

Vorwort

Ein Beitrag zur Organisationskultur:
Dialogische Führung und nachhaltige Bildung

Der Erfolg einer zivilen oder militärischen Organisation steht heute immer direkter im Zusammenhang mit seiner Organisationskultur. Deshalb sollte die Organisation als organisches Sozialgebilde, welches in wichtigen Punkten besonderer Pflege bedarf, gesehen werden. Einerseits ist es die Berücksichtigung von Interessen, Bedürfnissen und Werten der Mitarbeiter/Untergebenen und andererseits ist es ein sozial verträgliches Miteinander, in dem Menschlichkeit und Kommunikation die Grundpfeiler des Führungserfolges bilden. Das Organisationsmitglied, also das Individuum, will wirklich ernst genommen werden. Es muss ernst genommen werden, denn sonst ist es nicht leistungsfähig. Das ist eine Herausforderung an zeitgemäße Führung.

Wie kann Führung unter mündigen Menschen in der Organisation aussehen?

Dialogische Führung könnte auf diese Herausforderung antworten. Als dialogische Führung wird eine Organisationskultur bezeichnet, in der die Mitarbeiter/Untergebenen aus eigener Einsicht und in eigener Verantwortung handeln. Auf diese Weise werden Organisationen innovativ, zukunftsgerichtet und effektiv. Dialogische Führung nimmt den Menschen ernst und verzichtet darauf, ihn zu konditionieren. Sie ist kein Patentrezept im Sinne herkömmlicher Managementkonzepte, keine einfache Methode, sondern der Versuch, jeweils in konkreten Führungssituationen Wege zu finden zu einer Praxis der gegenseitigen Achtung und des gemeinsamen Handelns. Der Dialog zeigt sich dabei als die Kommunikationsform, in der sich die Beteiligten gegenseitig helfen, eigene Einsichten und Initiativen zu entwickeln. Der Bedeutung des Dialoges ist der erste Aufsatz gewidmet und soll vor allem alle in der Erwachsenenbildung tätigen Verantwortlichen zur „Nachahmung“ anregen.

Der nachhaltigen Bildung, welche im Kontext der dialogischen Führung gesehen werden soll, ist der zweite Beitrag gewidmet. Organisationsmitglieder sollen in die Lage versetzt werden, ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen und Interdependenzen zu erkennen und darauf

basierend Entscheidungen zu treffen. Bildungsbereichsübergreifend sind dabei Angebote der formalen, non-formalen und informellen Bildung gleichermaßen gefragt. Den künftigen Führungskräften in der Berufsoffiziersausbildung soll sie zum Erwerb von Gestaltungskompetenz verhelfen, um Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und zum Maßstab des eigenen Handelns zu machen. Eine nachhaltige Bildung lässt sich nicht allein durch politische Prozesse oder „Top-down-Maßnahmen“ gestalten. Jeder Mensch, ob jung oder alt, muss lernen, wie er die Zukunft im Sinne der nachhaltigen Entwicklung für sich und gemeinsam mit anderen gestalten kann. Die Zielvorgabe der nachhaltigen Bildung muss eine Antwort auf vitale Zukunftsfragen unserer globalen Gesellschaft geben. Dabei darf es nicht um die Vermittlung neuer theoretischer Konzepte gehen, sondern um die Orientierung an der Lebenswirklichkeit.

Einem nachhaltigen Lerndesign, welches einen fächerübergreifenden Ansatz beansprucht, ist der dritte Beitrag gewidmet. Dieser soll zur Erweiterung der gängigen Unterrichtsmethoden unter Anwendung des Dialoges als auch als Beitrag zur Nachhaltigkeit im Rahmen des lebenslangen Lernens von Führungskräften dienlich sein.

ObstdhmfD MMag. Dr. Reinhard Slanič, MSc

Zu den Autoren

Mag. Dr. Christiane Siebenbrunner-Rosic, Dipl.-Päd., Schul- und Berufspädagogin.

Lehrende für didaktische und humanwissenschaftliche Fächer an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich. Mehrjährige Lehrtätigkeit am Fachhochschul-Studiengang Militärische Führung (Wiener Neustadt) sowie am Wirtschaftsförderungsinstitut (Eisenstadt).

2006-2007: Mitarbeiterin im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Prof. Mag. Dr. Kurt Allabauer ist dzt. Vizerektor an der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich und als Dozent in der Lehrerbildung tätig. Lehraufträge in europäischen Partneruniversitäten und am Fachhochschul-Studiengang Militärische Führung. Leitung und Mitarbeit in mehreren EU-Projekten. Zahlreiche Veröffentlichungen zu den Themen Forschung in der Lehrer/innenbildung, Begabungsförderung, Mathematik und Personal Education.



