

ph publico

impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis

6

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico 6, Juni 2014

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl, Mattersburg

Herausgeber:

E. Weber Verlag GmbH in Verlagsgemeinschaft
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

ISBN:

978-385253-487-9

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Englische Abstracts:

Robert Burton, Martina Holzinger, Julia Payer

Ungarische Abstracts:

Zsófia Babai

Kroatische Abstracts:

Matea Štrbac

Satz und Layout:

Stefan Meller

Redaktion:

Gerlinde Enz
Johann Pehofer

Die Textgestaltung erfolgte gendergemäß nach dem § 9 des Frauenförderungsplans des BMBWF, BGBl. Nr. 76/2009, Teil II und der Ö-Norm 1080; Abweichungen gibt es nur in jenen Ausnahmefällen, in denen die Intention der einzelnen Autorinnen und Autoren nicht eindeutig erkennbar gewesen wäre.

1. Editorial	5
Johann Pehofer	
2. Mathematische Begabungen: der geometrische Begabungstyp	7
Thomas Benesch	
3. Domänen der Unterrichtsplanung anhand der spezifischen Form von Informationsverarbeitung	13
Thomas Benesch	
4. Ein kleiner Beitrag zum neuen Rollenverständnis der Lehrer/innen	17
Andrea Weinhandl	
5. Planning the Education Process for Students with Specific Learning Disabilities	21
Miroslava Bartoňová	
6. Crossmedial-vernetzte Projekte: Neue Bildungs – und Forschungsräume?	29
Gerda Kysela-Schiemer	
7. Werteerziehung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen	37
Johann Zeiringer	
8. Bildung zum Witz – Zur Bedeutung der Bildungstheorie Jean Pauls für die gegenwärtige Pädagogik	41
Phillip Dylan Thomas Knobloch	
9. Der Kindergarten – eine elementare Bildungseinrichtung?	53
Manuela Urschik	
10. Schulentwicklung als Umgang mit Differenzerfahrungen	61
Sabrina Schrammel	
11. Umfassende Bildung und Erziehung – wollen das die Schulen überhaupt?	67
Ewald Ritter	
12. Kinder und Natur - Ein Plädoyer für naturnahe Schulgärten	79
Birgit Steininger/Hans Christian Bankl	
13. Im pädagogisch gesicherten Innenraum	87
Gundl Rauter	
14. Autorinnen und Autoren	95



Das von Rektorat und Hochschulrat angestrebte Ziel einer Weiterentwicklung zu einer pädagogisch forschenden Hochschule zeigt sich nicht nur in den Höherqualifizierungen, die von zahlreichen Lehrenden angestrebt werden, sondern auch in der Quantität und Qualität der hier vorliegenden Erstveröffentlichungen.



The objective of the rectorship and university council of further development into a University of Burgenland that conducts research in pedagogics can be seen not only in the higher qualifications that are being strived for by numerous teachers, but also in the quantity and quality of the first publications that are available there.



A rektori hivatal és a főiskolai tanács kitűzött célja, hogy főiskolánk Burgenland pedagógiai kutatásokat folytató intézményévé váljon. Ez nemcsak az oktatók tudományos előmenetelében nyilvánul meg - amelyre minden oktató törekszik - hanem az alábbi kötetben olvasható publikációk mennyiségében és minőségében is kifejezésre jut.



Željeni cilj Rektorata i Savjeta je razvoj Pedagoške visoke škole Gradišće kao pedagoško-istraživačkog centra te je vidljiv ne samo po visokoj kvalificiranosti, kojoj teže mnogi učitelji, već i po količini i kvaliteti objavljenih prvih publikacija u ovoj instituciji.

Das Rollenverständnis der an Hochschulen und Universitäten Lehrenden hat sich geändert: Politische Entscheidungen - ob Bologna-Prozess, Qualitätsmanagement, Kompetenzorientierung oder Modularisierung – fordern nicht nur immer mehr Managementaufgaben, sondern ändern auch das Verständnis von Professionalisierung. Das Schlagwort vom „lebenslangen Lernen“ hat besonders im akademischen Bereich der Forschung und Lehre Gültigkeit: Neue Medien, Wissensgesellschaft und die abnehmende Halbwertszeit der Zunahme bestehender Erkenntnisse erfordern heute eine dynamische und stetige Auseinandersetzung der Hochschullehrpersonen, denn die Verbindung von Forschung und Lehre stellt nach wie vor ein Primat der Tätigkeit an Universität und Hochschule dar.

Dass an der Pädagogischen Hochschule Burgenland die Qualifizierung durch die Beschäftigung mit Wissenschaft und Forschung den Lehrenden ein persönliches Anliegen ist, zeigt sich darin, dass die von Rektorat und Hochschulrat kontinuierlich angestrebte Weiterentwicklung zu einer forschenden Hochschule erfolgreich umgesetzt wird.

Die Vielfalt von wissenschaftlichen Arbeiten, Forschungsprojekten und Höherqualifizierungs-

maßnahmen, die an der PH Burgenland umgesetzt und durchgeführt werden, spiegelt sich besonders in dieser Ausgabe.

Hans Zeiringer und Ewald Ritter setzen sich in ihren jeweiligen Artikeln mit Werten und Erziehungszielen aus philosophischer und empirischer Sicht auseinander, Andrea Weinhandl geht auf ein neues Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer ein, während Gundl Rauter ihre Überlegungen zum „Lernraum in Bewegung“ mit der Fragestellung der Grenze zwischen dem pädagogischen Agieren und dem „Sein-lassen“ im motorischen Tun fortsetzt. Thomas Benesch ist mit zwei Artikeln vertreten: Bei ihm stehen die mathematische Begabung und die Domänen der Unterrichtsplanung im Fokus seiner Beiträge. Da die Pädagogische Hochschule Burgenland auch mit der Fortbildung der Kindergärtner/innen des Landes beauftragt ist, stellt der Artikel von Manuela Urschik einen wesentlichen Beitrag zum Selbstverständnis dieses Bereichs dar. Sabrina Schrammel geht der Fragestellung nach, wie man Schulentwicklung lerntheoretisch fassen kann.

Erfreulich auch die Tatsache, dass ph publico immer mehr auch die Kooperationen und die internationalen Kontakte abbildet: Die rasante Entwicklung der Neuen Medien bestimmt den

Inhalt des Beitrages von Gerda Kysela-Schiemer von der PH Wien; die Bedeutung des an der PH Burgenland gegründeten Schulgartens für naturnahes Lernen unterstreicht der gemeinsame Artikel von Birgit Steininger von der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik und Hans Christian Bankl von der Universität für Angewandte Kunst in Wien.

Der Internationalität der PH Burgenland wird in zwei Beiträgen entsprochen: Miroslava Bartoňová von der Universität Brunn schreibt in ihrem englischsprachigen Artikel über die Bedeutung der Inklusion, während Phillip Dylan Thomas Knobloch von der Universität Köln sich mit dem Begriff „Witz“ in der Dichtung Jean Pauls befasst. Herausgeber, Autorinnen und Autoren dürfen dazu einladen, sich auf die geistige Auseinandersetzung mit den hier veröffentlichten Artikeln einzulassen.

Mathematische Begabungen: der geometrische Begabungstyp

Die Lösung mathematischer Probleme erfolgt nach Krutetskii in drei Stufen: sammeln, verarbeiten und behalten von mathematischen Informationen. Das Augsburger Modell für Begabung und Leistung, welches diese allerdings nicht direkt misst, ist multiperspektivisch und berücksichtigt zahlreiche Moderatoren; daher ist es auch multikausal. Ovale aus Tangrams können als Ausgangspunkt dienen, das Potential des geometrischen Begabungstyps zu erkennen, dabei helfen Strukturen wie beispielsweise Ovale in besonderer Weise. Weitere Tangramformen wie beispielsweise der Zeppelin oder das Ei des Columbus können dadurch wieder entdeckt werden - auch neue Formen wie die Ovale nach Serlio zeigen sich als Tangram in einem neuen Kontext. Diese Formen wurden im 17. und 18. Jahrhundert in der Ovalbau-Praxis verwendet und liefern daher einen guten Ansatzpunkt zur damaligen Architektur.



According to Krutetskii the solution of mathematical problems is achieved in three steps: collection, processing, and retention of mathematical information. The Augsburg model for talent and performance, which certainly does not state this directly, uses multiple perspectives and takes a high level of moderation in to account; and hence it is also multi-causal. Ovals from tangram can serve as a departure point, to discover the potential of those with a geometric talent set, and structures such as ovals can also contribute in certain ways. Further tangram forms such as the zeppelin or Columbus' egg can also be rediscovered in this way – additionally new forms such as Serlio's oval reveal themselves as tangrams in a new context. These forms were utilized in the 17th and 18th centuries in the practice of building ovals and therefore yield a good starting point to the architecture in place at that time.

A matematikai problémák megoldásának Krutetskii szerint három lépése van: a gyűjtés, a feldolgozás, a matematikai információk eltárolása. A tehetség és teljesítmény augsburgi modellje, amely ezeket nem direkt módon méri, multiperspektívus és számos résztvevőt vesz figyelembe; ezért multikauszális is. A tangramokból álló oválisok kiinduló pontként szolgálhatnak ahhoz, hogy a geometriai tehetség típus képességét felismerjük. Ebben különösen olyan struktúrák segítenek nekünk, mint az oválisok. Ezzel további tangram formákat, pl. a Zeppelint vagy Columbus tojását és a Serlio féle oválisokat fedezhetjük fel újra- és ezek az új formák tangramként jelennek meg új összefüggésben. Ezeket a formákat a 17. és 18. században alkalmazták az ovális formák megalkotásának gyakorlatában, ezért jó kiindulási pontként szolgálnak az akkori építészet megközelítéséhez.



Rješenje matematičkih problema prema Krutetskiju se postiže u tri faze: prikupljanje, obrada i zadržavanje matematičkih informacija. Augsburški model za talent i učinak, koji iako ovo izravno ne tvrdi, koristi se višestrukom perspektivom uzimajući u obzir veliki broj izlagača te je stoga višeznačan. Ovali iz tangrama mogu poslužiti kao polazna točka za identifikaciju geometrijskog tipa talenta gdje strukture poput ovala mogu doprinijeti na poseban način. Drugi oblici tangrama poput Zeppelina ili Kolumbovog jajeta mogu se pritom ponovo upoznati, dok se novi oblici poput Serliovog ovala mogu prikazati kao tangrami u novom kontekstu. Ovi oblici tangrama su se primjenjivali u izgradnji ovalnih oblika u 17. i 18. stoljeću, te stoga predstavljaju dobru polaznu točku za to razdoblje arhitekture.

1 Einleitung

Mathematiker/innen meinen oft übereinstimmend, dass Mathematik ästhetisch sei, sie dessen Schönheit respektieren und eine innere Freude empfinden, wenn sie sich mit Mathematik beschäftigen (vgl. Fleiß, 2008: 60f). Im Bereich der deskriptiven Unternehmungsmethoden werden die Forschungen des russischen Psychologen Krutetskii in den Mittelpunkt gestellt, der die beim Lösen mathematischer Aufgaben notwendigen Denkleistungen von Schülerinnen und Schülern im Alter von 6 bis 17 Jahren analysiert

hat. Diese Studien führte er im Zeitraum 1955 bis 1966 durch. Richtungsweisend benannte er drei Typen - nämlich den analytischen, geometrischen und harmonischen Begabungstyp. Aufbauend auf Hypothesen zu mathematischen Begabungen zeigt das Augsburger Modell, wie daraus mathematische Leistungen entstehen. Es betrachtet das mathematische Denken, welches sich anhand der Inhaltsbereiche in numerisches, geometrisches, algebraisches, stochastisches sowie funktionales Denken klassifizieren lässt. Mathematische Begabung wird als individuelles Potential zu mathematischem Denken verstanden (vgl. Ulm, 2009: 4).

Als Beispiel dient die vertiefende Arbeit mit Tangrams für die mögliche Erkennung des geometrischen Begabungstyps.

2 Hypothesen zu außergewöhnlichen mathematischen Begabungen

Es besteht die Meinung, dass einerseits eine Person für eine größere Breite von Gebieten potentiell begabt ist und das Gebiet, auf dem die Begabung am stärksten realisiert wird, letztendlich sekundär ist. Andererseits gibt es Indizien, die die Annahme einer speziellen Begabungsstruktur erhärten (vgl. König, 1986: 86f). Die drei Hypothesen in Bezug auf das Verhältnis von allgemeiner Intelligenz und mathematischer Begabung sind, dass außergewöhnliche mathematische Leistungen zurückgeführt werden können auf (vgl. Bardy, 2007: 39f):

1. die hohe Ausprägung spezifisch mathematischer Fähigkeiten (zum Beispiel die Theorie der multiplen Intelligenzen nach Gardner),
2. die hohe Ausprägung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten in Kombination mit spezifischen mathematischen Fähigkeiten,
3. die hohe Ausprägung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten, ohne dass spezielle mathematische Fähigkeiten angenommen werden (zum Beispiel die Generalfaktorenanalyse von Spearman oder die Zweifaktoretheorie von Cattell).

Der sowjetische Psychologe Krutetskii hat eine Untersuchung über die Natur und Struktur mathematischer Fähigkeiten bei Schulkindern durchgeführt. Dabei hat er herausgefunden, dass die Lösung mathematischer Probleme in drei Stufen erfolgt, nämlich Stufe 1: Sammeln mathematischer Information, Stufe 2: Verarbeiten mathematischer Information (Fähigkeit zum Denken in mathematischen Symbolen und verkürzten Strukturen, Reversibilität) und Stufe 3: Behalten mathematischer Information (generalisiertes Erinnerungsvermögen für mathematische Beziehungen) (vgl. Krutetskii, 1976: 350 / König, 1986: 89).

Die Fähigkeiten werden in drei Grade eingestuft (vgl. Krutetskii, 1976: 352). Krutetskii (1976: 351) meint, dass die Geschwindigkeit der Denk-

prozesse, Rechenfertigkeiten, die Merkfähigkeit, räumliches Vorstellungsvermögen und das Vorstellungsvermögen von abstrakten mathematischen Beziehungen und Abhängigkeiten keine entscheidende Rolle für das Erbringen mathematischer Hochleistungen spielen. Krutetskii geht also davon aus, dass es einerseits Komponenten mathematischer Begabung gibt, die grundlegend und fundamental notwendig sind und andererseits aber auch Fähigkeiten, die fakultativ vorhanden sein können (vgl. Lack, 2008: 82).

Mathematische Begabung wird nach Krutetskii nach drei Typen unterschieden: der analytische, der geometrische und der harmonische Typ. Der letztere verfügt über beide Fähigkeiten gleichermaßen und kann beide Strategien flexibel einsetzen (vgl. Obersteiner, 2012: 100).

Das Augsburger Modell

Das Augsburger Modell für mathematische Begabung geht davon aus, dass sich mathematische Intelligenz in mathematischem Denken offenbart und gliedert mathematisches Denken in zehn Komponenten (numerisches, eben-geometrisches, räumlich-geometrisches, funktionales, stochastisches, algorithmisches, formales, problemlösendes, modellierendes, schlussfolgerndes Denken) (vgl. Ulm, 2009: 4). Unter Denken werden alle kognitiven Prozesse der Wahrnehmung, der Verarbeitung, Speicherung und des Abrufs mathematikbezogener Information subsummiert, wobei die einzelnen Komponenten nicht isoliert gesehen werden, sondern als eng verknüpft (vgl. Ulm, 2009: 3). Für die Begabung im Fach Mathematik sind auch sprachliche Fähigkeiten und eine fachunabhängige Kreativität wichtig, daher unterscheidet das Augsburger Modell Begabung und Leistung und nimmt an, dass eine Vielfalt nichtkognitiver Persönlichkeitsmerkmale und Umweltfaktoren in einem komplexen Wirkungsgefüge beeinflussen, ob und wie Begabung in Leistung umgesetzt wird. Die sichtbare mathematische Leistung (geäußerte Ergebnisse mathematischen Denkens) hängt einerseits von mathematischer Begabung und andererseits von zehn Moderatoren (wie zum Beispiel kritische Lebensereignisse, das Klima in der Familie oder in der Klasse, Leistungsmotivation), den Merkmalen der Person sowie von Faktoren der Umwelt ab. Die mathematische Begabung ihrerseits wird geleitet von den zehn Komponenten der

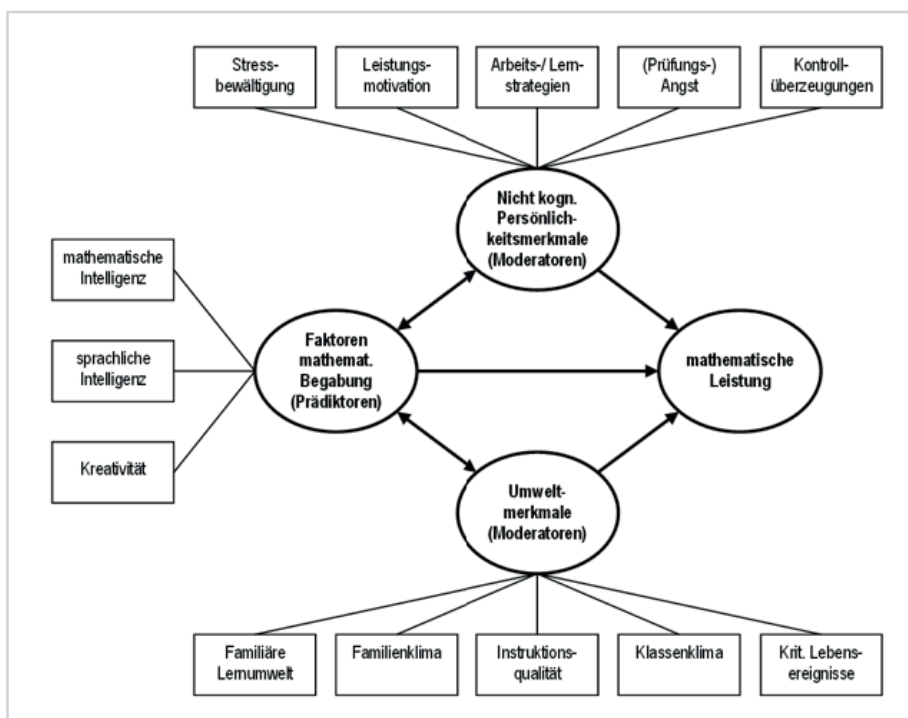


Abb. 1: Augsburger Modell für mathematische Begabung und Leistung (Quelle: Ulm, 2009: 4)

mathematischen Intelligenz sowie der sprachlichen Intelligenz und Kreativität.

Das Augsburger Modell für mathematische Begabung und Leistung soll dazu dienen, den Unterricht möglichst methodenreich zu gestalten und kann helfen, dass sich Schüler/innen vielseitig und ausgewogen mit der Mathematik beschäftigen. Begabte Schüler/innen haben oft gute räumliche Vorstellungskraft und sind insbesondere in Geometrie gut, dies kann durch Stellen geometrischer Probleme oder Anstoßen geometrischer Lösungsstrategien erkannt werden. Begabte Schüler/innen wollen meist selbst entdecken und selbst erklären. Mathematische Begabungen können sich vielmehr an Entdeckungs-, Einstiegs-, Ausstiegs- oder Nussaufgaben festmachen. (vgl. Engelhard/Schiemann, 2009: 375-376)

3 Ovale als Tangram in der Sekundarstufe 1

In Benesch (2013) wurde das Tangram und dessen Einsatz in der Primarstufe vorgestellt, jedoch

ist es sehr gut möglich, dies auch aus dem Blickwinkel für die Sekundarstufe 1 zu betrachten. Mögliche Ansätze werden hier skizziert und sollen als Ansatzpunkte dienen. Mathematische Hochbegabung zeigt sich bereits in der Schule - zum Beispiel in der Entwicklung eigener Formeln, der Tatsache, dass durch Neugier gelernt wird oder das Fach Mathematik mehr interessiert als andere Fächer (vgl. Fleiß, 2003: 60).

Mit Hilfe eines Tangrams können 65 Zwillingstangrams gelegt werden, dies ist ein Paar kongruenter Figuren, die zusammen ein Tangram bilden. Es gibt jedoch nur genau ein Zwillingstangram aus zwei Quadraten. Diese sieben Teile werden durch einen Kreis ergänzt und es entsteht die Form, die einem Zeppelin ähnelt. Vom mathematischen Standpunkt aus handelt es sich um zusammengesetzte Kreisbögen und Geradenstücken, und ist daher ein Oval (aus dem lateinischen *ovum* für Ei).

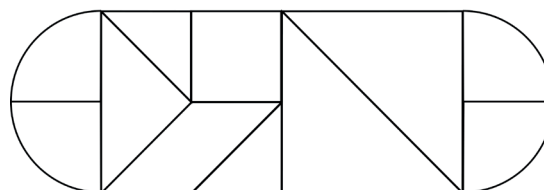


Abb. 2: Zeppelin-Tangram (Quelle: eigene Darstellung)

Statt dem Zwillingstangram ist es auch möglich, ein anderes Tangram zu verwenden, wie zum Beispiel das Tangram Ruso, das zwölf Teile besitzt. Auch das Armonigrama, welches sich gut für algebraische Operationen einsetzen lässt und aus 8 Teilen besteht, eignet sich gut.

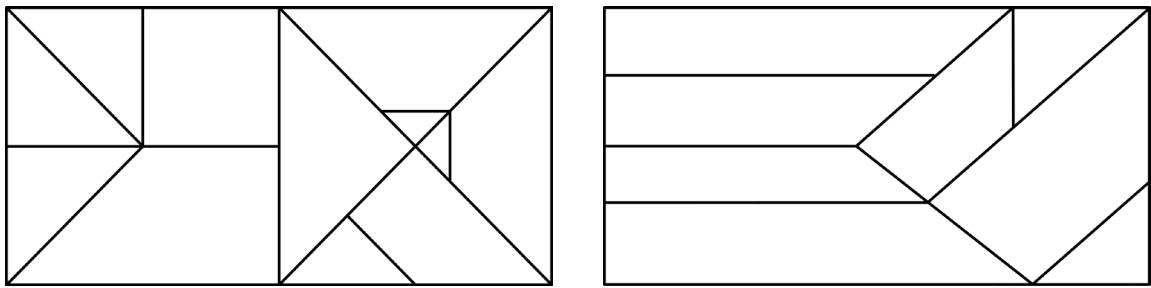


Abb. 3: Mögliche Ersetzungen des Zwillings tangrams
 (Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an http://museodeljuego.org/wp-content/uploads/contenidos_0000000587_docu1.pdf (01.02.2014))

Die Idee, aus dem Zwillings tangram einen Zepelin zu erstellen, kann auch auf andere Ovale verallgemeinert werden. Die Verwendung des Begriffes Oval ist nicht immer eindeutig (vgl. Rosin, 2004). Hier werden nun jene Ovale betrachtet, die zum Beispiel im Grundriss der Wallfahrtskirche in Steinhausen zu finden sind, die um 1730 gebaut wurde (vgl. Groth, 1982: 19). Die Ovale dienen einer guten Approximation für Ellipsen. Die Ovalbau-Praxis des 17. und 18. Jahrhunderts orientiert sich wahrscheinlich an den Konstruktionsanweisungen von Sebastian Serlio (1475-1554). Eine dieser Ovalkonstruktionen kann direkt als zusätzlicher Teil des Zwillings tangrams gelten und ist in Abbildung 4 zu finden.

Zugrunde liegend sind zwei aneinandergesetzte Quadrate, diese können zum Beispiel das Zwillings tangram oder das Tangram von Ruso sein. Die Diagonale $\overline{M_2C} = r_2$ ist der Radius des einen und $\overline{M_1C} = r_1$ ist der Radius des zweiten Krümmungskreises. Die Radien r_1 und r_2 stehen im Verhältnis 1:2.

Mit Hilfe des Zwillings tangrams und der Ovalkonstruktion nach Serlio entsteht ein Tangram mit 11 Teilen. Die Erstellung von Ovalen aus einem Halbkreis, zwei sich überlappenden Achtelkreisen und einem Viertelkreis ergibt das Ei des Columbus (auch *Magisches Ei* genannt; weiteres siehe Benesch 2007: 66f). Es ist abschließend

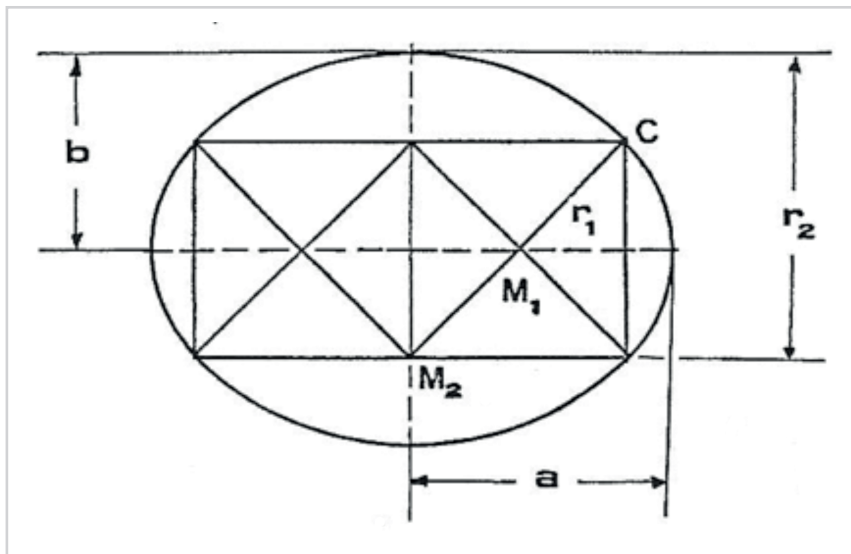



Abb. 4: Ovalkonstruktion nach Serlio
 (Quelle: Groth, 1982: 21)


festzuhalten, dass für durchschnittliche Leistungen gute verbal-logische Fähigkeiten, jedoch für überdurchschnittliche Leistungen neben den besonderen verbal-logischen Begabungen zusätzlich visuell-räumliche Anlagen notwendig sind (vgl. Obersteiner, 2012: 101).


Literatur:


- Bardy, P. (2007): Mathematisch begabte Grundschul Kinder. Diagnostik und Förderung. München, Elsevier
- Benesch, T. (2007): Mathematik im Alltag. München, Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Benesch, T. (2013): Tans als Möglichkeit der (Hoch)Begabungsforschung. In: ph publico: impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis, ph publico 4, Juni 2013, S. 47-54, E. Weber Verlag
- Engelhard, St.; Schiemann, St. (2009): Mathematik-Begabung im Unterricht erkennen und fördern. In Schiemann, St. (Hrsg.): Talentförderung Mathematik: Ein Tagungsband anlässlich des 25-jährigen Jubiläums der Schülerförderung, icbf Begabungsforschung, Band 11, Berlin, LIT Verlag, 359-378
- Fleiß, I. (2003): Hochbegabung und Hochbegabte. Mit Berichten Betroffener, Marburg, Tectum Verlag
- Groth, J. (1982): Ellipsen und Ovale. Ein Kapitel aus der praktischen Geometrie. In: Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht (MNU), Jahrgang 35, Nummer 1, S. 13-22
- König, G. (1986): Begabung und Begabungsförderung. Ein Literaturüberblick über neuere Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der mathematischen Begabung. In: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik, Jahrgang 18, Nummer 3, S. 81-98
- Krutetskii, C. A. (1976): The Psychology of Mathematical Abilities in Schoolchildren. In: The University of Chicago Press, Chicago
- Lack, C. (2008): Aufdecken mathematischer Begabung bei Kindern im 1. und 2. Schuljahr. Wiesbaden, Vieweg+Teubner
- Obersteiner, A. (2012): Mentale Repräsentationen von Zahlen und der Erwerb arithmetischer Fähigkeiten. Empirische Studien zur Didaktik der Mathematik, Band 11. Münster, Waxmann Verlag
- Rosin, P. L. (2004): On the Construction of Ovals [online]. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.159.9549&rep=rep1&type=pdf> [04.02.2014]
- Ulm, V. (2009): Mathematische Begabung und ihre Förderung im Unterricht [online]. Beitrag am 100. MNU Kongress des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts e.V., Regensburg. URL: http://www.mnu.de/extern/lv-rp-lvt2009/Artikel_Herr_Ulm.pdf [01.02.2014]

Domänen der Unterrichtsplanung anhand der spezifischen Form von Informationsverarbeitung

 Die Multiplen Intelligenzen von Gardner werden als Domäne der Unterrichtsplanung betrachtet, deren Planungsfragen sowie Lernziele und Bildungsstandards beziehungsweise Kompetenzen vorgeschaltet sind. Durch die spezifische Form von Informationsverarbeitung werden einerseits die Heterogenität der Schüler/innen und andererseits die Kulturalität in der Schule unterstützt. Die acht Domäne, sprachlich-linguistische, logisch-mathematisch, musikalisch-rhythmische, körperlich-kinästhetische, visuell-räumliche, interpersonale, intrapersonale und naturalistische werden sowohl theoretisch als auch praktisch anhand des Themas „Regelmäßige Vielecke“ vorgestellt und dadurch erfolgt ein Weg von der Defizitorientierung hin zu der individuellen Forderung und Förderung.

 The multiple intelligences of Gardner are considered as domains of education planning, to which questions of planning and equally learning goals, standards of education and competences are related. Through the specific form of information processing the heterogeneity of students on the one hand and the culture of the school on the other are supported. The eight domains defined by Gardner (grammatical linguistic, logical mathematical, musical rhythmical, bodily kinaesthetic, visual spatial, interpersonal, intrapersonal, and naturalistic) are presented both theoretically and practically on the basis of the theme “regular polygons” and through this process there merges a path from deficit orientation to the demands and support of the individual.

 Gardner többszörös intelligenciái az oktatástervezés olyan színtereinek tekinthetők, amelyek tervezésének kérdései, tanulási céljai és oktatási standardjai, ill. kompetenciái előre adottak. Az információfeldolgozás speciális formája egyrészt a tanulók sokféleségét, másrészt az iskolai kulturalitást támogatja. A nyolc színtért, a nyelvi, logikai-matematikai, zenei-ritmusérzékelő, testi-kinesztéziás, vizuális-téri, személyen belüli és személyközi és naturalista intelligenciát mind elméleti síkon, mind gyakorlati síkon a „szabályos sokszögeken“ mutatjuk be. Ezzel eljutunk a deficit-orientáltságtól az egyéni támogatásig és fejlesztésig.

 Gardnerove višestruke inteligencije se promatraju kao domene planiranja nastavnog programa, pri čemu se vezuju na pitanja o planiranju, ciljevima učenja, obrazovnim standardima i kompetencijama. Putem specifičnog oblika obrade informacija potiče se raznovrsnost učenika s jedne strane te školska kultura s druge strane. Gardner definira osam domena, kao verbalno-lingvističku, logičko-matematičku, glazbeno-ritmičku, tjelesno-kinestetičku, vizualno-prostornu, interpersonalnu, intrapersonalnu i naturalističku prikazujući ih i teorijski i praktično na temelju teme „pravilnih poligona“, da bi se pritom deficitna orijentacija usmjerila prema zahtjevima i podršci pojedinca.

Gardner (2002: 46f) versteht unter Intelligenz ein biopsychologisches Potential zur Verarbeitung von Informationen, das in einem kulturellen Umfeld aktiviert werden kann, um Probleme zu lösen oder geistige bzw. materielle Güter zu schaffen, die in einer Kultur hohe Wertschätzung genießen. Diese spezifische Form von Informationsverarbeitung kann dazu dienen, die Unterrichtsplanung von abwechselnden Aspekten ausgehend zu beleuchten und so die verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den unterschiedlichen Domänen zu nutzen.

Die allgemeine Intelligenz g (für generell) ist ein Indikator von zum Beispiel Ausbildungs- und Berufserfolg, ist jedoch für pädagogische Frage-

stellungen aufgrund von spezifischen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensstrukturen weniger bedeutsam, so treten die spezifischen Faktoren s (für spezifisch) in den Vordergrund (vgl. Funke / Vaterrodt 2009: 43). Eine einzelne, konzeptionelle plausible wie messbare Definition von Intelligenz kann dem vielfältigen Ausdruck von Kompetenzen als Resultat intelligiblen Handelns nicht gerecht werden (vgl. Rauner / Bremer (2004: 152)).

Kritiken an den Multiplen Intelligenzen

Die Multiplen Intelligenzen von Gardner werden zum Beispiel von Rost (2008: 98) in sieben Bereichen kritisiert, so weist er auf die Gefahr hin, beliebige herausgegriffene Fähigkeiten und

Leistungen zu Intelligenzen zu deklarieren und damit den Intelligenzbegriff ins Unkenntliche zu verbiegen. Aus der Sicht der Testtheorie lässt er nicht unerwähnt, dass zum Beispiel die interpersonale oder intrapersonale Intelligenz nicht dem Anspruch genügen, reliabel und valide erfassbar zu sein (vgl. Rost 2008: 104). Rost (2008: 105) betont sogar, dass die Multiplen Intelligenzen nicht als Grundlage für die Planung von Unterricht verwendet werden sollen. Abschließend spricht Rost (2008: 106) davon, dass jede unterscheidbare Leistung eine eigene, separate Intelligenz postuliert und so eine Inflation der Intelligenzen entsteht.

Kim und Hoppe-Graf (2009: 65) stellen im Gegensatz dazu in den Vordergrund, dass bei den Multiplen Intelligenzen die kulturelle Dimension konzeptuell berücksichtigt wurde. Die Möglichkeit, durch die Mischung oder Kombination von unterschiedlichen Intelligenzen eine Nische einmalig gut auszufüllen, wird ebenso angesprochen (vgl. Kim / Hoppe-Graf 2009: 67).

1 Anwendung der Multiplen Intelligenzen

Drei pädagogische Empfehlungen scheinen nach Kim und Hoppe-Graf (2009: 71) für eine kongruente Anwendung der Multiplen Intelligenzen in Anlehnung an Gardner (2006) entscheidend zu sein:

1. Die Heterogenität der Voraussetzung der Schüler/innen sollte berücksichtigt werden.
2. Der Nutzen der Anwendung der Multiplen Intelligenzen lässt sich nur abwägen, wenn die Unterrichtsziele bekannt sind, oder anders formuliert: wenn diese auf die Unterrichtsziele fokussieren.
3. Die zentralen Konzepte sollten vordergründig vermittelt werden, jedoch vor dem Hintergrund, dass diese Vermittlung auf unterschiedliche Weisen geschehen soll.

Im Sinne der beschriebenen Darlegung werden die einzelnen Multiplen Intelligenzen als Domäne der Unterrichtsplanung betrachtet, die für die spezifische Form von Informationsverarbeitung sowohl die Heterogenität als auch die Kulturalität in der Schule unterstützen. Maltby / Day / Macaskill (2011: 12) betonen ebenso, dass die Theorie von Gardner einer empirischen Überprüfung bedürfe, jedoch stellt dies einen interessanten Ansatz dar, da eine Reihe von Domänen berücksichtigt werden, die sonst nicht identifiziert werden.

Domänen von Multiplen Intelligenzen (Module)

Die Multiplen Intelligenzen werden von Furnham (2010: 76-79) in seinem Buch der 50 Schlüsselideen Psychologie aufgenommen als 19. Idee. Die folgenden acht Domänen, welche in Abbildung 1 dargestellt sind, werden betrachtet (vgl. Gardner 2002: 55-57; und 63-85, Paradies/Linser/Greving 2011: 75-77 bzw. Oswald 2002: 34f):

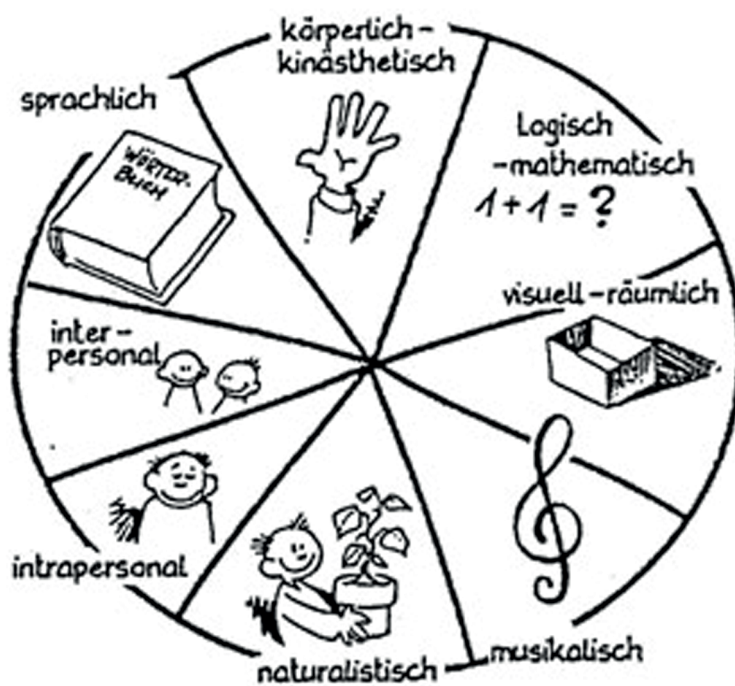


Abb. 1: Domänen der Unterrichtsplanung in Anlehnung an den Multiplen Intelligenzen (Quelle: Schütte 2014)

1. Sprachlich-linguistische Domäne: Sensibilität für die Funktionen der Sprache, Befähigung zum gewandt-kompetenten Umgang mit Sprache, Fähigkeit zur sprachlichen Virtuosität
2. Logisch-mathematische Domäne: Fähigkeit zum logisch-deduktiven und induktiven Denken, Erkennen von Mustern, Probleme logisch analysieren, lange Schlussfolgerungsketten bewältigen
3. Musikalisch-rhythmische Domäne: Produktive und rezeptive musikalische Befähigung, Ideen, Gefühle und Stimmungen musikalisch und rhythmisch auszudrücken
4. Körperlich-kinästhetische Domäne: Befähigung zum koordinierten Umgang mit dem Körper, Geschicklichkeit beim Umgang mit Gegenständen, Ausdrucksstärke mittels Mimik und Gestik
5. Visuell-räumliche Domäne: Imagination räumlicher Gegebenheiten, verschiedene Perspektiven (wie zum Beispiel gedacht und real) in Diskussionen einnehmen können, bewusster Umgang mit Farben
6. Interpersonale Domäne: Fähigkeit zur Kommunikation, Kooperation und Steuerung von Gruppen, Fähigkeit unbewusste Absichten zu erfassen, herstellen von Synergien sowie der Lösung von Konflikten
7. Intrapersonale Domäne: Selbsteinschätzung, Selbstreflexion, Zusammenhänge sehen sowie sprachlich formulieren und auf neue Situationen übertragen, fördert holistisches Lernen und Denken, durch die Kombination mit der interpersonalen Domäne wird die Fähigkeit der Empathie unterstützt
8. Naturalistische Domäne (oder ökologische Domäne): das Wesentliche von Gegenständen oder Begriffen erkennen, achtsamer Umgang mit der Natur und allen Lebewesen, Sensibilität für Naturphänomene entwickeln.

Als neunte Domäne konnte die existenzielle betrachtet werden, die grundlegende Fragen der Existenz entwickeln und durchdenken lässt.

Ein wichtiger Hinweis stellt dar, dass keine Domäne in die Kategorie des Moralischen fällt. Jeder Mensch kann seine Domäne konstruktiv und destruktiv einsetzen. Jedoch wäre es ratsam, die Domänen und das Moralempfinden mit ethischen Werten zu verbinden (vgl. Gardner 2002: 60f). In Anlehnung an Brunner / Rottensteiner

(2002) wird folgender Ablaufplan zur praktischen Umsetzung empfohlen: beginnend mit 1) Planungsfragen, 2) Lernziele mit Lehrplanbezug und Bildungsstandards/Kompetenzen, 3) Aktivitäten sammeln mit Hilfe der unterschiedlichen Domäne, 4) Zeitplan erstellen unter Berücksichtigung von einzelnen gezielten Aktivitäten und Darlegung der Medien.

2 Praktische Anwendung der Domänen

Beispielhaft kann die Durchführung anhand des Themas „Regelmäßige Vielecke“ näher gebracht werden. Das Lernziel beschäftigt sich mit den Vielecken und ihren Eigenschaften und werden darin konkretisiert, dass Schüler/innen die Eigenschaften von Dreiecken, Vier- und Vielecken ganzheitlich erleben und Figuren kennen lernen, die mehr als vier Ecken haben. Die Möglichkeiten zur Anwendung der Domänen sind:

1. Sprachlich-linguistische Domäne: Vielecke virtuos beschreiben, ohne dass das Wort Vieleck benützt wird, Beschreibung so differenziert vornehmen, dass dies vom Groben ins Detail geht (die ersten Eigenschaften sollten noch fast allen Vielecken gemein sein)
2. Logisch-mathematische Domäne: Verallgemeinerung des Begriffes Umkreis und Schwerpunkt auf Vielecke, Symmetrieachsen erkennen; Strukturen aufgrund der Einzeichnung von Diagonalen erkennen, so ergibt sich bei ungerader Eckenzahl in der Mitte erneut ein verkleinertes Vieleck, Bestimmung aller Dreiecke in Vielecken, Strukturen von Sehnen- und Tangentenvielecken erkennen, Parkettierung
3. Musikalisch-rhythmische Domäne: die Schüler/innen bilden ein Vieleck, durch die Bewegung der Schüler/innen nach rechts entsteht ein Kreis und daraus entsteht die Deutung vom Sehnen- und Tangentenvieleck, produktive Gestaltung von Musikstücken zu Vielecken
4. Körperlich-kinästhetische Domäne: Vielecke mit Händen oder Armen formen, mit Knetmasse Vielecke gestalten, Zerschneiden von regelmäßigen Vielecken in mehrere regelmäßige Vielecke mit gleicher Seitenlänge, mittels Pantomime Vielecken taktile Gestalt geben
5. Visuell-räumliche Domäne: Rotationskörper, basteln von unterschiedlichen Körpern, in denen Vielecke als Seiten auftreten, Farben als

Ausdrucks Mittel für bestimmte Vielecke verwenden

6. Interpersonale Domäne: Gemeinsam in der Klasse ein Vieleck bilden, beschreiben von Eigenschaften von Vielecken, damit andere Schüler/innen diese erraten können, Dialoge zwischen Vielecken, die auf sich bezogen die Eigenschaften verneinen oder bejahen, „Was bin ich?“, jeweils mit Eigenschaften spielen
7. Intrapersonale Domäne: Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in Bezug auf die bereits bekannten Vielecke, sprachliche Artikulation der erkannten Fähigkeiten
8. Naturalistische Domäne (oder auch ökologische Domäne): Generelles Finden von Gegenständen, die als Fläche Vielecke aufweisen; gibt es in der Natur Vielecke als Ausgangsfrage, gibt es Naturphänomene die Vielecke darstellen.

Der Einsatz der acht Domänen unterstützt im Unterricht die Schüler/innen, alle ihre Fähigkeiten, Fertigkeiten und Stärken mehrdimensional und handlungsorientiert zu lernen, dies führt weg von einer Defizitorientierung zugunsten der individuellen Forderung und Förderung. Kuhn (2008: 115) gibt eine Möglichkeit an, die Domäne zu ermitteln, der gemachte Vorschlag kann jedoch nur durchgeführt werden, wenn die intrapersonale Domäne entsprechend ausgebildet ist. Sie schlägt vor, zu notieren, was gerne gemacht wird und wo beziehungsweise wobei Stärken vorhanden sind beziehungsweise bei welcher Tätigkeit ein Wohlgefühl entsteht. Dies sollte dann entsprechend den Domänen zugeordnet werden.

