

ph publico

impulse aus wissenschaft und forschung

innovation

lernräume

netzwerke

diversität

projekte

praxis

schulentwicklung

ph publico, Heft 1, September 2011

Druck und Erscheinungsort:

Wograndl Druck, Mattersburg

Herausgeber:

Weber Verlag Eisenstadt in Verlagsgemeinschaft
mit der Pädagogischen Hochschule Burgenland

ISBN:

978-385253-445-9

Alle Rechte bei den Autorinnen und Autoren.

Für den Inhalt verantwortlich:

Rektorat der PH Burgenland

Die Textgestaltung erfolgte gendergemäß nach dem § 9 des Frauenförderungsplans des BMUKK, Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, BGBl. Nr. 76/2009, Teil II; Abweichungen gibt es nur in jenen Ausnahmefällen, in denen die Intention der einzelnen Autorinnen und Autoren nicht eindeutig erkennbar gewesen wäre.

1. Vorwort Walter Degendorfer	7
2. „Unruhe“ in unsere Welt bringen Johann Pehofer	9
3. Ist Bildung ohne Religion möglich? Marian Heitger	11
4. Was bedeutet Neue Lernkultur für den Unterricht? Hartmut Giest	19
5. Die Neue Lernkultur und ihre Bedeutung in Grundschule und Lehrer/innenausbildung Michaela Auner	41
6. Bildung in der Lehrer/innen-Bildung? Einige kurze Anmerkungen Andrea Weinhandl	49
7. Begabtenförderung in ungarischen Organisationen Zsófia Babai / Gabriella Bodnár	51
8. Lernen an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Hirnforschung Rosemarie Lehner	57
9. Ausbildung und Praxis der Sozialpädagogik in Europa Béla Teleki	73
10. In den alltäglichen Erfahrungen lesen lernen Harald Mandl	85
11. Autorinnen und Autoren	91

ph publico

impulse aus wissenschaft und forschung

Mit den bildungspolitischen Bemühungen um eine nachhaltige Tertiärisierung der gesamten Lehrer/innenbildung durch Einrichtung Pädagogischer Hochschulen im Jahr 2007 und durch deren intendierte Weiterentwicklung zu Pädagogischen Universitäten in den nächsten Jahren bekommen Forschung und Entwicklung einen zentralen Stellenwert in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrer/innen.

Ausgehend vom verbindlichen Auftrag des Hochschulgesetzes, an den Pädagogischen Hochschulen als tertiäre Bildungseinrichtungen Lehre mit berufsfeldbezogener Forschung zu verknüpfen und ausgehend vom Verständnis, wonach Professionalität als Fähigkeit für eine autonome individuelle bzw. organisationale Weiterentwicklung durch systematisches Studium bzw. Reflexion der eigenen Arbeit in Relation zu wissenschaftlichen Erkenntnissen bzw. durch Überprüfung pädagogischer Konzepte anhand begleitender Forschung definiert wird, wurde an der PH Burgenland ergänzend zu den vier Instituten ein Kompetenzzentrum für berufsfeldbezogene Forschung und Entwicklung eingerichtet.

Dieses Kompetenzzentrum versteht sich als struktureller Rahmen für den schrittweisen Aufbau entsprechender Voraussetzungen und Grundlagen zur forschungsgeleiteten Lehre und zur Entwicklung wissenschaftlich fundierter Unterstützungsangebote für Schulentwicklung (als Gesamtheit von Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung). Dabei sollen die Ergebnisse bzw. Erkenntnisse der Forschungs- und Entwicklungsprojekte im Sinne einer Matrixfunktion alle Institute durchdringen – insbesondere in den drei profilbildenden inhaltlichen Schwerpunkten der PH Burgenland

- Neue Lernkultur (Individualisierung und Differenzierung einschließlich Begabungsförderung)
- Mehrsprachigkeit und interkulturelle Bildung
- E-Learning und Medienpädagogik.

Ein wesentlicher Indikator für die Erfüllung bestehender wissenschaftlicher Qualitätskriterien für Forschung und Entwicklung als Grundvoraussetzung für die Anerkennung eines Kompetenzzentrums bzw. der gesamten Hochschule in der „scientific community“ ist aber eine entsprechende Teilnahme am wissenschaftlichen Diskurs zu den vielfältigen Fragen im Kontext pädagogischer Arbeitsfelder. Die Pädagogische Hochschule Burgenland möchte daher ihre Beiträge zu diesem wissenschaftlichen Diskurs durch periodische Veröffentlichungen in einem eigenen Printmedium „ph publico – Impulse aus Wissenschaft und Forschung“ leisten.

Ich freue mich über die vorliegende erste Ausgabe und danke allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge. Gleichzeitig sollen alle Lehrenden und Studierenden zu Veröffentlichungen in weiteren Ausgaben motiviert und eingeladen werden. Mein besonderer Dank gilt dem Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung, Herrn Univ.-Doz. Dr. Johann Pehofer, für das Zustandekommen dieser Erstausgabe.

Ich wünsche allen Leserinnen und Lesern viele Impulse durch die einzelnen Beiträge.

„Unruhe“ in unsere Welt bringen

Beinahe jedes Statement, jede Rede zur Pädagogik der Gegenwart beginnt derzeit mit der Einleitung, dass wir uns in einer Zeit eines nie da gewesenen Umbruchs befinden und endet meist mit dem Aufruf (in bemerkenswerter Weise immer an andere), doch endlich die notwendigen Reformen durchzuführen. Die Vorstellungen, wie diese nun konkret aussehen sollen, sind jedoch je nach ideologischer Grundhaltung oder der Zugehörigkeit zu einer bestimmten wissenschaftlichen Schule meist diametral entgegengesetzt.

Als Pädagogische Hochschule Burgenland erheben wir den Anspruch, zu den Antworten auf die aktuellen Fragen der gegenwärtigen Pädagogik begründete und seriöse wissenschaftliche Beiträge zu liefern. Dazu soll der vorliegende erste Band von „ph publico“, des wissenschaftlichen Periodikums unserer Hochschule, in dem nicht nur Lehrende und Forschende unserer Hochschule, sondern auch in- und ausländische Kooperationspartner/innen mit namhaften Experten und Expertinnen vertreten sein sollen, beitragen.

Wer sich - dem gegenwärtigen Zeitgeist entsprechend - hier vorschnelle und vordergründige Antworten erwartet, wird enttäuscht werden. Antworten auf die gegenwärtigen Problembereiche der Schule, Erziehung und Bildung, und somit der Pädagogik, fordern unsere gesamte Gesellschaft: Wissenschaft kann weder für politische Verantwortungsbereiche noch für gesellschaftliche (Fehl)Entwicklungen verantwortlich gemacht werden. Hier gilt das Wort des französischen Philosophen Michel de Montaigne: „Aufgabe der Wissenschaft ist es, als Schrittmacher zu dienen.“¹

In diesem Sinn will auch „ph publico“ gesehen werden: Als Organ der verschiedensten wissenschaftlichen Anschauungen und unterschiedlicher Lehrmeinungen soll und möchte diese Reihe zu einem fruchtbaren Dialog anregen und einen Beitrag zum wissenschaftlichen Diskurs der Gegenwart leisten.

Die sich schnell wandelnden Qualifikationsanforderungen der heutigen Zeit und die Individualisierungstendenzen in unserer Gesellschaft zeigen, dass herkömmliche Modelle der Didaktik als Modelle des Lehr-Lern-Kurzschlusses² obsolet geworden sind.³ Hartmut Giest befasst sich daher in seinem grundsatzorientierten Artikel mit der Bedeutung der Neuen Lernkultur für den Unterricht. Wenn Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie unterzugehen drohen⁴, bekommt „Bildung“ wieder eine primäre Bedeutung – sowohl bei klassischen Verfechterinnen und Verfechtern ihrer Theorien als auch bei Kritikerinnen und Kritikern. Andrea Weinhandl liefert in ihrem Beitrag grundsätzliche Überlegungen zur Bedeutung von Bildung in der Lehrer/innenbildung; denn „die klassische Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung - ‘Erziehung’ im Geiste der Aufklärung galt und gilt immer noch dem pädagogischen, zweckgerichteten Prozess; sie sollte Menschen vor allem brauchbar machen für Wirtschaft, Staat und Gesellschaft und zwar zielgerichtet und standeskonform. Bildung hingegen war mehr, sie sollte zur Vollkommenheit, zu Freiheit und Glück führen, zu einem höheren Zweck“.⁵

Darum muss der Begriff der Bildung heute – insbesondere in Anbetracht der wirtschaftlichen Orientiertheit des neuen Bildungsprogramms

„Lebenslanges Lernen“ der Europäischen Union – definiert werden: Bildung wird nicht mehr in der Nähe von Transzendenz gesehen; Marian Heitger geht daher der Frage nach, inwieweit Religion und Bildung Widerspruch oder Ergänzung sind bzw. sein müssen.

Welche Hindernisse selbstbestimmtem und selbstorganisiertem Lernen in der Schule, das Voraussetzung für die selbstinitiierte Aus- und Weiterbildung ist, entgegenstehen, behandelt Michaela Auner in ihrem Artikel.

Die Schule hat heute die Aufgabe, anregende Lernwelten so zu gestalten, dass eine eigenkompetente Wirklichkeitserschließung durch die Lerner/innen ermöglicht werden kann. Nur so können jene Qualifikationen entstehen, die den Einzelnen in die Lage versetzen, in den verschiedensten gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen selbständige Problemlösungen zu entwickeln und umzusetzen.⁶ Die Umsetzung des zu diesen Qualifikationen notwendigen Begriffes der Begabungsförderung in Ungarn behandeln Zsófia Babai und Gabriella Bodnar in ihrem Beitrag.

Rosemarie Lehner beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit dem Zusammenhang zwischen Gehirnforschung und Lernen. Béla Teleki von unserer Partneruniversität, der Westungarischen Universität, Fakultät für Pädagogik in Sopron, zeigt uns den momentanen Diskussionsstand im Bereich der europäischen Sozialpädagogik auf.

Und letztendlich geht Harry Mandl auf die abduktive Korrelation als Modell der christlichen Erziehung ein.

Es ist zu hoffen, dass das breite Spektrum des vorliegenden Periodikums die Leser/innen veranlasst, sich mit der eigenen geistigen Urteilsfindung auseinanderzusetzen und so zu einer geistigen „Unruhe in unserer Welt“⁷ im Bereich der Pädagogik beizutragen.

Endnoten

¹ Stillet, Hans (Hrsg.): Montaigne für Lehrer. Zwölf Plädoyers für eine lebenspraktische Erziehung, Frankfurt/Main 2004; S.30

² Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main 1995

³ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Inge: Wandel der Lernkulturen. Darmstadt 1998

⁴ Vgl. Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München 2007

⁵ Gruber, Elke: Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein)Bildung. URL: www.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung.pdf

⁶ Vgl. Arnold, Rolf; Schüßler, Inge: a.a.O.

⁷ Vgl. Jaspers, Karl: Zur geistigen Situation unserer Zeit. 1932; Berlin-New York 1999.

Ist Bildung ohne Religion möglich?

Die Frage ist provokant. Einerseits wird man in einer religiös orientierten Institution diese Frage für überflüssig halten. Andererseits wird liberales Denken die Behauptung, dass Bildung ohne Religion nicht möglich sei, empört zurückweisen und als überholte Ideologie verurteilen. Bekannt ist Goethes Wort aus den *Zahmen Xenien*: „Wer Wissenschaft und Kunst besitzt, hat auch Religion. Wer jene beiden nicht besitzt, der habe Religion.“

Wenn man Wissenschaft und Kunst einmal als Form der Bildung nimmt, so macht sie Religion als besondere Geisteshaltung überflüssig. Der Mensch weiß sich ohne Religion zu orientieren, er urteilt besonnen, entscheidet verantwortlich, denkt selbständig und diszipliniert. Wer es zu dieser Geisteshaltung nicht bringt, dem soll wenigstens Religion, die Lehre der Offenbarung und Kirche, jene Orientierung bieten, an die er sich halten kann, die ihm einige Sicherheit bringt. Dass vor allem den modernen Menschen die letzte Position nicht befriedigt, ist offensichtlich. Denn Religion ist notwendig für Dumme und Unaufgeklärte, während der Wissende und Aufgeklärte sich selbst zu helfen weiß. Die gestellte Frage ist heikel. Man findet fromme religiöse Menschen mit besonders hochwertiger Bildung. Man findet gebildete Menschen, denen Religion nichts zu bedeuten scheint. Der Hinweis auf das eine oder andere Beispiel bringt auch keine befriedigende Antwort.

Wenn man eine nicht in Vorurteilen befangene Antwort will, wenn man nicht seine zufällige subjektive Erfahrung maßgebend machen will, dann muss man zunächst einmal fragen, was denn in der gestellten Frage mit Bildung gemeint sein kann.

- Was Bildung sei, darüber gibt es keine einhellige, für alle verbindliche Meinung. Ist Bildung an einen bestimmten Schulabschluss gebunden, etwa an das Abitur bzw. einen akademischen Titel? Das

wird doch kaum noch jemand behaupten wollen. Ist Bildung an den Besitz von viel Wissen gebunden oder an ein bestimmtes Wissen, sogenanntes Bildungswissen, etwa Latein und Griechisch, Kunstgeschichte, Deutsche Literatur? Auch dem wird man nicht ohne weiteres zustimmen können, wenn die Frage nach Charakter und Haltung ausgespart bleibt. Ebenso wird man nicht den Beherrscher feiner Sitten und Gebräuche gebildet nennen können, wenn diese etwa nur bloßer Schein, antrainierte Konventionen sind. So genannte Herzensbildung ist hier wohl auch nicht gemeint, wenn sie nicht gleichzeitig mit Können und Wissen verbunden ist. Das alles mag zur Bildung gehören, bestimmt sie aber nicht in dem Sinne, dass die Notwendigkeit oder Unnötigkeit von Religion bzw. religiöser Bindung aufgezeigt werden könnte.

- Wenn auch das Verständnis von Bildung durch die verschiedenen Zeitepochen wechselt, die Ideale sich ändern, einige für unser Thema notwendige Grundaussagen können durchaus getroffen werden. Wir müssen ausgehen vom Menschen, wenn von Menschenbildung die Rede ist.

Die Notwendigkeit von Bildung ergibt sich daraus, dass der Mensch nicht zwangsläufig der wird, der er ist. Er ist in seinem Personsein nicht das Ergebnis biologischen Wachstums; er ist als dieser konkrete Mensch auch nicht das Endprodukt gesellschaftlicher Einflüsse. Pestalozzi, einer der großen Klassiker der Pädagogik, ist realistisch genug zu sagen, dass der Mensch auch Werk der Natur ist, dass er auch Werk der Gesellschaft ist, in seiner Bildung aber ist er Werk seiner selbst. Mit anderen Worten: Der Mensch muss sich selbst zu dem machen, der er sein soll. Er hat sein Sein zeithaft gedacht, sein Leben als Aufgabe. Sich zu bilden ist der Auftrag, Mensch zu werden; wie Pestalozzi formulierte, das Menschentum in sich zu verwirklichen. Fichte hat davon gesprochen, der zu werden, der man immer schon ist. Eine merkwürdige Formulierung, die besagt, dass

mein Sein nur durch mich selbst wirklich werden kann.

Vor Fichte hatte Kant in seiner kleinen Schrift zur Beantwortung der Frage, was Aufklärung sei, - wenn man so will – ein pädagogisches Grundsatzzprogramm entworfen; Aufklärung, das sei das Heraustreten des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Selbstverschuldet sei sie, weil die Natur den Menschen längst freigesprochen habe. Dieser aber aus Bequemlichkeit und Faulheit, aus Feigheit und Opportunismus zu seiner Mündigkeit noch nicht gefunden habe. Es sei eben bequem, andere für sich denken zu lassen, es sei häufig genug nicht von Vorteil, frei und offen seine Meinung zu sagen. Das Selber-Denken, Urteilen, Entscheiden und Verantworten aber sei dem Menschen aufgegeben; das macht seine Bildung aus, seine Humanität, die Würde seines Menschseins.

- In Anlehnung an diese Tradition und in Erinnerung an die schrecklichen Zeiten diktatorischer Bevormundung und Unterdrückung betont die gegenwärtige Pädagogik im Bildungsbegriff besonders den Anspruch von Mündigkeit, von Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, von Kritik- und Verantwortungsfähigkeit. Ohne diese Unerschrockenheit im Fragen und Denken, in Urteil und Kritik kann eine freiheitliche Demokratie nicht gelingen, ist der Staat nicht vor der Diktatur der Mächtigen, sind die Bürger/innen nicht vor der Manipulation durch die Medien und propagandistische Rattenfänger zu schützen.

Bildung ist Selbstbestimmung¹. Sie kann weder von außen erzeugt, noch durch biologisches Wachsen hervorgebracht werden. Selbstbestimmung meint, dass der Mensch selbst über sich verfügt, dass er als Zweck seiner selbst von anderen geachtet und anerkannt wird. Das Wort Selbstbestimmung hat inflationäre Konjunktur. Deshalb übersieht man oft die in ihm enthaltenen und mitzudenkenden Probleme.

Von Bestimmung kann man nur reden, wenn es um einen verbindlichen Anspruch geht. Um ihn muss man wissen, wenn Bestimmung verbindlich werden soll. Im Auftrag der Selbstbestimmung muss dieser Auftrag vom Selbst ausgehen; er darf nicht von fremder Vernunft vorgeschrieben sein,

sondern vom Subjekt ausgehen, das sich selbst bestimmt.

Die Bestimmung darf nicht Zwang sein; in ihr spricht sich ein Sollen, nicht ein Müssen aus. Selbstbestimmung ist Ausdruck und Auftrag menschlicher Freiheit. Selbstbestimmung setzt im Menschen selbst ein Maß voraus; Wer einen Irrtum aufzeigen will, muss ein Maß für das Wahre haben; wer urteilen will, muss ein Kriterium für sein Urteil voraussetzen. Wer nach gut und böse unterscheiden will, braucht einen Richterstuhl, vor dem dieses Urteil sich rechtfertigen kann.

Dieser Richterstuhl für Wahres und Gutes muss im Menschen selbst vorausgesetzt werden, sonst wird Selbstbestimmung zur Fremdbestimmung, Bildung wird zur Anpassung. Wenn der Mensch selbst Maß ist, wenn Bildung sich in dieser Maßgeblichkeit bewährt, dann entsteht die Frage nach der Religion. Es könnte sein, dass Religion nicht nur überflüssig wird, sondern in Widerspruch zur Bildung gerät. Eine empirische Erhebung aus dem Jahre 1973 gibt folgendes Ergebnis: „Je höher der formale Bildungsstand, desto wahrscheinlicher wird, statistisch gesehen, ein kritisch distanziertes bis abständiges Verhalten zur Kirche. Für Ernst Nipkow, einen evangelischen Religionspädagogen, ist dies kein Zufall, wenn er in systematischem Denken festhält: „Bildung ist für (Staat und) Kirche...ein bestandsgefährdendes Risiko.“

Für die Entfaltung unserer Frage, ob Bildung ohne Religion möglich ist, scheint das wie eine radikale Umkehr. Bildung wird erst dann in ihre Wirklichkeit eintreten, wenn sie sich von Religion löst. Bildung begreift sich in der Maßgeblichkeit des Menschen selbst.

Seine Vernunft kennt keine Grenze. Alles soll ihrer Verfügung unterworfen werden. Wir erleben allerdings in diesen Tagen, wie dieser Zauberlehrling in seinem Ungebändigtsein vor nichts und niemandem Halt macht. Alles soll verfügbar werden, machbar, effektiv einsetzbar. Menschliche Vernunft hat Naturkräfte entdeckt, einsatzfähig gemacht, die unsere gesamte Welt vielfach zerstören können. Menschliche Vernunft glaubt etwa in der Anwendung der Gentechnologie selbst den Menschen neu und anders schaffen zu können.

Menschliche Vernunft will sich auch zum Richter über Religion und Offenbarung aufspielen. Die Autorität der Kirche, die Autorität der heiligen Schriften kann von jener Vernunft, die sich im modernen Bildungsdenken als autonom und maßgeblich begreift, nicht bestehen bleiben. In seinem Aufsatz über Aufklärung schreibt Kant sarkastisch:

„Der Offizier sagt, räsoniert nicht, sondern exerziert! Der Finanzrat: räsoniert nicht, sondern bezahlt! Der Geistliche: räsoniert nicht, sondern glaubt!“

Am schärfsten hat das Jean Paul Sartre in seiner These herausgearbeitet, dass der existentialistische Humanismus atheistisch sein müsse². Die Autonomie des Subjekts, so seine These, vertrage sich nicht mit einem Schöpfergott, der den Menschen nach seinem Bilde geschaffen habe. Denn durch jene Schöpfung wäre dem Menschen notwendigerweise ein Maß vorgegeben, an dem er sich orientieren müsse. Jene Einschränkung der Freiheit hebe die Freiheit überhaupt auf; und ein von Gott in den Menschen hineingelegtes Maß hebe auch die Autonomie seiner Vernunft durch eben diese Bindung auf.

So scharfsichtig Sartres Ausführungen sein mögen, sie verkennen, dass in seiner Position Freiheit zur Beliebigkeit und Willkür verkommt; dass in seiner Position das Denken dem absoluten Relativismus und der radikalen Skepsis ausgeliefert wird. Orientierungslose Freiheit macht den Menschen zum Untertanen seiner augenblicklichen Bedürfnisse, zur Puppe des Zeitgeistes, lässt seine Kritik- und Urteilsfähigkeit im unverbindlichen, im subjektiven Vorurteil stecken bleiben. Von Bildung als Selbstbestimmung kann nicht mehr die Rede sein. Sie ist nur zu sichern, wenn das dem Menschen innewohnende Maß nicht mehr seiner Willkür, der Grenzenhaftigkeit seines Denkens und Irrrens unterliegt.

Die Wahrheit als Prinzip, als Richterstuhl für wahre und falsche Erkenntnis kann selbst nicht mehr Gegenstand des Erkennens sein. Wenn sie nicht in ihrer Gewissheit vorausgesetzt wird, dann muss alle Erkenntnis ihren Anspruch aufgeben, dann wird die Prüfung nach wahr und falsch zum Schein; Vorurteile und Machtansprüche treten an die Stelle von Argumenten.

In gleicher Weise muss im Menschen der Richterstuhl von Gut und Böse vorausgesetzt werden. Auch er kann selbst nicht mehr der urteilenden Vernunft unterstellt werden. Er ist die Bedingung für das Urteilen und schließlich für die Entscheidung.

Wer von Bildung spricht und mit ihr Mündigkeit, freies und redliches Denken, Urteilen meint, wer Bildung als Kritik und Dialogfähigkeit meint, wer im Sinne einer begründeten Humanität von Bildung spricht, wer sie als Auftrag an den Menschen versteht, das Menschentum in seinem Leben und Sein zu verwirklichen, der muss dieses Maß im Menschen voraussetzen. Das ist keine weltanschauliche einseitige Position, kein christlich borniertes, d.h. vorurteilhaftes Denken, sondern eine zwingende Notwendigkeit, wenn Selbstbestimmung nicht in Beliebigkeit, Geltung als Wahrheitsanspruch nicht im Relativismus verloren gehen soll.

Wenn nun jenes Maß im Menschen nicht mehr Gegenstand des Erkennens sein kann, weil es allem Erkennen vorausgesetzt sein muss; wenn jenes Maß in seiner Unendlichkeit vorausgesetzt werden muss, wenn jenes Maß mit der Gewissheit des Glaubens anerkannt werden muss, wenn jenes Maß eine unverzichtbare Gebundenheit des Menschen im Sinne natürlicher Religion oder Vernunftreligion aussagt, dann ist Bildung ohne diese nicht denkbar. Dann wird man die gestellte Frage eindeutig beantworten müssen, dass Bildung ohne Religion nicht möglich ist.

Allerdings wird man sogleich fragen müssen, was denn ein solches Bedingungsverhältnis bedeutet, ob es für das Verständnis von Bildung seinerseits etwas beiträgt, wenn diese notwendig auf Religion verweist, auf eine Bindung, die dem Menschen mitgegeben ist, über die er nicht verfügt, in der über ihn als Mensch vorweg verfügt ist. Dieses Maß hat er sich nicht selbst gegeben, es bindet ihn in seinem Erkennen und Werten, im Urteilen und Entscheiden. Wenn man in jener Rückbindung so etwas wie Religion begreift, dann sind dessen Konsequenzen nicht zu übersehen.

Im Bewusstsein dieser Rückbindung kann der Mensch eine zügellos gewordene Vernunft bändigen. In der Gegenwart ist die Gefahr der Maß-

losigkeit dieser Vernunft offenkundig geworden. Der Glaube an die totale Machbarkeit hat zur Angst der Selbsterstörung geführt; der Mensch kann sich und die Welt vernichten; wir sind in Gefahr, mit Hilfe unserer in Technik umgesetzten Rationalität, die Natur auf eine Weise zu zerstören, dass sie auch uns und vor allem die nachfolgenden Generationen zerstört. Das gilt sowohl für die Umwelt als auch für den mitmenschlichen Bereich.

Die religiöse Bindung des Menschen zeigt der Vernunft ihre Verantwortung und ihre Grenzen im konkreten Vollzug; in ihm ist alles Wissen durch Nichtwissen gekennzeichnet und seit den Tagen des Sokrates nennt man jenes Wissen um das eigene Nichtwissen Weisheit.

In der religiösen Bindung ist dem Menschen Gewissheit gegeben, dass ein unendliches, allem Wissen vorausgehendes Maß allen Menschen gegeben ist. Niemand ist davon ausgenommen. Das gleiche Maß, die gleiche Bindung gilt für Schwarze und Weiße, Kranke und Gesunde, Eltern und Kinder, Lehrer/innen und Schüler/innen. Die gemeinsame Bindung stiftet Mitmenschlichkeit auf eine besondere Weise, stiftet die Solidarität aller Menschen. Auch dies gehört zur Bildung; diese Solidarität gilt allen Menschen; Gemeinschaft versteht sich als Dialog. Dieser darf niemandem verweigert werden, dieser fordert im anderen einen individuellen Repräsentanten jenes unendlichen Maßes zu achten. Kants kategorischer Imperativ, den Menschen immer als Zweck seiner selbst zu achten, findet hier seine unaufhebbare Grundlage. Seine Notwendigkeit gilt heute mehr denn je, wenn man bedenkt, wie groß die Gefahr ist, den Menschen als Mittel zu benutzen, zu instrumentalisieren: wenn Politiker den Menschen als Mittel zur Mehrheitsbeschaffung, d.h. zur Stabilisierung der eigenen Herrschaft instrumentalisieren. Wenn in missverstandener Sexualität der andere zum Instrument der eigenen Lust gemacht wird; wenn in moderner Werbung der Konsument zur eigenen Produktionssteigerung instrumentalisiert wird; wenn in der modernen Wirtschaft der Mitarbeiter aus ökonomischen Gründen als bloßes Mittel ausgebeutet wird. Besonders bedenklich wird es, wenn solche Tendenzen auch in der Pädagogik bemerkbar werden, d.h. sie sich selbst instrumentalisieren lässt, um Zwecke der Herrschenden durchzu-

setzen, d.h. schließlich selbst den jungen Menschen instrumentalisiert. Vielleicht kann diesem schlimmsten Verrat an Humanität und Bildung nur in religiöser Bindung widerstanden werden. Das Gleiche gilt, wenn man jenes Maß nicht nur in seiner Maßgeblichkeit für wahr und falsch sieht, sondern in gleicher Weise für gut und böse. Humanistische Tradition spricht vom Gewissen. Sokrates nimmt, in der Berufung auf sein Gewissen, den Schierlingsbecher, der hl. Thomas sieht ausdrücklich in ihm eine letzte, nicht mehr hintergehbare Instanz, Rousseau spricht in seinem Erziehungsbuch Emile vom dreimal heiligen Gewissen. Kant hat in seiner Metaphysik der Tugendlehre festgehalten: „Denn das Gewissen ist die dem Menschen in jedem Fall eines Gesetzes seine Pflicht zum Lossprechen oder Verurteilen vorhaltende praktische Vernunft“. Deshalb kann Kant auch sagen, dass ein irrendes Gewissen ein Unding sei und „Gewissenlosigkeit ist nicht Mangel des Gewissens, sondern Hang, sich an dessen Urteil nicht zu kehren“ (A 39).

Sich zu bilden, wird mit Kant sein Gewissen zu kultivieren, die Aufmerksamkeit auf die Stimme des inneren Richters zu schärfen und alle Mittel auszuwenden (...), um ihm Gehör zu verschaffen“ (A39/40). Was Kant im philosophischen Denken festhält, das formuliert das Zweite Vatikanische Konzil so:

„Im Innern seines Gewissens entdeckt der Mensch das Gesetz, das er sich nicht selbst gibt, sondern dem er gehorchen muss und dessen Stimme ihn immer zur Liebe und zum Tun des Guten und zur Unterlassung des Bösen anruft und, wo nötig, in den Ohren des Herzens tönt: Tu dies, meide jenes. Denn der Mensch hat ein Gesetz, das von Gott seinem Herzen eingeschrieben ist, dem zu gehorchen eben seine Würde ist und gemäß dem gerichtet werden wird. (Vgl. Röm. 2.15-16). Das Gewissen ist die verborgenste Mitte und das Heiligum im Menschen, wo er allein ist mit Gott, dessen Stimme in diesem seinem Innersten zu hören ist...Durch die Treue zum Gewissen sind die Christen mit den übrigen Menschen verbunden im Suchen nach der Wahrheit und zur wahrheitsgemäßen Lösung all der vielen moralischen Probleme, die im Leben der einzelnen wie im gesellschaftlichen Zusammenleben entstehen“ (Gaudium et Spes.Nr.16).

Angesichts dieses Sachverhaltes kann die Frage noch einmal eindeutig beantwortet werden. Bildung ist ohne Religion nicht möglich, wenn Religion im Sinne von Vernunft zunächst als Bindung an das dem Menschen innewohnende Maß gesehen wird. Erst unter diesem Maß wird Bildung, wie wir heute sagen, als Selbstbestimmung möglich. Sie macht es, dass Selbstbestimmung nicht zur willkürlichen Selbstverwirklichung wird. Sie macht es, dass Selbstbestimmung nicht zu jener Hybris wird, in der der Mensch seine Kreatürlichkeit vergisst, in der seine Humanität nicht in falsch verstandener Autonomie zu jener Maßlosigkeit entartet, die in die Tyrannei umschlägt, die Natur, die anderen und schließlich sich selbst zerstört.

Die Bindung an jenes Maß macht es, dass alles Lernen zur Bildung führen kann, wenn es sich im Dienst jener einen Wahrheit begreift; wenn der junge Mensch die Dignität des Wahrheitsanspruches im Argument begreift, wenn er in der Frage und in seinem Fragen sich seiner „leitenden Beziehung auf Wahrheit“ bewusst wird, wenn die methodische Disziplinierung seines Denkens nicht als technische Kunst, sondern als Anspruch der unendlichen Wahrheit selber begreift. Lernen dient dann nicht nur der Ausbildung für gesellschaftliche oder wirtschaftliche Funktionen, sondern der Entfaltung der Wahrheit im Menschen selbst. Das hat natürlich auch Konsequenzen für das Lehren und Unterrichten, wie es sich in diesem Zusammenhang von Religion und Bildung fordert. Lehren kann sich nicht damit begnügen, die Schüler/innen zu nötigen, Wissensdaten zu speichern, auch nicht damit, ihr/ihm Kenntnisse mitzuteilen. Unterrichten muss versuchen, dem jungen Menschen Erkenntnisse zu vermitteln, d.h. sie im Lernen selbst erkennen zu lassen, den Richterstuhl der Wahrheit in sich selbst anzuerkennen. Lehren kann nicht die Absicht haben, zu überreden, sondern muss dem jungen Menschen helfen, sich zu überzeugen. Überredung hat den Grund des Für-Wahrhaltens in fremder Vernunft; Überzeugung ist nur als Ergebnis eigenen Prüfens vor jenem unendlichen Maß möglich. In diesem Sinne konnte Sokrates sagen, dass alles Lernen Wiedererinnerung an die dem Menschen, jedem Menschen innewohnende Wahrheit sei, und alles Lehren sich als Hebammenkunst zu verstehen hätte.

Der hl. Augustinus hat diesen Gedanken weiterentwickelt, wenn er, modern gesprochen, schulkritisch fragt, warum man denn die Kinder überhaupt in die Schule schicke und skeptisch anmerkt: doch sicher nicht, damit sie dort lernen, die Worte der Lehrer zu wiederholen.

Das Unterrichtet-Werden in der Schule habe doch nur dann einen Sinn, wenn man die Absicht verfolge, dass beim Hören der Worte des Lehrers das Licht der Wahrheit in den Schülern aufleuchte. Diese pädagogische Askese ist nach Augustinus deshalb gefordert, weil nur einer unser Lehrer ist: „unus est vester magister“, wie er das Herrenwort aus dem Neuen Testament zitiert.

Wenn der Zusammenhang von Religion und Bildung stimmt, dann erfährt auch Erziehung ihren definierten Bezug zur Bildung. Erziehung kann dann nicht die Absicht haben, sich an bestimmte Verhaltensregeln zu binden. Erziehung verletzt den Zusammenhang mit Bildung und deren Beziehung auf Religion gleichzeitig, wenn sie sich als Verhaltenssteuerung begreift. Sie missachtet dann die Würde des Gewissens im anderen; sie verkennt ihren Auftrag. Der lautet nicht, dem anderen erst ein Gewissen zu geben, sich womöglich an die Stelle seines Gewissens zu setzen.

Erziehung kann nur heißen, dem jungen Menschen zu helfen, auf die Stimme seines Gewissens zu hören, für sie sensibel zu machen, zu ermutigen, dieser Stimme zu folgen. Thomas Morus, der uns ein großartiges Beispiel von Gewissenstreue geschenkt hat, schreibt: „Darin finde ich großen Trost, dass ich in all der Furcht und schweren Sorge (dank der mächtigen Gnade Gottes) nie erwogen habe, in etwas einzuwilligen, was gegen mein Gewissen ginge.“ Und weiter schreibt er: „So wenig ich mich in das Gewissen anderer einmische, so sicher bin ich, dass mein Gewissen mir allein gehört. Es ist das letzte, was ein Mensch tun kann für sein Heil, dass er mit sich eins wird. Kommt er in Gefahr, so ist er verpflichtet, sein Gewissen zu prüfen und Rat einzuholen und je nach seiner Einsicht sein Gewissen umzuformen. Danach aber steht er sicher genug vor Gott. In diesem Einklang mit meinem Heil glaube ich zu stehen, dafür danke ich dem Herrn, dass ich ganz sicher bin.“

In Anerkennung der unwiderruflichen Stimme des Gewissens kann Erziehung nicht versuchen, jungen Menschen eine Weltanschauung, ein Wertesystem oder auch eine Religion aufzunötigen. Sie muss ihm/ihr helfen, sich als Grundsatzobjekt zu bewähren, dem Opportunismus, dem Ausgang allen Übels zu widersagen. Sie muss ihm/ihr zeigen, dass der Spruch des Gewissens unwiderruflich gilt, dass seine Dignität unantastbar ist, dass sie aber auch für den Erzieher als unantastbar gelten muss. Diese Würde des Gewissens, die der Grund für die Würde des Menschen ist, kann wohl nur im Gedanken der Religion gesichert werden.

Wo jene nicht mehr anerkannt ist, da geht es der Bildung wie der modernen Emanzipationsideologie. Emanzipation des Menschen kann als immerwährende Aufgabe angesehen werden, wenn damit Befreiung von allen den Gewissensanspruch behindernden Unfreiheiten und Borniertheiten gemeint ist. Man denke an Vorurteile, an die fatale Neigung, den eigenen Vorteil als höchstes Gut anzusehen, an die Bequemlichkeit, andere für sich denken zu lassen, an die Feigheit, seine Überzeugung aus Opportunismus aus Angst vor den vielen, die anderer Meinung sind, zu verraten. Emanzipation verrät Bildung und Selbstbestimmung, wenn sie auch zur Befreiung von jener letzten Bindung, zur Emanzipation vom eigenen Gewissen aufruft. Dann liefert sie den Menschen fremden Machthabern aus: der Meinung der Vielen, der Meinung der Starken, der Bindung an die eigenen Interessen und Bedürfnisse. Selbstbestimmung wird unter dem Schein von Emanzipation zur Fremdbestimmung.

Bildung ist nie nur individualistisch. Sie ist immer auch sozial, sie ist immer auf das Du bezogen. Auch hier kann die religiöse Bindung ein unübersteigbares Bollwerk gegen die egoistisch-individuelle Pervertierung von Humanität und Bildung sein. Die Gewissheit von der Brüderlichkeit aller Menschen findet ihr Fundament in der Bindung, die für alle Menschen gleich und unauflösbar ist. Sie definiert diese Bindung gleichzeitig im Sinne von Mitmenschlichkeit, die den anderen als Alter-Ego, als ein anderes Ich anerkennt. Die z.B. anerkennt, dass ich nicht gebildet sein kann, wenn mir die Bildung des anderen gleichgültig ist; dass ich nicht frei sein kann, wenn ich Unfreiheit um mich dulde oder sie gar noch durch

mein Verfügen-Wollen über andere fördere. Jene Bildung schließt allerdings auch ein, dass ich mich in definierter Weise vom Du unabhängig halte, ohne die Mitmenschlichkeit aufzugeben, sondern ihr eine personale Qualität gebe.

Wenn bisher von der Notwendigkeit religiöser Bindung für die Bildung die Rede war, so ist der Begriff der Religion im philosophischen Sinne gebraucht. Religion aber begegnet uns jedoch in anderer konkreter Form: Kirche als Institution, Gotteshäuser, Liturgie und Gebet, Opfer sind vielfältige Erscheinungen. Religion beruft sich auf Offenbarung. Gemeint ist Offenbarung als Wort Gottes, wie es in den hl. Schriften festgehalten, von der Kirche interpretiert und in Glaubenssätzen den Gläubigen vorgeschrieben ist. Bricht hier nicht jener Gegensatz von Bildung und Religion in aller Schärfe auf, wie er zwischen autonomer Vernunft und zu glaubenden Inhalten sich abzeichnet?

Dem ist folgende Überlegung entgegenzuhalten: Die Wahrheit kann nicht Gegenstand der Erkenntnis sein, weil sie deren Bedingung ist. Die Wahrheit ist unendlich und kann nicht gedacht werden, „denn um dem Denken eine Grenze zu ziehen, müssten wir beide Seiten dieser Grenze denken können - wir müssten also denken können, was sich nicht denken lässt“³.

Über eine inhaltliche Bestimmung der unendlichen Wahrheit können wir nur wissen, wenn diese sich offenbart. Offenbarung der Wahrheit steht dem Denken nicht unkritischer Absicht zur Verfügung; sie muss, weil sie sich nicht selbst widersprechen kann, in bedingungslosem Glauben angenommen werden. Das bedeutet nicht Entmachtung der Vernunft, nicht Aufhebung der Bildung in der Selbstbestimmung und Mündigkeit. Denn Offenbarung beantwortet nicht die Fragen, die der Vernunft gestellt werden. Sie überhöht den Anspruch der Vernunft in der leitenden Beziehung von Wahrheit zu denken. Wenn im Johannesevangelium von Logos als allem Anfang ist, dann wird der Dienst an diesem Logos zum Gottes-Dienst; dann wird der Gewissensanruf zum Ruf jenes Logos und seine Befolgung zum Gehorsam gegenüber dem Auftrag Gottes.

Offenbarung definiert den Menschen in seiner Ebenbildlichkeit. Gott schuf den Menschen nach

seinem Bilde. Dieses Bild des Unendlichen gilt es in seiner Unendlichkeit in seinen individuellen Ausprägungen zu verwirklichen. Das ist die eigentliche Bildungsaufgabe; dass der Mensch das Bild, das der Schöpfer in ihn hineingelegt hat, zur Wirklichkeit werden lasse. Das ist weder Menschenformung nach einem vorgegebenen Bild in der Form von Gleichmacherei; das ist Orientierung in der Freiheit, Freigabe als Auftrag für Individualität, das ist jene Freiheit, die sich nach Seneca im Gehorsam gegenüber dem Auftrag Gottes begründet.

Bildung als Verwirklichung der Ebenbildlichkeit ist ein universaler Auftrag. Kein Erlebnis, kein Bewusstseinsinhalt, kein Wollen und Fühlen kann ausgenommen sein. Jene Universalität des Menschseins beansprucht den Vorrang vor aller spezialisierenden Ausbildung, und wo diese gefordert ist und stattfindet, muss sie sich in der Beziehung auf jene begreifen, wenn der Mensch nicht instrumentalisiert werden soll. Bildung als Selbstbestimmung, als Bildverwirklichung versteht sich immer auch im Verhältnis zu sich selbst. Ohne diesen intrapersonalen Vollzug ist Bildung nicht möglich. Der intrapersonale Vollzug umfasst den Umgang mit sich selbst in Selbstbetrachtung in Vorsatz, redlichem Blick auf sich und sein Tun. Er ist gleichzeitig gebunden an die Annahme seiner selbst, in der Hoffnung auf die eigenen besseren Möglichkeiten, ohne das eigene Versagen, das Misslingen, die eigenen Grenzen, auf eigene Schuld zu übersehen und sich selbst gegenüber zu verschweigen. Sich annehmen bei aller Schuld, die Hoffnung mit sich nicht aufzugeben bei allen Rückschlägen, das wird möglich im Bewusstsein der Liebe Gottes. Seine Offenbarung ist Zeugnis dieser Liebe, ist Zeugnis von Vergebung und Erlösung, ist Zeugnis der Berufung zum ewigen Heil. Das lässt den Menschen hoffen, lässt ihm die Möglichkeit des Ja-Sagens zu seinem Leben, die Möglichkeit vom Sinngebung, bei allem Zweifel. Weil Gott den Menschen liebt, vermag der Mensch sich selbst zu mögen. Der Gebildete, der Weise wird sich nach Seneca selbst zum Freund.

Offenbarung zeigt den universalen Heilswillen Gottes. Niemand ist aus dieser Berufung ausgeschlossen. Jeder ist nach Gottes Bild geschaffen, jeder ist erlöst, ist zum ewigen Heil gerufen. Das stiftet eine Form und Qualität der Mitmenschlich-

keit, die ihr sicheres Fundament jenseits jedes Zweifels hat. Niemand kann gebildet sein, der die Liebe zum anderen verletzt. Offenbarung stiftet die Gemeinschaft der zum Heil Berufenen. Diese Gemeinschaft gilt ohne Ansehen der Person, in der Achtung vor und der Liebe zum Nächsten erfüllt das Gebildet-Sein sich in seiner höchsten Form. So kann der große Pädagoge Michael Sailer, um 1820 Bischof in Regensburg, sagen, dass die Wertigkeit der Bildung, die jemand erreicht hat, sich an der Liebe und Achtung, die jemand für den anderen empfindet, bestimmen lässt.

Bildung ist ohne Religion nicht möglich. Denn ohne den Richterstuhl des Wahren und Guten im Menschen, ohne Bindung an jenes unendliche Maß, das den Menschen in seinem Subjektsein und in seiner Würde definiert, wird Bildung orientierungslos, Selbstbestimmung zur Beliebigkeit; Wissen verliert seinen Grund, Haltung ihre Moralität. Im Verständnis von Religion als Offenbarung der Wahrheit selbst erhält Menschenbildung schließlich jene unwiderrufliche Möglichkeit, in der sie sich als je individuelle Verwirklichung des Bildes begreifen kann, das im Schöpfer und Erlöser sein unendliches Urbild findet. Bildung wird Vollzug der Gottesebenbildlichkeit des Menschen, ist getragen von unerschütterlichem Glauben an die eine geoffenbarte Wahrheit, von der unverlierbaren Hoffnung auf die Berufung zum Heil in der liebenden Annahme durch den Schöpfer und Erlöser.