Literatur:

Brunner, I.; Rottensteiner, E. (2002): Auf in die schillernd bunte Welt der Begabungen. Eine Entdeckungsreise ins Reich der multiplen Intelligenz. Praxisbeispiele für erfolgreiches Unterrichten in der Grundschule. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren

Funke, J.; Vaterrodt, B. (2009): Was ist Intelligenz. 3., aktualisierte Auflage. München, Verlag C. H. Beck

Furnham, A. (2010): 50 Schlüsselideen Psychologie. Heidelberg, Spektrum Akademischer Verlag

Gardner, H. (2002): Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes. Stuttgart, Klett-Cotta

Gardner, Howard (2006): Multiple Intelligences. New horizons. New York, Basic Books

Kim, H.; Hoppe-Graff, S. (2009): Kommentar. Multiple Intelligenzen, multiple Perspektiven. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jahrgang 23, Nummer 1, S. 65-74

Kuhn, B. (2008): Logisches Denken schulen. Gehirn trainieren und Zusammenhänge erkennen. München, Compact Verlag

Maltby, J.; Day, L.; Macaskill, A. (2011): Differentielle Psychologie, Persönlichkeit und Intelligenz. 2., aktualisierte Auflage. München, Pearson Studium

Oswald, F. (2002): Begabtenförderung in der Schule. Entwicklung einer begabtenfreundlichen Schule. Wien, Facultas


Paradies, L., Linser, H. J.; Greving, J. (2011): Diagnostizieren, Fordern und Fördern. 4., überarbeitete Auflage. Berlin, Cornelsen Verlag Scriptor


Rauner, F.; Bremer, R. (2004): Bildung im Medium beruflicher Arbeitsprozesse. Die berufspädagogische Entschlüsselung beruflicher Kompetenzen im Konflikt zwischen bildungstheoretischer Normierung und Praxisaffirmation. Zeitschrift für Pädagogik, Jahrgang 50, Nummer 2, S. 149-161


Rost, D. H. (2008): Multiple Intelligenzen, multiple Irritationen. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jahrgang 22, Nummer 2, S. 97-112


Schütte, A. (2014): Lernvorgänge verstehen - Ein Ausflug in unser Gehirn. URL: <http://www.career-vision-europe.com/bilder-grafiken/pdf-texte/cve-lerntechniken.pdf> [08.03.2014]

Ein kleiner Beitrag zum neuen Rollenverständnis der Lehrer/innen

 In den gegenwärtigen Debatten um das berufliche Selbstverständnis der Lehrer/innen wird ein Bild vom neuen Lehrer/von der neuen Lehrerin konstruiert, das sich maßgeblich an den Ergebnissen der empirischen Wirksamkeitsstudien von Unterricht orientiert. Die vorliegende Auseinandersetzung nimmt diese Diskussion zum Anlass, um die Funktion, die den Unterrichtsmethoden bei der Entwicklung eines kollektiven beruflichen Selbstbildes zukommt, aufzuzeigen und über die Rolle der Pädagogischen Hochschulen bei der Etablierung des „Neuen“ in der pädagogischen Praxis nachzudenken.

 In the prevailing debates upon the professional identity of the teacher a picture of a new teacher is being constructed which crucially orientates itself according to the results of empirical studies regarding the effectiveness of teaching. The argument of this thesis takes these discussions as grounds to think about the function of methods of education in the development of the professional identity of the teacher and about the role of teacher training colleges in the establishment of the “new” in teaching practice.

 A tanárok szakmai szerepének értelmezéséről szóló jelenlegi vitákban az új tanárokról olyan képet alkotnak, amely döntően az oktatási hatékonysággal foglalkozó empirikus tanulmányokban található eredményeken alapul. Az alábbi tanulmány ezt a vitát használja fel arra, hogy értelmezze azt a szerepet, amelyet az oktatási módszerek egy kollektív szakmai önkép kialakításában játszanak és elgondolkodjon arról, hogy a pedagógiai főiskolák milyen feladatot töltenek be az „új szerep“ pedagógiai gyakorlatban történő elfogadásában.

 U postojećim raspravama o razumijevanju osobnog profesionalnog identita učitelja stvara se slika jednog novog identiteta učitelja koji počiva na rezultatima empirijskih istraživanja o učinkovitosti nastave. Prisutna rasprava uzima ova razmatranja kao temelj za razmišljanje o funkciji nastavnih metoda u razvoju kolektivnog profesionalnog identiteta. Isto tako ona potiče na razmišljanje o ulozi pedagoških obrazovnih institucija u stvaranju „novog“ u obrazovnoj praksi.

Seit geraumer Zeit macht sich in den Diskussionen um die Qualität von Unterricht eine unübersehbare Kursänderung bemerkbar: Im Zentrum dieser Neuausrichtung steht der Begriff der „Instruktion“, genauer der „direkten Instruktion“. In Mode gekommen ist die Rede von der „direkten Instruktion“ durch die sog. Hattie-Studie. Hattie bezeichnet damit eine Unterrichtsmethode, in dessen Zentrum die Lehrperson steht. Der Kernpunkt des Konzepts sind die von Lehrerinnen/Lehrern initiierten und angeleiteten Lernprozesse, also gut strukturierte Erklärungen mit anschließenden Verdeutlichungen und Lösungsbeispielen sowie Übungen, die an das Vorwissen der Lernenden angepasst sind, kurzum ein „Lehrakt“, der von der Lehrperson geführt wird.

Diese Methode sei - so das zentrale Ergebnis der Studie - im Hinblick auf ihre Wirksamkeit den Konzepten des offenen Unterrichts überlegen. Dieser Sachverhalt mag für manche irritierend sein, galten doch die Methoden des offenen

und ganzheitlichen Unterrichts lange Zeit im authentischen Sinn als „pädagogisch“, und daher weder einer theoretischen Kritik noch einer erfahrungswissenschaftlichen Probe bedürftig. Die öffentlichen Diskussionen um die Wirksamkeit von Unterricht im Anschluss an die Rezeption der Hattie-Studie haben offenkundig die Richtigkeit dieser Annahme erschüttert. Selbstkritik und Kursänderung sind angesagt. Ein Blick auf die aktuellen Publikationen bestätigt diesen Sachverhalt. So lautete etwa das Schwerpunktthema der ersten Ausgabe 2014 der Zeitschrift PÄDAGOGIK „Direkte Instruktion“. Jochen Schnack, Mitglied der Redaktion von PÄDAGOGIK, begründet die Notwendigkeit des Themenschwerpunktes damit, dass „große Teile der modernen, stark konstruktivistischen und daher auf Selbsttätigkeit der Lernenden ausgerichteten Erziehungswissenschaft“ mit dieser Methode „eher fremdeln, für deren Wirksamkeit es jedoch – nicht nur bei Hattie - gute Belege gibt“ (Schnack 2014, S.6). Die Herausgeber der Zeitschrift legen allerdings

großen Wert darauf, dass dieser Sachverhalt nicht den Schluss zulässt, „dass mit dem Nachweis der Wirksamkeit direkter Instruktion das Ansehen des Frontalunterrichts gerettet sei“ (Bastian 2014, S. 3). Denn so Schrack: „Direkte Instruktion ist etwas anderes als herkömmlicher Frontalunterricht mit hoher Lehrer- und geringer Schüleraktivität“ (Schnack 2014, S. 7).

Wie die Unterrichtsmethodiker/innen Frontalunterricht und direkte Instruktion unterscheiden, soll hier nicht weiter verfolgt werden. Fakt ist, dass die Methode der direkten Instruktion ebenso ein Kind des Zeitgeistes ist wie die neoreformpädagogischen Methoden der 90er Jahre. Geändert hat sich lediglich die Begründung, während in den 90er Jahren Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Freiarbeit und Selbsttätigkeit die Leitvokabel für guten Unterricht waren, sind es gegenwärtig alle Maßnahmen, die wirksam sind, das heißt, deren Effektivität empirisch nachweisbar ist. Die erklärte Stärke der direkten Instruktion liegt schließlich darin, dass durch sie ein höherer „Output“ erzielt werden kann. Eine pädagogische Legitimation ist das freilich nicht. Wen aber kümmert das? Hauptsache ist doch, dass diese Methode wirkt. Je nach Zeitgeist geht es eben einmal offener, dann wieder verbindlicher zu. Schließlich muss auch das Geschäft mit der Didaktik am Laufen gehalten werden. Man denke etwa an die unzähligen didaktischen Medien, die jede Kursänderung in der Folge nach sich zieht. Wie viel Geld es etwa gekostet hat, die Lernstationen mit motivierendem Material auszustatten! Ganz abgesehen von der vielen Zeit und Mühe, die man darauf verwendet hat, den Schülerinnen und Schülern möglichst differenziertes Selbstlernmaterial zur Verfügung zu stellen: das geduldige Zusammentragen von Arbeitsblättern, das Aufbereiten für die Selbstkontrolle, das Kopieren, Folieren, Schnippeln, Kleben, Ordnen und Organisieren.

Wenn man sich diese Tätigkeiten vergegenwärtigt, braucht man sich über die emsige Betriebsamkeit, die man an den Schulen und auch an pädagogischen Hochschulen vorfindet, nicht wundern. Frei nach der Devise: Besser - ist nicht gut genug! übertrumpften die Schulen sich mit Aktivitäten. Man findet wohl kaum eine, die kein Projekt, keinen Schwerpunkt, kein Gütesiegel etc. vorzuweisen hat. Dass man diese Form des

Aktionismus auch an pädagogischen Hochschulen beobachten kann, ist nicht überraschend, schließlich sind sie es, die für praktische Implementierung der, von der „Staatspädagogik“ (ein Begriff, aus der Feder von Alfred Schirlbauer vgl. etwa Schirlbauer 2005, S.41) als wünschenswert erachteten Maßnahmen verantwortlich sind. Kurzum: Die Pädagogischen Hochschulen müssen dafür Sorge tragen, dass die Lehrer/innen auf „Linie“ gebracht werden.

Im Hinblick auf diesen Auftrag mag es verständlich werden, dass Lehrende an Pädagogischen Hochschulen sich primär als Unterrichtsbeamte verstehen und nicht als Forscher/innen. Dieses berufliche Selbstverständnis hat natürlich auch Auswirkungen auf die Lehre an den Pädagogischen Hochschulen. Im Unterschied zu Universitätsprofessorinnen/-professoren, die als Vertreter/innen einer bestimmten Schule gelten, nehmen sich Hochschullehrende zumeist als Lehrer/innen wahr, die Sachverhalte aus zweiter bzw. dritter Hand vermitteln. Sie verstehen sich im Allgemeinen nicht als Repräsentantinnen und Repräsentanten einer bestimmten Position, sondern als Lehrer/innen, deren Aufgabe es ist, Studierende mit dem notwendigen Wissen und Können auszustatten, das es ihnen ermöglicht, die beruflichen Herausforderungen zu bewältigen. Heute nennt man dieses Wissen Professionswissen, weil das Learning bei Doing nicht mehr ausreicht. Reichenbach beschreibt dieses Professionswissen als Orientierungs- und Reflexionswissen und er erklärt diese Begriffe im Rückgriff auf Bollnow wie folgt: „Sich orientieren heißt aus dem gewohnten Tun zurücktreten und Abstand gewinnen, sich befreien von unüberprüft übernommenen oder lange nicht mehr geprüften Vorstellungen. Sich orientieren heißt, das Feld der Alternativen öffnen, neu entscheiden und genau deshalb Verantwortung übernehmen; nur dadurch erhebt sich Erziehung und Unterricht über handwerklich-technisches Tun. Doch dies erfordert eine Sprache, welche gerade nicht vom konkreten Verhalten in Schule und Unterricht abgelesen werden kann.“ (Reichenbach 2013, S. 55f)

Die Kenntnis pädagogischer und didaktischer Theorien liegt Reichenbach zufolge deshalb nicht primär darin, „dass sie Handeln ermöglichen, sondern dass sie Orientierung und eine Sprache

zur Beschreibung von Orientierungsprozessen ermöglichen.“ (Reichenbach 2013, S. 54f)

Die pädagogische Ausbildung oder besser die Vermittlungspraxis an der Pädagogischen Hochschule muss angesichts dieser Forderung anders als in der Schule sein, denn in dieser lernt man, um mit Humboldt zu sprechen „fertige und abgemachte Kenntnisse“ (Humboldt). Mit der Präsentation von fertigen Konzepten wird Professionalität wohl nicht befördert werden können, denn die Entwicklung von Professionalität erfordert - um noch einmal Reichenbach zu zitieren - „die Ausbildung eines Sensoriums für die Wertgebundenheit unterschiedlicher Konzepte von Erziehung, Bildung und Unterricht, und für die unterschiedlichen Vokabularien, mit welchen dieselben erörtert und problematisiert werden können“. (Reichenbach 2013, S. 54f)

Die erklärte Stärke der Pädagogischen Akademien war immer das Unterrichten im Wechselspiel von Praxiskontakt und wissenschaftlicher Reflexion zu erlernen. Dabei ist vor allem der Praxis ein hoher Stellenwert zugekommen. Durch die Umwandlung der Akademien in Pädagogische Hochschulen sollte auch die wissenschaftliche Reflexion stärker verankert werden. Um diesen Anspruch zu verwirklichen, wurden in den letzten Jahren vielfältige Anstrengungen unternommen. Etwa die Verpflichtung der Pädagogischen Hochschulen zur berufsfeldbezogenen Forschung, die verstärkte Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Forschungsmethoden im Rahmen der Ausbildung, die Einrichtung von Forschungswerkstätten u.v.m. Es ist anzunehmen, dass die verstärkte Implementierung der Forschung zu einer Veränderung des Selbstverständnisses von Hochschullehrerinnen/-lehrern und damit auch zu einer Veränderung der Institution führen wird. Es erscheint auf jeden Fall lohnend, dass die PH diesen Prozess forschend begleitet und sich so selbst zum Gegenstand der systematischen Betrachtung macht.

Daneben wird die PH sich in nächster Zukunft wohl verstärkt mit der Frage zu beschäftigen haben, welchen Anforderungen die gegenwärtig sich abzeichnende didaktische Wende an die Lehrer/innen stellt. Diese Frage ist in der Pädagogik zwar ein Dauerthema, aber seit der Veröffentlichung der Hattie-Studie in besonderer Weise vi-

rulent. So forderte etwa Michael Felten 2012 in einem Artikel in der Süddeutschen Zeitung: „Wir brauchen eine Renaissance der Lehrerpersönlichkeit“. Nach Felten hat diese „Begleiter auf dem Lernweg, Brückenbauer in neue Wissenswelten, Antreiber in den Mühen des Lernens und nicht zuletzt Bändiger der Unlustanwandlungen“ zu sein. (Michael Felten, 2012) Die Zeiten, in denen propagiert wurde, dass die Lehrperson vor allem Begleiter und Couch sein soll, die den Schülerinnen/Schülern Lernangebote bereitstellt und Hilfestellung anbietet, sofern diese erwünscht sind, aber ansonsten sich diskret zurückzieht, um das Lernen der Schüler/innen zu beobachten, scheinen vorbei zu sein. Im Hinblick auf die empirischen Belege ist die Forderung, dass die Schüler/innen ihr Lernen selbst steuern, offenbar nicht mehr haltbar. So manche Lehrer/innen haben es ohnehin immer gehaut, dass es ohne sie nicht geht, und dass die verpönte Steuerung durch die Lehrkraft nicht zu umgehen ist, wenn man nicht will, dass diese zu einer „Papiersteuerung“ (Felten) verkommt, die dann vor allem Schüler/innen aus den sog. bildungsfernen Schichten benachteiligt, weil diese schriftliche Erklärungen oft nur schwer verstehen. Auch wenn es heute noch gerne vertuscht wird, so kann man nicht darüber hinwegsehen, dass durch diese Form der Steuerung eine neue Bildungsungerechtigkeit quasi durch die Hintertür befördert wurde (vgl. Felten, 2012). Dieser Gedanke ist natürlich in keiner Weise mit einem demokratischen Bildungsverständnis vereinbar.

Die Stärke der Methode der direkten Instruktion, die offenbar den idealen Ansatz- und Bezugspunkt für die Interpretation der Aufgaben der Lehrer/innen darstellt dürfte nicht zuletzt darin liegen, dass sie auch auf die schwächeren Kinder zielt. Das neue Bild vom Lehrer/von der Lehrerin favorisiert daher nicht von ungefähr einen Lehrertypus, der auch schwächere Schüler/innen zum Erfolg führt, der ermutigt und Leistungen anerkennt, der die Schüler/innen wahrnimmt, ihnen aber auch Reibungsfläche bietet und der vor allem nicht unentschieden wirkt (vgl. Felten, 2012).

Die Annahme liegt nahe, dass die „neue“ Lehrperson auch mehr als bisher für die Lernergebnisse ihrer Schüler/innen verantwortlich sein wird. Das mag viele Lehrer/innen unter Erfolgs-

druck setzen, denn die Gefahr ist groß, dass einem jemand nicht nur auf die Finger schaut, sondern auch auf die Finger klopft. Gegenwärtig ist davon zwar keine Rede, aber wir stehen in dieser Entwicklung erst am Anfang.

Zu guter Letzt sei noch auf einen äußerst lesenswerten Aufsatz von Alfred Schirlbauer aus dem Jahre 1998 verwiesen. Unter der schönen Überschrift „Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie“ analysiert er in diesem Beitrag den Funktionswandel des Lehrers/der Lehrerin in den Konzepten der neuen Lernkultur und verweist - im Lichte der Gegenwart betrachtet - fast hellsichtig auf die fatalen Folgen dieser didaktischen Orientierung. Er beschließt seinen Beitrag mit einem Plädoyer für die Wiedergewinnung des Lehrers/der Lehrerin. Das geht aber nach Schirlbauer „nur im Zusammenhang mit anderen Dingen, z.B. einer Rehabilitierung der Kategorie des Wissens, einer Rehabilitierung der Kategorie der Bildung, d.h. auch des Subjekts, welches seine Selbständigkeit gerade durch Wissen, also durch Lehre erwirbt.“ (Schirlbauer 1998, S. 55) Was die gegenwärtige „Epiphanie“ des Lehrers/der Lehrerin heißt, und ob diese zu einer „Rehabilitierung der Kategorie des Wissens“ oder gar „in eine Rehabilitierung der Kategorie der Bildung“ führt, wird die Zukunft zeigen.

digit. Destruktive Beiträge zur Pädagogik und Bildungspolitik. Wien: Sonderzahlverlag 2005, S. 40-57.

Literatur:

Bastian, Johannes (2014): Direkte Instruktion. In: Zeitschrift PÄDAGOGIK Heft 1/2014. Beltz Verlag, S. 3.


Felten, Michael (2012): Was guten Schulunterricht auszeichnet. Auf die Lehrer kommt es an. In: <http://www.sueddeutsche.de/karriere/was-guten-schulunterricht-auszeichnet-auf-die-lehrer-kommt-es-an-1.1240241>


Schnack, Jochen (2014): Neuer Wein in alter Schläuchen. Direkte Instruktion ist anspruchsvoller als manche hoffen. In: Zeitschrift PÄDAGOGIK Heft 1/2014, Beltz Verlag, S. 6.


Reichenbach, Roland (2013): Für die Schule lernen wir. Plädoyer für eine gewöhnliche Institution. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.


Schirlbauer, Alfred (1998): Vom Verschwinden des Lehrers und seiner Epiphanie. In: Alfred Schirlbauer: Die Moralpre-

Planning the Education Process and Learning and Teaching Strategies for Students with Specific Learning Disabilities

 Der Artikel präsentiert Informationen über Lern- und Unterrichtsstrategien für Schüler/innen an Volksschulen und Sekundarschulen. Er geht darauf ein, wie Schüler/innen mit Dyslexie kognitive und metakognitive Lernstrategien entwickeln. Die Arbeit beinhaltet Analysen einiger ausländischer Zugänge und Programme für den Erwerb von Basisstrategien während des Lern- und Erziehungsprozesses, aber auch spezielle, besonders bewährte Beispiele aus der Praxis, die auf Forschungen mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe beruhen.

 The article presents information on learning and teaching strategies in education for students in primary and secondary schools. It specifies some of the approaches to learning acquisition for students with dyslexia. This issue is perceived from the perspective of the acquisition of cognitive and metacognitive strategies. The paper contains analyses of some foreign approaches and programmes for basic strategy acquisition during the education process as well as specific examples of good practice based on research on students with dyslexia in secondary schools.

 A cikk információkat szolgáltat az alsó tagozatos és középiskolás tanulók számára a tanulási és tanítási stratégiákról. Arra is kitér, hogy a diszlexiás tanulók hogyan fejlesztenek ki kognitív és metakognitív tanulási stratégiákat. A tanulmány néhány külföldi megközelítés és program elemzését tartalmazza az alapvető stratégiáknak a tanulási és nevelési folyamat során történő elsajátításához. Ezen kívül speciális, különösen bevált gyakorlati példákat sorol fel, amelyek a középiskolás diákok részvételével végzett kutatásokon alapulnak.

 Članak prikazuje strategije učenja i održavanje nastave za učenike u osnovnim i srednjim školama. On se osvrće i na pitanje, na koji način učenici s disleksijom razvijaju kognitivne i metakognitivne strategije učenja. Rad obuhvaća analize nekih stranih programa i pristupa za stjecanje osnovnih strategija tijekom procesa učenja i obrazovanja, ali i specifične, dokazane primjeri iz prakse koji se temelje na istraživanjima na učenicima srednjih škola.

Theoretical Basis

The adoption of the philosophy of inclusion may be the first step to ensuring that education for students with special educational needs, students from different cultural and linguistic backgrounds can be of the same quality as for their peers. According to M. Ainscow (2005), the adoption of the inclusion values contributes to pro-social qualities of a personality and the whole school environment, including the school community.

Experience shows that the inclusion of students with learning disabilities (specific learning disabilities, mild intellectual disability) usually takes place in the nearest school where he/she is educated by the form of ordinary education as much as possible. Students are thus educated in the classes in primary and secondary schools, but they are also provided with a special support and support measures based on individual

education plan (in accordance with legislative requirements, Decree No. 147/2011). Special educational support that is provided allows the student to prepare for education in the inclusive classroom. This support is provided by the team of people formed from the child's parents, the class teacher, the special education teacher, and other professionals. Individual education plan (it is one of the key aspects of support measures) contains recommended education goals, specific forms of special education to be provided for the student, so it defines clear guidelines for meeting student's educational needs.

At the school level, inclusive education for students with specific learning disabilities requires highly educated teachers and other professionals who are able to put the values and the principles of inclusion into practice. It is the duty of teachers to create a suitable educational environment in the class that respects the different levels and needs of these students (Kratochvílová, J.

2013). The abilities and skills of teachers to plan their education process and be familiar with the educational strategies for students with specific learning disabilities is one of the conditions for successful education.

Approaches and strategies in education for students with specific learning disabilities

Looking for the most effective model of education for students with specific learning disabilities is based on the knowledge of the specifics of students' personalities and high professional awareness of teachers. Specific learning disabilities as an issue in education tend to have a very short history. Education for students with specific learning disabilities became the issue in the sixties. Research shows that there is no a single approach to education for students with specific learning disabilities. The intensive support in the regular classroom is more suitable for students with less severe learning difficulties. There are differences among the students in these classes in their qualities, skills, mentality, and interests. The concept of teaching should respect these differences. Teaching in the inclusive classroom, which is characterized by heterogeneity, requires a change of the teacher's attitude above all. Only the conscious perception of differences in the group of students provides the basis for consideration of diversity in the didactic-methodological differences. A personal attitude of the teacher towards handling the diversity of students and his/her self-reflexive dealing with differentiation aspects is very important (Gregory, G.H., Chapman, C. 2006).

Strategies of planning for effective teaching within the classroom

Students with specific learning disabilities (SLD) present a broad set of skills and learning needs: they manifest different degrees of readiness, general knowledge, school cultural experiences, a pace of knowledge acquisition, and also a variety in learning with the help of traditional educational methods and materials, and apply and identify themselves with different learning styles. The teacher can achieve a respect to these specifics

through a well-organized planning with clearly defined tasks and objectives based on the needs of students with specific learning disabilities. A meaningful planning is the beginning of the quality in the education process. It is structured and organized according to the principles that reflect the needs of all teachers. When teachers realize what they want students to learn (they meet education goals), they plan the lesson structure according to this specifics. They can clearly define expected learning outcomes of each student and provide him/her with specific guidelines; and thus respect the equality of the access to guidance respecting the individuality in education of these students. Planning is not easy, it requires a model framework to clarify what is important and how to set up and express best the content of education. One of the main dilemmas of planning, which teachers face, is deciding what to teach. The content of education is based on the Standards for Education (the Framework Education Programmes). Teachers therefore need to think of the way of modifying these contents and how to „bring“ them into education, how to work with the textbooks and other support material. The Standards only represent a wide range of what students should learn; teachers define given specifics that need to be included in education and determine in what way the teaching should be structured and provided. Planning and the structure of teaching management allows teachers to reflect on the content of education, the selection of appropriate strategies and solutions that are designed to improve the planning process.

Effective planning is the foundation of good teaching and a well-structured and organized school environment. A basic and the first step in the teaching planning process involves interaction with colleagues, it is a complex process that requires time, effort, and professional opportunities for teachers. Cooperation on inclusive teaching planning is based on the basic principles of partnership and respect. Involved partners must perceive themselves equally, they are considered equal and bringing particular strengths and professional qualities during interactions; they respect themselves and recognize the talent, skills and field expertise (cf. Fletcher, J. M., Reid Lyon G., Fuchs, L. S. 2006; Bartoňová, M. Vítková, M. et al. 2013).

The importance of learning and teaching strategies for students with dyslexia

Education strategies must be individualized for each student. Early intervention allows the student to achieve the optimal level of development in the educational, personal, social, and professional areas. Teachers' awareness of students' learning styles can help students use strategies that are based on their strengths and allow them to handle the education process. These strategies should aim to enhance the development of neural functions and to be the mean of remedy of academic skills and partial functions. If the intervention form is correctly explained to the student, it can be better accepted by the student with dyslexia. Although there are many different definitions of dyslexia, we present a general definition of the issue, which state that dyslexia is of a neurobiological origin, it is caused by a disruption of nerve pathways in the brain; dyslexic problems persist into adolescence and adulthood; dyslexia has perceptual, cognitive and linguistic dimension, it is the cause of problems in many situations; individuals with dyslexia can be successful people despite the disorder. Current research confirms that dyslexia is caused by abnormalities in the brain structure, different brain functions and genetic factors. While neurologists are studying the causes of dyslexia, teachers concentrate on how to provide assistance to these students.

For students with dyslexia, but also for teachers, it is important to recognize the role of learning styles they prefer during their studies. Many dyslexics are unaware of the ways they learn and retain their inappropriate learning habits for life. Preference of learning styles can be identified through observation, reflection and the learning style questionnaire. J. Mareš (1998) defines learning styles as the learning processes that the individual prefers in that time, the original processes by their orientation, motivation, structure, sequence, depth, sophistication, and flexibility. The teacher uses strategies and programmes in education that enable him/her to better develop the potential of the student (cf. Krejčová, L. Mertin, V. 2012) . It is important to reflect on completing the task for students with dyslexia, to evaluate the ways of completing the task, and to consider

not only the learning process but also the result. Only in this way can the student identify, which parts were easy and which were difficult and can then realize why. Querying and answers to these questions can inform not only the student but also the teacher, they reflect the style that the student prefers and show how he/she processes and acquires information and knowledge.

Education process organization

Learning diversity and specificity, which is typical for most students with dyslexia, is related to their problems to organize home preparation for school, or the skill to handle the information to be learnt. Students with specific learning disabilities (if they are properly motivated) want to learn, they are eager to write, they want to reach the goal, but they are simply not able to organize their approach. They need to organize thoughts more effectively. Effective organization is essential in any context that includes their school preparation, both in the process of reading and writing. Therefore, it is important for students with dyslexia to be well-organized and systematic in their study habits. It is necessary to set realistic goals. The first step that must be set in advance is the amount of time for learning. A useful starting point is to list all required tasks associated with school. This list is necessary for giving priority to the task that is the most important one at the moment. Dyslexic difficulties are subject to time constraints. If particular tasks are determined, the time horizon of their implementation is defined; it facilitates the organization and associated effective preparation for the class. There are also a number of electronic devices and software to support studies of students with dyslexia.

Reading strategies

Learning strategies refer to the methods which are used by individuals to learn. Their use is necessary for developing autonomy in the learning process.

Reading is one of the key skills opening space for learning and social utilization of each individual. Most students can handle this skill without any difficulties. For some, however, it is a difficult and

challenging task. Therefore, it is essential for students with dyslexia to acquire basic strategies in order to support reading skills. The student must possess a number of prerequisites, skills and sub-skills for the acquisition of reading. Pupils and students must realize that less automatism is extremely important in order to become active readers. They must be aware of what they want to read from the text: first, they must record the key words and points, list important people and places and create a rough outline of the text, so that they become acquainted with the book structure. It is recommended to skim through different sections prior to reading the book. Contents and Index can also provide a good overview of the actual content of the book. Reading the introductions and summaries - if available - is also helpful. Underlined words in the chapters can help create a complete overview of the content. It is important to be prepared for reading the book, especially when we need to find out specific information. We can try numerous support techniques before choosing the one that suits us best. Experts present many methods for encouraging reading: speed reading, scanning, reading the details (letter by letter), and reading for pleasure. Scanning is used when you need to search specific facts in the passage. If the goal is to try to find keywords, the meaning of the text can stay hidden. Speed reading is used when we need to find out what the text is about; it identifies the main idea before the detailed reading. Reading the details is used when we must read a short complex sequences of the text - for example in order to identify unrelated technical words or supplement formulation (Reid, G. 2011; Bartoňová, M. 2012). This is only a list of some evaluated strategies used for students with dyslexia.

Metacognitive strategies

Researchers refer to the link between used strategies and support for learning, performance and strategy choice. Cognitive strategies belong to the strategies that students use deliberately to influence their learning and cognition. Metacognitive strategies are understood to be „human ability to plan, monitor, and evaluate procedures, which he/she uses during learning and recognition. It is a conscious activity, which leads the person to knowledge about the way of pro-

gressing, when discovering the world „ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2001, p. 122). We will focus on the metacognitive elements above the specific strategies that students learn. Metacognitive elements omission may slow down the growth of student's strategies; it can retain them or shift them. Experts also refer to the importance of informing students and familiarizing them with strategies that can be learned. Students with dyslexia experience difficulties in cognitive and metacognitive learning strategies acquisition; some need concreteness and structure to build up a sufficient repertoire of strategies in order to get most of them to learning acquisition. Learning of students with the help of one of several cognitive and metacognitive strategies cannot in any case change him/her into a strategic student, who consistently and willingly makes efforts to learn. It is also documented in some research studies. The minimum condition for making the student with SLD experienced and using the strategies is to gradually incorporate them into the whole curriculum. Success depends mainly on the mass, school-wide use of learning strategies under the great support of teachers (Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham. S. 2003; Bartoňová, M., In Bartoňová, M., Vítková, M. 2007).

The consequences of specific learning disabilities in adulthood - qualitative research

The aim of V. Kacelova's research project (2011) supervised by M. Bartoňová was to determine the effects of specific learning disabilities in individuals in adulthood and focus on the perception of the consequences of specific learning disabilities throughout basic education to adulthood. One of the research questions was the following question: How much influence do the consequences of specific learning disabilities have in the life of an adult with dyslexia? A number of categories were identified. Considering the content of our report, we addressed the category which aim was to find a link between the counselling approach and a method of compensation of specific learning disabilities (learning styles) within education, especially in elementary schools. All three informants reported that the consequences of specific learning disabilities were compensated in some way; but the answers were different con-

cerning the perception of compensation. They agreed on using compensatory mechanisms most often in the Czech language lessons. „I felt stupid that I didn't have to do what the others had to and I did not like it. I felt that it was unfair to the others, I felt different.“ Compensation for T. consisted of writing short dictations, which according to him consisted of the reduction of two or three sentences, but he failed anyway. He never had dictations evaluated only in words or by numbering mistakes. Compensation also related to homework. He did not use compensation in high school, but he was glad because he would not feel good about it. He believed that teaching should be equally challenging for everybody. In the case of K., the compensation was perceived as an auxiliary factor, she had more time to check her work. Sometimes, she was writing a filling exercise instead of a dictation. In elementary school, there was also the period when K. was evaluated verbally or by stating the number of mistakes in dictations, but she got a mark for the final certificate. According to her, it was probably the period after the assessment in the counselling centre, when the school received the results of the recommendations from this agency. She wrote homework and entries in the workbooks in the same way as the other classmates. M. has the feeling that „when I was completing a filling exercise, I was evaluated better because of specific learning disabilities.“ He did not perceive the compensation negatively, because he was not the only pupil with specific learning disabilities in the group.

All the informants stated that they need a quiet environment when studying; they cannot listen to the radio or television. All of them also have to read the text aloud and learn it in this way. M and K. prefer to move while learning. Informants' answers differed in time needed for preparation, therefore the length of concentration and consequently the need for breaks, which depended on the length of learning. The informants reported that they did not have to learn intensively for some subjects. It depended on the subject and the discussed issue. Home preparations were not regular for any of them. They all studied only for written exam announced in advance or when they were to be called to the blackboard. They wrote regularly only homework, and sometimes just a part of the exercise, they finished the rest

of it at school. M. said that he „would manage to study much at the same time, maybe he would remember it with difficulties, and he does not want to sacrifice the whole day to it“ T. studied alone, his parents studied with him only at the beginning of compulsory education. They were dictating dictations and reading books with him. Although he has older sisters, they were not studying together with him, because he would not respect them. M. himself said: „I cannot think about what I am studying, but what I get into the head, I just repeat it.“

K. was studying with her mother, who kept reading everything aloud to her, she listened to her and then responded to questions on a given topic. Her mother sometimes explained the issue. She also practiced dictations at home. Replies to this topic gave me the impression that K. studied only when her mother wanted that, because she answered the question concerning the style of studying in high school as follows: „I did not care that much there because I was my own manager there.“ She also acknowledged that leaving the style of studying with her mother and swopping to the style of preparing alone for school was very difficult for her. She was studying for previously announced written exams and also when she feared unannounced exams and when she was to be tested of the subject at the blackboard. She was studying for hours.

The informants prefer different styles of interpretation and representation for lecturing at school or for trainings. They prefer practical demonstrations, which enable them to understand the topic better and graphical representations of the topic suits them currently best. They also use the graphical representation for better understanding the issue. It is better for them if there are more examples. They need to feel assured that they really understand the issue that is being discussed. The informants consistently reported that paying attention is related to the topic. If it is interesting for them, it is easier to pay attention. They concentrate better on information useful for them and remember them better. „I used to study for a very long time but the concentration was shorter.“ Consequently, the effect of studying was significantly reduced. M. widely uses Facebook and internet but it drives his attention away and he cannot concentrate on studying. Sometimes, the-

re are days when he can concentrate on studying and it is fast, but sometimes he fails to pay attention and he does not find studying interesting.

The informants with specific learning disabilities reported some difficulties, which due to SLD persisted into adulthood. However, the influence is not so essential to limit them in their job opportunities and satisfying life. All the respondents are relatively satisfied in the current employment or the position of a student and do not think that specific learning disabilities would significantly limit them in the future. We are aware of the fact that the results cannot be generalized to the whole population due to a small number of the informants.

Strategies for secondary school students

In the eighties, the Kansas institute focused on teaching and learning strategies for adolescents with learning disabilities. They were guided by the conceptual framework Learning to Learn. It focuses on teaching pupils and students to learn. The team developed and tested a variety of education strategies that resulted in the Learning Strategies Curriculum. It contains three basic elements: Acquisition, retention and expression of written information (Schumaker 1992 In Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham. S. 2003). These elements correspond with the tasks, which adolescents with SLD in high schools are „struggling“ with. We observe the main difficulties in the following points: The use of technologies - thinking aloud – the instructors model cognitive strategies for adolescents with SLD. The adolescents are instructed to repeat the individual steps of the strategy verbally until they master them in order to automatize the strategy. The adolescent with SLD is practicing the strategy with control materials (age-appropriate reading). If the student masters the strategy, he/she can apply it to the content of the educational field (curriculum) in the relevant school year, and also to increase own learning management. Other important strategies investigated by the research team were cognitive strategies focused on reading comprehension, writing paragraphs and sentences, checking mistakes in written text or writing essays about one’s opinion (Swanson, H. L., Harris, K. R., Graham. S. 2003). Implemented strategies

are not a panacea, but rather an influential part of the educational repertoire of teachers. There are still evolving approaches that must be based upon the results of ongoing research and development in teaching and learning.

Conclusion

Learning strategies are pedagogically very important; it is possible to influence their usage better than in case of the cognitive style. Metacognitive strategies include students’ skills to analyse their own presumptions for successful learning. The main study skills for students with dyslexia are organization, reading strategies, and presentation skills. The teacher focuses on mastering the skills of organization and orderliness in learning habits of students. Adopting learning patterns cannot completely eliminate difficulties of students with dyslexia, but their frequent usage improves access to information and ideas as well as enables them to express themselves clearly. However, if students with dyslexia are encouraged to acquire skills, they themselves must be responsible for their development and usage.

Preparing lessons depends on teacher’s ability to recognize students’ specificities and their difficulties. He/she has to know how they manifest in the studying of students. Students obtain much of the information by observation, work samples and different types of evaluation. The teamwork is also important, it allows getting and gathering more detailed information about students, it can help evaluate approaches and create effective teaching. Teachers should become the „observers“ of their students (cf. Bartoňová, M. 2012; Pokorná, V. 2010).

Previous particular summaries clearly point out to active research on cognitive strategies for students with specific learning disabilities, primarily in the area of creating and laying the cornerstones in this field. In the future, we can expect further research on the issue extended also into math and social studies. In addition, we expect research in at least two other areas. Firstly, we emphasize the development towards the use of structure and planning in particular. Consequently, the approach moves from the cognitive sphere to the metacognitive sphere. The teacher

leads students to the introspection, completion and self-assessment of their way of learning. Teachers use more flexibility to help students develop appropriate strategies; they can use their pedagogical and strategic knowledge and experience. This approach also provides student with optimum development opportunities in their own self-managed learning. The effectiveness of this approach depends on the student's own efforts to expand the repertoire of strategies. Students with specific learning disabilities tend to experience difficulties in cognitive and metacognitive strategies in learning; some of them need more specific and structured strategies to build a sufficient repertoire of strategies so that they can get the most of them.

Second, the lingering issue of research on cognitive strategies focuses on helping students with specific learning disabilities become the strategic learners. We are well aware of the fact that the student cannot possibly change into a strategic learner who is consistently and willingly making efforts to learn by acquiring one of several cognitive and metacognitive strategies. The educators agree that success depends primarily on a mass, school-wide use of learning strategies with great headmaster's support and teachers' teamwork. The adoption of learning strategies and approaches used in the reading process cannot completely eliminate the problems of students with dyslexia, but their frequent use can improve access to information and ideas as well as enable students to clearly express their thoughts.

Literature:

AINSCOW, M. Developing Inclusive Education Systems: What are the Levers for Change? *Jurnal of Educational Change*, 6 s. 109-124. 2005

BARTOŇOVÁ, M. Specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno : Paido 2012. 978-80-7315-232-1.

BARTOŇOVÁ, M. Některé aspekty inkluzivního vzdělávání v podmínkách primárního školství. Aspects of Inclusive Education in Primary School Setting. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive ducation in current czech

school. Brno : MU, 2010. 1. vydání. od s. 243-251, 9 s. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, M. Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5299-4.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Specific Features in teaching Pupils with Special educational Needs in an Inclusive Learning Environment in Primary Schools. Výzkumný záměr MSM0021622443. 1. vyd. Brno: MU, 257 s. 2013. ISBN 978-80-210-6646-5.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení. Texty k distančnímu vzdělávání. 2. přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido 2007 s. 159. ISBN 978-80-7315-140-9.

FLETCHER, J. M., REID LYON G., FUCHS, L. S. Learning Disabilities : From Identification to Intervention. New York : Guilford Press, 2006. 336 p. ISBN 9781593856274.

GREGORY, G. H., CHAPMAN, C. Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All, Corwin Press, 2006, ISBN-10: 1412936403; ISBN-13: 978-1412936408.

KACELOVÁ, V. Vymezení problematiky specifických poruch učení v dospělosti. Diplomová práce. Brno : MU. 2012

KLICPERA, Ch., SCHABMAN, A., GASTEIGER-KLICPERA, B. Legasthenie: Modelle, Diagnose, Therapie und Förderung. 3., aktualisierte Aufl. München: Reinhardt, 2010, 326 s. ISBN 978-3-8252-2472-1.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. Inkluzivní vzdělávání v České primární škole: Teorie, praxe, výzkum. Brno : Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7.

KREJČOVÁ, L., MERTIN, V. Metody a postupy poznávání žáka. Praha : Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.

MAREŠ, J.: Styly učení žáků a studentů. Praha: Portál, 1998. 240 s. ISBN 80-7178-246-7.

MATHER, N. WENDLING, B. J. Essentials of Dyslexia Assessment and Intervention. Willey, 2011. 396 p. ISBN 9781118152645.



POKORNÁ, V. Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha: Portál, 2010 ISBN 978-80-7367-773-2.


PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2001. ISBN: 978-80-7367-647-6.



REID, G. Dyslexia. 3rd ed. New York: Continuum, 2011, 249 p. ISBN 14-411-6585-1.


SWANSON, H. L., HARRIS, K. R., GRAHAM, S. Handbook of learning disabilities. New York: Guilford Press, c 2003, xvii, 587 p. ISBN 15-723-0851-6.

Crossmedial-vernetzte Projekte: Neue Bildungs – und Forschungsräume?

  Mediale Entwicklungen bringen viele crossmedial-vernetzte Projekte hervor: Entstehen daraus neue Bildungs- und Forschungsräume? Wie verhalten sich unterschiedliche Bildungs- und Forschungskontexte zueinander und welche Prozesse zwischen formaler und informeller Bildung werden durch diese Verschränkungen vollzogen? Der Artikel richtet den Blick durch unterschiedliche Beispiele auf manche Schnittstelle zwischen medialer Entwicklung und Bildungs- und Forschungsräumen, um darauf hinzuweisen, dass diese rasanten Entwicklungen aufmerksam verfolgt und beforscht werden müssen.

 Developments in media are bringing many cross media projects into play: Do new areas for education and research develop as a result of this? How do different education and research contexts relate to each other and which processes in formal and informal education occur through cross media projects? The article uses various examples of meeting points between media development and areas of education and research to point out that these rapid developments must be followed and researched closely.

  A média fejlődése többféle tömegkommunikációs eszközt összekapcsoló projektet eredményez: Vajon új oktatási- és kutatási területek alakulnak ki ezekből? Hogyan viszonyulnak egymáshoz a különböző oktatási és kutatási tartalmak és milyen folyamatokat hoznak létre a formális és informális oktatás között ezek a cross-média projektek? A cikk különböző példákön keresztül mutatja be a médiafejlődés és az oktatási-, kutatási területek találkozásait, mellyel felhívja a figyelmet arra, hogy ezeket a gyors tempójú fejlődéseket nyomon kell követni és kutatni kell.

 Medijska zbivanja donose mnoge međumedijske umrežene projekte, te se postavlja pitanje, nastaje li pritom i novi prostor za obrazovanje i istraživanje. Isto tako se propitkuje, kako se međusobno ponašaju različiti obrazovni i istraživački konteksti te koji procesi u formalnom i neformalnom obrazovanju se izvršavaju prilikom ovih ograničenja. Članak posmatra različite primjere sučeljavanja dodirnih točaka razvoja medija sa razvojem obrazovanja i područja istraživanja ističući pritom važnost daljnog detaljnog praćenja tog ubrzanog razvoja.

Ende der 1960-er Jahre klingen manche Sätze des damaligen Mediengurus Marshall McLuhan völlig utopisch und fantastisch. Wenn er etwa im „Playboy“-Interview mit Eric Norden, betitelt mit „Geschlechtsorgan der Maschinen“, behauptet: „Wir müssen uns immer vor Augen halten, daß (sic!), wann immer wir eine neue Technologie anwenden oder wahrnehmen, wir uns ihr mit Leib und Seele ausliefern. Wann immer wir fernsehen oder ein Buch lesen, nehmen wir diese Ausweitungen von uns selbst in unser individuelles System auf und machen die Erfahrung eines ‚Verschließens‘ oder einer Verschiebung der Wahrnehmung. Wir können gegen diese dauernde Aufnahme der alltäglichen Technologie nichts machen, es sei denn, wir fliehen vor der Technologie selbst und ziehen uns in eine Eremitenhöhle zurück“ (McLuhan zit. n. Norden in Baltes et al. 2001, S. 234), so wissen wir heute, dass McLuhan technischen und gesellschaftspolitisch entsprechend verändernden Entwicklungen wissend und realistisch entgegen gesehen hat.

Aldous Huxley fürchtete in seiner Schrift „Schöne neue Welt“ bereits 1932, dass eines Tages die Menschen ihre Unterdrückung, ausgelöst durch die Technologien, lieben und anbeten werden, die schlussendlich ihre Denkfähigkeit zunichte machen. Huxley ängstigte sich vor jenen, die die Menschen mit Informationen so sehr überhäufen, dass sie sich nur noch in Passivität und Selbstbeispielung retten können (vgl. Postman 1985, S. 7f.). Die Menschen in „Schöne neue Welt“ leiden nicht daran, dass sie lachen, statt nachzudenken, sondern daran, dass sie nicht wissen, worüber sie lachen und warum sie aufgehört haben, nachzudenken, meinte Postman (vgl. Postman a.a.O., S. 1989).