In diesem Sinne kann man mit Goethe sagen: Wer Bildung hat, der hat auch Religion. Man sollte vielleicht fortsetzen, wer Religion hat, der muss sich um Bildung bemühen, um eine Bildung, die nicht an Stand und Titel, nicht an Position und Einkommen ermisst, sondern eine Bildung, in der der Mensch zum Menschen wird.

Wo das gelingt, kann man, um abschließend noch einmal Johann Michael Sailer zu zitieren, mit ihm sagen: „Nun ist wieder ein Mensch geworden“⁴

Endnoten

¹ Hild, H.: Wie stabil ist die Kirche? Bestand und Erneuerung, Ergebnisse einer Umfrage. Gelnhausen/Berlin 1974, S 245

² Sartre, J.P.: Ist der Existentialismus ein Humanismus?

³ Ludwig Wittgenstein: Tractatus logio - philosophicus. Suhrkamp 1963.S.7

⁴ Joh.M.Sailer: Grundlehren der Religion. Ges.Werke Bd.VII S.71

Was bedeutet Neue Lernkultur für den Unterricht?

1. Neue Lernkultur

Seit Bekanntwerden der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien zu Schülerleistungen (TIMSS, PISA, IGLU), die der deutschen Schule kein gutes Zeugnis ausstellten („PISA-Schock“), ist eine Debatte über Veränderungen im Bildungssystem angestoßen worden, in deren Rahmen auch immer wieder das Schlagwort „Neue Lernkultur“ fällt. Dazu hat entscheidend das Forum Bildung beigetragen, das zu einem breiten nationalen Diskurs aufforderte, in dessen Ergebnis Empfehlungen zu Bildungszielen, -inhalten und -methoden erarbeitet wurden, die den heutigen und künftigen Anforderungen entsprechen sollten.

Da mittlerweile der Begriff der „Neuen Lernkultur“ einen inflationären Gebrauch erfährt, soll an dieser Stelle, ausgehend von einer knappen begrifflichen Reflexion, der Frage nachgegangen werden, was „Neue Lernkultur“ für das Lernen und Lehren im Unterricht konkret bedeutet. Dabei wird auch danach zu fragen sein, wie eine neue Lernkultur mit dem (nicht ganz neuen) Problem des „Lernens des Lernens“, einer weiteren Fassade der Diskussion nach dem PISA-Schock, zusammenhängt.

Die Beantwortung dieser Fragestellung erfolgt auf dem Hintergrund des lern- und entwicklungspsychologischen Ansatzes der „kulturhistorischen Schule“, welche vor allem mit den Namen von Vygotskij, Lurija und Leont'ev verbunden ist. Dieser Ansatz wurde unter einer Fragestellung, die der aktuellen sehr nahe kommt (Steigerung der Ergebnisse und Effektivität schulischen Lernens im Hinblick auf die Aneignung theoretischen Denkens und des im Fachunterricht thematisierten wissenschaftlichen Wissens), vor allem von Davydov u.a. durch eine Konzeption der Lerntätigkeit und ihrer Ausbildung weiter entwickelt, in zahlreichen Untersuchungen beforcht und in Schulversuchen erprobt, welche aus diesem

Grund für die heutige Situation und Diskussion wertvolle Anregungen liefern kann (Dawydow 1972, Dawydow, Lompscher & Markowa 1982, Davydov 1988, 1996, Engeström, Mietinen & Punamäki 1999, Hedegaard & Lompscher 1999 u.a. - vgl. auch Giest 2007).

Der Grundansatz des in den Untersuchungen praktizierten Vorgehens besteht darin, Schülerinnen und Schüler nicht vorrangig als Objekte pädagogischer Einwirkungen zu behandeln (der/ die Lehrer/in präsentiert den Stoff und die Schüler/innen lernen ihn – oder auch nicht!), sondern im Unterricht Bedingungen dafür zu schaffen, dass die Lernenden Subjekte ihrer eigenen Tätigkeit sein können, d.h. dass sie auf dem Hintergrund ihrer Lernbedürfnisse Lernmotive entwickeln, indem sie sich aktiv (und zunehmend eigenständig) auf dem Hintergrund ihrer Lernerfahrungen und Handlungsmöglichkeiten mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen (Giest & Lompscher 2006). Die Aktualität dieses Ansatzes erweist sich auch im Zusammenhang mit den gegenwärtig andauernden Bemühungen um Bildungsstandards und Kerncurricula, in denen zu erreichende Kompetenzen im Sinne der Output-Orientierung im Bildungswesen beschrieben werden. Betrachtet man die vor allem in Lehrplänen und Materialien der Bildungsadministration (bis hin zur KMK) veröffentlichten Bildungsstandards, so fällt auf, dass diese aus Stoffsicht top-down entwickelt werden, ohne a) die Sinnproblematik des Lernens zu thematisieren und b) das Lernen selbst und seine lern- und entwicklungspsychologische Dimension zu berücksichtigen. Hintergrund hierfür sind allerdings auch Defizite des Forschungsstandes zu Kompetenzstruktur- und insbesondere zu Kompetenzentwicklungsmodellen (Giest, Hartinger, Kahlert 2008; Huber, Späni, Schmellentin & Criblez 2006).

1.1. Was bedeutet „Lernkultur“

Nach Kirchhöfer (2003, S. 247) umfasst der Begriff Lernkultur „strukturierte Gesamtheiten

von Institutionen, Tätigkeiten, Mentalitäten und Traditionen, deren wesentliche Funktion darin besteht, in Gemeinschaften gleichgelagerte handlungsleitende Orientierungen des Lernens zu vermitteln, kollektiv erzeugte und geteilte Haltungen und Wahrnehmungen zum Lernen anzubieten und mit Traditionen, deren wesentliche Funktion darin besteht, in Gemeinschaften gleichgelagerte handlungsleitende Orientierungen des Lernens zu vermitteln, kollektiv erzeugte und geteilte Haltungen und Wahrnehmungen zum Lernen anzubieten und mit Systemen von Ordnern (Werte, Normen) Lernen zu organisieren“. Mit anderen Worten, es handelt sich um gesellschaftliche materielle und ideelle Strukturen, die darauf gerichtet sind, bestimmte Orientierungen für das Lernen zu vermitteln und dieses Lernen sanktioniert zu organisieren.

Jede Gesellschaft hat ihre Lernkultur, welche von den jeweiligen gesellschaftlichen Heraus- und Anforderungen bestimmt wird. Insofern ist jede Lernkultur historisch konkret und daher nur relativ neu - in Bezug auf eine „alte“, einer vorhergehenden gesellschaftlichen Entwicklung entsprechende Lernkultur.

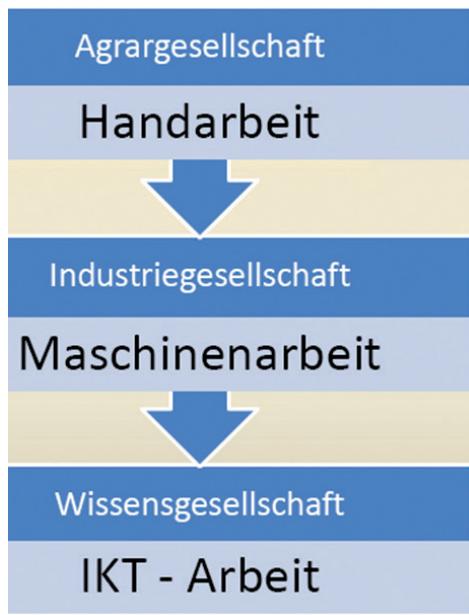


Abb. 1: Etappen gesellschaftlicher Entwicklung bezogen auf die typische Arbeitsanforderung (nach Mandl 2005)

1.2. Was ist neu?

Betrachten wir zunächst den gesellschaftlichen Wandel. Aus Abb. 1 ist ersichtlich, wie sich die Gesellschaft in den letzten hundert Jahren gewandelt hat: Die Entwicklung ging von der Agrargesellschaft über die Industriegesellschaft hin zur Wissensgesellschaft. Von diesem Wandel sind vor allem die Anforderungen an die Arbeit betroffen, was sowohl die Produktion, die Produkte und natürlich auch die Qualifikation der Produzenten betrifft. Dominierte in der Agrargesellschaft die Handarbeit, so ist die moderne Wissensgesellschaft durch IKT-Arbeit charakterisiert: intelligente Produkte, wissensintensive Produktion und hochqualifizierte Produzenten. In der Folge der veränderten Arbeit wandelt sich die gesamte Gesellschaft (man denke nur an die Auswirkungen der Informations- und Kommunikationstechnologie auf den gesellschaftlichen Verkehr, Kunst, Kultur, Politik, Bildung, Kommunikation und Medien ...).

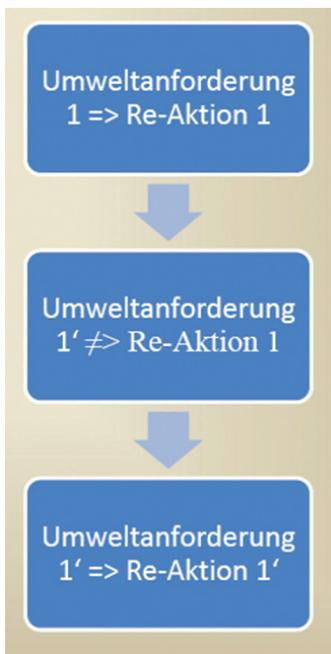
Die Wissensgesellschaft (vgl. u.a. Mandl a.a.O.) ist durch wenigstens drei Tendenzen zu kennzeichnen:

Im gesellschaftlichen Maßstab wird Wissen nicht mehr spontan akkumuliert (durch mehr oder weniger zufällig gemachte Entdeckungen), sondern wird systematisch, planmäßig (d.h. vorhersagbar) erzeugt. Kennzeichnend ist die Vorhersagbarkeit der Lösung wissenschaftlicher Probleme und technischer Entwicklungen (z.B. Mooresches Gesetz, Medizin usf.).

Statt fester Berufe, die für das gesamte Arbeitsleben ausgeübt werden, ist heute ein höheres, flexibles Niveau der Beruflichkeit erforderlich. Kennzeichnend sind nicht geringere berufliche Anforderungen, sondern eine zunehmende Professionalisierung der Arbeitswelt, die durch hohe Verantwortung, Reflexion, Selbständigkeit, ständiges Neu- und Umlernen gekennzeichnet ist (Chatzkel 2004). (Dass dies nicht nur positive Seiten hat, zeigt die Gesundheitsstatistik, die eine ständig anwachsende Rate psychischer Erkrankungen ausweist, welche als Folge zunehmenden psycho-sozialen Stresses zu betrachten sind: einerseits hohe psychische Arbeitsbelastungen und andererseits die mit der wirtschaftlichen Dynamik [u.a. auch Globalisierung] einhergehende fehlende längerfristige Sicherheit der Arbeitsplätze und damit Lebensperspektiven).

Mit der Flexibilisierung und zunehmenden Professionalisierung der Arbeitswelt sowie der Dynamisierung gesellschaftlicher Entwicklung geht einher, dass Lernen als lebenslanger Prozess die berufliche Entwicklung begleitet. Die Berufsbiografie wird pluralisiert, denn niemand kann wohl heute damit rechnen, einen einmal erlernten Beruf sein Leben lang überhaupt oder in der Weise auszuüben, die er einstmal erlernt hat. Damit verbunden ist auch ein nun erforderlicher anderer Umgang mit Wissen. Statt der Weitergabe von Traditionen (Wissen, kulturelle und religiöse Werte und Anschauungen) ist heute die eigenständige Orientierung in einer dynamisch sich verändernden Welt erforderlich (Handlungsfähigkeit, selbständiger Wissenserwerb, aktive Wissensnutzung, Wissensproduktion, Konstruktion).

Wissen hat im gesellschaftlichen Maßstab einen ganz neuen Stellenwert erfahren: es bestimmt den persönlichen Lebensweg, den gesellschaftlichen Status und damit wirtschaftliche Faktoren sowie soziale Anerkennung, das Selbstkonzept und die Wertorientierung. PISA und IGLU haben auf den Zusammenhang zwischen Bildung und sozialer Schicht aufmerksam gemacht. Heute gilt erst recht:



Wissen bedeutet Lebenserfolg, jedenfalls in der Regel. Deutlich ist auch der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Bildungsgrad, Gesundheit und Bildungsgrad usw.), wie man allenthalben lesen kann. Da die Arbeitsanforderungen in

der jeweiligen Gesellschaft maßgeblich den Bildungsauftrag der Schule bestimmen, wird ersichtlich, dass sich auch die entsprechende Lernkultur bzw. die Lerninhalte in erheblichem Maße ändern müssen.

1.3. Alte Forderungen? Neue Bedingungen

Die internationalen Schulleistungstests haben mit Blick auf die neuen Lernanforderungen auf wesentliche Lernprobleme in unseren Schulen aufmerksam gemacht. Dies betrifft insgesamt unbefriedigende Lernergebnisse, ein Qualitätsdefizit beim Wissen, welches nicht für die Bewältigung von Anwendungsanforderungen zur Verfügung steht, sondern bestenfalls memoriert werden kann und damit träge oder weitgehend ungenutzt bleibt. Schulisches Lernen findet kaum als kumulativer Prozess selbständigen Wissenserwerbs (im Sinne des Erwerbs von Grundbildung vgl. Tenorth 2004, vgl. auch Benner 2005) statt (Bildungskommission 2003).

Insgesamt führt dies zur Kritik an Schule, welche unter Berücksichtigung der eigenen Bildungsgeschichte vieler Menschen sehr populär und andererseits nicht neu ist (vgl. zum Wesen der Reformpädagogik Oelkers 2004, vgl. auch Leschinsky 2005). Einerseits finden wir die grundlegenden Forderungen der Reformpädagogik (humanistische Bildung, Selbsttätigkeit) bereits bei Humboldt (1964) und Diesterweg (1838), andererseits kommt Rother (1964) bereits vor über 40 Jahren zu ähnlichen Resultaten wie die modernen Schulleistungstests. In ihrem Gutachten zur Volksschule konstatiert sie, dass die darin erreichten Lernergebnisse zu gering ausfallen und der Druck entsteht, die Kulturtechniken besser zu vermitteln, insgesamt mehr Leistung zu verlangen und Separierung als Form des Umgangs mit der Heterogenität der Lernenden zu favorisieren. Ferner bemängelt Rother zu wenig innere Differenzierung, zu wenig Geld für die Grundschule und insgesamt zu wenig Resonanz auf soziale Probleme der Schüler/innen, welche sich auch damals schon auf die schulischen Leistungen abbildeten.

Ungeachtet der eigentlich bekannten Probleme der Schule ist heute jedoch die gesellschaftliche Dimension eine andere als früher: Da sich die Arbeitsanforderungen erheblich mit Blick auf

Abb. 2: Lernen als Informationsverarbeitung

die Bildungsvoraussetzungen der Arbeitnehmer/innen verändert haben, können auf gesellschaftlicher Ebene diese nicht mehr ignoriert werden, weil in einer angemessenen Bildung der Arbeitenden ein bedeutsamer Standortfaktor besteht. Dies gilt vor allem für Länder, deren gesellschaftlicher Reichtum vor allem auf der Fertigung hochwertiger Industriegüter und entsprechender Dienstleistungen beruht und die kaum über Roh- und Energiestoffe verfügen.

Insofern kommt die Forderung nach einer hohen Bildung aller Menschen innerhalb der Gesellschaft nun nicht nur von humanistischer Seite, sondern auch von Seiten der Wirtschaft, des Staates und konservativer Kräfte, die in früheren Epochen hier eher zurückhaltend waren.

Für die Schule ist vor allem neu, dass auf der Grundlage des wissenschaftlichen Fortschritts das Methodenrepertoire und Unterrichtskonzepte der Reformpädagogik heute mit einem erneuerten lernpsychologischen Verständnis interpretiert werden.

1.4. Neuer Lernbegriff

Lernen wird aus kognitionspsychologischer Sicht allgemein als habitualisierte, stabile Verhaltensänderung als Folge der Verarbeitung von Umweltinformationen aufgefasst, die der Anpassung des Individuums an die Umwelt dient (Klix 1976, Edelman 2000; Zimbardo und Gerrig 2004). In der Folge der internen Verarbeitung von Umweltinformationen werden neue Verhaltensformen mit Blick auf ein erfolgreiches Agieren in der Umwelt aufgebaut. Dieses Lernen dient der flexiblen Anpassung des lernenden Individuums an die Umwelt (Abb. 2). Der Lernbegriff hat in den letzten Jahrzehnten einen Wandel erfahren. Herrschte noch zu Beginn bis in die Mitte des vergangenen Jahrhunderts ein behavioristischer Lernbegriff vor, der Verhaltensänderung als Reaktion auf Umweltreize (Lernprozess = Black-box) zurückführte, hat sich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts seine sogenannte „Kognitive Wende“ vollzogen, die mit der Ausarbeitung keines kognitivistischen Lernbegriffs verbunden war, wie er oben angedeutet wurde. Kennzeichen dieses Lernbegriffes ist die Auffassung von der Verhaltensänderung als Folge von Informationsverarbeitung. Gegen Ende des 20. Jahrhun-

derts, vor allem im Zusammenhang mit der sich etablierenden Wissenspsychologie, erfolgte dann eine Hinwendung zur Auffassung vom Lernen als aktiven Konstruktionsprozess des Lernenden mit besonderer Betonung auf die Sinnkonstruktion, die sich im Rahmen der behavioristischen und kognitivistischen Methodologie dem forschungsmethodischen Zugriff entzog. Das Wesen des konstruktivistischen Lernbegriffes besteht darin, Lernen als Funktion der aktiven Konstruktionsleistungen des Lernenden anzusehen (wobei die Anteile der Persönlichkeit, des Ichs bzw. des Gehirns und die Bedeutung des Zusammenhangs zwischen psychischen und nervalen Instanzen unterschiedlich diskutiert werden (Roth 2001, Singer 2006, Spitzer 2007): Auf der Grundlage der vorhandenen kognitiven Struktur (deklaratives, prozedurales, metakognitives Vorwissen) werden Umweltinformationen (die als Nervenimpulse in das Gehirn und von diesem als kognitive Inputs in das kognitive System gelangen) in entsprechende (kognitive) Inputs umgewandelt, interpretiert und entsprechende Konstruktionen vorgenommen, die über Handeln validiert werden. Die wesentliche Veränderung gegenüber dem kognitivistischen Lernbegriff besteht im aktiven Anteil des Lernenden und in der Verwiesenheit der Konstruktion auf die vorhandene interne kognitive Struktur, was weitreichende Folgen für das pädagogische Beeinflussen des Lernens hat.

1.5. Neue Lernkultur

Sowohl die gesellschaftlichen Veränderungen als auch der neue Lernbegriff bzw. die neuen Lernanforderungen haben gravierende Folgen für das Leben in der modernen Gesellschaft. Als Stichworte sollen genannt werden: gewandelte Kindheit, moderne Bedingungen des Aufwachsens, der psycho-sozialen Entwicklung, des Identitätsaufbaues, der variablen Lebensentwürfe und der modernen Gefährdungen und Devianzentwicklungen (Verhaltensabweichung). Die folgende Generation muss darauf vorbereitet sein, sich in einer ständig verändernden Produktion und einem entsprechend fluiden Arbeitsmarkt neue Verfahren, Technologien und Arbeitsmittel anzueignen. Exemplarisch zeigt sich die neue Situation am Beispiel der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT). In den letzten Jahrzehnten mussten sich Millionen von Menschen selbstorganisiert Kenntnisse im

Umgang mit dem Computer aneignen. In ihren alltäglichen Lebensführungen mussten sie Haushaltsgeräte mit neuen elektronischen Funktionen bedienen lernen, sich neue Freizeitformen selbstlernend erschließen oder neue Kompetenzen des Umgangs mit verschiedenen Formen des Rechts oder mit Verwaltungen erwerben. Die Bedeutung des selbständigen Lernens in allen Bereichen des Alltages hat enorm zugenommen (Kirchhöfer 2003).

Element der Lernkultur	traditionell	zukunftsorientiert
Stellung des Individuums zur Bildung	fremdbestimmt und fremdorganisiert	selbstorganisiert individuell verantwortlich
Inhalt der Bildung	Qualifikation	Kompetenz
Lernkanon	zentrale Curricula	individuelle Lernarrangements
Bereich	bereichsspezifisch separierend (politisch, beruflich, allgemein)	bereichsübergreifend (lebensweit - lebenslang - lebensnah) integrierend ganzheitlich
Aneignungsform	formell, instruktorell	informell, konstruktiv-reflexiv
Einordnung in den Lebenslauf	phasenorientiert	lebenslang
Lernkooperation	institutionell segregiert	fluide Netzwerkstrukturen
Zertifizierung	Abschlussorientiert	offen, permanent
Lehrkultur	vermittelnd, Lehrkraft hierarchisiert	Aneignung unterstützend Lernberater/partizipativ

Tab.1: Elemente einer traditionellen und zukunftsorientierten Lernkultur

Hierauf Bezug nehmend stellt Kirchhöfer (a.a.O., S. 248) eine traditionelle der zukunftsorientierten Lernkultur wie in Tabelle 1 ersichtlich gegenüber.

Diese Übersicht verallgemeinernd kann man resümieren, dass die gravierendste Änderung in Richtung einer zukunftsorientierten Lernkultur im Wandel vom Lehren hin zum Lernen zu sehen ist. Durch den öffentlich geführten Diskurs über

das Lernproblem in der Gesellschaft wird die gesamte Pädagogik unter Druck gesetzt. Als Ausdruck dieses Druckes wird innerhalb der Pädagogik intensiv nach Theorien und Ansätzen gesucht, die Vorschläge unterbreiten, wie die programmatischen Ziele bezüglich einer neuen Lernkultur und des lebenslangen Lernens im Rahmen einer lernenden Gesellschaft, lernender Organisationen usf. praktisch umgesetzt bzw. in den Schwierigkeiten der praktischen Umsetzung besser verstanden und bestehende Probleme gemeistert werden können. Genannt seien beispielsweise evolutionäre Pädagogik, Hirnforschung und Konstruktivismus (siehe z.B. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (1999)4, (2004)7, (2006)5, Zeitschrift für Pädagogik 48(2002)5, 50(2004)5, 51(2005), 49. Beiheft, Pädagogik 1, 2, 6(2000), 4(2003), 6(2005), Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung 51(2006)3), nicht genannt werden sollen weitere weniger seriöse Theorien und Ansätze (siehe zum Problem Terhart 1997).

Und wegen der gesellschaftlichen Dimension der Problemstellung melden sich Grundlagenforscher zum pädagogischen Thema zu Wort, mehr noch, werden regelrecht auf Konferenzen und Tagungen herungereicht und diskutieren hier Fragen wie: Lernen wir oder lernen unsere Gehirne (Hüther 2003, Spitzer 2007, Roth 1995; 2001, Brand/Markowitsch 2006, Singer 2006, siehe aber auch kritisch Baumann 2006, Bork 2006, Jantzen 2004; 2007, Klix 1993, Künzli 2004, Lüpke 2006)? Ist Lernen eine Form der Adaptation an die Umwelt, ist also Entwicklung als Anpassung an die Umwelt zu deuten, passen sich Menschen lernend an die Umwelt an (Scheunpflug 2002, Tremml 2002, Voland & Voland 2002, Bellmann 2005, Voland 2006, Lüders 2004)? Gibt es den freien Willen oder ist das nur eine von unserem Gehirn vorgegaukelte Illusion und uns wird nur bewusst, was das Limbische System vorher schon entschieden hat (Roth 2001)? Ist unser Gehirn aus Sicht der Gegenwart eine archaische Fehlkonstruktion, die nicht zum (wissenschaftlichen) Denken, Lesen, Schreiben ... geschaffen wurde (Spitzer 2007, Singer 2006)? Es stellt sich die Frage, ob die Gesellschaft der Pädagogik nicht zutraut, angemessene Antworten auf die Fragen nach der Bewältigung der gekennzeichneten Herausforderungen zu finden, da sie Grundlagenforscher in ganz praktisch pädagogischen Fragen um Rat bittet.

Andererseits grenzt es schon an Peinlichkeit, dass in der tonangebenden deutschen lernpsychologischen Literatur diese Ansätze (evtl. mit Ausnahme des Konstruktivismus) kaum eine Rolle spielen (vgl. Reinmann & Mandl 2006). Gleiches gilt im Gegensatz zu internationalen Tendenzen (vgl. z.B. Journale „Learning and Instruction“ und „European Journal of Psychology of Education“) auch für den hier referierten Ansatz.

Auch die Didaktik als Wissenschaft vom Unterricht ist zentral betroffen, denn jede Didaktik geht notwendigerweise von der zentralen Bedeutung des Lehrens für das Lernen aus, wie immer auch die konkrete Rolle des Lehrers /der Lehrerin ausfällt. Da die neue Lernkultur mit einer erheblichen Kritik an der (alten) Schule verbunden ist, wen wundert es, dass die unterschiedlichsten reformpädagogisch orientierten Konzepte auf den Plan treten. Diese sind allerdings so unterschiedlich, dass als Gemeinsamkeit lediglich die Kritik an der Schule übrig bleibt. Die Spannweite der Auffassungen geht von der Behauptung der Unmöglichkeit einer Didaktisierung des Lernens (Schüler 1997, vgl. auch Peschel 2002), was ja in der Tat bedeutet, dass die Lehrerin / der Lehrer mit Blick auf das Lernen der Schüler/innen keine direkte Funktion hat (vgl. auch Meier 1994) und Lehren eher als Lernbehinderung (Holzkamp 1990) aufzufassen ist, bis hin zu Ansätzen, die dem Lehren einen ganz entscheidenden Stellenwert im Unterricht einräumen (anchored instruction, apprenticeship learning, problembasiertes Lernen, four component instructional design, goal-based scenario, forschendes Lernen, Learning by design, knowledge building u.a. - vgl. Jonas 2003, Kolar & Fischer 2008, Gudjons 2007, Thiel 2007).

Fragen wir also nach dem Stellenwert der neuen Lernkultur im Unterricht.

2. Neue Lernkultur im Unterricht

2.1. Neue Lernkultur und Theorie vom Unterricht

Einer neuen, zukunftsorientierten Lernkultur sollte ein zukunftsorientierter Unterricht entsprechen, der sich konzeptionell vom traditionellen Unterricht klar unterscheidet. Unterricht ist jene institutionalisierte Form pädagogischer Interaktion Lernender und Lehrender, die auf die Aneignung der Kultur durch die Lernenden gerichtet

ist. Die jeweiligen Aktivitäten der interagierenden Partner sind Lehren und Lernen. Bezüglich dieser Interaktion (über)betont traditioneller Unterricht die Bedeutung der Seite des Lehrens und folgt einer Logik des Zeigens als Grundvorgang der Erziehung (Prange 2005). Er geht davon aus, dass die Aufgabe des Lehrenden und mithin jeder Erziehung darin besteht, Kultur an die nachfolgende Generation zu vermitteln. Dies geschieht dadurch, dass die Lehrende / der Lehrende die Bestandteile der Kultur der / dem Lernenden präsentiert (vormacht, zeigt, zugänglich macht...) und der Lernende diese dann lernt, d.h. zu seinem geistigen Besitz macht. Wenngleich die Metapher des Zeigens auf einer pädagogischen Theorie- bzw. Abstraktionsebene durchaus ihre Berechtigung hat, so führt sie, angewandt auf den Unterricht, zu nicht begründbaren Annahmen. Denn wie kann der Lehrende erwarten, dass die Lernenden allein durch geschicktes - darunter wird allzu oft „sachlogisch strukturiert“ verstanden - Präsentieren des Lehrstoffes diesen lernen, d.h. die entsprechenden mentalen Konstruktionen vornehmen? In der Regel (ver)führt dieses Unterrichtsmodell die Lernenden zur mentalen Übernahme (Auswendiglernen) des präsentierten Stoffes oder es bleibt völlig offen, was sie mit ihm anfangen. Lernen (?) und eigentlich auch Lehren (?) wird bzw. werden hier ohne die konkreten Subjekte und ihre Interaktion im Unterricht behandelt. Daher dominiert das Lehren (im Sinne der Stoffpräsentation) und Lernen (als konkrete, an Subjekte gebundene und ihre auf den Stoff bezogene Konstruktion) kommt nicht vor. Überspitzt formuliert folgt traditioneller Unterricht dem Lehren-ohne-Lernen-Modell, was Klaus Holzkamp (1990) dazu veranlasste, Lehren als Lernbehinderung zu bezeichnen (vgl. auch H. Meyer 1994). Der Lehrende tendiert im traditionellen Unterricht dazu, von einem (abstrakten) Durchschnittslerner auszugehen und die Stoffpräsentation an ihm auszurichten. Im Übrigen geschieht genau das bei der Festlegung von Bildungsstandards ohne Bezug zu entsprechenden Kompetenzentwicklungsmodellen, die Kompetenzentwicklung als Funktion von Lernen und Lehren auffassen und untersuchen.

Besteht die Lösung des Problems in der Suche nach Wegen zum Erschließen der natürlichen, d.h. von der Natur dem Menschen mitgegebenen Lernpotentiale durch den Abbau der das Lernen

behindernden kulturellen Barrieren (man denke nur an die Kontroverse um den Computer in der Grundschule)?

Wenn weiter oben angedeutet wurde, dass eine zukunftsorientierte Lernkultur durch die Hinwendung zum Lernen gekennzeichnet ist, dann muss die Alternative zum traditionellen Unterricht offenbar diese Seite betonen. Wenn ich in diesem Zusammenhang nicht von einem zukunftsorientierten Modell spreche, dann deshalb, weil diese Auffassung von Unterricht oft antinomische Züge gegenüber traditionellem Unterricht aufweist und dem Paradigma des Lernens ohne Lehren folgt. Die Begründung des entsprechenden alternativen Lernen-ohne-Lehren-Modells erfolgt aus konstruktivistischer Perspektive: Lernen ist stets eine Funktion des internen Konstruierens des Lernenden selbst, daher kann jeder von außen kommende Eingriff den Konstruktionsprozess nur behindern, denn diese Inputs ersetzen selbst vollzogene Konstruktionen. Das Ergebnis ist ein Einlernen fertigen Wissens, welches nun nicht mehr in die eigene kognitive Struktur eingebaut, sondern mehr oder weniger zusammenhanglos mental abgespeichert, memoriert wird und nur zum Zwecke der Reproduktion im Sinne einer verbalen Wiedergabe, nicht aber zur Anwendung bereit steht („innert knowledge“, Renkl 2001). Die Aufgabe des Lehrenden ist es daher, das Lernen anregende Lernumgebungen so zu gestalten, dass erwartet werden kann, dass die Lernenden in der handelnden Auseinandersetzung mit ihnen, sinnstiftend mental konstruieren und solchermaßen aus sich heraus - ohne Lernen behinderndes Lehren - und also scheinbar ganz natürlich lernen (vgl. Giest 2007a).

Eine solchermaßen lernoffene Lernumgebung könnte folgendermaßen gestaltet sein: Aus Werner Lüftner (1983): *Handelndes Lernen im Sachunterricht*. Diesterweg, S. 51-52.

Deskriptive Darstellung des Unterrichtsverlaufs: „Zu Beginn der Unterrichtsstunde erhielten die Schüler die Materialpakete mit der verbalen Handlungsanweisung: »Schaut euch die Gegenstände in der Schachtel an und überlegt, was ihr damit anfangen könnt.« Während einige Schüler zunächst sehr überrascht, andere auch ein wenig ratlos dieser Aufgabenstellung gegenüberstanden, war die Mehrzahl der Schüler sofort damit beschäftigt, die Materialien zu untersuchen und auf den Arbeitstischen auszubreiten.

Schon nach wenigen Minuten gelang es drei Jungen, die Glühlämpchen zum Aufleuchten zu bringen, indem sie den Kontakt zwischen den Polblechen der Batterie und den Kontaktstellen der Glühlampe herstellten. Ausrufe, wie »meine Lampe brennt« bewirkten, dass sich noch andere Schüler mit den Batterien und Lämpchen befassten. Kaum ein Schüler konnte die Lampe jedoch sofort zum Aufleuchten bringen. Sehr häufig wurde die Schraubfassung der Lampe einfach zwischen die beiden Polbleche der Batterie geklemmt. Durch ständiges Probieren gelang es schließlich vielen Schülern die Kontaktstellen zu finden. Oft half auch der Hinweis eines Nachbarn: »Du musst ein Batterieblech unter die Lampe halten und das andere dort, wo man die Lampe reindreht.« Wer die Kontaktstellen gefunden hatte, ließ die Lampen immer wieder aufleuchten.

Einige Schüler (fünf Mädchen und zwei Jungen) zeigten für die Batterien kein Interesse. Sie setzten unbeirrt die anfangs begonnenen Arbeiten fort. Andrea und Sabine bauten auf ihrer Grundplatte eine Zirkusarena auf. Zwischen zwei Knetstäben knüpften sie eine Schnur, auf die sie einen Seiltänzer aus Knet setzten. Heike formte aus Knet verschiedene Tiere und richtete einen Zoo ein. Bei allen Objekten versuchten die Schüler verschiedene Materialien einzusetzen. So wurde der Kupferdraht als Fahnenmast verwendet, aus dem Silberpapier eine Flagge gefaltet und aus Nägeln, Schnüren und Drähten wurden Umzäunungen gebastelt. Neben einem »Schiff mit Stecken und Wasser darum« entstand noch ein Männchen aus Silberpapier, Knet und Reißnägeln.“

Diese Episode, die der genannte Autor jedoch in der dargestellten Weise nicht als Idealform verstanden wissen will, verdeutlicht, was aus der Lernforschung über selbständiges Lernen bekannt ist: Sein Lernerfolg hängt vor allem vom Vorwissen (Lernkompetenz) sowie von der Motivation und den Interessen der Lernenden (also von ihren Konstruktionsgrundlagen) ab und zeigt geringe Effekte auf die Lernförderung (Vovides et al., 2007: “not adequate scaffold of learners to improve their self regulated skills”).

Beide Modelle bieten für eine zukunftsorientierte Lernkultur unbefriedigende Orientierungen (vgl. auch Bohl 2002, Hascher 2005): Im Lernen-ohne-Lehren-Modell werden auf dem Hintergrund

der Heterogenität der Lernenden jene Schüler nicht genügend gefördert, denen es an den entsprechenden Lernvoraussetzungen fehlt und die daher vermehrt der pädagogischen Stützung bedürfen. Im Lehren-ohne-Lernen-Modell fehlt es generell an Lernförderung, da Lernen hier konkret nicht vorkommt. Um diese beiden antinomischen Modelle überwinden zu können, hat es in den letzten Jahrzehnten vermehrt Vorschläge gegeben (mastery learning - vgl. etwa Engler & Straka 1978, anchored instruction -- Bransford, Sherwood & Hasselbring, Kinzer & Williams 1990, Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1990, cognitive apprenticeship - Collins, Brown & Newman 1989, Rogoff 1990, situated learning - Billett 1996, Schliemann 1998, Lave 1988, Klauer 2001), die sich einordnen lassen in den Ansatz des gemäßigten Konstruktivismus. Im Folgenden soll eine besondere Alternative diskutiert werden, die versucht, eine in den oben diskutierten Modellen zum Ausdruck kommende Antinomie von Lernen und Lehren zu Gunsten einer Einheit beider Gegensätze konkret herzustellen.

2.2. Neue Lernkultur und Unterrichtspraxis

Jene Bedingungen, welche die Aneignung und Entwicklung der Lerntätigkeit durch Lernende wesentlich möglich machen, sind wichtige Kennzeichen bzw. Merkmale guten Unterrichts. Diese sind zwar inzwischen recht gut empirisch gesichert und in der Literatur dokumentiert (Meyer, H. 2003, 2004, Helmke 2003, Weinert & Helmke 1997, Tulodziecki, Herzig & Blömeke 2004), nur wie dieses Wissen praktisch nutzbar ist, wie Unterricht gut gemacht werden kann (Planung, Gestaltung, Auswertung), das wissen wir nicht (Meyer, M.A. 2005, Oelkers 2004).

Diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis ist ein wenigstens zweihundert Jahre bekanntes Problem der Erziehungswissenschaft und lässt sich auch heute immer wieder beobachten.

Wir haben beispielsweise in einer Reihe von Untersuchungen (Giest 2002) Lehrer und Studenten nach ihren Vorstellungen zum Grundkonzept des Unterrichts und zu Aspekten seiner Planung, Durchführung und Auswertung befragt und haben die Befragungsergebnisse mit dem realen Unterricht verglichen (Hospitationsprotokolle, Videoanalysen).

Die Daten stützen folgende Aussagen: In den

Augen von Lehrkräften und Studierenden (es gibt zwischen beiden Stichproben diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede) ist guter Unterricht geöffneter, handlungsorientierter Unterricht, LehrerInnen und Kinder bestimmen bzw. verhandeln in ihr/ihm seine Ziele und Inhalt auf dem Hintergrund des Lehrplanes, selbstständiges Lernen der Schüler/innen wird hoch bewertet, Methodenvielfalt als eines seiner wesentlichen Kennzeichen betrachtet.

Die Auswertung der Unterrichtsbeobachtungen (mit Schwerpunkt auf Aspekte ‚handlungsorientierten Unterrichts‘, wobei insbesondere beobachtet wurde, wie die Handlungsregulation innerhalb der Lerntätigkeit lehrerseitig beeinflusst und schülerseitig ausgebildet war) ergab jedoch ein anderes Bild:

Die Lernzielbildung erfolgt vor allem im Unterrichtsgespräch, durch die Lehrkraft geführt oder sie selbst nannte das Stundenziel.

Eine eigenständige Handlungsplanung der Kinder fehlte, entsprechende Orientierungen erfolgten, wenn überhaupt, im Unterrichtsgespräch durch die Lehrkraft.

Bei der Lernhandlungsausführung waren Versuch-und-Irrtum und Nachmachen von der Lehrkraft vorgemachter Handlungen gleich verteilt. Lehrer/innen-Schüler/innen- und Schüler/innen-Schüler/innen-Kooperation fanden kaum statt.

Die Handlungskontrolle erfolgte nicht immer und wenn, dann resultativ durch die Lehrkraft und frontal im Unterrichtsgespräch.

Eine Handlungsbewertung durch die Schüler/innen wurde kaum beobachtet (beobachtbare Bewertungsreaktionen auf der Seite der Schüler/innen waren die absolute Ausnahme).

Es gelingt wohl eher nicht, die oben dargestellten und von den Lehrkräften hoch bewerteten Merkmale „guten Unterrichts“ umzusetzen (vgl. auch Hascher 2005). Handlungsorientierter Unterricht, in dem von uns verstandenen Sinne der Öffnung von Unterricht, findet wenig statt.

Im Rahmen derselben Studie befragten wir auch sechzig Kinder zum Unterricht, der in die Unterrichtsbeobachtung einbezogen war. Die Interviews der Kinder stützten unsere Beobach-

tungsergebnisse: Sie gaben an, häufig machen zu müssen, was die Lehrerin sagt und nicht mitbestimmen zu können, was im Unterricht behandelt wird (vgl. auch Hansen & Klinger 1997). Spaß macht ihnen der Unterricht dann, wenn sie selbst etwas tun dürfen, mitbestimmen können, was im Unterricht behandelt wird. Dabei gehen die Kinder durchaus gern zur Schule. Nur ca. 10 % gaben an, dass ihnen die Schule keinen Spaß macht.

Ergebnisse qualitativer Analysen von Unter

bei rückt eine Handlungs-idee, eine zum Ritual erstarrte methodische Variante, oft auch nur ein Arbeitsblatt in den Mittelpunkt des Unterrichts, ohne dass der konkrete Bezug zum Lernen des Kindes hergestellt wird, und unklar bleibt, worin sich „pure Beschäftigung“ von „lernender Begegnung“ (Beck 1993) unterscheidet. Ein weiteres Problem besteht darin, dass bei der Behandlung der Inhalte entweder die Lebenswelt der Kinder oder die Fachwissenschaft zum Zuge kommen, die Einheit beider Seiten (im Sinne des Perspek

Pädagogisches Paradox

Grundverhältnis: Subjekt <-> Objekt

S<-> O

Unterricht: Lehren <-> Lernen

S_{Lehrer} <-> O_{Schüler} bzw. S_{Schüler} <-> O_{Lehrer}

Entweder Lehrer = S, dann Schüler = O, oder umgekehrt.

Lernen ist Funktion des Subjekts, daher ist Lernen lehren unmöglich!

Abb. 3: Pädagogisches Paradox

richtsprotokollen und Unterrichtsproben von Studierenden, die wir in den letzten Jahren durchgeführt haben, zeigen ein ähnliches Bild: Studierende gehen bei ihrer Unterrichtsplanung z.T. entgegen der von ihnen präferierten Idealvorstellung von Unterricht davon aus, dass Lernen direkt durch Lehren bewirkt werden kann (im Fokus liegen Lehrhandlungen, was in Formulierungen wie „beibringen“, „sollen (dürfen) lernen“, „belehren“, „durchnehmen“...) zum Ausdruck kommt.

Es herrscht die Vorstellung vor, dass die Lehrbarkeit eines Inhalts (nach der Lernbarkeit wird oft nicht gefragt oder es wird Lehrbarkeit und Lernbarkeit gleichgesetzt) durch die Analyse der Sachstruktur und ihre didaktische Reduktion möglich wird (d.h. man verzichtet beispielsweise auf die Fachsprache, drückt Sachverhalte „einfach“ aus, bedient sich einer „kindgemäßen“ Sprache, um den Inhalt „kindgemäß“ zu präsentieren). Die psychische Struktur der Lern-tätigkeit spielt keine Rolle. Das Entstehen von Lernmotiven und Lernzielen auf der Seite der Lernenden, die Frage nach erforderlichen Lernhandlungen und ihrer psychischen Regulation wird bei der Unterrichtsplanung nicht thematisiert. Statt nach dem Lernen zu fragen, interessieren die Methoden („Dominanz der Methode“). Da-

tivrahmens der GDSU 2002) jedoch nicht hergestellt werden kann.

Aus Sicht unserer Erhebungen und Beobachtungen ist Unterrichtsplanung im besten Fall Lehrplanung, fast ausnahmslos jedoch keine Planung mit Blick auf das lernende Kind. Da auch in der Fachliteratur die Frage nach der Planbarkeit oder Didaktisierbarkeit des Lernens alternativ beantwortet wird, kann nicht verwundern, dass in der Schulpraxis vor allem die beiden weiter oben diskutierten gegensätzlichen Modelle angetroffen werden. Im ersten Fall Lehren ohne Lernen und im zweiten Lernen ohne Lehren.

Genau diese Alternative wird im Pädagogischen Paradox thematisiert. Deshalb sehen wir die Ursache für die oben gezeigte Divergenz zwischen Theorie und Praxis des Unterrichts, zwischen Ideal und Wirklichkeit in der fehlenden Überwindung des Pädagogischen Paradoxes, allerdings auch im Fehlen einer wissenschaftlichen Brücke zwischen Didaktik und Lernpsychologie, wie sie die psychologische Didaktik (Lompscher 1994, Aebli 1970, Oser & Sarasin 1995, Oser & Baeriswyl 2001) darstellt.