Mediale Entwicklungen haben seit Huxley und McLuhan zu einer unübersichtlichen Erweiterung von Kommunikationsmöglichkeiten, vor allem aber zu einem Abbau von Schranken natürlicher, auf Face-to-Face basierender Kommunikation geführt und weltweite Kommunikati-

onsmöglichkeiten ermöglicht. Um mit Luhmann zu sprechen: „Wenn es in der Evolution der Verbreitungsmedien durchgehende Trends gibt, die mit der Erfindung der Schrift beginnen und in den modernen elektronischen Medien ihren Abschluß (sic!) finden, dann sind es, so können wir zusammenfassen, der Trend von hierarchischer zu heterarchischer Ordnung und der Verzicht auf räumliche Integration gesellschaftlicher Operationen“ [...] „Heterarchien beruhen dagegen auf der Vernetzung unmittelbarer, jeweils an Ort und Stelle diskriminierender (beobachtender) Kontakte“ [...] „Die moderne Computertechnologie führt einen wichtigen Schritt darüber hinaus. Sie greift auch die Autorität der Experten an“ (Luhmann 1997, S. 312).

Das Internet verbindet heute fast alle Computer der Welt – und nicht nur diese. Auch die übrigen Gegenstände werden vernetzt, um dadurch Informationen zu allem und überall bereit zu stellen. Mattern spricht von ubiquitous computing aus technikzentrierter Sicht. Eingebettete Prozessoren, mit Sensoren ausgestattet, können ihre Umgebung erfassen und ihren Gegenstand mit Informations- und Kommunikationsfähigkeiten versehen. Die Alltagsgegenstände werden zu smarten Gegenständen (vgl. Mattern in Eberspächer & Hertz [Hrsg.] 2002, S. 27).

Viele Veränderungen ergeben sich aus dem „Trend zur Informatisierung und Vernetzung der Dinge“ (Mattern a.a. O., S. 27). Wesentliche betreffen die Bildungslandschaft und die Wissenschaft. Die mediale Entwicklung, im Besonderen der Umgang mit mobilen Geräten und der ortsunabhängige Zu- und Umgang mit medialen Inhalten, macht vor tradierten Wissenschafts- und Bildungsbegriffen nicht Halt.

Die institutionelle Wissenschaftskommunikation befindet sich in einer bisher unbekanntem Situation, die einerseits die Beherrschung neuer Kommunikationsformen voraussetzt und andererseits eine Anpassung der Hauptziele fordert. Eine Herangehensweise, die den Fokus auf die Akzeptanz der Wissenschaft durch die Öffentlichkeit setzte, prägte die Kultur der Wissenschaftsvermittlung ein knappes Jahrzehnt lang. Die Digitale Wende Mitte der 1990-er Jahre und die Entstehung neuer Wissenskulturen ohne institutionelle Anbindung im Internet kommen dem traditionellen Weg von

Public Understanding of Science heute zuvor. Standen die Legitimierung und die Akzeptanz im Mittelpunkt, ermöglichen heute kollaborative Web 2.0-Anwendungen eine öffentliche Teilhabe an der Forschung, die von den unterschiedlichen Erfahrungshintergründen der nichtwissenschaftlichen Teilnehmer/innen profitieren kann (Stichwort: Öffentliche Wissenschaft).

Im Zuge der Weiterentwicklung von Web 2.0 und den sozialen Netzwerken wird die Diskussion um die Wichtigkeit und Bereicherung von Fortbildungsangeboten zum Beispiel mittels E Learning-Aktivitäten mit der Hoffnung verbunden, dass durch unkonventionelle Arten der Informations- und Wissensaufnahme eine neue, partizipative und kollaborative Lernkultur entstehen kann – neue Lehr- und Lernmethoden mit-geschlossen. Openess ist ein wichtiges Schlagwort geworden und meint unter anderem Open Content, Open Date und Open Resources; die Transparenz und Verfügbarkeit von Daten und Informationen als wichtige Quellen für das informelle Lernen. Sie werden als Alternative und Ergänzung zu traditionellen Lehrveranstaltungen gesehen. Im universitären Raum wird beispielsweise mit Massive Open Online Courses (MOOCs, speziellen Formen von reinen Onlinekursen mit sehr vielen Teilnehmern/Teilnehmerinnen) experimentiert. Informationen, Wissensinhalte und Wissenschaft per se wird öffentlich, kommunikativ-kollaborativ und ko-konstruiert. Darüber hinaus kann konstatiert werden, dass Schüler/innen mehrheitlich außerschulisch, eben informell, Inhalte aufnehmen und die Alleinstellung der Rolle der Lehrkraft als Wissende/r (Gatekeeper des Wissens) dadurch verloren geht.

Um die Vielfalt der Definitionen für formales, non-formales und informelles Lernen auf österreichische Verhältnisse zu lenken, sei diesem Aufsatz eine Einteilung einer Erhebung der Statistik Austria zu lebenslangem Lernen zugrunde gelegt. Formales Lernen wird als das Lernen bezeichnet, „das im regulären Schul- und Hochschulsystem stattfindet, strukturiert ist und zertifiziert wird“ (Statistik Austria 2004, Online: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html [26.10.2011]). Non-formales Lernen bezeichnet nicht-zertifiziertes Lernen außerhalb von Schule und Hochschule. Es ist ein systematischer und aus Sicht der Lernenden zielgerich-

teter und zumeist selbstgesteuerter Lernprozess und findet in Kursen und Schulungen statt (z. B. Sprachkurse, Tanzkurse). Informelles Lernen bezeichnet Lernen, das nicht unbedingt intentional erfolgt und unter Umständen nicht als eigentliches Lernen wahrgenommen wird. Damit ist die Vielzahl an Lernkontexten im Alltag gemeint: Lernen durch Bildungssendungen im Fernsehen und Radio, ein Besuch einer Ausstellung, einer Bücherei, eines Vortrages oder der arbeitsbezogene Wissensaustausch unter Kollegen/Kolleginnen.

Mediale Entwicklungen haben viele crossmedial-vernetzte Projekte hervorgebracht: Entstehen daraus neue Bildungs- und Forschungsräume? Wie verhalten sich unterschiedliche Bildungs- und Forschungskontexte zueinander und welche Prozesse zwischen institutionalisierter (formaler) und informeller Bildung vollziehen sich durch diese Verschränkungen? Dieser Artikel richtet den Blick auf manche Schnittstelle zwischen medialer Entwicklung und Bildungs- sowie Forschungsraum. Ausgewählte Beispiele bereichern die Diskussion.

Der Begriff Crossmedia wurde erstmals im Desktop-Publishing verwendet und bezeichnet den unterschiedlichen Umgang mit Daten und die Aufbereitung von Texten sowie die Möglichkeit, Inhalte medienübergreifend zu nutzen. Nach Kollmann bedeutet Crossmedia den parallelen Einsatz mehrerer möglichst synergetisch wirkender Medien (z. B. Print und Web, oder TV, Radio und Kino) in der Mediaplanung von werbetreibenden Unternehmen (vgl. <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/81345/crossmedia-v7.html> [27.03.2014]); neuere Verbindungen entstehen im Bereich von Social und Visual Media (vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Crossmedia> [27.03.2014]). In Verbindung von Partizipations- und Konvergenzkultur ergibt sich eine Vielzahl an Möglichkeiten, Inhalte zu produzieren und zu distribuieren. Für den Wissenschaftsbereich bedeutet Crossmedia nicht nur die Hinzunahme informeller Inhalte, sondern vor allem den „Blick über den Tellerrand“, die Kollaboration zwischen unterschiedlichen Disziplinen und mit fachlichen Laien.

Im Folgenden werden drei Beispiele aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten prä-

sentiert und diskutiert. Sie verdeutlichen, wie verschieden crossmediale Projekte in Bildungs- und Forschungsräumen Platz greifen und gestaltet werden können. Allen gemeinsam ist der niederschwellige Zugang für jedermann zu den Projekten, frei nach dem Motto wer will, der kann. Ein viertes Beispiel widmet sich explizit der universitären Lehre und dem Lernen durch MOOCs (Massive Open Online Courses) und hinterfragt Motivation, Akzeptanz und Wirkung dieser Angebote, die, wenn man so möchte, ebenfalls dem Motto wer will, der kann geschuldet sind.

Projekt „Powersleep“. Das Konzept beruht auf dem Prinzip „private Computer nutzen durch verteiltes Rechnen der Wissenschaft“ und steht ganz im Dienst der bio-medizinischen Wissenschaft. Aus der Überlegung heraus, dass Smartphones hochleistungsfähige Hosentaschencomputer sind, die in der Nacht untätig bleiben, entwickelten Wiener Bioinformatiker und die Firma Samsung eine kostenlos downloadbare App, genannt „Powersleep“ (<http://www.samsung.com/at/microsite/powersleep/>, [20.03.2014]), die untätige Computer (Smartphones) über Nacht zu einem Supercomputer zusammenschließen lässt. In der Schlafzeit der Smartphonebesitzer/innen wird die Rechenleistung für die Erstellung einer von Forscherinnen/Forschern der Universität Wien, Fakultät für Lebenswissenschaften, entwickelten Proteindatenbank genutzt. „Powersleep“ soll helfen, Grundlagendaten über die Verwandtschaftsgrade von Proteinen zu bestimmen. Forscher/innen registrieren täglich etwa 60 000 neue Formen von Proteinen, von denen nur ein Bruchteil helfen können wird, Krankheiten wie etwa Krebs, Alzheimer oder auch Verdauungskrankheiten bekämpfen zu können.

Die App „Powersleep“ sieht aus wie ein Wecker und beginnt genau dann zu arbeiten, wenn der/die User/in des Smartphones dies bestätigt. Wenn das Smartphone am Stromnetz hängt und voll aufgeladen ist, dann schickt ein Server ein 1 MB-großes Datenpaket, das in einer halben Stunde abgearbeitet wird. Mit den Ergebnissen der Daten können Forscher/innen weltweit arbeiten. Auch die App wird weltweit eingesetzt werden – um bei der Bekämpfung vieler Krankheiten zu helfen (vgl. Download aus „digital leben“; OE1_DLE140213_DL(1); [Ö1-Sendung am 13.02.2014]).



Abb. 1: Projekt „Powersleep“
(<http://www.samsung.com/at/microsite/powersleep/> [27.03.2014])

Projekt „Wir waren so frei“. Dieses Projekt, das die Authentizität des Berliner Mauerfalls 1989 durch partizipativen Mediengebrauch sammelt, ist ein klassisches Beispiel von Ko-Konstruktion neuer Wissensbereiche. Das Museum für Film und Fernsehen in Berlin und die Bundeszentrale für politische Bildung begannen im Sommer 2008 mit der Recherche nach Fotos und Filmen, nach „Bildgeschichten“, Stimmungen und persönlichen Erfahrungen. Die Atmosphäre vor dem Mauerfall, der Alltag während dem Zeitenwechsel, die Parallelitäten zwischen Euphorie und Verunsicherung, zwischen Freude, Angst und Trauer, die die Umbruchszeit mit sich brachten, gaben Anlass, über private Bilder und Dokumente für die Forschung nachzudenken. Intention für „Wir waren so frei“ ist das Erforschen der gemeinsamen und doch persönlichen Erfahrungen der vielen Fotografen und Filmemacher – und deren

durch das Open Source Sammlungsmanagement-System CollectiveAccess, den deutschen Projektverantwortlichen und Fachleuten aus den USA weiterentwickelt und um neue Funktionen (z. B. Internet-Archiv, Unterrichtsmittel, Orte) ergänzt.

Blick auf die Auswirkungen auf den damaligen Alltag in Ost- und Westberlin.

Fast 7000 private Filme und Fotos aus der Umbruchszeit 1989/90 sowie über 100 begleitende Erinnerungstexte, die zwischen der letzten Mai-Kundgebung, dem 1. Mai 1989 und dem 2. Dezember 1990, dem Tag der ersten gesamtdeutschen Bundestagswahl entstanden, wurden bisher



Abb. 2: Wir waren so frei
(<https://www.wir-waren-so-frei.de/index.php>, [27.03.2014])



Abb. 3: Owlfinch – www.owlfinch.com [27.03.2014]

Projekt „Owlfinch“. In diesem partnerschaftlichen Projekt, das seinen Anstoß durch ein deutsch-finnisches Comenius-Regio-Projekt erhielt, wird klassen-, schul-, länder- und kontinent-übergreifend im Tandem gelesen. Gründer und Initiator Albert Hoffmann: „In Deutschland glaubten wir lange Zeit, die Leseunlust bei Kindern und Jugendlichen sei ein spezielles Problem unseres Landes. Weit gefehlt [...], ja selbst die erfolgsverwöhnten finnischen Lehrer in den ländlichen Nordregionen klagen“ (Hoffmann 2013). Auf der für Lehrpersonen englisch-sprachigen Plattform www.owlfinch.com werden die unterschiedlichsten Bücher, Quizzes zu den Büchern, über 600 Lesespiele und Aspekte des social media („get to know your partner“) in derzeit neun Sprachen angeboten. Hat ein/e Schüler/in ein Buch gelesen, meldet er/sie sich im Internet bei Owlfinch.com an. Sobald der/die Schüler/in, das Buch, das er/sie soeben gelesen hat, aufruft, wird es mit einem/r anderen Schüler/in der „Partnerklasse“ verbunden. Der Sehnsucht nach Kontakten und Freunden, aber auch nach Selbstdarstellung (performativer Aspekt) wird Rechnung getragen. Für die Lehrkraft bedeutet das, einen oder mehrere Partner/innen zu finden, wobei Owlfinch dabei unterstützt (ConnectCode). Zudem stellt Owlfinch Diagramme zur Verfügung, aus denen mit schnellem Blick die sich täglich ändernden

Leseaktivitäten ihrer Klasse und Partnerklasse/n erkennen lassen. Alle Bücher lassen sich außerdem in Fremdsprachen bearbeiten; belohnt wird mit Teampunkten und virtuellen Geschenken.

Moocs. Massive Open Online Courses bezeichnen seit 2008 offene, zumeist universitäre Online-Lehrveranstaltungen. „Massive“ bezieht sich auf die Teilnehmerzahl. Sie kann bei einigen hundert bis zu tausenden Teilnehmerinnen und Teilnehmern liegen und werden dann xMOOCs (x für „extension“) genannt. „Open“ zeigt die voraussetzungslose, meist kostenlose Teilnahme-möglichkeit. Für die Zertifizierung eines Angebots werden

häufig Gebühren erhoben. cMOOCs (c für „connectivism“) bezeichnen open courses, die für den Lehr-Lern-Prozess, die Lernziele oder die eingesetzten medialen Kommunikationsformen bedeutsam sind. „Online“ heißt: Das Lernen findet im Internet statt; „Course“ bezeichnet ein (vorsichtig zu bezeichnendes) zeitliches Arrangement von Themen und Inhalten („Taktung“; vgl. Spendrin in merz 2013, S. 19).

Ein „Hype“ von MOOCs lässt sich seit etwa zwei Jahren beobachten – sehr kritisch-differenziert betrachtet werden die didaktisch-methodische sowie die kommerzielle Seite des Angebots, der sich die Autorin als Absolventin eines Online-Masterlehrgangs (Educational Media an der Universität Duisburg-Essen) anschließt.

Fragen, die sich zunächst stellen, beziehen sich auf die Nutzung, Akzeptanz und Wirkung von MOOCs als crossmediale Projekte. Crossmedia erzeugt neue Lernräume und neue Rollenverteilungen zwischen Lehrenden, Lernenden und der Wissenschaft. Der Prozess der Medialisierung ermöglicht Grenzverschiebungen, denn das Web lässt hybride Institutionen, vielfältige Settings und die räumliche Ausdehnung von Lernen zu. Das selbstregulierte Lernen in multimedialen Lernumgebungen bringt eine inhaltliche Ausdeh-

nung von Lernen und hilft, die zeitliche Ausdehnung von Lernen immer weiter zu verschieben – „offenes“ Lernen wird in allen Lebensphasen möglich.

In welchem Maße wird nun das Internet für informelles Lernen genutzt? Von wem? Gibt es Einflüsse auf Lernmotivation, (mehr) Interesse an einer Thematik bzw. nennenswert gesteigerte Lernleistungen? Welche motivationalen Formen (z. B. Feedback bekommen) haben tatsächlich Einfluss auf Lernergebnisse? Wie effektiv ist ein online angeleitetes, weitgehend selbstkontrolliertes Lernen (mit selbstreguliertem Feedback)? Eine Menge Fragen. Die Autorin beschränkt sich in ihren kurzen Ausführungen auf die Nutzung und den motivationalen Aspekt von multimodalen Lernangeboten.

Aus der Untersuchung¹ zur Akzeptanz² und Wirksamkeit von E-Learning-Angeboten für Pflichtschullehrer/innen (N = 155; untersucht wurde die E-LISA-Academy und in Folge die Virtuelle Pädagogische Hochschule (vgl. www.virtuelle-ph.at/, [27.03.2014]) kann aus einer Fülle von Ergebnissen exemplarisch vermerkt werden:

- Die Lernmotivation ist umso stärker, je intensiver die tutorielle Begleitung und Unterstützung für die E-Learning-Maßnahme erfolgt ($p < 0,001$).

Dieser These liegt folgende Annahme zugrunde: Wenn eine E-Learning-Fortbildung besonders viel Zeit in Anspruch nimmt (z. B. Wochen oder Monate), dann muss die tutorielle Begleitung und Unterstützung besonders intensiv sein, um die Motivation für die E-Learning-Maßnahme aufrecht zu erhalten oder gewährleisten zu können.

Je mehr eine Lehrveranstaltung virtuelle Anteile in sich trägt, desto besser und sorgfältiger muss diese geplant und zielgruppengerecht aufbereitet sein; allerdings lässt der Grad der Virtualität keine Rückschlüsse auf die didaktische Gestaltung der Lehrveranstaltung zu (vgl. Arnold/Kilian/Thillosen/Zimmer 2011, S. 117ff.). Online-Vorlesungen haben häufig Eventcharakter und sind deshalb besonders als kurze, prägnante Vorlesungen und Vorträge von Experten und Expertinnen geeignet.

- Es wird angenommen, dass E-Learning-Fortbildungsinhalte von Pflichtschullehrern/-lehre-

rinnen umso mehr genutzt werden, je besser klare Zielsetzungen (klare inhaltliche Ziele) für sie erkennbar sind ($p < 0,001$).

- Es wird erwartet, dass Pflichtschullehrer/innen umso mehr an E-Learning-Fortbildungen teilnehmen und sich in ihrem Verhalten ändern (Einstellungs- und Verhaltensakzeptanz), je mehr sie sich einen persönlichen Nutzen durch konkrete Impulse und Ideen für den eigenen Unterricht erhoffen. Wesentlich für die Akzeptanz von E Learning-Maßnahmen ist, dass die Beteiligten sich einen Mehrwert durch die digitalen Medien und/oder einen Nutzen durch das neue Medium versprechen (vgl. Kerres 2003 in Keil-Slawik [Hrsg.] 2003 in Duisburger Beiträge zur Mediendidaktik 2001 – 2003, S. 103). Der behauptete Zusammenhang ist für die Einstellungsakzeptanz nicht stark ausgeprägt, jedoch vorhanden ($p = 0,037$). Die Hypothese kann für die Einstellungsakzeptanz bestätigt werden. Für die Verhaltensakzeptanz wird sie jedoch mit $p = 0,163$ (2-tailed) nicht bestätigt.

Anhand dieser Ergebnisse und anhand von Studien zum Studierendenverhalten an unterschiedlichen Universitäten und Hochschulen in Deutschland kann tendenziell gezeigt werden, dass die persönliche Betreuung und Begegnung für erfolgreiches und nachhaltiges Lernen, vor allem jedoch für die Nutzung (Akzeptanz) von weiteren E-Learning-Angeboten von enormer Bedeutung ist. Die Nutzung von virtuellen Seminaren, Vorlesungen oder Praktika stagniert seit vielen Jahren bei etwa 10 % der Studierenden (vgl. Kleimann/Özkilic/Göcks 2008, S. 9 zit. n. Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer 2011 [Hrsg.], S. 24), obwohl sich z. B. durch die Implementierung von Web 2.0-Anwendungen in der Lehre und im Studium (Crossmedia) gänzlich neue Perspektiven für selbst organisierte, produktive, individuelle und kooperative, partizipative Bildungsprozesse ergäben (vgl. Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer a.a.O.).

Was die Beständigkeit der Nutzung von MOOCs betrifft, so zeigt eine durch die Universität Delft, Phil Hill, anlässlich eines Hackathons („Programmierwettbewerb“; vgl. <http://www.e-learn.nl/2013/03/08/tu-delft-opendata-hackathon>, [22.02.2014]) erstellte Grafik sehr gut, wie die Studierendenbewegung für offene Angebote ist.

Phil Hill: "An important point is that some students change between patterns – such as a passive participant deciding to fully jump in and become an active participant, or even an active participant becoming frustrated and becoming a lurker. From what I've seen, this type of change occurs once per course at the most for any individual student" (Hill 2014, <http://www.e-learn.nl/2013/03/09/a-graphical-view-of-student>, [22.02.2014]):

Active Participants sind hochmotiviert und möchten das E-Learning-Angebot auch durch aktive Teilnahme an den Aufgabenbereichen abschließen. Sie bleiben in der Minderheit.

Fazit: All diese Beispiele, Vor- und Nachteile sowie Fragen zu den Angeboten, der Akzeptanz und Wirkung von unterschiedlichen crossmedialen Projekten zeigen, dass es eine Fülle von Forschungsdesideraten gibt:

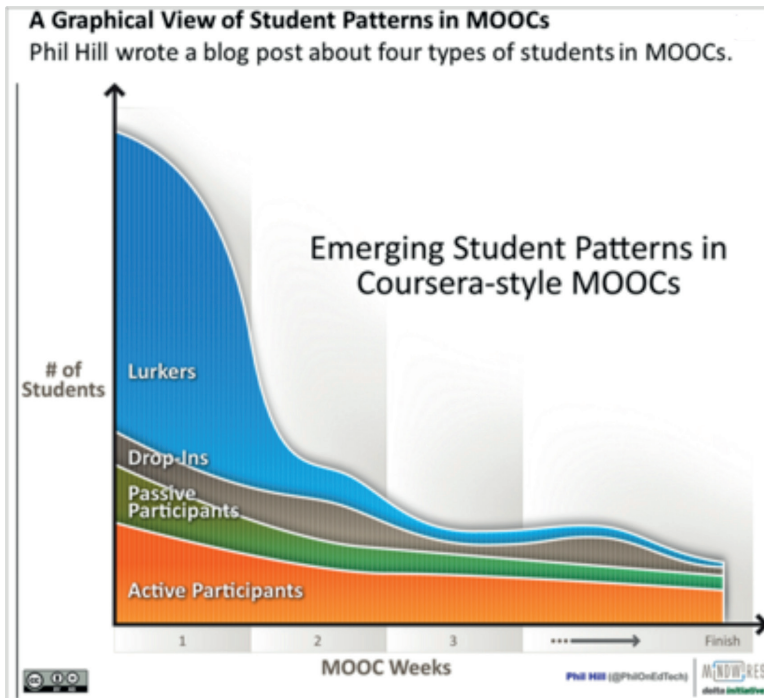


Abb. 4: MOOCs - <http://www.e-learn.nl/2013/03/09/a-graphical-view-of-student> [22.02.2014]

Lurkers werden Neugierige bezeichnet, die sich in ein beliebiges Programm einloggen und sich dort umsehen. Laut Hill die Mehrheit in xMOOCs-Angeboten.

Drop-Ins – diese Studierenden sind an ganz bestimmten inhaltlichen Teilen interessiert und werden für diese Angebote zu aktiven Studienteilnehmerinnen und -teilnehmern.

Passive Participants – die Studierenden bleiben in ihrem Setting sehr nah an der traditionellen Face-to-Face-Vermittlung. Sie konsumieren manche Inhalte, beteiligen sich jedoch nicht aktiv am Prozess.

ten sowie der direkte, interpersonale Diskurs an Bildungseinrichtungen. Direkte Begegnungen sind das Gegengewicht zur virtuellen Welt. Hochschulen und Präsenzveranstaltungen sind das Bindeglied zurück in die physische Welt. Diese Stärke gilt es auszubauen statt selbst ins virtuelle Nirwana zu diffundieren“ (vgl. Lankau 2013, S. 3). Angesichts der von Hill gezeigten Studierendenbewegung bei MOOCs kann Lankau jedoch nur beipflichtet werden.

Es gilt eine Balance zu finden, zwischen der Unzahl an virtuellen Bildungsangeboten und der nach wie vor notwendigen und mehrheitlich geforderten menschlichen Begegnung von Lernen-

- In welchem Verhältnis wird sich Lifelong Learning durch Hochschulen und Universitäten verwirklichen lassen? Durch weitere virtuelle Angebote? Ist dies die Aufgabe dieser Institutionen?
- Wie muss die Qualität von Präsenzveranstaltungen gestaltet werden?
- Welche Qualität und Erfordernisse müssen Crossmedia-Angebote für das Lernen und Lehren erfüllen?

Für das Lernen und Lehren allein durch offene Angebote klingt die These von Lankau scharf und ablehnend: „Je mehr digitale Dienste junge Menschen nutzen und je mehr via Bildschirm und Netz „kommuniziert“ wird, desto wichtiger wird der persönliche Kontakt und die Präsenz von Studierenden und Dozenten

den. Unterschiedlichste, crossmediale Projekte erobern Bildungs- und Forschungsräume. Diese Entwicklungen müssen angesichts der immer größer werdenden medialen Durchdringung unseres Alltags aufmerksam verfolgt und beforscht werden, denn eine positive persönliche Einstellung gegenüber der Verwendung von elektronischen Medien hat keinerlei Aussagekraft über deren tatsächliche Verwendung und Erfahrung (Akzeptanz; vgl. Kerres 2001, S. 143).

Literatur:

Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A; Zimmer, G. (2011; Hrsg.): Handbuch E-Learning. Bielefeld: Bertelsmann.

Bürg, O. (2002): Konzeption und Evaluation eines beispielbasierten virtuellen Tutoriums im Bereich empirischer Forschungsmethoden. In: Nistor, N.; Schnurer, K.; Mandl, H. (2005; Hrsg.): Akzeptanz, Lernprozesse und Lernerfolg in virtuellen Seminaren – Wirkungsanalyse eines problemorientierten Seminarkonzepts. Forschungsbericht Nr. 174. München: Ludwig-Maximilians-Universität. S. 9.

Hoffmann, A. (2013): Owlfinch. Read and Play. With a Partner. Interviewtext, zur Verfügung gestellt von A. Hoffmann für die Autorin. Passau.

Kerres, M. (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. München: Oldenbourg.

Kerres, M. (2003): Wirkungen und Wirksamkeit neuer Medien in der Bildung. In: Keil-Slawik, M. (Hrsg.): Education Quality Forum. In: Duisburger Beiträge zur Mediendidaktik 2001 – 2003. Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Mediendidaktik und Wissensmanagement. S. 97 – 121.

Kleimann, B; Özkilic, M; Göcks, M. (2008): Studieren im Web 2.0. In: Arnold, P.; Kilian, L.; Thillosen, A; Zimmer, G. (2011; Hrsg.): Handbuch E-Learning. Bielefeld: Bertelsmann, S. 24.

Lankau, R. (2013): MOOC: Lehren und Lernen im Korsett von Software und Kommerz. DAAD 2013: Hochschule 2.0, S. 1.

Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Teilband. Regensburg: Suhrkamp.

McLuhan, M. (1969): Geschlechtsorgan der Maschinen. In: Norden, E. (1969): Playboy magazine, Interview. In: Baltes et al. (2001; Hrsg.): Marshall McLuhan. Das Medium ist die Botschaft. Dresden: Verlag der Kunst, S. 169 - 244.

Mattern, F. (2002): Ubiquitous Computing – Vision und technische Grundlagen. In: Eberspächer, J.; Hertz, U. (Hrsg.): Leben in der e-Society. Computerintelligenz für den Alltag. Münchner Kreis: Springer, S. 27 – 34.

Postman, N. (1985): Wir amüsieren uns zu Tode. New York: S. Fischer.

Spendrin, K. (2013): MOOCs – „E-Learning für alle?“ In: merz, medien + erziehung. zeitschrift für medienpädagogik, Nr. 5, 57. Jg., S. 19.

Links:

Crossmedia. Online-Definition: <http://de.wikipedia.org/wiki/Crossmedia> [27.03.2014].

Gabler Wirtschaftslexikon. Online: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/81345/crossmedia-v7.html> [27.03.2014].

Hackathon. Online: <http://www.e-learn.nl/2013/03/08/tu-delft-opendata-hackathon>, [22.02.2014].

Ö1 – digital leben. Online: oe1.orf.at. Download unter: OE1_DLE140213_DL(1); [Ö1-Sendung am 13. 02.2014].

Owlfinch. Online: www.owlfinch.com [27.03.2014].

Powersleep. Online: <http://www.samsung.com/at/microsite/powersleep/>, [20.03.2014].

Statistik Austria 2004. Online: http://www.statistik.at/web_de/services/publikationen/5/index.html [26.10.2011].

Students Patterns in MOOCs. Online: Hill 2014, <http://www.e-learn.nl/2013/03/09/a-graphical-view-of-student>, [22.02.2014].

Virtuelle PH. Online: www.virtuelle-ph.at/, [27.03.2014].

Wir waren so frei. Online: <https://www.wir-waren-so-frei.de/index.php>, [27.03.2014].

Endnoten:

¹ Bisher unveröffentlichte Studie der Autorin zu Akzeptanz und Wirksamkeit von E-Learning


² Die Akzeptanz gegenüber einem E-Learning-Fortbildungsangebot wird in dieser Arbeit – in Anlehnung an Nistor/Schnurer/Mandl (vgl. Nistor/Schnurer & Mandl 2005, S. 9 nach Bürg 2002) – als die Bereitschaft der Lernenden zur Nutzung des Lernangebots (Einstellungsakzeptanz) und über die tatsächliche Nutzung (Verhaltensakzeptanz) definiert.

Werteerziehung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen

 Der vorliegende Aufsatz versucht einige grundlegende Begriffserklärungen und Voraussetzungen für eine gelingende Werteerziehung in der Schule von heute aufzuzeigen. Darüber hinaus gibt er einen Überblick über etliche Konzepte in der Praxis für Werteerziehung, die im Zusammenspiel aller am Schulleben Beteiligten wirksam werden könnten.



The article attempts to show several basic explanations of concepts and prerequisites for a successful moral education in today's school environment. In so doing it gives an overview of a number of practical concepts relating to moral development which everyone can effectively share in their school lives.

 Az alábbi tanulmány kísérletet tesz arra, hogy meghatározzon néhány alapvető fogalmat és feltételt annak érdekében, hogy hozzájáruljon az eredményes értékorientált iskolai nevelés megvalósításához. Ezen kívül áttekintést nyújt számos, gyakorlatban működő értékorientált nevelési programról, amelyek az iskolai élet résztvevőinek bevonásával hatékonyak lehetnek.



Ovaj članak prikazuje neke temeljne definicije pojmova i preduvjeta za uspješno obrazovanje vrijednosti u današnjim školama. Osim toga, on daje pregled nekih pojmova za obrazovanje vrijednosti u praksi koji bi mogli biti učinkoviti u interakciji svih interesnih skupina u školskoj zajednici.

1 Welche Werte? Begriffsklärungen und Grundsätzliches zur Werteerziehung

1.1 Begriffsklärungen

Mit dem Wort „Wert“ waren in der abendländischen Tradition lange „Güter“ gemeint. Erst im 19. Jahrhundert wurden Werte auf eine Seinsebene gehoben. Heute kann man Werte verstehen als Maßstäbe oder Standards für Wünschenwertes bzw. nicht Erwünschtes in einer Gesellschaft. Da Werte durch Lebens- und Sozialisationserfahrungen erlernt werden, kann daraus bereits geschlossen werden, dass die Pädagogik und die Schule, so wie Hartmut von Hentig meint, auf diesem Gebiet nur unter vier Bedingungen wirksam werden kann:

- „a.) Die Sache muß den Erziehenden und Lehrenden selber wichtig sein.
- b.) Nichts, was bleiben soll, kommt schnell.
- c.) Alles Lernen ist mit Erfahrung verbunden.
- d.) Die Person der Erziehenden oder der Lehrenden muß ins Spiel kommen, ja sie ist ihr stärkstes Mittel.“ (Hentig 1999, S.76)

Sich Werte vorstellen, sich auf Werte besinnen und verpflichten sind in der Praxis sicherlich wichtige Verben. Sie sind aber wirkungslos ohne

eine Fülle anderer, die da lauten: erleben, erfahren, erproben, erfinden, mitmachen, zweifeln, erörtern, abwägen, entscheiden und urteilen. Es muss also im Raum der Schule genügend Gelegenheit zur Erfahrung und Einübung von Werten geben. Was die Werte bzw. die moralischen Werte selber betrifft, so ist natürlich ein gewisser Grundkonsens, die Formen des menschlich-gesellschaftlichen Miteinanders betreffend, unverzichtbar. Dieser ist bei den meisten Gesellschaften in den Verfassungen und in den darin auch verankerten Bildungszielen enthalten. Dazu zählen Werte wie Menschenwürde, Lebensschutz, Freiheit, Gleichheit, Toleranz, Gemeinsinn und natürlich auch Demokratie.

1.2 Voraussetzungen für gelingende Werteerziehung in der Schule

Grundsätzlich ist für eine förderliche Werteerziehung ein gutes Klima und die Bereitschaft zur Kooperation zwischen Eltern und Lehrern/Lehrerinnen notwendig, ebenso wie ein Minimumkonsens in Wertfragen innerhalb des Lehrer/innenkollegiums. Weiters sollte die Wertorientierung und -entwicklung in der Lehrer/innenausbildung, als auch in der Schule, einen ebenso hohen Stellenwert einnehmen wie die Vermittlung

von Wissen. In der Ausbildung sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer vor allem auch immer wieder mit ihrer Modell- und Vorbildfunktion für Kinder und Jugendliche konfrontiert und darin bestärkt werden, diese Rolle auch bewusst wahrzunehmen und zu verantworten. Es ist auch darauf hinzuweisen, dass Werteerziehung durchaus eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist und Lehrer/innen nicht den Eindruck bekommen dürfen, mit diesem Auftrag allein gelassen zu werden.

2 Werteerziehung in der Schule

2.1 Möglichkeiten und Grenzen

Obwohl in verschiedenen Studien der letzten Jahrzehnte nicht von einem Werteverfall, sondern von einem Wertewandel die Rede ist, ist dieses Thema in der öffentlichen Diskussion meist negativ, im Sinne eines Werteverlustes, besetzt. Oft wird dabei die Schule und die Lehrerschaft mit der Forderung konfrontiert, sich dieser Entwicklung entgegenzustellen und wieder „positive Werte“ zu vermitteln. Dazu gibt es allerlei schöne Wunschbilder, die uns vor allem auch aus verschiedenen Dokumenten von Ministerien und anderen staatlichen Institutionen entgegenleuchten. Wie diese Wunschbilder in die Praxis umgesetzt werden sollen, dazu geben diese Texte meist keine Auskunft. Im Folgenden soll versucht werden zu veranschaulichen, welchen Beitrag die Schule für einen Wertebildungsprozess leisten kann. Im Anschluss zeigt die Auswertung einer Umfrage, in welchem Ausmaß Lehrer/innen in der Sekundarstufe versuchen, nach ihren Möglichkeiten diesen Prozess zu fördern und zu unterstützen. Um eine Antwort auf die Beiträge der Schule zur Werteorientierung zu finden, macht H. Giesecke von vornherein drei wichtige Einschränkungen:

a.) Da Werteorientierung im Prozess der gesamten Sozialisation entsteht und alle sozialen Orte, aber auch die Massenmedien, daran beteiligt sind, können Lehrer/innen „also den Prozess der Wertebildung bei Schülern nicht herstellen, sondern nur ergänzend und korrigierend in ihn eingreifen.“ (Giesecke 2004, S.236) So kann die Schule in diesem Bereich zwar Wesentliches leisten, der Erfolg davon kann aber nicht garantiert werden.

b.) Als Institution ist die Schule nicht zuständig für die Beantwortung der letzten Fragen des menschlichen Lebens. Der weltanschauliche Pluralismus verpflichtet zur Neutralität. Die Schule kann z.B. Grundsatzfragen der Ethik „zwar im Unterricht aufgreifen und bearbeiten, aber nicht unstrittig machen.“ (Giesecke 2004, S.237)

c.) Da der Prozess der Wertebildung im Inneren von Personen stattfindet und nach außen nur im sozialen Handeln und Verhalten kenntlich wird, kann sich die Schule nur daran orientieren und „Hilfe zur Wertebildung“ sowie „ermutigende Unterstützung bisher erworbener Standards“ anbieten. (Giesecke 2004, S.237)

Insgesamt sollten in diesem Feld zwei pädagogische Aufgaben zusammen gesehen werden: das soziale Lernen und die Werteerziehung. Da Werte von Kindern von Anfang an nicht abstrakt, sondern vor allem durch soziales Handeln wahrgenommen werden und dieses Handeln oft zu Auseinandersetzungen mit sozialen Regeln führt, entwickeln sich daraus „teils unbewusste, teils auf Einsicht beruhende Wertvorstellungen.“ (Giesecke 2004, S.237) Auf der anderen Seite erfährt jedes Kind schon sehr früh, dass „erfolgreiches soziales Handeln einer Wertorientierung bedarf.“ (Giesecke 2004, S.237) Für den Prozess der Wertebildung in der Schule nennt Giesecke vier Ebenen, auf denen selbige erfolgen kann und sollte:

- der Unterricht
- das Vorbild der Lehrerin/des Lehrers
- die Normen der Institution
- die Schulkultur

a.) Unterricht

Die Unterrichtsstoffe tangieren in jedem Fach Werte und Normen, sie gehören keineswegs nur in Fächer wie Religion oder ein eigenes Fach „Werteerziehung“. Es sollte vor allem darum gehen, die werthaltigen Aspekte der Sachverhalte wieder verstärkt zu thematisieren und zu reflektieren. So werden auf der Ebene der Konfrontation, z.B. mit literarischen Texten, die bisherige Werthaltung der Schülerinnen und Schüler kritisch hinterfragt und geprüft, was zu einer Revision, aber auch Bestätigung des bisherigen eigenen Standpunktes führen kann. Unterricht und Schule kann keine Werte lehren,

sondern nur einüben in deren Reflexion, wobei das Ergebnis immer ein offenes sein wird.

b.) Lehrer/innenvorbild

Die Nachdenkprozesse über Werte können natürlich durch das Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer unterstützt werden. Wertbildung hat sicherlich in einem hohen Maß mit der Qualität erlebter personaler Beziehungen zu tun, die sich von Seite der Lehrpersonen zeigen in der Art der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern, im Umgang mit Konflikten und in der Unterscheidung zwischen persönlicher Meinung und sachlicher Information.

c.) Normen der Institution

Die Reflexion der Unterrichtsstoffe und das Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer beeinflussen den individuellen Prozess der Wertbildung, auf der Ebene der Institution geht es um einen kollektiven Anspruch, der sich in Normen ausdrückt. Da hier in vielen Bereichen die Selbstverständlichkeit der Geltung bestimmter institutioneller Regeln verloren gegangen scheint, andererseits aber Regeln, denen man folgen soll, durch Gründe legitimiert sein sollen, sind hier verstärkte Anstrengungen notwendig, die Plausibilität solcher Normen wieder bewusst zu machen und unter Einbeziehung aller Beteiligten festzuschreiben und auch durchzusetzen. Zu solchen Bemühungen zählen z.B. autonom geregelte Schulordnungen, aber auch schulische Mitbestimmungsorgane (Schulparlament) oder sogenannte „Streitschlichter“, die in Konfliktfällen nach gemeinsamen Lösungen suchen.

d.) Schulkultur

Diese Ebene ist im Wesentlichen eine Zusammenfassung des bisher Beschriebenen. Es handelt sich dabei um die Gestaltung des sozialen Miteinander, den Stil des täglichen Umgangs, die Möglichkeiten der Mitbestimmung, Gestaltung von Räumlichkeiten, aber auch Feste und Feiern sowie künstlerische Aktivitäten. Das dabei herrschende „Klima“ kann grundlegende Werterfahrungen ermöglichen, die oft weit über die Schule hinausreichen. Allerdings darf dabei nicht übersehen werden, dass der Wertbildungsprozess junger Menschen nicht auf die Schule beschränkt ist und auch nicht in der Schule auf umfassende Weise erfolgen kann.

2.2 Konzepte von Werteerziehung

2.2.1 Das Konzept von Jürgen Rekus

Der Erziehungswissenschaftler Jürgen Rekus lässt mit einer sehr provokativen Formulierung aufhorchen, die lautet: „Der reine Fachunterricht, der überwiegend auf die Klärung von Sachzusammenhängen aus ist, der womöglich noch die sogenannten Sachzwänge thematisiert, aber keine alternativen Handlungsorientierungen eröffnet, der sich in ethischer Hinsicht indifferent zeigt und nicht in die als bedrückend empfundene Wirklichkeit eingreift – dieser Unterricht erfüllt in moralischer Hinsicht den Tatbestand der unterlassenen Hilfeleistung.“ (Rekus 1993, S.191f.) Trotz aller Einwände gegen diese Aussage wird es doch unverzichtbar sein, über die Wertimplikationen der verschiedenen Fachinhalte nachzudenken und mit den Schülerinnen und Schülern darüber ins Gespräch zu kommen. Ein Unterricht, der Wissens- und Wertfragen miteinander verbindet, verlangt nach Rekus vier Prinzipien:

- Anschauung (in Verbindung bringen der Sache mit der eigenen Person)
- Selbsttätigkeit (selbstständiges Erschließen von Inhalten)
- Konfrontation (fachübergreifende Zusammenhänge, mehrere Perspektiven)
- Synthese (Beurteilung des vorangegangenen Lernprozesses) (vgl. Rekus 1993, S. 204)

2.2.2 Das Konzept Lawrence Kohlbergs

Kohlberg entwickelte an der Harvard-Universität mit seinen Mitarbeitern eine Entwicklungstheorie des moralischen Urteilens sowie deren pädagogische Umsetzung. Als Methode stellte er dazu die sogenannte Dilemma-Diskussion vor. Schülerinnen und Schüler bekommen die Gelegenheit, sich mit Wertekonflikten, real oder fiktiv, auseinanderzusetzen und zu Entscheidungen und Begründungen zu gelangen. Dies kann auch in Verbindung mit der Stoffarbeit geschehen. Da solche Dilemma-Diskussionen in vielen Fällen doch eher theoretisch bleiben, sollten sie ergänzt werden durch eine weitere Ebene.