3. Das Lernen lernen lehren - aber wie?

3.1. Das Paradox von Lehren und Lernen und seine Auflösung

Das „Pädagogische Paradox“ (Luhmann & Schorr 1982) ist nicht neu, schon Humboldt (1794) und Diesterweg (1838) thematisieren es im Zusammenhang mit dem Konzept der ‚Selbsttätigkeit‘. Eigentlich besagt es, dass Lernen nicht gelehrt werden kann: Die Schülerin bzw. der Schüler kann nur als Subjekt lernen, nie als Objekt, die Lehrerin oder der Lehrer (als Subjekt) kann auf sie/ihn aber nur als Objekt einwirken. Die Wechselwirkung zweier Subjekte ist nicht definiert, andererseits können Subjekte nicht gleichzeitig Objekt sein. Genau das geschieht aber im Rahmen von Unterricht: Die Schülerin/der Schüler ist Objekt pädagogischer Einwirkungen (des Subjekts Lehrer) und zugleich Subjekt ihres/seines eigenen Aneignungsprozesses im Unterricht. Damit agieren zwei Subjekte im Unterricht, aber sie agieren in gewisser Weise nebeneinander. Im Rahmen der Subjekt-Objekt-Relation ist die konkrete Interaktion zweier individueller Subjekte ausgeschlossen (Abb. 3).

3.2. Lernen als Vorgang und als Tätigkeit

Um das soeben beschriebene Paradox theoretisch auflösen zu können, bedarf es der nochmaligen Hinwendung zum Lernbegriff. Vor allem interessiert uns die Frage nach dem Unterschied zwischen dem natürlichen Vorgang des Lernens und dem kulturell bedingten Lernen (Lerntätigkeit).

Zimbardo und Gerrig (2004, 243) kennzeichnen Lernen allgemein als einen „Prozess, der in einer relativ konsistenten Änderung des Verhaltens oder des Verhaltenspotenzials resultiert“ und auf Erfahrung basiert. Dieses Lernen verläuft von uns weitgehend unbemerkt, metakognitiv nicht kontrolliert, unbewusst und begleitet alle unsere Aktivitäten in der Auseinandersetzung mit unserer sozialen und natürlichen Umwelt. Wir, d.h. in diesem Fall, unsere Gehirne können gar nicht anders, als zu lernen. Dies ist auch sehr sinnvoll, da wir in eine Umwelt hineingeboren werden, die von uns in vielen Fällen fordert, unser Verhalten schnell und ohne mentale Mühen an sie anzupassen. Die genetisch angelegten, primären psychischen Funktionen sind struktu-

relle Voraussetzungen für den Aufbau primärer kognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten durch Lernen (z.B. Erwerb grundlegender sprachlicher Kompetenz, sensumotorischer Koordinierungsleistungen, elementare numerische Informationsverarbeitung, mentale Repräsentation der physischen und sozialen Umwelt und für die daraus abgeleiteten Handlungsorientierungen – vgl. Geary 1995). Sprechen, laufen, Fahrrad fahren, fangen, springen usf. lernen wir weitgehend auf der Grundlage der uns angeborenen Lernmöglichkeiten bzw. der sich auf dieser Grundlage im Rahmen der aktiven Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt entwickelnden psychischen Funktionen – mehr oder weniger leicht und belastungsfrei, sobald unser Gehirn die erforderlichen Leistungspotenziale vorhält (vgl. auch Spitzer 2007, Singer 2006).

Ungeachtet aller berechtigten Bemühungen, die dem Menschen artspezifische Lernfähigkeit auch in pädagogischen Zusammenhängen besser zu nutzen, verweist uns die Tatsache, dass es Schule gibt darauf, dass offenbar nicht alle Dinge in der oben beschriebenen natürlichen, d.h. uns in die Wiege gelegten Art und Weise des Lernens erworben werden können. Die Ursache dafür liegt aber nicht in der Schule oder im pädagogischen Unvermögen der Lehrkräfte, sondern sowohl in der Besonderheit des anzueignenden Wissens, der zu erwerbenden Kompetenzen als auch im Wesen der dazu erforderlichen psychischen Funktionen.

Auf der Basis der ihm von der Natur mitgegebenen, d.h. genetisch bedingten primären psychischen Funktionen hat der Mensch im Verlauf seiner kultur-historischen Entwicklung, durch diese bedingt, eine neue Klasse (sekundärer) kulturell bedingter psychischer Funktionen hervorgebracht.

Anders als Tiere passt sich der (soziale) Mensch wesentlich nicht an die Natur und Umwelt an, sondern verändert sie seinen Bedürfnissen entsprechend. Er gestaltet in gemeinsamer Tätigkeit (intentionale, bewusste, in Kooperation und Kommunikation vollzogene menschliche Aktivität) Natur und soziale Umwelt um, schafft eine neue Qualität der Umwelt, seine Kultur. Im Ergebnis seiner die Umwelt gestaltenden, menschliche Kultur schaffenden Tätigkeit (=Arbeit) verändert sich der Mensch auch selbst. Phyloge-

netisch betrachtet ist Ergebnis dieser Veränderung der kulturelle Mensch, welcher spezifische psychische Voraussetzungen (kulturelle, höhere, sekundäre psychische Funktionen wie die willkürliche Aufmerksamkeit, das logische Gedächtnis, die bewusste Begriffsbildung, die metakognitive Kontrolle, die Einheit von Denken und Sprechen usf.) aufweist, die nicht natürlichen, sondern kulturellen Ursprungs sind (Vygotskij 2002). Geary (1995) bezeichnet diese als biotisch sekundäre Fähigkeiten (z.B. Lesen, arithmetische Operationen und andere in höherer Kultur wurzelnde Fähigkeiten) und verweist darauf, dass ihre Entwicklung an explizites Lernen gebunden ist und gezielter soziokultureller Unterstützung bedarf.

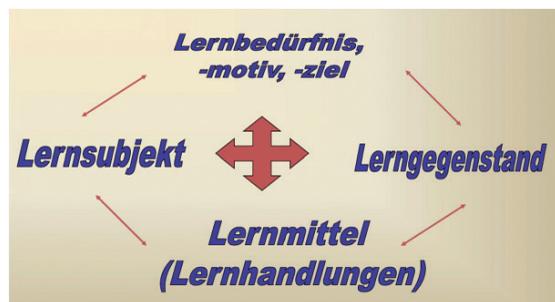


Abb. 4: Strukturkomponenten der Lerntätigkeit
(vgl. Giest & Lompscher 2006)

Auch die moderne Hirnforschung macht darauf aufmerksam, dass unser Gehirn die für kulturelle Anforderungen (z.B. das Lesen und Schreiben, das Erlernen der Wissenschaften) erforderlichen Lernleistungen auf natürlichem Wege nicht ausbildet (es gibt keine dafür einsetzbaren angeborenen Programme – Spitzer 2007, Singer 2006). Daher müssen sie kulturell erzeugt werden, was bedeutet, dass sie im Rahmen der Ontogenese im darauf bezogenen sozialen Verkehr angeeignet werden müssen. Diese Aneignung geschieht im Wesentlichen durch Lerntätigkeit.

Lerntätigkeit kennzeichnet spezifisch menschliches, d.h. kultur-historisch determiniertes Lernen. Sie ist als spezifische, historisch nach der Arbeit entstandene Tätigkeit des Menschen auf seine bewusst und intentional vollzogene Selbstveränderung gerichtet. Diese ist zugleich Ergebnis und Voraussetzung der Aneignung menschlicher Kultur (gesellschaftlichen Wissens und

Könnens - Lompscher 1988). Da Lerntätigkeit sich nicht auf natürliche Weise genetisch bedingt entwickelt, muss sie vom Lernenden „kulturell gelernt“, d.h. in der Tätigkeit (= bewusst und intentional) angeeignet werden. Das Lernen lernen bedeutet daher in diesem Kontext wesentlich Aneignung der Lerntätigkeit.

Die Lerntätigkeit weist Strukturkomponenten analog zur Arbeit auf (vgl. Abb. 4): Ziel => Lernziel; Subjekt => Lerner; Gegenstand => Lerngegenstand; Mittel => Lernmittel. Lerntätigkeit ist wie jede Tätigkeit gegenständliche Tätigkeit. Sie ist ohne ihren Gegenstand genauso undenkbar wie ohne ihr Subjekt. Der Lerngegenstand, besser seine Aneignung, bestimmt die Spezifik der Lerntätigkeit, ihrer Ziele, Motive, Mittel, der erforderlichen emotionalen und volitionalen Voraussetzungen und Bedingungen ihrer psychischen Regulation. Die spezifische Dynamik der Lerntätigkeit erwächst aus dem dialektischen Spannungsverhältnis von Lernsubjekt und Lerngegenstand: Auf dem Hintergrund von Lernbedürfnissen entstehen Lernmotive vor allem dann, wenn ein vom Lernenden wahrgenommener Sachverhalt potentiell ein Lernbedürfnis zu befriedigen vermag, ein Gegenstand auf die Interessen des Lernenden trifft und so der lernenden Auseinandersetzung mit ihm Sinn gibt. Dieser Sinn stiftet mehr oder weniger ein globales Lernziel und richtet die Lerntätigkeit auf die Aneignung des Lerngegenstands (Bewältigung einer bestimmten Lernanforderung). Auf dem Hintergrund der Lernvoraussetzungen des Lernenden, mit dem Lerngegenstand lernend umzugehen (vor allem Lernhandlungen zu vollziehen), entstehen konkrete Lernziele und Lernaufgaben (Lernaufgaben sind Handlungsanforderungen, die die/der Lernende an sich und nicht die/der Lehrende(!) stellt). Trifft die Lernanforderung auf adäquate bereits angeeignete Lernvoraussetzungen, d.h. liegt sie in der Zone der aktuellen Leistung des Lernenden, kann sie von ihm bewältigt werden.

änderung der Umwelt) verstanden. Dadurch entsteht das Verhältnis: Subjekt-Tätigkeit-Objekt.

Das Wesen menschlicher Tätigkeit besteht in der Kooperation, der gemeinsamen Tätigkeit von Menschen. Phylogenetisch wie auch ontogenetisch gehen gemeinsame Tätigkeit, Kooperation und Kommunikation der individuellen Tätigkeit voraus (Vygotskij 2002, 2003). Individuelle Tätigkeit ist angeeignete, interiorisierte, nach innen verlegte Kooperation, gewissermaßen die Kooperation mit sich selbst (Selbsttätigkeit).

Im Rahmen der Kooperation bilden kooperierende Subjekte ein Gesamtsubjekt, welches auf dem Vorhandensein einer hinreichend großen Schnittmenge gemeinsamer Bedürfnisse, Ziele, Gegenstände und Mittel der Tätigkeit beruht. Die individuellen Bedürfnisse sind dabei nur über die Kooperation zu befriedigen, wodurch die gemeinsame Tätigkeit von allen Kooperationspartnern als subjektiv sinnvoll erlebt und über Kommunikation die Tätigkeit des jeweils anderen Subjekts beeinflusst und darüber das Subjekt zur Selbstveränderung veranlasst werden kann.

Diese Position gestattet, die Interaktion, die Einheit von Lehren und Lernen, Führung und Selbsttätigkeit herzustellen. In der Kooperation mit dem Schüler kann die Lehrerin/der Lehrer sogar „belehren“, aber dem Wesen nach handelt es sich dann um eine „Lernhilfe“ und nicht um „Belehrung“. In gewisser Weise wird hier pädagogisch mit dem Kind nach dem Leitsatz von Montessori („Hilf mir, es selbst zu tun!“) kooperiert (vgl. hierzu ausführlich Giest & Lompscher 2006).

4. Didaktische Analyse in einer kooperativen Didaktik

4.1. Grundpositionen

Kern der Unterrichtsvorbereitung ist nach Wolfgang Klafki (vgl. etwa 1963, 1964a, b, 1985) die didaktische Analyse. Sie stellt eine Basisvoraussetzung für einen bildungsintensiven Unterricht dar, der eine maximale entwicklungsfördernde Wirkung mit Blick auf den Lernenden entfaltet. Dabei gehen wir, an Klafki anknüpfend, von folgenden Prämissen aus:

Lernende und Lehrende müssen im Unterricht ein Gesamtsubjekt bilden, in gemeinsamer Tätigkeit interagieren.

Im Zentrum steht die Lerntätigkeit, ihre Entwicklung und Ausbildung, sie bildet den Ausgangs- und Endpunkt der Analyse, und die Lehrtätigkeit leitet sich daraus ab. Lehren hat selbstredend die Sachlogik (z.B. die Logik der Bezugswissenschaft) zu beachten, muss sich vor allem aber an der Lernlogik (Logik der Lerntätigkeit) orientieren.

Die konkrete Interaktion von Lern- und Lehrtätigkeit muss bis auf die Handlungsebene konkret verfolgt werden.

Wir erfassen mit der didaktischen Analyse keinesfalls den gesamten Unterricht oder den Unterricht „an sich“, sondern seine wesentliche Zelle: das Wechselverhältnis von Lernen und Lehren (vgl. auch Klingberg 1997). Die hier dargestellten Grundpositionen sind für jegliches institutionalisiertes Lernen und professionelles Lehren relevant und weisen m.E. einen Weg zu einer neuen Lernkultur.

4.2. Schritte einer didaktischen Analyse

Wir gehen zunächst grundsätzlich von der Situation aus, dass Lernende und Lehrende gemeinsam über Themenstellungen bzw. Inhalte verhandeln, wobei die Interessen und Wünsche der Lernenden konkret Berücksichtigung erfahren müssen. Wenigstens prinzipiell muss gegeben sein, dass ein Inhalt, der gelehrt werden soll, tatsächlich Lerngegenstand werden, d.h. von Lernenden als persönlich bedeutsam (sinnvoll) bewertet und in ihre Lerntätigkeit integriert werden kann. Wenn diese Möglichkeit nicht gegeben ist, kann nicht erwartet werden, dass ein Gesamtsubjekt mit auf den betreffenden Inhalt bezogenen gemeinsamen Zielen zustande kommt.

Die Ausgangsposition ist dann, dass ein bestimmtes Thema in der Lernumwelt der Lernenden (eigene Interessen, Lehrmaterial, Curriculum u.a.) auftaucht. Der Lehrende wird in einem ersten Schritt den Bildungswert dieses Themas, seine Erschließungskraft analysieren (Welchen konkreten Wirklichkeitsbereich können sich Lernende auf der Grundlage des im Thema steckenden Bildungswertes erschließen? - vgl. Klafki 1963, 1964a, 1985). Sobald der Bildungswert gesichert ist, rückt die konkrete Lerntätigkeit der Lernenden in den Mittelpunkt der Planung und Analyse von Unterricht und hier insbesondere das

Lernhandeln der Lernenden. Dazu sind in einem zweiten Schritt vom Lehrenden die objektiven Lernanforderungen zu analysieren, welche mit der Stoffaneignung verbunden sind (Was muss der Lernende wissen und können, vor allem welche Handlungen und Operationen muss er in welcher Qualität als Bestandteil welcher Kompetenz beherrschen? Wie kommt die entsprechende Kompetenz zustande?). Beispielsweise müssen aus mehr oder weniger komplexen Lernhandlungen diese konstituierenden Teilhandlungen und Operationen ausgegliedert werden. In einem dritten Schritt sind die subjektiven Lernvoraussetzungen der Lernenden mit Blick auf die objektiven Lernanforderungen zu ermitteln. Erst jetzt kann in einem vierten Schritt die Passung von objektiver Lernanforderung und subjektiven Lernvoraussetzungen analysiert werden, und es können Lehrziele als hypothetische Lernziele abgeleitet werden. Die objektiven Lernanforderungen müssen dazu in der „Zone der nächsten Entwicklung“ der Lernenden liegen, was bedeutet, dass sie für die Lernenden sinnvoll, d.h. personell bedeutsam, sind oder werden können, einem bestimmten Lernbedürfnis entsprechen und im Rahmen der Kooperation mit dem Lehrenden bzw. mit anderen Lernenden, d.h. sozio-kulturell gestützt vom Lernenden bewältigt werden können.

Es geht also nicht in erster Linie darum, Kindern zu helfen, „von außen“ als Bildungsanforderung an sie herangetragene neue, höhere Lernanforderungen zu bewältigen, denn die „Zone der nächsten Entwicklung“ des Kindes ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass ein Kind die höhere, noch nicht allein zu bewältigende Anforderung sinnstiftend erlebt (Sinnkonstruktion). Erst dann kann sie dauerhaft Eingang in das Kompetenzreservoir der kindlichen Persönlichkeit finden. Konkrete Ziele des Unterrichts können daher nicht einfach aus dem Lehrplan abgeleitet werden, sondern sind erst im Ergebnis einer Analyse der Passung von objektiver Lernanforderung (angestrebtes, erforderliches Kompetenzniveau) und subjektiver Lernvoraussetzung (vorhandenes Kompetenzniveau und Sinnhorizont) möglichst mit Blick auf jede Schülerin/jeden Schüler zu formulieren.

Das pädagogische Herstellen der Passung von objektiven Lernanforderungen und subjektiven

Lernvoraussetzungen über die konkrete pädagogische Interaktion ist das Kerngeschäft der eigentlichen methodischen Analyse und Planung in einem fünften Schritt. Die methodische Analyse muss (neben allen bekannten Momenten - didaktische Funktionen, Sozialformen, Unterrichtsmittel usw.) vor allem die konkrete Wechselwirkung von Lernen und Lehren auf Handlungsebene erfassen (vgl. Tabelle 2). Das Ziel besteht dabei, Lernenden das Gewinnen größerer Autonomie ihres Lernens (Selbsttätigkeit) zu ermöglichen. Hierzu sind u.a. folgende Fragen zu beantworten: Wie gestaltet sich das Verhältnis von Lehr- und Lernzielen, Lehr- und Lerninhalten, Lehr- und Lernmethoden? Wie kann den Lernenden konkret beim (handelnden) Lernen geholfen werden? Wie kann durch geeignete Motivation und Lernzielorientierung das Entstehen von Lernmotiven und Lernzielen auf Seiten der Lernenden gefördert werden; wie können die Lernenden bei der Planung, Ausführung, Kontrolle und Bewertung ihrer Lernhandlungen (z.B. durch geeignete Lernhilfen bzw. Orientierungsgrundlagen) unterstützt werden?

4.3. Didaktische Tiefenanalyse

Das Handeln unterliegt der mehr oder weniger bewussten psychischen Regulation. Als wesentliche Komponenten dieser Regulation lassen sich ausgliedern: die Zielbildung, die Handlungsplanung, die Handlungsausführung und die Handlungskontrolle bzw. Handlungsbewertung. Bezieht man diese Komponenten auf Unterricht, auf das wechselseitige Handeln von Lehrenden und Lernenden, so ergibt sich das in Tabelle 2 dargestellte Schema. Auf Zielebene wird die Wechselwirkung von Lehrzielen und Lernzielen (Gestaltung von Lernsituationen, die dazu geeignet sind, eine lehrzieladäquate Lernzielbildung bei den Kindern anzuregen bzw. bewusst zu initiieren oder auch Lehrziele lernzieladäquat zu modifizieren) analysiert. Auf der Inhaltsebene muss analysiert werden, ob und wie der intendierte Lehrgegenstand zum Lerngegenstand der Lernenden wird und schließlich ist auf der Methodenebene die Wechselwirkung zwischen Lehrmethoden und Lernmethoden und hier insbesondere die wechselseitige Bezogenheit von Lern- und Lehrhandlungen zu untersuchen. Lehrmethoden sind dann effizient, wenn sie eine stimulierende Wirkung auf das Lernhandeln, auf

die Entwicklung von Lernmethoden bzw. das Lernen insgesamt ausüben. Auf diesen Aspekt bezieht sich besonders die Tiefenanalyse (auf der Handlungsebene). Hier ist vor allem zu analysieren, wie Lehrhandeln dazu beiträgt, Lernhandeln und seine Entwicklung zu ermöglichen bzw. zu unterstützen (lehr- und lernzieladäquate Befähigung der Kinder zum Handeln? Ausbildung von Lernhandlungen). Die Analyse bezieht sich dann auf die Motivierung (Wie wird gesichert, dass Handlungsmotive beim Lernenden entstehen?), die Lernzielbildung (Wie wird gesichert, dass Lernende eigene Handlungsziele bilden?), die Handlungsplanung (Wie wird gesichert, dass die Lernhandlungen antizipiert und sorgfältig geplant werden?), die Handlungsausführung (Wie wird gesichert, dass die Lernenden die Handlung eigenreguliert ausführen können?), die Handlungskontrolle und -bewertung (Wie wird gesichert, dass die Lernenden einen vollständigen Handlungsakt vollziehen und aus der Lernzielkontrolle und -bewertung neue Lernziele entstehen, die dann wieder mit Lehrzielen in Beziehung gebracht werden können - vgl. ausführlich dazu Giest 1997, Giest 2002).

5. Beispiel Stromkreis

Kommen wir zum Schluss auf das oben zitierte Beispiel zum Thema Stromkreis zurück. Während im traditionellen Unterricht der Stoff in der Regel durch eine Sachanalyse und darauf

angewendete didaktische Reduktion zum Präsentieren aufbereitet wird, werden im konstruktivistisch orientierten Unterricht Lernumgebungen gestaltet, die mit Blick auf den Lernenden einen solchen Anregungscharakter entfalten sollen, dass dieser sich selbstreguliert und aktiv konstruierend mit dem darin gestalteten Lehrgegenstand auseinander setzen soll und dieser dabei zu seinem Lerngegenstand wird. Die Stoffpräsentation „elektrischer Stromkreis“ im traditionellen Unterricht könnte folgendermaßen aussehen: Die Lehrkraft nennt das Stundenziel, verdeutlicht seine Bedeutung, präsentiert einen Versuchsaufbau, den die Schüler nachgestalten (oder anhand eines Arbeitsblattes selbst aufbauen) und lässt anschließend die wesentlichen Elemente des Stromkreises und die Zusammenhänge zwischen ihnen zusammenfassen, an der Tafel fixieren und ins Heft (Arbeitsblatt) übernehmen.

Hinzu kommt ggf. eine Hausaufgabe, Beispiele für Stromkreise im Haushalt zu suchen und zu dokumentieren. Ein Beispiel für eine mögliche Vorgehensweise im (radikal) konstruktivistischen Unterricht ist oben im zitierten Beispiel demonstriert worden.

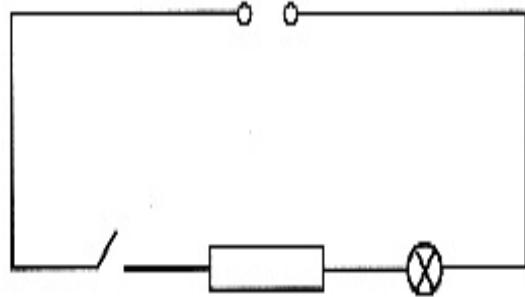


Abb. 6: Schaltbild mit den Elementen des elektrischen Stromkreises

5.1. Analyse des Bildungswertes

Bei dem von uns vorgeschlagenen Vorgehen steht die Analyse des Bildungswertes des elektrischen Stromkreises am Beginn der Überlegungen, wobei in diesem Vorgehen keine grundsätzliche Alternative zu den beiden oben genannten Varianten auf der Lehrerseite besteht, denn das Sich Vergewissern über das Exemplarische und Fundamentale eines Lehrstoffes ist hier genauso sinnvoll und notwendig. Im Zentrum unserer Überlegungen steht die exemplarische Bedeutung des elektrischen Stromkreises als technisches System von hoher praktischer Bedeutung. Dies muss sicher nicht weiter vertieft werden. Die Auseinandersetzung mit diesem technischen System verlangt ebenso nach exemplarischen Methoden naturwissenschaftlichen Arbeitens (Experiment, Beobachtung, technisches Konstruieren und Bauen), was sicher ohne größere Erläuterungen plausibel ist. Das Wecken naturwissenschaftlich-technischer Interessen und einer entsprechenden aufgeschlossen-kritischen Haltung zur Technik (einschließlich der damit verbundenen Gefahren) lässt sich hier ebenso wirkungsvoll praktizieren und ist ein gewichtiges Argument für den hohen Bildungswert dieses Themas.

5.2. Analyse der objektiven Lernanforderung
Grundvoraussetzungen für das Lernen sind gegenstandsbezogene Interessen, Fragen und Lernmotive: Der Stromkreis muss so interessant sein, dass ein darauf bezogenes Lernbedürfnis, Lernmotiv, entsprechende Fragen bei den Lernenden entstehen.

Damit der Schüler den elektrische Stromkreis in der oben angedeuteten Richtung tatsächlich sich aneignen kann, bedarf es der Bewältigung einiger konkreter gegenständlicher Lernanforderungen (in den Dimensionen WAS (deklarativ) und WIE (prozedural). Diese beziehen sich auf:

Wissen:

die Elemente des Stromkreises (Spannungsquelle, Verbraucher/ Energiewandler (Lampe), elektrische Leiter und optional Schalter - einschließlich der Schaltzeichen)

die Erkenntnis, dass ein Stromfluss nur im geschlossenen Stromkreis stattfindet bzw. zu beobachten ist.

Können: Vollzug der entsprechenden Lernhandlungen (Beobachten, Experimentieren ...) und ihrer Teilhandlungen (z.B. Aufbau eines Schaltkreises, Verstehen der Schaltzeichen ... kausales Schließen)

Metakognition: Reflexion über den Lernprozess und Rückbindung der Erkenntnisse über den vom Alltagskontext abstrahierten Stromkreis an diesen (Erschließung der sich auf den elektrischen Stromkreis beziehenden Lebenswirklichkeit mit Hilfe des neu angeeigneten Wissens).

Hinzu kommen natürlich auch affektive bzw. emotionale und soziale Momente des Lernens.

5.3. Analyse der subjektiven Lernvoraussetzungen

Nachdem analysiert wurde, über welche Kompetenzen die Lernenden eigentlich verfügen müssen, um in der Lage zu sein, den „elektrischen Stromkreis“ entsprechend des bestimmten Bildungswertes anzueignen, muss nun betrachtet werden, ob dazu die vorhandenen Lernvoraussetzungen in einem angemessenen Verhältnis stehen (die objektiven Lernanforderungen in der

Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden liegen). Dies muss selbstredend bezogen auf die konkret zu unterrichtende Klasse und jedes Kind erfolgen.

Mit Blick auf das Thema des elektrischen Stromkreises gehen wir von folgenden, auf eine Durchschnittsklasse 3 oder 4 bezogenen Lernvoraussetzungen (Zone der aktuellen Leistung) aus:

Erfahrungen: Haushalt, Licht, Taschenlampe, ggf. Beleuchtung in Spielzeug, am Fahrrad, Auto usf., technische Baukästen

Kenntnisse: Schalter, Licht, Batterie, Strom (Wortmarke und Synonym für Elektrizität), leitende und nicht leitende Materialien (Stoffe)

Handlungen: Manipulation (Entwicklung der Feinmotorik), zielgerichtete Beobachtung, einfache Versuche planen und durchführen, elementare kausale Zusammenhänge erkennen (Ursache - Wirkung)

Hinzu kommt die natürliche Neugier der Kinder, der Spaß am Explorieren und Experimentieren und gemeinsamen Handeln.

5.4. Passungsanalyse - Lehrzielplanung

Erst an dieser Stelle können nun Lehrziele formuliert werden. Diese Lehrziele sollen als potentielle Lernziele wirksam werden. Daher muss eine Passung zwischen den objektiven Lernanforderungen und den subjektiven Lernvoraussetzungen gegeben sein: Die Lehrziele müssen zu Lernzielen werden können und von den Lernenden unter pädagogisch geeigneter Begleitung erreichbar sein. Unter Beachtung der Lernvoraussetzungen und bei Berücksichtigung der pädagogischen Möglichkeiten (Unterrichtskonzeption, Methoden, personale Voraussetzungen auf der Seite des Lehrenden u.a.) und Bedingungen erscheinen folgende Ziele als erreichbar:

Wissen: Begriffe (Konzepte) Stromkreis, seine Elemente (Spannungsquelle, el. Leiter, Schalter, Verbraucher); entsprechende Symbole (Schaltzeichen), die im Schaltkreis verwendet werden, geschlossener Stromkreis (= leitende Verbindung zwischen den Polen der Energiequelle)

Können: Analysieren von Ursache - Wirkungszu-

sammenhängen im Stromkreis, einfaches Schaltbild und Zeichen verstehen, zeichnen und einen Stromkreis danach aufbauen, einfache Versuche planen und durchführen, beobachten und protokollieren, berichten, anwenden auf einfache elektrische Geräte

Metakognition: Bewerten des eigenen Lern- und Lösungsweges mit Blick auf das angestrebte Lernziel, ggf. Ableiten weiterer Lernfragen und -ziele

Affektive LZ: Freude, Neugier, Fragehaltung entwickeln/ empfinden

Soziale LZ: in Gruppen Arbeitsaufträge verteilen, arbeitsteilig lösen und sich gegenseitig helfen beim Diskutieren, Problemlösen, Experimentieren.

5.5. Methodische Analyse

Die methodische Analyse muss sich auf die durch die Lernziele konkretisierten objektiven Lernanforderungen beziehen, welche im Sinne von Handlungsanforderungen im Unterricht zu gestalten sind. Den Ausgangspunkt bilden dabei die Antriebe der Lerntätigkeit (Motivation, Zielorientierung). Da Motive aus Bedürfnissen erwachsen, wenn ein Gegenstand ihrer Befriedigung erkannt wird, gestalten wir sinnstiftende Lernsituationen:

z.B. : Fahrradprüfung. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, die Beleuchtung prüfen und ggf. reparieren zu können; bei einer stichprobenhaften Überprüfung der Fahrräder der Kinder wurden defekte Beleuchtungen festgestellt, hieraus kann Motivation erwachsen

Vorstrukturierte Lernumgebungen: z.B. defekte Taschenlampen, wobei jeweils ein Element des Stromkreises defekt ist (Lampe, Batterie, Schalter, leitende Verbindung); da die Schüler die Lampen sofort ausprobieren, diese aber nicht funktionieren, entsteht eine Problemsituation mit handlungsaufforderndem Charakter: Lampe reparieren, nachsehen, was kaputt ist - Lernzielbildung

Lernhandeln: Fehler suchen, dabei in Gruppen zusammen arbeiten, d. h. gegenseitig die Elemente austauschen, um die Funktionsfähigkeit herzustellen, Ergebnisse der Fehlersuche kommunizieren – da die Fehler sich auf die einzelnen

Elemente bezogen, können nun die Elemente des Stromkreises benannt werden

Lehrhandeln: Einführung Schaltzeichen, Tafelbild (alternativ könnten die Schüler sich das auch selbst erarbeiten)

Anwendung des erworbenen Wissens auf das Fahrrad (Überprüfung und Reparatur der Beleuchtungen, orientiert an den Elementen: Dynamo / Batterie, Leitungen, Lampen, Dynamoschaltung / Lampenschalter.

6. Fazit

Aus den Anforderungen der modernen Wissensgesellschaft (Bedeutung von Bildung) erwächst die Forderung nach einer neuen Lernkultur. War bereits in der griechischen Rhetorik Lernen vom Lehren nicht zu trennen (Künzli 2004), so erweist sich mit Blick auf kulturell determiniertes Lernen, dass Lerntätigkeit und Lehrtätigkeit eine Einheit bilden müssen, um das pädagogische Paradox, welches ja die Antinomie von Lehren und Lernen zum Ausdruck bringt, zu überwinden. Die Lerntätigkeit ist jene kulturell determinierte Form des intentionalen und bewussten Lernens, welche dem Menschen nicht in die Wiege gelegt wird, sondern der aktiven, aber sozio-kulturell gestützten Aneignung bedarf. Auf sie bezieht sich die Forderung nach dem Lernen des Lernens. Aneignung der Lerntätigkeit durch Lernende wird notwendigerweise von Lehrenden (im weitesten Sinne) auf eine solche Weise zu begleiten sein, dass ein pädagogisches Gesamtsubjekt entsteht, dessen hervorstechendes Merkmal in der Existenz einer Schnittmenge kompatibler Zielstellungen beider Partner besteht. Der Lehrende muss sein pädagogisches Handeln aus Sicht auf die Lerntätigkeit des Lernenden planen, regulieren und kontrollieren. Das erfordert von ihm ein diagnostisches und emphatisches Hineinversetzen in den Lernenden. Lehren muss der Lernlogik folgen und darf sich nicht auf eine der Sachlogik folgende Präsentation des Stoffes reduzieren. Die Lernlogik begründet sich aus dem inneren Zusammenhang der Strukturkomponenten der Lerntätigkeit. Das Lernen lehren und lernen bedeutet aus dieser Perspektive heraus, Lern-Lehr-Situationen pädagogisch so zu gestalten, dass Lernende befähigt werden, anknüpfend an ihre Interessen Lernbedürfnisse und Lernmotive zu

entwickeln, Lernziele selbst zu generieren, Lernmittel gegenstandsadäquat zu suchen und anzuwenden – insbesondere

sich Lernaufgaben zu stellen und Lernhandlungen zu planen, auszuführen, zu kontrollieren und zu bewerten sowie auf einer metakognitiven Ebene reflexiv die eigene Lerntätigkeit zu bewerten, um neue Lernziele zu generieren.

Das Lernen lernen bedeutet daher vor allem, die eigene Lerntätigkeit regulieren zu lernen, wobei mit Blick auf das Lehren die Lernhandlung die pädagogische Eingriffsstelle bildet (vgl. hierzu ausführlich Giest & Lompscher 2006). Das Lernen des Lernens in der oben geschilderten Bedeutung steht damit im engen Zusammenhang mit einer neuen Lernkultur und verweist auf eine notwendige Schwerpunktsetzung aktueller und zukünftiger pädagogischer Arbeit im Unterricht (vgl. auch Giest & Lompscher 2004).

Endnoten

1 Am 28.04.08 zeigte Google je nach Eingabe 25000 - 230000 Einträge zum Stichwort Neue Lernkultur an.

2 Daher das Bestehen vieler Fachdidaktiker auf der Sachanalyse als Bestandteil der Unterrichtsvorbereitung.

3 Da dieses Paradox vor allem in der Theorie diskutiert wird, ohne eine klare empirische Evidenz zu haben, praktisch funktioniert Unterricht trotz des Paradoxes, spricht Tenorth (2006) in diesem Zusammenhang von einer Letaltheorie.

4 Die Didaktische Reduktion wird als zentrale Aufgabe von Didaktik überhaupt aufgefasst (vgl. Vogel, 1986, S. 567), sie besteht „in der Rückführung komplexer Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente, um sie für Lernende überschaubar und begreifbar zu machen. Diese Komplexitätsreduktion in didaktischer Absicht spielt in unterschiedlichen didaktischen Argumentationskontexten eine Rolle und bekommt dort jeweils unterschiedliche Bedeutung. Didaktische Reduktion – im allgemeinen Sinn – ist überall dort zu leisten, wo ein umfangreicher und differenzierter Bestand an Wissen für Lehr- und Lernzwecke aufbereitet wird.“

Im Kern geht es um die Methodik, eine komplexe Wirklichkeit zu vereinfachen, zu reduzieren (Reduktion), um eine schülergemäße Präsentation des jeweiligen Lerninhaltes zu ermöglichen. Die Didaktische Reduktion führt dabei komplexe Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente zurück, um sie für Lernende überschaubar und begreifbar zu ma-

chen. Prinzipien sind hierbei: Fachliche Richtigkeit, fachliche Ausbaufähigkeit, Angemessenheit (http://de.wikipedia.org/wiki/Didaktische_Reduktion - download 13.05.2008). Jank & Meyer (1997) weisen jedoch darauf hin, dass dies eine nur am jeweiligen Fachinhalt orientierte Vorgehensweise ist. Auch Klafki (1963) verwendet in seiner „Didaktischen Analyse“ diesen Begriff nicht, weil er zu stark auf den materialen Aspekt der Bildung bezogen ist. Die Hauptkritik an der traditionellen, bis heute in den Hochschulen gelehrt didaktischen Analyse bezieht sich auf die fehlende Berücksichtigung der Lernstruktur.

Literatur

Aebli, H. (1970): Psychologische Didaktik: Didaktische Auswertung der Psychologie Jean Piagets. Stuttgart: Klett.

Baumann, M. (2006): Warum Selbst- und Fremdwahrnehmung so wichtig sind. Perspektiven aus der Hirnforschung. Lernchancen 49, 50-53.

Beck, G. (1993): Lehren im Sachunterricht ... zwischen Belieblichkeit und Wissenschaftsorientierung. Die Grundschulzeitschrift 67, 6-8.

Bellmann, J. (2005) Selektion und Anpassung. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 49. Beiheft, S. 62 - 76.

Benner, D. (2005): Schulische Allgemeinbildung versus allgemeine Menschenbildung? Von der doppelten Gefahr einer wechselseitigen Beschädigung beider. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8, H. 4, S. 563-575.

Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven. Berlin.

Billett, S. (1996): Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. Learning and Instruction, 6, 3, pp 263-280.

Bohl, T. (2002): Zwischen reformpädagogischer Tradition und empirischer Unterrichtsforschung. Situation und Perspektiven des offenen Unterrichts an Sekundarschulen. In: PädForum. 30. bzw. 15. Jg./ Heft 2, S. 135-147.

Borck, C. (2006) Lässt sich vom Gehirn das Lernen lernen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 87-100.

Brand, M. & Markowitsch, H.J. (2006): Was weiß die Hirnforschung über Lernen? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4, S. 21-42

Bransford J.D., Sherwood R.D., Hasselbring T.S., Kinzer, C.K. & Williams S. M. (1990): Anchored Instructions: Why we need it and how technology can help. In D. Nix & R. Spiro (Hrsg.), Cognition, education and multimedia: Exploring ideas in high technology, pp 115-141. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

- Chatzkel, J. (2004): Human Capital: The rules of engagement are changing. *Lifelong Learning in Europe*, 18, 3, S. 138-145.
- Cognition and Technology Group at Vanderbilt (1990): Anchored Instructions and its relationship to situated cognition. *Educational Researcher*, 19, pp 2-10.
- Collins A., Brown J.S., Newman S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In L.B. Resnick (Ed.), *Knowing, Learning and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*, pp 453-494. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Davydov, V. V. (1988): Problems of developmental teaching. *Soviet Education* 30(8), 15-97; 30(9), 3-83; 30(10), 3-77.
- Davydov, V. V. (1996): *Teorija razvivajuš'ego obučeniija* (Theorie des entwickelnden Unterrichts, russ.) Moskau: Intor.
- Dawydow, W. W. (1972): *Arten der Verallgemeinerung im Unterricht*. Berlin: Volk und Wissen.
- Dawydow, W. W., Lompscher, J. & Markowa, A. K. (Hrsg.) (1982): *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin/Moskau: Volk und Wissen / Pedagogika.
- Diesterweg, F.A.W. (1838): *Wegweiser für deutsche Lehrer*. 2. Auflage. Essen: Bädeker.
- Edelmann, W. (2000): *Lernpsychologie*. Weinheim.
- Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (Eds.) (1999): *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press.
- Eigler G. & Straka G. A. (1978): *Mastery learning, Lernerfolg für jeden?* München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2002): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Geary, D.C. (1995): Reflections of evolution and culture in child's cognition. In: *American Psychologist*, 50, 24-36.
- Giest, H. & J. Lompscher (2004): *Tätigkeitstheoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur*. In: Friedrich, B. (Hrsg.): *Bildung heute - Gefährdungen und Möglichkeiten*. Berlin, 101-124.
- Giest, H. (1997): *Wie handlungsorientiert ist der Sachunterricht?* In Marquardt-Mau, B.; Köhnlein, W.; Lauterbach, R. (Hrsg.): *Forschung zum Sachunterricht*, S. 61-76. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 7)
- Giest, H. (2002): *Entwicklungsfaktor Unterricht*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V.
- Giest, H. (2007): *Kulturhistorische Theorie/ Tätigkeitsansatz und Sachunterricht*. (www.widerstreit-sachunterricht.de/ Ausgabe Nr. 8/ März 2007)
- Giest, H. (2007a): *Lernumwelten gestalten. Einführung in das Themenheft*. In: *Grundschulunterricht*, 12, S. 3-5.
- Giest, H.; Hartinger, A.; Kahlert, J. (Hrsg.) (2008): *Kompetenzniveaus im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn. (Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Bd. 7)
- Giest, H.; Lompscher, J. (2006): *Lerntätigkeit - Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer neuen Lernkultur im Unterricht*. Berlin.
- Gudjons, H. (2007): *Lehren durch Instruktion*. *Pädagogik* 11, 6- 11.
- Hansen, K-H. & Klinger, U. (1997): *Interesse am naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht – eine Schülerbefragung*. In: B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein & R. Lauterbach, *Forschung zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 7.)
- Hascher, T. (2005): *Pädagogische Standards in der Lehrerbildung*. *Pädagogik*, 57, 9, 35-38.
- Hedegaard, M. & Lompscher, J. (Eds.) (1999): *Learning activity and development*. Aarhus University Press.
- Helmke, A. (2003): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Friedrich.
- Holzcamp, K. (1990): *Lehren als Lernbehinderung*. Vortrag, gehalten auf dem schulpolitischen Kongress der GEW Hessen, „Erziehung und Lernen im Widerspruch“ am 03.11.1990 in Kassel.
- Huber, Ch.; Späni, M.; Schmellentin, C. & Criblez, L. (2006): *Bildungsstandards in Deutschland, Österreich, England, Australien, Neuseeland und Südostasien. ... Literaturbericht zu Entwicklung, Implementation und Gebrauch von Standards in nationalen Schulsystemen* Pädagogische Hochschule, Institut Forschung und Entwicklung Fachhochschule Nordwestschweiz Pädagogische Hochschule Institut Forschung und Entwicklung Kasernenstrasse 20 5001 Aarau www.fhnw.ch/ph/forschung_entwicklung 21.04.2008 <http://www.fhnw.ch/ph/ife/fz/bosq/bildungsorganisation/publikationen>
- Hüter, G. (2003) *Über die Beschaffenheit des neurobiologischen Substrats, auf dem Bildung gedeihen kann*. *Neue Sammlung*, 1, S. 31-43
- Humboldt, W. v. (1964): *Königsberger Schulplan*. Werke IV, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Darmstadt.
- Jank, W., Meyer, H. (1997): *Didaktische Modelle*. Berlin.
- Jantzen, W. (2007): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. 2 Teile in einem Band. Teil 1: Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Teil 2: Neurowissenschaftliche

- Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik. Lehmanns Media-LOB.de.
- Jantzen, W. (Hrsg.) (2004): Gehirn, Geschichte und Gesellschaft. Die Neuropsychologie Aleksandr R. Lurijas. ICHS-Schriftenreihe, Bd. 9. Berlin: Lehmanns Media – LOB.
- Jonas, H. (2003): Lernmethoden-Kompetenz. Computer und Unterricht 52, 6-11.
- Kirchhöfer, D. (2003): Neue Lernkultur – Realprozeß oder ideologische Konstruktion? In: UTOPIE kreativ, H. 149, S. 246-255.
- Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1964a): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1964b): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: H. Roth & A. Blumenthal (Hrsg.), Didaktische Analyse. Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘ (S. 5-34). Hannover: Schrödel.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Klauer, K.J. (2001). Situiertes Lernen. In D. Rost (Hrsg.), Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, S. 635 - 641. Weinheim: Beltz.
- Klingberg, L. (1990): Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen.
- Klingberg, L. (1997): Lernen - Lehren - Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. Lern- Lehr-Forschung, LLF-Berichte, Nr.17. Potsdam: Universität Potsdam.
- Klix, F. (1976): Information und Verhalten. Berlin: Verlag der Wissenschaften.
- Klix, F. (1993): Erwachendes Denken. Geistige Leistungen aus evolutionspsychologischer Sicht. Heidelberg [u.a.]: Spektrum Akademie Verlag.
- Kollar, I. & Fischer, F. (2008): Was ist eigentlich aus der neuen Lernkultur geworden? Zeitschrift für Pädagogik, 52, 1
- Künzli, R. (2004): Lernen. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, 620-697.
- Lave, J. (1988): Cognition in practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leschinsky, A. (2005): Vom Bildungsrat (nach) zu PISA. Eine zeitgeschichtliche Studie zur deutschen Bildungspolitik. Zeitschrift für Pädagogik, 51, 818-839.
- Lompscher, J. (1994): Was ist und was will Psychologische Didaktik? Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte, Nr. 7, S. 5-26. Potsdam. Universität Potsdam.
- Lompscher, J. (Hrsg.) (1988): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin.
- Lüders, M. (2004): Können Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht evolutionstheoretisch erklärt werden? Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 2, S. 235-247.
- Lüftner, W. (1983): Handelndes lernen im Sachunterricht. Frankfurt: Diesterweg.
- Lüpke, H.v. (2006): Sprachliche Verwirrspiele – nicht nur die Hirnforschung. Konsequenzen für Therapie und Praxis der Rehabilitation. Sonderpädagogische Förderung 51, 3, S. 229-241.
- Luhmann, N. & Schorr K.E. (Hrsg.) (1982): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mandl, H. (2005): Wissensmanagement: Elemente für eine neue Lernkultur (2005). Vortrag auf dem Forum Lernen am 07.10.05 in Braunschweig (<http://www.viel-wissen.de/export/sites/default/de/downloads/mandl-wissensmanagement.pdf>) (Download am 09.05.08)
- Meyer, H. (1994): Unterrichtsmethoden. I. Theorieband, II Praxisband. Frankfurt.
- Meyer, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. Pädagogik, 10, S. 36-43.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Meyer, M.A. (2005): Stichwort alte und neue Lernkultur. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 1, 5-27.
- Oelkers, J. (2004): Reformpädagogik. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim, 783-806.
- Oser, F. & Baeriswyl, F. (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: V. Richardson (Ed.), Handbook of research on teaching (S. 1031-1065). New York: American Educational Research Association.
- Oser, F. & Sarasin, S. (1995): Basismodelle des Unterrichts: Von der Sequenzierung als Lernerleichterung. Lern- und Lehrforschung, LLF-Berichte, Nr. 11, S. 82-107. Potsdam: Universität Potsdam.
- Peschel, F. (2002): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung - Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn.