2.2.3 Erfahrungswelten – Werteerziehung mit Kopf, Herz und Hand

Kohlberg entwarf in diesem Zusammenhang die Idee der „Just Community Schools“ (Gerechte Schulgemeinschaft). In diesen sah er die konsequente Durchführung einer partizipatorischen Demokratie in der Schule, um moralische Urteils- und Handlungsfähigkeit und demokratische Verfahrensweisen einzuüben. Was die emotionale Ansprechbarkeit für Werte betrifft, so helfen sehr oft Bilder und Lieder, aber auch Zeitzeugen, die an ihrem Beispiel die überzeugende Umsetzung von Werthaltungen präsentieren. Dies kann noch ergänzt werden durch praktisches Tun, das für die Schülerinnen und Schüler selbst und für andere Bedeutung hat und zur Stärkung des Selbstwertgefühls beiträgt, ganz im Sinne eines Satzes von Sokrates, der schon meinte: „Das nicht geprüfte Leben ist nicht lebenswert.“

Literatur:

Edelstein, W. / Oser, F. / Schuster, P. (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel

Friedrich, O. (1987): Werterziehung in der Schule. Diplomarbeit. Wien

Giesecke, H. (2004): Was kann Schule zur Werteerziehung beitragen? In: Grün, S./ Kluchert, G./ Koinzer, T.: Was Schule macht. Schule, Unterricht und Werteerziehung: theoretisch, historisch, empirisch. Weinheim und Basel

Heitger, M. (1982): Grundfragen der Pädagogik der Gegenwart. Innere Schulreform II. Norm – und Wertfragen in Schule und Bildungspolitik. Wien

Hentig, H. v. (1999): Ach, die Werte! Über eine Erziehung für das 21. Jahrhundert. München und Wien

Lott, M. (1996): Pädagogik. Traditionelle und neue didaktische Konzeptionen im Hinblick auf eine Werteerziehung. Hamburg

Matthes, E. (Hrsg.) (2004): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth

Rekus, J. (1993): Bildung und Moral. Zur Einheit von Rationalität und Moralität in Schule und Unterricht. Weinheim und München

Santner, M. (2007): Werteerziehung – Erfahrungen aus dem Schulalltag. Diplomarbeit. Klagenfurt

Seyfried, C./Weinberger, A. (Hrsg.) (2009): Auf der Suche nach den Werten. Ansätze und Modelle zur Wertereflexion in der Schule. Berlin


Standop, J. (2005): Werte – Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung. Weinheim und Basel


Stein, M. (2008): Wie können wir Kindern Werte vermitteln? Werteerziehung in Familie und Schule. München


Verlag Menschenkenntnis (Hrsg.) (2005): Mut zur Ethik. Die Menschen stärken. Demokratie, Werte, Erziehung und Dialog leben. XII. Kongress 2004 in Feldkirch / Vorarlberg. Zürich


Wolf, E. (1997): Werteerziehung unter dem Aspekt der Wahrheit. Phil. Diss. Graz

Zur Bedeutung der Bildungstheorie Jean Pauls für die gegenwärtige Pädagogik

 In diesem Beitrag wird der Frage nach der Aktualität von Jean Pauls Konzept Bildung zum Witz nachgegangen. Dazu wird sein pädagogischer Witz-Begriff vorgestellt und in Bezug zu aktuellen bildungstheoretischen Ansätzen interpretiert. Eine kulturwissenschaftlich angeleitete Konfrontation der erziehungswissenschaftlichen Analysen mit einem zeitgenössischen literarischen Text führt zu der These, dass Jean Pauls ästhetische Bildungstheorie gerade hinsichtlich gegenwärtiger soziokultureller Verhältnisse dazu beitragen kann, einen zeitgemäßen Bildungsbegriff zu formulieren.

 This article deals with the question of how relevant Jean Paul's concept education on the joke is to the current situation. For that purpose, his pedagogical notion of a joke is presented and interpreted in reference to current education theory approaches. An orchestrated cultural science confrontation between education science analyses and a contemporary literary text leads to the thesis that Jean Paul's aesthetic education theory - especially with regard to current sociocultural conditions - can contribute to the formulation of a modern educational concept.

 A tanulmány Jean Paul pedagógiai humorelméletének aktualitására keresi a választ. A szerző ehhez kapcsolódóan bemutatja a pedagógiai humor fogalmát és aktuális nevelélméleti felfogásokhoz viszonyítva értelmezi azt. A neveléstudományi elemzések kultúratudományos szembeállítására egy kortárs irodalmi szöveggel ahhoz a megállapításhoz vezet el, hogy Jean Paul esztétikai nevelélmélete pontosan a jelenlegi szociokulturális viszonyok között hozzájárulhat ahhoz, hogy megalkossunk egy korszerű nevelésfogalmat.

 Ovaj rad se osvrće na aktualnosti Jean Paulovog koncepta obrazovanja putem šale. U tu svrhu se predstavlja i tumači njegov obrazovni pojam šale te se interpretira u odnosu na sadašnje teorije obrazovnog pristupa. Jedno kulturno-znanstveno vođeno sučeljavanje odgojno-znanstvenog istraživanja sa suvremenim književnim tekstovima dovodi do mišljenja, da Jean Paulova estetska teorija obrazovanja, upravo u pogledu sadašnjih društveno-kulturnih odnosa, može doprinijeti formiranju modernog koncepta obrazovanja.

1 Zur Frage nach der Aktualität der Pädagogik Jean Pauls

Zum 250. Geburtstags Jean Pauls (1763–1825) ist es aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive durchaus naheliegend, die Frage nach der Aktualität seiner Pädagogik zu stellen. Nimmt man dazu sein einziges und in gewissem Sinne wissenschaftliches pädagogisches Werk mit dem Titel „Levana oder Erziehlehre“ (Erstausgabe 1806/07; zweite Auflage 1814) zur Hand, so erscheint es zunächst jedoch überaus schwierig, ein eindeutiges Urteil über dessen Aktualität zu fällen. Dies liegt sicherlich auch am Schreibstil Jean Pauls, der sich einem einfachen Verständnis geradezu entzieht. Man müsse die Levana „mehrmals lesen“, so etwa Karoline Sprenger in ihrer Dissertation über Jean Pauls Pädagogik, „und auch dann ist man eher verwirrt als klüger. Die erzieherischen Vorstellungen verstecken sich hinter oftmals schwer zugänglichen Bildern, ver-

worrenen Formulierungen und altertümlicher Sprache.“ (Sprenger 2003, S. 3) Laut Lutz Koch werden die Ausführungen in der Levana „fast programmatisch durch Digression, Einschübe, Rück- und Querverweise, Zitationen u.a.m.“ (Koch 2003, S. 28) durchbrochen. Darüber hinaus seien selbst die im engeren Sinne pädagogischen Teile der Levana laut Hans-Christoph Koller nicht immer ernsthaft: „kaum ein Paragraph, der nicht wenigstens eine kleine Abschweifung, eine witzige Anspielung oder einen satirischen Seitenhieb enthielte, kein Thema, vor dem Jean Pauls überbordende Metaphorik und seine Neigung zu Sprachspielen Halt machte.“ (Koller 1990, S. 225-226) Aufgrund widersprüchlicher Aussagen werde in diesem heterogenen Text „das gerade Gesagte“ oft „mit einem unsichtbaren Fragezeichen“ (Koller 1990, S. 226) versehen.

Da demnach nicht nur der Schreibstil Jean Pauls mitunter als durchaus witzig bezeichnet werden

kann, sondern der Autor dem Thema „Bildung zum Witz“ auch ein eigenes Kapitel in der Levana widmete, soll hieran anschließend der Frage nach der Aktualität der Pädagogik Jean Pauls nachgegangen werden. Dabei sollen die nachfolgenden Überlegungen zeigen, ob aus Jean Pauls Ausführungen zu Bildung und Witz ein zeitgemäßer Bildungsbegriff gewonnen werden kann. Begründen lässt sich diese bildungstheoretische Fokussierung in Bezug auf Konrad Paul Liessmanns Theorie der Unbildung (2006/2011), da hier die These vertreten wird, dass aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen nicht nur der von Humboldt geprägte (neu)humanistische Bildungsbegriff, sondern sogar Adornos Begriff der Halbbildung mittlerweile ihre Bedeutung verloren haben. Denn die gegenwärtige (Wissen)Gesellschaft zeichne sich vielmehr in einem spezifischen Sinne durch Unbildung aus, durch die „Abwesenheit jeder normativen Idee von Bildung“ (Liessmann 2011, S. 9). Während daher Theorien der Bildung und der Halbbildung in Bezug auf die aktuelle soziokulturelle Konstitution unangemessen seien, könne anhand einer entsprechenden Theorie der Unbildung wenigstens noch eine reflexive Distanz zu den gesellschaftlichen Verfallserscheinungen gewahrt werden. Vor dem Hintergrund dieser kulturpessimistischen Gegenwartsanalyse (vgl. Liessmann 2011, 174) stellt sich jedoch die Frage, ob Jean Pauls Konzept Bildung zum Witz, gerade im Hinblick auf Liessmanns Zeitdiagnose, die Möglichkeit eröffnet, wieder einen positiven Bildungsbegriff zu formulieren. Daher soll dieses spezifische Bildungskonzept Jean Pauls nachfolgend zunächst vorgestellt werden. Daran anschließend wird unter Rückgriff auf eine kulturwissenschaftliche Methode der philosophisch orientierten Bildungsforschung (Koller 2012) exemplarisch gezeigt, wie eine zeitgemäße Form derartiger Bildungsprozesse erfasst und analysiert werden kann.

2 Bildung zum Witz bei Jean Paul

In Jean Pauls Pädagogik nimmt laut Lutz Koch der Witz einen wichtigen Platz ein. Jedoch seien „seine Hinweise zur Phantasie, zum Selbstbewusstsein – dem in sich gedoppelten Ich – und zu dem in jedem Erwachsenen schlummernden Genius, den frei zu machen nach

Jean Paul die eigentliche Aufgabe der Erziehung ist“ (Koch 2003, S. 30), wohl noch wichtiger. Dennoch komme den Ausführungen zum Witz ein besonderer Stellenwert zu, da Jean Paul vielleicht der einzige gewesen sei, der die Bedeutung des Witzes für die Erziehung erkannt habe. Abgesehen von wenigen Ausnahmen in der Jean-Paul-Literatur werde dieses Thema in der pädagogischen Theorie gar nicht behandelt. Da Jean Pauls Verständnis von Witz, wie Koch betont, „fest in der philosophischen Tradition“ (Koch 2003, S. 32) steht, soll zunächst zumindest ein kurzer Exkurs über den Witzbegriff und seine Geschichte folgen. Daran anschließend wird Jean Pauls Verständnis des Witzes im Hinblick auf seine Ausführungen in der „Vorschule der Ästhetik“ und der Levana erläutert. Danach wird Kollers von Lacan ausgehende Interpretation der Levana in Bezug auf die Bedeutung des Witzes vorgestellt.

2.1 Exkurs: Der Witzbegriff

Mit dem Begriff „Witz“ kann heute laut dem „Historischen Wörterbuch der Rhetorik“ sowohl eine Textsorte als auch eine, für die Produktion dieser Textsorte notwendige intellektuelle Kompetenz, eine geistige Qualifikation bzw. eine spezifische Form des menschlichen Verstandes bezeichnet werden. Nach Schulze-Grobert korrespondiert die Bedeutung von Witz als intellektuelle Kompetenz mit dem althochdeutschen Wort *wizze* und dem mittelhochdeutschen Wort *witze*, beides Äquivalente für List, Verstand und Wissen. Demgegenüber etablierte sich „die textsortenspezifische Bedeutung [...] erst in der ersten Hälfte des 19. [...] [Jahrhunderts], um an bestehende Traditionslinien von ‚Anekdote‘, ‚Aphorismus‘, ‚Schwank‘ und ‚Scherzrede‘ anzuknüpfen.“ (Schulze-Grobert 2009, S. 1396)

Gerade durch diese im 19. Jahrhundert erfolgte Gleichsetzung von Witz und Scherz sei, so Gabriel (2004) im „Historischen Wörterbuch der Philosophie“, die ursprüngliche Bedeutung von Witz, verstanden als ein Vermögen des Verstandes bzw. als ein Erkenntnisvermögen, in Vergessenheit geraten. Im deutschen Sprachraum beginne die philosophische Begriffsgeschichte im Zeitalter der Aufklärung, als Christian Wolff den lateinischen Terminus *ingenium* mit Witz übersetzt.

Der lateinische Begriff *ingenium* lässt sich heute, so Engels im „Historischen Wörterbuch der Rhetorik“, mit den Ausdrücken natürliche Begabung, schöpferisches Vermögen, Erfindungskraft oder Genie übersetzen (vgl. Engels 2009, S. 382-383). Jedoch finde der Begriff *ingenium* „in der heutigen Begabungspsychologie, Rhetorik, Literaturkritik und Pädagogik“ (Engels 2009, S. 415) keine Verwendung mehr, da sein entscheidender Bedeutungsgehalt in die modernen Begriffe Begabung, Talent, Kreativität, Originalität und Genie eingegangen sei.

Als umstritten zeigt sich in der philosophischen Begriffsgeschichte von Witz die Frage, ob dieser nur in Beziehung zu Phantasie und Rhetorik, oder auch zu Verstand und Logik steht. Zusammenfassend kommt Gabriel zu dem Schluss, dass sich die „verschlungene Geschichte“ des Witzbegriffes im „Spannungsfeld zwischen Logik und Rhetorik [...] als ein Lehrstück in der andauernden Auseinandersetzung zwischen ästhetischer und wissenschaftlicher Weltauffassung“ (Gabriel 2004) darstellt.

2.2 Der Witz-Begriff in Jean Pauls Vorschule der Ästhetik

In dem Kapitel „Über den Witz“ aus der „Vorschule der Ästhetik“ (Erstausgabe 1804; zweite Auflage 1811) geht Jean Paul systematisch auf sein Verständnis des Witz-Begriffes ein. Als Witz im weitesten Sinn gilt für Jean Paul das Vergleichen überhaupt. Jeder Vergleich zweier Vorstellungen, der eine dritte Vorstellung hervorbringe, sei eine „Wundergeburt unseres Schöpfer-Ich, zugleich frei geschaffen [...] als mit Notwendigkeit.“ (Jean Paul 1990, S. 171) Diese dritte Vorstellung bezeichnet Jean Paul auch als heiligen Geist und als Wunderkind.

Nachfolgend werden jedoch drei unterschiedliche Vermögen unterschieden, die alle auf dem Vergleich aufbauen: Der Witz im engeren Sinn, der Scharfsinn und der Tiefsinn. „Der Witz, aber nur im engeren Sinn, findet das Verhältnis der Ähnlichkeit, d. h. teilweise Gleichheit, unter größere Ungleichheit versteckt; der Scharfsinn findet das Verhältnis der Unähnlichkeit, d.h. teilweise Ungleichheit, unter größere Gleichheit verborgen; der Tiefsinn findet trotz allem Scheine gänzliche Gleichheit.“ (Jean Paul 1990, S. 171-172)

Den Witz im engeren Sinn bezeichnet Jean Paul auch als ästhetischen Witz. „Der ästhetische Witz“, so Jean Paul, „der verkleidete Priester, der jedes Paar kopuliert, tut dies mit verschiedenen Trauformeln.“ (Jean Paul 1990, S. 173) Daher unterscheidet Jean Paul hier weiterhin zwischen dem unbildlichen und bildlichen Witz. Während an dem unbildlichen Witz der Verstand seinen überwiegenden Anteil habe, beruhe der bildliche Witz maßgeblich auf der Phantasie.

Den unbildlichen Witz bezeichnet Jean Paul auch als Reflexions-Witz. Zu diesem zählt er den witzigen Zirkel – hier nennt er als Beispiel etwa den Ausdruck „sich vom Erholen erholen“ (Jean Paul 1990, S. 179) –, die Antithese – wie im Satz „Er machte sich einen Denkkettel, um etwas zu vergessen“ (Jean Paul 1990, S. 179) – und die Feinheit, die auch „das Zeichen des Zeichens“ (Jean Paul 1990, S. 181) genannt werde.

Der bildliche Witz beziehe sich auf die Verbindung von Materie und Geist. In diesem Bereich könne wiederum zwischen der Beseelung des Körperlichen und dem Verkörpern des Geistigen unterschieden werden. Hier spielen für Jean Paul das Gleichnis und die Metapher eine Rolle; die Allegorie und das Wortspiel bzw. der Sprach- oder Klingwitz werden hier ausführlich behandelt (vgl. Jean Paul 1990, S. 182-196).

2.3 Bildung zum Witz in Jean Pauls Levana

In dem Kapitel „Bildung zum Witz“ aus der *Levana* spricht sich Jean Paul im Hinblick auf die Gestaltung des Unterrichtsverlaufs für die Einrichtung einer „Spielstunde des Witzes“ aus, die er als ein befreiendes Gegengewicht zum unterweisenden Fachunterricht begreift. Die Entwicklung des Witzes diene – zumindest laut dem von Jean Paul einleitend angeführten Zitat aus seinem eigenen Roman *Die unsichtbare Loge* – der „Gelenkigkeit der Ideen“, zwingt das „neue Ideen-Räderwerk immer schneller zu gehen“, gebe „Liebe und Herrschaft über die Ideen“ (Jean Paul 1963, S. 225) und fördere letztlich den kreativen Erfindungsgeist der Kinder.

Eine Möglichkeit, die Entwicklung des Witzes zu fördern, wird bereits in dem Zitat aus *Die un-*

sichtbare Loge genannt. In diesem Beispiel sollte ein Schüler zunächst „Ähnlichkeiten aus entlegenen Wissenschaften“ (Jean Paul 1963, S. 225) anhören und verstehen, um dann auch selbst derartige Ähnlichkeiten zu erfinden. An dieser Stelle kommt deutlich zum Ausdruck, dass Jean Paul hier den Witz als ein Vermögen zur Entdeckung von Ähnlichkeiten begreift, und damit vom ästhetischen Witz bzw. Witz im engeren Sinn spricht. Aus pädagogischer Perspektive entscheidend ist in diesem Zusammenhang der Hinweis Jean Pauls, dass die „Kenntnisse schon vorher da sein“ müssen, „die man mischen will.“ (Jean Paul 1963, S. 225)

Den Aspekt der für den Witz notwendigen Vorkenntnisse greift Jean Paul auch in der Vorschule der Ästhetik auf. Dabei geht es hier jedoch vorwiegend um die Rezeptionsfähigkeit witziger Texte. Obwohl der Gottes- und der Rechts-Gelehrte, der Groß- und Kleinstädter, der Welt- oder Geschäftsmann „verschiedene Kreise des Wissens“ hätten, gebe es kein „Recht fremder Unwissenheit“ (Jean Paul 1990, S. 205). Auch der witzige Autor dürfe daher „neuere Gelehrsamkeit in Anspruch“ nehmen und der „Witz, wenn er sich nicht aus einem Kreise nach dem anderen verbannen will, muß den Mittelpunkt aller fordern und bilden“ (Jean Paul 1990, S. 205). Damit spricht Jean Paul dem witzigen Autor eindeutig eine Bildungsaufgabe zu und formuliert treffend: „Man lerne durch das Buch für das Buch“ (Jean Paul 1990, S. 205). Angesichts der Verfügbarkeit enzyklopädischer Wörterbücher brauche man, „um ein schweres Buch zu lesen, nichts [...], als ein leichtes aufzuschlagen“ (Jean Paul 1990, S. 206).

Ein pädagogischer Vorzug des Witzes sei es außerdem, dass er im Vergleich zu anderen Vermögen schon sehr früh geübt werden könne und dies sowohl unschädlich als auch nützlich sei. Im Gegensatz dazu würde eine zu frühe philosophische Anstrengung des Verstandes oder dichterische Anstrengung der Phantasie der Entwicklung dieser und anderer Kräfte schaden. „Daß der Witz in der Kinder- und Schulstube anfangs [...] den Vortritt vor Reflexion und Phantasie erhalte, ist leichter einzusehen als die Mittel, wie es zu machen.“ (Jean Paul 1963, S. 226) Gewissermaßen zur witzigen Frühförderung empfiehlt Jean Paul das Vortragen von Sinngedichten, Witzgeschichten und Wortspielen. „Und ist es nicht ein

leichtes“, so Jean Paul in Anspielung auf den bildlichen Witz, „Kinder im physischen moralische Ähnlichkeiten aufsuchen zu lassen, bis ihnen die Schwingen so gewachsen sind, daß sie vom Geistigen zur körperlichen Ähnlichkeit gelangen?“ (Jean Paul 1963, S. 226)

Am Ende seines Kapitels „Bildung zum Witz“ setzt sich Jean Paul auch mit dem Vorwurf auseinander, dass die „Waffenübungen des Witzes“ eine „Gefahr für den Wahrheits-Sinn“ (Jean Paul 1963, S. 227) darstellten. Dem entgegnet er unter anderem, dass man „den witzigen Gleichungen“ ein „Ungleichsein mit der Wahrheit“ nur unterstelle, da diese auch die Wahrheit, „obwohl [...] auf andere Weise“ (Jean Paul 1963, S. 228), darstellen würden. Außerdem dürfe man nicht vergessen, dass „hier keinen anderen Kindern olympische Witz-Spiele angetragen“ werden als „deutschen, welchen schon die nordische Natur ein so gutes Gegengewicht gegen Überreiz mitgegeben“ (Jean Paul 1963, S. 228) habe.

Die hier hervortretende Betonung des nationalen Kontextes seiner pädagogischen Bemühungen um die Förderung des Witzes verweist auf einen Paragraphen in der „Vorschule der Ästhetik“, der die Überschrift „Notwendigkeit deutscher witziger Kultur“ trägt. In Bezug auf die politische Situation stellt Jean Paul hier eine Verbindung zwischen fehlender Freiheit und Gleichheit auf der einen Seite, und dem mangelhaft ausgebildeten Witz der Deutschen her. „Freiheit gibt Witz (also Gleichheit mit), und Witz gibt Freiheit.“ (Jean Paul 1990, S. 201) Daher versteht er die Bildung zum Witz auch als Bildung zur Freiheit, die in den einheimischen Ländern betrieben werden müsse. „Da dem Deutschen folglich zum Witz nichts fehlet als die Freiheit: so geb’ er sich doch diesel!“ (Jean Paul 1990, S. 200) „Wenn nämlich der Geist sich ganz frei gemacht hat [...]: dann ist ihm durch die allgemeine Gleichheit und Freiheit der Weg zur dichterischen und philosophischen Freiheit und Erfindung aufgetan, und seine Findkunst (Heuristik) wird jetzo nur durch ein schönes Ziel bestimmt.“ (Jean Paul 1990, S. 202)

Bevor nun Kollers Interpretation des Konzepts Bildung zum Witz vorgestellt wird, sollen zumindest zwei Beispiele aus der Levana angeführt werden, an denen Jean Paul die Witz-Bildung von Schülern veranschaulicht. Das erste stammt

von dem fiktiven Schüler Gustav aus dem Roman „Die unsichtbare Loge“, also eigentlich von Jean Paul selbst: Alles „Große oder Wichtige bewegt sich langsam; also gehen gar nicht: die orientalischen Fürsten – der Dalai Lama – die Sonne – der Seekrabben; weise Griechen gingen (nach Winckelmann) langsam, ferner geht langsam das Stundenrad, der Ozean, die Wolken bei schönem Wetter.“ (Jean Paul 1963, S. 225) Das zweite Beispiel stammt angeblich von einem zwölfjährigen Schüler aus der Winkelschule, an der Jean Paul zehn Kinder drei Jahre lang unterrichtet habe. In den Wiederholungen des Unterrichtsstoffes hätten die Kinder dort, „wie es der Zufall gab, witzige Ähnlichkeiten gesucht“ (Jean Paul 1963, S. 225), die Jean Paul dann in einem Schreibbuch mit dem Titel „Bonmots-Anthologie meiner Eleven“ gesammelt habe: „Die Luftröhre, die intoleranten Spanier und die Ameisen dulden nichts Fremdes, sondern stoßen es aus“ (Jean Paul 1963, S. 227).

2.4 Zur Interpretation Kollers: Das metonymische Spiel mit den Signifikanten

In seiner Interpretation der Levana stellt Koller unter Bezug auf Jean Pauls Differenzierung zwischen bildlichem und unbildlichem Witz fest, dass in der Bildung zum Witz vor allem der unbildliche Witz von Bedeutung sei, „der auf der Verstandestätigkeit und auf dem Signifikantenspiel der Sprache beruht“ (Koller 1990, S. 366). Dieser basiere auf einem „betrügerischen Spiel der Zeichen“ (Koller 1990, S. 365) und stehe im Widerspruch zu dem bildlichen Witz, der auf eine „metaphysisch begründete Zeichenhaftigkeit aller Dinge, die stets auf etwas Überirdisches verweisen und deshalb Signifikanten eines letztlich transzendentalen Signifikats sind“ (Koller 1990, S. 365) zurückgeführt werden könne.

Mit den Begriffen Signifikant und Signifikat greift Koller die linguistische Terminologie Saussures auf, die er im Hinblick auf die Interpretation der Schreibweise Jean Pauls für aufschlussreich hält (vgl. Koller 1990, S. 346-347). Mit der Unterscheidung zwischen Signifikant und Signifikat beziehe sich Saussure nicht auf die erkenntnistheoretische Frage nach dem Verhältnis zwischen Zeichen und Sache, sondern auf die innerlinguistische Differenzierung zwischen dem Laut (Signifikant) eines Zeichens und seiner Bedeutung

(Signifikat) bzw. zwischen dem Lautbild (Signifikant) und der mit diesem verknüpften Vorstellung (Signifikat).

Koller greift die Terminologie Saussures vor allem auf, da sich diese an die „strukturel-psychoanalytische Konzeption des Unbewußten“ (Koller 1990, S. 347) von Jacques Lacan anknüpfen lässt. Lacan grenzt sich insoweit von Saussure ab, als er einerseits die Einheit von Signifikant und Signifikat sowie andererseits die Auffassung in Frage stellt, „wonach der Signifikant das Signifikat repräsentiert, ihm also in logischer Hinsicht nachgeordnet ist.“ (Koller 2012, S. 50) Sprache baue auf Einheiten auf, „die nicht auf ihre bedeutungstragende Funktion, sondern auf ihre differentielle Beziehung zueinander zurückführbar“ (Koller 2012, S. 50) seien. „Die Sprache“, so Koller, „gilt Lacan mithin als ein rein differentielles System von Signifikanten, das sich nach den Gesetzen einer ‚geschlossenen Ordnung‘, und d.h. nach den Regeln von Phonetik, Wortschatz und Grammatik zusammensetzt.“ (Koller 2012, S. 50) Signifikanten könnten einerseits syntagmatisch bzw. metonymisch miteinander verknüpft werden, andererseits könnte ein Signifikant durch einen anderen paradigmatisch bzw. metaphorisch ersetzt werden. Mit den Begriffen Metonymie und Metapher greift Lacan zwei Begriffe aus der klassischen Rhetorik auf.

Wenn Signifikanten im Fluss der Rede metonymisch bzw. syntagmatisch verkettet werden, entstehe jedoch noch keine Bedeutung. Als Beispiel einer metonymischen Kombination könnte man etwa auf die Verkettung der Worte Luftröhre, Spanier und Ameisen verweisen, die im zuvor genannten Witz Jean Pauls enthalten ist. Während durch die metonymische Kombination noch keine Bedeutung entstehe, sei dies bei der metaphorischen bzw. paradigmatischen Substitution eines Signifikanten durch einen anderen der Fall. Durch eine Metapher entstehe Bedeutung, da hier „ein Signifikant einen anderen ersetzt und der ersetzte Signifikant deshalb zum Signifikat dessen wird, der ihn verdrängt hat.“ (Koller 2012, S. 51) Um den metaphorischen Schreibstil Jean Pauls zu veranschaulichen, kann auf Stellen verwiesen werden, in denen Jean Paul die Erziehung als Kopiervorgang bezeichnet oder etwa mit der Bildhauerei vergleicht. (vgl. Koller 1990, S. 295-296) Das Zusammenspiel von Metonymie

und Metapher werde bei Lacan sowohl als konstitutiv für die Sprache als auch für das Unbewusste betrachtet. Während metaphorische Tendenzen für die „zeitweilige Stillstellung des Signifikantenflusses und die Entstehung bzw. Fixierung von Bedeutungen“ (Koller 2012, S. 54) sorgen, werden diese Bedeutungen „durch metonymische Prozesse immer wieder verflüssigt“ (Koller 2012, S. 54).

In seiner Analyse der *Levana* untersucht Koller einerseits die programmatischen Aussagen Jean Pauls über die Bedeutung der Sprache in der Erziehung, andererseits jedoch auch die Schreibweise der *Levana*. Dabei entdeckt er auf beiden Ebenen metaphorische und metonymische Tendenzen. Auf der programmatischen Ebene überwiegen laut Koller die metaphorischen Tendenzen, die in einer skeptischen „Beurteilung der Sprache sowie ihrer Verpflichtung auf die Kriterien der Wahrhaftigkeit, Eindeutigkeit und Referentialität“ (Koller 1990, S. 307) zum Ausdruck kommen. Darüber hinaus ordnet Koller hier die von Jean Paul beschworene Liebe zum Kind ein, „die vor allem dem Infans gilt, dem sprachlosunschuldigen Wesen [...]. Diese Liebe zum Kind hat ihre Entsprechung schließlich im Glauben an ein verborgenes wahres Wesen des Zöglings, das es pädagogisch zu erschließen und darzustellen gilt“ (Koller 1990, S. 307). Eine derartige Überzeugung, so Koller, sei jedoch letztlich repressiv, „weil sie diejenigen Eigenschaften oder Verhaltensweisen des Kindes, die von seinem vermeintlich idealen Wesenskern abweichen, nicht anerkennen kann, sondern letzten Endes auf irgendeine Weise bekämpfen muß.“ (Koller 1990, S. 307) Jedoch erkennt Koller in der positiven „Wertung des Witzes und des kindlichen Sprachspiels“ (Koller 1990, S. 301) auch metonymische Tendenzen auf der programmatischen Ebene, die dem freien Spiel der Signifikanten einen Vorrang einräumen.

Betrachte man die Schreibweise der *Levana*, zeige sich laut Koller sogar, dass sich hier metonymische und metaphorische Tendenzen die Waage halten. Während Jean Paul einerseits etwa „lehrhaft-praxisbezogen“ (Koller 1990, S. 306) argumentiere und sich als ernsthafter pädagogischer Autor inszeniere, werde dieser Gestus durch die verschiedenen Textebenen, die durch die teilweise fiktiven Einschübe und Digressio-

nen entstehen, in Frage gestellt. „In der Verknüpfung dieser Ebenen miteinander verweisen die verschiedenen ‚Bruchstücke‘ der ‚Levana‘ aufeinander – und auf eine Vielzahl anderer Texte [...] –, lassen sich aber nicht mehr als Repräsentationen einer einheitlichen, vorab festgelegten Position, eines pädagogischen Programms des Autors verstehen.“ (Koller 1990, S. 284-285) Auch in der witzigen Metaphorik Jean Pauls erkennt Koller eine metonymische Darstellungsweise, da hier Signifikanten teilweise sinnlos verknüpft werden. „Diese metonymische Tendenz innerhalb der ‚witzigen‘ Metaphorik Jean Pauls findet sich in der ‚Levana‘ in ausgeprägter Form vor allem dort, wo es nicht um hohe Werte, sondern um Themen wie Spiel oder Tanz geht, und insbesondere da, wo Spiel und Tanz selbst stattfinden oder in Szene gesetzt werden: in den komischen Anhängen und witzigen Einschüben“ (Koller 1990, S. 291). Gerade in Hinsicht auf den pädagogischen Bezug zwischen Erzieher und Kind, auf die prinzipielle Offenheit der Erziehung und die Ungewissheit der künftigen Entwicklung des Kindes kommt Koller zu dem Schluss, dass der Wert der *Levana* vor allem an der metonymischen Tendenz festgemacht werden könne, da erst diese einen Raum für die Anerkennung der Andersheit des Kindes eröffne. Die metonymische Tendenz „wirkt in der Schreibweise dieses Textes, in den ironischen Verkleidungen von Autor und Leser, die kein einheitliches Ich oder Du mehr darstellen, in den witzigen Einschüben und Abschweifungen“ oder „den Druckfehlern“ (Koller 1990, S. 302). Damit distanziert sich Koller deutlich von Interpretationen, die der *Levana* „nur dann noch Relevanz für heutige Erziehungsprobleme“ beimessen, „wenn man von ihrer zeitbedingten literarischen Form absieht und ihre vermeintlichen programmatischen ‚essentials‘ herausgreift.“ (Koller 1990, S. 314-315) In Anlehnung an Kollers Urteil könnte man vielleicht auch behaupten, dass der pädagogische Wert der *Levana* auf ihren Witz zurückzuführen ist, und ihr Sinn zumindest auch im dort verfassten Unsinn begründet liegt.

3 Zur Aktualisierung des Konzepts Bildung zum Witz

Obwohl der *Levana* laut Kollers Interpretation auch heute noch Bedeutung zugesprochen werden kann, sind gerade die von Jean Paul gewähl-

ten Beispiele zum Witz nur noch sehr bedingt dazu geeignet, um das Konzept Bildung zum Witz zu veranschaulichen und seine Aktualität herauszustellen. Deshalb soll nachfolgend mit Hilfe eines literarischen Textes versucht werden, das Konzept in Bezug auf gegenwärtige soziokulturelle Verhältnisse zu aktualisieren. Auf diese kulturwissenschaftliche Methode wird hier zurückgegriffen, da ihre konstruktive Anwendung in der Erziehungswissenschaft, speziell in der philosophisch orientierten Bildungsforschung, bereits überzeugend aufgezeigt wurde (vgl. Koller 2012). Vor der Auseinandersetzung mit dem zeitgenössischen Text soll diese Methode deshalb in Bezug auf Kollers „Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse“ (2012) zunächst kurz vorgestellt werden. Für die nachfolgende Literaturanalyse ergibt sich damit auch die Möglichkeit, nach dem transformatorischen Potential der über den Witz vermittelten Bildungsprozesse zu fragen.

3.1 Literarische Texte als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Reflexion

In seinem Werk mit dem programmatischen Titel „Bildung anders denken“ (2012) unternimmt Koller den Versuch, den Bildungsbegriff in Anknüpfung an Wilhelm von Humboldt zu reformulieren. Der Bildungsprozess wird hier als Transformation bestehender Welt- und Selbstverhältnisse bzw. als ein Andersdenken oder Anderswerden beschrieben. Dabei knüpft Koller an Humboldts Sprachtheorie an und entnimmt hier den Gedanken, dass das Erlernen fremder Sprachen – gemeint seien damit „auch regionale Dialekte, Fachsprachen, Sozio- und Idiolekte“ (Koller 2012, S. 13) – einen zentralen Modus von Bildung darstellt. Jede Sprache könne mit Humboldt als spezifische Weltansicht verstanden werden, weshalb dem Erlernen neuer Sprachen eine welterschließende Funktion zukomme. Von einem transformatorischen Bildungsprozess könne jedoch erst dann gesprochen werden, wenn bisherige Welt- und Selbstverhältnisse grundlegend verändert werden. Koller löst den klassischen Bildungsbegriff von inhaltlich bestimmten Bezügen gänzlich ab, indem er Bildung in Anlehnung an Lyotard als ein „innovatorisches bzw. paralogisches Sprachgeschehen [...], bei dem neue sprachliche Möglichkeiten ge- oder erfunden werden“ (Koller

2012, S. 97), versteht. Entgegen traditionellen Bildungstheorien versucht Koller ebenso, seine bildungsphilosophischen Überlegungen mit der empirischen Erforschung tatsächlicher Bildungsprozesse zu verbinden (vgl. Koller 2012, S. 14-15). Jedoch wählt Koller hier kein empirisches Dokument, sondern einen Roman, um die Erforschung transformatorischer Bildungsprozesse zu demonstrieren. Damit erprobt er „einen eigenen, die Grenzen der ‚Empirie‘ respektierenden und zugleich verschiebenden Zugang zur Erforschung von Bildungsprozessen“ (Koller 2012, S. 18). Als Begründung für diese Vorgehensweise nennt Koller zwei Argumente: Einerseits könnten literarische Texte dabei helfen, „erziehungswissenschaftliche Theorien zu verfeinern und weiterzuentwickeln“ (Koller 2012, S. 171), da in der Literatur auch ähnliche Themen aufgegriffen werden wie in der Erziehungswissenschaft. Andererseits könnte die Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu beitragen, „pädagogische Ambitionen zu entzaubern und optimistische Annahmen über erzieherische Wirkungen in Frage zu stellen.“ (Koller 2012, S. 171)

3.2 Bildung zum Witz in der Postmoderne: Analyse eines literarischen Textes

In Anlehnung an Kollers kulturwissenschaftliche Methode soll nachfolgend Jean Pauls Konzept Bildung zum Witz mit dem literarischen Text „Das Känguru-Manifest“ (Kling 2011) konfrontiert werden. Dieses Buch bietet sich an, da der Witz hier in zweifacher Weise eine Rolle spielt. Während sich in dem Text einerseits eine Vielzahl ästhetischer Witze im Sinne Jean Pauls finden lässt, wird von den Protagonisten der Geschichte andererseits auch die Bedeutung des Witzes im Kontext der Postmoderne thematisiert. Damit enthält das Buch gewissermaßen eine eigene Theorie zu den dort versammelten Witzen. Bevor einige in diesem Zusammenhang zentrale Textstellen exemplarisch vorgestellt und mit weiteren im Buch behandelten Themen, die auch in der Erziehungswissenschaft eine Rolle spielen, in Beziehung gesetzt werden, sollen einführend einige Aspekte zum Inhalt und zur Struktur des Känguru-Manifests genannt werden.

Der wesentliche Inhalt des Buchs ist schnell wiedergegeben, da sich – zumindest auf den ersten

Blick – kaum Wesentliches ereignet. Als Protagonisten sind ein Kleinkünstler (der ganz offensichtlich mit dem Autor Marc-Uwe Kling identifiziert wird) und ein personifiziertes Känguru zu nennen, die in einer gegenwartsähnlichen Zeit zusammen in Berlin in einer Art Wohngemeinschaft leben. Beide Protagonisten können (unter Vorbehalt) außerdem einem linken, kapitalismus-, neoliberalismus- und totalitäts-kritischen, anti-bürgerlichen, emanzipatorischen, weltoffenen, fremdenfreundlichen, diversitäts-affinen, postmodernen und intellektuellen Milieu zugerechnet werden. In dem Roman werden Ausschnitte aus dem Alltagsleben der Protagonisten geschildert. Im Vordergrund stehen in wörtlicher Rede verfasste Dialoge und Gespräche, der Kleinkünstler fungiert daneben als Ich-Erzähler. Gegliedert ist das Buch in unzählige Kapitel, die jedoch nicht immer einen direkten Zusammenhang aufzeigen und daher, in Anlehnung an die Levana, auch als Bruchstücke bezeichnet werden können. Als Haupthandlung kann der Widerstand der Protagonisten gegen die Tätigkeiten eines Ministeriums für Produktivität gelten, das gewissermaßen als Symbol für eine einseitige Ausrichtung von Politik und Gesellschaft auf ökonomische Leistungssteigerung und Kapitalakkumulation verstanden werden kann.

Als Schlüssel für eine bildungstheoretische Interpretation im Anschluss an Jean Paul erweist sich die nachfolgend zitierte Textstelle, an der das Känguru seine Überlegungen über die Bedeutung des Witzes in der Postmoderne formuliert: „Findest du nicht auch, dass die Welt viel zu unübersichtlich ist und alles viel zu schnell geht?“, fragt das Känguru. [...] ‚Deshalb habe ich beschlossen, ab sofort alles in nur noch zwei übersichtliche Kategorien einzuteilen.‘ [...] ‚Durch lange Studien habe ich herausgefunden, dass die einzig relevante Einteilung der Postmoderne lautet: Witzig oder nicht witzig?‘ [...] ‚Witzig oder nicht witzig?‘, wiederholt es. ‚Das ist hier die Frage!‘“ (Kling 2011, S. 123) Aufschlussreich ist für diese Bewertung des Witzes auch der anschließende Dialog zwischen dem Känguru und dem Kleinkünstler: „Weißt du, dass 63 Prozent aller Handytelefonate in Sichtweite geführt werden?“, fragt es übers Telefon. ‚Echt?‘, frage ich. ‚Stimmt das?‘. ‚Irrelevant, mein Freund‘, sagt das Känguru. ‚Wahr oder falsch ist so was von 20. Jahrhundert. Diese Information war witzig. Das allein rechtfertigt sie. [...]‘“ (Kling 2011, S. 124) Schließt man die hier vom Känguru gemachten Aussagen an die Überlegungen Kollers (1990) über metonymische und metaphorische Sprachtendenzen an, so können sie als Plädoyer für eine metonymisch-witzige und gegen eine metaphorisch-ernsthafte Sprechweise interpretiert werden. Während es demnach im (bürgerlichen) 20. Jahrhundert noch darum ging, Bedeutungen im Sinne von wahr und falsch zu fixieren, gilt laut Känguru im postmodernen 21. Jahrhundert die Auflösung fester Bedeutungen in witzige Aussagen – das freie Spiel mit den Signifikanten – als maßgebend.

Dieser Überzeugung entsprechend kommt das Känguru auf die Idee, bekannte Zitate absichtlich in einer Weise falsch zuzuordnen, durch die das jeweilige Zitat eine überraschend neue Bedeutung erlangt (vgl. Kling 2011, S. 67-69). Da dieses im Buch von den Protagonisten vielfach angewandte Verfahren auf einen ästhetischen Witz im Sinne Jean Pauls zurückgeführt werden kann, soll dies an einem Beispiel veranschaulicht werden: „Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, dass sie ein allgemeines Gesetz werde.“ Silvio Berlusconi“ (Kling 2011, S. 163). Wie gesehen lässt sich nach Jean Paul der ästhetische Witz als das Vermögen begreifen, im Hinblick auf den Vergleich zweier Vorstellungen ein unter Ungleichheit verstecktes Verhältnis der Ähnlichkeit zu finden. Versteht man das falsch zugeordnete Zitat als einen ästhetischen Witz, so kann man diesen auf einen Vergleich zwischen den ethischen bzw. politischen Maximen Immanuel Kants und Silvio Berlusconis zurückführen. Geht man davon aus, dass ein derartiger Vergleich geradezu zwingend die Ungleichheit ihrer praktischen Maximen aufzeigen müsste, so ist das hier im ersten Moment zum Ausdruck kommende Ergebnis – Gleichheit der Maximen – überaus überraschend. Offensichtlich beruht der Witz jedoch darauf, dass der zitierte Satz, der bekanntlich von Kant stammt und eigentlich dessen kategorischen Imperativ zum Ausdruck bringen soll, zwar auch Berlusconi zugeschrieben werden kann, sich hierbei jedoch die Bedeutung der Aussage geradezu diametral verschiebt. Von einem ästhetischen Witz kann hier demnach nur unter der Voraussetzung gesprochen werden, dass Kant und Berlusconi eine radikal unterschiedliche Einstellung in Bezug auf Politik, Moral und Gesetzgebung zugeschrie-

ben wird. In diesem Fall führt der Witz zu der Erkenntnis, dass derselbe Satz zwei derart unterschiedliche Einstellungen zum Ausdruck bringen kann.

Betrachtet man dieses falsch zugeordnete Zitat in Bezug auf die zuvor erwähnte Abgrenzung des Kängurus zwischen den Einteilungen witzig/nicht-witzig und wahr/falsch, so veranschaulicht es exemplarisch die Differenz der jeweiligen Art der Kategorisierung. Während die vorgenommene Zuschreibung des Zitats laut Känguru im bürgerlichen Sinne als falsch zu bezeichnen ist, gelte sie aus postmoderner Perspektive als witzig. Wie gezeigt könnte man mit Jean Paul auch darauf verweisen, dass die mit diesem ästhetischen Reflexions-Witz zum Ausdruck kommende Erkenntnis nicht falsch sei, sondern die Wahrheit hier nur auf andere Weise ausgedrückt wird. Mit Jean Paul lässt sich auch unterstreichen, dass sowohl die Hervorbringung bzw. (Er-)Findung als auch die Rezeption eines derartigen ästhetischen Witzes auf ein entsprechendes Vorwissen, in diesem Fall aus den Bereichen idealistischer Philosophie und realer Politik, angewiesen ist. Dabei liegt für ihn der Vorzug einer witzigen Erkenntnis gegenüber einer bloß richtigen Wiedergabe erlernter Wissensbestände darin, dass durch die „Handhabung der Ideen“ (Jean Paul 1963, S. 225) kreativ mit dem zur Verfügung stehenden Wissen umgegangen und einer Fixierung der Gedanken entgegengewirkt wird. Während im Hinblick auf Kollers durch Lacan inspirierte Jean-Paul-Interpretation das im Känguru-Manifest von den Protagonisten praktizierte Verfahren der witzigen bzw. falschen Zuordnung von Zitaten als metonymische Verflüssigung von sprachlich fixierten Bedeutungen verstanden werden kann, lässt es sich in direkter Anlehnung an Jean Paul als Ausweitung der pädagogischen Spielstunde des Witzes auf den Alltag deuten. Von einem transformatorischen Bildungsprozess (Koller 2012) könnte dann gesprochen werden, wenn sich sprachlich verfasste Welt- und Selbstverhältnisse durch eine derartige Praxis tatsächlich grundlegend und habituell ändern, etwa im Sinne eines Übergangs von einer metaphorisch dominierten zu einer metonymisch dominierten Weltansicht. Die Aneignung einer witzigen Ausdrucksweise könnte demnach als Erlernen einer neuen Sprache im Sinne der von Koller reformulierten Bildungstheorie Humboldts gelten, oder, in Anlehnung

an die Theorie Jean Pauls, als transformatorische Bildung zum Witz.