- Renkl, A. (2001): Träges Wissen. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 717-720.
- Rheinmann, G. & Mandl, H. (2006): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch (5. vollst. überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz
- Rogoff, B. (1990): Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. Oxford: Oxford University Press.
- Roth, G. (1994/1995): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Roth, G. (2001): Fühlen, Denken, Handeln. Wie das Gehirn unser Verhalten steuert. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rother, I. (1964): Arbeitsweisen im Sachunterricht und Möglichkeiten der Differenzierung in der Grundschule. In: H. Roth & A. Blumenthal, Didaktische Analyse. Auswahl grundlegender Aufsätze aus der Zeitschrift ‚Die Deutsche Schule‘ (S. 83-105). Hannover: Schrödel.
- Scheunpflug, A. (Hrsg.) (2002): Evolutionäre Pädagogik. Themenheft der Zeitschrift für Pädagogik, Heft 5, S. 649 - 740.
- Schliemann, A.D. (1998): Logic of Meanings and situated Cognition. Learning and Instruction, 9, pp 549-560.
- Schüler, H. (1997): Wildes Lernen - stilles Lehren. Lernmethoden, Lehrmethoden - Wege zur Selbstständigkeit. Friedrich-Jahresheft 1997, S. 24-26. Seelze: Friedrich.
- Singer, W. (2006): Brain Development and Education. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 5. Beiheft, S. 11-20.
- Spitzer, M. (2007). Lernen: Gehirnforschung und Schule des Lebens. Heidelberg.
- Tenorth, H.-E. (2006): Professionalität im Lehrerberuf. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 4, S. 580-597.
- Tenorth, H.-E. (2004): Stichwort: „Grundbildung“ und „Basiskompetenzen“. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, 2, S. 169-182.
- Terhart, E. (1997): Superlearning - Metateaching, Kurznachrichten aus der didaktischen Wunderwelt. Friedrich-Jahresheft XV, Lernmethoden, Lehrmethoden, S. 40-44.
- Thiel, F. (2007): Stichwort: Umgang mit Wissen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 153-169.
- Trembl, A. (2002): Evolutionäre Pädagogik - Umriss eines Paradigmenwechsels. Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 652-669.
- Tulodziecki, G., Herzig, B. & Blömeke, S. (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vogel, P. (1986): Stichwort: Reduktion, didaktische. In: Haller, Hans-Dieter/Meyer, Hilbert (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Bildung und Erziehung, Klett-Cotta Verlag Stuttgart 1986), S. 567-571.
- Voland, E. (2006): Lernen – Die Grundlegung der Pädagogik in evolutionärer Charakterisierung Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7, S. 103-115
- Voland, E. & Voland R. (2002): Erziehung in einer biologisch determinierten Welt. Zeitschrift für Pädagogik, 5, S. 690-706.
- Vovides, Y.; Sanchez-Alonso, S. Mitropoulou, V. & G. Nickmans (2007): The use of e-learning course management systems to support learning strategies and to improve self-regulated learning. Educational Research Review, 2, 1, pp. 64-74.
- Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, L.S. (2003): Ausgewählte Schriften – Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Nachdruck. ICHS-Schriftenreihe, Bd. 5.1. u. 5.2. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de.
- Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.) (1997): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union. Edelmann, Walter (2000): Lernpsychologie. Weinheim.
- Zimbardo, Ph.G. & Gerrig, R.J. (2004): Psychologie. München.

Die Neue Lernkultur und ihre Bedeutung in Grundschule und Lehrer/innenausbildung

Der Begriff „Neue Lernkultur“ ist seit den 60er-Jahren des vergangenen Jahrhunderts in der Bildungslandschaft mehr oder weniger präsent. In seiner Begleitung trifft man auf das „Lebenslange Lernen“ ebenso wie auf das „Lebensbegleitende Lernen“, auf „Schlüsselqualifikationen“, „Kompetenzen“, auf das „Selbstgesteuerte Lernen“ u. a. m.

Die Notwendigkeit einer neuen Lernkultur wurde auf Grund der Annahme, dass sich Lebens- und Berufswelt in Folge der sich wandelnden Informations- und Kommunikationsformen verändern würden, gesehen. Die sich daraus ergebende Konsequenz war zunächst das Überdenken des Lehrens und Lernens in der Fort- und Weiterbildung. Der Lernende sollte dazu befähigt und dabei begleitet werden, selbstgesteuert zu lernen. „Die Didaktik der Industriegesellschaft kann nicht die Didaktik der Informations- und Wissensgesellschaft, mithin der Zukunft sein“ (Dresselhaus 2006, S. 104).

Schon einmal wurde übrigens das Erfordernis eines Kurswechsels in der Pädagogik mit dem Fortschritt der Technik und der „zunehmenden Verflechtung der Welt“ argumentiert: zu Beginn des 20. Jahrhunderts (siehe Kapitel „Was ist neu an der neuen Lernkultur“?).

Die heute gemeinte Neue Lernkultur wird stets im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus gesehen: Der Lernende muss sich sein Wissen selbst konstruieren. Der Lehrende kann wohl Informationen weitergeben, doch die Bedeutung dieser Information für das Individuum kann der Lehrende nicht abschätzen (Gasser 1999, S. 14).

Allmählich tauchte auch im Grundschulbereich der Ruf nach einer neuen Lernkultur auf, wenngleich es scheint, dass keine Klarheit darüber herrscht, was in diesem Bereich damit eigentlich gemeint ist. Individualisieren, Differenzieren, selbstverantwortliches Lernen und offene Unter-

richtsformen sind die Schlagworte, die mit der Neuen Lernkultur häufig verbunden werden.

Im Folgenden muss daher zuerst die Frage beantwortet, was an der Neuen Lernkultur neu ist, beschäftigen. Daran schließen sich Überlegungen über die Differenz zwischen Lehren und Lernen in der Fort- und Weiterbildung und jenem in der Grundschule sowie Anmerkungen zu Lehr- und Unterrichtsformen in der Grundschule im Zeichen der neuen Lernkultur.

Wenn Unterricht verändert werden soll, muss dieser Wandel auch Auswirkungen auf die Lehrer/innenausbildung haben. Demgemäß soll auch auf diesen Bereich eingegangen werden.

1. Was ist neu an der Neuen Lernkultur?

Neu bezeichnet das Gegenteil von Alt. Das Bedürfnis, etwas zu erneuern, tritt auf, wenn etwas Altes nicht mehr zu genügen scheint, wenn es überholt ist, wenn das Neue eine Verbesserung – in welcher Hinsicht auch immer – verspricht. Auch Langeweile mag bei der einen oder anderen Entscheidung für etwas Neues eine Rolle spielen. Gleichwohl gilt es, abzuwägen und zu überprüfen, inwieweit das Neue eine Verbesserung gegenüber dem Alten verspricht und inwiefern es den Gegebenheiten, den Anforderungen, aber auch der Zielsetzung entspricht – vor allem dann, wenn es sich um ein Gebiet handelt, das langfristige Auswirkungen hat. Der Bildungssektor ist als solches Gebiet zu bezeichnen.

Lernen:

Die Pädagogik bis zum Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts war der Ansicht, dass Schüler/innen einer Klasse (und damit in etwa einer Altersgruppe) in der Regel für dieselben Informationen empfänglich sind und meinte auch zu wissen, welche Bedeutung der weitergegebenen Infor-

mation zukommt. Der Lehrer trägt vor, die Schüler nehmen auf, verarbeiten, wenden an.

Die immer genauere Erforschung des Menschen – hier sei vor allem die Entwicklungspsychologie genannt – hatte zur Folge, dass ein immer exakteres Abstimmen der Lehrinhalte auf den Entwicklungsstand des Kindes möglich wurde.

Der Lehrplan berücksichtigt entwicklungspsychologische Forschungen und ist auf den Erkenntnissen aufgebaut, die besagen, was das Kind auf der jeweiligen Schulstufe zu fassen, zu verstehen und zu leisten imstande ist. Dem Lehrer obliegt es, die Inhalte, die im Lehrplan verankert sind, methodisch und didaktisch so aufzubereiten, dass sie das Kind fassen, verstehen und leisten kann.

Schon mit dem Beginn des 20. Jahrhunderts setzte eine Wende in der Pädagogik ein, vielfach als „Paradigmenwechsel“ bezeichnet (Vgl. Gasser 1999, S. 15 f.).

Die politischen und gesellschaftlichen Veränderungen, aber auch der Fortschritt der Technik, die „zunehmende Verflechtung der Welt“ (a. a. O.) – all das musste sich auch im Schulwesen auswirken. Ellen Key rief das „Jahrhundert des Kindes“ aus (Key, 1921), die Reformpädagogen plädierten für eine Pädagogik vom Kinde aus. Der Leitsatz: „Hilf mir, es selbst zu tun“, brachte Maria Montessoris Verständnis für das Bedürfnis des Kindes nach Eigenständigkeit zum Ausdruck. Bereits vor über hundert Jahren gab es also Elemente, die heute in der neuen Lernkultur wiederzufinden sind.

Einen Angelpunkt bei der Sichtweise des Unterrichts im Lichte der Neuen Lernkultur stellt die Differenz zwischen Lehren und Lernen dar. Dieser Unterschied wird in der pädagogischen Alltagssprache häufig auf „Frontalunterricht“ versus „Offene Lernformen“ reduziert. Siebert spricht von „Ermöglichungsdidaktik“, die prinzipiell einer „Belehrungsdidaktik“ vorzuziehen sei (Vgl. Siebert 1999, S. 21). Diese Empfehlung beruht auf dem konstruktivistischen Ansatz, dass der Mensch nur dann lernt, wenn er intrinsisch motiviert ist – das heißt, wenn er aus eigenem Antrieb an der Sache interessiert ist. Eine Aktivität wird um ihrer selbst willen ausgeführt, der Be-

weggrund für das Handeln liegt nicht außerhalb desselben. In der Belehrungsdidaktik werden – nach Ansicht der Vertreter/innen des Konstruktivismus – an die Person Themen bzw. Inhalte herangeführt, für die sie (zumindest im Augenblick) nicht intrinsisch motiviert ist. Das habe zur Folge, dass Lernen nicht stattfinden kann.

Kultur kann als Gegensatz zur Natur gesehen werden. „Kultur“ bringt zum Ausdruck, dass der Mensch in irgendeiner Weise seine Hand im Spiel hat und in die Natur eingreift. Aus dem Lateinischen kommend heißt „cultura“ ursprünglich Bearbeitung, Bepflanzung, Pflege und bezog sich vor allem auf die Landwirtschaft. Der Boden wurde „kultiviert“, wovon man sich – mit Recht – eine Verbesserung der Erträge erwartete. Wenn der Mensch etwas verbessern will, kultiviert er es also.

Inzwischen ist mit Kultur die Gesamtheit der Lebensäußerungen einer größeren Gruppe gemeint: Wir sprechen von einer Esskultur, von einer Sprachkultur, von einer Lebenskultur, von einer Gesprächskultur. Kultur bezeichnet aber auch den gesamten künstlerischen Bereich.

Wenn von „Lernkultur“ die Rede ist, bringt das zum Ausdruck, dass Lernen nicht dem Zufall überlassen bleibt – wie etwa in der freien Natur die Fortpflanzung –, sondern dass Lernen kultiviert, also gelenkt, verbessert werden soll. In diesem Zusammenhang ist vielleicht auch der Begriff „Ziel“ nicht fehl am Platz. Lernen findet geplant statt. Gerade in einer Zeit, in der auch Kinder mit einem Übermaß an Information konfrontiert werden (Fernsehen, Internet) und in der jahrhundertlang gültige Werte fragwürdig anmuten, erscheint es besonders dringlich, Orientierung zu ermöglichen und zu geben.

Geplantes Lernen ist seit der Antike bekannt und hat sich seither immer wieder verändert, an veränderte Verhältnisse angepasst. Insofern kann vielleicht verstanden werden, warum der Begriff „Neue Lernkultur“ geprägt wurde: die Rasananz, mit der sich zahlreiche Bereiche (Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Technik etc.) im 20. Jahrhundert veränderten, wirkte sich so radikal in der Pädagogik aus, dass dieses Kind einen Namen forderte – wie ehemals der Begriff „Reformpädagogik“ kreierte wurde.

Mit dem Ruf nach einer Neuen Lernkultur erlebten Ende des 20. Jahrhunderts die reformpädagogischen Unterrichtsformen eine Renaissance. Der Frontalunterricht verlor seinen Stellenwert, „offene Lernformen“ hielten Einzug in die Klassenzimmer. Der Zusammenhang scheint klar zu sein: Wenn der Lehrende die Bedeutung der Informationsweitergabe für das Kind nicht abschätzen kann, liegt nahe, dass das Kind wählen soll, wofür es gerade bereit ist – Montessori würde von der sensiblen Phase sprechen. Insofern ist die Neue Lernkultur – bzw. ihr Kern – nicht so neu. Sie hat nur erneut Einzug in die Schule gehalten und beruft sich jetzt nicht mehr auf einzelne Reformpädagogen. Sie fußt zwar gleichsam auf der Reformpädagogik, sie umfasst aber mehr: „Neue Lernkultur ist der historisch verwurzelte und an modernen Wissensbeständen orientierte Versuch, auf die Herausforderungen dieser Zeit, Gesellschaft, Wissenschaft, Wirtschaft usw. eine pädagogisch, psychologisch und bildungstheoretisch reflektierte, praxiswirksame Antwort zu geben. Es geht weder um eine geradlinige Fortsetzung reformpädagogischer Einflüsse noch um bloße Erweiterung des Methodenrepertoires, weder um den konsequenten Verzicht auf Klassenunterricht oder Lektionen noch um das Durchsetzen einseitig humanistisch-psychologischer oder neurodidaktischer Ideen, weder um die Verteufelung darbietender Formen noch um die Beschränkung auf interaktive PC-gestützte Lerntechnologien. Jede Einseitigkeit und Ausschließlichkeit verengt den Blick und greift meines Ermessens theoretisch zu kurz. Die „Neue Lernkultur“ führt die traditionelle Lernkultur fort, entwickelt sie weiter, gestaltet sie qualitativ um. Das Verhältnis von „neu“ zu „alt“ ist durch Integration, Entwicklung und qualitative Veränderung zu kennzeichnen. Das heißt: Die abendländische Geschichte des gelehrten Unterrichts offeriert uns ein vielfältiges Methodenangebot. Viele dieser Verfahren sind auch heute noch einsetzbar, und ich erkenne keinen stichhaltigen Grund, darauf zu verzichten“ (Gasser 1999, S. 113 f.).

Dieser Absatz aus Gassers Werk kann zum Verständnis, was unter Neuer Lernkultur zu verstehen ist, beitragen. Vor allem wird mit einigen Missverständnissen aufgeräumt. Es kann nicht darum gehen, den Frontalunterricht insgesamt zu verteufeln und auch nicht darum, der Lehrerin oder dem Lehrer als der Person, die weiß,

welches Wissen und welche Fertigkeiten ein Kind am Ende der Grundschulzeit erworben haben sollte, abzuschwören.

Vielmehr muss es – gerade auf Grund der genannten Auslöser für die veränderten Verhältnisse – darum gehen, dem Kind Sicherheit und Orientierung zu bieten. Die erfreuliche Fülle an Methoden schenkt dem Lehrer die Freiheit, wählen zu können.

Freilich ist der Wissenszugang durch das Internet heute ein anderer geworden und es wäre unzeitgemäß, diese Option nicht zu nützen und den Computer als Unterrichtsmittel nicht einzusetzen. Aber auch da bedarf es der Anleitung und der Begrenzung.

Als Errungenschaft der Neuen Lernkultur könnte angestrebt werden, das Individualisieren und Differenzieren gezielt und systematisch einzusetzen (Kapitel 4).

2. Differenz: Fort- und Weiterbildung - Grundschule

Es ist zu bedenken, dass Lehren und Lernen in der Fort- und Weiterbildung von anderen Voraussetzungen ausgeht als jenes in der Grundschule: Beim Erwachsenen handelt es sich zumeist um das sogenannte Anschlusslernen – es kann auf bereits erworbenem Wissen aufgebaut und dieses erweitert werden, während es sich beim Lernen des Grundschulkindes meist um Neulernen handelt. Diese Tatsache spielt vor allem bei der Motivation, aber auch bei Fragen, die sich der Lernende in Bezug auf das Thema stellen soll, eine Rolle. Hier ist das pädagogische und didaktische Geschick des Lehrers gefordert.

Ein weiterer Unterschied ist in dem Faktum zu sehen, dass der Erwachsene das Thema seines Fort- und Weiterbildungsziels in der Regel selbst wählt und damit eine gewisse (nach konstruktivistischem Verständnis: intrinsische) Motivation immerhin vorhanden ist – auch wenn sich die Suche nach dem richtigen Kurs nicht immer auf Anhieb erfolgreich gestaltet: „Viele Erwachsene wechseln scheinbar planlos von Philosophiekursen zu Yoga-Kursen zu Rhetorik-Kursen etc. Was willkürlich erscheint, ist letztlich eine Suche nach dem eigenen Thema, nach der Gruppe, zu der

man passt“ (Siebert 1999, S. 79). Nicht immer müsse ein vorzeitiger Kursabbruch in unbefriedigender Qualität des Kurses begründet sein, sondern in der Erkenntnis, dass dieser Kurs – zumindest zu diesem Zeitpunkt – nicht das ist, was gesucht werde (ebd.).

Das Grundschulkind hingegen wählt weder den Besuch der Schule noch die Unterrichtsgegenstände freiwillig. Es handelt sich um eine Pflichtschule mit verbindlichem Lehrplan. Wohl lässt dieser Lehrplan in gewissen Bereichen Spielraum zu, aber im Grunde ist vorgegeben, was ein Kind am Ende der vierjährigen Grundschule können muss - in Deutsch und Mathematik seit 1. Jänner 2009 sogar sehr präzise, durch die Verordnung der Bildungsstandards. Diese Verordnung legt fest, welche Grundkompetenzen das Kind am Ende der 4. (bzw. auch der 8.) Schulstufe erworben haben soll.

Die Ausgangslage im Hinblick auf die Neue Lernkultur ist also eine andere: Das Kind wählt weder Institution noch Inhalte. Letztere kann es auch nicht wählen, wenn alle Kinder dasselbe Ziel erreichen sollen.

3. Neue Lernkultur in der Grundschule

Neben der Tatsache, dass die Neue Lernkultur aus der Fort- und Weiterbildung kommt und damit die Voraussetzungen andere sind, gilt es noch, Folgendes zu bedenken:

1. Neue Lernkultur kann und muss nicht das Verbannen des Frontalunterrichts bedeuten
2. Die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung darf nicht aus dem Blickfeld geraten

Peter Gasser plädiert in seinem Werk „Neue Lernkultur“ (1999) sehr wohl für „ein solides und altbewährtes Fundament didaktischer Grundformen“ (Gasser 1999, S. 71), die auch aus dem sogenannten Frontalunterricht bekannt sind: „Erzählen, Darbieten, Vormachen, Veranschaulichen, Komplexität aufbauen und reduzieren ...“ (ebd.). Es ist ein weit verbreiteter Irrtum, dass Neue Lernkultur gleichbedeutend damit ist, die Kinder mit möglichst zahl- und umfangreichen

Lernmaterialien sich selbst zu überlassen. Der Begriff „Lernen“ bringt wohl zum Ausdruck, dass der Lerner an dem Prozess beteiligt ist – anders ist Lernen ja auch nicht möglich. Dessen ungeachtet bedarf es in der Grundschule eines Zeigens, eines Erklärens, eines Verständlichmachens, auf das dann ein selbstständiges Sich-Vertiefen, Arbeiten, Üben mit differenzierten Aufgaben folgen kann. Es ist nicht einzusehen, warum dabei auf darbietende Unterrichtsformen verzichtet werden sollte. Ein spannender, neugierig machender Lehrervortrag vermag ebenso zu faszinieren wie die Möglichkeit, bei offenen Unterrichtsformen selbstständig und differenziert arbeiten und üben zu können.

Neue Lernkultur will verhindern, dass gelehrt wird, ohne den Lerner zu „berühren“ im Sinne von: ihn zu erreichen. Vielfach herrscht die Meinung, eine Schülerin oder ein Schüler werde von einem Thema nur dann berührt, wenn sie/er dieses selbst wählen könne. Das würde die Pädagogik an sich ad absurdum führen, denn das hieße, dass es einem Lehrer nicht gelingen könne, auf einen Inhalt neugierig zu machen, ja dafür zu begeistern. Es hieße ferner, dass es keinen spannenden Lehrervortrag gebe, dem die Kinder lauschen und der sie wissbegierig macht für einen Bereich, von dessen Existenz sie bis dahin gar nichts wussten.

Die Diskussion um die Neue Lernkultur lässt einen weiteren wesentlichen Aspekt missen, gewissermaßen die *conditio sine qua non* in der Pädagogik: die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für den Lernerfolg. Petzelt spricht von der „Natur des Bandes zwischen Lehrer und Schüler“ (Petzelt 2003, S. 151), Hermann Nohl vom „pädagogischen Bezug“: „Die Grundlage jeder pädagogischen Arbeit ist der pädagogische Bezug, d. h. die innere Verbundenheit des Zöglings mit dem Erzieher“ (Nohl 1958, S. 21).

Die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung wächst allmählich, muss gepflegt werden und ist auch störanfällig. Um bei dem Bild des Bandes zu bleiben: Es setzt sich aus vielen Fäden zusammen – je mehr Fäden, desto haltbarer und tragfähiger wird das Band sein, desto vertrauenswürdiger wird die Verbindung und desto aussichtsreicher der erfolgreiche Unterricht. Von der Wertschätzung, die die Lehrerin oder der Lehrer jedem ein-

zelen Kind entgegenzubringen hat, abgesehen: Sie/Er prägt mit seiner Persönlichkeit, ist Vorbild in jeder Hinsicht – vom Betreten der Klasse über seine Sprache, über die Haltung – bis zu der Art und Weise, wie er an ein Thema heran- und dessen Verständnis herbeiführt und wie erzieherische Maßnahmen getroffen werden. Sie/Er kann die Schüler für eine Aufgabe begeistern, oder sie damit langweilen. Sie/Er kann zeigen und erklären, oder die Kinder mit dem Thema sich selbst überlassen, ja, sie/er kann das Kind das Thema selbst wählen lassen. In einem gewissen Rahmen mag das die Motivation, sich mit einem Gebiet zu beschäftigen, auch steigern und kann stattfinden, ohne das Ziel und den Lehrplan aus den Augen zu verlieren. Sollen z. B. im Sachunterricht die Haustiere erarbeitet werden, spricht nichts dagegen, die Kinder zwischen Hund, Katze etc. wählen und die Ergebnisse im Plenum vorstellen zu lassen.

Gleichwohl ist die Lehrerin/der Lehrer – abgesehen von den Eltern – diejenige Person, die über die Bedeutsamkeit der Themen für den Heranwachsenden Bescheid weiß: „Thema ist jeder Sachverhalt, der sich in Hinsicht auf das (kindliche) Lernen zeigt und von den Erziehenden direkt oder indirekt berücksichtigt wird“ (Prange 2005, S. 40). Kultur bedeutet auch, den Menschen – in dem Fall: das Kind – mit Bereichen und Inhalten vertraut zu machen, für die es sich von Natur aus nicht notwendig interessieren und sich infolgedessen auch nicht damit beschäftigen würde, deren Kenntnis für ein Bestehen in der Gesellschaft aber unerlässlich ist. „Dabei folgt diese Thematisierung nicht nur dem, was das Kind von sich aus möchte (oder wovon wir vermuten, dass es das möchte), sondern wir lenken das Lernen in Richtung auf erwünschtes Verhalten, stellen selber Aufgaben und Fragen, auf die das Kind von sich aus nicht verfallen würde...“ (Ebd. S. 40 f.).

Die Lehrerin/Der Lehrer, als die/der Ältere und an Lebenserfahrung Reichere, weiß um die Wichtigkeit der im Lehrplan verankerten Inhalte und es ist seine Aufgabe, „... dass etwas, was das Kind noch nicht kann oder weiß oder will, Schritt für Schritt erschlossen, geübt und so seinem Verhaltensrepertoire eingefügt wird“ (Ebd. S. 40).

„... was das Kind noch nicht kann oder weiß oder will, ...“: Die wenigsten Kinder werden von sich

aus die Sinnhaftigkeit des Übens von Malsätzchen oder von Lernwörtern erfassen. Doch die Tatsache, dass beispielsweise der Rechtschreibung und dem Üben im Unterricht einige Jahre wenig Bedeutung beigemessen wurde, um die Kreativität der Schüler/innen nicht einzuschränken und um ihnen ständiges Üben zu ersparen, zeigt sich in erschreckender Weise an der mangelnden Rechtschreibkompetenz der Maturant/innen. Inzwischen lässt sich erfreulicherweise feststellen, dass der Stellenwert des Übens wiederentdeckt wurde, und dass Üben gerade im Grundschulbereich keineswegs langweilig sein muss – es ist eine Frage der Vielfalt.

Jedes auch noch so überragende Talent kann nur durch entsprechende Übung zu seiner vollen Entfaltung kommen – als Beispiel dafür sei nur das Erlernen eines Musikinstrumentes genannt.

Dem pädagogischen Geschick der Lehrerin/des Lehrers ist es anheimgestellt, die Inhalte so zu präsentieren und aufzubereiten, dass das Interesse geweckt wird, so zu differenzieren, dass Über- und Unterforderung des einzelnen Kindes vermieden werden und dass das Üben abwechslungsreich gestaltet wird. Genaue Beobachtung der Lernfortschritte wird individuelle Förderung möglich machen.

Unterricht bedeutet immer auch Erziehung, beides ist untrennbar miteinander verbunden. Erziehung kann ebenfalls als kultureller Akt verstanden werden, als Vorbereitung auf das Leben in der Gesellschaft, auf das Berufsleben, auf das Privatleben. „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl in : Klika 2000, S. 41). Individualisieren und differenzieren – es ist nicht neu. Schon Pestalozzi versuchte im 18. Jahrhundert in Stans, jedem der achtzig verwaisten und verwahrlosten Kinder, die er betreute, in Unterricht und Erziehung individuell gerecht zu werden.

Schule heute findet – organisatorisch gesehen – unter günstigeren Bedingungen statt: geringe Anzahl von Schülerinnen bzw. Schülern pro Klasse, meist helle, freundliche Gebäude, die gut bis ausgezeichnet ausgestattet sind, zahlreiche Lernmaterialien. Es gilt nur, das Kind nicht

mit dem Bade auszuschütten und der Lehrer/ dem Lehrer nicht vorwiegend die Rolle der Organisatorin/des Organisations einer Unterrichtstechnik zukommen zu lassen. „Lernen wird sinnlos, wenn es in personaler Indifferenz bleibt. Letztlich erfüllte es sich mit Unwertigkeit, wird Unbildung“ (Petzelt 2003, S. 156). Petzelt spricht vom „Moment der Gegenseitigkeit“ (Ebd., S 154), das einen Bildungsprozess erst ermöglicht und drückt Individualisierung auf seine Weise aus: „...er (der Lehrer, Anm. d. Verf.) weiß, daß er dazu da ist, das Eigenwerk der Lernenden zu fördern...“ (Ebd.). Aber das Lernen wird bei Petzelt nicht als isolierter Prozess beim Schüler gesehen, wiewohl Petzelt davor warnt, dem Schüler Fertiges zu servieren, da er damit zur Prozesslosigkeit gezwungen werde, ausschließlich reproduzieren lerne, aber nicht, verantwortlich zu urteilen. Daher sollen sich beide – Schüler und Lehrer „... am Lehrgut binden, also in Gegenseitigkeit Fragen klären, Argumente abwägen und Antworten formulieren“ (Ebd.).

4. Bedeutung für die Lehrer/innen-ausbildung

Die Absicht des Unterrichts ist das Erreichen der Lehr-/Lernziele, des Lernerfolgs.

Lehr- und Lernziele gibt der Lehrplan verbindlich vor. Diese „Grobstruktur“ (Lehrplan der Volksschule 2008, S. 9) hat für die jeweiligen Unterrichtseinheiten in Feinziele gegliedert zu werden, um Schritt für Schritt das Gesamtziel zu erreichen, das eine „für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsame Elementarbildung“ (Ebd., S. 6) gewährleisten soll. Die Methoden, wie diese Ziele erreicht werden können und sollen, müssen an die zu vermittelnden Inhalte angepasst werden. Der Lehrplan gesteht den Lehrkräften unter anderem sowohl im Hinblick auf die Konkretisierung der Lehrstoffe als auch hinsichtlich der Methoden Entscheidungsfreiräume zu (Vgl. ebd., S. 15).

Vor der Zeit der Reformpädagogik (und damit auch vor jener der Neuen Lernkultur) war der Frontalunterricht das Mittel der Wahl. Inzwischen haben sich Elemente aus der Reformpädagogik im Unterrichtsgeschehen etabliert und den Lehrern steht eine Vielfalt an Methoden zur Verfü-

gung, wie sie die Inhalte des Lehrplans an die Kinder herantragen können.

Ziel der Ausbildung zur Grundachullehrerin/zum Grundschullehrer muss es sein, die Studierenden mit den Methoden und deren Einsatzmöglichkeiten so vertraut zu machen, dass sie aus einem reichen Repertoire schöpfen und dieses den Gegebenheiten entsprechend einsetzen können, denn das Wissen um Methoden ist die eine Sache, deren begründeter und gezielter didaktischer Einsatz eine andere.

Die unterschiedlichen Methoden schließen aber auch den Frontalunterricht mit ein, der mit dem Einzug der offenen Lernformen in den Unterricht zunehmend in Verruf geriet. Darbietenden Unterricht aus dem Grundschulbereich zu verbannen hieße aber, das Kind mit dem Bad auszuschütten. Um zu Selbststeuerung und Selbstverantwortung zu gelangen, bedarf es der Anleitung und es wäre verantwortungslos, das Kind mit einer Fülle an Lernmaterialien sich selbst zu überlassen. Dresselhaus formuliert es so: „Lernen braucht beides: selbstbestimmte und fremdbestimmte Lernphasen“ (Dresselhaus 2006, S. 129). Das Grundschulkind ist noch nicht in der Lage, abzuschätzen, welche Inhalte für sein weiteres Leben bedeutsam sind. Der Frontalunterricht gibt Gelegenheit, Themen an die Schüler/innen heranzutragen, für die das Kind, wenn sie neugierig machend präsentiert werden, erst Interesse entwickeln kann, weil es bisher nicht von deren Existenz gewusst hat.

Gudjons führt u. a. folgende Funktionen des Frontalunterrichts an:

- „Informieren und Darbieten
- die das Lernen vernetzende Stoffarbeit
- Vermittlung von Arbeits- und Lernmethoden
- Einüben von Problemlösungsmodellen
- Sichern von Ergebnissen durch Üben und Wiederholen
- gemeinsame Planung, Koordination und Auswertung von Unterricht“ (Gudjons in: Dresselhaus 2006, S. 140).

Guter Frontalunterricht ist demnach Voraussetzung für gelungenen offenen Unterricht. Die Themen und Inhalte müssen initiiert, dargebo-

ten, erklärt, Arbeits- und Lernmethoden eingeführt werden. In diesen Phasen tritt die Lehrkraft als Modell in besonderer Weise in den Vordergrund: Das gilt für ihr Auftreten ebenso wie für die Sprache, für kritisches Denken und Hinterfragen sowie für Eingehen auf Schülerfragen oder störendes Verhalten im Plenum.

Ein abschließender Gedanke zum scheinbaren Widerspruch Frontalunterricht – Neue Lernkultur: Es kann nicht Ziel einer neuen Lernkultur sein, die Fähigkeit, eine gewisse Zeit aufmerksam und konzentriert zuzuhören, nicht auszubilden. Die Vorbereitung auf das weitere Leben, auf Beruf und Gesellschaft erfordern auch diese Kompetenz.

Im Anschluss an den darbietenden Unterricht können die Schülerinnen/die Schüler in freie Lernphasen entlassen werden, in denen Selbststeuerung und Selbstverantwortung ermöglicht und gefördert werden. Die Lehrkraft übernimmt nun die Begleitung einzelner Schülerinnen und/oder Schüler/innengruppen. Dresselhaus nennt es die „Rolle des Lernberaters“ (Dresselhaus 2006, S. 130). Die Lehrerin/Der Lehrer als Lernberater/in unterstützt - nach Einschätzen des Beratungsbedarfs - die Lernenden: „Selbstgesteuertes Lernen zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass der Lernende sich selbst Fragen stellt, diesen selbst nachgeht und sogar den Weg festlegt, auf dem er Antworten finden will. Dies setzt allerdings voraus, dass er in der Lage ist, die richtigen Fragen zu stellen und die entsprechenden Antworten selbst zu finden. Für die Schaffung dieser Voraussetzungen ist der Lernberater verantwortlich“ (Ebd.).

Eine weitere Herausforderung stellen die unterschiedlichen Voraussetzungen der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers dar: Lernstand, soziale Kompetenz und kulturelle Herkunft erfordern ein Differenzieren, durch das Über- oder Unterforderung des einzelnen Kindes vermieden wird. Differenzieren ermöglicht, das Kind seiner Individualität gemäß so zu fördern, dass es sich der für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsamen Elementarbildung (a. a. O.) nähern und diese bis zum Ende der Grundschulzeit erreichen kann. Die Begründung und Notwendigkeit der Differenzierung müssten in der Lehrer/innenausbildung sowohl in Unterrichtswissenschaft

als auch in Psychologie und Soziologie unter den jeweiligen Aspekten thematisiert und vermittelt werden. Aufgabe der Didaktik ist es, fachspezifische Möglichkeiten der Differenzierung zu vermitteln.

Voraussetzung für wirksame Differenzierung ist die genaue und gezielte Beobachtung dereinzeln Schülerin/des einzelnen Schülers. Die Lehrerin/Der Lehrer muss über den Leistungsstand in den einzelnen Fächern sowie über die kognitiven, psychischen und sozialen Möglichkeiten des Einzelnen Bescheid wissen, um den Unterricht individuell gemäÙ gestalten zu können und jedem Schüler zu ermöglichen, sein Optimum in dem bestimmten Fach zu erreichen. Für die Lehrer/innenausbildung bedeutet dies, das Beobachten nicht nur als Grundlage zur Notengebung und zur Rechtfertigung gegenüber Eltern und Vorgesetzten zu betrachten, sondern die Einsicht zu fördern, dass Beobachtung die Bedingung für erfolgreichen Unterricht darstellt.

Das Üben und Wiederholen hat ähnlich wie der Frontalunterricht an Stellenwert eingebüÙt. Viele Jahre wurde es als Bestandteil des Unterrichtens verschmäÙt und war als „überholt“ und unnötig verschrien. Erst allmählich wird bewusst, welche Folgen mit dem Ausblenden dieser Lernform verbunden sind: Es fehlt an Nachhaltigkeit und damit an Kompetenzen, die in den weiterführenden Schulen, spätestens aber im Berufsleben, vonnöten wären.

Das wirkt auch in der Lehrer/innenausbildung Probleme auf, denn interessant und gefragt sind vor allem Unterrichtseinheiten, in denen Neues erarbeitet werden soll. Fallweise entsteht der Eindruck, dass sich Studierende entschuldigen wollen, wenn sie „nur eine Übungsstunde“ halten. „Gemeinhin wird mit ihr (der Übung, Anm. d. Verf.) Drill, Stumpfsinn und Mechanisierung verbunden“ (Brinkmann in: Migutsch 2008, S. 278).

Ohne Übung bleibt aber eine noch so aufwändig gestaltete Erarbeitung eines Stoffes (und die Erarbeitung ist für ein Üben Voraussetzung) an der Oberfläche, vielleicht auch wirkungslos. Aus dem Grundschulbereich sei als Beispiel das Einmaleins genannt. Die Darbietung des Einmaleins von 6 mit Eierkartons o. Ä. wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf sich ziehen, verinnerlicht ist die-

se Malreihe damit aber noch nicht. Es bedarf des Wiederholens, immer wieder, bis zur gesicherten Anwendung.

Außer Acht wird beim Verschmähen des Übens gelassen, dass Üben von klein auf zum Leben gehört: vom Laufen-Lernen über das Spielen eines Instruments bis zu Fertigkeiten, die im Beruf benötigt werden.

Möglicherweise hängt die Unbeliebtheit mit der Tatsache zusammen, dass Üben „störanfällig“ ist: „Zum Üben gehört das Scheitern ebenso wie der wiederholende, erneute Anlauf, ‚es doch noch zu schaffen‘“ (Ebd., S. 282). Brinkmann bringt das Beispiel des Kindes, das im Greifen sein Ziel verfehlt und daher versucht, den Handlungsablauf zu verbessern. Es bezieht sich dabei reflexiv als Handelnden in den Übungsprozess ein (Vgl. Brinkmann in: Migutsch 2008, S. 282). Üben ist demnach nichts von der Person Abgekoppeltes, im Gegenteil: „Üben geschieht im Weltverhältnis. Es ist eine spezifische Art und Weise des In-der-Welt-Seins, ist eine in die Welt eingelassene und auf die Welt bezogene Lernhandlung“ (Ebd.).

Prange spricht vom Üben als „Einverleibung“ (Prange 2005, S. 98), „...dass wir uns das, was sich uns zeigt, was wir sehen und hören, in der Weise zu eigen machen und einverleiben, dass wir es üben und so dem Fundus unserer Fähigkeiten zuführen. Wenn wir uns nicht darauf einlassen, das mitzumachen und anzunehmen, was andere schon können, beschränken wir unser Lernen und bleiben bestenfalls Betrachter von Fähigkeiten, ohne sie selber ausüben zu können“ (Ebd. S 98 f.). Im privaten Bereich mag man sich dem Üben wohl entziehen, wenn eine gewisse Sportart, das Erlernen einer Fremdsprache o. Ä. den Aufwand nicht zu lohnen scheinen. In der Pflichtschule gibt es diese Freiwilligkeit aber nicht. Daher muss mit Methodenvielfalt auf abwechslungsreiches und dennoch effektives Üben Wert gelegt werden.

Gerade offener Unterricht eignet sich hervorragend für Übungsphasen. Jedes Kind kann nicht nur zum aktuellen Bereich, sondern auch speziell an seinen individuellen Schwerpunkten, die von der Lehrkraft durch gezielte Beobachtung festgestellt werden können, arbeiten und damit üben. Die Lehrerin/Der Lehrer als Lernberater/in nimmt auch hier eine zentrale Position ein:

„Unter einer pädagogischen Bestimmung dieser Lernformen verstehe ich eine Analyse der sinnhaften und sinnerzeugenden Prozesse und individuellen Erfahrungen, die sich in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden aufbauen“ (Brinkmann in: Migutsch 2008, S. 279).

Hier schließt sich der Kreis zur Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung: Das Zusammenwirken der angeführten Komponenten wird zu einem Unterricht führen, der dem Bildungsauftrag laut Lehrplan und der Individuallage des einzelnen Schülers gleichermaßen gerecht wird und der bewirken wird, dass Schüler/innen und Lehrer/innen mit Freude ihren Aufgaben nachkommen.

Literatur

Dresselhaus, Günter: Netzwerkarbeit und neue Lernkultur. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine zukunftsfähige Bildungsregion. Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2006.

Gasser, Peter: Neue Lernkultur. Eine integrative Didaktik. Aarau: Bildung Sauerländer, 1999.

Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Berlin: S. Fischer Verlag, 1921.

Klika, Dorle: Hermann Nohl. Sein „Pädagogischer Bezug“ in Theorie, Biographie und Handlungspraxis. Köln: Böhlau Verlag GmbH & Cie, 2000.

Lehrplan der Volksschule, Artikel I und II, Stand: BGBl. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 290/2008 vom 12. August 2008.

Migutsch, Konstantin et al.: Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett-Cotta, 2008.
Nohl, Herman: Erziehergestalten. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 1958.

Pestalozzi, Heinrich: Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation und neuer Einleitung von Wolfgang Klafki. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 1997.

Petzelt, Alfred: Pädagogik wider den Zeitgeist: ausgewählte pädagogische Abhandlungen (mit Erläuterungen und Arbeitsaufgaben). Hrsg. von Peter Kauder. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 2003.

Prange, Klaus: Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh, 2005.

Siebert, Horst: Pädagogischer Konstruktivismus. Eine Bilanz der Konstruktivismusdiskussion für die Bildungspraxis. Neuwied, Kriftel: Luchterhand, 1999

Bildung in der Lehrer/innen-Bildung? Einige kurze Anmerkungen

Jede Zeit hat ihre eigenen Idole. Die heutige ist im Bildungsbereich maßgeblich von den Idolen der Kontrollierbarkeit, der Steuerbarkeit, der Transparenz, der validen und zuverlässigen Leistungsmessung, der Verbesserung und der Gerechtigkeit geprägt. In den letzten Jahren wurden vielfältige Anstrengungen unternommen, das Bildungssystem diesem Idol zu unterwerfen. Bildungsstandards und Bildungsmonitorings sind Ausdruck dieser Entwicklung, die von der Idee lebt, dass die Leistungsstandserhebung der Qualitätssicherung dienen würde.

Schon die Prämissen des Vorhabens überzeugen allerdings kaum, da - und das wissen die Reformleute auch - empirische Belege für die Qualitätssteigerung der Schulleistung durch Bildungsstandards nach wie vor ausstehen und diese es vielleicht auch nicht so gibt, wie manche es sich wünschen würden (vgl. Heid 2007). Aber das ist nicht der entscheidende Punkt, sondern vielmehr die Folgerungen, die gezogen werden: Die verantwortlichen Bildungspolitiker/innen, die schließlich daran gemessen werden, ob sie etwas verändert oder bewirkt haben, hindert offenbar nichts daran irgendwelche Bildungsprogramme durch- und umzusetzen, die alles sein mögen, nur eines nicht – evidenzbasiert. Grundlage sind zumeist Defizitdiagnosen und Zielformulierungen. Das populärste Argument in diesem Zusammenhang ist der Verweis auf das schlechte Abschneiden der österreichischen Schülerinnen und Schüler im internationalen Wettbewerb der Schulsysteme. Dieser Befund kränkte und zugleich bildete er den Nährboden für das Dogma, dass die österreichischen Bildungsinstitutionen ineffektiv, schulisches Lernen unwirksam, und die Lehrerinnen und Lehrer unprofessionell sind.

Das Bedenkliche daran ist, dass mitunter auch die Wissenschaft sich diesem Dogma anschließt. Es zu vertreten - so Roland Reichenbach - „illustriert offenbar den eigenen Erfolg unter den wissenschaftlichen und politischen Peers; sich ihm

zu unterwerfen illustriert Vernünftigkeit und Einsicht; mitzumachen und ganz im Vokabular des OECD-Bildungsdiskurses aufzugehen, illustriert internationale Anschlussfähigkeit“ (Reichenbach 2007, 2). Es ist deshalb auch nicht erstaunlich, dass jene wissenschaftlichen Konzepte sich eines besonderen Erfolgs erfreuen, die vor allem mit den zeitgemäßen Ansichten und Diskursen übereinstimmen, beispielsweise mit der Idee, dass es in der Schul- und Studienzeit nicht primär um die Bildung des Menschen, sondern um den Erwerb von Kompetenzen gehen soll.

Kaum einer, der im pädagogischen Feld tätig ist, wird etwas gegen Kompetenzen, Kompetenzförderung oder Kompetenzmessung haben. Darum geht es auch nicht, sondern um die enorme Überschätzung der Idee, Bildung allein auf Kompetenzerwerb und Bildungsziele möglichst allein als messbare Kompetenzen zu begreifen.

Nun kann man natürlich einwenden, dass man den Begriff Kompetenz auch bildungstheoretisch verstehen kann, sofern man - wie Heinrich Roth in seiner Pädagogischen Anthropologie von 1971 - die Fähigkeiten, die ein Mensch auf dem Wege von Erziehung und Bildung auszubilden hat, als Sach- Sozial- und Selbstkompetenz definiert. Wenn man diese unterschiedlichen Dimensionen des Begriffs den Differenzierungen im Bildungsbegriff gegenüberstellt, dann entsteht durchaus eine gewisse Nähe zu den drei Relationen, die man als durchgehende Merkmale von Bildung beschreibt: die Relationen des Menschen zur Welt, zu anderen Menschen und zu sich selbst (vgl. Dörpinghaus, Poenitsch, Wigger 2006, 144).

Die gegenwärtige Attraktivität des Kompetenzbegriffes begründet sich allerdings nicht in seiner möglichen Nähe zum Bildungsbegriff, sondern in einem Kompetenzkonstrukt, das Kompetenzen als Zusammenspiel von (1) deklarativem Wissen („savoir“), den (2) Fertigkeiten und dem prozeduralen Wissen („savoir faire“),

den (3) persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen („savoir-être“) und schließlich noch der (4) Lernfähigkeit („savoir-apprendre“) versteht (vgl. Schneider 2005, 16). Die historische Herkunft dieses Kompetenzbegriffs wurzelt in den psychologischen Theorien, die, wie Basil Bernstein (1996) aufgezeigt hat, anti-behavioristisch und anti-funktionalistisch motiviert sind. Die Vorstellung, nicht gänzlich von außen determiniert zu sein, sondern sich als Subjekt, als aktiven und kreativen Gestalter einer bedeutungsvollen Welt (z.B. Sprachproduktion bei Chomsky, Akkommodationsprozesse bei Piaget) und die Entwicklung seiner Kompetenzen als selbstregulierten Ausdifferenzierungsprozess zu begreifen, erscheint durchaus attraktiv, nicht zuletzt deshalb, weil damit auch der Versuch, die Entwicklung des Menschen auf Sozialisationsprozesse zu reduzieren, obsolet wird (vgl. Reichenbach 2006, 50). „Noch sympathischer“ - so Reichenbach - „mag manchen die Behauptung erscheinen, dass solcherlei Entwicklung nicht durch formale Lehre vorangetrieben werden könne“. Folglich - so Reichenbach - „interessiert dann nur noch die Gestaltung der Ermöglichungsbedingungen von Lernen und Entwicklung - und jede andere Bemühung erscheint als pädagogische Ideologie oder wenigstens schlechte Pädagogik“ (Reichenbach 2006, 251).

Diese Überlegungen machen unverblümt deutlich, dass dieses Kompetenzkonstrukt den Bildungsbegriff längst hinter sich gelassen hat. Deshalb ist es wohl auch nicht erstaunlich, dass die Voraussetzungen, auf denen dieses Modell basiert, kaum thematisiert werden. Wenn man diese kritisch unter die Lupe nimmt, wird offenkundig, dass eine Pädagogik, die die anti-behavioristische Vorstellung von der Selbstregulation ernst nimmt, ihre eigenen Möglichkeiten und den Menschen überfordert und gleichzeitig unterfordert. Sie überfordert sich, weil sie sich zumutet, den perfekten Könnern einer Aufgabe zu produzieren, sie unterfordert sich, weil sie ihre Aufgabe auf messbare Kompetenzen reduziert. Sie überfordert den Menschen, indem sie ihn verpflichtet, sich selbst als Kompetenzsteigerungszentrum zu sehen, und sie unterfordert den Menschen, weil sie ihn auf ein bestimmtes Können festlegt und seine unendlichen Möglichkeiten nicht mehr anerkennt.

Es war eine der großen Leistungen des Christentums, die Inkompetenz des Menschen als Aufgegebenheit zu begreifen. Der Mensch als geschaffenes und erlöstes Wesen sollte das Bild, das der Schöpfer in ihn hineingelegt hat, verwirklichen. In der Moderne ist dieser Gedanke vor allem im Humanismus weiterverfolgt und entwickelt worden. Auch in seiner säkularisierten Fassung ist der Bezugspunkt der Bildung der Mensch selbst. Kant hat diese These in der Formulierung vom Menschen „als Zweck seiner selbst“ zugespitzt.

Es wäre wünschenswert, dass in den neuen Pädagogischen Hochschulen Lehrerinnen und Lehrer nicht nur mit den notwendigen beruflichen Kompetenzen ausgestattet werden, sondern dass sie auch darin unterstützt werden, gebildete Menschen zu werden. Wenn die neuen Pädagogischen Hochschulen zur Professionalisierung des Lehrberufs in der Tat beitragen wollen, dann sollten sie sich darauf besinnen, dass die Bedingung von Professionalität darin besteht, den Menschen das Denken und Nachdenken zuzumuten.

Die Besonderheit der Lehrer/innenbildung lag ja gerade immer darin, dass sie von einer besonderen Idee aus, eben der Idee der Bildung her, konzipiert war. Ansonsten wäre es egal, ob die Ausbildung als Wissenschaftsschulung, als Praxisdrill oder als Ausbildung zum/zur evaluierbaren Fachmann/Fachfrau erfolgen würde.

Literatur

Dörpinghaus A., Poenitsch A., Wigger L. (2006): Einführung in die Theorie der Bildung. Dortmund: WBG, S. 144.

Heid, H. (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beitragen? In: D. Benner (Hrsg), Bildungsstandards. Chancen und Grenzen, Beispiele und Perspektiven. Paderborn: Schöningh, S. 29 – 48.

Reichenbach R., (2007): Kompetenzen und Insuffizienzen. Retrieved 15.10.2009 from http://www.vlm.ch/Publikationen/VLM-aktuell/VLM_aktuell_2007

Reichenbach R., (2006): Soft kills. In: Dzierzbicka A./Schirnbauer A. (Hrsg), Pädagogisches Glossar der Gegenwart. Wien: Löcker, S. 245 -251.

Schneider, G. (2005): Der gemeinsame europäische Referenznamen für Sprachen als Grundlage für Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 27 (1), S.13-34.

Begabtenförderung in ungarischen Organisationen

Vorliegende Studie setzt sich zum Ziel, über die Begabtenförderung in Ungarn einen Überblick zu geben und die Organisationen vorzustellen, die sich mit der Entdeckung und Förderung von begabten Jugendlichen und ihrem Management befassen.

Im ersten Teil werden die verschiedenen Interpretationen der Begabung erläutert, beziehungsweise das Wesen einer Organisation bestimmt. Danach werden die Zivilorganisationen dargestellt, deren Aufgabe in Ungarn die Begabtenförderung ist. Ihr Ziel, Programm, ihre Tätigkeit sollen beschrieben werden, und es wird gezeigt, wie sie zur Begabtenförderung in Ungarn beitragen können.

Was nennt man Begabung? Über welche Eigenschaften verfügt eine begabte Person?

Unsere Definition der Begabung übernehmen wir vom Renzulli - Modell. Laut diesem Modell setzt sich die Begabung aus vier Faktoren zusammen:

- aus überdurchschnittlichen Fähigkeiten
- aus überdurchschnittlichen speziellen Fähigkeiten
- aus der Kreativität
- und aus der Aufgabenverpflichtung.

Zu den überdurchschnittlichen Fähigkeiten gehören z.B. das abstrakte Denken auf hohem Niveau, die entwickelten muttersprachlichen Fähigkeiten, das gute Gedächtnis, die wirksamen, Informationen bearbeitenden Strategien usw. Sie erfüllen in den einzelnen speziellen Begabungsbereichen natürlich je andere Funktionen.

Die speziellen Fähigkeiten sichern das Charakteristikum der Intelligenz. Die Einteilung nach Gardner ist allgemein akzeptiert. Laut Gardner sind sechs spezielle Fähigkeitsgruppen zu unterscheiden: die sprachlich-linguistische, die musi-

kalisch-rhythmische, die mathematisch-logische, die bildlich-räumliche, die körperlich-kinästhetische, die sozial-interpersonale und die intrapersonale Fähigkeitsgruppe. Diese sind die Ausgangspunkte der speziellen Begabtenförderung.

Die Kreativität setzt sich ebenso aus mehreren Komponenten zusammen: diese sind die Originalität, Flexibilität, Fluenz, Problemempfindlichkeit, Neugier, der Nonkonformismus usw. Die Kreativität ist bei der Funktion der Begabung ausschlaggebend. Für die Begabung ist unter anderem charakteristisch, dass sie in Problemsituationen neue Lösungen findet, reich an Ideen ist, und das ist ohne kreative Fähigkeiten unvorstellbar.

In der Aufgabenverpflichtung sind Persönlichkeitsmerkmale inbegriffen, die die Energie zu den Leistungen auf hohem Niveau sichern: das Interesse, der Wettbewerbsgeist, die Ausdauer, die emotionale Stabilität usw. Ohne die Aufgabenverpflichtung gibt es keine Leistung auf hohem Niveau.

Begabt sind also Personen, die ausgezeichnete Talente haben – aufgrund der oben genannten vier Faktoren - und in jedem Tätigkeitsbereich des Lebens zu Leistungen auf hohem Niveau fähig sind.

Die Entwicklung und Förderung der Begabung ist ein langer Prozess. Es ist ein kritischer Punkt und eine kritische Frage, wann und in welchem Lebensalter man anfangen soll, die Personen mit ausgezeichneten Fähigkeiten zu fördern. Das ist keine einfache Frage.

Es hängt vom Alter, vom Typ der Fähigkeit, von der Situation, von den Umständen, von den Möglichkeiten ab. Es gibt Fähigkeiten, die schon im Vorschulalter oder sogar früher erscheinen, z.B. die Begabung für Musik, Mathematik und Bewegung. Laut Begabungsexperten ist in diesem Alter am wichtigsten, die entsprechende emotionale Sicherheit, Atmosphäre zu schaffen. Mit der Begründung kann schon in der Volksschule

und mit der wirksamen, speziellen Begabtenförderung in der Oberstufe bzw. im Gymnasium begonnen werden. Zur Förderung der Fähigkeiten sollen flexible, vielerlei Ausbildungsprogramme gesichert werden. Im Hochschulwesen bieten die Masterausbildung, die PhD-Programme, die wissenschaftlichen Arbeiten, die Fachkollegs Möglichkeit dazu, dass die begabten Personen ausgezeichnete Fachleute werden.

Schritte der Begabtenförderung: die Identifizierung und Erkenntnis der Begabung erfolgen im Schulalter auf folgende Weise:

- durch die Zielsetzungen der Programme
- in verschiedenen Organisationsformen
- durch Bereicherung, Anreicherung
- durch die Arbeitsteilung in der Lehrkörperschaft, spezielle Funktionen
- durch die Zusammenarbeit mit der Familie.

Außer den Fähigkeiten ist auch die Gestaltung der Persönlichkeitsmerkmale wichtig: Wenn man die Programme plant, soll man auf folgende Dinge achten:

- man soll die starke Seite des begabten Kindes erkennen, die zu fördern ist
- man soll auch die schwache Seite des Kindes erkennen (z.B. sein Unsicherheitsgefühl, die Störung seiner Selbstschätzung), bei deren Überwindung man helfen soll
- man soll die entsprechende Atmosphäre schaffen (ausgeglichene soziale Kontakte mit Pädagog/innen, Entwicklungsfachleuten und Partnerinnen bzw. Partnern)
- man soll Freizeit-, Entspannungsprogramme organisieren, die die Entspannung und Erholung sichern.

Das Begabungsmodell von Czeizel stellt die Struktur der Begabtenförderung komplex dar: Die inneren Kreise bezeichnen die aufeinander wirkenden Hauptbereiche innerhalb der Persönlichkeit. Das Viereck, das die Kreise umgibt, bezeichnet das soziale Feld, das bei der Entfaltung der Begabung primär wichtig ist.

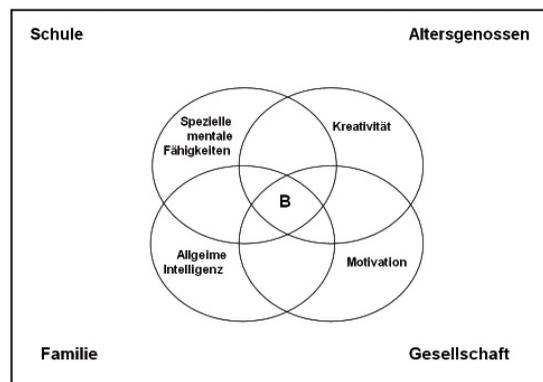
Die Teile des sozialen Feldes erfüllen auch einzeln Aufgaben. Die Schule und Familie können eine Werkstatt für Begabtenförderung sein, wenn

sich die Familie und die Pädagog/innen auf die Begabtenförderung vorbereiten.

Auf der Tabelle können Sie sehen, dass alle Faktoren Teile der Gesellschaft bilden. Es ist sehr wichtig, was für eine Umgebung die Gesellschaft sichern kann, und welche Anschauung sie zur Begabtenidentifizierung und -förderung besitzt.

Es ist die Verantwortung der Gesellschaft, sich der begabten Menschen anzunehmen und ihnen zu helfen. Es wird von Organisationen unternommen, die über entsprechende Kompetenz verfügen.

Der Begriff „Organisation“ wird verschiedentlich definiert. Nach der Definition von Bernhard ist die Organisation das System der absichtlich zusammengestellten Tätigkeiten von zwei oder mehr Menschen. Man unterscheidet formelle, gesellschaftliche (spontan organisierende, sie hat kein im Voraus deklariertes Ziel) und informelle



Organisationen (es sind Koordinationsmerkmale, die von der Organisationsordnung nicht erwartet werden).

Abb.1: Begabungsmodell nach Czeizel

Eine Organisation hat folgende Merkmale: Sie verfügt über eine Dynamik, die durch das Verhalten der Mitglieder gewährleistet ist; sie ist ein Informations- und Kommunikationssystem; ihre Funktion wird von Führenden gesteuert; sie verfügt über eine Organisationskultur; ihre Traditionen und Werte wurzeln in ihrer bisherigen Geschichte; sie ist das System von Kleingruppen, die miteinander in gegenseitiger Wechselwirkung stehen; sie besteht aus Funktionsprozessen usw.

Die Organisationsanregungen basieren auf der Motivation.

Daher stelle ich nun die Arbeit von Organisationen dar, deren Ziel die Begabtenförderung in Ungarn ist, im Interesse der Kinder verschiedenen Alters.

Nationalrat für Begabtenhilfe

* Der Rat ist eine Zivilinitiative, eine unabhängige Organisation, die koordinierende, Richtungsweisende, gegebenenfalls organisierende Funktionen erfüllt.

* Er wurde auf die Initiative von Zivilorganisationen innerhalb und außerhalb der Grenzen Ungarns ins Leben gerufen, die sich mit der Begabtenhilfe beschäftigen.

Er hat folgende Ziele:

* die Zivilorganisationen (des Weiteren: Organisationen) in Ungarn und jenseits der Grenzen, die sich mit der Begabtenförderung beschäftigen, sollen ihre Standpunkte vereinbaren, Fachforen organisieren, Unterstützungsmöglichkeiten suchen, sie sollen die neueren Formen der Unterstützung bedenken beziehungsweise bei der Begabtenförderung mit Ausschreibungen behilflich sein.

* Der Rat bietet Möglichkeiten zum Dialog zwischen den genannten Organisationen und der Regierung zur Formulierung der Ansprüche der Organisationen.

* Der Rat nimmt Stellung und äußert seine Meinung in den Fragen, die mit der Unterstützung der begabten Personen zusammenhängen, und er veröffentlicht seine Meinung in den Medien.

* Der Rat verschafft die Möglichkeit dazu, dass die Organisationen die Informationen über sich auf einer gemeinsamen Webseite (www.tehetsegpont.hu), in Publikationen, auf regionalen Informationspunkten (Begabungspunkten), auf regionalen Foren und in den Medien veröffentlichen.

* In seiner oben genannten Tätigkeit unterstützt der Rat mit besonderem Akzent die Erkenntnis, Auswahl, Hilfe der begabten Personen, ihre Anerkennung und die Anerkennung ihrer Meister,

Beratung bei den für sie in Frage kommenden Programmen beziehungsweise den Kontaktaufbau zwischen den begabten Jugendlichen, ihre Selbstorganisation und ihre Verantwortungsübernahme in der Gesellschaft.

Möglichkeiten für Begabte:

Kontaktsuche

Der Ausbau eines ausgedehnten Kontaktsystems zwischen den begabten Jugendlichen, den ihnen Hilfe anbietenden Personen und ihren Organisationen.

Dazu wurde eine Webseite zusammengestellt, auf der viele Informationen zu finden sind, und sie enthält Links, die den begabten Jugendlichen helfen.

Wann soll eine begabte/ein begabter Jugendliche um Hilfe bitten:

- * wenn sie/er Fachhilfe, einen Lehrer, Mentor, finanzielle Hilfe, oder ein Stipendium braucht
- * wenn sie/er die Welt auf seine Begabung aufmerksam machen will
- * wenn sie/er im Zusammenhang mit seiner Begabung persönliche Beratung erhalten möchte
- * wenn sie/er die Gemeinschaft begabter Jugendlicher sucht
- * wenn sie/er die Organisation seines Begabtenförderers in einem breiteren Kreis darstellen will
- * wenn sie/er über die oben Gesagten regelmäßig Informationen erhalten möchte

Begabtenförderung

Eine begabte Person kann zu ihrer/seiner Förderung um Hilfe bitten. Mentoren und begabtenfördernde, bereichernde Programme können ihr/ihm bei ihrer/seiner Arbeit helfen. Diese sind die folgenden:

- bereichernde Programme des Begabtenförderungsvereins „Goldener Geist“
- das Begabtenförderungsprogramm der Debrecener Universität
- Elitenausbildung an der Lóránd Eötvös Universität
- das Begabtenförderungsprogramm Ödön Fónius-Kerpel der Semmelweis Universität
- Pál Erd's Begabtenförderungsschule für Mathematik

- Musterexemplare der Siebenbürgischen Mathematikblätter
- Mathematik- und Physikblätter der Mittelschule.

Begabungsstützpunkte

Die Begabungsstützpunkte können in den folgenden Fällen helfen:

- * die interessierten Jugendlichen können zur Erkenntnis und Entfaltung ihrer Begabung Hilfe erhalten, und sie können zu bedeutenden Informationen über die verschiedenen Begabtenförderungsmöglichkeiten gelangen;
- * Die Initiativen der örtlichen Institutionen, Bezirke, Regionen zur Begabtenförderung können zueinander, zu den begabten Jugendlichen, zu ihrer Umwelt (zu ihren Eltern, Lehrern, usw.), zu den Experten, die in der Begabtenförderung bewandert sind, zu den Organisationen der Selbstverwaltungen, der Kirche und zu den Zivilorganisationen, zu den Unternehmen und Privatpersonen, die die Begabtenförderung unterstützen, ein intensiveres Kontaktnetz ausbauen,
- * Die begabtenfördernden Initiativen können erhebliche Menschen- und Finanzreserven in den Prozess der Begabtenhilfe einbeziehen.
- * Die Begabungsstützpunkte basieren auf örtlichen Initiativen
- * Begabungspunkte können von einem oder mehreren Menschen, die sich zur Begabtenhilfe verpflichtet haben, gegründet werden.
- * Die Begabungsstützpunkte können mit allerlei lokalen Organisationen (mit einer Lokalzivilorganisation, Selbstverwaltung, Schule, Kirchenorganisation usw.) verbunden werden.
- * Die Organisation soll alle Lokalkräfte, die in der Begabtenförderung in Frage kommen können, integrieren, das heißt die örtliche Selbstverwaltung, die Schulen (mit besonderem Akzent auf die Institutionen des Hochschulwesens, wenn es solche gibt), die Zivilorganisationen, die Kirchen und (nicht zuletzt) die örtlichen Firmen und Privatpersonen, die die Begabtenförderung unterstützen (Mentoren, Lehrkräfte, Eltern, pensionierte Fachleute, Förderer, Helfer).

* Die Begabungsstützpunkte können nur in Kooperation miteinander, vernetzt existieren.

* Eine der grundsätzlichen Elemente ihrer Tätigkeit ist der fortlaufende Informationsaustausch und die Verbreitung der örtlichen Werte in den anderen Landesteilen (begabte Jugendliche, Mentoren, Initiativen, gute Vorbilder, allerlei Formen der Unterstützung).

* Das Netz der Begabungsstützpunkte ist ein dynamisches, flexibles und an fachlichen Kontakten reiches Netz.

* Die Leiter der Begabungsstützpunkte sollen einen intensiven persönlichen Kontakt zueinander haben.

* In der Kooperation und im Verbreitungsprozess der Begabungsstützpunkte ist es wichtig, die begabtenfördernden Institutionen, Initiativen des Bezirks beziehungsweise der Region einzubeziehen.

Gesellschaft ungarischer Begabtenförderung

Sie hat folgende Aufgaben:

- sie unterstützt die Erkenntnis der Fähigkeiten der Kinder, Schüler/innen, sie trägt zur Entwicklung der begabtenfördernden Initiativen wirksam bei
- sie unterstützt, koordiniert die wissenschaftlichen Forschungen
- sie hilft den Pädagog/innen bei der Vorbereitung der Programme mit verschiedenen Ausbildungsformen (Intensivkursen, postgradualen pädagogischen Fachausbildungsprogrammen)
- sie organisiert Konferenzen, Workshops, die sich mit den Begabten beschäftigen
- sie veröffentlicht Publikationen in diesem Bereich
- sie knüpft Kontakte zu den internationalen Zivilorganisationen der Begabtenförderung.

Ihr Fachprogramm hat das Ziel, die Konzeption und Methodik der Begabterziehung der auf Wissen basierenden Gesellschaft auf Makro- und Mikroebene zu finden. In den Schulen der auf Wissen basierenden Gesellschaft sollen nicht einfach staatlich verordnete Lehrpläne und Erziehungsprogramme verwirklicht werden, sondern die Aufgabe ist die Förderung der Fähigkeiten der Schüler/innen. Dazu müssen eine entsprechende Schulorganisation, Schülerumgebung und pädagogische Kultur gefunden werden.

Bund nationaler Begabtenförderungs-Organisationen

Der Bund Nationaler Begabtenförderungsorganisationen formulierte die Förderung für die Zukunft und er hält die verschiedenen Programme für wichtig. Diese sind die folgenden:

* Begabte Schüler/innen(Wettbewerbe): Die Organisationen bewerben sich um Wettbewerbe, wo die Schüler/innen über ihre Begabung Zeugnis ablegen können. Unterstützung können Institutionen erhalten, die regionale Wettbewerbe organisieren, und Zivil-, beziehungsweise Fachorganisationen, Träger.

* Begabtenförderung: Die Vorbereitung von Pädagogen auf die Begabtenförderung und auf die persönliche Entwicklung. Die Begabtenförderung ist für den Pädagog/innen wichtig, sie/er soll im Diagnostizieren und der weiteren Förderung kompetent sein.

* Die Ziele sind die Organisation von Fortbildungen, die Sammlung von guten methodischen Übungen sowie die Erfüllung von Dienstleistungsaufgaben (Beratung, Mentorierung). Es wird dadurch möglich, neuartige, wirksame Unterrichts- und Lernformen auszuarbeiten, die im öffentlichen Schulwesen die persönliche Entwicklung der begabten Schüler/innen sichern. Die Pädagog/innen sollen miteinander Kontakt haben und sie sollen die Begabtenförderungsprogramme in enger Zusammenarbeit miteinander organisieren.

* Begabtenförderung im Hochschulwesen: Im Rahmen dieses Programms bietet sich die Möglichkeit, die speziellen Begabtenförderungspro-

gramme von Institutionen im Hochschulwesen auszuarbeiten.

* In diesem Programm ist es eine besonders wichtige Aufgabe, die entsprechenden Formen der Begabtenförderung in der BSc-Ausbildung zu schaffen, mit denen die begabten Studierenden auf dem Niveau, das ihren Fähigkeiten entspricht, und unter entsprechenden Umständen auf die Teilnahme an der MSc-Ausbildung bzw. später am PhD-Programm vorbereitet werden können.

* Fachkollegs/Das Kolleg hervorragender Persönlichkeiten der Nation: An das Begabtenförderungsprogramm des Hochschulwesens geknüpft plant es auch die spezielle Unterstützung der Programme der Fachkollegs, die auf hohem Niveau sind. Als ein Teil davon kommt es zur Gründung des Kollegs hervorragender Persönlichkeiten der Nation.

Integriertes Begabtenförderungsprogramm

* Es plant den Ausbau eines Begabtenförderungsnetzes fürs ganze Land (in Zusammenarbeit mit den Begabtenförderungsinitiativen der von Ungarn bewohnten Gebiete jenseits der Grenzen). Das Netz würde die bisherigen Formen der Begabtenförderung integrieren und sie durchgängig machen, und es würde Gelegenheit zur Verbreitung der besten einheimischen und ausländischen Begabtenförderungsinitiativen bieten.

* Es käme auch zum Ausbau des regionalen Systems der Begabungspunkte, das die Erkenntnis der Informationen der komplexen, persönlichen Begabtenförderung sowie den Zusammenschluss der Lokalkräfte, die an der Herausbildung der mehrere Jahrzehnte haltbaren Formen der Begabtenförderung interessiert sind, ermöglichen würde.

* Es würde die Selbstorganisation der begabten Jugendlichen, die Entfaltung ihrer gesellschaftlichen Verantwortung und die Förderung ihrer Innovations-, Managerfähigkeiten unterstützen. Die oben genannten Organisationen bieten die Möglichkeit zur Darstellung, Entwicklung der begabten Jugendlichen.

Das Ungarische Genius Programm gehört zum Nationalen Förderplan und wurde vom Nationalrat für Begabtenförderung ausgearbeitet.

Die wichtigsten Elemente des Programms sind die folgenden:

1. die Entdeckung der Begabten und die Gestaltung der neuen Formen ihrer Unterstützung, mit besonderer Rücksicht auf die Durchgangspunkte zwischen den bisherigen begabungsfördernden Initiativen
2. die Herausbildung der organisierten und vielseitigen Kooperation der begabungsfördernden Initiativen miteinander, mit der Gesellschaft, und mit den staatlichen Programmen
3. die Integration der verschiedenen Formen der Begabtenförderung in die Gesamtheit des Unterrichtsprozesses
4. die Unterstützung der einander stimulierenden Selbstorganisation der begabten Jugendlichen
5. die Förderung der Nutzung der von begabten Jugendlichen erzielten Ergebnisse
6. die gesellschaftliche Unterstützung der Begabtenhilfe, die Schaffung ihrer organisierten Formen, die Vorstellung des ungarischen Begabtenförderungsmodells als Vorbild für die EU und die ganze Welt.

Literatur

1. A tehetségfejlesztés pszichológiája (1998): Szöveggyűjtemény. összeáll. és szerk. Balogh, László & Herskovits, Mária & Tóth, László. Debrecen: Kossuth Egyetem Kiadó. 244 p.
2. Czeizel, Endre (2000): Költők, gének, titkok. Budapest: Galenus Kiadó. 273.p
3. Dávid, Imre & Bóta, Margit & Páskuné Kiss, Judit (2002): Tehetségkutatás. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 7-109.p.
4. Gyarmathy, Éva (2002): IQ és tehetség. = IQ vita. Pszichológiai Szemle Könyvtára 5. Budapest: Akadémiai Kiadó. 127-154. p.
5. Gyarmathy, Éva (2002): A harmadik évezred kihívásai és a tehetség új szemlélete. Almanach. Budapest: Magyar Tehetség gondozó Társaság. 11-20. p.

6. Tehetség gondozás a felsőoktatásban (1998). Szerk. Bodnár, Gabriella Eger: Tudományos Közlemények. 44. p.

Lernen an der Schnittstelle zwischen Pädagogik und Hirnforschung

Das letzte Jahrzehnt wird als die Dekade der Hirnforschung (the decade of the brain) bezeichnet. Die Neurowissenschaft erlangte mit ihren Forschungsergebnissen eine hohe Medienpräsenz und Resonanz an der Öffentlichkeit und entwickelte sich zu einem Thema, an dem kein Weg vorbei zu führen scheint, denn sie erklärt, wie die Welt in unserem Kopf entsteht, warum wir tun, was wir tun, was in unseren Gehirnen passiert, wenn wir lernen.

So wurde sie zum Gegenstand eines interdisziplinären und öffentlichen Diskurses. Dies erklärt die verstärkte Auseinandersetzung der Erziehungswissenschaften mit Forschungsergebnissen aus dem Bereich der Neurowissenschaften.

Über die Bedeutung und den Stellenwert der Ergebnisse und Erkenntnisse der Hirnforschung für Theorie und Praxis der Pädagogik gibt es divergierende Ansichten. Hierbei spannt sich der Bogen von Zustimmung zur Aufnahme dieser Erkenntnisse, über einen kritischen interdisziplinären Diskurs bis hin zur Zurückweisung.

Vertreter der Hirnforschung nehmen den Standpunkt ein, dass die Ergebnisse ihrer Forschung von fundamentaler Bedeutung für die pädagogische Praxis sind. Historisch gesehen, gab es schon vor langer Zeit eine Verbindung zwischen Hirnforschung und Pädagogik. Das Nachdenken der Hirnforschung über Erziehung könnte man schon fast als traditionell bezeichnen. Ratschläge für pädagogisches Handeln zu entwickeln, stellt keinen neuen Sachverhalt dar. Diese Bestrebungen gingen allerdings immer von der Hirnforschung aus (vgl. Becker 2006, S.133).

Das Interesse der Öffentlichkeit erwachte vor allem nach den Publikationen der Ergebnisse der PISA Studien, deren Ergebnisse österreichischen sowie deutschen Schulen und ihrem Unterricht ein nicht sehr ruhmvolles Zeugnis ausstellten. Es herrscht eine öffentliche Diskussion um Bildung, die auch die österreichische Bildungslandschaft

prägt und zu Veränderungen führt. Der Diskurs um den Wandel von Lernkulturen bzw. um ihre Implementierung im Schulwesen breitet sich auf allen Ebenen der schulischen Instanzen aus. Traditioneller, frontaler Unterricht wird auf seine Wirkung und Effektivität hinterfragt, vor allem darauf abzielend, ob diese Form des Unterrichts, der individuelle Lernprozesse nicht berücksichtigt, noch den Anforderungen einer komplexen Welt gerecht werden kann. Die Forderung nach Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Individuums sowie die Verantwortung für das eigene Leben in allen Lebensbereichen zu übernehmen, kennzeichnet die Gesellschaft von heute.

Unter den zahlreichen Initiativen zur Reformierung des Bildungssystems nach PISA, die seitens des österreichischen Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur in den letzten Jahren gesetzt wurden, waren Maßnahmen zur Veränderung der Lehr- und Lernkultur unter Einbindung der Erkenntnisse der Hirnforschung.

Nach Meinung namhafter Hirnforscher stünde man mit dem Wissen, was der Mensch sei und was sein Handeln bestimmt, erst am Anfang und glaubt man den Prophezeiungen, wird es in Zukunft eine Revolution durch Erkenntnisse über menschliche Gehirne geben. Wenn dies zutrifft, wie wird dies unser Menschenbild beeinflussen? Welcher Herausforderung hat sich die pädagogische Praxis durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse zu stellen? Braucht es Begriffe wie Erziehung, Sozialisation, Lehren und Lernen überhaupt noch? Können die Neurowissenschaften die Probleme der Pädagogik lösen? Verfügt der Mensch über eigenen Willen oder ist er determiniert durch das Gehirn?

Die nächsten Seiten beleuchten die für das Lehren und Lernen relevanten Erkenntnisse der Hirnforschung und ihre Bedeutung für die Pädagogik aus der Sicht der Neurowissenschaften. Danach werde ich mich der Annahme der Hirn-

forschung, dass der Mensch über keinen eigenen Willen verfüge, sondern in seinem Tun von seinem Gehirn bestimmt ist, widmen. Schließlich soll aber auch die pädagogische Haltung und Sicht zu dieser Entwicklung betrachtet werden.

Experiment über menschliches Lernverhalten

Über die Betten von acht Wochen alten Säuglingen brachten Forscher täglich für zehn Minuten unterschiedliche Arten von Mobiles an. Die Säuglinge wurden in drei Gruppen geteilt. Bei der Gruppe A wurden gewöhnliche Mobiles verwendet. Über den Betten der Gruppe B hingen Mobiles, die in regelmäßigen Abständen eine Drehbewegung ausführten, während bei der Gruppe C Mobiles verwendet wurden, die mit Drucksensoren in Verbindung standen, welche in den Kopfkissen eingenäht waren. Durch Kopfbewegungen der Säuglinge konnten diese aktiviert werden.

Die Ergebnisse nach drei Wochen:

In den Gruppen A und B veränderte sich die Häufigkeit der Kopfbewegungen nicht, wohl aber bei den Säuglingen der Gruppe C. Das Interesse an den Mobiles nahm bei den Gruppen A und B ab, während es in der Gruppe C zunahm.

Dies ließ darauf schließen, dass die Säuglinge der Gruppe C in kurzer Zeit gelernt hatten, dass die Mobiles durch eigene Aktivität beeinflusst werden konnten. Säuglinge der Gruppe C lächelten mehr, hatten einen lebhafteren Gesichtsausdruck und versuchten, durch Artikulation von Tönen Freude auszudrücken.

Aus diesen Ergebnissen folgerte Remo H. Largo (Professor für Entwicklungspädiatrie am Züricher Kinderspital):

1. Die kindliche Neugier, die in Form von Interesse, Wohlbehagen und Lebhaftigkeit ausgedrückt wird, wird geweckt und lange erhalten, wenn sich das Kind aktiv betätigt.
2. Neugier ist nicht beliebig. Sie ist festgelegt durch Fähigkeiten, die heranreifen und durch Erfahrungen, die in der Umwelt gesucht werden, gefestigt. Neugier leitet das Kind beim Lernen.

3. Neugier und Aktivität bringt das Kind mit. Eltern müssen Erfahrungsmöglichkeiten anbieten (vgl. Herrmann 2006, S. 85f).

Die Kognitionsforschung schließt aus diesem Experiment, dass das Kind „von sich aus“, „von selber“ lernt, wenn Gelegenheiten vorhanden sind. Dieses Erkenntnis ist transferierbar auf die Fähigkeit des Lernens der Muttersprache, ohne die Grammatik der Sprache zu beherrschen.

„ Daraus formuliert die kognitive Gehirnforschung [...]: Was das Kind ´von selber´ gelernt hat- in diesem Fall die Grammatik der gesprochenen Sprache-, das hat das Gehirn selber erzeugt“ (Herrmann 2006, S. 87). Jene Lernprozesse verlaufen sehr langsam und müssen durch ständiges Üben und Wiederholen unterstützt werden. Ansonsten bleibt Gelerntes im Kurzzeitgedächtnis und wird vergessen.

Das Gehirn erzeugt Wissen und die zugehörige Bedeutung ohne unsere willentliche Beeinflussung. Es funktioniert nicht als Datenspeicher, sondern als Datenerzeuger.

Diese ergibt sich aus der Biochemie der zellulären Mechanismen und Prozesse im Gehirn.

Lernen ist Aktivität des Lernenden, positiv beeinflusst, wenn die Aktivität Spaß macht.

Dadurch kommt es zur Freisetzung von Botenstoffen, die Grundvoraussetzung für Lernen sind. Lernprozesse hängen mit dem limbischen System zusammen. Dabei geht es um die Verteilung von Funktionen und Leistungen des Gehirns auf verschiedene Areale, die beispielsweise zuständig sind für Emotionen oder kognitive Leistungen. Erforscht wird dies mit bildgebenden Verfahren, die zwar nicht zeigen, was dort geschieht, sondern dass etwas dort geschieht. Die Ursache für die dortigen Geschehnisse sind die so genannten neuromodularen Systeme, die die Gehirntätigkeit gestalten. Neuromodulatoren steuern, wie bereits erwähnt, die Steuerung von Aufmerksamkeit, Motivation, Interesse, Lernfähigkeit (vgl. Herrmann 2006, S. 88f).

Schule der Selbsttätigkeit

Im Gegensatz zur belehrenden Memorierschule des 18. Jhdts. gab es die Schule der Selbsttätigkeit, in der Schüler/innen aktiv den Lernprozess mitgestalteten.

Das Prinzip der Schule der Selbsttätigkeit ist, dass Schüler/innen „können“, weil sie „tun“ und dieses „etwas können“ erhält die Motivation. Schüler/innen untersuchen, prüfen, planen und experimentieren. Seit Ende des 19. Jhdts. heißt dieses Konzept Arbeitsunterricht. Diese Art des Unterrichts war die Medizin gegen die passive Buchschule.

Entdeckendes Lernen ist heute das wichtigste Prinzip der selbstorganisierten Schülertätigkeit im fächerübergreifenden und fächerverbindenden Unterricht. Das Lehrerinstruktionsmodell wird ersetzt durch das Schüler selbstlernmodell. „Und das Gehirn „sagt“: Ich tue und kann und bewirke etwas und lerne, dass ich noch mehr kann, wenn man mich lässt“ (Herrmann 2006, S. 91).

In der Schule der Selbsttätigkeit wandelt sich die Rolle der Lehrenden. Er/Sie ist verantwortlich für die Entwicklung von Lern- und Arbeitsmaterialien, ist Moderator/in und Berater/in. Lehrer/innen, vor allem jene an Gymnasien, werden im Prozess der Ausbildung darauf so gut wie gar nicht vorbereitet, so vernimmt man aus dem Lager der Hirnforschung. Nach Herrmann muss moderne Schulpädagogik, die von der Gehirnforschung gelernt hat, anerkennen, dass Selbstorganisation erfolgreiches Lernen sichert. Dann wäre das Problem, dass gelangweilte Schüler/innen weghören und sich anderem, Interessanterem zuwenden, gelöst. Nachdem Desinteresse Sanktionen nach sich zieht, würden Schüler/innen, so meint er, sehr bald lernen unauffällig abzuschalten. Weiters wäre denkbar, dass Hyperaktivität und Aggression normale mentale Reaktionen auf langweiligen Unterricht sind.

Im Projektunterricht oder in der Gruppenarbeit wäre all dies schwer möglich, da die Schüler/innen Verantwortung für ihr Lernen tragen. Projektarbeit beinhaltet zwei weitere reformpädagogische Prinzipien. Erstens das exemplarische Lernen und zweitens das individuelle Lernen.

Unser Gehirn lernt ständig, filtert aber Informationen nach Bedeutung. Etwa 90 % des Schulstoffes werden sofort vergessen. Beim exemplarischen Lernen sollen bedeutungsvolle Sachverhalte, die sich durch inhaltliche Vielfalt auszeichnen, erarbeitet werden, sodass vielfache didaktische Zugänge möglich sind, was aus neurowissenschaftlicher Sicht den Vorzug hat, dass auf das so erworbene Wissen über mehrere neuronale Netze zugegriffen werden kann. Dies fördert weiterführend die Vernetzung vorhandenen Wissens mit neuem Wissen.

Das Gehirn funktioniert umso besser, je höher die Erwartung der Bewältigung der Lernsituation ist. Jede Lerngruppe ist geprägt durch individuelle Unterschiede und Heterogenität. Auf diese Vielfalt müssen Rahmenbedingungen Rücksicht nehmen, um Lernbereitschaft und Motivation zu erhalten und zu erhöhen.

Lernen für das Langzeitgedächtnis geht langsam voran. Nachhaltiges Lernen ist in der traditionellen Form des Unterrichts schwer möglich - Schüler/innen speichern meist im Kurzzeitgedächtnis bis zum nächsten Test oder bis zur nächsten Wiederholung. Nach Herrmann organisiert Schule ihre eigene Erfolglosigkeit, wie TIMMS und PISA gezeigt haben.

Lernprozesse benötigen Lernveranlassungen und Erfolgserlebnisse. Das Gefühl des sich Wohlfühlens, weil er/sie kann, muss von Schüler/innengehirnen öfter erlebt werden, ansonsten, so meint Scheich, schalten sie auf „Stand-by“. Emotionen und Lernen bzw. Gedächtnis korrelieren stark miteinander. Dies zeigt sich in der Tatsache, dass einzelne nicht wiederholte Situationen, die von Emotionen begleitet sind, bis ins Detail memoriert werden können, während bedeutungslose, auch wiederholte, Informationen vergessen werden.

Befürworter von Leistungsanforderungen kritisieren jenen Ansatz der Pädagogik, der freudbetontes Lernen fördert. Vertreter der Instruktionspädagogik meinen, dass Lerninhalte im lehrerzentrierten Unterricht danach abrufbar seien. Dies klärt die Gehirnforschung als Irrtum auf. Sie bezeichnet als Kuschelpädagogik jene, die nicht individualisiert. Im frontalen Unterricht schalten Gehirne der Schüler/innen ab, werden förmlich weggekuschelt. Lernen ist ein Kommunikationsprozess, am erfolgreichsten in

und durch Gruppen und das Lernen in Gruppen ermöglicht Individualisierung (vgl. Herrmann 2006, S.91ff).

Worauf es bei Lehren und Lernen aus der Sicht der Hirnforschung ankommt

Worin bestehen aus der Sicht der Hirnforschung die Schwierigkeiten bei Lehr- und Lernprozessen? Die Pädagogik und die Didaktik orientieren sich an Konzepten von Wissenschaftsdisziplinen, die sich mit Wahrnehmung, Lernen und Motivation auseinandersetzen. Das wohl erfolgreichste ist das Modell der Informationsverarbeitung, das aus der kognitiven Psychologie stammt. Es beruht darauf, dass Lernen ein Prozess von Instruktion, Verarbeitung und Abspeichern des dargebotenen Wissens ist. Lehrende senden sprachliche Informationen aus, die das informationsverarbeitende System der Lernenden erreichen, in ihrer Bedeutung entschlüsselt und mit dem entsprechenden Vorwissen verknüpft werden. Danach erfolgt die Speicherung der neuen Wissensinheit im Langzeitgedächtnis.