Das Verhältnis zwischen Witz und Wahrheit, zwischen Sinn und Unsinn oder zwischen Signifikant und Signifikat wird auch an anderen Stellen des Känguru-Manifests thematisiert. In einer Szene geraten die Protagonisten mit ihrem Verleger in Streit, da dieser ihren Titelvorschlag für ein Buch ablehnt. Der Titel sei zwar sehr reißerisch und damit potentiell verkaufsfördernd, stehe jedoch in keinem Zusammenhang mit dem Inhalt des Buches. „Na und?“, fragt das Känguru. „Der Zusammenhang zwischen Bezeichnung und Inhalt ist völlig überbewertet, und große Teile der Gesellschaft haben sich schon längst davon freigemacht. Wenn ich mir beim Discounter eine Tomatencremesuppe kaufe, hat die auch auffällig wenig mit Tomaten zu tun. Aber Geschmacksverstärkerbrei ist einfach ein Scheißproduktname.“ (Kling 2011, S. 54) An dieser Stelle wird, überträgt man das Verhältnis von Bezeichnung und Inhalt auf das Verhältnis von Bezeichnendes und Bezeichnetes bzw. Signifikant und Signifikat, ein Thema angesprochen, das, betrachtet man etwa den Ansatz Kollers, nicht nur für eine sprach- und psychoanalytisch orientierte Jean-Paul-Interpretation, sondern auch darüber hinaus für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung ist (vgl. Koller 2012, S. 45-54). Obwohl die an der Tomatencremesuppe durchgeführten semiotischen Überlegungen im Vergleich zu entsprechenden wissenschaftlichen Abhandlungen unterkomplex sind, können sie doch zumindest als überaus anschaulich gelten.

Denkt man an den in der Einleitung formulierten Ausgangspunkt dieses Artikels zurück, die in Anschluss an Liessmann (2011) formulierte Frage nach einem zeitgemäßen Bildungsbegriff, so erscheint auch die im Känguru-Manifest zentrale Thematisierung einer Ökonomisierung von Gesellschaft und Kultur hinsichtlich des kritischen Potenzials des ästhetischen Witzes pädagogisch bedeutsam. Denn auch bei Liessmann steht dieses Thema im Mittelpunkt, beobachtet er doch, wie gegenwärtig mit dem Bildungsbereich eines der „letzten gesellschaftlichen Refugien“ (Liessmann 2011, S. 42) von einem allgemeinen Prozess der Industrialisierung erfasst werde. Ebenso geht er davon aus, dass durch eine zunehmende „Kapitalisierung des Geistes“ (2011, S. 10) Unbil-

dung zum Schicksal aller, die Formulierung einer zeitgemäßen Theorie der Bildung im eigentlichen bzw. traditionellen Sinne daher unmöglich werde. Im Känguru-Manifest wird der allgemeine Prozess der Ökonomisierung durch besagtes Ministerium für Produktivität vorangetrieben, das vom Känguru abgekürzt als Miniproduct bezeichnet wird. Eine Fußnote verweist darauf, dass es sich bei der Abkürzung um Newspeak handelt (vgl. Kling 2011, S. 273). Ganz offensichtlich wird hier auf Orwells Roman 1984 angespielt. Während das Ministerium für Produktivität im Känguru-Manifest die Wahlsprüche Arbeit ist Freizeit, Wachstum ist Fortschritt und Sicherheit ist Freiheit (vgl. Kling 2011, S. 278) verbreitet, heißt es bei Orwell bekanntlich Krieg bedeutet Frieden, Freiheit ist Sklaverei und Unwissenheit ist Stärke. In Anlehnung an Jean Paul könnte man aufgrund dieser literarischen Referenzen durchaus von einem gelehrten Witz sprechen (vgl. Jean Paul 1990, S. 203-207).

Das Ministerium für Produktivität zieht den Unmut der Protagonisten auf sich, als es plant alle Ausländer – und damit ist auch das Känguru aufgrund australischer Abstammung persönlich betroffen – unter den Kategorien produktiv und unproduktiv einzuordnen (vgl. Kling 2011, S. 169). Wegen des angeblichen Erfolgs dieser Maßnahme plant das Ministerium später, die gesamte Bevölkerung auf diese Weise einzuteilen (vgl. Kling 2011, S. 264) und die Daten in einem großen Produktivitätsregister zu speichern (vgl. Kling 2011, S. 273). „Ein Ministeriumssprecher sagte dazu: ‚Wir wissen noch nicht genau, was wir mit den Daten schlussendlich anfangen. Aber was man hat, das hat man.‘“ (Kling 2011, S. 264) Am Ende des Buches wird von den Protagonisten ein – in ihren Worten – Anti-Terror-Anschlag auf das Ministerium verübt. Dabei werden die Computer zerstört, auf denen das Produktionsregister gespeichert ist. Im Nachhinein stellt sich jedoch heraus, dass es Sicherungskopien der Daten gibt und der Anti-Terror-Anschlag damit sinnlos war. Daraus zieht das Känguru folgenden Schluss: „‚Unser Tun war Unsinn‘, ruft es. ‚Es war leuchtend ineffizient, es war grandios unprofessionell, es war absolut chaotisch, es war total unproduktiv. Aber sinnlos? Nein! Es war ...‘ Das Känguru macht eine dramatische Pause. ‚Es war ein Zeichen!‘, ruft es. ‚Gerade in seiner ineffizienten, unprofessionellen, chaotischen Unproduktivität

war es ein Zeichen!‘ Spontaner Applaus brandet auf. ‚Es war ein Fanal!‘, ruft das Känguru.“ (Kling 2011, S. 285) Obwohl der Widerstand der Protagonisten gegen das Ministerium keinen Sinn hatte, wird den Handlungen gerade in ihrer Sinnlosigkeit Sinn zugesprochen, da sinnloses Handeln unproduktiv sei und damit den Interessen des Ministeriums entgegenstehe. Man mag im Känguru-Manifest daher einen Kampf um die Deutungshoheit der für die Gegenwart leitenden Differenzen erkennen. Zur Diskussion steht demnach, ob eine bürgerliche Differenzierung zwischen wahr und falsch, eine ökonomistische Differenzierung zwischen produktiv und unproduktiv oder eine postmoderne Differenzierung zwischen witzig und nicht-witzig für die Gesellschaft maßgebend sein soll.

Konfrontiert man in diesem Zusammenhang das Känguru-Manifest (2011) mit Liessmanns Theorie der Unbildung (2011), so stellt sich die Frage, ob gerade durch den von Liessmann beklagten Verlust eines einheitlichen Bildungskanon, durch den hierarchielosen Umgang mit unterschiedlichsten Inhalten und Formen des Wissens sowie durch die Fülle der verbreiteten Informationen in der sogenannten Wissensgesellschaft ideale Voraussetzungen für Jean Pauls Bildung zum Witz gegeben sind. Zumindest kann das Känguru-Manifest veranschaulichen, wie die Protagonisten unterschiedlichstes Wissen aus den Bereichen der Hoch- und Populärkultur über den Witz in Zusammenhang bringen. Während der von Liessmann gezeichnete klassische Bildungsbegriff in seiner Reformulierung als Theorie der Unbildung nur noch eine kritische Distanzierung zu einer allgemeinen Tendenz der Ökonomisierung erlaubt, versuchen die Protagonisten des Känguru-Manifests, über den ästhetischen Witz eine Haltung zu entwickeln und eine Erkenntnisform zu kultivieren, die sich sowohl von einer bildungsbürgerlichen als auch von einer ökonomistischen Weltansicht betont abgrenzt. Dies soll abschließend an einer Textstelle illustriert werden, die einerseits als Ausdruck postmoderner Unbildung, andererseits aber auch als Zeichen einer zeitgemäßen Form ästhetischer sowie gesellschaftskritischer Bildung interpretiert werden kann. In dieser Szene – deren Witz ganz offensichtlich auf Rousseaus Aussagen über die Begründung der bürgerlichen Gesellschaft im Diskurs über die Ungleichheit anspielt – erhält der Kleinkünstler eine Abmahnung, da er angeb-

lich ein Hörbuch der Autorin Charlotte Roche illegal aus dem Internet heruntergeladen habe: „Als ich mit der geöffneten Post mein Zimmer betrete, sitzt das Känguru an meinem Schreibtisch vor meinem Notebook und ruft: ‚Verdammt sei der Erste, der ein Stück Musik mit einem Kopierschutz umgab und auf den Gedanken kam zu sagen ‚Dies gehört mir‘, und verdammt seien die Leute, die einfältig genug waren, ihm zu glauben, denn ihr seid verloren, wenn ihr vergesst, dass zwar die Musik allen, aber das Internet niemandem gehört!‘ ‚Du hast Feuchtgebiete als Hörbuch heruntergeladen?‘, frage ich kopfschüttelnd.“ (Kling 2011, S. 110; Hervorhebung im Original)

4 Fazit

Die Auseinandersetzung mit Jean Pauls bildungstheoretischem Entwurf einer Bildung zum Witz sollte zeigen, dass diesem Konzept durchaus Bedeutung für die gegenwärtige Pädagogik zugesprochen werden kann. Durch die Interpretation dieses klassischen Textes in Verbindung mit aktuellen bildungstheoretischen Werken einerseits, einem zeitgenössischen literarischen Text andererseits, wurde ersichtlich, dass eine weitergehende Auseinandersetzung mit den Themen Bildung und Witz gerade im Hinblick auf die Formulierung zeitgemäßer Bildungstheorien aufschlussreich sein könnte. Die hier vorgelegten Überlegungen deuten darauf hin, dass Jean Pauls Theorie gerade im Kontext postmoderner und durch Unbildung (Liessmann 2011) gekennzeichnete Verhältnisse hilfreich sein kann, einen angemessenen Bildungsbegriff zu entwickeln. Dabei erscheint das Konzept Bildung zum Witz gerade aufgrund der Betonung ästhetischer und sprachlicher Dimensionen durchaus anschlussfähig an den klassischen Bildungsbegriff.

Auf die Aktualität des Bildungsdenkens Jean Pauls verweist auch das aktuelle Werk „Die Erfindung der Kreativität“ von Andreas Reckwitz (2012/2013). Nur angesprochen werden soll hier die von ihm formulierte These, dass die Gegenwartskultur von einem Kreativitäts-Dispositiv beherrscht werde. Versteht man Witz in Anlehnung an den klassischen Begriff *ingenium* als Synonym für Kreativität, so könnte statt von Bildung zum Witz auch synonym von Bildung zur Kreativität gesprochen werden. Derart reformuliert folgt

die Bildungstheorie Jean Pauls geradezu dem heutigen Zeitgeist. Zu bedenken gilt hierbei, dass Reckwitz auch auf die Überforderungen hinweist, die durch das Kreativitäts-Dispositiv entstehen. Angesprochen ist der damit verbundene Druck, ständig neu denken und kreativ handeln zu müssen. Die Pointe besteht sicherlich darin, dass Jean Paul den Witz als Mittel der Befreiung von gesellschaftlichen Zwängen ansah, während Reckwitz darauf hinweist, dass die Forderung nach Kreativität mittlerweile auch mit einem gesellschaftlichen Zwang einhergeht: „Man will kreativ sein – und soll es auch.“ (Reckwitz 2013, S. 10; Hervorhebungen im Original) Damit kommt gegenwärtig auch dem Witz eine durchaus ambivalente Bedeutung zu. Man sollte daher davon ausgehen, dass gerade hinsichtlich der kritischen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von ästhetischem Witz und Bildung noch nicht das letzte Wort gesprochen ist. Vielleicht kann dieser Beitrag zumindest als erster Schritt verstanden werden, Jean Pauls Konzept „Bildung zum Witz“ nicht nur zu aktualisieren, sondern auch zeitgemäß zu problematisieren und entsprechend zu reformulieren.

Literatur:

- Engels, J. (2009). *Ingenium*. In: Ueding, G. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, S. 382-417.
- Gabriel, G. (2004): *Witz*. In: Gabriel, G. (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Band 12. Basel, Schwabe, S. 983-990.
- Jean Paul (1963): *Levana oder Erziehlehre*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt. [EA 1806/1807]
- Jean Paul (1990): *Über den Witz*. In: Jean Paul: *Vorschule der Ästhetik*. Hamburg, Meiner, S. 169-207.
- Kling, M.-U. (2011): *Das Känguru-Manifest*. Berlin, Ullstein.
- Koch, L. (2003): *Pädagogik zwischen Phelloplastik und Maulmenschenerziehung*. Jean Pauls „Levana“. In: Koch, L. (Hrsg.): *Bayreuther Pädagogen*. Würzburg, Ergon Verlag, S. 13-33.
- Koch, L. (2011): *Jean Paul. Levana oder Erziehlehre*. In: Böhm, W.; Fuchs, B.; Seichter, S. (Hrsg.): *Hauptwerke der Pädagogik*. Paderborn, Schöningh, S. 334-337.

Koller, H.-Ch. (1990): Die Liebe zum Kind und das Begehren des Erziehers. Erziehungskonzeption und Schreibweise pädagogischer Texte von Pestalozzi und Jean Paul. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.

Koller, H.-Ch. (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart, Kohlhammer.



Liessmann, K. P. (2011): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. München, Piper.


Reckwitz, A. (2013): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung. Berlin, Suhrkamp.



Schulz-Grobert, J. (2009): Witz. In: Ueding, G. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Tübingen, Max Niemeyer Verlag, S. 1396-1405.


Sprenger, K. (2003): Jean Pauls Pädagogik. Studien zur Lavana. Neuried, ars et unitas.

Der Kindergarten – eine elementare Bildungseinrichtung? Ein historischer Rück- und Ausblick der Kinderbetreuung in Österreich

 Gegenwärtig ist der Kindergarten Gegenstand einer breiten öffentlichen Diskussion. Bildungseinrichtung oder Aufbewahrungsstätte - bis heute bestimmt diese Frage das Selbstverständnis der Institution Kindergarten. Trotz  zahlreicher wissenschaftlicher Diskussionen, welche Einigkeit darüber aufweisen, dass der Kindergarten als erste Bildungseinrichtung zu verstehen ist, hat sich dieses (Selbst-)Verständnis in der breiten Öffentlichkeit (noch) nicht etablieren können. Der nachstehende Artikel beschäftigt sich einerseits mit einem historischen Rückblick andererseits wirft er einen Blick auf die gegenwärtige Situation der Kinderbetreuung in Österreich. Durch diese Diskussion wird versucht, die anhaltende Debatte rund um das Definitions- und Selbstverständnis der Institution Kindergarten nachvollziehbar zu machen.

 Presently, kindergartens are the object of broad public debate. Educational institution or day-care facility - to this day, this question is determining our understanding of the kindergarten as an institution. Despite numerous scientific discussions, which seem to be in agreement, that the kindergarten must be understood to be the first educational institution, it has not (yet) been possible to establish this understanding in the general public. The following article deals on the one hand with a historical review, and on the other hand it takes a look at the current situation of childcare in Austria. Through this discussion, an attempt is made to make the ongoing debate on the definition and understanding of kindergarten as an institution comprehensible.

 Az óvoda jelenleg nagyméretű nyilvános vita tárgyát képezi. Nevelési és oktatási intézmény vagy gyermekmegőrző hely- máig ez a kérdés határozza meg az óvodának, mint intézménynek az értelmezését.  Számos tudományos vita ellenére, amelyek egységet mutatnak a tekintetben, hogy az óvodán az első nevelési, oktatási intézményt kell érteni. Ez az értelmezés azonban a köztudatban máig nem így jelenik meg. Az alábbi tanulmány egyrészt történeti visszatekintés kíván lenni, másrészt bepillantást kíván nyújtani az ausztriai gyermeknevelés jelenlegi helyzetébe. A szerző megpróbálja megértetni az olvasóval az óvoda, mint intézmény meghatározása és értelmezése körüli vitát.

 Vrtić je trenutno predmet jedne od rasprostranjenih javnih rasprava. Obrazovna institucija ili ustanova za čuvanje djece - to pitanje određuje do danas samopojmanje institucije vrtića. Unatoč brojnim znanstvenim raspravama, koje su istomišljeni u činjenici da se vrtić treba shvatiti kao prvu obrazovnu ustanovu u odgoju djece, to se (samo) određenje još uvijek nije formiralo u široj javnosti. Predstojeći članak se usmjerava na povijesnu pozadinu s jedne strane te na pogled na trenutnu situaciju predškolskog odgoja u Austriji s druge strane. Uz pomoć ovog članka ta se kontinuirana rasprava oko definicije i samorazumijevanja institucije vrtića nastoji predočiti razumljivom.

1 Einführung

Spätestens mit der Einführung des verpflichtenden Kindergartenjahres im Jahr 2010 und der Entwicklung eines bundesländerübergreifenden Bildungsrahmenplans, ähnlich einem Lehrplan, ist der Kindergarten Gegenstand einer breiten öffentlichen Diskussion geworden.

Aufbewahrungsstätte oder Bildungseinrichtung, je nach Weltanschauung pendelt die Einstellung zum Kindergarten bis heute zwischen diesen Polen hin und her. Obwohl der Kindergartenbesuch mittlerweile als Grundstein für eine gelungene Bildungskarriere gilt, erweist sich der

Kindergarten als ewiger Problemfall. Viele sehen die Institution Kindergarten als bloße Aufbewahrungsstätte und es scheint, dass der Gedanke vom Kindergarten als erste Bildungseinrichtung, der in der Wissenschaft mittlerweile als unumstritten gelten kann, es noch nicht in die breite Gesellschaft geschafft hat.

Dieser Artikel beschäftigt sich mit einem historischen Rückblick und einem Blick auf die gegenwärtige Situation der Kinderbetreuung in Österreich und versucht so, die Ursprünge des Kindergartens als Aufbewahrungsstätte bis hin zum aktuellen Verständnis der Institution als elementare Bildungseinrichtung zu skizzieren. Die-

se historische Diskussion des Kindergartens soll zu einem besseren Verständnis der anhaltenden Definitionsdiskussion Kindergarten: Aufbewahrungsstätte oder elementare Bildungseinrichtung beitragen.

2 Die Institution Kindergarten in Österreich – ein historischer Rückblick

Wenn man sich mit der Geschichte des Kindergartens in Österreich auseinandersetzt, wird schnell deutlich, dass wir gegenwärtig auf eine nur sehr geringe Zahl von Publikationen zurückgreifen können und die Zahl österreichischer Autoren und Autorinnen, die sich mit diesem Thema beschäftigt, eine sehr überschaubare ist. Dies mag damit in Verbindung stehen, dass sich die Entwicklung des Kindergartens in Österreich vor dem Zweiten Weltkrieg nur sehr gering von dessen Entwicklung in Deutschland unterscheidet.

Deutschland hingegen, als Ursprungsland des Kindergartens im Sinne des Namensgebers der Institution Kindergarten, Friedrich Fröbel, bringt eine Reihe von Autoren und Autorinnen hervor, die sich mit der Entstehung und Entwicklung des Kindergartens befasst haben. Erst nach 1945 kann eine differenzierte Entwicklung des Kindergartenwesens in Österreich zu Deutschland beobachtet werden. Eine tatsächliche literarische Auseinandersetzung mit dem Thema Kindergarten in Österreich findet man allerdings erst im 21. Jhd., etwa in Verbindung mit den Ergebnissen der PISA Studie (Engel 2009, 18)

Dies lässt die Behauptung zu, dass das Interesse an der Institution Kindergarten in Österreich ein scheinbar geringeres ist als in anderen europäischen Ländern.

Wenn man den aktuellen Status, auch in Verbindung mit der Ausbildung der heutigen Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen im EU Vergleich betrachtet, kann diese Annahme erneut bekräftigt werden. Bevor allerdings auf die gegenwärtige Situation des Kindergartens und der Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen eingegangen wird, soll es nachstehend zu einer Diskussion der Ursprünge des Kindergartens sowie der historischen Prägungen kommen.

2.1 Die Ursprünge des Kindergartens – Kleinkindbewahranstalten als Vorläufer des Kindergartens

Ausgehend aus Deutschland konnten sich auch in Österreich die sogenannten Kleinkindbewahranstalten etablieren und bis 1860 aufrechterhalten bleiben. Diese, Mitte des 18. Jhdts. in Frankreich entstandenen Institutionen, finden ihren Ursprung in den häuslichen Veränderungen, welche mit der Industrialisierung einhergehen. Neben den Vätern sind es nun auch die Mütter, die einer außerfamiliären Erwerbstätigkeit nachgehen. Viele Kinder waren somit alleingelassen und von Verwahrlosung bedroht. Daher ist es nicht verwunderlich, dass die gegründeten Kleinkindbewahranstalten vorrangig drei Funktionen zu erfüllen hatten:

1. sie dienten der Verbrechenverhütung, indem sie der Verwahrlosung entgegenwirkten
2. sie förderten den Schulbesuch älterer Kinder, die nicht mehr der Schule fernbleiben mussten, weil sie auf jüngere Geschwister aufpassen mussten, und
3. sie bildeten den Anfang einer christlichen Erziehung (Aden-Grossmann 2001, 19).

In den Kleinkinderbewahranstalten ging es also in erster Linie darum, Kinder vor Verwahrlosung zu bewahren und erst in zweiter Linie um eine pädagogische Förderung. Dennoch gelten die Kleinkinderbewahranstalten als Vorläufer von Friedrich Fröbels Ideen einer Erziehungseinrichtung für drei- bis sechsjährige Kinder.

2.2 Der Kindergarten nach Friedrich Fröbel – Das Moment der Erziehung rückt in den Fokus

Friedrich Fröbel veröffentlichte 1840 seinen Aufruf zur Gründung des Kindergartens und trat zum ersten Mal für einen Kindergarten ein, der einen Bildungsanspruch für alle Kleinkinder erfüllten sollte. (Stoll, Hajsza 2010, 24) Über Deutschland hielten Fröbels Konzepte und Ideen auch zunehmend Einzug in Österreich und brachten eine Wendung in Ziel und Auftrag der Kleinkindbewahranstalten mit sich. Das Moment des Erziehens rückte stärker in den Vordergrund und in Österreich vollzog sich durch die Einbe-

ziehung der Konzepte, Ideen und Materialien von F. Fröbel eine Umwandlung der Kleinkindbewahranstalten in den sogenannten Volkskindergärten. (Engel 2009, 19ff.)

1863 wird der erste Fröbelsche Kindergarten in Wien gegründet. Dieser ist den bürgerlichen Familien vorbehalten, steht aber in direkter Konkurrenz zu den Volkskindergärten. (ebd., 20.) Fröbel versteht den Kindergarten neben der Familie als einen Schon- und Schutzraum für die sich natürlich vollziehende Erziehung. Er definiert somit eine neue Aufgabe des Kindergartens, die der Erziehung, Erziehung im Kindergarten nach Fröbel soll die familiäre Erziehung dort ergänzen, wo eine sittliche und geistige Bildung nicht ausreichend stattfindet. (ebd., 20f.) Das Verständnis von Erziehung im Kindergarten als ein familienergänzendes Moment ist der zentrale Unterschied der fröbelschen Kindergärten im Gegensatz zu den Volkskindergärten, die ihre Aufgabe darin sahen, die familiäre Erziehung zu ersetzen. (ebd., 21)

Bereits Fröbel beleuchtete als wesentliches Moment für das Gelingen dieser familienergänzenden Erziehung die Ausbildung der Erzieher/innen. Diese ist nach der Idee Fröbels anspruchsvoll konzipiert und enthält allgemein bildende Anteile wie auch wissenschaftliche Elemente. Dadurch kann diesem Beruf ein erster Entwurf eines professionellen Status zugesprochen werden. Dieser Anspruch des professionellen Status kann in der Praxis allerdings nicht aufrechterhalten bleiben, da sich sehr schnell eine geschlechtsspezifische Differenz entwickelt. Pflege und Betreuung der Kinder stellt eine weibliche Domäne dar, Organisation und Leitung wird den männlichen Kollegen zuteil. Diese wiederum sind geprüfte Lehrer, während die Frauen nur einen Kurs für Kindergärtnerinnen besucht haben. Affektive Komponenten, wie Liebe und Zuwendung, gewinnen in diesem Berufsstand schnell die Oberhand. (Verien für Kindergärten in Österreich (1887b), S.33; zit. nach Engel 2009, 19ff.)

1872 wird in Österreich die vorschulische Erziehung gesetzlich geordnet und verankert. Auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen wird zur Gänze dem Staat übertragen. Bis 1872 konnten ausschließlich Lehramtskandidatinnen, die einen einjährigen Kurs an der Lehrerbildungsanstalt

absolvierten, die Zusatzqualifikation zur Kindergärtnerin erwerben. 1875 wird den Kindergärten eine Bildungsanstalt für Kindergärtnerinnen angeschlossen und die Ausbildung konnte sowohl in diesen Bildungsanstalten wie auch in Lehrerbildungsanstalten absolviert werden. Der Kindergarten hatte aber nicht den gleichen Status wie die Schule und somit wurden nur jene Lehrerinnen Kindergärtnerinnen, die keine Anstellung an einer Schule bekamen. Erst 1878 wurde eigene Literatur für die Ausbildung der Kindergärtnerinnen eingeführt und verwendet. Damit wurde der Kindergarten zunehmend zu einem eigenen Bereich im Bildungswesen. (Engel 2009, 22f.)

Neben der durch Fröbel begründeten Erziehungs- und Bildungsfunktion wird dem Kindergarten zunehmend auch die soziale Funktion zuteil. 1917 wird der Kindergarten aus der Schulverwaltung gelöst und in das Jugendamt eingegliedert. Der Kindergarten wird im Gegensatz zur Lehrschule gesehen und durch die Eingliederung im Jugendamt wird der Unterschied nochmals betont. (Engel 2009, 22f.) Der Kindergarten entwickelte sich in seinen Anfängen also vielmehr zu einer sozialfürsorgerischen Einrichtung als zu einer Bildungsinstitution. (Aden-Grossmann 2011, 214; zit. nach Engel 2009, 23)

2.3 Der Kindergarten als sozialpädagogische Einrichtung

Besonders tragend wurde die sozialpädagogische Aufgabe des Kindergartens nach dem Ersten Weltkrieg. Der Staat übernahm die Kosten für die Betreuung der Kinder durch Kindergärtnerinnen und diese wiederum erhielten die Aufgabe, für das leibliche, geistige und sittliche Wohl der ihnen anvertrauten Kinder zu sorgen. So löste der Kindergarten den Volkskindergarten zur Gänze ab. (Gary 2006, 64; zit. Nach Engel 2009, 23.)

Vor dem nationalsozialistischen Regime hielten noch die Ideen von Maria Montessori zunehmend Einzug in die österreichischen Kindergärten. Der Kindergarten in Österreich folgte somit einer Mischung der Grundsätze von F. Fröbel und M. Montessori und hat die Stellung nach der Familienerziehung eingenommen. Die erste Aufgabe der Erziehung, die Verantwortung für die körperliche und seelische Entwicklung, lag bei

der Familie. Wenn das Kind über die erste Entwicklungsperiode hinaus wächst, tritt die Erziehung durch Kindergärtnerinnen in Kraft und der oft fehlende Bezug zu Gleichaltrigen soll durch den Kindergarten Ausgleich finden. (Engel 2009, 23ff.)

Diese historisch bedingte Zuordnung des Kindergartens als sozialpädagogische Einrichtung mit dem Auftrag der Betreuung und Erziehung findet bis in die Gegenwart Niederschlag. Trotz des zunehmenden Bildungsauftrags in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg und der gegenwärtig klaren Positionierung des Kindergartens als erste Bildungseinrichtung und der entsprechenden Nähe zur Schulpädagogik, findet sich die Elementarpädagogik bis heute den Bereichen der Sozialpädagogik oder auch der Sonder- und Heilpädagogik zugeordnet.

2.4 Der Kindergarten in der Zeit des Nationalsozialismus

In der Zeit des Nationalsozialismus wird das gesamte Kindergartenwesen von der Nationalsozialistischen Volkswohlfahrt (NSV) übernommen. Organisatorisch gehört der Kindergarten zur „völkischen Gesundheitsfürsorge“. (Bamler, Schönberger, Wustmann 2010, 35) Der Bildungsgedanke des Kindergartenwesens wird zur Gänze aufgelöst und der Kindergarten knüpft verstärkt an die Traditionen der Bewahranstalten an. Dem Kindergarten wird keinerlei Erziehung oder gar Bildung zugesprochen, er wird zur bloßen Aufbewahrungsstätte. Erst mit Ende des nationalsozialistischen Regimes erhält der Kindergarten als Institution das Moment der Erziehung im Sinne der Bildung und Förderung zurück. (Engel 2009, 25f.)

2.5 Der Kindergarten um 1945

Entscheidende Bedeutung für die Entwicklung des Kindergartens von der Bewahranstalt zur pädagogischen Bildungsinstitution kommt der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zu. Bei der damaligen raschen Wiedererrichtung der Kindergärten spielte zwar ebenfalls die vorhandene Not der Nachkriegszeit einen wesentlichen sozialen Moment, dennoch gab es von Anfang an starke Kräf-

te, die darauf ausgerichtet waren, vorhandenen pädagogischen Konzepten bei der Gestaltung der Kindergartenarbeit zum Durchbruch zu verhelfen. Dies spiegelte sich in einer verbesserten pädagogischen Praxis in den einzelnen Institutionen und einer pädagogisch wertvolleren Raumgestaltung sowie der Entwicklung didaktischer Spielmaterialien wider. Ebenfalls erfuhr die Ausbildung der Kindergartenerzieherinnen sowie die Fort- und Weiterbildung der praktisch tätigen Kindergartenpädagoginnen eine zunehmende Professionalisierung. (Niederle 2005, 68)

Neben den Grundlagen von F. Fröbel wie M. Montessori, die für die Erziehungsvorstellungen des Kindergartens zentral waren, wurde in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg ein pädagogisches Komitee gegründet, welches sich mit Fragestellungen der Kleinkindpädagogik auseinandersetzte. Der Kindergarten als Institution wurde von diesem definiert als Lebensraum, in dem das Spiel dominiert. Die Fokussierung auf das Spiel unterstreicht und begründet die Differenz zwischen schulischem Lernen und dem Lernen im Kindergarten. Jene Leistungen, die im Kindergarten vollbracht werden, werden als zentrale Grundlage für den Unterricht in der Schule angesehen. (Engel 2009, 27)

1946 erhalten die Kindergärten einheitliche Richtlinien bezüglich der pädagogischen Führung. Als gesetzliche Grundlage dient die österreichische Schulgesetzgebung. Für den Kindergarten bedeutet dies aber nicht die Zuordnung an das Schulwesen. Der Kindergarten wird als Verbindungsstätte zwischen häuslicher Erziehung und der Schule gesehen und hat die Aufgabe, zwischen Familie und Schule zu vermitteln. (ebd., 28)

Mit der Neuregelung des Schulgesetzes von 1952, in welchem der Schuleintritt auf den 1. September festgelegt wird, zeigen sich erste Erfolge der Bemühungen, den Kindergarten als eine wichtige Vorschuleinrichtung im Schulsystem zu integrieren. (Engel 2009, 31) Damit einhergehend steht die adäquate Vorbereitung für den Schuleintritt zur Diskussion, erste Arbeitsblätter für das Arbeitsfeld Kindergarten entstehen und der Institution kommt eine neue Aufgabe zu, nämlich die qualitativ angemessene Vorbereitung für die Schule. (ebd., 31)

3 Der Kindergarten wird zur Bildungsinstitution

Unterstützt durch die Sozialisationsforschung kommt es in den 1950er Jahren zu einem zunehmenden Bewusstsein des Zusammenhangs zwischen Bildung und Reichtum. Gründend auf der damaligen aufkeimenden Annahme des vermeintlichen Zusammenhangs zwischen wirtschaftlichem Wachstum und dem höheren Bildungsstand eines Landes, kommt es auch bezüglich der Aufgaben des Kindergartens erneut zu einem öffentlichen Umdenken. (Engel 2009, 31f.)

Der Kindergarten erhält erstmals einen klaren Bildungsauftrag, wird als Bildungseinrichtung definiert und entwickelt sich vom, durch Fröbel geprägten Schon- und Schutzraum, hin zu einem Lern- und Erfahrungsfeld des kleinen Kindes. (ebd., 31) „Nicht nur in der Öffentlichkeit wird die Kindergartenpädagogik zunehmend wichtiger, auch personelle Veränderungen, die Einführung der Kindergartenhelferinnen 1963, rücken die Kindergartenpädagogik in den Vordergrund“ (Engel 2009, 32)

Das Schulorganisationsgesetz 1962 ordnet den Kindergarten zwar dem Erziehungswesen zu, die Umsetzung und Auslegung der allgemein formulierten österreichischen Gesetz bleibt allerdings den Ländern überlassen. (Engel 2009, 32) Eine Zeit der fundamentalen Weiterentwicklung des Kindergartenwesens sowie der wissenschaftlichen Beforschung der frühen Kindheitsjahre war eingeläutet.

Ende der 60er Jahre belegten diverse Forschungsergebnisse die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten beim Schuleintritt und wiesen eindrücklich auf entsprechende kompensatorische Angebote im Kindergarten hin. (Aden-Grossmann 2011, 21)

Zudem entwickelte sich eine Fülle wissenschaftlicher Beiträge, die die Bildsamkeit des Kindes im Vorschulalter aufzeigten. Die neuere Hirn- oder neurobiologische Forschung liefert eine Vielzahl von Befunden, die mit Nachdruck die außerordentliche Bedeutung der frühen Bildungsprozesse betonen. So weiß man gegenwärtig, dass, wenn in den Kindertageseinrich-

tungen frühzeitig Bildungsprozesse angeregt und gefördert werden, es leichter sein wird, Bildungspotentiale und sich entwickelnde Kompetenzen von Kindern auch schulisch zu nutzen und auszubauen. (Knauf, Düx, Schlüter 2013, 9) Erkenntnisse wie diese ließen neue pädagogische Konzepte entstehen. Erwähnt werden soll in diesem Zusammenhang bspw. der situationsorientierte Ansatz, welcher „(...) erstmals keinen Anknüpfungspunkt an das Kindergartenwesen vor 1938 darstellt, sondern als Reaktion auf Weiterentwicklungen von Wissenschaften (Entwicklungspsychologie, Sozialwissenschaften, Theorien der Individualentwicklung etc.) anzusehen ist“. (Engel 2009, 40f.)

Auch die Ausbildung der Kindergärtnerinnen wurde durch die zunehmende Etablierung des Kindergartens als Bildungsinstitution einer Reform unterzogen. 1962 erlangte die Bildungsanstalt der Kindergärtnerinnen den Status einer mittleren Schule und in den 1990er Jahren erweiterte sich die Ausbildungsinstitution zur Höheren Schule unter der Bezeichnung „Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik“. Somit findet das „Neue“ am Kindergarten, die Anbindung an die Pädagogik und damit an wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über Entwicklung und Bildung des Kindes, auch in der Ausbildung sowie in der Berufsbezeichnung der im Feld Tätigen Beachtung. (Engel 2009, 46ff.)

Durch den oben skizzierten historischen Rückblick wurde die Entwicklung des Kindergartens von der Aufbewahrungsstätte hin zur Bildungsinstitution deutlich. Auch die mit der Institution Kindergarten verwendeten Begrifflichkeiten unterliegen, wie vorangegangen diskutiert, einem anhaltenden Wandel und versuchen die Anbindung an die Pädagogik zu stärken. Nachstehend soll es zu einem Aufwerfen der aktuellen Begrifflichkeiten im Feld sowie den zeitgenössischen Fragen, die den Kindergartenalltag prägen, kommen.

4 Kindergarten heute

Die gegenwärtige Entwicklung der Institution Kindergarten ist von einer neuen Begriffsdefinition der Institution und der Pädagogik der frühen Kindheit geprägt.

In der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion ist man um die Etablierung des Begriffs Elementarpädagogik bemüht.

Elementarpädagogik meint im engsten Sinn eine Institutionenpädagogik für den Altersbereich 0-6 Jahre und im weitesten Sinn eine Pädagogik, die sich mit der Frage der Erziehung, Betreuung und Bildung von Kindern in Familien und außerschulischen Institutionen von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit befasst. (Bamler, Schönberger, Wustmann 2010, 6) Die Trias „Erziehung, Bildung und Betreuung“ steht gegenwärtig für den gesellschaftlichen Auftrag des Kindergartens wie auch für das ganzheitliche pädagogische Handeln der Pädagoginnen und Pädagogen im Feld. (Ebert 2010, 2)

Ferner soll mit dem neuen Begriff Elementarpädagogik darauf hingewiesen werden, dass frühkindliche Bildungs- und Entwicklungsprozesse von Mädchen und Jungen die Basis für das lebenslange Lernen und Entwickeln eines Menschen sind. Denn gegenwärtig ist unumstritten, dass Kinder etwa nicht einfach „nur so“ spielen, sondern das Spiel eine besonders lernintensive Zeit darstellt und jenes Medium ist, über welches das Kind Bildungs- und Entwicklungsprozesse äußert.

Das Spiel als zentraler Lern- und Entwicklungsmechanismus, welches bereits in den Jahren nach 1945 fokussiert wurde, bleibt das zentrale Moment in der Elementarpädagogik. Weiters hat sich der Kindergarten aktuell mit Fragestellungen der Migration, Zunahme von Erwerbstätigkeit und mit den Folgen der PISA Studie zu beschäftigen, deren Analyse Fehler im österreichischen Bildungssystem besonders im frühpädagogischen Bereich manifestiert. (Engel 2009, 85)

Durch die Ausweitung der Verweildauer der Kinder im Kindergarten, welche wiederum durch die Zunahme der Erwerbstätigkeit bedingt ist, wird der Kindergarten steigend zu einem Lebensraum der Kinder, der vor der Aufgabe steht, eine qualitativ hohe pädagogische Betreuung anzubieten. Damit ist, laut PISA, nicht nur die Vorbereitung auf die Schule durch den Erwerb von Basiskompetenzen und sozialen Fähigkeiten

gemeint, sondern auch der Auftrag, Defiziten beim Schuleintritt entgegenzuwirken, indem bspw. Sprachförderung schon im Kindergarten ermöglicht wird. (ebd., 85) Die Aufgabe der elementaren Bildungseinrichtungen, die Weichen für einen erfolgreichen Schuleintritt zu stellen, rückte, wie oben genannt, schon in den Jahren nach 1945 in den bildungspolitischen Fokus.

Bei einer Betrachtung des aktuellen Regierungsprogramms kann festgehalten werden, dass dieses Thema auch in der Gegenwart einen zentralen Stellenwert einnimmt. So findet man im aktuellen Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung etwa das formulierte Ziel, einen besseren Übergang vom Kindergarten in die Schule zu ermöglichen. Weiters soll es ein Bestreben der Weiterentwicklung von Kooperation von Kindergarten- und Volksschulpädagoginnen/-pädagogen geben und das letzte (verpflichtende) Kindergartenjahr und die ersten beiden Volksschuljahre sind, dem aktuellen Arbeitsprogramm nach, als gemeinsame Schuleingangsphase anzusehen. (Österreichische Bundesregierung 2013, 40, <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>)

Auch der Zuwachs von Migrant*innen verändert zunehmend die Aufgaben des Kindergartens. Themen wie interkulturelles Lernen in einer multikulturellen Gesellschaft und die Vorbereitung auf ein Leben mit unterschiedlichen Kulturen und Sprachen prägen den Bildungsauftrag des Kindergartens. (Engel 2009, 85) „Der Kindergarten ist dabei nicht nur als Stätte der Wissensaneignung anzusehen, vielmehr versteht sich der Kindergarten als Lebensraum, der zu aktivem Handeln und Mitgestalten anregt (...)“ (Engel 2009, 91)

5 Resümee und Ausblick

Im historischen Zusammenhang betrachtet kann zusammenfassend festgehalten werden, dass sich der Wandel von der Kinderbewahranstalt zur Bildungseinrichtung vollzogen hat. Der Kindergarten heute ist, zumindest im Bereich der Wissenschaft, als integrierter Bestandteil des gesamten Bildungssystems anzusehen und die Zeit, welche Kinder im Kindergarten ver-

bringen, ist wertvolle Bildungszeit. (Niederle 2005, 68)

Mit dem Streben nach der Etablierung des Begriffs „Elementarpädagogik“ und dem damit einhergehenden Verständnis kann der Pädagogik der frühen Kindheit der Versuch der Loslösung aus dem Feld der Sozialpädagogik oder Sonder- und Heilpädagogik unterstellt werden. Mit dem Bestreben nach Eigenständigkeit dieser Disziplin steht ebenfalls die weitere Qualifizierung der Pädagoginnen und Pädagogen in enger Verbindung.

Schon Fröbel definierte als zentrales Moment für einen professionellen Status die Ausbildung der Kindergärtnerinnen. Die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen in Österreich findet derzeit aber immer noch in den 1990er Jahren reformierten BAKIPs statt. Im EU-Vergleich ist Österreich somit das letzte Land, das seine Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen nicht akademisch ausbildet. Der Dachverband der Kindergartenpädagoginnen/-pädagogen fordert seit nunmehr über 20 Jahren die Einführung eines entsprechenden Hochschulstudiums. Bei einem gegenwärtig beobachtbaren Anstieg der Möglichkeiten einer tertiären (Zusatz-)Ausbildung im elementarpädagogischen Bereich, wie etwa die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung im Rahmen des Studiums der Pädagogik an der Uni Graz, keimt zwar Hoffnung auf, die tertiäre Ausbildung ist aber nach wie vor kein Muss.

Auch im aktuellen Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung finden sich Bestrebungen hinsichtlich einer tertiären Qualifizierung der Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen. „An den Pädagogischen Hochschulen wird das Fort- und Weiterbildungsangebot im Bereich der Elementarpädagogik ausgebaut und geht in ein Ausbildungsangebot über; der Forschungsauftrag umfasst insbesondere auch die Elementarpädagogik“. (Österreichische Bundesregierung 2013, 40, <http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>)

Was in Österreich aber definitiv fehlt, ist ein Bundesrahmengesetz, in dem relevante Themen wie Betreuungsschlüssel, Bezahlung und Ausbildungen für Kindergartenassistentinnen

einheitliche Klärung erfahren. In Österreich fallen entsprechende Kompetenzen nach wie vor den Ländern und Gemeinden zu. Dies ist der Grund dafür, dass es in Österreichs elementaren Bildungseinrichtungen noch immer keine einheitlichen Standards gibt. Daher ist es nicht verwunderlich, dass Expertinnen und Experten schon lange Zeit neben der Tertiärisierung der Ausbildung ein Bundesrahmengesetz, in dem all diese Punkte bundesweit geregelt werden, im Sinne der Qualitätssicherung fordern.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Geschichte des Kindergartens vor weiteren zentralen Aufgaben steht.

Literatur:

Aden-Grossmann W. (2011): Der Kindergarten: Geschichte – Entwicklung – Konzepte. Beltz Verlag: Weinheim und Basel

Bamler V./Schönberger I./Wustmann C. (2010): Lehrbuch Elementarpädagogik. Theorien, Methoden und Arbeitsfelder. Juventa Verlag: Weinheim und München

Engel A. (2009): Der Kindergarten als Bildungsinstitution – eine bildungstheoretische Analyse der Annäherung des Kindergartens an die Schule. Diplomarbeit Universität Wien

Hartmann W./Stoll M./Bayer-Chisté N./Hajszan M. (2010): Bildungsqualität im Kindergarten. Transaktionale Prozesse, Methoden, Modelle. Verlag Holder-Pichler-Tempsky GmbH&Co. KG: Wien


Ebert S. (2010): Kindergarten heute spezial. Die Kita als lernende Organisation. Verlag Herder GmbH: Freiburg


Knauf D./Düx G./Schlüter D. (2013): Handbuch Pädagogische Ansätze. Praxisorientierte Konzeptions- und Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Cornelsen Schulverlage GmbH: Berlin


Unsere Kinder (2005): Entwicklungsraum Kindergarten. Caritas für Kinder und Jugendliche, Linz


<http://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264> (01.04.2014, 15:29)

Schulentwicklung als Umgang mit Differenzerfahrungen

 Der Artikel geht der Frage nach, wie man Schulentwicklung lerntheoretisch fassen kann. Es wird vorgeschlagen, die teleologische Perspektive auf das Lernen, welche den bisher entwickelten organisationstheoretischen Ansätzen des fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurses eingeschrieben ist, um eine genealogische Sichtweise auf Lernen zu erweitern. Welche Implikationen sich dadurch für das Nachdenken über Lernprozesse im Kontext von Schulentwicklung ergeben, wird abschließend umrissen.

 The article addresses the question of how one can apprehend educational development from a learning theory perspective. Teleological perspectives on learning (to which the organizational theoretical basis previously developed by subject specialists subscribes) are proposed to broaden a genealogical view on learning. The implications arising for learning processes in the context of educational development will finally be outlined.

 A tanulmány szerzője azt a kérdést járja körül, hogy az iskolai fejlesztést hogyan lehet tanuláseméleti szempontból megérteni. Javasolt, a teleologikus világszemléletet (amely beleírta magát a tudományos iskolafejlesztési viták eddig kifejlesztett szervezetelméleti kezdeményezéseibe) genealógiai szemponttal a tanulásra is kiterjeszteni. Hogy ezzel milyen következtetéseket levonni a tanulási folyamatokról az iskolafejlődéssel kapcsolatban, azt a cikk végén olvashatjuk.

 Članak se bavi pitanjem poimanja teorije razvoja obrazovanja iz perspektive teorije učenja. Predlaže se da teleološki pristup učenju, koji se pripisuje prethodno razvijenim pristupu teorijske organizacije stručnog znanstvenog diskursa razvoja škola, proširi genealošku perspektivu o učenju. U konačnici se naglašava koje su to posljedice za razmišljanje o procesu učenja tako nastale u kontekstu razvoja obrazovanja.

1 Zum Forschungskontext des Beitrags

Der vorliegende Beitrag ist im Anschluss an eine zweitägige Arbeitsklausur entstanden, deren Gegenstand die Auswertung qualitativer Leitfadenterviews war, die im Rahmen eines Forschungsprojekts mit Schulleiterinnen und Schulleitern von Pflichtschulen zum Thema Schulentwicklung durchgeführt wurden. Im Zuge der inhaltlichen Auseinandersetzung mit den vorliegenden Transkriptionen zeigte sich, dass die interviewten Schulleiter/innen Schulentwicklung an ihrer Einzelschule im Rückgriff auf gesellschafts- und bildungspolitische Überlegungen begründeten. Ihre pädagogischen Argumente für Schulentwicklung konnten forschungsmethodisch hingegen lediglich aus den Erzählungen über die vollzogene Schulentwicklungspraxis erschlossen werden.

Aus diesem Befund resultierte eine Methodenreflexion bezüglich der Konstruktion des Interviewleitfadens und der zu Grunde liegenden theoretischen Setzungen mit dem Fokus, wie der Begriff Schulentwicklung von den beteilig-

ten Forscherinnen pädagogisch gefasst wird. Im Zuge eines anregenden und erkenntnisreichen Arbeitsgesprächs¹ wurde folgende Fragestellung formuliert: „Wie kann man Schulentwicklung pädagogisch-lerntheoretisch fassen?“. Der vorliegende Beitrag versteht sich als eine erste Suchbewegung, da sich eine solche Fragestellung nicht umfassend in einem knappen Beitrag beantworten lässt.

Zur Bearbeitung der Fragestellung wird in einem ersten Schritt ausgeführt, inwiefern Schulentwicklung bei Schulleiterinnen und Schulleitern² gegenwärtig verstärkt Differenzerfahrungen evoziert. Diese werden aus unserer Perspektive von den bisher entwickelten Ansätzen des fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurses nur unzureichend (lern-)theoretisch gefasst.

Um den Differenzerfahrungen, welche den Schulleiterinnen und Schulleitern widerfahren, theoretisch gerecht zu werden, legen wir unserem Ansatz respektive Verständnis von Schulentwicklung in einem zweiten Schritt einen Lernbegriff zu Grunde, der aus einer pädago-

gisch-phänomenologischen Forschungstradition stammt. Lernen wird in dieser Hinsicht nicht als Aneignung von Wissen in Hinblick auf ein bestimmtes Lernziel definiert oder davon abgeleitet, sondern als eine von den Lernenden zu vollziehene „Gratwanderung zwischen Konvention und Aufbruch“ (Meyer-Drawe 2010, 15) begriffen. Welche Implikationen dies für unser Verständnis von Schulentwicklung hat, wird abschließend skizziert.

2 Schulentwicklung evoziert Differenzverfahren

Als eigenständiges Praxis- und Forschungsfeld hat sich Schulentwicklung im deutschen Sprachraum erst in den 1970er Jahren zu etablieren begonnen, wobei der Diskurs seit den 1990er Jahren eine enorme Intensivierung erfahren hat (vgl. Dederling 2012, S. 3). Ein kursorischer Blick in die facheinschlägigen Standardwerke zur Geschichte des Schulwesens verdeutlicht, dass sich Schule seit ihren Anfängen stetig weiterentwickelt hat. Neu sind, historisch betrachtet, jeweils die formulierten Ansprüche an die Institution Schule sowie die jeweiligen konzeptionellen Ansätze zu ihrer Weiterentwicklung. Im Folgenden werden unter Bezugnahme auf Dederling theoretisch-konzeptionellen Ansätze der Schulentwicklung seit Anfang der 1990er Jahre benannt. Diese referenzieren weitgehend auf organisationstheoretische Logiken und deren zentralen Begrifflichkeiten.

Eine Auseinandersetzung mit facheinschlägigen Publikationen am Beginn der 1990er Jahre zeigt, dass diese von den zentralen Akteurinnen und Akteuren (genannt werden in diesem Zusammenhang Dalin, Rolff, Schley, Philip u.a.) als pädagogische Organisationsentwicklung konzipiert wurde. Konzepte der Organisationstheorie und -beratung wurden unter Berücksichtigung von Besonderheiten der Organisation Schule auf den Schulbereich übertragen und in weiterer Folge äußerst differenziert weiterentwickelt (ausführlicher hierzu vgl. Dederling 2012, S. 15f.).

Von Ansätzen der pädagogischen Organisationsentwicklung wird in der Fachliteratur die pädagogische Schulentwicklung unterschieden,

welche sich in erster Linie dadurch auszeichnet, dass sie den Unterricht als Ansatzpunkt von Schulentwicklung in den Fokus rückt. Als zentraler Vertreter dieser Position wird Klippert genannt (vgl. ebd., S. 23).

Bei beiden Positionen wird die gemeinsame Idee vertreten, dass sich „Schulen von innen heraus als Ganzes“ (ebd., S. 26) weiterentwickeln müssen. Bei der Vorstellung davon, bei welchen Hebeln anzusetzen ist, unterscheiden sie sich jedoch voneinander. Aus geführten Diskussionen der Vertreter/innen beider Positionen, der pädagogischen Organisationsentwicklung und pädagogischen Schulentwicklung, ist Dederling folgend Ende der 1990er Jahre eine Position hervorgegangen, die als Schulentwicklung im Systemzusammenhang bezeichnet wird (ebd.). Dieses Konzept geht davon aus, dass Organisationsentwicklung (OE), Unterrichtsentwicklung (UE) und Personalentwicklung (PE) in einem vielschichtigen Bedingungsverhältnis zueinander stehen und nur in wechselseitiger Abhängigkeit voneinander gedacht werden können. Eine weitere zentrale Position bezeichnet Dederling als ‚Schulentwicklung als Weg zur lernenden Schule‘, deren Kernidee darin besteht, dass Schulen nicht nur Lernorganisationen darstellen, sondern als Organisationen auch selbst zu Lernprozessen in der Lage sind. Selbststeuerungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit der Organisation Schule wird bei diesen Ansätzen hohe Bedeutung zugesprochen (ebd. 2012, S.29). Ebenfalls verstärkt akzentuiert wird das Moment der (Selbst-)Steuerung bei Ansätzen, die ‚Schulentwicklung als Change Management‘ fassen, wobei hier eine „stärkere Ausrichtung auf die Führungskräfte der Organisationen zu erkennen (ist), denen die Verantwortung für die Steuerung der Veränderungsprozesse obliegt“ (ebd., S.34).

Mit diesen theoretischen Ansätzen im wissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurs gehen seit den 1990er Jahren in Österreich (in Verbundenheit mit dem fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurs) auch bildungspolitische Bemühungen einher, Schulentwicklung gezielt zu steuern (vgl. hierzu ausführlicher Altrichter 2006, 6). Für unseren Zusammenhang ist der Umstand zentral, dass mit dem Schuljahr 2013/2014 alle österreichischen Schulen gesetz-

lich dazu verpflichtet sind, systematische, d.h. planvolle, zielgerichtete und evidenzbasierte Schulentwicklung zu betreiben. Demnach müssen sich vor allem Schulleiter/innen als Letztverantwortliche für Schulentwicklung an ihrer Einzelschule mit rechtlichen, formalen, prozeduralen Vorgaben und inhaltlichen Rahmenbedingungen (Stichwort: SQA und QIBB) seitens des zuständigen Ministeriums auseinandersetzen. Aber auch Lehrer/innen sind in Folge in unterschiedlicher Form und Intensität mit mehr oder weniger ‚Neuem‘ konfrontiert. Ein Blick auf die Homepage des BMBF zu Schulqualität in der Allgemeinbildung zeigt, dass eine Fülle von Texten, Materialien, Instrumenten etc. angeboten wird, die den Lehrerinnen und Lehrern sowie Schulleiterinnen und Schulleitern bei der verpflichtenden (Weiter-)Entwicklung ihrer Einzelschule Orientierung und Unterstützung geben sollen. So finden sich u.a.

- Definitionen und Beschreibungen von Unterrichts- und Schulqualität;
- rechtliche Grundlagen und die konkrete Hinweise zur Umsetzung dieser;
- ein Leittext über das Lernen, zahlreiche Hinweise zur Pädagogischen Diagnostik und förderlichen Leistungsbeurteilungen;
- ein Leittext zur veränderten Führung von Schulen (dialogische Führung) sowie Erläuterungen zu Bilanz- und Zielvereinbarungsgesprächen als neue Führungsinstrumente im Sinne einer Vereinbarungskultur;
- Erläuterungen zu Entwicklungsplänen als Planungsinstrument und Beleg für Qualitätssicherung im Sinne der Rechenschaftslegung gegenüber der Öffentlichkeit und vieles mehr (vgl. www.sqa.at).

Schule ist insofern ein Handlungsfeld, das historisch betrachtet immer wieder und gegenwärtig augenscheinlich gezielt mittels bildungspolitischer Initiativen und Maßnahmen in seiner (Weiter-)Entwicklung gesteuert wird. Die postulierten und mittels Schulentwicklung eingeforderten Veränderungen beziehen sich nicht nur auf das System an sich, sondern vor allem auch auf die handelnden Akteurinnen und Akteure, wobei im Folgenden aufgrund unseres Projektzusammenhangs die Schulleiterinnen und Schulleiter im Fokus der Aufmerksamkeit stehen².

Die von Seiten des Ministeriums zur Verfügung gestellten Texte, Materialien, Instrumente etc. bringen aktuelle historisch-gesellschaftliche ‚Leitvorstellungen‘ hinsichtlich des miteinander Arbeitens, des Lernens und Lehrens, der Leitung einer Schule etc. zum Ausdruck. Diese stehen wohl nicht bei allen Schulleiterinnen und Schulleitern, aber dennoch in einem Spannungsverhältnis zu etablierten, tradierten Vorstellungen und Lesarten von Schule, aus denen mittels Schulentwicklung letztlich auch herausgeführt werden soll. Ansonsten müsste man diese ja nicht so nachdrücklich thematisieren und kommunizieren.

Die Begriffe, die in diesem Zusammenhang in den letzten zwanzig Jahren in den unterschiedlichen konzeptionellen Ansätzen des fachwissenschaftlichen sowie bildungspolitischen Schulentwicklungsdiskurs zunehmend Anwendung gefunden haben (Schulleiter/innen als ‚Change Agents‘, die Schulentwicklung als ‚Systemzusammenhang von Organisations-, Personal-, und Unterrichtsentwicklung‘ bzw. Schule als ‚lernende Organisation‘ verstehen sollen, welche ‚dialogisch‘ geführt werden soll), markieren eine semantische Differenz zu tradierten Lesarten von Schule und in Folge auch zu den etablierten beruflichen Selbstverständnissen von Schulleiterinnen und Schulleitern.

Vor diesem Hintergrund widerfahren Schulleiterinnen und Schulleitern im Rahmen von Schulentwicklung mitunter Irritationen, insofern als „Routinen und Selbstverständnisse ihres Handelns, (die sie) vor dem Hintergrund der Biografie als Lehrende und später als Leitende ausgebildet haben (Christof 2005, 5), durch diese neuen Lesarten kontrastiert werden. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von Differenzenerfahrungen, die bisweilen Brüche hervorbringen, was sich u.a. darin äußern kann, dass angesichts der eingeforderten Entwicklungen, die ihnen per Gesetz überantwortet wurden, „die bisherigen Handlungsmuster und –entwürfe nicht mehr greifen“ (Christof 2005, 5).

Leimstättner (2010) konnte mittels differenzierter Fallanalysen zeigen, inwiefern Schulleiterinnen und Schulleitern im schulischen Alltag vor der Herausforderung stehen, im Spannungsfeld etablierter sozialer Strukturen wie Praxen und

postulierter Neufassungen von Schule agieren zu müssen. Dies führt bei Schulleiterinnen und Schulleitern zu ‚double-bind-Erfahrungen‘, die sich dadurch auszeichnen, dass biographisch angeeignete Denk- und Handlungsroutinen in wechselseitiger Abhängigkeit mit etablierten Strukturen (in und aus denen heraus sie agieren müssen) einerseits und den neuen, eingeforderten Vorgaben im Rahmen von Schulentwicklung andererseits in einem Spannungsverhältnis stehen (vgl. Leimstättner 2010, S. 183). Diese können im Anschluss an Schlömerkemper (2010, 288) als Antinomien in Schulentwicklungsprozessen gefasst werden.

Pädagogisch gewendet handelt es sich um Lernherausforderungen, mit denen sich Schulleiter/innen angesichts aktueller Entwicklungen konfrontiert sehen. Diese kommen jedoch nur als Lernfelder in den Blick, wenn man die teleologische Perspektive auf das Lernen, wie es in den bisher entwickelten organisationstheoretischen Ansätzen des fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurses eingeschrieben ist, um eine genealogische Perspektive erweitert.

3 Ein genealogischer Lernbegriff als Grundlage des Nachdenkens über Schulentwicklung

Worin liegt nun der Unterschied zwischen teleologischen und genealogischen Zugängen zum Lernen? Teleologische Perspektiven auf das Lernen weisen explizit formulierte Zielsetzungen und Resultate als Referenzpunkte von Lernprozessen aus. Lernprozesse werden ausgehend von oder in Hinblick auf diese Zielsetzungen sowie erwünschten oder eingeforderten Lernresultaten methodisch wie inhaltlich konzipiert und gestaltet.

Die oben skizzierten organisationstheoretischen Ansätze der Schulentwicklung operieren weitgehend in der Logik eines teleologischen Ansatzes von Lernen. Die unterschiedlichen organisationstheoretischen Ansätze verbindet die gemeinsame Idee, systematische Entwicklung in Hinblick auf mehr oder weniger klar ausgewiesene, definierte Ziele zu betreiben. Vor diesem Hintergrund beschäftigen sie sich mit der Frage, mit welchen Interventionsstrategien an

Einzel Schulen (auf Ebene der Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) ein beabsichtigter, geplanter Wandel in Hinblick auf postulierte Zielsetzungen bzw. Leitvorstellungen (für den Unterricht wären dies gegenwärtig z.B. Kompetenzorientierung) erreicht werden kann, was und wie in Hinblick darauf von der Organisation und ihren Akteurinnen und Akteuren gelernt werden muss.

Im Gegensatz zu diesen teleologischen Perspektiven fassen genealogische Lernbegriffe das Lernen nicht als einen Prozess, an dessen Ende ein erreichtes Lernziel steht. Genealogische Zugänge zum Lernen gehen vom Erfahrungsbegriff aus. Erfahrungen werden metaphorisch gesprochen nicht im ‚leeren Raum‘ gemacht, Erfahrungen basieren immer schon auf Vorerfahrungen mit einem Gegenstand. Unsere Erfahrungen sind in dieser Hinsicht immer schon vorstrukturiert und uns insofern bis zu einem gewissen Grad vertraut. Gleichzeitig werden wir aber im Alltag immer wieder von der Brüchigkeit des uns Vertrauten eingeholt. Wir machen Erfahrungen, die unsere biographisch sedimentierten Selbst- und Weltbilder (z.B. von Unterricht, Leitung einer Schule, Anforderungen an den Lehrberuf) irritieren, in Frage stellen oder gar erschüttern. An dieser Stelle, in der zu gestaltenden Lücke von tradieren und postulierten Leitideen, werden aus einer genealogischen Perspektive Lernherausforderungen und daraus resultierende Lernfelder verortet. Lernen lässt sich in dieser Hinsicht nicht rückwärts gerichtet aus Lernzielen ableiten, sondern widerfährt Menschen in der Auseinandersetzung mit der sozialen und natürlichen Welt. Lernen wird demnach „initiiert, wenn die Auseinandersetzung des Menschen mit der Welt Brüche bzw. Lücken offenbart, die ihn irritieren“ (Salner-Gridling/Schröder 2014). Darauf liegt auch das Erkenntnisinteresse genealogischer Zugänge zum Lernen.

Schulleiter/innen haben im Laufe ihrer (Berufs-)Biographie zahlreiche Erfahrungen mit Schule und Schulleitung gemacht, zum anderen erfahren sie angesichts postulierter Zielvorgaben und den damit einhergehenden neuen gesetzlichen Vorgaben, prozeduralen und inhaltlichen Rahmenbedingungen eine gewisse „Brüchigkeit ihrer Erfahrung“ (Meyer-Drawe

2010, 9), die zum Lernen herausfordert. Dies ist für unseren Forschungskontext insofern von Bedeutung, als unsere Forschungsergebnisse zeigen, dass Schulleiter/innen angesichts des nunmehr gesetzlichen Auftrags zur Schulentwicklung Differenzerfahrungen thematisieren. Diese resultieren u.a. aus den kommunizierten Leitvorstellungen bzw. aus den Semantiken, die in den dominanten Begriffen zum Ausdruck gebracht werden und werden häufig als Herausforderungen, Irritationen, Verunsicherungen etc. beschrieben.

Vor diesem Hintergrund fassen wir auf Meyer-Drawe recurrierend, die Lernen als Gratwanderung „zwischen Konvention und Aufbruch“ (Meyer-Drawe 2010, S. 15) beschreibt, Schulentwicklung als Umgang mit Differenzerfahrungen, Irritationen und Brüchen.

Lernen in der Logik eines genealogischen Lernbegriffs wird angesichts der Brüchigkeit routinierter, konventioneller Erfahrungen in der Handlungspraxis in der (Re-)Produktion von Schulentwicklungspraxis vollzogen. Wie sich diese Gratwanderung vollzieht und gestaltet, welche Umgangsweisen Schulleiter/innen unter dem Handlungsdruck Schule entwickeln zu müssen, hervorbringen, lässt sich u.a. im Rahmen qualitativ-empirischer Studien einer rekonstruktiven Sozialforschung erschließen.

In schulpädagogisch-praktischer Hinsicht fordert ein solcher Lernbegriff dazu heraus, Lernen als Umgang mit Differenzerfahrungen und damit einhergehenden Irritationen oder gar Brüchen, die Lehrer/innen und Schulleiter/innen angesichts von Schulentwicklung widerfahren, gezielt aufzugreifen, zu thematisieren und zu reflektieren. Das heißt auch Lernthemen im Kontext von Schulentwicklung Zeit und Raum zu geben, die sich gerade nicht aus vorab definierten Zielsetzungen und Leitbildern ableiten lassen. Das heißt offen sein für Lernfelder, die sich nicht in der bloßen Vermittlung von Zielen und Leitbildern, wie Schule sein soll sowie Trainings von methodischen Ansätzen und Entwicklung von Maßnahmen zur Zielerreichung erschöpfen.

In den Blick genommen werden muss aus dieser pädagogischen-lerntheoretischen Perspekti-

ve die Biographiezeit der Lernenden und ihre jeweiligen Verortungen im Handlungsfeld Schule sowie die jeweils gestellten Ansprüche, die von bildungspolitischer Seite in Verwobenheit mit dem fachwissenschaftlichen Schulentwicklungsdiskurs zu einem spezifisch historisch-gesellschaftlichen Zeitpunkt postuliert werden. Der pädagogische Blick richtet sich auf die Brüchigkeit der Erfahrungen von Schulleiterinnen und Schulleitern, die sich aus ihren Praxiszusammenhängen und ihren Verstrickungen ergeben.

Endnoten:

¹ Im Gespräch waren Dr.in Brigitte Leimstättner (Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Burgenland, Schulentwicklungsberaterin und Supervisorin), Mag.a Brigitte Schröder (Leiterin des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und Soziales Lernen, akad. Organisationsberaterin im Bildungsbereich, Schulentwicklungsberaterin und Supervisorin) sowie Mag.a Sabrina Schrammel (Forschende und Lehrende an Pädagogischen Hochschule Burgenland).

² An der Pädagogischen Hochschule Burgenland wird zurzeit ein vom BMBF co-finanziertes Forschungsprojekt unter der Leitung von Sabrina Schrammel durchgeführt, das sich mit Fragen der Schulentwicklung aus der Perspektive von Schulleiterinnen und Schulleitern befasst. Daher liegt auch im vorliegenden Beitrag der Fokus auf Schulleiterinnen und Schulleiter des Pflichtschulbereichs.

Literatur:

Altrichter, Herbert (2006). Schulentwicklung: Widersprüche unter neuen Bedingungen? Bilanz und Perspektiven nach 15 Jahren Entwicklung von Einzelschulen. In: Pädagogik 58 (2006), Nr. 3, S. 6 - 10

Christof, Eveline (2005). Schulleitung zwischen Alltag und Professionalität. Eine empirisch-qualitative Studie zum Leitungshandeln von DirektorInnen im pädagogischen Feld, unveröffentlichtes Vortragsmanuskript für einen Vortrag an der Alpen-Adria Universität Klagenfurt, Abteilung für Angewandte Psychologie und Methodenforschung am 25.6.2005

Dederling, Kathrin (2012). Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive. Wiesbaden: VS Verlag


Leimstättner, Brigitte (2010). Vom inneren Tragen äußerer Veränderungen. Lehrer/innen und Schulleiter/innen in der Spirale der Schulentwicklung. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Karl-Franzens-Universität Graz


Meyer-Drawe, Käte (2010). Zur Erfahrung des Lernens. Eine phänomenologische Skizze. In: Santalka Filosofija. 18 (2010), Nr. 3, Online verfügbar unter: <http://www.cpc.vgtu.lt/index.php/cpc/article/viewFile/coactivity.2010.22/2> (letzter Zugriff: 04.04.2014)


Schlömerkemper, Jörg (2010). Antinomien in Schulentwicklungsprozessen. In: Bohl, Thorsten u.a. (2010). Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 288 - 291


Salner-Gridling, Ingrid; Schröder, Brigitte (2012). ÖZEPS Basistext Lernen. Online verfügbar unter: http://www.ozeeps.at/wp-content/uploads/2011/07/%C3%96ZEPS-Basistext_Lernen_Sept.-2012.pdf (letzter Zugriff: 04.04.2014)

Umfassende Bildung und Erziehung – wollen das die Schulen überhaupt? Eine Umfrage in der Neuen Mittelschule

 Was halten Lehrerinnen und Lehrer von Bildung und Erziehung in der Schule, meinen sie, Erziehung sei Aufgabe der Schule und für welche Werte engagieren sie sich im Unterricht, fühlen sie sich für diese Aufgabe ausgebildet? Der Darstellung dieser Fragestellung widmet sich diese Arbeit. Dazu wurden Lehrerinnen und Lehrer der Neuen Mittelschule in Form einer Online-Befragung um Auskunft gebeten. In der Auswertung wurden mittels Faktorenanalyse sieben Faktoren extrahiert. Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren wurden mittels Korrelation berechnet. Die Beschreibung interessant erscheinender Antworten ergänzt die Darstellung.

 What do teachers think of education and upbringing in school? Do they think that upbringing is the duty of the school, and to what values are they committed in their lessons? Do they feel trained for this task? This work is dedicated to a presentation of these questions. For this purpose, teachers of the new grammar school were asked for information in the form of an online survey. Factor analysis was used in the analysis to extract seven factors. Interrelations between the individual factors were calculated using correlations. The presentation is supplemented by a description of answers that seem to be interesting.

 Mi a véleménye a tanároknak az iskolai oktatásról és nevelésről? Vajon azt gondolják, hogy a nevelés az iskola feladata? Milyen értékek közvetítésére kötelezik el magukat az oktatásban? Úgy gondolják, hogy rendelkeznek képesséssel arra, hogy ezt a feladatot teljesítsék? Az írás szerzője e probléma bemutatására kötelezte el magát. Hogy ezt megtudják, „Neue Mittelschule“-ban oktató tanárokat kértek fel egy online felmérésben való részvételre. A kiértékelésben a faktoranalízis segítségével hét tényezőt szűrtek ki. Az egyes tényezők közti összefüggéseket korrelációk segítségével számították ki. Érdekesnek tűnő válaszok sora egészíti ki a bemutatást.

 Što učiteljice i učitelji smatraju o obrazovanju i odgoju u školama, misle li da je obrazovanje zadatak škole, u kojem opsegu se uključuju u nastavu te osjećaju li se doraslima i dovoljno obučenima za ovaj zadatak, pitanja su kojima je posvećen ovaj članak. Pritom su se od učitelja nove srednje škole u obliku online upitnika zatražili odgovori na postavljena pitanja. U analizi su izlučeni sedam čimbenika gdje se odnosi između pojedinih čimbenika izračunavaju pomoću korelacije. Opis zanimljivih odgovora koji se pojavljuju nadopunjuje prezentaciju.

1 Einleitung

Spricht man mit Lehrerinnen und Lehrern, drehen sich viele Gespräche um Standards und Vergleiche mit anderen Schulen. Als Erklärung für eventuelle schlechte Ergebnisse wird immer wieder angeführt, man könne sich in der Schule immer weniger auf die Vermittlung des Stoffes konzentrieren, weil viele Eltern ihre Erziehungsaufgaben nicht wahrnehmen, die Schulen damit überlastet seien, und sie sich daher nicht auf ihre Kernaufgabe, den Wissenserwerb, konzentrieren können.

Dabei übersieht man gerne, dass der österreichische Lehrplan - als Beispiel sei auf den für die Neue Mittelschule verwiesen (BGBl. II Nr. 185/2012) - sehr wohl in seinen Leitvorstellungen neben Wissensaneignung, Kompetenzerwerb

von einem Bildungs- und Erziehungsprozess spricht. Beispielhaft sind hier einige Bereiche angeführt:

- o respektvoller Umgang mit Sprachenvielfalt
- o selbstständiges Handeln als auch Teilnahme am sozialen Geschehen
- o Auseinandersetzung mit ethischen und moralischen Werten und der religiösen Dimension des Lebens
- o Achtung der Würde jedes Menschen, seiner Freiheit und Integrität, der Gleichheit und Einzigartigkeit aller Menschen sowie der Solidarität insbesondere mit den Schwachen und am Rande Stehenden.

Im Punkt religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension wird verlangt, dass „in den Unterrichtsgegenständen auf philosophische und religiöse Erklärungs- und Begründungsversuche

über Ursprung und Sinn der eigenen Existenz und der Welt einzugehen ist. ... Diese Zielsetzungen bilden die Grundlage für eine fächerübergreifende und vernetzte Zusammenarbeit und vervollständigen damit die Beiträge der Unterrichtsgegenstände und Bildungsbereiche zur umfassenden Bildung der jungen Menschen.“

Während sich die gegenwärtige Bildungsforschung ausführlich mit der Erhebung von Schulleistungen (z.B. PISA, Standards), dem Aufdecken von Ursachen für gute oder unterdurchschnittliche Ergebnisse beschäftigt, finden sich Beiträge über Erziehung oder einer umfassenden Schau über die Aufgaben der Schule seltener.

Diese Arbeit möchte darstellen, welche Bildungs- und Erziehungsaufgaben sich Lehrerinnen und Lehrer in der Neuen Mittelschule setzen, welche für sie wichtig und welche weniger verpflichtend sind und ob sie sich dafür ausgebildet fühlen. Auf die Differenzierung von Bildungsaufgaben, Erziehungszielen und Werteerziehung wird verzichtet. Auch der österreichische Lehrplan unterscheidet sie nicht. In diesem Zusammenhang sei auf die beiden Arbeiten von Johann Zeiringer „Neue Lernkultur – Kompetenz und (oder) Bildung?“ (Zeiringer 2013) und „Werteerziehung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen“ (Zeiringer 2014) verwiesen. In der ersten Arbeit findet sich ein historischer Abriss über den Bildungsbegriff, in der zweiten setzt er sich mit der Werteerziehung in der Schule auseinander.

2 Untersuchungsplan

Die Untersuchung wurde in Form einer Online-Befragung durchgeführt. Zuvor wurden alle Lehrerinnen und Lehrer der Neuen Mittelschule im Burgenland mittels eines Briefes, der über die Direktionen aller Neuen Mittelschulen und Hauptschulen erteilt wurde, zur Teilnahme eingeladen. Die Umfrage war zwischen dem 24.5. und 4.7.2013 online bearbeitbar.

Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen umfasste 60 Fragen. Die ersten sechs Fragen beschäftigen sich mit den Aufgaben der Schule, der Frage, wer für die Erziehung der Kinder zuständig sei und ob sich die Lehrerinnen und Lehrer dafür ausgebildet sehen.

17 Fragen wurden vom Autor aus dem Essay Bildung von Hartmut von Hentig (Hentig, 2004) abgeleitet. Hentig führt sechs Maßstäbe an, an denen sich Bildung seiner Meinung nach beweisen muss und die als Ergänzung zu den heutigen Lernzielen, Schlüsselqualifikationen, Basiskompetenzen und Bildungsstandards dienen. Das sind:

1. Abscheu und Abkehr von Unmenschlichkeit
2. Die Wahrnehmung von Glück
3. Die Fähigkeit und der Wille, sich zu verständigen
4. Ein Bewusstsein von der Geschichtlichkeit der eigenen Existenz
5. Wachheit für letzte Fragen
6. Bereitschaft zur Selbstverantwortung und Verantwortung in der res publica (Hentig, 2004, S.71ff.)

Obwohl Hentig erklärt, Bildung entstehe nicht, „wenn man die sechs Maßstäbe zu Zielen macht und sie pädagogisch direkt angeht – sie operationalisiert“ (Hentig, 2004, S.98), wurde doch versucht, sie in Fragen zu kleiden, um zu erfahren, ob sie Lehrerinnen und Lehrer als Bildungsziele annehmen.

23 Fragen stammen aus einer Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach (IfD), bei der die Eltern unter anderem befragt wurden, was man Kindern noch mit auf den Weg geben sollte (Allensbacher Archiv, 2007). Diese Umfrage bot die Gelegenheit, Lehrerinnen und Lehrer nach ihrer Meinung zu Empfehlungen des Europäischen Parlaments und des Rates zu den acht Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen zu erkunden. Der Referenzrahmen umfasst acht Schlüsselkompetenzen (Amtsblatt der Europäischen Union L 394/10, 2006, Anhang):

1. Muttersprachliche Kompetenz
2. Fremdsprachliche Kompetenz
3. Mathematische Kompetenz und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz
4. Computerkompetenz
5. Lernkompetenz
6. Soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz
7. Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz
8. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit.

Fünf abschließende Fragen zur Person und ihrem Umfeld sollen Interpretation der gewonnenen Daten erleichtern.

3 Auswertung

Bearbeitete Fragebögen gesamt	154
Unvollständig ausgefüllte Fragebögen	32
Vollständig ausgefüllte Fragebögen	122
Verwendbare Fragebögen	134

Tab. 1: Umfang der Stichprobe

Von diesen 134 Befragten gaben 109 (27 Männer, 82 Frauen) ihr Geschlecht und 97 ihr Alter an. Der Altersdurchschnitt beträgt 45,2 Jahre.

3.1 Faktoren

Um die gewonnenen Daten übersichtlich darzustellen, wurden mittels Faktorenanalyse sieben Faktoren extrahiert.

Frage	Faktorenladung
Ein wichtiges Bildungsziel ist, dass Kinder eigenverantwortlich leben und handeln	,745
Mir ist wichtig, Schüler und Schülerinnen an kleinen Aufgaben erfahren zu lassen, welche Lust es bereitet, eine Sache zu meistern	,743
Ich bemühe mich oft, in meinen Fächern auch Werte zu vermitteln	,739
Die Schule soll in den Kindern den Wunsch wecken, ständig Neues zu lernen	,708
Ich versuche Schüler und Schülerinnen zu animieren, immer gegen unmenschliches Verhalten einzutreten	,695
Ich möchte, dass die Schüler und Schülerinnen in meinem Unterricht menschliches von unmenschlichem Verhalten unterscheiden lernen	,676
Schülerinnen und Schüler sollen in meinen Fächern auch lernen, sich auf strittige Themen einzulassen	,603

Schülerinnen und Schülern soll in meinen Fächern bewusst werden, dass wir in einem Land nach vielen Kriegen schon jahrzehntelang in Frieden leben	,580
Den Schülerinnen und Schülern sollen in meinen Fächern die Veränderungen in der Welt (neue Medien, Gentechnik und Atomenergie) bewusst werden	,570

Tab. 2: Faktor 1 **Verantwortungsbewusstes Verhalten**

Frage	Faktorenladung
Schülerinnen und Schüler sollen die Befähigung zur Prüfung, Beratung und Beurteilung politischer Sachverhalte erlangen	,795
In meinen Fächern werden auch metaphysische Fragen gestellt, wie z.B. gibt es einen Gott, hat die Welt einen Plan, was ist meine Bestimmung in der Welt, kann ich davon abweichen etc.	,624
Die Schülerinnen und Schüler sollen die notwendige Wachsamkeit für die Folgen der Veränderungen in der Welt entwickeln	,610
Die Schule soll Schülerinnen und Schüler motivieren, nach der Schule Erfahrungen außerhalb der unmittelbaren Heimat zu suchen	,563
Die Schule soll ermöglichen, Zivilcourage gegenüber den Oberen und Stärkeren zu entwickeln	,560
Schülerinnen und Schüler sollen in meinen Fächern lernen, aktiv und unaufdringlich die Verständigung mit Menschen zu suchen, mit denen es Konflikte gibt	,551
Schülerinnen und Schülern soll in meinen Fächern bewusst werden, dass sie alle für die Vollkommnung von Gerechtigkeit und Aufrechterhaltung des Friedens verantwortlich sind.	,529
Schülerinnen und Schüler sollen lernen, Macht, die sie selbst ausüben oder erleiden, wahrzunehmen	,465

Tab. 3: Faktor 2 **Kritisches Denken und Offenheit**

Frage	Faktorenladung
Die Schule hat nur dafür zu sorgen, dass die Kinder den Lehrplan erfüllen	,853
Die Schule hat nur dafür zu sorgen, dass die Kinder Standards erfüllen	,852
Ich sehe meinen Auftrag ausschließlich in der Vermittlung des Lehrstoffes	,675
Für die Erziehung sind ausschließlich die Eltern zuständig	,489

Tab. 4: Faktor 3 **Orientierung auf Lehrplan und Lehrstoff**

Frage	Faktorenladung
Ehrlichkeit	,818
Verantwortung für Ihr Handeln übernehmen	,798
Pünktlichkeit	,786
Höflichkeit und gutes Benehmen	,746
Soziale Kompetenz	,742
Disziplin, Durchhaltevermögen	,730
Rücksicht nehmen auf Andersdenkende	,728
Sich für andere einsetzen	,666
Sich umweltbewusst verhalten	,618
Fleiß	,609
Wissensdurst, den Wunsch, ständig Neues zu lernen	,559
Sich durchsetzen, die eigenen Interessen klar vertreten	,424

Tab. 5: Faktor 4 **Prosoziales Verhalten, Altruismus**

Frage	Faktorenladung
Fremdsprachliche Kompetenz	,762
Mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz	,675
Bürgerkompetenz (Kenntnis der Bürgerrechte und Grundrechte)	,648
Computerkompetenz	,647

Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz	,609
Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit	,583
Lernkompetenz („Lernen lernen“)	,469
Muttersprachliche Kompetenz	,455

Tab. 6: Faktor 5 **Schlüsselkompetenzen**

Frage	Faktorenladung
Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen	,736
Ordentlich sein	,629
Am Althergebrachten festhalten	,629
Bescheiden und zurückhaltend sein	,575
Sich die richtigen Freunde und Freundinnen aussuchen	,488
Gesetz und Ordnung respektieren	,475
Das Leben nach religiösen Normen und Werten ausrichten	,457
Stolz sein auf die Geschichte des Heimatlandes	,452

Tab. 7: Faktor 6 **Wertkonservatives Verhalten¹**

Frage	Faktorenladung
Sich politisch engagieren	,788
Sozial benachteiligten Gruppen helfen	,502
Sich für Kunst und Musik interessieren	,490

Tab. 8: Faktor 7 **Sich politisch engagieren, für Kultur offen sein**

3.2 Korrelation zwischen den einzelnen Faktoren

Zusammenhänge zwischen den einzelnen Faktoren wurden mittels Korrelation nach Pearson berechnet.

Wer „kritisches Denken und Offenheit“ für bedeutsam hält, hat dieselbe Meinung zu „prosozialem Verhalten und Altruismus“, zu „Schlüsselkompetenzen“, zu „wertkonservativem Verhalten“, zu „verantwortungsbewusstem Verhalten“ und zu „politischem Engagement“. Ein negativer Zusammenhang ergibt sich zu „Orientierung auf Lehrplan und Lehrstoff“.

Den Lehrerinnen und Lehrern, denen „sich politisch engagieren“ wichtig ist, halten auch viel von „prosozialem Verhalten und Altruismus“, von „Schlüsselkompetenzen“, „kritischem Denken und Offenheit“, „verantwortungsbewusstem Verhalten“, und von „wertkonservativem Verhalten“, dafür aber weniger von „Orientierung auf Lehrplan und Lehrstoff“.

3.3 Einige ausgewählte Ergebnisse

3.3.1 Wer ist für die Erziehung der Kinder zuständig?

In vielen Diskussionen beklagen sich oft Lehrer und Lehrerinnen, Eltern schieben ihre Erziehungsaufgaben in die Schule ab, die daher behindert sei, ihre eigentlichen Aufgaben zu erfüllen.

In dieser Befragung meinen 13 %, für die Erziehung seien ausschließlich die Eltern zuständig, 43 % verneinen dies und genau so viele können sich für keine der Alternativen entscheiden. Nicht ganz entspricht dies der Zustimmung zur Aussage „**Ich sehe meinen Auftrag ausschließlich in der Vermittlung des Lehrstoffes**“. Nur 1,5 % der Befragten stimmen dieser Meinung zu, 86,6 % lehnen sie ab und der Rest von ca. 12 % äußert keine klare Meinung dazu. 96 % berichten, **sie bemühen sich oft, in ihren Fächern auch Werte zu vermitteln**.

Bei all diesen Aussagen kann mittels T-Test kein Zusammenhang mit dem Geschlecht und mittels Ermittlung der Korrelation mit dem Alter der Lehrerinnen und Lehrer nachgewiesen werden.

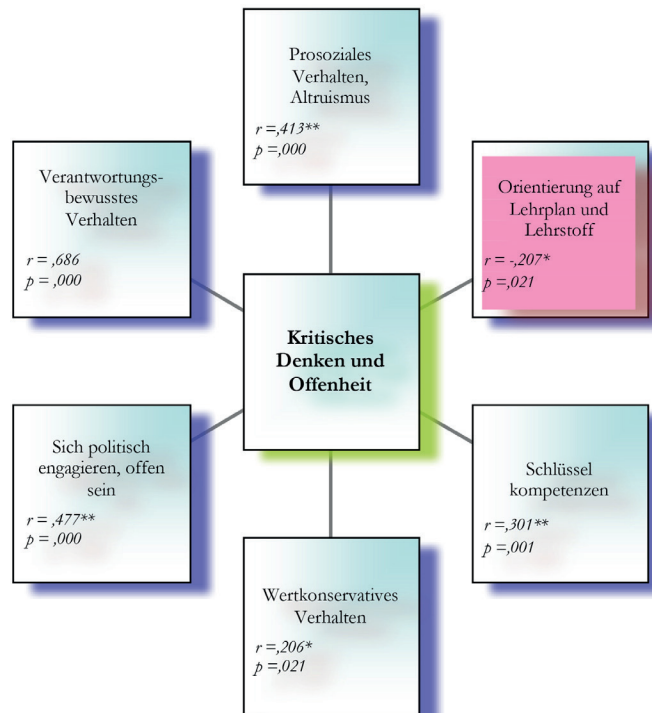


Abb. 1: Korrelation des Faktors „Kritisches Denken und Offenheit“ mit anderen Faktoren

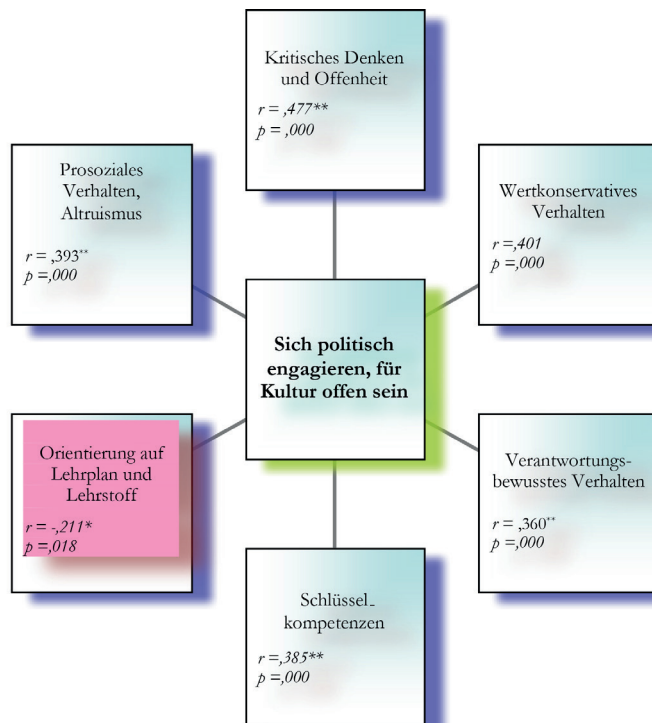


Abb. 2: Korrelation des Faktors „Sich politisch engagieren, für Kultur offen sein“ mit anderen Faktoren

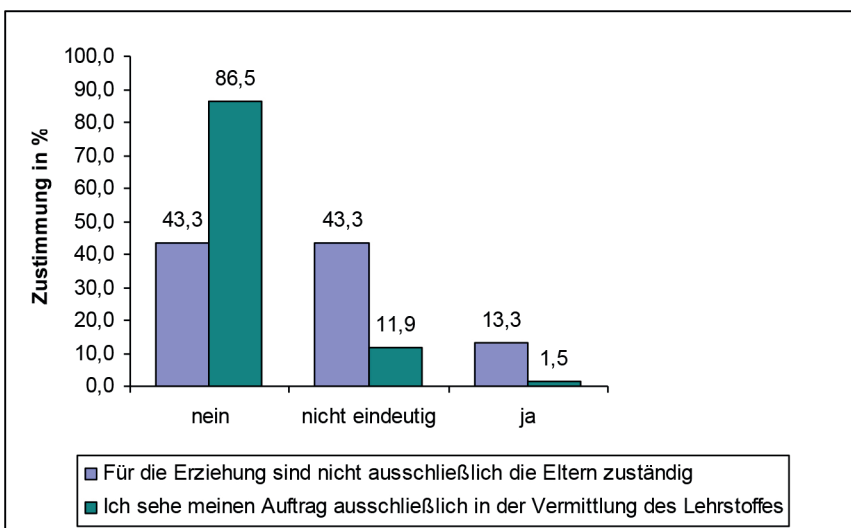


Abb. 3: Wer ist für die Erziehung zuständig?

3.3.2 Fühlen sich Lehrerinnen und Lehrer für die Vermittlung von Werten ausreichend ausgebildet?

Obwohl 96 % sich bemühen, im Unterricht auch Werte zu vermitteln, sehen sich 40 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer für die Vermittlung von Werten nicht ausreichend ausgebildet.