Roth setzt dem entgegen, dass zum Ersten Wissen nicht übertragbar sei, sondern im Gehirn des Lernenden neu geschaffen werden müsste und dass zum Zweiten Wissensaneignung von Rahmenbedingungen und Faktoren gesteuert wird, die schwer beeinflussbar sind, da sie unbewusst ablaufen. Im Folgenden werden jene Faktoren, die nach Roth Lernprozesse erfolgreich machen, beschrieben (vgl. Roth 2006, S. 55).

Die Bedeutungskonstruktion

Bedeutungen können nicht vom Lehrenden auf den Lernenden übertragen werden, sondern werden vom Gehirn des Empfängers konstruiert. Die Bedeutungskonstruktionen laufen zum großen Teil völlig unbewusst ab, und wenn sie bewusst erlebt werden, so unterliegen sie nach Roth nicht dem menschlichen Willen.

Damit Information Bedeutung hat, muss der Empfänger über entsprechendes Vorwissen verfügen. Wenn Lehrer/innen verbale Information geben, so werden Schalldruckwellen produziert, die umgewandelt in Nervenimpulse in das Gehirn der Hörer/innen eindringen, wo sie als

Sprachlaute identifiziert werden. Danach werden sie in die für Sprache zuständigen Hirnzentren, dem Wernicke und Broca Areal, gelenkt. Hier werden primäre und grammatikabhängige Wortbedeutungen (linke Hirnrinde) sowie die Sprachmelodie und affektive Bestandteile (rechte Hirnrinde) analysiert.

Das Gehörte wird in Bezug auf seinen Bedeutungs- und Handlungskontext, für den Menschen unbewusst, mit Inhalten des Sprachgedächtnisses verglichen.

Existiert nun weder Vorwissen noch Bedeutungskontext, so findet auch keine Bedeutungskonstruktion statt. Nur unter dem Umstand, dass das Vorwissen der Lehrenden und Lernenden zufällig oder eingeübt vorhanden ist, könnten ungefähr dieselben Bedeutungen entstehen (vgl. Roth 2006, S. 56ff).

Die Bedeutung des limbischen Systems für Lehrende und Lernende

Das limbische System war in der kognitiven Psychologie lange Zeit nicht existent. Dieses System vermittelt Affekte, Gefühle und Motivation. Es hat die Funktion der Kontrolle des Lernerfolgs und ist entscheidend am Lernerfolg beteiligt, da es bei jeder Lernsituation bewertet, ob das Hören und Üben lohnenswert ist. Die Entscheidungen hängen vor allem von in der Vergangenheit gespeicherten Erfahrungen ab, die Lernende gemacht haben. Fällt die Bewertung positiv aus, kommt es über die neuromodularen Systeme zur Umgestaltung von in der Großhirnrinde vorhandenen Wissensnetzwerken, sodass neues Wissen entstehen kann (vgl. Roth 2006, S. 58f).

Weitere beeinflussende Faktoren von Lernprozessen

Erkenntnisse der Neuropsychologie und Emotionspsychologie belegen, dass unbewusst und innerhalb von ca. einer Sekunde die Glaubhaftigkeit des Gegenübers eingeschätzt wird. Es kommt zu Analysen des Gesichtsausdrucks, der Tönung der Stimme und der Körperhaltung. Übertragen auf Lehr- und Lernprozesse im schulischen Kontext, stellen Schüler/innen fest (im ersten Schritt unbewusst), ob Lehrende motiviert sind und sich

mit dem Gesagten identifizieren. Lehrende selbst sind sich der von ihnen ausgesandten Signale, so meint Roth, nicht bewusst. Wissensinhalte, die möglicherweise schon seit Jahren unverändert vorgetragen werden, wo also im Vortrag Langlebigkeit und Gleichgültigkeit mitschwingen, erreichen nicht die Gehirne der Schüler/innen. Die unbewusst ausgesandten Signale zu verändern oder zu versuchen, sie willentlich zu beeinflussen, könnte sich förderlich auf Lernprozesse auswirken (ebd., S. 60f).

Lernvoraussetzungen der Schüler/innen

Lernen ist Eigenaktivität der Lernenden und läuft in den einzelnen Gehirnen einer Lerngruppe sehr unterschiedlich ab. Von welchen Unterschieden haben Lehrende auszugehen?

Nach Markowitsch gibt es sehr große Unterschiede Gedächtnisleistungen betreffend. Merkt sich der eine problemlos Zahlen, tut sich aber schwer mit dem Einprägen von Namen, kann sich dies beim anderen gerade umgekehrt darstellen. Diese individuellen Fähigkeiten sind als angeboren zu sehen und nur begrenzt zu verbessern. Durch das Erlernen und Üben von Mnemotechniken können Schüler/innen sich individuell die für sie passendste Lerntechnik wählen.

Weiters unterscheiden sich Schüler/innen in Bezug auf spezifische Lernbegabungen und ihre Lernstile. Daraus würde folgen, dass „gute Lehrende“ jeden Lernstil und jeden Gedächtnisstil von jedem/jeder einzelnen Schüler/in kennen müssten. Eigentlich erübrigt es sich zu erwähnen, dass dies in der Praxis nicht realisierbar ist.

Um aber dennoch auf diese Vielfältigkeit einzugehen, könnten Lehrer/innen ihren Unterricht in der Weise organisieren, dass für Lernende verschiedene Lernwege möglich sind, um z. B. die unterschiedlichen Lerntypen mit ihren präferierten Wahrnehmungskanälen (auditiv, visuell, kinästhetisch) zu berücksichtigen. In der traditionellen frontalen Unterrichtsform wird der/die auditiv-linkshirndominante Lernende bevorzugt.

Neben diesen hochgradig genetisch determinierten Faktoren gibt es vorgeburtliche und frühkindliche Einflüsse. Diese beziehen sich auf jenes System im Gehirn, das die allgemeine Aufmerksam-

samkeit und Aktivität regelt und durch die Neuromodulatoren charakterisiert ist. Es liegt der allgemeinen Lernfähigkeit und Lernbereitschaft zugrunde und hat Einfluss auf die allgemeine Fähigkeit, Dinge und Geschehnisse aus der Umwelt erfassen zu können. Die Entwicklung dieses Systems erfolgt in der frühen Mutter-Kind-Beziehung. Es ermöglicht dem Säugling und Kleinkind, Gefühle und Intentionen der Bezugsperson zu erfassen und danach ausgerichtet das eigene Ich und Grundzüge sozialer Interaktion und Empathie auszubilden. Defizite in der Entwicklung können nach Eliot durch vorgeburtliche, geburtliche oder nachgeburtliche Schädigungen genetisch, aber auch durch erfahrene mangelnde Fürsorge seitens der Mutter bedingt sein (vgl. Roth 2006, S. 61ff).

Motivation der Lernenden

Die Gehirne der Schüler/innen entwickeln schulisches Lernen betreffend Belohnungserwartungen, die entweder erfüllt oder enttäuscht werden können. Der Grund hierfür ist, wie schon erwähnt, dass das Gehirn die allgemeine Lernbereitschaft über die Ausschüttung lernfördernder Stoffe wie Dopamin und Acetylcholin steuert. Machen Kinder oder Schüler/innen die Erfahrung, dass Lernen etwas Positives ist, drückt sich das in erhöhter Lernbereitschaft und Motiviertheit aus. Leichter anregender Stress löst die Ausschüttung des Neuromodulators Noradrenalin aus, der in geringen Dosen lernförderliche Wirkung hat. Erhöhter Stress wie Versagensängste oder Bedrohtheitsgefühle führen zur Hemmung des Lernerfolgs. Ein wichtiger Faktor im Lernprozess ist die Festlegung von klaren nachvollziehbaren Regeln für die Bewertung von Lernleistungen, da das Gehirn feststellt, wann eine Belohnung verdient oder unverdient war (ebd., S. 64).

Vorwissen und Emotionen der Lernenden

Die Stärke von emotionalen Zuständen, die Schüler/innen z. B. als Interesse, Begeisterung empfinden, korrelieren positiv mit der Leistung des Gedächtnisses. Spezielles Interesse an bestimmten Inhalten kann genetisch determiniert, frühkindlich festgelegt oder später erworben sein.

Das Wissensgedächtnis hat eine Vielzahl von

Schubladen, die zwar unabhängig voneinander zu arbeiten vermögen, aber trotzdem in Verbindung zueinander stehen. Verschiedene Aspekte eines Lerninhalts sind in unterschiedlichen Schubladen abgelegt, bleiben aber miteinander verbunden und bilden ein Bedeutungsfeld. Die Erinnerbarkeit ist umso höher, in je mehr Gedächtnisschubladen Inhalte abgelegt sind.

Inhalte, die für Lernende Neues darstellen, d. h. nicht anschlussfähig sind, fallen durch Gedächtnisnetze, da keine Verbindungen zu vorhandenem Wissen geschaffen werden können. Die schnelle Verankerung und gute Abrufbarkeit von Wissen ist begünstigt durch weit ausgebreitete Gedächtnisnetzwerke.

Die problematischste Lehr- und Lernmethode ist das Auswendiglernen, dabei entstehen Gedächtnisnetzwerke durch Wiederholung der Inhalte. Es stellt einen notwendigen Bereich des Lernens dar, und ist eine Variante des impliziten Lernens und nicht des semantischen Lernens. So kann Wissen zwar mechanisch erworben und angewandt werden, aber es wird nicht in seiner Bedeutung erfasst. Das Gegenteil des mechanischen Lernens wäre das selbstständige Durcharbeiten eines Stoffes. Dieses bewirkt die Herstellung von Verbindungen zu Gedächtnisschubladen und zur Anlegung von neuen Schubladen, was in Folge zur Abstrahierung und Systematisierung von Wissen führt (vgl. Roth 2006, S. 65f).

Lehr- und Lernkontext

Neben Interesse und Vorwissen ist der Kontext, in dem Lernen stattfindet, ein beeinflussender Faktor von Lernprozessen. Zum Inhalt wird die Person (wer), der Ort (wo) und die Zeit (wann) mitgelernt. Unterricht in düsteren Klassenzimmern, ungelöste Konflikte innerhalb einer Lerngruppe, vermittelte Ängste sind Lernprozessen abträglich (ebd., S. 67).

Neurodidaktik

Die allgemeine Didaktik ist jene Disziplin in der Schulpädagogik, die sich, ohne an ein Unterrichtsfach gebunden zu sein, mit dem Lehren und Lernen beschäftigt. Es ist die Wissenschaft vom pädagogisch geleiteten Lehren und Lernen

bezogen auf Inhalte, Methode eines bestimmten Unterrichtsfaches. Seit Comenius' „Didactica Magna“ entwickelten sich stets Theorien zur allgemeinen Didaktik von Lernen und Lehren. In ihnen spiegelt sich die gesellschaftliche Haltung zu Bildung, Erziehung und Unterricht der jeweiligen Epoche wider.

Immer wieder gab es auch interdisziplinäre Diskurse mit benachbarten wissenschaftlichen Disziplinen wie Psychologie, Soziologie und der Philosophie zu diesem Themenbereich (vgl. Friedrich 2006, S. 215).

Die Funktion der Neurodidaktik ist nach Prof. Gerhard Preiss, der den Begriff 1988 prägte, eine Brücke zwischen Hirnforschung und Didaktik zu bilden. Ihre Intention ist, neurobiologische Erkenntnisse aufzuarbeiten und den Prozess von Erziehung und Bildung zu verstehen. Die Neurodidaktik sucht, unter Annahme der Lernfähigkeit des Menschen, nach besten Bedingungen für Lehr- und Lernprozesse. Dies alles unterliegt der Schlüsselidee, dass die Plastizität des Gehirns und die Lernfähigkeit unauflösbar miteinander in Verbindung stehen.

Prinzipien und Elemente von Brain-Based Learning and Teaching

Lernen ist neurowissenschaftlich als dynamischer Vorgang beschrieben, an dem alle menschlichen Dispositionen, d.h. Sinne, Emotionen, Verstehensprozesse und auch Handlungen, Anteil haben. Lernen ist nicht nur Rezeption und Speicherung von Information, sondern auch die Umsetzung dieser in Handlung. Die Vollendung des Lernprozesses bildet die praktische Umsetzung (vgl. Arnold 2006, S.145).

Es sind drei fundamentale Bestandteile von gutem Unterricht zu unterscheiden, die die Grundlage von pädagogischer Professionalität bilden:

1. Entspannte Aufmerksamkeit („relaxed alertness“)

Für erfolgreiche Lernprozesse gibt es einen optimalen emotionalen Zustand der Lernenden, der von den Gehirnzentren für Angst und Lust ausgelöst und moderiert wird. Caine/Caine nennen ihn den Zustand der entspannten Aufmerksam-

keit oder „relaxed alertness“. Er ist geprägt von geringer Angst und einem hohen Maß von Herausforderung. Wenn sich der/die Lernende als kompetent, interessiert und intrinsisch motiviert empfindet, wird er in diesen Zustand versetzt. Wenn im Unterricht und in Lernumgebungen emotionale und soziale Kompetenz angestrebt werden, haben Schüler/innen die Möglichkeit, Erfahrungen von Kompetenz und Selbstvertrauen, die mit persönlichen Zielen und Interesse verbunden sind, zu machen.

2. Geordnete Vertiefung in komplexe Erfahrungen („orchestrated immersion in complex experiences“)

Das menschliche Gehirn stellt Verbindungen her zwischen dem was erfahren wird und der Zuschreibung von Bedeutungen der Erfahrung. Unterricht sollte die Möglichkeit anbieten, neue Inhalte mit bereits geordnetem und gespeichertem Wissen verknüpfen zu können. Weiters muss Lehren die Sinne wie Gehör, Geschmack, Geruch und Bewegung mit einbeziehen.

Die Herstellung von sinnvollen Verknüpfungen, das Miteinbeziehen der Sinne und die Anwendung des Gelernten geschieht gleichzeitig, und es kommt zu einer komplexen Erfahrung. Diese Art des Lernens bringt eine selbstständige Entscheidungsfindung mit sich.

3. Aktive Verarbeitung von Erfahrungen („active process of experience“)

Der Bedeutungsgehalt von Informationen für Lernende entscheidet über die Nachhaltigkeit der Erinnerung. Entscheidend ist das aktive Wissen der Lernenden, also Wissen, mit dem er/sie umgehen kann. Durch Feedback, der Reflexion des eigenen Lernens, der Entwicklung von Zielen und zeitlichen Abläufen, der Kommunikation mit anderen, werden neue Erfahrungen aktiv verarbeitet und das Wissen wird im Zuge des Lernprozesses erweitert und gefestigt (vgl. Arnold 2006, S.156f).

Schüler/innen müssen Rahmenbedingungen von Lernprozessen selbst steuern können. Sie sollen die Lösung einer Aufgabe planen, Methode und Techniken zur Informationsbeschaffung lernen und über Erarbeitungsstrategien verfügen. Auf

diese Weise arbeitend, können Lernende Aussagen über ihre Lernstände machen, was ihnen wiederum hilft Inhalte zu verarbeiten, da dies eine Festigung der Neuronenverknüpfungen bewirkt.

Die Anwendung und Umsetzung des Gelernten bewirken die tiefe Einspeicherung und flexible Verfügbarkeit von Inhalten. Die Umsetzung des erfolgreichen Lernprozesses drückt sich in der Denk- und Handlungsflexibilität aus (ebd., S.148f).

Der Mensch aus neurodidaktischer Sicht

Der Mensch, aus neurodidaktischer Sicht, ist ein komplexes, anpassungsfähiges, sich selbst organisierendes System. Es ist ihm möglich, sich zu reorganisieren. Die Veränderung von Werten, Haltungen und Grundeinstellungen ist ein Merkmal von sinnvollem Lernen.

Das menschliche Gehirn lernt nach dem Prinzip der Selbstorganisation und kann als ganzheitliches, komplexes und anpassungsfähiges System beschrieben werden. Körper, Gehirn und Geist sind als dynamische Einheit zu sehen. Nach Arnold müssen Lehrende mit dieser Komplexität umgehen lernen, indem sie sich auf das ganzheitliche Sein des Menschen einlassen. Sie müssen Hilfestellungen anbieten, um die Weiterentwicklung zu ermöglichen und zu fördern und Selbstreflexion und Kreativität zulassen. Lernende brauchen Freiräume, um selbst zu forschen, sich zu erfahren und Antworten finden zu können (ebd., S.158).

Vorschläge zur Gestaltung von Unterricht nach neurodidaktischen Prinzipien

Gehirngerechte Gestaltung von Lehr- und Lernsituationen benötigt, so meinen Vertreter der Hirnforschung, die Implementierung von Faktoren, die erfolgreiches Lernen begünstigen. Um bessere Lern- und Behaltensleistungen zu erreichen, müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden:

1. Die Reduktion der Anforderungen an das Gedächtnis.

2. Es müssen Strategien zur gezielten Erhöhung der Gedächtnisleistung erarbeitet werden.

Zu Beginn einer Lerneinheit müssen Lernende über die geplanten Inhalte informiert werden. Dies bewirkt bei Schüler/innen eine Vorbereitung im Sinne von „Priming“ auf die kommenden Anforderungen. Der Überblick über die Struktur der Lerneinheit hat die Funktion einer externen Einspeicherungshilfe zur Organisation der kommenden Lerninhalte. Danach sollen Lernende das zu Lernende selbständig strukturieren.

Schüler/innen sollen in ihrer Organisation von Lehrenden unterstützt werden, um so herausfinden zu können, welche Art für sie individuell die hilfreichste ist. Neue Lerninhalte sollten in ihrer Darstellung immer zu anderen Themen (auch aus anderen Gebieten) Bezug nehmen. Durch die Verknüpfung neuer Inhalte mit vorhandenen Gedächtniseinheiten kommt es eher zu einer langfristigen Speicherung. Vor allem die Arbeit in Kleingruppen eignet sich, um bei Lernenden Verknüpfungen herzustellen.

Die Vielfaltigkeit des Medieneinsatzes unterstützt durch die Koppelung von Informationen mit dem Kontext der Aufnahme den Transfer ins episodische Langzeitgedächtnis. Jedoch muss der Wechsel von Medien bewusst gehandhabt werden. Ein zu häufiger Wechsel der Präsentationsart, aber auch überladene Präsentationen sind wenig lernunterstützend. Dies führt zu Interferenz, der Überlappung und wechselseitiger Hemmung von Informationen.

Entdecken Schüler/innen zu Inhalten einen persönlichen Bezug, eigenes Interesse oder einen Alltagsbezug, verarbeiten sie diese tiefer.

Um die limbischen Strukturen des Gehirns anzusprechen, kommt dem Alltagsbezug eine wichtige Bedeutung zu, da nicht alle Inhalte Interesse hervorrufen.

Schließlich nimmt auch die Person der/ des Lehrenden eine wichtige Rolle ein. Die triviale Tatsache, dass begeisterte Lehrende mehr Erfolgsaussichten haben als gelangweilte, ist neurowissenschaftlich belegt. Positive Emotionen aktivieren das Belohnungssystem von Lernenden, das verhaltensverstärkend wirkt. Emotionale Inhalte werden leichter gespeichert und erinnert (vgl. Brand/ Markowitsch 2006, S. 72ff).

Herausforderung für die Pädagogik

Wenn Vertreter der Hirnforschung fragen, ob schulische Institutionen Verhinderer von Lernerfolgen sind, wenn sie feststellen, dass es an der Zeit wäre die Lehrer/innenausbildung zu verändern, sodass gehirngerechter Unterricht erfolgen kann, und Lehrer/innen in die Kunst des Lehrens eingeführt werden müssten, wird deutlich, dass die Hirnforschung sich aufmacht, der Pädagogik das richtige Lehren und Lernen zu erklären. Scheich beschreibt den Schulalltag als Situation, in der die Motivation der Schulanfänger/innen zu Schulumüdigkeit wird, in der Leistungsbewertung in angst- und stressbesetzter Atmosphäre erfolgt und in der isoliertes Faktenwissen abgefragt wird und nicht, was Schüler/innen wirklich können. Auch der Vorwurf, dass die Pädagogik sich den unpädagogischen Vorgaben und Vorschriften der Schulpolitik unterworfen hat, steht im Raum.

Diese Aussagen stellen selbstverständlich eine Herausforderung für die pädagogische Praxis dar und nehmen die Pädagogik in die Pflicht, sich mit den Argumenten, Empfehlungen und Sichtweisen der Neurowissenschaften auseinanderzusetzen. Wenn nun schließlich der Mensch, der im Zentrum des erziehungswissenschaftlichen Denkens steht, von Seiten der Hirnforschung auf das Gehirn reduziert und als willenloses Wesen dargestellt wird, so ist dies in gleichem, wenn nicht noch höherem Maße eine Herausforderung, der sich die Pädagogik zu stellen hat.

Das Verhältnis von Gehirnforschung und Pädagogik ist als Spannungsverhältnis wahrzunehmen. Während vonseiten der akademischen Pädagogik Abwehrreaktionen zu erkennen sind, meinen Vertreter der Gehirnforschung, dass das Wissen um die Vorgänge im Gehirn für Pädagoginnen und Pädagogen einen fundamentalen Stellenwert in ihrer Arbeit einnehmen muss, da erfolgreiches Lehren und Lernen nur auf diesen Erkenntnissen beruhen kann.

Henning Scheich, ein Magdeburger Gehirnforscher, sieht das Gelingen eines Lernprozesses folgendermaßen:

Individuelle Erfolgserlebnisse sichern Motivation und Gedächtnis und klare Lernherausforderungen verhindern Vermeidungsverhalten. Nach Scheich beruht erfolgreiches Lernen auf der

richtigen Mischung von Anregung und Anforderung, Motivation, Erfolgserlebnissen und neuen Herausforderungen. Die vereinfachte Formel ist Zufriedenheit aufgrund von Leistung.

Dass gegenwärtige Lehr- und Lernkonzepte schlecht sind, entspricht der Meinung von Expertinnen und Experten. Lehrende gehen von der Vorstellung aus, dass Informationsverarbeitung durch geeignete Instruktionen optimiert werden kann, ohne dabei Prozesse im Gehirn, die Lernen ermöglichen oder verhindern, zu berücksichtigen. Würden Gehirnforschung und Pädagogik sich auf einen Weg der Zusammenarbeit begeben, so müsste reformpädagogisches Wissen, welches in Vergessenheit geraten war, wieder an Aktualität gewinnen (vgl. Herrmann 2006, S. 90f).

Der freie Wille

Die Hirnforschung stellt zentrale Elemente der Pädagogik in Frage. Die Intention der Pädagogik, im Zuge des Bildungsprozesses zur Entwicklung der Kinder zu willensfreien, vernünftigen Menschen beizutragen, ist für Vertreter der Neurobiologie eine Illusion. Die Pädagogik betrachtet den Menschen als Person. Aus der naturalistischen Perspektive der Hirnforschung wird er als Gehirn gesehen, das durch Erziehung und Unterricht zwar kausal beeinflusst, aber nicht erzogen werden kann. Es wird von gehirngerechter Pädagogik gesprochen, da Gehirne das Zentrum von Erziehung und Unterricht sind. Nach Herrmann nimmt das Gehirn Bewertungen vor, trifft Entscheidungen über Erinnern und Vergessen und nicht die Person. Was der Mensch glaubt entschieden zu haben, hat sein Gehirn vollzogen. Diese Prozesse würden unbewusst und für den Menschen unbeeinflussbar ablaufen. Führende deutsche Hirnforscher wie Singer, Roth und Prinz meinen, dass der Mensch in seinem Wollen und Entscheiden nicht frei wäre.

Die pädagogische Rezeption der Hirnforschung geht vor allem auf Fragen schulischer Lernprozesse ein, ohne bemerkt zu haben, so meint Giesinger, dass Aussagen einiger Hirnforscherinnen und Hirnforscher das herkömmliche Verständnis von Erziehung und Bildung in Frage stellen. Obwohl Herrmann meint, dass Erkenntnisse der Hirnforschung von namhaften Pädagoginnen und Päd-

agogen vergangener Zeit schon vorweggenommen worden wären, scheint er zu übersehen, so Giesinger, dass jene vom Kind und Menschen redeten und nicht von Gehirnen. Im Zentrum des traditionellen pädagogischen Handelns steht die Person und mit ihr im Zusammenhang Begriffe wie Handlungsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Willensfreiheit oder Verantwortlichkeit. Erziehung richtet sich auf Wesen, die die Fähigkeit besitzen, Persönlichkeit und Willensfreiheit zu entwickeln. Intention von Erziehung ist es, zu Erziehende zu autonomen Persönlichkeiten zu machen. Äußerungen von Seiten der Gehirnforschung, dass die Willensfreiheit eine Illusion sei, führen traditionelle Erziehungsziele ad absurdum (vgl. Giesinger 2006, S. 97ff).

Der nächste Abschnitt widmet sich der Frage der Freiheit des Willens, um danach auf die Bedeutung eines willenlosen Individuums für die pädagogische Praxis einzugehen.

Willensfreiheit aus der Sicht der Hirnforschung

Die Hirnforschung sieht das Gehirn als Teil der Natur und untersucht es mit naturwissenschaftlichen Methoden. Natürliche Gesetzmäßigkeiten bestimmen neuronale Prozesse, die wiederum das menschliche Wollen und das menschliche Handeln determinieren. Wovon wir Menschen meinen, es sei unser Wille, der der gesetzten Handlung vorausgeht, wird von einer Instanz verursacht, über die der Mensch keine Kontrolle hat. Neuronale Prozesse gehen der bewussten Entscheidung voran (vgl. Giesinger 2006, S.99).

Neurophysiologisch gesehen ist der freie Wille eine Illusion, da die Ausführung jedes Wollens an neuronale Prozesse gebunden ist, die wiederum den determinierenden Naturgesetzen unterliegen (vgl. Speck 2008, S.43). Alle menschlichen Entscheidungen sind demnach vom determinierenden Gehirn gesteuert, und der Mensch habe keine Wahlmöglichkeit in seinem Handeln. Diese Erkenntnisse stützen sich im Wesentlichen auf Experimente, die in den 80er-Jahren der Neurobiologe Benjamin Libet durchführte (ebd., S.37). Versuchspersonen wurden an ein EEG angeschlossen und aufgefordert, eine einfache Bewegung durchzuführen. Danach sollten sie

über eine speziell angefertigte Uhr angeben, zu welchem Zeitpunkt sie sich zu dieser Bewegung entschlossen hatten. Schon in den 60er Jahren war entdeckt worden, dass einer bewussten Handlung eine elektrische Veränderung im Gehirn voranging.

Die Ergebnisse von Libet's Experimenten zeigten jedoch, dass erst nach dieser elektrischen Veränderung (nach etwa 400 ms) der Entschluss gefasst wurde, die Bewegung auszuführen. Sie wurde durchschnittlich etwa 150 ms nach dem Entschluss, also etwa 550 ms nach der elektrischen Veränderung im Gehirn ausgeführt (vgl. Giesinger 2006, S.100).

„Die Folgerung dieser Erkenntnisse in zugespitzter Form: ‚Wir tun nicht, was wir wollen, sondern wir wollen, was wir tun‘“ (Speck 2008, S. 38, zit. n. Prinz 2004, 22).

Einfache Handlungen, wie z. B. das Greifen nach einem Glas, werden vom Gehirn und nicht vom eigenen Willen entschieden. Dass der Mensch sich in seinem Wollen als real und frei erlebt, erklärt die Hirnforschung als „Erste Person-Phänomene“, die durch individuelle Erfahrung erklärt werden, die aber nach Singer aus naturwissenschaftlicher Sicht nicht existieren.

„Intentionales, also absichtliches Handeln, auch die Orientierung an Wertesystemen, seien nur subjektiv erfahrbar“ (Speck, 2008, S. 38).

Daraus würden sich für den Menschen zwei voneinander getrennte Erfahrungsbereiche ergeben, einerseits der naturwissenschaftliche mit der „Dritte Person“-Perspektive und andererseits der soziokulturelle Bereich, den er in der „Erste Person“-Perspektive erfährt und in dem es um sinnhafte Zuschreibungen geht. Dies bedeutet, dass von der realen Erfahrung auszugehen ist, und Menschen in ihren individuellen Entscheidungen „subjektiv“ frei sind (vgl. Speck, 2008, S. 39).

Zu erwähnen bleibt, dass Libet selbst betont, dass bewusste geistige Phänomene nicht auf neuronale Prozesse reduzierbar seien.

Aus psychologischer und pädagogischer Sicht stellt sich nun die Frage, welche Rolle die „Person“ nun spiele. Ist er/sie in der Position eines passiven Ichs? Ein Zuschauer, der seinem Gehirn

ausgeliefert ist? „Ist er dann gewissermaßen ein bloßer Beifahrer eines neuronalen Auto-mobile, also einer Maschine?“ (Speck 2008, S. 51).

Die Neurophysiologie betont, dass der Mensch eine Fähigkeit besäße, die ihn doch von Maschinen unterscheide. Sie bezieht sich dabei auf das Vermögen des Selbstbewusstseins von Handlungen und die daraus folgende, von Erfahrung geleitete Selbststeuerung (vgl. Speck 2008, S.51).

Treffe die Willenlosigkeit des Menschen nun zu, so würde dies übertragen auf die pädagogische Praxis bedeuten, dass man lerneifrigen Schülerinnen und Schülerne rklären müsste, dass sie/er die Leistungen nur ihrem/seinen unbewusst arbeitenden Gehirn verdanke und nicht dem eigenen persönlichen Einsatz (vgl. Speck 2008, S. 52).

Die Konsequenzen eines determinierten Willens für unser Zusammenleben, z. B. auf die Ebene von Verantwortung und Schuld übertragen, wären fatal. Wenn das Gehirn und nicht das Selbst den Menschen steuert, so kann es keine persönliche Schuld geben, und Menschen könnten für ihre Taten nicht verantwortlich gemacht werden. „Ein kaltblütiger Mörder hat eben das Pech, eine so niedrige Tötungsschwelle zu haben“ (Speck 2008, S.57, zit. n. Singer 2003, 65).

Die Fortschritte der Hirnforschung würden sich nach Singer in tiefgreifenden Veränderungen unseres Menschenbildes niederschlagen. Auch Roth räumt dem Menschen biologisch gesehen keine Sonderstellung ein, indem er anmerkt, das menschliche Gehirn sei ein typisches Großaffengehirn. Qualitativ ist bei tierischen Gehirnen alles zu finden, was bisher ausschließlich dem Menschen zugeschrieben worden war. Alle Faktoren, die nicht naturgesetzlich bestimmbar sind, haben weder Wert noch Bedeutung, da sie ja schließlich von naturwissenschaftlicher Seite nicht hinreichend erklärt werden können. Den Menschen bewusst in die Nähe der Tiere zu rücken, ergibt ein äußerst reduktionistisches Menschenbild.

Was es bedeutet, den Menschen als Tier oder Maschine zu sehen, darüber gibt es in neurobiologischen Beiträgen kaum etwas nachzulesen. Worin also der Vorteil eines neuen Menschenbildes lie-

gen sollte, ist nicht wirklich nachvollziehbar (vgl. Speck 2008, S. 78f).

Die Pädagogische Sicht

Gründe, dass Erkenntnisse der Hirnforschung ins Blickfeld der Erziehungswissenschaften geraten sind, ist das öffentliche Interesse an der Hirnforschung, getragen durch ihre Medienpräsenz und die Ergebnisse von PISA und TIMSS. Zwar gab es schon in den 90ern Publikationen, in deren Zentrum neurobiologische Voraussetzungen für Erziehung und Bildung diskutiert wurden, doch die Anzahl der Veröffentlichungen ist vor allem in den letzten Jahren enorm angestiegen. Im thematischen Zentrum steht das Bemühen um die lerntheoretische und didaktische Nutzung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse. Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse machten sich Bildungspolitiker, Bildungsforscher und Vertreter der Hirnforschung auf, die Ursachen für das schlechte Abschneiden der Schüler/innen in Deutschland und Österreich zu erforschen. Das Resultat war, dass die Pädagogik möglichst schnell von der Hirnforschung zu lernen habe, da ja sie die Wissenschaft des Lernens sei. „Das Lernen zu verstehen heißt, das Gehirn zu verstehen“ (Spitzer 2006, S. 23). Denn nur Lehrer/innen, die wissen, wie Gehirne funktionieren, könnten besseren Unterricht gestalten (vgl. Becker 2006, S.178).

Spitzer spricht von neurowissenschaftlicher Entwicklungshilfe für die Pädagogik, da die Ursache des schlechten Abschneidens der Schüler/innen begründet in der Blindheit der Pädagoginnen und Pädagogen gegenüber neurowissenschaftlichen Erkenntnissen liegt.

Der Erziehungswissenschaft wird der Vorwurf gemacht, dass sie rein geisteswissenschaftlich ausgerichtet sei. Spitzer und Schleich sprechen von einer Pädagogik, die sich an Standards der medizinischen Forschung halten sollte. Die Neurowissenschaften müssten die Entscheidungsinstanz für psychologische, pädagogische und soziologische Konzepte des Lernens sein. Spitzer geht sogar soweit, dass er für möglich hält, dass die Hirnforschung eines Tages die Erziehungswissenschaft und die Fachdidaktik ersetzen kann.

Kritik üben die Vertreter der Hirnforschung am herkömmlichen Unterricht in Bezug auf die Lernatmosphäre, die in Schulen und Klassenzim-

mern herrscht. Sie kritisieren die Lehrpläne, die keine vernünftigen Konzepte darstellen, um individuelles Lernen zu ermöglichen, den Stundenrhythmus, nach dem Unterricht abläuft, den Frontalunterricht, der auf bloßes Faktenwissen abzielt. In dieser Form des Unterrichts könne es zu keiner aktiven Forderung von SchülerInnen kommen. Aber auch Lehrer/innen bleiben von dieser Kritik nicht verschont. Ihnen mangle es an Authentizität und Sicherheit, Begeisterung und Motivation (vgl. Becker 2006, S.183).

Die Neurobiologie entwickelte sich zu einer Disziplin, die für sich beansprucht, auch mentale, soziale und kulturelle Phänomene erklären zu können. Themenbereiche, die eigentlich als Domänen der Geisteswissenschaften gesehen wurden. Diese Entwicklung beinhaltet das Aufkeimen von Grundsatzfragen zwischen Geisteswissenschaften und Naturwissenschaften (vgl. Müller 2006, S.202f).

Daraus ergeben sich die Fragen, in welcher Beziehung die geisteswissenschaftliche Pädagogik und die naturwissenschaftliche Hirnforschung stehen und welchen Erkenntnisgewinn die Erziehungswissenschaft aus neurowissenschaftlichen Forschungsergebnissen ziehen kann, und ob sich daraus relevante Reformen für die pädagogische Praxis ergeben könnten. Die Erziehungswissenschaft rezeptiert biowissenschaftliche Erkenntnisse nur sporadisch. Auch die pädagogische Anthropologie, der man die Aufgabe der Integration der biologischen Erkenntnisse zuteilen würde, tut dies nur vereinzelt (vgl. Becker, 2006, S. 177). Rezeptionen von neurowissenschaftlichen Theorien und Ergebnissen sind im Bereich der Didaktik und in bildungstheoretischen Diskursen zu beobachten. Im Zentrum des Rezeptionsprozesses stehen die Fragen nach den Folgen einer Aufnahme für die Pädagogik und nach der Nützlichkeit für die pädagogische Praxis. Der gemeinsame Gegenstand beider Disziplinen ist das Lernen. Dieses betreffend wird von neurowissenschaftlicher Seite der Pädagogik ein Nachholbedarf nachgesagt. Konkrete Vorschläge für einen gehirngerechten Unterricht sind jedoch kaum zu finden. Wenn Arnold einbringt, Unterrichtsinhalte müssten sich an Interessen und Vorerfahrungen von Schüler/innen orientieren, so sind dies Empfehlungen, die bereits bekanntes pädagogisches Wissen darstellen. Auffällig ist weiters, dass vor allem der Lernprozess im Mittelpunkt steht,

während der Bereich des Lehrens eher stiefmütterlich behandelt wird. Es gibt zwar die Forderung von gehirngerechtem Unterricht, doch sind kaum eigenständige neurodidaktische Konzepte, die wirklich Neues beinhalten, zu finden. H. Scheich bezieht sich darauf, wenn er meint, dass gute Pädagoginnen und Pädagogen schon immer richtige qualitätsvolle Arbeit machten. Der Unterschied zu früher bestehe nur darin, dass die Neurowissenschaften nun zeigen könnten, warum das gut war, was sie taten (vgl. Müller 2006, S. 207f).

Aus dem erziehungswissenschaftlichen Lager sind kritische und skeptische Stimmen zu vernehmen. Diese zweifeln an der Relevanz der neurowissenschaftlichen Befunde für die Pädagogik. Dabei geht es nicht um die Anerkennung des Wissens. So spricht Meyer-Drawe der Theorie von neuronalen Netzwerken, die Konzeptionen von Lernen ermöglichen, die über das Reiz-Reaktionsschema hinausführen, die Bedeutung in keinsten Weise ab. Trotzdem wird die Hirnforschung eher als Gefahr für die Pädagogik gesehen, wobei vor allem die Erkenntnis- und Deutungsmuster kritisiert werden (vgl. Müller 2006, S. 208f).

Grundsätzlich erweitert das neurophysiologische Wissen vorhandene Kenntnisse um Grundlagen von Lernen und Erziehung. Anzumerken bleibt jedoch, dass manche Empfehlungen an die pädagogische Praxis als nicht zureichend erklärt angesehen werden, und dass das Bild vom Menschen, an dem sich die Pädagogik orientierte und das auch heute noch für sie gültig ist, völlig in Zweifel gestellt wird. Damit ist vor allem die Frage nach der Willens- und Handlungsfreiheit des Menschen gemeint. Auffällig ist die Tatsache, dass die Erziehungswissenschaft trotz der Aussagen, dass es keine Selbstbestimmung des Menschen gebe, da er ausschließlich der Autonomie seines Gehirns unterliege, einen nach Speck eher gelassenen Standpunkt einnimmt. Möglicherweise liegt dies an den nicht eindeutigen Formulierungen der neurobiologischen Thesen, die auf der einen Seite ausdrücken, dass sich die Pädagogik nicht wesentlich verändern müsste und auf der anderen Seite wird der Mensch als Person in Frage gestellt, was unweigerlich grundlegende Veränderungen nach sich ziehen würde. Für Erziehung und Lernen würde aus dieser Annahme zu folgern sein, dass der selbstbestimmte personale

Adressat nicht mehr vorhanden wäre (vgl. Speck 2008, S. 86f). „Soll nun ein neurophysiologisch informierter Pädagoge so tun, als ob er noch an die kausale Wirksamkeit von Ich und eigenem (guten) Willen glaubt, wie ein Kind an den Osterhasen oder den Weihnachtsmann?“ (Speck 2008, S. 85).

Wenn nun von Seiten der Hirnforschung argumentiert wird, dass durch ihre Erkenntnisse von der neuronalen Steuerung verständnisvoller erzogen werden könne, so muss erwähnt werden, dass das Wissen um die Bedeutung von Verständnis, Achtung und Toleranz im Erziehungsprozess in der Pädagogik schon sehr lange berücksichtigt wird. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass neurowissenschaftliche Erkenntnisse eine Herausforderung für erziehungswissenschaftliche Forschung sind, Rückfragen an die Hirnforschung zu stellen (vgl. Müller 2006, S. 213f).

Um vieles kritischer äußert sich Huiskens zu Roths Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis. Er bezeichnete die Empfehlungen der Hirnforschung für Lehren und Lernen als einen Katalog von pädagogischen Banalitäten. Er fragt mit unüberhörbarem Sarkasmus, wer denn ohne Hirnforschung jemals auf die genialen Ideen gekommen wäre, dass Lernen ohne Angst ablaufen sollte, oder dass das Vorwissen beim Lernen eine Rolle spielt. Darüber hinaus sind dies in allen Punkten Faktoren, die die Lernbedingungen, aber nicht das Lernen selbst erfassen.

Becker vertritt die Ansicht, dass die Relevanz der bisherigen neurowissenschaftlichen Befunde im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs zu hoch eingeschätzt werden. Sie verweist dabei auf fragwürdige empirische Belege. Als Beispiel nennt sie Scheichs Schlussfolgerungen aus den Mäuseexperimenten zur Bedeutung des internen Belohnungssystems. Ihrer Ansicht nach vergleicht er in seinen Schlüssen zwei unterschiedliche Phänomene. Aus Versuchen zum Erlernen von Vermeidungsstrategien von Mäusen schließt er auf die Bedeutung von Lernerfolgen bei Schülerinnen und Schülern. Bei Mäusen kommt es im Zuge des Vermeidungslernens zur Ausschüttung von Dopamin. Auf Schüler/innen übertragen müssten demnach Lernende, bei erfolgreicher Vermeidung von unangenehmen Lernsituationen, ebenfalls Dopamin ausschütten. Die Schlussfolgerung, dass Vermeidungslernen

wichtig für selbstgesteuerte Lernerfolge wäre, ist nicht einleuchtend.

Die Zeit, ein Urteil über Relevanz und Notwendigkeit der neurowissenschaftlichen Forschungsbefunde zu fällen, wäre nach Becker noch nicht gekommen. Sinnvoll einsetzbar sind neurowissenschaftliche Untersuchungsmethoden in jenen Fällen, wo es um die Untersuchung von neuronalen Zusammenhängen von kognitiven Defiziten geht. Becker sieht den Grund für die wenigen transdisziplinären Projekte nicht, wie der Erziehungswissenschaft vorgeworfen wird, in der geringen Kooperationsbereitschaft ihrerseits und auch nicht in deren forschungsmethodischer Rückständigkeit, sondern vielmehr in der begrenzten Anwendbarkeit neurowissenschaftlicher Untersuchungsmethoden in der erziehungswissenschaftlichen Forschung (vgl. Becker 2006, S.183f).

Dies zeigt, dass neurowissenschaftliche Erkenntnisse sehr unterschiedlich von der Erziehungswissenschaft bewertet werden. Eine der zentralen Fragen ist und bleibt jene nach den didaktischen Konsequenzen, die sich ableiten lassen. Obwohl von Kritik und Skepsis begleitet, nimmt die Erziehungswissenschaft die Herausforderung, sich auf das Wissen der Hirnforschung einzulassen, an. Offen bleiben die Fragen, ob es nicht vorteilhafter wäre, würde ein wechselseitiger Wissenstransfer passieren und ob nicht Wissensbestände der Erziehungswissenschaften für die Neurowissenschaften ebenso von Bedeutung wären (vgl. Müller 2006, S. 212).

Resümee

Die Befunde der Hirnforschung haben zurzeit gesellschaftlich gesehen Konjunktur.

Die Neurowissenschaften scheinen den Versuch zu starten, das Geistige zu naturalisieren und finden durch Aussagen, wie jene von Larry Summers, dass Frauen physiologisch bedingt geringere Wissbegierde aufweisen als Männer (dies sei die Ursache, dass Frauen weniger oft in Spitzenpositionen zu finden seien) oder der, dass der Mensch nur 10 % seines Gehirns nutze, große Resonanz in einer breiten Öffentlichkeit (vgl. Borck, 2006 S. 88f).