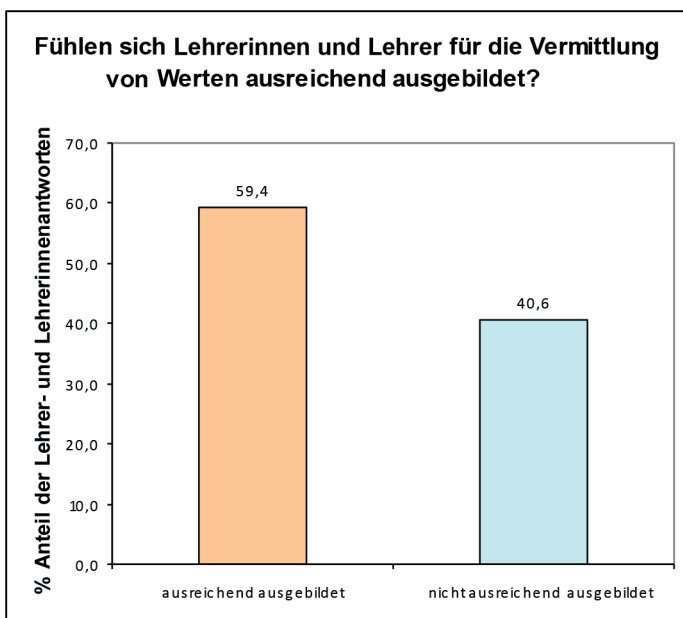


Abb. 4: Ausreichende Ausbildung

Lehrerinnen und Lehrer, die sich für Erziehungsaufgaben ausgebildet fühlen, zeigen sich bei ei-

eine Sache zu meistern
 o Sich bemühen in ihren Fächern auch Werte zu vermitteln

3.3.3 Spannungsfeld in der Erziehung zwischen Anpassung und Zivilcourage

Eine Diskrepanz deckt das Antwortverhalten auf Fragen zu Zivilcourage und Anpassung an Obere auf. Obwohl 80 % der Befragten der Aussage zustimmen, die Schule soll ermöglichen, Zivilcourage gegenüber den Oberen und Stärkeren zu entwickeln, behaupten dagegen 39 %, es sei wichtig, den Schülern und Schülerinnen beizubringen, sich später im Berufsleben mit Vorgesetzten zu arrangieren, auch wenn deren Handlungsweisen nicht immer korrekt sind. 28,6 % lehnen dieses Erziehungsziel ab, 32,3 % äußern sich nicht eindeutig dazu.

3.3.4 Religiöse Werte

Bei der Frage, ob sich die Schule dafür engagieren soll, die Erziehung nach religiösen Werten auszurichten, antworteten 40,8 % eindeutig mit „ja“,

59,2 % mit „nein“ oder unbestimmt.

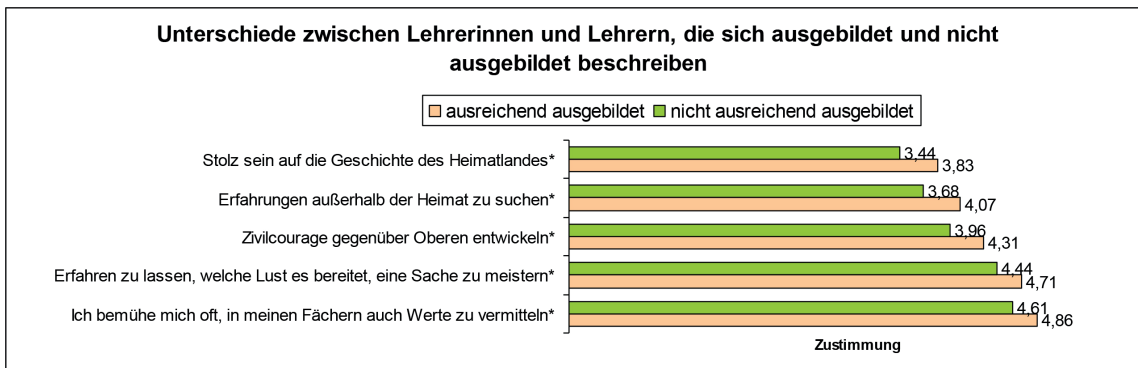


Abb. 5: Ausreichende Ausbildung 2

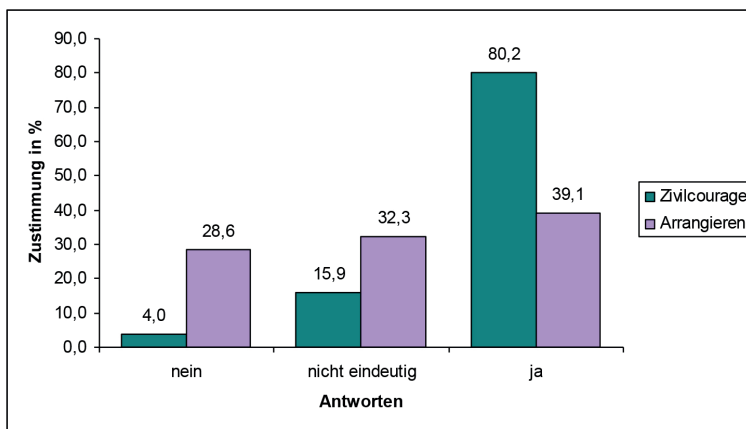


Abb. 6: Spannungsfeld zwischen Zivilcourage und Anpassung

Alter	N
24-33	10
34-43	16
44-53	47
54-63	24
Gesamt	97

Tab. 9: Altersgruppen

Bei einigen Fragen unterschieden sich die Mitglieder der einzelnen Alterstufen voneinander.

Schülerinnen und Schüler sollen die Befähigung zur Prüfung, Beratung und Beurteilung politischer Sachverhalte erlangen.
(nach Hentig).

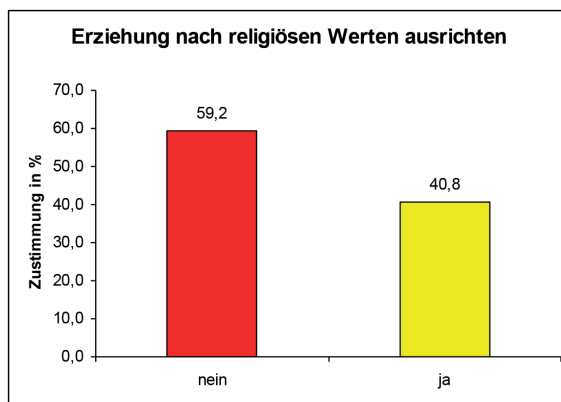


Abb. 7: Religiöse Werte

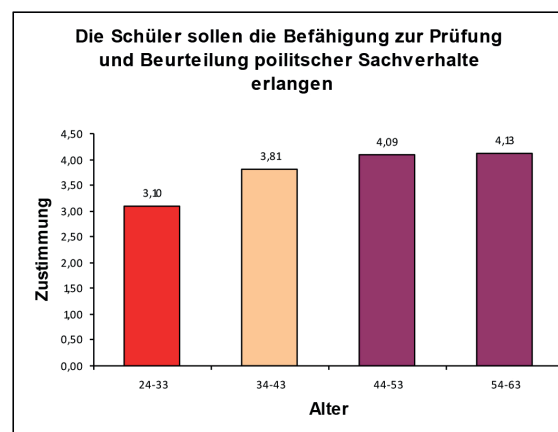


Abb. 8: Beurteilung politischer Sachverhalte

3.3.5 Auswirkungen des Lebensalters

97 Befragte haben ihr Alter angegeben. Sie wurden 4 Gruppen zugeordnet:

Die Altersgruppe der 24 – 33-Jährigen stimmt dieser Frage weniger zu als die Altersgruppen der 44 – 53 so wie der 54 – 63-Jährigen. Die Gruppe

der 34 – 43-Jährigen unterscheidet sich von keiner der anderen Gruppen.

Die Schule soll ermöglichen, Zivilcourage gegenüber den Oberen und Stärkeren zu entwickeln (nach Hentig).

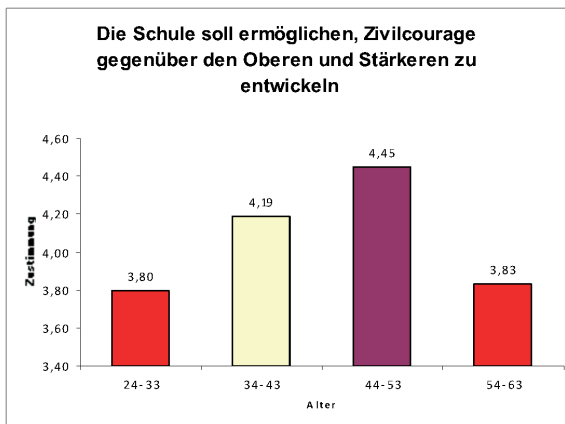


Abb. 9: Zivilcourage

Die 44 – 53-Jährigen stimmen diesem Erziehungsziel sehr signifikant höher zu als die jüngste und älteste Gruppe. Die 34 – 43-Jährigen unterscheiden sich von keiner der anderen Gruppen.

Soll sich nach Ihrer Meinung die Schule engagieren, dass sich die Schülerinnen und Schüler für andere einsetzen? (nach Allensbach)

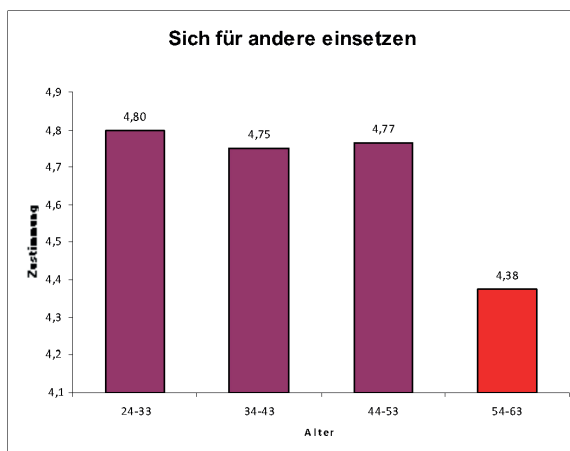


Abb. 10: Sich für andere einsetzen

Die Gruppe der Ältesten bejaht weniger als alle anderen dieses Erziehungsziel.

Soll sich nach Ihrer Meinung die Schule engagieren, dass sich die Schülerinnen und Schüler die richtigen Freunde und Freundinnen aussuchen? (nach Allensbach)

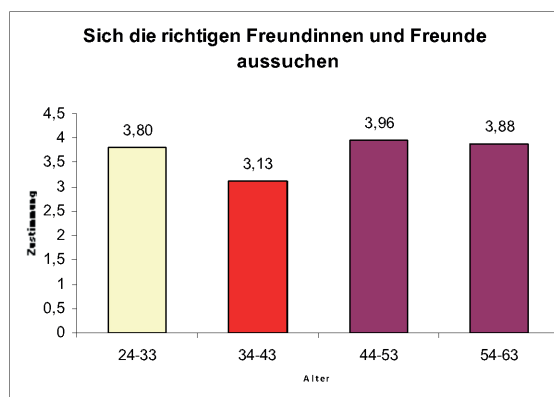


Abb. 11: Sich die richtigen Freundinnen und Freunde aussuchen

Für die älteren Lehrerinnen und Lehrer hat diese Frage mehr Bedeutung als für die 34 – 43-Jährigen. Die jüngsten unterscheiden sich nicht von den anderen.

Wie wichtig ist für Sie die Vermittlung sozialer Kompetenzen? (Schlüsselkompetenz)

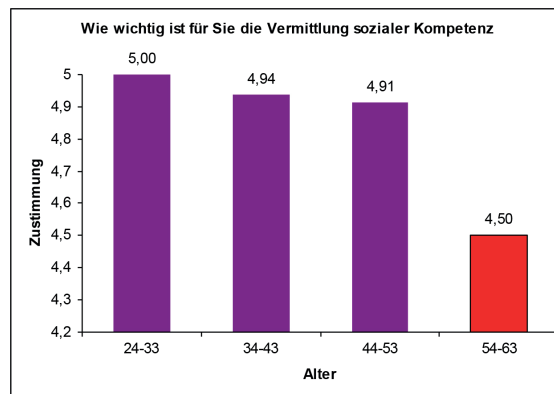


Abb. 12: Wichtigkeit sozialer Kompetenzen

Die ältesten Lehrerinnen und Lehrer schätzen die Bedeutung der Vermittlung sozialer Kompetenzen geringer als alle ihre anderen Kollegen ein.

Generell ist beobachtbar, dass die Gruppe der 43 – 54-Jährigen entweder als einzige Gruppe oder zu den Gruppen gehört, die „Entwicklung zu

Zivilcourage“, „Sich für andere einsetzen“, „Sich die richtigen Freundinnen und Freunde aussuchen“ und „Vermittlung sozialer Kompetenz“ für wichtiger halten. Die Ursachen dafür sind möglicherweise in der Lebenssituation dieser Lehrerinnen und Lehrer zu suchen, die einerseits viel Erfahrung in ihre Arbeit mitbringen und andererseits noch nicht das Ende ihres Berufslebens vor Augen haben.

3.3.6 Unterschiede zwischen den Geschlechtern

Unterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern wurde mittels T-Tests für unabhängige Stichproben berechnet.

Lehrerinnen beurteilen Wichtigkeit der Faktoren „Schlüsselkompetenz“ und „Prosoziales Verhalten, Altruismus“ höher als die Gruppe der Lehrer.

Lehrerinnen stimmen den Erziehungszielen „Sich für andere einsetzen“ und „Verantwortung für sein Handeln übernehmen“ in einem höheren Ausmaß zu als ihre männlichen Kollegen.

4 Zusammenfassung und Diskussion

In der Diskussion um Erreichung von Standards und Pisa-Rankings wird oft argumentiert, die Schule sei mit Erziehungsaufgaben, die Eltern vielfach nicht mehr leisten, überlastet und könne somit die Aufgaben der Wissensvermittlung nicht erfüllen. Der Lehrplan verlangt von der Schule aber die Auseinandersetzung mit Erziehungszielen.

Diese Arbeit versucht darzustellen, welche Bildungs- und Erziehungsaufgaben sich Lehrerinnen und Lehrer in der Neuen Mittelschule set-

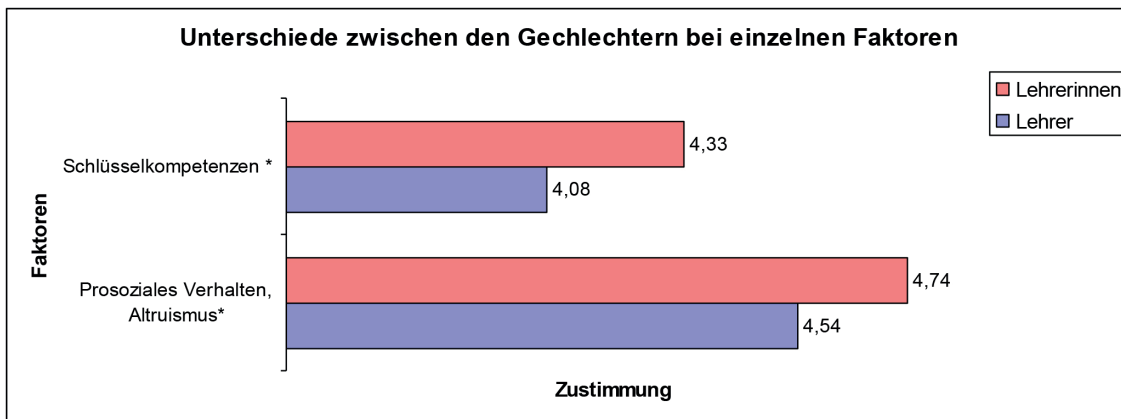


Abb. 13: Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei einzelnen Faktoren

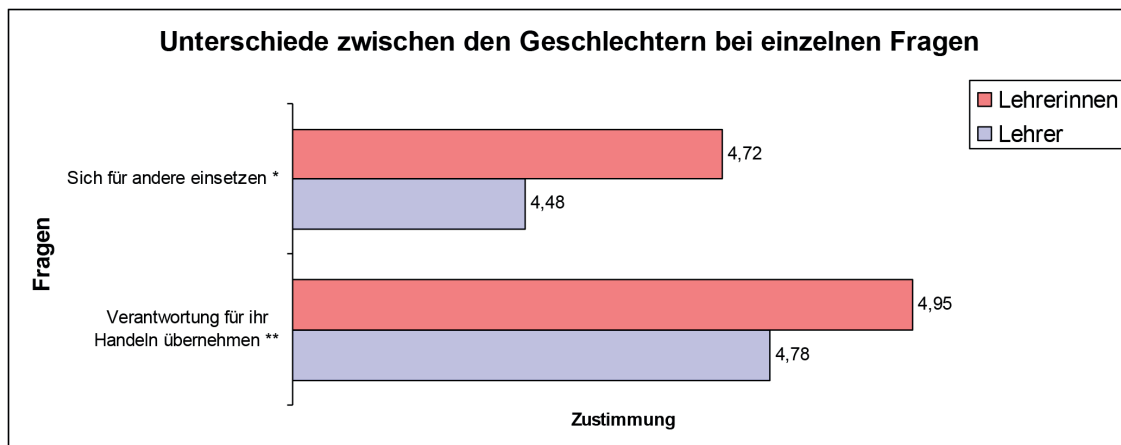


Abb. 14: Unterschiede zwischen den Geschlechtern bei einzelnen Erziehungszielen

zen, welche für sie wichtig und welche weniger verpflichtend sind und ob sie sich dafür ausgebildet fühlen.

Die Datenerfassung erfolgte mittels einer Online-Befragung, zu der alle Lehrerinnen und Lehrer der burgenländischen Neuen Mittelschulen eingeladen wurden. Aus den gewonnenen Daten wurden sieben Faktoren extrahiert. Danach wurden Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren nach Pearson berechnet.

Zwischen den einzelnen Faktoren besteht meist ein positiver Zusammenhang. So korreliert der Faktor „Verantwortungsbewusstes Verhalten“ positiv mit den Faktoren „Prosoziales Verhalten“, „Schlüsselkompetenzen“ und „sich politisch zu engagieren und für Kultur offen sein“. Gleichzeitig verhält er sich zum Faktor „Orientierung auf Lehrstoff und Lehrplan“ negativ.

Beim letztgenannten Faktor ist überhaupt kein positiver Zusammenhang zu einem anderen Faktor beobachtbar. Lehrerinnen und Lehrer, die diesen Faktor für bedeutsamer halten, messen auch den Faktoren „Sich politisch engagieren und für Kultur offen sein“, sowie „Kritisches Denken und Offenheit“ weniger Bedeutung zu. Bei zwei Themenbereichen tauchen Diskrepanzen auf. Obwohl 86 % der Befragten ihren Auftrag ausschließlich in der Wissensvermittlung sehen, glauben nur 43 %, für die Erziehung seien ausschließlich die Eltern zuständig.

Das nächste widersprüchliche Ergebnis ergaben die Antworten auf die Fragen nach Zivilcourage und Anpassung. Obwohl 80 % der Befragten der Aussage zustimmen, die Schule soll ermöglichen, Zivilcourage gegenüber den Oberen und Stärkeren zu entwickeln, behaupten dagegen 39 %, es sei wichtig den Schülerinnen und Schülern beizubringen, sich später im Berufsleben mit Vorgesetzten zu arrangieren, auch wenn deren Handlungsweisen nicht immer korrekt sind. Obwohl 96 % angeben, im Unterricht auch Werte zu vermitteln, sehen sich 40 % der befragten Lehrerinnen und Lehrer für die Vermittlung von Werten nicht ausreichend ausgebildet. Die Lehrerinnen und Lehrer, die sich für die Vermittlung von Werten ausgebildet betrachten, äußern sich zu einigen Erziehungszielen offener und optimistischer.

Einige der Fragen werden von den verschiedenen Altersgruppen unterschiedlich beantwortet.

Generell ist beobachtbar, dass die Gruppe der 43 – 54-Jährigen entweder als einzige Gruppe oder zu den Gruppen gehört, die „Entwicklung zu Zivilcourage“, „Sich für andere einsetzen“, „Sich die richtigen Freundinnen und Freunde aussuchen“ und „Vermittlung sozialer Kompetenz“ für wichtiger halten. Die Ursachen dafür sind möglicherweise in der Lebenssituation dieser Lehrerinnen und Lehrer zu suchen, die einerseits viel Erfahrung in ihre Arbeit mitbringen und andererseits noch nicht das Ende ihres Berufslebens vor Augen haben.

Zwischen Lehrerinnen und Lehrern sind nur wenige Unterschiede feststellbar. Wenn es sie gibt, dann sind es die Lehrerinnen, die den Faktoren „Schlüsselkompetenz“ und „Prosoziales Verhalten“ höheren Stellenwert zuschreiben als die Lehrer.

Auswirkungen auf die Aus- und Fortbildung
Lehrer erziehen, ob sie es wollen oder nicht. Das beweist auch diese Befragung. Sie stehen in der Öffentlichkeit unter Druck, gute Pisa- und Schulstandardergebnisse zu liefern. In dieser Belastungssituation meinen viele, ihre Kernaufgabe sei doch die Erfüllung der Fachlehrpläne. Außerdem sieht sich eine beträchtliche Anzahl von ihnen zu wenig für die Anforderungen in der Erziehungsarbeit ausgebildet.

Derzeit stehen viele Schulen im Übergang zu Ganztagschulen. Egal welches Modell bevorzugt wird, bedeutet das, dass die Kinder den überwiegenden Teil des Tages in der Schule verbringen und daher auf die Lehrer mehr Erziehungsarbeit zukommt, von der sie sich nicht absentieren können. Die Spezialisten für Erziehungsfragen in der Schule, das sind die Beratungs- und Betreuungslern/innen, werden diese Herausforderungen nicht bewältigen. Es ist erwartbar, dass an die Pädagogischen Hochschulen in Hinkunft Wünsche herangetragen werden, die Lehrer/innen auf diesem Gebiet zu qualifizieren.

Andererseits wird sich der Blick, der derzeit fast ausschließlich auf Schulleistungen liegt, auch auf eine umfassende Bildung erweitern.

Es ist hier sicherlich nicht der Ort, um Fortbildungskonzepte in dieser Richtung auszubreiten, ein möglicher Weg soll aber kurz skizziert werden.

Es wird wohl anfangs notwendig sein, die Schulen zu motivieren, aktiv in eine umfassende Bildungs- und Erziehungsarbeit einzusteigen und sie nicht als lästiges Übel betrachten, dem man sich halt stellen muss, weil das Verhalten von Kindern den Unterrichtsfortschritt gefährdet. In nächsten Schritten sollen Lehrerinnen und Lehrer die Kompetenzen erwerben, die über ihr fachdidaktisches Repertoire hinausgehen. Dazu können kommunikative Fähigkeiten gegenüber einzelnen, kleinen Gruppen oder ganzen Klassen gehören. Das Akzeptieren anderer Meinungen, der Verzicht auf einige Zeit der Wissensvermittlung zugunsten der Bearbeitung von Bildungs- und Erziehungszielen wird wohl bei einigen ein Umdenken erfordern, das erst erarbeitet werden muss, genauso wie das Agieren in schwierigen Situationen zu erlernen ist. Ein weites Feld für Fortbildungsveranstaltungen, die auch die Möglichkeiten eröffnen sollen, dass sich jeder Einzelne klar wird, welche Inhalte umfassende Bildung erfordert und welche Erziehungsziele für ihn persönlich wichtig sind.

Eine aktive Erweiterung der schulischen Arbeit von der - überspitzt gesagt – ausschließlich gewollten Wissensvermittlung auf eine umfassende Bildungsarbeit wird den Kindern gut tun, den Schulen gut tun und positiv auf die Gesellschaft wirken.

Endnoten:

¹ Der Wertkonservatismus ist ein Schlagwort für eine Grundhaltung, welche die in einer Gesellschaft tatsächlich oder vermeintlich vorherrschenden Wertvorstellungen bewahren will. <http://de.wikipedia.org/wiki/Wertkonservativ>; abgefragt am 12.02.14

Der Fragebogen kann unter folgendem Link eingesehen werden: <http://www.ph-burgenland.at/ueber/forschung-und-entwicklung/ph-publico>

Literatur:

Allensbacher Archiv, Werteerziehung in der öffentlichen Meinung, IfD-Umfrage 10004, April/Mai 2007 (online). URL: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Internetredaktion/Pdf-Anlagen/allensbach-umfrage-werteerziehung-lang.property%3Dpdf,bereich%3Dbmfsfj,sprache%3Dde,rwb%3Dtrue.pdf>. [5.1 2013]

Amtsblatt der Europäischen Union L 394/1, 2006), URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:DE:PDF>, [5.1 2013]

BGBl. II Nr. 185/2012, Lehrplan - Neuen Mittelschule. (online) URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/22513/bgbla_2012_ii_185_anl1.pdf. [20.2. 2014]


Hentig, H.v. (2005): Bildung. Ein Essay. Weinheim/Basel, Beltz Tb. 5. Auflage


Ritter, E. (2014): Umfassende Bildung und Erziehung – wollen das die Schulen überhaupt? Eine Umfrage in der Neuen Mittelschule. Unveröffentlichte Untersuchung, Pädagogischen Hochschule Burgenland


Zeiringer J., Neue Lernkultur – Kompetenz und (oder) Bildung?. In ph publico 4, 2013, Mattersburg, Weber Verlag in Verlagsgemeinschaft mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland, S 7 – 14.


Zeiringer J., Werteerziehung in der Schule – Möglichkeiten und Grenzen. In ph publico 6, 2014, Mattersburg, Weber Verlag in Verlagsgemeinschaft mit der Pädagogischen Hochschule

Kinder und Natur - Ein Plädoyer für naturnahe Schulgärten

 Gesundheit. Das wünschen wir uns. Für uns selbst, für unsere Lieben, für unsere Kinder. Wir Menschen sind Teil der Tierwelt, daher sind Bäume, Büsche und die Natur unsere natürliche Umwelt. Es überrascht nicht, dass Laufen auf Waldwegen unseren Körper und Geist erfrischt und belebt. Noch immer gibt es aber viele Menschen, welche die Natur für einen Aufenthalt in einer künstlich beleuchteten Sporthalle, die sie auf dem Weg vom Arbeitsplatz besuchen, tauschen.

 Health. We all want it – for ourselves, our loved ones, our children. We people are part of the animal world; therefore trees, bushes and nature are our natural environment. It is no surprise that walking along forest paths refreshes and revitalises our bodies and minds. However, there are still many people who replace nature with a stay in an artificially lit sports complex that they visit on the way home from work.

 Az egészséget kívánjuk magunknak, szeretteinknek, és gyermekeinknek. Mi emberek az állatvilág része vagyunk, ezért a fák, a bokrok és a természet alkotják természetes környezetünket. Nem meglepő, hogy az erdei futás testünket, szellemünket is felfrissíti és élte. Még mindig sokan vannak azonban olyanok, akik felcserélik a természetet egy mesterségesen megvilágított tornacsarnokra, mert az útba esik a munkahelyükről hazafelé.

 Zdravlje. To je ono što svi želimo. Za sebe, za naše najmilije, za našu djecu. Mi ljudi smo dio životinjskog svijeta, dok drveće, grmlje i priroda čine naše prirodno okruženje. Stoga ne čudi da kretanje po šumskim stazama osvježava i ojačava naše tijelo i um. Međutim, još uvijek postoje mnogi ljudi koji radije mijenjaju boravak u prirodi sa umjetno osvjetljenom sportskom dvoranom, koje posjećuju na putu s posla.

In den letzten Jahrzehnten hat sich die Erkenntnis etabliert, dass Gesundheit nicht nur das Funktionieren der Organe des Körpers innerhalb bestimmter Parameter ist, sondern wir haben natürlich auch eine Psyche, deren Wohlbefinden unzweifelhaft zum Zustand der Gesundheit gehört. Und wir sind in ständiger Interaktion mit unserer Umwelt, den Menschen, mit denen wir leben, arbeiten, oder einfach nur das gleiche Zugsabteil benutzen. Auch die soziale Komponente ist für unser Wohlfühlen und unsere Gesundheit wesentlich. Ein bio-psycho-soziales Gesundheitsmodell also.

Biophilie ist eine Wissenschaft, die besagt, dass wir Menschen ein biologisches Bedürfnis für Aufenthalt in der Natur haben, weil wir ein Teil ihrer sind, und wenn wir von ihr getrennt sind, kann das unsere Gesundheit negativ beeinflussen. Somit ist Freizeitverbringung in der Natur gut für unseren Körper und Geist – das gilt natürlich auch für Kinder.

Was wollen wir für unsere Kinder? Eben Gesundheit, natürlich. Wir wollen ihnen aber auch die

Fähigkeiten vermitteln, sich in ihrer Umwelt zurechtzufinden, ihnen die Möglichkeit geben selbständig zu werden. Wir sind in ständiger Verbindung mit unserer Umwelt, mit der Natur, wir kleiden uns dem Wetter entsprechend, wir ernähren uns überwiegend von Naturprodukten, wir verbringen einen Teil unserer Freizeit im Freien, wir „garteln“ vielleicht sogar. Und dabei bemühen wir uns auf vielfältige Weise um den Erhalt unserer Gesundheit.

Richard Louv fordert in seinem Buch „Das letzte Kind im Wald?“, dass wir unseren Kindern die Natur zurückgeben, weil sie diese für ihre gesunde Entwicklung brauchen. Er diagnostiziert bei der Mehrheit unserer Kinder eine „Naturdefizit-Störung“, die deren Flucht in virtuelle Welten, Hyperaktivität, Gewalt, Sucht sowie eine wachsende Gleichgültigkeit gegenüber Natur und Umwelt bewirken. Er nennt den Nutzen der Natur für uns auch prägnant „Vitamin N“. Und das fehlt mittlerweile vielen!

Kinder haben immer weniger die Möglichkeiten im Freien zu sein, sowohl in Bezug auf Zeit als

auch Raum. Das Leben in den Städten mit dem Überangebot an wissensfördernden Freizeitaktivitäten und der starken Präsenz von Computer und Fernseher im kindlichen Alltag schließt oft den Kontakt zur Natur fast völlig aus. Derweil sind es Naturerfahrungen, die Kindern die Entwicklung von kognitiven, emotionalen und spirituellen Verbindungen zu sozialen und biophysikalischen Umwelten ermöglichen. Der Kontakt mit der Natur ist wichtig für die frühkindliche Entwicklung der geistigen, emotionalen und sozialen Gesundheit. Kognitive und intellektuelle Entwicklung sowie soziale Beziehungen werden durch Outdoor-Aktivitäten gefördert, all das stärkt die psychische Gesundheit.

Sich frei bewegen und die Umwelt frei gestalten zu können, sind Grundvoraussetzungen für die Entwicklung von Phantasie und Kreativität. Die Natur liefert eine so große Fülle an Formen, Farben und Materialien, die man in einem geschlossenen Raum niemals schaffen kann. Die Vielzahl an Sinneseindrücken, die die Natur bereithält, fördert die Wahrnehmung der Kinder. Man muss die Dinge erst einmal angreifen, bevor man sie begreifen kann. Eine Vorstellung von der Schwere eines Steins kann man nur bekommen, wenn man den Stein in der Hand wiegt, den Duft einer Blume erlebt man nur dadurch, dass man daran riecht. Echt und real, mit der Nase, und nicht virtuell, am Computer. Gerade in den frühen Jahren, der Kindheit, werden so genannte Charaktereigenschaften, Werte und Normen geprägt und vom jungen Menschen übernommen bzw. gebildet. Der Spaß am Naturerlebnis kann Kinder, gerade auch aus stark besiedelten Gebieten, wie der Großstadt, dazu bringen, dass sie sich als wichtigen Teil der Natur erkennen.

Die Natur dient aber nicht nur als Hintergrund, sondern ist auch Objekt für Spiel- und Lernsettings. Bei älteren Kinder fasziniert der direkte Kontakt mit der Natur, die Forschungs- und Bautätigkeit, die Erprobung der eigenen Problemlösungsfähigkeit und der Fähigkeit, sich auf wechselnde Kontexte einzustellen. Jüngere Kinder nützen natürliche Materialien als Requisiten für fantasievolles Spiel (Pflanzen, Steine, Stöcke, Wasser und vieles mehr), oft ohne Zeitwahrnehmung beschäftigt die Faszination des Beobachtens und Entdeckens oder die kreative Imagination. Diese Spiele können zur gesunden

sozialen und kognitiven Entwicklung beitragen. Im Rahmen einer Studie über das Spiel von Kindern stellte M.Kirkby fest, dass eine Gruppe von Sträuchern der beliebteste Ort im Schulhof war, denn dieser Platz konnte in viele imaginäre Orte verwandelt werden: ein Haus, ein Raumschiff etc. A.F.Taylor und Coautoren fanden heraus, dass Kinder mit Naturkontakten kreativer spielen und eine höhere Frustrationstoleranz aufweisen als Kinder in vegetationsarmen Wohnumgebungen. Dass der Aufenthalt von Kindern in natürlicher Umgebung die Gesundheit fördert, ihre körperliche Geschicklichkeit und Beweglichkeit, ihre Fähigkeit, sich auf eine Aufgabe zu konzentrieren und schließlich auch die Kreativität ihres Spiels, beschreibt eine Studie von P.Grahn.

Bewegung im Freien und Aktivitäten in der Natur sollten aber nicht nur zu Hause gefördert werden, um Kinder von großen oder kleinen Bildschirmen wegzulocken, sondern auch in den Schulen.

Auch der Philosoph und Biologe Andreas Weber bekräftigt in seinem Buch „Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur“, dass Kontakt zu Natur und Tieren für Kinder notwendig für eine gesunde Entwicklung ist und prangert die heutige Bewegungsarmut an. Für ihn spielt auch die Reform der Schule eine große Rolle: „... statt in PISA-Hektik und andere Panik auszubrechen, sollten wir den Zweck der Schule viel stärker darin suchen, mehr Lebendigkeit herzustellen.“ Der Schulgarten, als ein für Aus- und Weiterbildungszwecke angelegter Garten, ist ein pädagogisches Mittel, um Wissen über Gartenbau und Landwirtschaft sowie über Natur und Umwelt zu vermitteln. (<http://de.wikipedia.org/wiki/Schulgarten>)

Die Idee, in unmittelbarer Nähe der Schule einen Garten als zusätzlichen Lernort einzurichten, ist nicht neu. Spätestens zur Zeit der Reformpädagogik wurde der Schulgarten Bestandteil von pädagogischen Konzepten.

Das Hauptziel der Gartenpädagogik war die Erarbeitung von hilfreichen und praktischen Konzepten und Ideen, um in der Zusammenarbeit von Schulen und Gärten/Parks ein Verständnis und Wertschätzung des reichen gartenkulturellen Erbes bei jungen Menschen zu schaffen.

Lehrende haben schon lange festgestellt, dass Naturerlebnisse die Fähigkeiten von Kindern in allgemeinen sozialen, physischen, emotionalen, aber auch intellektuellen Fähigkeiten fördern. Die Philosophie von Waldschulen nimmt diesen Ansatz auf und hat sich seit des „Manifestes im Dezember 2006“, zu einer Massenbewegung in England entwickelt.

Eine Wiederbelebung erfuhr der Schulgartengedanke in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts, als Umweltschäden und damit ökologische Fragestellungen verstärkt in das öffentliche Bewusstsein zu rücken begannen. Kinder und Jugendliche sollen anhand ihrer Naturerfahrungen ihre Stellung als Mensch in den Ökosystemen, der Natur erfassen und über die Umweltbildung erlernen, dass die intellektuellen und technischen Möglichkeiten verantwortliches Handeln erfordern.

Dieses Verantwortungsbewusstsein und die anerkannte gesundheitsfördernde Wirkung der Natur auf die Gesundheit des Menschen rückt die „Grünen Lernorte“ immer mehr ins Zentrum pädagogischen Interesses.

Mit der Entscheidung, gärtnerisch tätig werden zu wollen, kommen Komponenten einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, die gestaltungskompetentes Entscheiden und Handeln ausmachen, zum Tragen.

- Sich und andere motivieren können, aktiv zu werden
- An kollektiven Entscheidungsprozessen teilhaben können
- Sowohl gemeinsam als auch selbstständig mit anderen planen und handeln können
- Risiken, Gefahren und Unsicherheiten erkennen und abwägen können
- Vorausschauend Entwicklungen analysieren und beurteilen können
- Zielkonflikte bei der Reflexion über Handlungsstrategien berücksichtigen können.¹

Der Schulgarten bietet den Schülerinnen und Schülern ein dynamisches Umfeld, um zu beobachten, entdecken, experimentieren, zu pflegen und zu lernen. Schulgärten sind lebendige Laboratorien, in denen interdisziplinäres Lehren und das Sammeln von Lebenserfahrungen stattfindet.

Die Schüler/innen werden zu aktiven Teilnehmenden im Prozess des Lernens. Kinder und Jugendliche können nicht nur die Natur als äußere Lebensumwelt des Menschen direkt pädagogisch angeleitet erleben, sondern auch entsprechende Umgebungen, also ihre Umwelt, selbstständig erkunden und spielerisch erfahren.

Weder der städtische Lebensraum noch Presse, Funk und Fernsehen ermöglichen das Lernen aus dem direkten Kontakt zur Natur. Demzufolge sind die Kenntnisse vieler Menschen über ihren biologischen Lebensraum oft sehr unvollständig. Die Umweltpädagogik will diese Lücke mit bewusst gestalteten Aktivitäten füllen. Besonders Kinder im Vor- und Grundschulalter sind sehr gut für jede Art von Naturerfahrung zu begeistern.

Eine Möglichkeit bietet das Lernen auf Bauernhöfen. Auf Schul- und Lernbauernhöfen können Kinder unter sachkundiger Anleitung praktische Erfahrungen mit Kopf, Herz und Hand sammeln. Seit einigen Jahren gibt es in Städten auch sogenannte Naturerfahrungsräume, in denen Kinder frei und unbetreut spielen können. Eine besondere Form der Naturpädagogik ist in der Idee des Waldkindergartens verwirklicht.

Schulgärten stellen den optimalen Raum dar, um dem Naturbedürfnis im Schulalltag vermehrt nachkommen zu können. Und gemäß Rundschreiben Nr. 35/1994 des Unterrichtsministeriums ist die Umwelterziehung sogar als Unterrichtsprinzip verankert. „Ökologische Einsichten bereits bei jungen Menschen auszubilden und so zur Entwicklung umweltorientierten Verhaltens beizutragen, ist als ein Anspruch an Bildung und Erziehung neben dem Elternhaus im besonderen Aufgabe der Schule.“ Ziel der Umwelterziehung ist demnach „die Erlangung ökologischer Handlungskompetenz. Damit ist der Erwerb von Befähigungen gemeint, die sich aus Kenntnissen und Einsichten, aus danach geänderten Einstellungen und Werthaltungen sowie aus Möglichkeiten der Anwendung entwickeln.“

Der Arbeitskreis „Schulfreiräume“ unterstützt Schulen bei der Schaffung bedürfnisgerechter Schulfreiräume und hat Prinzipien und Richtlinien der Schulfreiraumgestaltung erarbeitet (Barrierefreiheit, Beteiligung, Bewegung, Erho-

lung, Gender Mainstreaming, Kommunikation, Lernort, Mehrfachnutzung, Multifunktionalität, Nachhaltigkeit, Natur und Umwelt, Präsentation, Sicherheit, Veränderbarkeit). Als Teil der internationalen learnscape Plattform bietet www.schulfreiraum.com Informationen und Hilfestellung zur Entwicklung individueller Schulfreiräume. Erfreulicherweise ist die naturnahe Umgestaltung von Schulfreiräumen und Schulgärten, im Gegensatz zu baulichen Veränderungen an Schulgebäuden, mit verhältnismäßig geringen Mitteln zu bewerkstelligen.

Es gilt besonders die gesundheitsfördernde Wirkung von grünen Lernorten zu nutzen. Die Schulgartenarbeit bietet den Schülerinnen und Schülern ein dynamisches Umfeld, um zu beobachten, zu entdecken, zu experimentieren, zu pflegen und zu lernen. Schulgärten sind lebendige Laboratorien, in denen interdisziplinäres Lehren und das Sammeln von Lebenserfahrungen stattfindet. Die Schüler/innen werden zu aktiven Teilnehmenden im Prozess des Lernens. Grüne Lernorte bieten einfach eine beruhigende und inspirierende Umgebung und fördern Lernen, Neugier und Aufmerksamkeit.

Das Land Oberösterreich hat dazu eine umfangreiche und reich bebilderte Broschüre „Wege zur Natur im Schulgarten“ publiziert (http://www.land-oberoesterreich.gv.at/files/publikationen/Uak_Natur_Schulgarten.pdf) und streicht darin als besondere Vorteile der naturnahen Schulgärten die Herstellungskosten, die verbesserte körperliche Entwicklung der Kinder, die Erhöhung der Lernleistung, die Förderung sozialer Fähigkeiten und die Entwicklung eines Natur- und Umweltbewusstseins im Rahmen eines gesunden Wertesystems hervor.

Eine Studie von T.Tanner zeigt, dass die wichtigsten Einflüsse in der Erinnerung erwachsener Naturschützer das Erleben von Natur in der Kindheit und der Aufenthalt im Freien sind. C.W.Thompson und Coautoren resümieren in ihrer Studie, dass der Einfluss der Naturerlebnisse in der Kindheit ein wesentlicher Faktor für das Verhältnis zur Natur im Erwachsenenalter ist.

Der Kontakt mit der Natur, aktiv oder passiv, hat nachweislich auf physischer und psychischer Ebene eine gesundheitsfördernde Wir-

kung, bei Erwachsenen wie bei Kindern. Darum gibt es ja die Disziplinen „Gartentherapie“ und „Green care“. Tatsache ist jedoch, dass gerade bei Kindern Haltungsschäden, Herz-Kreislaufprobleme, Übergewicht, Muskelschwäche, Koordinationsschwierigkeiten und Wahrnehmungsprobleme drastisch zugenommen haben. Natürlich können im Einzelfall die Ursachen in gestörten organischen Funktionen liegen, aber der negative Einfluss von veränderten Lebens- und Umweltbedingungen ist allzu offensichtlich. Wenn man sich umsieht, lässt einen das Verhalten von Kindern gegenüber Ernährung und Bewegung oft erschrecken und an den bereits verwendeten Begriff der „Naturdefizit-Störung“ denken.

Das Entfremden aus der natürlichen Umgebung ist mit Inkaufnahme krankhafter Zustände verbunden. Unser Immunsystem muss von Geburt an lernen, zwischen „selbst“ und „fremd“ sowie zwischen „gefährlich“ und „wahrscheinlich harmlos“ zu unterscheiden. Wesentliche Faktoren dabei sind die Umweltkontakte mit Pflanzen, Tieren, Kleinstlebewesen und organischen Verbindungen sowie der bakteriellen Besiedelung von Haut und Darm. Die zu beobachtende Zunahme von Überreaktionen (Allergien) ist beunruhigend!

Wo Wirkungen, da auch Nebenwirkungen. Sonnenlicht z.B., als wesentlicher Faktor zur Vermeidung eines Vitamin D-Mangels (man erinnere sich an die rachitischen Kinder im englischen Bergbau bzw. in industriellen Smog-Gebieten), ist auch psychisch aktivierend und stimmungsaufhellend, aber andererseits unbestritten akut (Sonnenbrand) wie längerfristig (vorzeitige Hautalterung, Hautkrebs) hautschädigend, und ist eben notwendigerweise zu dosieren.

Der positive Nutzen von angemessener Bewegung ist ebenfalls mittlerweile medizinisch unumstritten. In der aktiven Interaktion mit der Natur ist Bewegung oft ein zentrales Element, so beim Laufen, beim Spielen, generell beim „Sport betreiben“, beim Wandern, beim Gartenarbeiten usw. Neben der durchblutungsfördernden und längerfristig blutdrucksenkenden Wirkung sorgen Endorphine und andere Botenstoffe dafür, dass Glücksgefühle ausgelöst werden. Man fühlt sich gut!

Unter Erwachsenen ist „Fitness“ ein zentrales Thema, aber wie ist das bei Kindern? Reicht es, wenn sie „nur lernen“? Zusätzlich sind für Kinder die Verlockungen des Innenraumes größer geworden. Früher musste man ins Freie, um sich zu treffen, heute ist man am Schreibtisch vernetzt, und allgegenwärtige Bildschirme bieten bunte Bilder, Geschichten, Emotionen, Musik, Helden, Wissen und Spiel – und all das in fast unbegrenzt erscheinendem Maße. Zusätzlich sind gerade im städtischen Raum die Möglichkeiten, im naturnahen Freien zu sein, oft stark eingeschränkt. Doch hat gerade die Natur eine immense Bedeutung für alle Bereiche der Entwicklung von Kindern - intellektuell, emotional, sozial, geistig und körperlich.