Es ist zu beobachten, dass naturwissenschaftliche Befunde vorrangig in Bezug auf didaktische Maß-

nahmen Aufnahme in der Pädagogik erfahren haben. Geben sie der heftig kritisierten Schulpädagogik doch Anlass zur Hoffnung, Unterricht künftig erfolgreicher und effektiver gestalten zu können.

Das Ansehen der Schule hat in den letzten Jahren sehr gelitten. Dieser Umstand macht jenen Bereich zu einem bereitwilligen Empfänger der neurowissenschaftlichen Botschaften. Man beachte nur die mediale und gesellschaftliche Aufmerksamkeit, die populärwissenschaftlicher Literatur, die sich mit Schule beschäftigt, zukommt. „Der talentierte Schüler und seine Feinde“ ein kürzlich erschienen Buch, das der pädagogischen Praxis den Vorwurf macht, dass sie den wissenschaftlichen Fortschritt in keiner Weise nutzt und in der Schule als „Talentvernichtungsindustrie“ bezeichnet wird, ist nur ein Beispiel dafür. Der Verkaufserfolg und die Vermarktung in Funk- und Fernsehen spiegeln die gesellschaftliche Haltung, der Institution Schule gegenüber, wider.

Kritik kommt aus allen Gesellschaftsschichten, und Lehrer/innen werden von Menschen aller Berufssparten in ihrer Qualifikation angezweifelt. Man gewinnt den Eindruck, dass diejenigen, die dem Lehrberuf Wertschätzung entgegenbringen, in der Minderheit sind.

Diese Situation stellt für Lehrer/innen eine hohe Belastung dar und führt, als ein Faktor neben den alltäglichen Herausforderungen, häufig zu Überlastung, Überforderung, und in manchen Fällen auch zu ignorantem Verhalten ihrerseits neuem Wissen gegenüber. Wenn nun aus der Neurobiologie die Forderung nach Motivation ertönt, die Gehirne erfolgreich arbeiten lässt, so erhebt sich unweigerlich die Frage, ob dies auf Lehrer/innengehirne nicht übertragbar sei, denn ihre Gehirne erfahren selten Motivation.

Gerade zu einem Zeitpunkt also, wo Bildungspolitik/innen, Lehrer/innen verzweifelt versuchen, sich einen Weg durch die auf sie einströmende Kritik zu bahnen, sind Rezepte und Empfehlungen, die die Bildungsmisere beenden könnten, mehr als nur willkommen. Die zahlreichen Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Situation stellen eine Flut von Anleitungen dar, die, so scheint es, den Weg zu einer neueren erfolgreicheren Pädagogik weisen können. Wenn also die Hirnforschung, nach Meinung Spitzers, über

jene Medizin verfüge, die die Schule gesunden lässt, so klingt das sehr vielversprechend. Jeder/ jede Kranke ist froh, wenn das adäquate Medikament gefunden wird, dass ihn/sie gesunden lässt. Schafften doch die Geisteswissenschaften trotz jahrhundertlangem Bemühen nicht das, was die Hirnforschung dank ihrer naturwissenschaftlichen Methoden zu erforschen fähig war. Denn man weiß jetzt, nach Aussage des prominenten Hirnforschers Singer, dass „Keiner“ anders kann, als er ist (vgl. Borck 2006, S. 90f).

Doch Skepsis ist bei solchen Aussagen nicht nur angebracht, sondern auch notwendig.

Es ist eine Tatsache, dass die Hirnforschung eine Reihe von Befunden zu bieten hat, die der pädagogischen Praxis hilfreich sein können. Das neurobiologische Wissen hat, neben anderen Faktoren, die Unterrichts- und Schulentwicklung in Österreichs Schulen in den letzten Jahren beeinflusst. Vor einigen Jahren war es undenkbar, dass Schüler/innen Feedback zu Unterricht geben können, dass sie in Unterrichtsstunden ihr eigenes Lernen reflektieren sollen, dass Lernstile im Unterrichtsprozess berücksichtigt und Lernprofile erstellt werden, und individuelle Begabungen nicht als Störungen wahrgenommen werden, sondern willkommen sind. Der Unterricht verlief lehrer/innenzentriert, disziplinierend und unter der nicht überdachten, falschen Annahme, dass alle Schüler/innen einer Lerngruppe Lernprozesse synchron vollziehen. Feedback von Schüler/innenseite wurde sanktioniert. Unterricht verlief schematisch nach dem Muster „Belehren- Bewerten - Benoten“ ab, was zu häufiger Unter- und Überforderung und folglich zu Lernproblemen führte.

An dieser Stelle muss angeführt werden, dass diese Form von Unterricht nach wie vor in vielen Klassenzimmern anzutreffen ist, da eine große Zahl der Lehrenden Unterricht in dieser Weise selbst erlebt und gelernt haben. Sie müssten ihre Lehrgewohnheiten in Frage stellen und sich auf neue unbekannte Wege und Prozesse einlassen.

Besonderes Augenmerk muss aber dennoch darauf gelegt werden, dass bei allem Wissen um das Gehirn von Lernenden, Erziehung und Sozialisation entscheidende Faktoren der menschlichen Entwicklung darstellen. Nicht nur die Gene, sondern die Interaktion mit der Umwelt und die Aus-

einandersetzung mit der Kultur, prägen den Menschen. Davon ausgehend kann die pädagogische Praxis sehr wohl relevante Informationen aus der Hirnforschung erhalten, wie z. B. das Wissen von Lernbedingungen, die dem Lernen förderlich sind, die Betonung des frühen Lernens und das Wissen um die Plastizität des Gehirns (vgl. Speck 2008, S. 178).

Ich kann der Meinung Scheichs zustimmen, dass die pädagogische Praxis durch neurowissenschaftliche Erkenntnisse Bestätigung für ihr Handeln und Ergänzung ihres eigenen Erfahrungswissens erhält. Das Angebot der Neurowissenschaften leistet Hilfestellung und kann eine Form der Sicherheit, bezogen auf die unterrichtliche Tätigkeit und auch in der Kommunikation mit Eltern und Vorgesetzten, geben. Pädagogisches Handeln kann durch das Wissen der Hirnforschung belegt werden und Professionalisierung erfahren. Vor allem aber sehe ich in ihnen die Anregung für Lehrende, eigenes pädagogisches Handeln zu hinterfragen und zu reflektieren.

Skeptisch zu betrachten bleibt jedoch vor allem der Ansatz der Hirnforschung, der den Menschen auf sein Gehirn reduziert. Lehren und Lernen sind die Hauptintention einer Unterrichtsstunde. Doch in der Realität prägen häufig soziale Prozesse den Unterrichtsalltag. Konflikt- und Gewaltsituationen erfordern Handlungsentscheidungen von Pädagoginnen und Pädagogen, bei denen das Wissen um neuronale Prozesse oft nicht unbedingt hilfreich ist. Der Aufgabenbereich der Pädagoginnen und Pädagogen hat sich sehr stark gewandelt. Sie haben neben der Erfüllung ihres Bildungsauftrags unentwegt Erziehungsarbeit zu leisten, und es kommt vor, dass Unterrichtsarbeit hinten angestellt wird, um aktuelle oder bereits eskalierte Konflikte zu bearbeiten und zu besprechen. Der Schulalltag und auch Unterrichtsstunden laufen meist nicht nach Rezept ab. Eine geschaffene lernförderliche Umgebung kann binnen kurzer Zeit durch Probleme von einzelnen oder mehreren Personen zu einer stressbeladenen Lernsituation werden. Man stelle sich nun vor, diese nahezu alltäglichen Konfliktsituationen in der Schulpraxis würden in ihrem Verlauf determinierten Gehirnen von Schüler/innen sowie Pädagoginnen und Pädagogen unterliegen, die ihr Fehlverhalten nicht bewusst steuern, vermeiden oder verändern könnten.

Wenn also das Verhalten jedes/jeder Einzelnen dieser Gruppe als natürliche Vorgänge des biologischen Gehirns völlig unbeeinflussbar wären und es keine Einsicht gebe, wenn es um Prozesse der Verhaltensänderung geht, so wären Lehrer/innen und Schüler/innen jenen konfliktreichen alltäglichen Situationen hilflos ausgeliefert. Wie paradox wäre es nun zu glauben, eine lustvolle motivierende Lernsituation schaffen zu können, um die vorhandenen Gehirne in einen lernwilligen Zustand zu versetzen.

Ein weiteres Spannungsfeld in der Schulpädagogik ergibt sich aus einer Entwicklung in der Bildungslandschaft der letzten Jahre. Da über das Schulwesen ein Leistungsparadigma in Form von Bildungsstandards gelegt wird, stellt sich die Frage, inwieweit individuelles Lernen, ein grundlegender Faktor von neurowissenschaftlich orientiertem Unterricht, in einer standardisierten Leistungsüberprüfung Platz haben kann. Für die pädagogische Praxis wird es keine leichte, wenn nicht kaum lösbare Aufgabe sein, den Spagat zwischen der Berücksichtigung der individuellen Lernprozesse und den Anforderungen der Bildungsstandards zu vollbringen. Schließlich müssen alle Schüler/innen zur selben Zeit, ohne Rücksicht auf ihre Individualität, den standardisierten Prüfungsaufgaben gerecht werden.

Abschließend meine ich, dass Lernen zwar ein biologisches, aber auch ein im kulturellen Kontext eingebettetes Phänomen des Menschen darstellt, das von Individuen vollzogen wird, was mich dazu führt, dass ich es als zielführend sehen würde, wenn Gehirnforschung und Pädagogik sich auf einen Weg begäben, der getragen wird von Dialog und Diskurs.

Die Welt lässt sich nicht in Schubladen einteilen, und es lassen sich in kaum einem Lebensbereich klare, trennende Grenzen ziehen. So wird es auch künftig in der Entwicklung und Forschung von Wissenschaftsdisziplinen, immer wieder Bereiche geben, die interdisziplinäres Kommunizieren erfordern.

Schließen möchte ich mit einem Zitat von Franz E. Weinert, der zu Lehren und Lernen meint: „Erfolgreicher Unterricht kann auf verschiedene, aber nicht beliebige Weise praktiziert werden“ (Weinert, o.J.).

Literatur

Arnold, M. (2006): Brain-Based Learning and Teaching-Prinzipien und Elemente. In: Herrmann U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge zu gehirngerechtem Lehren und Lernen. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.

Becker, N. (2006): „Von der Hirnforschung lernen?“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jg./ Beiheft 5, Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft, S.177-200.

Blakemore S.-J./ Frith U. (2006): Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. 1. Auflage. München: Deutsche Verlagsanstalt.

Borck, C (2006): Lässt sich vom Gehirn das Lernen lernen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jg./5. Beiheft, Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft, S. 87-100.

Brand M./ Markowitsch H.J. (2006). Lernen und Gedächtnis aus neurowissenschaftlicher Perspektive - Konsequenzen für die Gestaltung des Schulunterrichts. In: Herrmann U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge zu gehirngerechtem Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Brand M./ Markowitsch H.J. (2006): Was weiß die Hirnforschung über Lernen? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9 Jg./Beiheft 5, Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft, S.21- 42.

Casparry, R. (2006): Dopamindusche im Klassenzimmer. In: Casparry, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Friedrich, G. (2006): „Neurodidaktik“- Eine neue Didaktik?. In: Herrmann U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge zu gehirngerechtem Lehren und Lernen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Gardner, H. (2003): Der ungeschulte Kopf. Wie Kinder denken. 5. Auflage. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH.

Giesecke, H. (2001): Einführung in die Pädagogik. 6. Auflage. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Giesinger, J. (2006): „ Erziehung der Gehirne?“ In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9.Jg./ Hef 1, S.97-109.

Gudjons, H. (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick- Kompendium- Studienbuch. 8. Auflage. Bad Heilbrunn/ OBB. Verlag Julius Klinkhardt.

Herrmann, U. (2006): Lernen findet im Gehirn statt. In: Casparry R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. Originalausgabe. Freiburg: Herder Verlag.

Kraus, J. (2006): Was hat Bildung mit Gehirnforschung zu tun? In: Casparry, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg

- zu einer neuen Pädagogik. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Kron, F. W. (1996): Grundwissen Pädagogik. 5. Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Müller, T. (2006): Erziehungswissenschaftliche Rezeptionsmuster neurowissenschaftlicher Forschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft; 9. Jg./ Beiheft 5/ 2006, Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft, S. 201- 216.
- Roth, G. (2006): Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? In: Herrmann, U. (Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 1. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Sammet, K. (2007): Ein Organ interpretiert sich selbst. In: Spitzer M./ Bertram W. (Hrsg.): Brainerntertainment. Expeditionen in die Welt von Geist und Gehirn. 1. Auflage. Stuttgart: Schattauer GmbH.
- Schirp, H. (2006): Neurowissenschaften und Lernen. In: Caspary, R. (Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Scheunpflug, A. (2005): Biologische Grundlagen des Lernens. 5. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH& Co. KG.
- Speck, O. (2008): Hirnforschung und Erziehung. Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen. München: Ernst Reinhardt, GmbH& Co KG, Verlag.
- Spitzer, M. (2006): Medizin für die Schule. In: Caspary, R.(Hrsg.): Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik. 4. Auflage. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
- Stern, E. (2006): Wie viel Gehirn braucht die Schule? In: Herrmann, U.(Hrsg.): Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 1. Auflage. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- Mikula R./ Felbinger, A. (2005): Wissenschaftliche Quellen zitieren. In: Stigler, H./ Reicher, H. (Hrsg.):Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag Ges.m.b.H.
- Rossmann, P. (2004): Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 4. Nachdruck der ersten Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.
- Vester, F. (2007): Denken, Lernen, Vergessen. Was geht in unserem Kopf vor, wie lernt das Gehirn, und wann lässt es uns im Stich? 32. Auflage. München: Deutscher Taschenbuchverlag GmbH& Co. KG.
- fahren. In: [http://www.sciencz.de/ magazin7art6892.html](http://www.sciencz.de/magazin7art6892.html) [30.01.2008]
- Lütgert, W. (2002): Die kognitionspsychologische Perspektive des Lernens. Friedrich-Schiller-Universität Jena (Hrsg.): In: www.didaktik.uni-jena.de/did_03/kognition.htm [22.08.2008].
- Sejnowski, T. (2000): Training fürs Köpfchen. In: <http://www.Zeit.de/2000/24/200024.sejnowski.intervxml> [27.07.2008]
- Spitzer, M. (2007): Das Gehirn lernt immer. In: <http://www.lernwelt.at/servic/bibliothek/gehirnforschung/dasgehirnlerntimmer.html> [15.07.2008].
- Kahl, R. (2006): Lernen & Schule der Zukunft. In: <http://www.lernwelt.at/begegnungen/begegnungenteil1/reinhardkahl/index.html> [15.07.2008].
- Weinert, E. F. (o.J.): Lehrgangphilosophie. In <http://www.gemeinsamlernen.at/siteBenutzer/mPages/SiteA.asp?id=1010&view=0> [28.08.2008]

Internetquellen

- Bareither, I. (2006): Neuro-Wissenschaft oder Neuro-Mythen. Zwischen Hoffnung und Grenzen bildgebender Ver-

Ausbildung und Praxis der Sozialpädagogik in Europa

„Der Begriff 'Sozialpädagogik' wurde erstmals in Deutschland verwendet. Von Deutschland verbreitete sich Sozialpädagogik als Begriff mit den dazugehörigen Theorien und Modellen über das gesamte Europa. Sozialpädagogik bzw. äquivalente Begriffe sind heute in (Kontinental)Europa daher überwiegend bekannt.“¹

Nicht nur der Begriff, sondern auch die Wurzeln der Sozialpädagogik finden sich in (Kontinental) Europa. In Frankreich hatten schon beispielsweise im 17. Jahrhundert zahlreiche Gesellschaften mit sozialpädagogischen Zielsetzungen gewirkt. Explizit findet man den Namen Sozialpädagogik zuerst im Jahre 1835 beim deutschen Philosophen Adolph Diesterweg. Auch Paul Natorp, einer der bedeutendsten Theoretiker der Sozialpädagogik, hat in seinem Werk „Sozialpädagogik“ (1904) die Förderung der Sozialisation, das heißt die Vergesellschaftlichung des Individuums, als Ziel der Sozialpädagogik bezeichnet. „Die Themen dieser Wissenschaft sind“ – sagte Natorp – „die soziale Grundlegung der Bildung, wie auch die Erziehung für die soziale Lebenshaltung.“²

In diesem Aufsatz wird versucht, die Lage der Sozialpädagogik in Europa zusammenfassend zu schildern sowie in einer Kurzfassung ihre Entwicklung dazustellen: Dabei soll auch das wissenschaftliche Selbstverständnis der Sozialpädagogik behandelt sowie eine Übersicht der europäischen Ausbildungsmöglichkeiten und der Praxis gegeben werden.

1. Sozialpädagogik in Europa

In diesem Abschnitt werden die Begriffe der Sozialpädagogik in Wissenschaft und Praxis beschrieben.

1.1. Das Begriffssystem der Sozialpädagogik

Sozialpädagogik ist – nach dem Ungarischen Großlexikon³ - „ein spezieller Zweig der Erziehungswissenschaft, der sich mit der außerfamiliären und außerschulischen Erziehung, Pflege, wie

auch Sozialisation und Rehabilitation beschäftigt. Seine Zielgruppen sind in ungünstigen Umständen aufwachsende Kinder und Jugendliche, wie auch hilfeschuchende Erwachsene.“ Das Pädagogische Lexikon zählt als Adressaten auch noch „alte Leute und Flüchtlinge“ zu der Zielgruppe der Sozialpädagogik.“⁴ Andererseits bezeichnet die Sozialpädagogik „den gesamten Bereich der professionellen Hilfe, mit denen vornehmlich im sozialen Bereich liegende Probleme einzelner Menschen oder Gruppen von Menschen bearbeitet werden sollen, mit dem Ziel, diese Probleme zu lösen oder wenigstens ihre Folgen zu mildern. Diese Arbeitsdefinition von Sozialpädagogik bietet auch eine ausreichende Trennschärfe, um sie z. B. gegenüber Gesundheitsberufen, den erziehenden und lehrenden Berufen sowie zur Seelsorge abzugrenzen.“⁵

Die Sozialpädagogik ist somit eine multidisziplinäre und komplexe Wissenschaft, befindet sie sich doch „zwischen traditionsreichen Wissenschaften, wie der Theologie, der Rechtswissenschaft, der Medizin und der Pädagogik.“⁶ Viele Elemente übernimmt sie auch von neueren Disziplinen, wie z. B. von der Soziologie und Psychologie. Doch die Sozialpädagogik indentifiziert sich mit keiner anderen Wissenschaft, trotz der tiefsten Wurzeln in der christlichen Theologie, und den Gemeinsamkeiten mit der Pädagogik, wie z. B. in den Aufgabenfeldern der Sonderpädagogik.⁷

Die Methoden der Sozialpädagogik stammen jedoch teilweise aus der Pädagogik, wie z.B. Vorbeugung, Erziehung, Förderung, Freizeitgestaltung, Beratung usw., aber auch aus der Soziologie, wie z.B. Beobachtung, Forschung, Testverfahren, analytischen Methoden usw. Die sozialpädagogische Versorgung bedeutet - nach der *Britanica Hungarica*⁸ - „die Staatsbürger vor Gefahren zu beschützen, die von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnissen drohen.“ Zwischen den verschiedenen Betreuungsarten haben „die Familienfürsorge, der Kinder- und Jugendschutz und die Gruppenbetreuung Priori-

tät. Die Familienfürsorge beinhaltet verschiedene Programme der Familienhilfe, Eheberatung, Programme für Mütter und Säuglinge, Beratung der Familienplanung, Hilfestellung bei der Erziehung in der Familie, Ehefürsorge usw. Weiters müssen hier der Kinder- und Jugendschutz, die Mütter- und Kleinkindpflege, die Begleitung von Alleinerziehenden, die Sorge für misshandelte und vernachlässigte Kinder und Jugendliche sowie die Einrichtung eines sozialen Netzwerkes usw. genannt werden. Der Jugendschutz beinhaltet auch die Vorbereitung für das Leben als Erwachsener sowie den Schutz vor Kriminalität und Suchtkrankheiten. Die Gruppenversorgung schließt sowohl die Hilfeleistung für Einwanderer, Flüchtlinge wie auch anderen vernachlässigten Gruppen und deren Eingliederung in die Gesellschaft ein. Sozialpädagogik hat daher die Aufgabe, Personen und Gruppen in Notsituationen, Straftatverdächtigen sowie aus dem Gefängnis frühzeitig entlassenen Jugendlichen und Erwachsenen sowohl Hilfe zu leisten als ihnen auch Auswege aus ihrer sozialen Situation aufzuzeigen.“

1.2. Die verschiedenen Namen der Sozialpädagogik

Wir haben schon erwähnt, dass der Begriff Sozialpädagogik in Deutschland entstand. Es ist schwer, diesen Begriff in eine andere Sprache zu übersetzen.⁹ Der Name „Sozialpädagogik“ wird in Deutschland, Finnland, Estland, den Niederlanden, der Schweiz, wie auch in Österreich, Dänemark, Großbritannien, Norwegen, Spanien, Schweden und Ungarn benutzt. In der französischen Schweiz nennt man den Sozialpädagogen „Animator“ oder auch „Spezialpädagogen“, in Dänemark findet man auch den Namen „Kinder- oder Jugendpädagoge“, neuerdings manchmal auch nur „Pädagoge“ statt „Sozialpädagoge“.

Statt oder zusätzlich zu der Bezeichnung Sozialpädagoge benutzt man „Spezialpädagoge“ in Frankreich, Italien, Polen, Spanien, Schweden, Belgien und Luxemburg. Den Namen „Educatteur“ finden wir in Belgien, Frankreich, Italien, Spanien und Monaco. „Animateur“, und „Moniteur“ werden wiederum in Frankreich und Belgien benutzt. In Polen befindet sich der „Milieupädagoge“.

In manchen Ländern Europas, z.B. in Andorra, Griechenland, Irland, Lettland, Malta und Portu-

gal existiert nur die sozialpädagogische Tätigkeit. „Fast in allen Staaten Europas finden wir sowohl drei- bis fünfjährige Bachelorstudien sowie Masterstudien für Sozialpädagogen.“¹⁰ In Deutschland sind Hochschulen und Universitäten die Ausbildungsstätten, in Österreich wird eine akademische Ausbildung nur an manchen Universitäten angeboten: in Graz und Klagenfurt kann man auch z.B. den Master of Science im Bereich der Sozialpädagogik erwerben.

Die Ausbildung und das Arbeitsfeld der Sozialpädagogen werden in der Praxis in Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz nicht getrennt, obwohl Theoretiker hier klar unterscheiden. In anderen Staaten, wie z.B. in Dänemark, den Niederlanden, Polen, der französischen Schweiz und Ungarn sind Ausbildung, Diplomprüfung und das Arbeitsfeld ganz deutlich voneinander getrennt.¹¹

In Andorra, Irland, Malta und Portugal bildet man Pädagoginnen und Pädagogen für „soziale Dienstleistungen“ aus. In den letzten Jahren führt man – mit der Hilfe von dänischen, deutschen und schwedischen Fachkräften – die sozialpädagogische Fürsorge auch in Kinderheimen von Schottland und England ein.¹² Die Initiative wurde in Schottland begründet, hier hat man das Modell „Scotish Pedagogue“ im Kinder- und Jugendschutz sowie auch in der Familienfürsorge eingeführt. Dort kann man auch den Bachelor of Arts in „Informal Education“ (Georg West College), und den Bachelor of Arts in „Youth and Community Studies“ (University of Wales, Newport) erwerben.¹³

2. Kurzfassung der Entwicklung der Sozialpädagogik

Die Fäden der Entwicklung der Sozialpädagogik kann man bis in die Antike nachverfolgen, wo verwaiste Kinder unter der Patronanz der einzelnen Kirchen versorgt wurden. So weit wollen wir doch nicht gehen, hier soll der Entstehung der Sozialpädagogik als Wissenschaft nachgegangen werden. Im Anschluss daran soll die Verbreitung der Theorie und der Praxis der Sozialpädagogik zusammengefasst werden.

2.1. Hintergrund der Sozialpädagogik

Die soziale Hilfe als gesellschaftliches Kapital heutzutage hat in Europa ihren Hintergrund in der Bibel, besonders im Gebot der Nächstenliebe: „Du sollst deinen Nächsten lieben wie dich selbst“ (Mt 22,39). Darüber hat der heilige Johannes Chrisostomos (344-407) gesagt: „Die Armen – mit ihren Gebeten – vergrößern den Reichtum den Reichen. Die Reichen aber tragen Sorge – wenn sie die Armen mit den nötigsten Gütern versorgen – um die Seelen der Armen. In diesem Sinne wirken beide an einer guten Sache mit.“¹⁴ Der heilige Thomas von Aquin (1226-1274), der große Wissenschaftler des Mittelalters, kodifizierte die soziale Tätigkeit in „Werken der körperlichen und seelischen Barmherzigkeit.“¹⁵ Darauf beruft sich die christliche Caritasbewegung bis heute. Hier finden sich die Grundlagen der Sozialpädagogik, wenn den Armseligen materielle und seelische Hilfe geleistet wird. Aus diesem Grund wurden viele Ordensgemeinschaften und Kongregationen des 17. Jahrhunderts gegründet, die „im modernen Sinne die ersten organisierten Formen der sozialpädagogischen Tätigkeit waren.“¹⁶

Wir können auch Versuche der sozialpädagogischen Tätigkeit im weltlichen Bereich sowie bei Armenerziehern finden, wie z.B. bei J. F. Oberlin (1740-1826). Er hat junge Frauen („conductrices d'enfants“) für die außerfamiliäre und außerschulische Kinderversorgung ausgebildet. J. H. Pestalozzi (1746-1827) setzte sich nicht nur für die Armen¹⁷ ein, er ist auch der „erste Pädagoge“ der Kriminalitätsvorbeugung.¹⁸ Schon im Jahre 1782 hat er verlangt, dass speziell ausgebildete Pädagogen den Kriminellen zur Seite stehen sollen. Die Armenschulen von Fellenberg und Wehrli in der Schweiz wurden auf der Grundlage dieser Ideen Pestalozzis gegründet.¹⁹

Die erste sozialpädagogische Organisation war die „Gesellschaft für Armenerzieher“ (1844), die bis heute wirksam ist als „Verein für Schweizerisches Heimwesen - VSA.“²⁰

Der Pauperismus des 19. Jahrhunderts ist in unseren Kreisen weit bekannt. Drei Tendenzen kamen ihm zur Hilfe. Die revolutionäre Richtung (Marx und Engels) hat nicht an die pädagogische Problemlösung gedacht - die konservative Haltung blieb religiös motiviert. Durch „innere Mission“ und „Caritasbewegung“ wurde so die Entwicklung des Faches Sozialpädagogik sehr stark be-

einflusst, mit dem Ziel, die Einzelnen und Gruppen in Krisensituationen zu unterstützen. Auch die Wirkung der Salesianer und Salvatorianer ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert: Besondere Betonung hat die Betreuung von Armen und Inhaftierten bekommen.²¹ Die reformerische Richtung hat dann den Begriff „Heil“ durch „Wohlstand“ ersetzt. Doch auch die reformerischen Ideen von Maria Montessori (1870-1952) waren stark religiös und ethisch.

2.2. Die Verbreitung der Sozialpädagogik in Europa

Im Übergang vom 19. zum 20. Jahrhundert ist die Entwicklung der Sozialpädagogik als Hilfsprofession in Deutschland²² beendet, die zunächst nur für Frauen bestimmt war. Diese Ausbildungsanstalten wurden auch „Soziale Frauenschulen“ genannt. Langsam bekam die Profession auch in Männerkreisen einen höheren Wert. Die Theoretiker der 1920er-Jahre, wie z.B. Nohl (1926) haben an dem Fach planmäßig gearbeitet. Inzwischen hat die Sozialpädagogik in allen europäischen Staaten ein Zuhause gefunden, doch unter verschiedenen Namen wie z.B. Jugendversorger, Kriminellenbetreuer, Heimerzieher, Freizeitpädagoge – um nur manche zu erwähnen. In Frankreich nennt man ihn einfach Erzieher („educateur“) gegenüber dem Lehrer („instructeur“). In Belgien und Spanien findet sich der Begriff „Sozialerzieher“, in den Niederlanden „Sozialberater“, in Finnland „Sozialerzieher“, „Sozialberater“ aber auch „Gemeindeerzieher“. In Österreich, Deutschland, der Schweiz und Ungarn ist der ursprüngliche Name geblieben, in Polen wird der Namen „Betreuungspädagoge oder auch Milieupädagoge“ verwendet.

Mit dem in allen EU-Staaten eingeführten Bologna-Prozess enden auch die Studien im Bereich Sozialpädagogik mit Bachelor- und Masterabschlüssen. Deutschland ratifizierte seine Bachelor- und Masterprogramme bereits im Jahre 2003.²³

In Ungarn hat man mit der Hochschulausbildung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im Jahre 1989 an der Katholischen Lehreranalt in Esztergom begonnen, mittlerweile wurde bereits von acht Institutionen im Jahre 2004 die Hochschularchitektur nach dem Bologna Modell eingeführt. Ein Konsortium von Hochschulen hat das Masterprogramm für Ungarn in Jahre 2005

ausgearbeitet. Die Westungarische Universität, Fakultät der Pädagogik, hat bei der Akkreditierungskommission in Budapest dieses Studium eingereicht und hat auch ein PhD-Programm für soziale Fachkräfte konzipiert.

Die Sozialpädagogik hat in Ungarn eine große Bedeutung. Nach einer wissenschaftlichen Untersuchung²⁴ bekamen 83 % der Sozialpädagoginnen und Pädagogen eine Arbeitsstelle, nur 3,4 % sind arbeitslos geblieben. Der Minister des Arbeits- und Sozialministeriums hat auf einem Kongress festgestellt, dass 63 % der Angestellten im sozialen Bereich Sozialpädagoginnen und -pädagogen sind.²⁵

3. Spezifische Merkmale der sozialpädagogischen Ausbildung

Es soll hier die für die Gegenwartsgesellschaft zunehmend notwendige Professionalisierung der Sozialpädagogik in Europa betont werden. Denn manche Gruppen – besonders in Österreich, Deutschland und Ungarn - sind aufgrund der bestehenden Vielfalt und der unterschiedlichsten Lehrmeinungen unsicher geworden. Darum lohnt es sich, gegenwärtige wertvolle Modelle sozialpädagogischer Ausbildungsarten in Europa näher zu beobachten.

3.1. Die Stabilität der sozialpädagogischen Ausbildung in Europa

Im Sinne einer europäischen Praxis und nach dem „Fachlexikon der sozialen Arbeit“²⁶ lässt sich über die Stabilität der sozialpädagogischen Ausbildung in Europa sagen:

Die Identität der Sozialpädagogik, der sozialpädagogischen Tätigkeit und des Berufsfeldes der Sozialpädagogen wird immer spezialisierter, die jeweiligen Klientengruppen sind definiert und die dazugehörigen Methoden sind klar ausgearbeitet und erfolgreich:

- Klienten sind Kinder, Jugendliche, Erwachsene und ältere Personen.
- Methoden sind einerseits pädagogische wie präventive Beschäftigungen, Erziehung, Förderung, Freizeitbeschäftigung, Beratung, andererseits soziologische Felder wie Beobachtung, Forschung, Analyse sowie die materielle und ideelle Unterstützung.
- Besondere Arbeitsfelder sind die Kinder-, Ju-

gend- und Familienfürsorge, die Betreuung von Behinderten und die Hilfestellung für Randgruppen der Gesellschaft etc.

Die Sozialpädagogik hat in der Zusammenarbeit mit anderen Fächern Randarbeitsfelder in der Soziotherapie, deren Organisation und in der Sozialpolitik, in der Betreuung von Suchtopfern und psychisch Kranken. In der Beratung von inhaftierten Jugendlichen und Erwachsenen sind die Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen im sozial-therapeutischen Prozess nicht mehr wegzudenken. Im organisatorischen Bereich sind sie für die Planung und Entwicklung eines sozialen Netzwerks ausgebildet und im Bereich der Sozialpolitik sollen und müssen sie ihre Stimme in politischen Bewegungen für Familien, Behinderte, Benachteiligte und Randgruppen erheben.

3.2. Beispielhafte Modelle der sozialpädagogischen Ausbildung

Wir haben hier nur einige Modelle aus den europäischen sozialpädagogischen Ausbildungsprogrammen herausgehoben, sie sollen keinesfalls ein Ranking darstellen.

Dänemark ist nicht nur wegen seiner hohen Arbeitslöhne und dem hohen Lebensstandard bekannt, sondern auch wegen der einzigartigen nationalen Sichtweise der Sozialpädagogik, den Ausbildungsgängen und den dazugehörigen praxisorientierten Methoden. Zahlreiche Hochschulen und Universitäten haben die Ausbildung der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eingeführt, große nationale Bedeutung hat das VIA-University College in Arhus²⁷, wo ein vorbildliches Ausbildungsprogramm der Sozialpädagogik anzutreffen ist: Der Zeitrahmen der Bildung entspricht dem europäischen Durchschnitt: 6 Semester, 180 Credits.

Das Programm besteht aus drei Modulen: Ein theoretisches und praktisches Modul, ein Kreativitätsmodul und ein Praxismodul (Feldpraxis). Das Lehrmaterial ist rund um drei Kompetenzen angesiedelt:

Die theoretische Kompetenz beinhaltet die theoretischen und methodischen Kenntnisse der Pädagogik, der Psychologie und der Soziologie.

Die Kreativitätskompetenz umfasst die Fächer Dramapädagogik, Kunstlehre, Musiklehre und Kultur der Bewegung.

Die Praxiskompetenz wird in der Feldpraxis und

in Felduntersuchungen nachgewiesen. Das Programm besteht aus 50 % Credits in der Theorie und 50 % aus der Praxis. In einem Semester können die Studenten 30 Credits sammeln - das macht in sechs Semestern insgesamt 180 Credits aus.

Das Begriff Sozialpädagoge („social pedagogical helper“) wird seit 1990 in den Niederlanden verwendet. Bedeutend ist da die Ausbildung nach dem „Curriculum in Nijmegen“.²⁸

Die Bildung in Nijmegen dauert sechs Semester und beinhaltet 180 Credits. Die Module umfassen kreative Therapien, kulturelle und fachliche Kenntnisse, Theorien der sozialen Arbeit, personenzentrierte Hilfen, sozialpädagogische Praxis wie z.B. Arbeitstherapien, Hilfeleistungen und Behandlung der Klientinnen und Klienten mit Sonderansprüchen. Hier werden als Klientinnen und Klienten der Sozialpädagogik die physisch, psychisch und sozial Benachteiligten in jedem Lebensalter gesehen. Die Studentinnen und Studenten sollen die Klientinnen und Klienten als gleichberechtigt ansehen und sollen weiters ein sozialpädagogisches Bewusstsein und soziale Empathie entwickeln. Die sozialpädagogische Tätigkeit sollen sie zielgerichtet ausführen, abhängig von der jeweiligen Hilfsinstitution und ihrer eigenen Persönlichkeit. Die angewandten Methoden des Programms sind ganz modern: sie unterstützen Selbstständigkeit und Selbstkritik; zwischen Lehrerinnen, Lehrern und Studierenden herrscht eine sehr gute, sogar freundschaftliche Atmosphäre.

Sozialpädagogik und die dazugehörige Ausbildung haben in Österreich eine lange Tradition. Leider konnte man sich da bis heute nicht von der Ausbildung auf der Sekundarstufe II lösen und sich generell für eine tertiäre Ausbildung mit einem Bachelorabschluss entscheiden. Der Bologna-Prozess wird hier noch nicht flächendeckend umgesetzt, findet jedoch bereits an einigen Universitäten statt, die bereits Bachelor- und Masterprogramme im Bereich der Sozialpädagogik anbieten. Bahnbrechend ist hier die Universität Graz: Bereits im Studienjahr 2007/2008 wurde hier ein Masterstudienprogramm entwickelt.²⁹

Die Ausbildungszeit dauert - dem Bologna-Prozess entsprechend - vier Semester und umfasst 120 Credits in zwei Modulen. Das Pflichtmodul gilt für das erste und zweite Semester, danach folgt ein Wahlmodul im dritten und vierten Semester.

Das Programm umfasst drei Kompetenzen: theoretische, praktische und Fähigkeiten im Bereich der Forschung. Unter den theoretischen Kompetenzen versteht das Programm die Analyse der sozialpädagogischen Methoden wie auch der sozialpädagogischen Institutionen. Dazu gehören auch die Begriffe Entwicklung und Theorien der Sozialpädagogik wie auch die Theorien der Sozialisation und der Gesellschaft. Praktische Kompetenzen beinhalten jene Fächer, die sich mit den Gebieten der Zuständigkeit, der Organisation und dem Management sowie der Förderung und Erarbeitung der Diplomarbeit befassen. Forschungskompetenzen realisieren sich in der Forschungsmethodik der Sozialpädagogik, in Projektseminaren und Forschungsseminaren. In den Masterseminaren sind auch Arbeits- und Prozessplanung im Studienplan vorgesehen.

Das Programm beinhaltet 48 Pflichtcredits, 24 Wahlcredits, 30 Credits für die Diplomarbeit, 11 Credits für die Schlussprüfung und 7 Credits für das Praktikum (Minimum vier Wochen oder 160 Arbeitsstunden).

Modellhaft ist – meiner Meinung nach - die Entwicklung, die Estland von 1991 bis heute geschafft hat. Nach der Befreiung von der Sowjetunion wurden in jeder Schule Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen eingestellt,³⁰ da hier noch immer große Armut herrscht (18,3 % der Bevölkerung bekommen nicht einmal den minimalen Arbeitslohn).

Die Universität in Tulin hat ein Masterprogramm (MA) in Sozialpädagogik und Kinderschutz eingeführt. Das BA-Curriculum ist noch in der Vorbereitungsphase.

Die Kompetenzen der Masterausbildung sind: Kommunikation und Beratung, Kenntnisse in Diplomatie, Jus, wie auch Jugendkultur und Gemeinschaften, Methoden der Konfliktlösung, der Analyse und Bewertung.

Es besteht auch ein Curriculum für diejenigen, die ohne Abschluss eines Diploms in Kindergarten, Schulen, Kinderheimen usw. beschäftigt sind. Die wesentlichen Elemente dieses Programms bestehen aus dem Studium der Kinderentwicklung, Kinderschutz, Sozialpädagogik, sozialer Gesundheitsschutz, Forschungsmethodik, Methoden der Konfliktlösung und Rehabilitation. Das Programm sorgt für die Kenntnisse zur Hilfe besonders Erziehungsbedürftiger, Elternhilfe und Versorgung der Problemfamilien.

Alle diese Programme nehmen Rücksicht auf die

Meinung von Studierenden, es gibt zusätzliche Angebote aus den Bereichen Jus, Sozialwesen, Beratung, Psychologie, Sprache und Therapie.

4. Verschiedene Fächer mit sozialpädagogischen Merkmalen

Unsere Zeilen möchten die Aufmerksamkeit der Leserinnen und der Leser auf solche Fächer richten, die in diesem Zusammenhang interessant sein könnten und die Zielrichtungen der Sozialpädagogik darstellen: so sollen auch im Internet nähere Informationen recherchiert werden können.

Das wesentlichste Element der Sozialpädagogik ist die fachgemäße Kommunikation. In mehreren europäischen Staaten finden wir Bildungsprogramme in Kommunikation. In Polen z.B. können wir das Master of Science-Programm für Soziale Kommunikation und Medienkultur an der Universität Gdansk finden. Kommunikation muss jedoch zuerst in den Schulen den ihr zustehenden Stellenwert bekommen, insbesondere im Bereich der Konfliktlösung. Schulberaterinnen und Schulberater finden wir zwar auch in europäischen Staaten, doch in den Vereinigten Staaten von Amerika spielen sie eine besondere Rolle, wo fast in jeder Schule eine Konfliktberaterin oder ein Konfliktberater beschäftigt wird.³¹ Er arbeitet eng mit der Sozialpädagogin/dem Sozialpädagogen zusammen, um die soziale Probleme der Schüler/innen einer Lösung zuzuführen. Auch viele Hochschulen und Universitäten Europas bilden solche Fachleute aus, so z.B. wird an der Katholischen Universität in Lublin (Polen) ein Master of Science-Programm in der Schulberatung angeboten.

In unserer Heimat spricht man viel über den Mangel an Fachkräften, die Freizeitbeschäftigungen für Kinder und Jugendliche planen und organisieren können. Die Sozialpädagogin/der Sozialpädagoge selbst ist – meiner Meinung nach – eine ausgezeichnete Fachfrau bzw. ein ausgezeichnete Fachmann für Freizeitbeschäftigungen für Kinder, Jugendliche und auch für Erwachsene,³² finden wir doch z.B. den Bachelor of Arts in Freizeitpädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe.

Im Allgemeinen ist bekannt, dass viele soziale Probleme einen familiären Hintergrund wie Streitigkeiten, Ehescheidung, mangelndes Zu-

sammengehörigkeitsgefühl in der Familie u.s.w. haben. Weltweit bekommt daher die Familienfürsorge immer größere Bedeutung. Diese Familienpolitik hat insbesondere Priorität in Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Luxemburg und Portugal. Mit Familienzulagen und anderen Unterstützungsmaßnahmen versuchen die europäischen Staaten hier Hilfe zu leisten.³³ Leider finden wir in manchen osteuropäischen Staaten in diesem Bezug einen Rückstand.³⁴ Erfreulich ist es doch, dass sich in vielen Staaten auch familienzentrierte Ausbildungen finden. Mit Freude kann ich Polen herausheben, wo man einen MA in „Bildung des familiären Lebens“ sowohl an der Universität Gdansk als auch an der Katholischen Universität in Lublin erwerben kann. Nicht weniger wichtig sind das MA-Programm in „Familiärer Intervention und Mediation“ (Intervencion y Mediacion Familiar) an der spanischen Universität in Sevilla (Universidad de Sevilla). Erwähnenswert ist auch das Programm Elementar- und Familienpädagogik der Universität Bamberg.

Kinder- und Jugendschutz bekommt immer mehr eine Priorität in den europäischen Staaten, worüber auch eine breite Literatur existiert.³⁵ Fast in allen Ländern finden wir Bildungsprogramme in diesem Bereich, wie die „Elementar-, Krippe- und Kindergartenpädagogik“ an der Universität Bamberg, oder den BA in „Kinder und Jugendhilfe“ an der Hochschule Heidenheim in Baden-Württemberg, den BA der Sozialen Dienste (Jugend-, Sozial- und Familienhilfe), den BA in Jugend- und Gemeinschaftsarbeit (Youth and Community Work) der Universität Cork in Irland und an der Brunner-Universität in Uxbridge (England).

Die spezialpädagogische Erziehung ist ein wichtiger Bereich in den Ländern Europas. In Dänemark und vielen anderen Ländern stellt sie ein Berufsfeld der Sozialpädagogen dar.³⁶ Dieses Arbeitsfeld haben aber in Ungarn und in vielen anderen Staaten die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen inne. Jedoch erkannten alle europäischen Länder hier die internationalen Über Einkünfte³⁷ an und viele haben schon früher Bildungsprogramme für spezielle Erzieherinnen und Erzieher angeboten,³⁸ so z.B. die polnischen Universitäten in Polienice und Warschau; diese führen schon seit 1922 die Ausbildung der Spezialerzieher/innen, gegenwärtig auf BA, MA und auch PhD-Niveau. Ähnliche BA und MA Programme kann man auch an der Palacky Universität in

Olmütz (Tschechische Republik) studieren. In Deutschland existiert ein BA der Rehabilitationspädagogik an der Universität in Dortmund.