Gärten sind Erfahrungsräume, wo die Selbsttätigkeit der Kinder herausgefordert und unterstützt wird. In der Natur können Kinder selbst wirksam sein, neugierig sein und sich selbst organisieren. Gärten bieten besonders heranwachsenden Jugendlichen auch die Herausforderungen, sich und die Umwelt zu organisieren, auf längere Sicht zu planen und diese Pläne mit Ausdauer zu verfolgen sowie Verantwortung zu tragen und aus Fehlern zu lernen. Die Beschäftigung mit dem Anbau von Obst und Gemüse oder der Nutztierhaltung führt unweigerlich zur Reflexion des eigenen Konsum- und Essverhaltens und wirkt sich so positiv auf die körperliche Gesundheit aus. Wer will schon wirklich unbekannte Mengen an Pestiziden oder anderen Giften, Wachstumshormone oder Antibiotika über massenproduzierte Nahrungsmittel zu sich nehmen?

Viele Kompetenzen sind Kindern nicht „lehrbar“. Man kann und soll sie ihnen zwar vorleben, aber „Mitgefühl“ und andere soziale Kompetenzen müssen von den Kindern erfahren und erlebt werden, so im Umgang mit anderen Menschen, mit Tieren und Pflanzen, mit der gesamten Umwelt um uns. Auch im Umgang mit dem eigenen Körper, mit Kraft und Feinmotorik, Balance und Geschicklichkeit. Im kreativen Spiel „erspielen“ sich Kinder Lebenskompetenzen und testen und üben sie. Naturerfahrungen sind für Kinder eine wesentliche Stärkung. So, wie man Schwimmen nur im Wasser lernen kann. Herbert Renz-Polsterer meint im Buch „Wie Kinder heute wachsen – Natur als Entwicklungsraum“ auf die Frage, warum Natur für Kinder attraktiv ist, dass es wohl der

Reichtum ist, den die Natur den Kindern für ihre Entwicklung bietet. Die Natur steckt voller Anreize und Herausforderungen, und das Entdecken der eigenen Sinne ist Grundlage der Entwicklung des Selbstbewusstseins.

Kontakt mit der Natur wirkt gesundheitsfördernd und lindert psychische Ermüdung, es gelingt einen Entspannungszustand wiederherzustellen. Innerhalb der bebauten Umwelt sind Parks und Grünflächen kognitive Atempausen, sie fördern die soziale Interaktion, und Stress kann durch Bewegung oder Gespräche abgebaut werden. Durch „grüne Ausblicke“ können Entspannungszustände entstehen. Die visuelle oder aktive Nutzung von grünen Lernorten kann helfen, Schulleistungen zu verbessern und dazu beitragen, psychischen Belastungen und Krankheiten vorzubeugen.

Zahlreiche Studien, unter anderem von R. & S.Kaplan, V.I.Lohr oder S.Shibata, geben klare Hinweise, dass das Erleben von Natur hilft, die mentale Ermüdung, die durch Arbeiten oder Studium entsteht, auszugleichen und somit ein wichtiger Beitrag zur Verbesserung der Arbeitsleistung und Zufriedenheit ist.

J.H.Heerwagen und P.H.Kahn Jr. meinen, dass Kontakt mit der Natur Kindern hilft, kognitive und emotionale Verbindungen zu ihren direkten sozialen und biophysikalischen Umgebungen zu entwickeln. Naturerlebnisse sind wichtig für die Phantasie und Kreativität und fördern bei Kindern die kognitive und intellektuelle Entwicklung sowie soziale Beziehungen.

In mehreren Studien zeigen A.F.Taylor und F.E.Kuo, dass Symptome von ADS bei Kindern durch Aktivitäten in natürlichen Umgebungen reduziert werden können, der Aufenthalt in der natürlichen Umgebung somit als effektive Ergänzung zu schulmedizinischen Behandlungsmethoden eingesetzt werden kann.

Nicht zu unterschätzen ist auch die Wirkung des Naturkontaktes auf die Pädagoginnen und Pädagogen. Der Schulgarten oder naturnahe Schulfreiraum wird auch deren Berufsfeld abwechslungsreicher gestalten! Zudem sind die Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam mit den Kindern vermehrt an der frischen Luft, wodurch

ein gesteigertes Wohlbefinden und ein Ausgleich zur Beschäftigung in den Räumlichkeiten der Schule oder des Kindergartens resultieren werden. Größere Motivation, verringerte Krankenstände, geringere Burnout-Gefahr und ein besseres Arbeitsklima untereinander sind weitere zu erwartende Effekte.

Dr. rer. nat. Dorit Haubenhofer – Promovierte Biologin an der Universität Wien, Chef-Redakteurin der Zeitschrift „green care“ – sagt, besonders für Kinder und Jugendliche können der Aufenthalt im Freien und der Umgang mit Pflanzen von enormer Bedeutung sein. Für viele Kinder ist dies heutzutage nicht mehr selbstverständlich, da sie in einer Stadtwohnung ohne Garten leben und den Großteil ihrer Woche in Kindergärten oder Schulen ohne Grünanlagen verbringen. Nichtsdestotrotz können Pflanzen und Natur, und die Interaktion mit diesen, für Kinder vielschichtige Schritte für ihre körperliche, seelische, soziale und persönliche Entwicklung bedeuten. Auch kann durch das Aktivsein im Garten viel gelernt werden. Gärten können die Kinder zur Bewegung draußen im Freien stimulieren und dies beeinflusst wiederum die Gesundheit positiv, besonders wenn es sich um übergewichtige Kinder handelt.

Wenn Kindern und Jugendlichen in ihrem familiären Umfeld und im Rahmen ihrer Freizeitaktivitäten keine ausreichenden Aktivitäten im Freien und Interaktionen mit Natur und Pflanzen geboten werden können, kann dies auch in Form gartentherapeutischer Programme geschehen. Schulgärten, city farming oder Bauernhofpädagogik sind andere, verwandte, Optionen. Sie alle haben ebenso wie die Gartentherapie den Vorteil, dass die Sinne der Kinder und Jugendlichen stimuliert werden, Zusammenhänge und Kreisläufe der Natur erfahren und dadurch leichter verstanden werden können.

Besonders für Kinder und Jugendliche, die sich (manchmal über viele Wochen, Monate und sogar Jahre) in Rehabilitationskliniken oder anderen Gesundheitseinrichtungen aufhalten, kann ein Therapie- oder Heilpädagogischer Garten viel Positives bewirken.

In solchen Institutionen gibt es zwar zumeist sehr viel Therapiematerial und -methoden, es

mangelt aber oftmals an anderweitigen Spiel- und Fördermöglichkeiten, die den Kindern als Ort der Ruhe und Entspannung dienen können, und wo sie einfach nur fröhliche Kinder sein können, ohne sich in einem stundenplanähnlichen Therapieprogramm zu befinden. Es wird übersehen, dass auch dieses ungeplante, unstrukturierte und unkontrollierte Spiel der Kinder einen großen Beitrag leisten kann für ihre körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung. Kreativität, Ausdauer, Konzentration, Handlungsplanung, Koordination und Motorik können angesprochen und stimuliert werden. Ebenso werden soziale Kompetenzen, Verantwortungsbewusstsein, Selbstständigkeit und Selbstvertrauen angeregt. Schon Ende der 1980er wurde festgestellt, dass dadurch Kinder mit mentalen Problemen ein Gefühl der Selbstverwirklichung erleben, Basiswissen der Biologie erwerben und Gruppenaktivitäten in Gang gesetzt werden. Ebenso kann ihre Konzentration gesteigert und die Zahl von Unfällen verringert werden.

Für Kinder in Gesundheitseinrichtungen sind die geplanten, strukturierten, dokumentierten und zielgerichteten Therapieeinheiten sicherlich essentiell; aber ebenso benötigen sie Freizeitphasen, in denen sie einfach nur Kind sein dürfen. Ein Therapie- oder Heilpädagogischer Garten kann beides bieten - Raum zu organisierten Einheiten, aber auch für freies Spiel. Dabei ist es wichtig, auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in unterschiedlichen Altersstufen einzugehen. Kinder haben andere Wünsche und Fähigkeiten als Erwachsene, sie ermüden oft schnell und haben geringere Konzentrationsspannen. Deshalb sollten Einheiten kürzer gehalten werden und sich mit Ruhe- und Freizeitphasen abwechseln. Kleine Kinder haben andere Ansprüche als ältere, sollen noch mehr entdecken können; letzteren kann schon mehr Eigenverantwortung übertragen werden, zum Beispiel durch die selbstständige Betreuung einzelner Gartenteile.

Gartentherapie eignet sich auch auf sozialer Ebene zur Förderung von familiären und generations-übergreifenden Beziehungen, was besonders bei Kindern und Jugendlichen mit psychischen Problemen, Verhaltensauffälligkeiten oder in sozialen Konfliktsituationen bedeutsam sein kann.

Die Befriedigung des Wertschätzungsbedürfnisses hat für die pädagogische Arbeit eine große Bedeutung. Der Garten als Projektwerkraum vermittelt die pädagogische Möglichkeit, unterschiedliche Leistungsvermögen in ein Gartenprojekt einzubringen, so dass jedem/r Projektteilnehmer/in von der Gruppe Respekt entgegengebracht wird.²

Ein zusätzlicher Aspekt der Gartenarbeit ist das Übernehmen von Verantwortung für lebende Objekte, darin liegt großes Potential für die Selbstachtung des Einzelnen. In der pädagogischen Arbeit fängt man mit der Ernte an. Die Tatsache, etwas Essbares vorzufinden, hat eine sehr stimulierende Wirkung für ein Gartenprojekt. „Bei der Ernte von Obst und Gemüse im Schulgarten wird den Schülern nicht nur sehr unmittelbar die Herkunft der täglichen Nahrung bewusst, sondern auch ein ganzes Bündel von Bedingungen, unter denen sie erzeugt wird.“³

Eine ansprechend gestaltete Umgebung steigert die Motivation. Kreative Auseinandersetzung mit Themen und ästhetische Gestaltung von Objekten haben für die Entwicklung des Einzelnen ein großes Potential – der Garten ist ein guter Ort der ästhetischen Erfahrung. Das Hervorbringen von Schönheit hat viel von einem Schöpfungsakt, der sich in der ästhetischen Gestaltung des Gartens in besonderer Weise manifestiert.

Selbstverwirklichung kann nicht verordnet werden, im Rahmen einer Projektarbeit wird sich zeigen, für wen der Garten dieses Potential hat. Positive Grunderlebnisse können allerdings herbeigeführt werden, um diesen Prozess zu fördern. Es ist von wesentlicher Bedeutung, dass Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Ausbildung erweiterte Erfahrungen zum Thema Natur erleben, denn nur so ist es möglich, ihr erlangtes Wissen weiterzugeben. Die Weiterbildung im Bereich Garten und Natur ist also unumgänglich und zahlreiche Institutionen wie z.B. die Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik in Wien (www.agrarumweltpaedagogik.ac.at) bemühen sich, ein breit gefächertes Lehrangebot aufstellen zu können.

Konrad Lorenz, 1973 Nobelpreisträger für Physiologie oder Medizin, formulierte pointiert: „Ein guter Biologielehrer kann mehr Seelen retten als

so mancher Theologe.“ Unsere Kinder brauchen wohl beides und dazu viel Aufenthalt in natürlicher Umgebung, in ihrer Freizeit wie auch im schulischen Umfeld.

Endnoten:

¹ Bongartz, Eva: Soziale Bedeutung von Parks und Gärten, 2013, S.6.

² ebd.: S.12

³ Stichmann, Wilfried; Stichmann-Marny, Ursula: Schulgarten und Schulumfeld gestalten – ein Praxisbericht. In: Pütz, Norbert; Wittkowske, Steffen (Hg: Ökologisierung des Lernortes Schule, Bad Heilbrunn. S.131.

Literatur:

Grahn, P. (1996). Wild Nature Makes Children Healthy. Swedish Building Research, Heft 4:16-18

Heerwagen, J.H.; Orians, G.H. (2002). The Ecological World of Children. In: Kahn, P.H.J., Kellert S.R. (eds.), Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations. MIT Press, Cambridge MA, pp.29-64.

Kahn Jr., P.H.; Kellert, S.R. (2002): Children and Nature: Psychological, Sociocultural, and Evolutionary Investigations. MIT Press, Cambridge MA.

Kaplan, R. (1993). The Role of Nature in the Context of the Workplace. *Landscape and Urban Planning* 26,1-4:193-201.

Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward An Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology* 15,3:169-182.

Kaplan, S. (1995). The Restorative Benefits of Nature: Toward An Integrative Framework. *Journal of Environmental Psychology* 15,3:169-182.

Kirkby, M. (1989). Nature As Refuge in Children's Environments. *Children's Environments Quarterly* 6, 1: 7-12.

Lohr, V.I.; Pearson-Mims, C.H., and Goodwin, G.K. (1996). Interior Plants May Improve Worker Productivity and Reduce Stress in a Windowless Environment. *Journal of Environmental Horticulture* 14:97-100.

Louv, R. (2011). Das letzte Kind im Wald? Geben wir unseren Kindern die Natur zurück! Beltz

Renz-Polster, H.; Hüther, G. (2013). Wie Kinder heute wachsen: Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen, Denken und Fühlen. Beltz

Shibata, S.; Suzuki, N. (2002). Effects of the Foliage Plant on Task Performance and Mood. *Journal of Environmental Psychology* 22,3:265-272.

Tanner, T. (1980). Significant Life Experiences: New Research Area in Environmental Education. *Journal of Environmental Education*,11(4):20-24

Taylor, A. F.; Kuo, F.E.; Sullivan, W.C. (2002). Views of Nature and Self-discipline: Evidence from Inner City Children. *Journal of Environmental Psychology*, 22: 49-63.

Taylor, A. F.; Kuo, F.E.; Sullivan, W.C. (2001). Coping with ADD: The Surprising Connection to Green Play Settings. *Environment and Behavior* 33,1:54-77.

Taylor, A.F.; Kuo, F.E. (2009). Children with Attention Deficits Concentrate Better After Walk in the Park. *Journal of Attention Disorders* 12,5: 402-09.

Thompson, C.W.; Aspinall, P.; Montarzino, A. (2008). The Childhood Factor: Adult Visits to Green Places and the Significance of Childhood Experience. *Environment and Behaviour*, 40:111-143.

Weber, A.(2012). Mehr Matsch!: Kinder brauchen Natur. Ullstein Taschenbuch, 2012

Im pädagogisch gesicherten Innenraum

„Was Kinder erleben, wird auch von der Vernunft der Eltern begrenzt. Doch wie viel Sicherheit brauchen Kinder? Und wann hemmt die Angst der Eltern kindliches Lernen?“ (Lisa Mayr, derStandard 12.2.2013). Der vorliegende Beitrag über den motorischen Lernprozess versucht in einer Diskussion den Spagat zwischen pädagogischem Handeln zum Schutz der Sicherheit und individuellem Agieren an den Sicherheitsgrenzen zu definieren. Anknüpfend an den „Lernraum in Bewegung“ (ph publico 4, 2013) und dem Versuch einer Formulierung des motorischen Zwischenraumes, geht es diesmal um die Fragestellung der Grenze zwischen dem pädagogischen Agieren und dem „Sein-lassen“ im motorischen Tun.



„Things that children experience are also limited by the rationality of the parents. But, how much safety do children need? And when does the fear of parents curb the learning of a child?“ (Lisa Mayr, der Standard 12.2.2013). In a discussion, the article presented here on the process of learning motor skills attempts to define the balancing act between acting in a pedagogical way to ensure safety and individual actions at the safety limits. Building on „Learning Space in Motion“ (ph publico 4, 2013) and the attempt to formulate middle ground for motor skills, this time it is a question of the boundary between pedagogical actions and „let it be“ when it comes to motor skills.

„Amit a gyermekek megélnék, azt a szülői gondolkodás korlátok közé szorítja. De milyen mértékű biztonságra van szüksége a gyermekeknek? És mikor gátolja a szülők félelme a gyermek tanulási folyamatát?“ (Lisa Mayr, derStandard 12.2.2013). A motoros tanulási folyamatról szóló tanulmány szerzője kísérletet tesz arra, hogy egy diskurzusban meghúzza a biztonság védelme érdekében megnyilvánuló pedagógiai cselekvés és az egyéni cselekvés közötti határvonalat. A „Tanulás a mozgásban“ (ph publico 4, 2013) című tanulmányhoz és a motoros köztes tér megfogalmazására tett kísérlethez kapcsolódva ezúttal arról a kérdéstről van szó, hogy hol a határ a pedagógiai cselekvés és „hagyni úgy, ahogy van“ között a motoros tevékenységben.



„Ono što djeca doživljavaju, također je ograničeno razumskom poimanju roditelja. No koliko je uopće sigurnosti djeci potrebno? Kada roditeljski strah počinje kočiti proces učenja djece?“ (Lisa Mayr, derStandard 02.12.2013.). Ovaj članak o motoričkom procesu učenja pokušava definirati raskorak između pedagoške mjera zaštite sigurnosti i pojedinačnog djelovanja za osiguranje sigurnosti. Nastavljajući se na „prostor za učenje u pokretu“ (ph Publico 4, 2013.) i pokušaj definiranja motoričkog prostornog jaza, ovaj put je to pitanje granice između pedagoškog djelovanja i „ostavljanja na miru“ u motoričkom djelovanju.

1 Irgendwo an einem Badestrand in Österreich – oder, der nächste Sommer kommt bestimmt.

Erster Akt: Eine junge Mutter hat ihren 6-jährigen Sohn in einer Schwimnudel eingeklemmt und schiebt ihn so gesichert durch das Wasser. Der Junge schaut verloren und traurig anderen Kindern beim unkontrollierten Toben und Wirbeln im hüfthohen Wasser zu. Er wirkt in seiner doch offensichtlich sehr beengten Lage zunehmend unzufrieden, beginnt sich gegen das Eingezwängt-Sein zu wehren. Anfangs scheinen seine Unmutsäußerungen nur bockig zu sein, doch er beharrt vehement auf seiner Befreiung. Die Mutter hält konsequent und zielstrebig an ihrer Schwimmmethodik fest und lässt sich durch den Unfrieden kaum stören. Allerdings wird auch sie

durch die ansteigende Aggression verunsichert und agiert im Gegendruck mit Schreien und doch unschönen verbalen Attacken. Die Situation scheint außer Kontrolle zu geraten – der Junge will aus seinem sicheren Gefängnis ausbrechen, die Mutter will ihm das Vertrauen in seine



Abb. 1 (eigene Quelle, 2013)

Freiheit nicht geben. Der ganze Akt wirkt unwillig, fast kämpferisch, die Freude am Zusehen und schlimmer noch am unfreiwilligen Zuhören schwappt direkt in einen sehr bedrohlichen inneren Kampf – man möchte sich einmischen, man möchte irgendwie dem Jungen helfen.

Zweiter Akt: Ein junger Vater hockt sehr entspannt am Steg und beobachtet konzentriert und aufmerksam seine im See schwimmende 6-jährige Tochter. Der Vater und die Tochter sind durch eine Schwimmnudel miteinander verbunden. Der Vater hält die Schwimmnudel locker in die Reichweite der Tochter, die Tochter hält sich bei Bedarf an dem sicheren verlängerten Arm, in Form der Schwimmnudel, fest. Die Situation wirkt ruhig und bedacht, die Tochter scheint zufrieden, der Vater ist offensichtlich stolz – ob seiner unbewussten pädagogischen Höchstleistung oder seiner mutigen Tochter bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Die Tochter plaudert unentwegt und freudig erregt, der Vater unterstützt lobend. Sie schwimmt bis zur Stiege, geht auf den Steg zum Vater, sie lachen. Dann nimmt sie Anlauf, springt in das wirklich tiefe Wasser, beim Auftauchen ist der Vater sofort mit dem verlängerten Arm zur Stelle. Anfangs hält sich die Tochter dankend kurz an der Schwimmnudel fest, mit zunehmender Wiederholung dieses Ablaufes wird sie sicherer und blickt nur noch kurz auf, ob die Möglichkeit des Anhaltens an der Schwimmnudel notfalls machbar wäre. Sie benötigt sie irgendwann nicht mehr, es reicht die Anwesenheit und Konzentration des Vaters. Das Beobachten der Situation macht Freude und man möchte unweigerlich Teil des Miteinanders sein.



Abb. 2 (eigene Quelle, 2013)

Dritter Akt: Ein junger Vater steht im hüfthohen Wasser und hält einen Ball in der Hand. Der 3-jährige Sohn steht gesichert im knietiefen Strandbereich mit lachendem Gesicht, die 5-jährige Tochter umkreist im entfernten und doch gesicherten Abstand den Vater, der sehr konzentriert wirkt. Die Mutter schwimmt spielerisch neben der Tochter, taucht unter sie ab, lacht und spielt mit dem Mädchen, dem Wasser und der Situation. Beide Kinder wirken absolut frei und vollkommen vertraut. Der Vater wirft den Ball zu seinem Sohn. Der wirft ihn zurück, verfehlt den Vater. Dieser wirft sich lachend ins Wasser Richtung Ball, ohne dabei den Sohn aus den Augen zu lassen. Dann wirft er wieder den Ball zu dem Buben, diesmal verkürzt er die Flugphase des Balles. Der Sohn stapft mutig ins tiefere Wasser, nimmt den Ball, geht zurück in das sichere flache Terrain und wirft wieder zu seinem Vater. Das Spiel wiederholt sich unzählige Male, der Sohn hat eine unfassbare Ausdauer, der Vater eine anscheinend unbändige Geduld. Sie lassen sich beide durch nichts und niemanden ablenken. Die Tochter versucht hin und wieder den Ball zu erhaschen, dann taucht sie mit der Mutter ab, dann hält sie sich an den Beinen des Vaters fest. Es ist kein Akt mehr, es wird zu einem sehr stimmungsvollen Schauspiel.



Abb. 3 (eigene Quelle, 2013)

Vierter Akt: Eine junge Mutter hält ihr Baby am Arm und setzt sich mit dem Baby ins Wasser. Augenblicklich beginnt die kleine Tochter zu brüllen. Die Mutter hält die Kleine noch fester und beginnt sie im Wasser hin und her zu schaukeln. Das Baby schreit noch lauter und durchdringender, für den/die Zuhörer/in ist die Botschaft klar.

Die Mutter ändert an der Situation nichts, beginnt zu schimpfen und geht noch tiefer in das Wasser hinein. Das Baby brüllt, hat keine Chance, diesen vermeintlich geglaubten sicheren und geschützten Ort zu verlassen und wird in eine Situation gezwungen, die es für den Moment ganz offensichtlich überfordert.

Vier unterschiedliche Szenen eines pädagogischen Handelns im Spannungsfeld zwischen „(...) Raum geben oder nehmen?“ (Nagbol, 2013: 43) Die kindlich-pädagogische Sozialisation passiert auch in einer unbewussten motorischen Umwelt-Interaktion. Kinder erweitern sich ihr Lebensfeld im kindlichen Tun, im kindlichen Spielen und im motorischen Handeln. (Rauter, 1996). Der/die Zuseher/in steht dabei immer als staunende/r Beobachter/in von wichtigen Entwicklungsprozessen als Außenseiter/in und/aber doch auch Mitspieler/in am Spielfeldrand. Die Entscheidungen,

1. wieviel dabei an Interaktion gesteuert und von pädagogischer Hand geführt wird,
 2. wieviel abschätzbare Risiko geöffnet werden kann,
 3. wieviel Mut v.a. der Zuseher am kindlichen Handeln hat und letztlich
 4. wieviel ungesicherter Spielraum dem kindlichen Tun gegeben wird,
- sollen im folgenden Beitrag diskutiert werden.

2 Der offene pädagogische Handlungsprozess

2.1 Das Lernen und die Synapsen

Das Lernen passiert im menschlichen Gehirn über ein ganz komplexes Neuronensystem. Je nach Intensität und Aktualität des Lernprozesses agieren unterschiedliche Gehirnareale miteinander und verbinden in diesem Sinne ihre gespeicher-

ten oder neuen Informationen. Jedes einzelne Neuron wiederum besitzt sog. Dendriten (zur Informationsaufnahme) und Axone (zur Informationsleitung), die diese Informationen bearbeiten und an deren Enden sog. Synapsen sitzen, die in Folge, wenn es passend ist, diese gemachten Lernaktionen übertragen (vgl. Abb.4). In den Neuronen laufen die Informationen durch elektrisch geladene Atome weiter und verbinden sich bei entsprechender Annäherung (vgl. Spitzer, 2000). Diese Annäherung meint jetzt z.B.

1. die Verknüpfung bereits abgespeicherter Informationen (Erfahrungsaustausch)
2. die Verbindung ähnlicher Informationen (Perspektivenwechsel)
3. das Anknüpfen an bereits abgespeicherte Informationen (Erfahrungserweiterung)

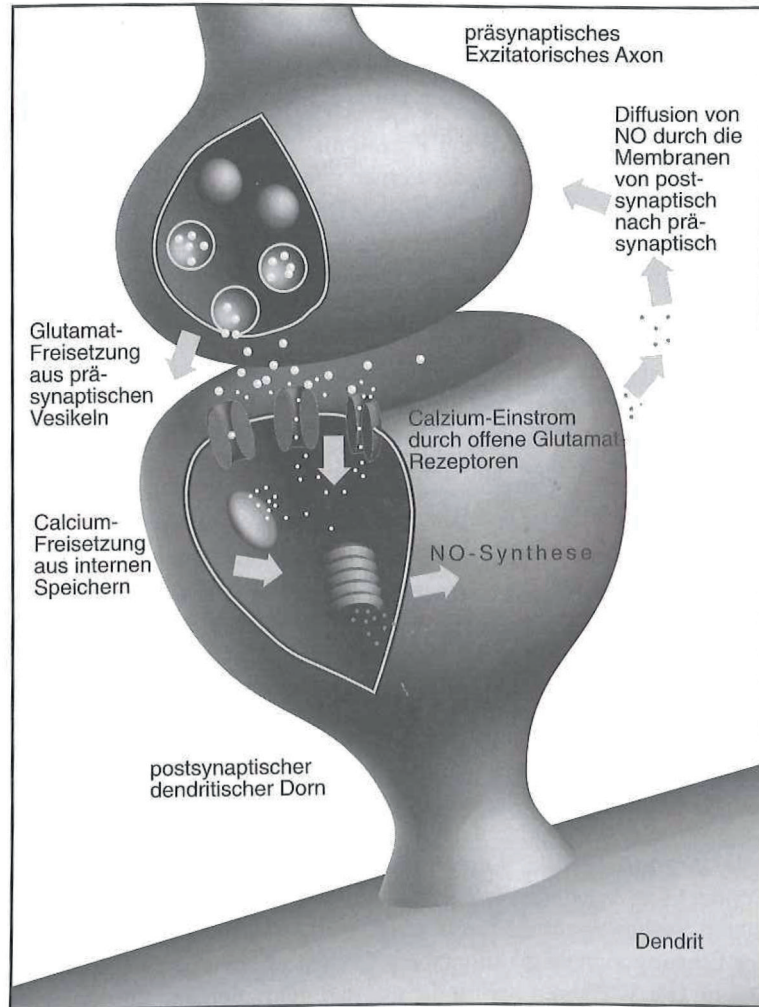


Abb. 4 (Spitzer, 2000: 51)

„Damit neuronale Netzwerke Informationen verarbeiten können, müssen sie richtig „programmiert“ sein.“ (Spitzer, 2000: 17) Dieses Übertragung von Input-Informationen führt zu einer Reaktion der Outputkanäle. Je nach Intensität des Reizes wird ein geringes Output oder ein massives Outputsignal erzeugt. Wobei zu beachten ist, dass gerade das, was einem nicht leicht fällt, die Neuronenaktivität besonders anregt.

Das Gehirn reift prinzipiell an diesen synaptischen Verschaltungen, die entweder durch pädagogische Hand geleitet und provoziert werden, oder die das Individuum unbewusst selbst verursacht. Dabei kann sich das menschliche Gehirn nur durch neu auftretende Bedingungen entwickeln, indem bestehende Interaktionsmuster stimuliert und auch gestört werden (vgl. Hüther, 2013).

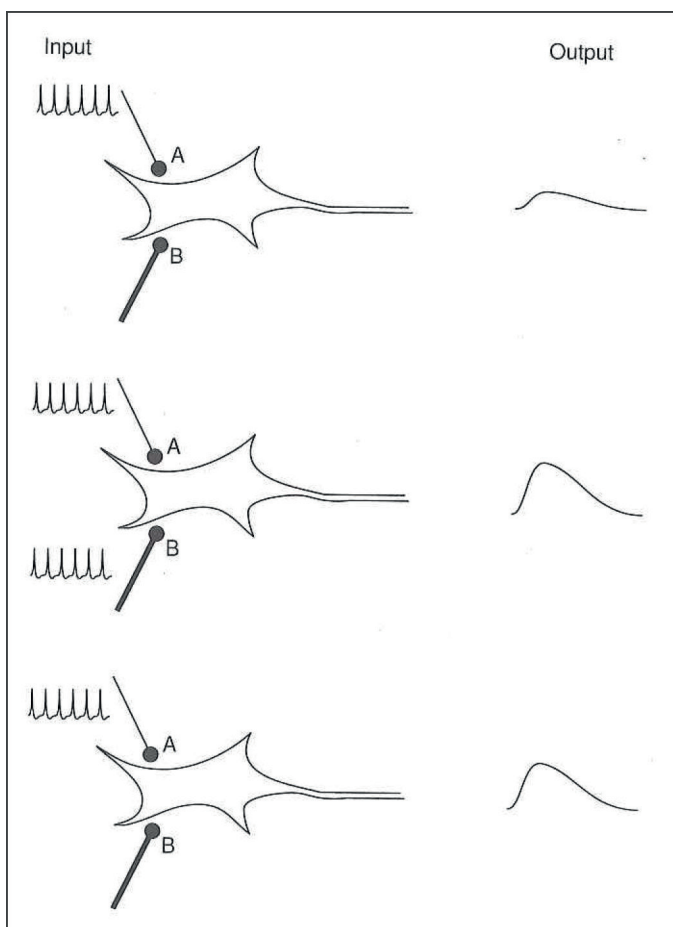


Abb. 5 (Spitzer, 2000: 46)

Abb. 5 verdeutlicht die Entstehung eines Outputreizes durch das Zusammentreffen eines Input-Signales oder mehrerer Signale an den beiden Synapsen A und B. Wobei den Input-Signalen eine ganz wesentliche Rolle zukommt. Erst ein wirklich wichtiges, aktives und v.a. aufmerksames Input-Signal löst eine Reaktion aus. Unwichtige Ereignisse gehen in dem Neuronennetz verloren. (vgl. Spitzer, 2000).

2.2 Sensomotorische Lernprozesse

Kehren wir an dieser Stelle aber zu unserem Badestrand und den vielfältigen Möglichkeiten des pädagogisch-motorischen Handelns zurück. Gerade der sensomotorische Lernprozess ist ein sehr individueller. Was dem einen hoch erscheint, ist dem anderen zu nieder, die Wackelbrücke ist für das eine Kind unüberwindbar, für das andere Kind ein leichtes Spiel, der einen fällt das Rad schlagen leicht, die andere schafft die Rolle vorwärts nicht, leichtfüßig läuft das Mädchen über den Waldweg, ein anderes Mädchen stolpert beim Laufen auf der Tartanbahn. Was genau dem einen Kind die Angst beim Klettern macht, können wir nicht definieren. Wir können aber pädagogisch sinnvolle (oder nicht) Handlungen provozieren, die das motorische Lernen des Individuums ermöglichen. Oder anders gesagt: „Wir sind mit einbezogen in ein Lebensdrama, wo entscheidende Lebensentwürfe zur Debatte stehen. (...) Kopf und Körper sind in eine widersprüchliche Lage geraten.“ (Nagbol, 2013: 43).

Motorische Aktivität erfordert einerseits vom Individuum einen sorgfältigen Umgang mit den persönlichen Ressourcen und andererseits vom erwachsenen Zuseher/von der erwachsenen Zuseherin pädagogische Aktivität in Form von Sicherung des Bewegungsraumes. Es bleibt immer eine Gratwanderung zwischen – wieviel kann ich dem Kind zutrauen, wieviel darf ich zulassen, wo und wann bringe ich mich ein? Im Hintergedanken dabei steht immer auch der v.a. sensomotorische Lernvorgang und die Output-Reaktionen

der Synapsenübertragungen – wann hindere ich durch pädagogisches Tun individuelles motorisches Wachstum bzw. wieviel Freiraum braucht die motorische Aktivität, um neue Interaktionen entstehen zu lassen?

Aus motorischer Sicht lösen die dargestellten Synapsen-Verbindungen Reaktionen aus:

1. Erfahrungsaustausch (Bewegung ist bekannt)
2. Perspektivenwechsel (Bewegungsablauf unter geänderten Bedingungen, z.B. erste Erfahrungen mit dem tiefen Wasser, Schwimmmudel nur bei Bedarf)
3. Erfahrungserweiterung (Verknüpfung von 1 und 2, der Sprung in das tiefe Wasser und es ist kein verlängerter Arm in Form der Schwimmmudel mehr da).

„Was bleibt ist die Balance im (Un-)Gleichgewicht zwischen Orientierung und Freiheit (...)“ (Rauter 2013: 36). Der motorisch Lernende agiert durch ein (Rauter, 2013: 36)

- „1. Aktives Handeln (Notwendigkeit?)
2. Passives Erleben (Nützlichkeit?)
3. Reflexives Gestalten (Souveränität?)“

Diese entscheidenden motorischen Lernprozesse der Informationsverarbeitung und -speicherung passieren über eine sehr unbewusste sensorische Regulationsebene, die sich das Individuum aber durchaus bewusst machen kann (Meinel/Schnabel, 2007) bzw. die dem/der Lernenden bewusst gemacht werden können (z.B. durch ein reflexives Gestalten). Das pädagogische Handeln bleibt zu diesem Zeitpunkt offen. Es besteht die Möglichkeit einer methodisch-motorischen Aktion (im Sinne von Variabilität des Ereignisses), allerdings lässt sich der Output-Reiz nicht fassen. Der pädagogische Anteil an dieser Stelle ist es, den geschützten Sicherheitsraum anzubieten, Unterstützung und Hilfestellung zu geben, zu motivieren. Das pädagogische Tun umfasst die bloße Anwesenheit, die Beachtung der motorischen Handlung (Dietrich, 2013) und das emotionale Erleben des Miteinanders im sensomotorischen Lernprozess.

3 Interaktionsphasen

Das Individuum eignet sich selbst durch motorische Umwelt-Interaktion die Bewegungsentwick-

lung an. Indem das Kleinkind Spielsachen aus dem Gitterbett wirft, tritt es mit der Außenwelt in Aktion. In Folge wird es versuchen (wenn es die Möglichkeit dazu erhält), dieses Spielzeug selbst wieder zu bekommen, indem es sich auf das Spielzeug zubewegt. Das Kleinkind lernt das Stehen nicht durch das Halten der Eltern, sondern durch das individuelle Hochziehen an geeignetem Mobiliar. (Rauter, 1996).

„Er verliert plötzlich allen Halt und er ist ganz allein, als er über den Stein ins Wasser, das ihn drei bis vier Meter mitspült, fällt. Wahrscheinlich erlebt er diesen Fall und was mit ihm geschieht bewusstseinsarm, aber existentiell hoch verdichtet, wie ein Fallen von einer Welt in eine andere. Er spürt diesen Weltenwechsel auf der Sinnesfläche seines ganzen Körpers, erschreckend und atemberaubend.“ (Ehni, 2013: 36)

Die Interaktionsphasen des kindlichen motorischen Entwicklungsprozesses sind ein Wechselspiel von „(...)erziehlichem Geschehen und pädagogischem Verstehen.“ (Ehni, 2013: 115). Dabei gilt es, den sicheren Hafen nur soweit zu verlassen, als eine Rückkehr in bekannte Gewässer jederzeit möglich ist. An dieser Stelle soll nochmals an das Bild des am Badesteg hockenden Vaters erinnert werden, der die Schwimmmudel, jederzeit greifbar, in der Nähe der Tochter hält. Vergleichend dazu sei die Mutter erwähnt, die den Sohn in der Schwimmmudel einklemmt. Gerade die von den Erwachsenen formulierten Raumregeln leiten die Interaktionsphasen ein, oder aus. „Sie begrenzen den Handlungsspielraum und kultivieren zugleich ein chancengerechtes Agieren.“ (Dietrich, 2013: 97). Im schulischen Kontext sind diese Raumregeln unvergleichlich andere als die im privaten-spielerischen Handeln. Allerdings ist es wesentlich, dass die Schüler/innen „(...)unter der pädagogischen Schutzgewalt von Erwachsenen eine erfüllte Gegenwart haben und auch schon jetzt selbstbestimmt und selbstverantwortlich sich bewegen, spielen und sporten dürfen.“ (Ehni, 2000: 33).

Nach der angeführten sensomotorischen Regulationsebene, die vorwiegend im unbewussten Agieren abläuft, folgen die intellektuelle und die perceptiv-begriffliche Regulationsebene. (Meinel/Schnabel, 2007). Das pädagogische Agieren rückt dabei in den Mittelpunkt, die Anweisungen

und Zielvorgaben sind definiert, der Handlungsspielraum relativ geschlossen.

Die Bewegungswissenschaft differenziert drei wesentliche Phasen des Bewegungslernens:

1. Die erste Lernphase bezeichnet die Entwicklung der Grobkoordination und schließt das erste Bewegungskönnen ein – Bewegungserfahrungen werden ausgetauscht und an den Erfahrungen wird aufgebaut, es fehlt allerdings eine Bewegungsökonomie.
2. Die zweite Lernphase baut auf den ersten Erfahrungen auf und entwickelt eine Feinkoordination. Bewegungen werden unter geänderten Bedingungen verfeinert und können so in ihrer Bewegungsökonomie intensiviert werden. (Perspektivenwechsel)
3. Die dritte Lernphase stabilisiert die Feinkoordination und macht Bewegungsabläufe variabel verfügbar. D.h. dass Bewegungen ebenso ökonomisch und zielorientiert in bestimmten Stresssituationen (Sprung in das tiefe Wasser) ablaufen. Die Bewegungshandlung selbst ist gut automatisiert (z.B. Autofahren), kann aber dennoch jederzeit auch ein bewusstes motorisches Agieren werden. (Meinel/Schnabel, 2007).

Diese Lernphasen sind aufbauend und bestimmen die individuellen Interaktionsprozesse. Die Einschätzung, v.a. auch der heterogene Blickwinkel, der Pädagoginnen und Pädagogen ist unabdingbar. Hübner&Pfitzner (2013) konnten nachweisen, dass sich 60 % der Schulunfälle bei Bewegungshandlungen unter variablen Bedingungen ereignen, rund 20 % der Schulunfälle beim Wiederholen von bereits erlernten Bewegungshandlungen und nur 5 % beim Erlernen von neuen Bewegungen in der Phase der Grobkoordination.

4 Ausblick

Der Vater im zweiten Bild scheint also alles richtig zu machen. Oder aber ist es das Mädchen, welches den Mut und die Motivation zum Interagieren auch mit dem pädagogischen Prozess des Vaters aufbringt? Die Mutter im ersten Bild lässt da keinen Freiraum, der kindliche Interaktionsprozess läuft demzufolge auf einer anderen Ebene ab. Oder aber ist es der Junge, der der Mutter

nicht den nötigen Mut zum Loslassen und zum gemeinsamen Agieren im sicheren Bewegungsraum vermittelt? Der Junge im dritten Bild darf probieren und hat sich seine Bewegungsgrenzen selbst gesetzt. Er bleibt dabei in der ersten motorischen Lernphase unter erschwerten Bedingungen (Wasser) in Form von variabler Verfügbarkeit (Gehen im Wasser), tastet sich geschickt in das tiefe Wasser, ohne aber unwillig eine motorische Lernphase zu überspringen (er geht, nachdem er den Ball erhascht hat, erst wieder in das knietiefe Wasser, um dann zurückzuwerfen). Der Vater ist da, macht vor, motiviert, beachtet und lebt im emotionalen Erleben des Sohnes. „Er steht über den Dingen und hinter seinem Sohn als pädagogische Schutzgewalt (...)“. (Ehni, 2013: 34). Was macht der Junge, dass der Vater ihm selbst die Definition des gesicherten Innenraumes überlässt?

Motorisches Lernen ist ein Spiel zwischen offenen pädagogischen Handlungsstrategien und individuellen Interaktionsphasen. Der/die Lernende gibt vor, der Lehrende/die Lehrende macht mit.

„Folgt euren Kindern – wachsam im Geiste und in der Tat – in ihre aufregenden Bewegungswelten hinein. Aber folgt nicht immer eurem gefühlsmäßigen Impuls, einzugreifen in das, was sie tun. Reflektiert eure, oft aus unbegründeter Sorge gespeisten Impulse. Schätzt die reale Gefahr nüchtern ein und wägt den Gewinn, den die Kinder haben, dagegen ab. Vertraut den Kindern, dass sie das für sie Wichtige tun und können bzw. meistern. Haltet euch, wann immer es geht, heraus, aber stets eure Hilfe bereit. (...) Denn Erlauben ist besser als Verboten, Unterstützen besser als Gegenwirken, Betreuen besser als Unterweisen.“ (Ehni, 2013: 34)

Literatur:

Dietrich, K. (2013) Umgangserfahrung und soziale Beziehung. In: Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H., Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.

Dietrich, K. (2013) Bewegungsanalysen im Sozialisationsprozess. In: Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H., Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.

Dietrich, K. (2013) Annäherung an ein gemeinsames Spiel. In: Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H., Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.

Ehni, H. (2013) Die Bachüberquerung als pädagogische Herausforderung. In: Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H., Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.

Ehni, H. (2013) Skizze zu einer pädagogischen Hermeneutik. In: Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H., Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.

Hübner, H.& Pfitzner, M. (2013) Das schulsportliche Unfallgeschehen in Deutschland. (5-12). In: Bewegung & Sport 4 (2013) Purkersdorf: Hollinek.

Hüther, G. (2013) Biologie der Angst – Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn – Die Macht der inneren Bilder. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.

Mayr, L. (2013) derStandard, Kindheit an der Leine, 12.2.2013.

Meinel, K./Schnabel, G. (2007) Bewegungslehre Sportmotorik. Aachen: Meyer&Meyer.

Nagbol, S. (2013) Die Bachüberquerung als Szene im Lebensdrama. In: Dietrich, K., Ehni, H., Eichberg, H., Nagbol, S. (2013). Erkunden und Spielen lehren, fördern, lassen. Kindliches Bewegen pädagogisch verstehen. Baltmannsweiler: Schneider.

Rauter, G. (1998). Raum und Zeit im Bewegungsleben des Kindes. Hamburg: Czwalina.

Rauter, G. (2013). Lernraum in Bewegung. (33-37) In: ph publico. impulse aus wissenschaft, forschung und pädagogischer praxis. 4

Spitzer, M. (2000). Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.

Autorinnen und Autoren



Univ. Doz. Dr. Hans Christian Bankl

Arzt, Lehrbeauftragter an der Universität für Angewandte Kunst Wien und akademischer Experte für Garten-therapie



Dr. Ewald Ritter

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Assoc. Prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Professorin an der Masaryk Universität in Brunn



Mag. Sabrina Schrammel

Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Kompetenzzentrum für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



DI MMag. DDr. Thomas Benesch MMBA MPA MA

Professor an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



DI Birgit Steininger

Lehrgangleitung Masterlehrgang Green Care an der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik, akademische Expertin für Garten-therapie



Dr. Phillip Dylan Thomas Knobloch

Lehrbeauftragter an der Universität zu Köln



Mag. Manuela Urschik, BA. pht.

Verantwortliche für den Bereich Kindergartenpädagogik an der PH Burgenland



Dr. Gerda Kysela-Schiemer, M.A.

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Wien



Mag. Dr. Andrea Weinhandl

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Univ.-Doz. Dr. h.c. Dr. Johann Pehofer

Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der PH Burgenland



Dr. Johann Zeiringer

Professor an der Pädagogischen Hochschule Burgenland



Mag. Dr. Gundl Rauter

Professorin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Pädagogische Hochschule Burgenland
Thomas Alva Edison-Straße 1 • 7000 Eisenstadt
www.ph-burgenland.at • office@ph-burgenland.at

ISBN: 978-385253-487-9