Sozialpädagogen sollten auch die Kompetenz besitzen, die verschiedensten sozialen Institutionen zu leiten; Managementqualitäten zählen heute zu den Schlüsselqualifikationen in Europa, insbesondere im deutschsprachigen Raum. Die Benennungen der einzelnen Studienprogramme variieren zwar, die Ausbildungsziele sind jedoch ähnlich: den BA in Sozialmanagement kann man sowohl an der Fachhochschule in Nordhausen als auch an der Evangelischen Hochschule in Nürnberg studieren. Ein MA-Programm bieten die Alice Salomon Hochschule in München wie auch die Hochschule München an. Interkulturelles Konfliktmanagement (sowohl BA als auch MA) findet man an der Universität Köln, einen Master an der Dual-Hochschule Baden-Württemberg-Heidenheim, an der Berliner Katholischen Hochschule und an der Friedrich Wilhelm Universität in Berlin, sowie an der Mönchengladbacher Hochschule in Niederheim.

Mit dem BA in Sozialpädagogik und Management kann man an der Fachhochschule in Bielefeld abschließen, den BA in Sozialwirtschaft kann man an der Fachhochschule in Kempten und den MA an der Universität Köln erwerben. Den BA in Pflege/Pflegemanagement gibt es an der Berliner Evangelischen Fachhochschule.

5. Stützsysteme der Sozialpädagogik

In diesem Absatz werden einige sozialpädagogische Organisationen, ein paar Fachzeitschriften und wichtig erscheinende Fachliteratur erwähnt, die für die Sozialpädagogik als essentiell erscheinen. Den Abschluss bilden wichtige Fragen der Sozialpädagogik.

5.1. Organisationen, Fachzeitsungen und Fachliteratur der Sozialpädagogik

Es soll hier keine lückenlose Aufzählung erfolgen, einige exemplarische Beispiele sollen jedoch die Bandbreite aufzeigen:

Das „Sozialexpertenforum – Internationales Netzwerk“³⁹ („Szociális Szakemberek Fóruma – Nemzetközi Hálózat“) ist eine Gesellschaft, die

sich um die Mitarbeit aller Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen – zumindest in Mitteleuropa – bemüht. Sie veranstaltet internationale Konferenzen, verbreitet Fachpublikationen und knüpft Beziehungen im Bereich der Sozialpädagogik. Sitz der Gesellschaft ist in Esztergom, Ungarn.

Die „Nationale Gesellschaft der Sozialpädagogen“⁴⁰ („Sozial-paedagogernes Landsforbund“) hat 34.000 Mitglieder, wobei ungefähr 90 % aller sozialen Fachleute in Dänemark Mitglieder sind. Diese Gemeinschaft initiierte z.B. eine Debatte im dänischen Parlament über die sozialen Probleme in Dänemark.

„FESET“⁴¹ ist die bedeutendste Organisation der Sozialpädagogik in Europa, sie pflegt Kontakte mit anderen sozialen Organen und hält jährliche Konferenzen mit sozialpädagogischen Themen ab, wie z.B. „Sozialpädagogische Tätigkeiten in sozialen Professionen“, am 22-24. April 2010 in Osnabrück.

„SSWAA“⁴² ist – ist analog zu den bisher genannten – die amerikanische Gesellschaft der Sozialpädagogik, obwohl in jedem Bundesstaat auch eine eigene Organisation existiert. SSWAA kann jedoch als Dachverband angesehen werden, der zuständig ist für die Standards aller sozialpädagogischen Bereiche: Soziale Arbeit, Sozialpädagogik, Familienpädagogik usw. Die älteste und größte Gemeinschaft in den Vereinigten Staaten für Sozialpädagogen ist die „ISSWA“⁴³ im Bundesstaat Illinois.

„INSSW“⁴⁴ ist ein internationales Netzwerk für Sozialpädagogik. Es pflegt Kontakte mit allen sozialpädagogischen Organisationen in aller Welt, hält weiterhin internationale Konferenzen zu den Themen der Sozialpädagogik ab, wie z.B. die 22. Internationale Konferenz am 11.-14. November 2010 in Atlanta, Georgia. Interessanterweise ist der Sitz dieser Organisation in Indien.

Es gibt viele regionale, europäische, wie auch internationale Zeitschriften, die die Fragen der Sozialpädagogik wissenschaftlich behandeln. „FESET“ publiziert in englischer und französischer Sprache das „European Journal of Social Education“. Hier finden sich hochwissenschaftliche Artikel aus allen Ländern Europas, wie z.B. sozialpädagogische Praxis in Englands Kinderheimen, in schwedischen Schulen, Sozialpädagogen in Frankreich, Sozialpädagogik in Schottland usw.⁴⁵ Im deutschen Sprachraum ist die „Zeitung für Sozialpädagogik“ als Quartalschrift bekannt. Der

Herausgeber ist der Juventa-Verlag. Für die Publikation ist die Katholische Universität Eichstätt verantwortlich. Die Universität in Münster publiziert die Zeitschrift „Jugendhilfe“. Bedauerlich ist die Lage in manchen Ländern Europas, wo – trotz langer sozialpädagogischer Tradition – wie z.B. in Ungarn, noch immer keine Fachzeitschrift für Sozialpädagogen zur Verfügung steht.

In den Vereinigten Staaten erscheint in fast jedem Land mindestens eine Zeitung mit sozialpädagogischen Inhalten, wie „Child Care in Praxis“ („Magasin“); das „Journal of School Social Work“ wird an der Universität von Northern- Iowa für die Praxis in Sozialpädagogik publiziert. Die größte sozialpädagogische Organisation IASSW publiziert zweimal jährlich das „School Social Work Journal“. Inhaltlich werden hier bedeutende Forschungsergebnisse publiziert, z. B. Ergebnisse von Untersuchungen über die Wechselwirkung eines positiven Selbstkonzepts und dem Verhalten, über Zusammenarbeit in den Schulen, die Wechselwirkung zwischen Selbstbewusstsein und Erfolg in der Spezialerziehung usw.⁴⁶

Die sozialpädagogische Fachliteratur ist in Europa, Amerika und auch global sehr vielfältig. Bedeutend sind das Fachlexikon der sozialen Arbeit (Frankfurt/Main, 2005) und das Lexikon der Sozialpädagogik (München, 2000). Neu erschienen ist das Handbuch der Sozialpädagogik (Darmstadt, 2009). Wesentlich für den Fachbereich ist das Buch „Von Albanien bis Zypern. Die Ausbildung für soziale Berufe in Europa“. Herausgegeben wird es von „Social Extra“ in vier Bänden (2004-2007). Interessant ist die „Systemorientierte Sozialpädagogik in der Praxis“ von René Simmen (Verlag AG, 2009) wie auch „Sozialpädagogik und Heilpädagogik“ von Maximilian Buchka (VS Verlag, 2009). In englischer Sprache kann ich die Bücher „School Social Work Worldwide“ von Huxtable und Blyth (Eds., NASW Press, Washington, 2002) und „Social Work in Schools – Principles and Practice“ von Linda Openshaw (Gilford Press, New York – London, 2008) empfehlen.

5.2. Aktuelle Fragen und Dilemmas der Sozialpädagogik

1. Was sollte das Wort „sozial“ bedeuten?

Manche verstehen darunter die Tätigkeiten der Diakonie oder der Caritas. Andere sehen im Sozialen die außerfamiliäre und außerschulische

Erziehung und Pflege. Wieder andere sind der Meinung: Nur gesellschaftsorientierte, juristische und netzwerkorientierte Beschäftigungen gelten als sozial. Die vierte Gruppe versteht das Wort „sozial“ als Methode der Tätigkeit.

2. Wohin führt die Vielfalt der sozialen Bildung?

In den föderalistisch organisierten Staaten Europas gibt es genügend Gründe für die gegenwärtig vorhandene Vielfalt an sozialen Berufen wie Jugendhelfer, Obdachlosenversorger, Animator, Freizeitpädagoge usw. Das hat aber auch Vorteile: Auf die Beantwortung von einzelnen Fragen und Problemen können sich die Fachkräfte tiefer und intensiver vorbereiten. Der Nachteil ist dabei: Die jeweiligen Aufgabenfelder und das dazugehörige Instrumentarium kann man schwer durchschauen und zusammenhalten. In den zentralgeleiteten Staaten ist die Bildungsfrage zentralistisch geregelt. Damit haben diese Staaten ein einheitliches Bildungsprofil, das leichter zu koordinieren ist. Sie haben aber auch Nachteile: Es sind mehrere Ministerien (Bildung, Gesundheit, Sozialwesen usw.) zuständig. Dadurch können auch gewisse Unsicherheiten auftreten, wie in den Fragen Sozialpädagogik in Deutschland, oder eine extremistische Haltung hervorrufen, wie sie in gewissen sozialen Gruppierungen in Ungarn oder in der gegenwärtigen Situation in Portugal zu beobachten ist. In Großbritannien war bis 2002 nur ein einziger Beruf im Bereich der sozialen Bildung möglich: der Sozialarbeiter. Inzwischen hat man jedoch eingesehen, dass diese Haltung zur Verarmung der Profession, wie auch zur Verengung der Hilfsmöglichkeiten geführt hat. Deshalb können wir heutzutage in England, Wales und Schottland erste Bemühungen in die Richtung sehen, eine umfassende sozialpädagogische Versorgung einzuführen.⁴⁷

3. Wie könnte man die Vielfalt in der Sozialpädagogik in Europa lösen?

Das ist eine schwerwiegende Frage. Die EU-Minister sollen sich damit sehr ernst bei ihren zweijährigen Konferenzen beschäftigen, um hier Auswege finden zu können.

Bis dahin wäre es nötig, in jedem europäischen Staat eine Liste zu erstellen, in der die verschiedenen Namen und Benennungen der Sozialpädagogik und Sozialpädagogen in den Ländern Europas definiert werden. Das wäre die Bedingung, um die unterschiedlich benannten Diplome und

Abschlüsse jeweils nostrifizieren zu können und den Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen einen Arbeitsplatz in anderen Ländern zu ermöglichen.

Weiters könnten die sozialpädagogischen Gesellschaften wie FESET versuchen, eine Beschreibung der Arbeitsfelder in den Bereichen der Sozialpädagogik und der Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen zu erreichen, wie auch eine gewisse Annäherung der verschiedenen Strukturen der Ausbildung in ihren europaweiten Konferenzen zu ermöglichen.

Die Europäische Union steht im pädagogischen Bereich erst am Beginn. Daher müssen wir Geduld und Kompromissbereitschaft haben, insbesondere im Bereich der Sozialpädagogik. „Eile mit Weile!“ – mahnt uns das Sprichwort; die totale Vereinheitlichung in den Benennungen ist schwer zu erreichen. Jedes Land hat und schätzt seine Traditionen, jedoch wäre für alle Beteiligten eine Annäherung, ja sogar eine Einheit wünschenswert. In den Ausbildungsprogrammen der Sozialpädagogik sollten jedoch nur die wesentlichsten Elemente das Basiscurriculum bilden, in allen anderen Belangen sollte die Freiheit der Ausbildungsinstitution bestehen bleiben. Eine gewisse Differenz ist gut, sogar nötig.

Pat Petrie und Mitarbeiter haben eine Untersuchung in fünf westeuropäischen Staaten im Jahre 2006 durchgeführt. Sie haben die Grundprinzipien der Sozialpädagogik gesammelt, die in allen Ländern vorhanden waren. Das Ergebnis kann man folgenderweise zusammenfassen:

- „Die Sozialpädagogik betrachtet die sozialen Probleme holistisch.
- Sie befasst sich mit zahlreichen Dimensionen des Lebens der Kinder, Jugendlichen, Erwachsenen und Alten.
- Sie konzentriert sich auf die sozialen Beziehungen von Kindern und Erwachsenen.
- Sie versucht sich in die Lebenssituationen (lifespace) der Klienten zu versetzen.
- Sie reflektiert auf hohem Niveau und ist in der Praxis kreativ.
- Sie setzt ihre theoretischen Einsichten in der Praxis um.
- Sie trifft Entscheidungen in einem professionellen Kontext.
- Sie setzt alle vorhandenen praktischen Lösungsmöglichkeiten, kreativen Fähigkeiten und Fertigkeiten ein.

- Sie arbeitet im Team mit der vorhandenen Infrastruktur.

- Sie bringt ihren Klienten Wertschätzung entgegen und beachtet ihre Würde und ihre Rechte.

- Insofern sie sich mit den Kindern beschäftigt ist, schließt sie auch die Eltern in ihre Arbeit ein.“⁴⁸

Es ist zu hoffen, dass alle Länder in der EU ihre sozialpädagogische Arbeit auf diese Weise gestalten. Mit meiner Studie habe ich – möglicherweise - ein bisschen dazu beigetragen.

Összefoglaló

Szociálpedagógiai képzések és gyakorlatok Európában cím alatt szerzünk alapos kutatás nyomán ismerteti a témát. Az első fejezetben tárgyalja a szociálpedagógia fogalmi rendszerét, majd szemügyre veszi a tudomány és a szak különféle elnevezéseit. A következő fejezetben szemlélteti a szociálpedagógia történeti hátterét, majd térhódítását Németországból kiindulva az egész Európában. A harmadik fejezet rámutat a szociálpedagógiai képzés és gyakorlat stabilitására, majd ismertet néhány képzési modellt. A negyedik fejezet elkalauzol a szociálpedagógiai jellegű szakok labirintusában. Végül az ötödik fejezet bemutatja a szociálpedagógia támaszrendszerét: lényegesebb szerevezeit, szaklapjait és szakirodalmát. Állandóan kísért bennünket a megállapítás: Európa-szerte találkozunk a szociálpedagógia tevékenységeivel és képzési programjaival!

Sazetak

U studiju Socijalpedagoška izobrazba is parksa u Evropi autor nastoji, da prikaze svoju temu u svijetlu iztrazivanja. U prvom poglavlju raspravlja o pojmu socijalpedagije i uvodi nas u razlicita imena ove discipline. U sledecem poglavlju nailazimo na povijesnu pozadinu i proširenje te nauke u citavoj Evropi pocevši od Njemacke. Trece poglavlje raspravlja o stabilnosti socijalpedagoške izobrazbe i prakse, te nam prikazuje neke vazne modele. Cetvrto poglavlje nas uvodi u labirint raznih disciplina sa socialpedagoškim karakterom. Napokon, u petom poglavlju susrecemo bitne socijalpedagoške organizacije, casopise i strucnu literaturu. Citajuci ovu studiju, prati nas cinjenica: U citavoj Evropi nailazimo na socijalpedagoške djelatnosti i programe socijalpedagoškog studija!

Endnoten

- ¹ Karin Laueremann, „Ausbildung für Sozialpädagogik in Europa“ in Schauen was rauskommt, Hg. Martin Heinrich und Ulrike Greiner (Berlin-Hamburg-Münster: LIT Vlg, 2006), 439-440.
- ² Pelle Hallstedt and Mats Högström, *The Recontextualisation of Social Pedagogy* (Malmö: Holmbergs, 2005), 30-31.
- ³ Magyar Nagylexikon. 16 kötet, Szociálpedagógia (Budapest: Magyar Nagylexikon Kiadó, 2003), 859.
- ⁴ Pedagógiai Lexikon. III. kötet, Szociálpedagógia (Budapest: Karaban, 1997), 400-401.
- ⁵ Katja Grimm und Reiner Vock, *Sozialpädagogik in der beruflichen Integrationsförderung* (Münster: Waxmann Vlg., 2007), 23.
- ⁶ Heinrich Tuggener, „Szociálpedagógia“, *Gyermek- és Ifjúságvédelem* (1990/3. sz.): 44.
- ⁷ Várnagy Elemér és Várnagy Péter, *A hátrányos helyzet pedagógiája* (Budapest: Corvinus Kiadó, 2000),
- ⁸ *Britanica Hungarica, Világenciklopédia. XVII. Kötet, Szociális ellátás* (Budapest: Cicero, 1998), 295.
- ⁹ Karin Laueremann, *Education in the Field of Social Pedagogy*, Hg., Arno Heimgartner (Berlin-Hamburg-München: LIT Vrlg, 2006), 263-269.
- ¹⁰ Karin Laueremann, *Education in the Field of Social Pedagogy*, szerk. Arno Heimgartner (Berlin-Hamburg-München: LIT Vrlg, 2006), 269.
- ¹¹ Richard Sorg, *Soziale Arbeit zwischen Politik und Wissenschaft* (Münster-Hamburg- London: LIT-Vrlg, 2003), 14.
- ¹² Eilen Bengtsson et al., *Introducing Social Pedagogy Into Residential Child Care in England* (London: Social Education Trust, 2008), 5-6.
- ¹³ Clare Cameron et al., „Social Pedagogy and its Prospects in England’s Children’s Services“ *European Journal of Social Education*, (2009): 49-61.
- ¹⁴ Cf. Heinrich Tuggener, „A szociálpedagógia“, *Gyermek- és Ifjúságvédelem* (1990): 40.
- ¹⁵ Aquinói Szent Tamás, „Symbolum Apostolorum, scilicet „Credo in Deum“ expositio, 15“, *Opera Omnia*, 27. kötet, (Párizs: 1975), 228.
- ¹⁶ Heinrich Tuggener, „A szociálpedagógia“, *Gyermek- és Ifjúságvédelem* (1990): 40.
- ¹⁷ „Jan Heinrich Pestalozzi“ in *Pedagógiai Lexikon. III. kötet*. (Budapest: Keraban Kiadó, 1997), 177-179.
- ¹⁸ H. Tuggener, „A szociálpedagógia“, *Gyermek- és Ifjúságvédelem* (1990): 42.
- ¹⁹ J. K. Zellweger, *Die schweizerischen Armenschulen nach Fellenbergischen Grundsätzen*. (Trogen: Schöpfer Vrlg, 1845).
- ²⁰ Pelle Hallstedt és Mats Högström, *The Recontextualisation of Social Pedagogy* (Malmö: Holmberg, 2005),
- ²¹ Johann H. Wichern, „Votum betreffend die Gewinnung geeigneter Kräfte für den Strafanstaltendienst, 1857“, in *Sämtliche Werke. Band VI*. (Hamburg: Lutherisches Vrlg, 1973), 123-130.
- ²² Heinrich Tuggener, „A szociálpedagógia“, *Gyermek- és Ifjúságvédelem* (1990): 40-41
- ²³ 10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003.
- ²⁴ Benkö Brigitta, „Az expanzió és következményei a szociálpedagógus képzésben,“ *Társadalomkutatás* (2006/4): 528.
- ²⁵ Internationale Soziale Konferenz, 2-4. 12. 2009. Minister Dr. Herczog László in seinem Vortrag am 2. 12.
- ²⁶ *Fachlexikon der sozialen Arbeit*, szerk. Günter Dabitz és Dorith Seuring, (Stuttgart, Berlin, Köln: Verein für öffentliche und private Fürsorge, 1993) 835-838.
- ²⁷ *Social Education and Pedagogy in Denmark*. www.viauc/exchange/socialeducationatpetersabro. Claire Cameron, „Social Pedagogy and Care: Danish and German practice“, *Journal of Social Work* (2004):133-151.
- ²⁸ Pelle Hallstedt és Mats Högström, *The Recontextualisation of Social Pedagogy* (Malmö: Holmbergs, 2005), 35-36, 269.
- ²⁹ *Curruculum für das Masterstudium Sozialpädagogik an der Karl-Franzens-Universität Graz*, in *Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz* (Graz: Uni-Graz, 2008): Sondernummer.
- ³⁰ Mere Laino, „Competencies of Social Pedagogue in Estonia“, *European Journal of Social Education* (2008): 121-129
- ³¹ Zu diesem Thema habe ich Interviews mit Eltern und Schuldirektoren wie z.B. mit Mr. Randy Asher, Direktor der Brooklyn Technical High School in New York City zwischen dem 18. Juni und dem 10. Juli 2009 geführt
- ³² Die Studenten der Sozialpädagogik bekommen an der Westungarischen Universität, Fakultät der Pädagogik, eine ausgezeichnete Ausbildung in Freizeitpädagogik und Freizeitsport

³³ Malcolm Hill Red., *Social Work and the European Community: the Social Policy and Practice Contexts* (Aberdeen: University Aberdeen Press, 1991), 19.

³⁴ Im 1995 habe ich das Bildungsprogramm der Familienpädagogik den Behörden zur Genehmigung eingereicht. Trotz der positiven Forschungsergebnisse, die die Notwendigkeit dieses Faches bestätigten, lehnte das Ministerium die Genehmigung ab.

³⁵ Department for Children, Schools and Families, *The Children's Plan: Building Righter Future*, (London: The Stationary Office, 2008), vgy Pat Petrie et al., *Working with Children in Residential Care: European Perspectives* (Buckingham: Open University Press, 2006). Or: Pat Petrie et al., *Pedagogy – a Holistic, Personal Approach to Work with Children and Young People, Across Services. European Models for Practice, Training, Education and Qualification* (London: IOE, 2009).

³⁶ *Social Education and Pedagogy in Denmark*. www.viauc/exchange/socialeducationatpetersabro. Or: Claire Cameron, „Social Pedagogy and Care: Danish and German practice”, *Journal of Social Work* (2004):133-151.

³⁷ UN *The Standard Rules: 1993, and Convention on Handicap: 2006*.

³⁸ Kes Marusek and Margret A. Winzer, Reds., *Comparative Studies in Special Education* (Washington D.C.:Galandat University Press, 2002).

³⁹ Cf. www.vjk.ppke.hu/szp

⁴⁰ Cf. www.sl.dk/Essay

⁴¹ European Association of Training Centers for Socio-Educational Care Work, Cf. www.feset.org

⁴² School Social Work Association of Amerika, Cf. www.sswaa.org

⁴³ Illionis Association for School Social Work, Cf. www.iassw.org

⁴⁴ International Network for School Social Work, Cf. internationalnetwork.schoolsocialwork.htmlplanet.com

⁴⁵ Cf. *European Journal of Social Education* . Nr. 16/17/2009. pp.49-65, 137-144, 155-166, 229-238.

⁴⁶ Cf. *School Social Work Journal* Nr. 3/2006. pp. 22-24, 45-63, 64-81, 82-91.

⁴⁷ Eilen Bengtsson et al., *Introducing Social Pedagogy Into Residential Child Care in England* (London: NCERCC, 2008). Mark Smith, *Social Work, „Social Education and Social Pedagogy in Scotland”*, *European Journal of Social Education* (2009): 229-246. Pat Petrie et al., *Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services* (London: IOE, 2009).

⁴⁸ Claire Cameron and Pat Petrie, „Social Pedagogy and its Prospects in England's Children's Services,” *European Journal of Social Education* (2009): 51.

In den alltäglichen Erfahrungen lesen lernen

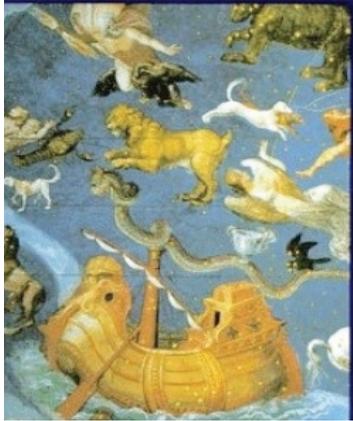


Bild 1

Abduktive Korrelation als Modell der christlichen Erziehung

„Haltet die Augen offen und deckt Geheimnisse auf, über die Ihr nichts wisst.“

*„Das ist es, was ich immer getan habe, Eminenz. Oder jedenfalls glaube ich das, denn ich habe vergessen, dass ich's getan habe.“
(Eco, Kroeber 1995)*

Gibt es eine adäquate Didaktik für den Religionsunterricht in der heutigen Zeit? Wie soll man im Religionsunterricht mit Schüler/innen umgehen, denen nahezu jeglicher Bezug zum gelebten Christentum fehlt? Bis vor kurzem lautete die Antwort auf diese Herausforderungen: korrelativ! Diese Überzeugung wurde durch die Debatte um die Korrelationsdidaktik Anfang dieses Jahrtausends relativiert. Ist die Entfremdung heutiger Kinder und Jugendlicher vom christlichen Glauben nicht zu groß, um überhaupt noch seriöse Anknüpfungspunkte für christliche Überzeugungen zu finden? Fehlt es nicht an elementaren Erfahrungen, die es bräuchte, um wirklich korrelativ im Religionsunterricht zu arbeiten? Das Konzept der abduktiven Korrelation, das hier skizziert wird, versucht Andeutungen und Hilfestellungen zu geben.

Grundsätzliches

Jakub ist vor drei Monaten mit seinen Eltern und seiner Schwester aus der Slowakei nach Eisenstadt gekommen. Sein Vater arbeitet hier, Jakob ist nicht getauft. Doch die Eltern wollen, dass er den Religionsunterricht besucht. Natürlich habe ich nichts dagegen. Es freut mich. Jakob zeigt sich interessiert, obwohl er weder das Kreuzzeichen noch andere explizit christliche Zeichen und Symbole kennt.

Mir fällt allerdings auf, dass sich Jakob, wenn wir uns im Sesselkreis hinsetzen, sehr oft direkt unter dem Kreuz platziert. Manchmal blickt er auch auffällig zum Kreuz hinauf. In einer Pause habe ich ihn dann einmal gefragt, warum er denn so gerne dort sitzt. Seine Antwort hat mich doch einigermaßen erstaunt: „Da fühl ich mich geborgen und sicher!“ Er, der kaum über christliches Sachwissen verfügt, fühlt sich intuitiv zum Kreuz als ein Symbol des Schutzes und der Geborgenheit hingezogen.

Mir bestätigt diese Erfahrung, dass nicht ich es bin, der Korrelatives anregen kann. Nein, das Eigentliche ist schon passiert, ich bin für das Ansprechen, das Bewusstmachen zuständig.



Bild 2

Jennifer ist 22 und studiert Pädagogik. Mit 16 ist sie aus der Kirche ausgetreten. Sie hält damit auch nicht hinterm Berg, im Gegenteil. In Gesprächen und Diskussionen bringt sie diese Tatsache oft als Einleitung ihres Statements. Auffällig an ihr ist, dass sie ein besonders großes Kreuz

an ihrer Halskette trägt und dass sie ab und an mit einem „Jesus-T-Shirt“ auftaucht. Darauf angesprochen meint sie kurz: „Jesus ist cool!“ Sie meint damit, dass ihr Jesus imponiert.

Anfang dieses Jahres ist die neueste Statistik betreffend der Entwicklung der Kirchenaustritte in Österreich veröffentlicht worden – die Zahl der Kirchenaustritte steigt (vgl. orf, 13. Jänner 2009). Religiöse Bindungen nehmen ab, religiöses Wissen wird weniger, Kirchen werden leerer – fast könnte man befürchten, dass sich die Religion aus dem „christlichen Abendland“ langsam verabschiedet. Gleichzeitig soll das Jahr 2009 in Europa ein Jahr der Spiritualität werden. Manager ziehen sich in Klöster zurück und erfolgreiche Sportler berichten von der helfenden Kraft des (christlichen) Glaubens (vgl. DER STANDARD, 2. Jänner 2009). Der Religionsunterricht ist nach wie vor überaus erfolgreich. Er erreicht in Österreich mehr als 95 % der Kinder und Jugendlichen (vgl. Diözesen, 2008).

Kinder und Jugendliche kommen ohne explizit christlich geprägte Erfahrung in die Schule, besuchen den Religionsunterricht, stellen ihre Fragen, erzählen von ihren Ängsten und ihrem Suchen. Sie lassen sich von Projekten christlichen Inhalts ansprechen, lernen religiöses Sachwissen und haben die Gelegenheit, religiöse Deutungsmuster in ihr Leben zu übernehmen. Dies gelingt vor allem dort, wo die Beziehung Grundlage des Miteinander-Arbeitens ist. Kinder und Jugendliche wollen zu Recht das Gefühl haben, dass es um ihre Anliegen, ihre (erlebten) Geschichten geht, dass sie als Subjekte wahrgenommen werden.

Erste Schlussfolgerungen

Nun stellt sich immer auch die Frage nach einem wissenschaftlichen Modell, mit dem es gelingt, den Anforderungen gerecht zu werden, die sich im Religionsunterricht stellen. Ich meine, mit dem Konzept der abduktiven Korrelation, das mit dem aus dem amerikanischen Pragmatismus stammenden Begriff „Abduktion“ arbeitet, fündig geworden zu sein. „Ausgangspunkt ist die Diskussion um das Korrelationsprinzip. Die ‚abduktive Korrelation‘ weist einen Weg aus der Sackgasse deduktiver und induktiver Konzepte und erweitert damit die bisherige Theoriebildung. Abduktives Schließen wird als ein Prozess

der Hypothesenfindung vorgestellt. Hypothesen zur Anbahnung von Verständigung und zur Öffnung eines diskursiven Raumes sind nötig, wenn beispielsweise Theologinnen und Theologen sowie christliche Erzieherinnen und Erzieher mit erklärungsbedürftigen Phänomenen oder Äußerungen konfrontiert werden, auf die sie nicht in traditioneller Weise antworten können. Durch abduktives Schließen wird Neues geschaffen“ (Ziebertz, Heil, Prokopf, & Hg., 2002).



Bild 3

Das Konzept der abduktiven Korrelation will angesichts des skizzierten Dilemmas die wechselseitige Verschränkung von Tradition und Lebenswelt in der Balance halten. Dazu greift es auf das Konzept der Abduktion zurück, wie es von Charles Sanders Peirce (1839-1914) formuliert wurde: Abduktion stellt nach Peirce einen dritten Weg logischer Schlussfolgerung neben der Deduktion und der Induktion dar (vgl. Hartshorne, 1958).

Lassen Sie mich das an einem Beispiel aufzeigen: Bei der Deduktion wird von einem bekannten Fall anhand einer bekannten Regel auf ein noch unbekanntes Resultat geschlossen - Im Fall von Gen 27 ff (Jakobs Traum ...) könnte man z. B. ausgehend von der Regel, dass alle Menschen, die auf Gott vertrauen, Gottes Gnade erfahren, darauf schließen, dass sich Gott Jakob gegenüber, da er auf Gott vertraut, als gütig und barmherzig erweisen wird. Ein induktiver Schluss liegt vor, wenn von einem bekannten Fall und einem bekannten Resultat auf eine noch unbekannte Regel geschlossen wird. Auf das Beispiel von Jakob übertragen hieße das, dass man von Jakobs Vertrauen auf Gott (Fall) und der Tatsache, dass er deshalb Gottes Gnade erfährt (Resultat) darauf schließt, dass sich Gott allen Menschen, die ihm vertrauen, gnädig erweist (Regel). (Nach Pierce

geht es im abduktiven Schließen darum, dass aus einer bekannten Regel anhand eines bekannten Resultats nach möglichen Fällen gesucht wird. Wenn sich im Buch Genesis Gott Jakob gegenüber als barmherzig erwiesen hat und der Zusammenhang zwischen dem Vertrauen in Gott und dessen Barmherzigkeit bekannt ist, so liegt es nahe davon auszugehen, dass Abraham Gott vertraut hat (vgl. Riebl, 1995).

Abduktive Schlüsse sind dadurch gekennzeichnet, dass sie zwar möglich, aber nicht notwendig sind. Im abduktiven Schlussfolgern werden also Hypothesen über mögliche bzw. wahrscheinliche Rahmenbedingungen erstellt, innerhalb derer eine bekannte Regel zu einem bekannten Resultat führen kann. Abduktive Schlüsse bedürfen als Hypothesen immer einer Überprüfung (vgl. Propf & Ziebertz, 2005).

Dies kann am Beispiel detektivischer Arbeit deutlich werden (vgl. Riegel, 2007): Es liegt hier ein Resultat vor, nämlich der Anlass, der dazu führt, dass ein Detektiv engagiert wird. Ein guter Detektiv hat ein kriminologisches Grundwissen, einen Überblick über verschiedene Regelmäßigkeiten in seinem Repertoire. Die Aufgabe des Detektivs besteht nun darin, durch Nachforschungen und Kombinieren von Indizien den Fall zu lösen. D. h. der Detektiv entwickelt ein mögliches Szenario und liefert zur Untermauerung dieses Szenarios Beweise. An diesem Beispiel können wir erkennen, dass einerseits die Überprüfung abduktiver Schlüsse notwendig ist und dass andererseits in der Abduktion Neues entstehen kann. „Durch Abduktion werden bisher unverbundene Elemente als Erklärung für bisher unerklärte Phänomene zusammengebracht“ (Heil, 2006, 81). „In der Abduktion werden erklärende Hypothesen zu überraschenden Tatsachen gebildet. Das Ergebnis bleibt vorerst hypothetisch. Die Abduktion beschreibt somit ein kreatives Wahrnehmungsurteil“ (Riegel, 2007).

Zusammenfassung und Ausblick

Abduktive Korrelation geht davon aus, dass es schon vor der ersten Religionsstunde zu einer Verschränkung von Glauben und Leben gekommen ist. Nach den Überlegungen und Erkenntnissen der abduktiven Korrelation ist eine solche bereits vollzogen, noch bevor religiöse Erzie-

hung beginnt, ja sogar bevor sie beginnen kann. Das Beispiel von Jakob am Beginn meines Artikels soll das verdeutlichen.

Was bedeutet all das nun für den Religionsunterricht? Was heißt das für religiöse Erziehung im Allgemeinen? Zuerst möchte ich dazu anmerken, dass sich jede Religionslehrerin, jeder Religionslehrer bewusst sein sollte, dass es bei der Vorbereitung einer Religionsstunde im Grunde um das Planen von Unvorhersehbarem geht. Es geht darum wahrzunehmen, was von den Schülerinnen und Schülern in einem bestimmten Kontext eingebracht wird. Der abduktive Modus verweist auf das Überraschende, Ungewisse, nicht Planbare. Der Unterrichtsverlauf somit bleibt letztendlich offen. Das heißt nicht, dass eine gute Vorbereitung, didaktisches und methodisches Geschick nicht mehr erforderlich sind, dass eine fundierte theologische Vorbildung unwichtig wäre. Im Gegenteil. Es braucht die Arbeit an einem bestimmten, relevanten Thema. Was es nicht braucht, ist das sture Festhalten an einem bestimmten Weg. Es geht um das Ernstnehmen des subjektorientierten konstruktivistischen Verfahrens. „Abduktion ist der Prozess der Bildung von Hypothesen in Anbetracht von erklärungsbedürftigen Tatsachen (z. B. den Glaubensaussagen Jugendlicher). Ausgehend von überraschenden Äußerungen Jugendlicher über ihren Glauben werden darin verwobene Traditionskontexte aufgedeckt. Somit kann individueller Glaube von religiösen Traditionen her gedeutet werden und umgekehrt“ (Ziebertz, 2004, S 211).

Abduktive Religionspädagogik geht von der immer schon zeichenhaft ausgedeuteten Lebenswelt aus, in der auch die jüdisch-christliche Tradition ihren kulturellen Platz hat und immer neu in verschiedene Zusammenhänge transformiert wird. Primäre Aufgabe der religiösen Bildung wäre es also aus abduktiver Perspektive nicht, Religion als eine quasi fremd gewordene Tradition neu zu lehren. Vielmehr kommt es darauf an, Kompetenzen zu entwickeln (zunächst auf Seiten der Lehrenden und dann auf Seiten der Lernenden), das vorhandene habituelle Zeichen- und Traditions-Reservoir, das auch heute im alltäglichen Vollzug angewandt wird, wahrzunehmen und der kritischen Reflexion zugänglich zu machen. Dadurch würde nicht nur in Vergessenheit Geratenes neu gelernt, sondern auch auf den

organischen Zusammenhang von Tradition und Erfahrung aufmerksam gemacht (vgl. Jungnitsch, 2007).

Der abduktiven Religionspädagogik geht es demnach um ein Aufspüren und Bewusstmachen dessen, was an Religion bis in die alltäglichsten Lebensvollzüge hinein auffindbar ist. D. h. die schon geschehenen Korrelationen müssen entdeckt und kritisch reflektiert werden (vgl. Jungnitsch, 2007). Aus der Perspektive der abduktiven Korrelation ist also die Trennung von Tradition und Erfahrung unnötig, ja sogar problematisch. Beide gehören zusammen: Tradition ist nicht ohne Erfahrung, Erfahrung nicht ohne Tradition und religiöse Unterweisung nicht ohne beide zu haben. „Das Konzept der Abduktion bietet ein theoretisches Gerüst für eine Korrelationsdidaktik, die beiden, Tradition und Erfahrung, aber vor allem den Religion (er)-lebenden Schüler(-innen) eine adäquate Plattform bietet. Eine abduktive Religionspädagogik ist aufmerksam für ‚religiöse Latenz‘ und ermöglicht eine prozessorientierte, dialogische religiöse Bildung: Sie lebt von dem Bewusstsein, dass nichts, was an ‚Religion‘ den SchülerInnen ‚gelehrt‘ wird, ohne deren aktive Teilnahme gelingen kann. Sie rechnet damit, dass aus der Lebenswelt der SchülerInnen Impulse kommen, die religiös authentisch und kreativ einen Unterricht vom Subjekt her möglich machen. Sie geht davon aus, dass Religion nicht im Unterricht gemacht wird, sondern je individuell vorliegt“ (Prokopf, Ziebertz, 2006).

Entscheidend für eine abduktive Religionspädagogik ist deshalb die Suche nach den jeweils zeitgemäßen religiösen Artikulationsformen, wobei die traditionellen Quellen, aus denen sich diese Artikulationsformen speisen, aufzudecken sind.

Korrelation ist Beziehung. Darum geht es auch im Religionsunterricht. Die Beziehungen zwischen Tradition und den Erfahrungen der SchülerInnen müssen allerdings nicht erst hergestellt werden. Das war vielleicht ein Irrtum herkömmlicher Modelle der Korrelationsdidaktik. Abduktive Religionspädagogik geht davon aus, dass diese latent immer schon da sind. Es geht also darum, bewusst zu machen, was an Religion in den alltäglichsten Lebensvollzügen auffindbar ist (vgl. Prokopf, Ziebertz 2006).

Für Lehrerinnen und Lehrer heißt das, dass sie lernen müssen, in den Erfahrungen und Erlebnisgeschichten ihrer Schüler/innen Elemente der ihnen vertrauten theologischen Enzyklopädie zu entdecken und neu zu lesen. Dieses Lesen darf aber nicht Sinn und Bedeutungen definieren, sondern diese – in einem gemeinsamen Prozess mit den Schülerinnen und Schülern – generieren (vgl. Prokopf, Ziebertz 2006).

Literatur

Drewermann, E. (1986). Abrahams Opfer in: Bibel und Kirche 91, 113-124.

Eco, U.; Kroeber, B. (1995). Bild 1. Die Insel des vorigen Tages, Ausschnitt. Umschlagbild, München / Wien: Carl Hanser Verlag.

Hartshorne, C. P. (1958). Collected Papers of Charles Sanders Peirce. Cambridge.

Heil, S. (2006). Strukturprinzipien religionspädagogischer Professionalität. Münster, LIT-Verlag

Jungnitsch, R. (2007). Korrelation. URL.: <http://www.reinerjungnitsch.de/korrelation.pdf> abgerufen

Mandl, H.: Bild 2. Foto: H. Mandl, Jennifer und ihr Kreuz. PHB, Eisenstadt 2009.

Österreichische Bischofskonferenz (2008). Statistik der Diözesen; Statistik zum Religionsunterricht. Wien.

orf - online (13. Jänner 2009): Auch 2008 stieg Zahl der Kirchengaustritte. URL: <http://salzburg.orf.at/stories/334781>.

pixelio. Bild 3. Kinderschattenspiel. Pixelquelle, URL: www.pixelio.de.

Prokopf, A. S.-G. (2003). Abduktives Schließen im qualitativen Auswertungsverfahren. In H.-G. S. Ziebertz, Abduktive Korrelation (S. 89-108). Münster: in: Ziebertz, H.-G./Heil St./P

Prokopf, A./Heil, St./Ziebertz, H.-G. (2003): Abduktives Schließen im qualitativen Auswertungsverfahren, in: Ziebertz, H.-G./Heil St./Prokopf A. (Hg.): Abduktive Korrelation – Münster. 89-108

Prokopf, A.; Ziebertz, H.-G. (2006). Abduktive Korrelation – Eine Neuorientierung für die Korrelationsdidaktik? Universität Würzburg, Lehrstuhl für Religionspädagogik. URL: <http://user.uni-frankfurt.de/~wirth/texte/theolog.html>

Riebl, M. (1995). Heilsame Umwege. Innsbruck, Tyrolia (S.54 ff)

Riegel, U. (2007). Abduktive Korrelation. Konzept und religionspädagogische Bedeutung. Bistum Limburg. URL: http://www.service.bistumlimburg.de/ifrr/beitraege12007_4.htm

Schulz, L. (2003). Ermitteln als abduktiver Prozess. In: Ziebertz, H. G., Heil, S., Prokopf, A. (Hg): Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster, LIT-Verlag(S. 241-258).

Standard: Klostersuppe für Manager. online-Ausgabe vom 3. August 2009. URL: <http://derstandard.at/1246543600441/Klostersuppe-fuer-Manager>

Ziebertz, H.-G., Heil, S., Prokopf, A.. (Hg.) (2002). Abduktive Korrelation, Religionspädagogische Konzeption, Methodologie und Professionalität im interdisziplinären Dialog. Münster: LIT Verlag.

Ziebertz, H.-G. (1999). Religion, Christentum und Moderne. Veränderte Religionspräsenz als Herausforderung. Stuttgart, Berlin, Köln; Kohlhammer.

Ziebertz, H.-G. (2004). Religionspädagogik und empirische Methodologie. In Schweitzer, F. T.: Religionspädagogik im 21. Jahrhundert. Freiburg; Gütersloh, (S. 209-224)

Autorinnen und Autoren



IL Mag. Dr. Michaela AUNER
Leiterin des Instituts für Ausbildung und schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Kontakt:
michaela.auner@ph-burgenland.at



Rosemarie LEHNER, Bakk.phil.
Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland im Bereich der allgemeinbildenden Schulen.

Kontakt:
rosemarie.lehner@ph-burgenland.at



Sophia BABAI
Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Burgenland und an der Westungarischen Universität, Pädagogische Fakultät in Sopron.

Kontakt:
Sofia.babai@ph-burgenland.at



IL Harald MANDL, MAS
Leiter des Instituts für religionspädagogische Bildung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Kontakt:
harald.mandl@ph-burgenland.at



Univ.-Doz. Dr. Gabriella BODNAR
Institutsleiterin an der Westungarischen Universität, Pädagogische Fakultät in Sopron.

Kontakt:
bodnar.gabriella@bepf.hu



Univ.-Doz. Prof. Dr. Johann PEHOFFER
Leiter des Kompetenzzentrums für Forschung und Entwicklung an der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Kontakt:
johann.pehofer@ph-burgenland.at



Mag. Dr. Walter DEGENDOERFER
Rektor der Pädagogischen Hochschule Burgenland.

Kontakt:
walter.degenedorfer@ph-burgenland.at



Prof. Mag. Dr. Andrea WEINHANDL
Professorin für Erziehungswissenschaften und schulpraktische Studien an der Pädagogischen Hochschule Burgenland

Kontakt:
andrea.weinhandl@ph-burgenland.at



Univ.-Prof. Dr. Hartmut GIEST
Professor für den Bereich Sachunterricht an der Universität Potsdam.

Kontakt:
giest@uni-potsdam.de



Dr. Béla TELEKI, PhD
Akademischer Lehrer an der Westungarischen Universität, Fakultät für Pädagogik, Sopron für den Bereich Sozialpädagogik

Kontakt:
teleki.bela@nyme.hu



Univ.-Prof. Dr. Marian HEITGER
Emeritierter Professor der Universität Wien für Theoretische und Systematische Pädagogik von 1966-1995, ab 1981 auch für Sonder- und Heilpädagogik.

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

ISBN: 978-385253-445-9



9 783852 534459