Inhaltsverzeichnis

Moderne Pädagogik – uralt! Zur Bedeutung des Dialogs aus (antik-) philosophischer und selbstreflexiver bzw. selbstevaluativer Sicht

von Christiane Siebenbrunner-Rosic

Einleitung	9
1. Zum Dialogbegriff	10
1.1. Definitionen.....	10
1.2. Wahrnehmung und dialogisches Prinzip.....	11
2. Zum philosophischen Ursprung der Pädagogik im Dialog	11
2.1 Der Dialog im Wirken des Sokrates.....	12
2.2 Der Dialog im Wirken Platons	15
2.3 Die Klugheit nach Aristoteles	17
2.4 Zur (Un-)Lehrbarkeit der Worte nach Augustinus.....	18
2.5 Zusammenfassendes und Weiterführendes	20
3. Dialog und gegenwärtige Pädagogik unter dem Gesichtspunkt antiker Philosophie	22
3.1 Zum Begriff des Lernens	23
3.2 Zum Begriff des Lehrens	24
3.3 Der Dialog als Brücke zwischen menschlicher Freiheit und pädagogischer Führung.....	26
3.4 Zur Bedeutung der Frage	27

3.5	Konsequenzen für die selbstreflexive bzw. selbstevaluative Praxis	28
3.5.1	Zum Reflexionsbegriff	29
3.5.2	Zum Evaluationsbegriff.....	30
4.	Zusammenfassung: Dialogische Führung als Hilfe im Selbstreflexions- bzw. -evaluationsprozess des Lernenden	32
	Literaturverzeichnis	35

Nachhaltige Bildung – Chancen für Innovation in der Offiziersausbildung?

von Kurt Allabauer

1.	Begriffsklärung	37
2.	Nachhaltigkeit im Bildungsbereich	38
3.	Nachhaltigkeit aus militärischer Sicht	41
4.	Motivation.....	43
5.	Conclusio.....	43
	Literaturverzeichnis	44

P.E.R.F.e.C.T.-Learning ein nachhaltiges Lerndesign

von Kurt Allabauer

Einleitung.....	45
1. Personalisiertes Lernen	45
1.1 Entscheidung für personalisiertes Lernen	46
1.2 Das Lernpotenzial erweitern	48
1.3 Förderung des Lernens durch Stärkung der Motivation ..	50
1.4 Beurteilung im personalisierten Lernen.....	51
1.5 Einsatz von Technologie als persönliches kognitives und soziales Instrument	52
1.6 Die Rolle der Lehrenden	52
1.7 Personalisiertes Lernen – ein „must“ im Methodenrepertoire	52
2. Eigenverantwortliches Lernen zur Entwicklung von Fach-, Methoden-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenz	54
2.1 Neue Lernformen	54
2.2 Das „Haus des Lernens“	55
2.3 Die vier Kompetenzbereiche.....	55
3. Reflexives Lernen	58
3.1 Kreative Lernprozesse.....	59
3.1.1 Nicht-Wissen	59
3.1.2 Verwirrung	60
3.1.3 Hilflosigkeit.....	60
3.2 Das Tagebuch: Begleiter des reflexiven Lernprozesses.....	61

4.	Forschendes Lernen.....	62
4.1	Rahmenbedingungen.....	62
4.2	Außerschulische Lernorte	63
4.3	Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften	63
5.	e-Learning.....	65
5.1	Selbstorganisiertes Lernen im Internet.....	65
5.1.1	E-Portfolios.....	66
5.1.2	Lernmanagementsysteme	66
5.1.3	Open Educational Resources.....	67
5.1.4	Social Networks	67
5.1.5	Weblogs.....	67
5.1.6	Wikis.....	68
5.1.7	Virtuelle Welten.....	68
5.2	Blended Learning.....	68
5.3	Lernerprofil im e-Learning-Bereich.....	69
6.	Cooperatives Lernen.....	70
6.1	Kooperatives Lernen ist COOL	70
6.2	Individuelle und Gruppen-Verantwortlichkeit	71
6.3	Grad der Arbeitsteilung.....	72
6.4	Methoden kooperativen Lernens.....	72
6.4.1	Auch WELL ist cool.....	74
7.	Talenterorientiertes Lernen: Individuelle Lernpfade zur Identifikation und Förderung von Begabungen	75
	Literaturverzeichnis	79

Moderne Pädagogik – uralt!

Zur Bedeutung des Dialogs aus (antik-) philosophischer und selbstreflexiver bzw. selbstevaluativer Sicht

von Christiane Siebenbrunner-Rosic

Einleitung¹⁾

In Anlehnung an folgenden Satz Karl Jaspers' soll auch die Bedeutung des Dialogs in der Gegenwart und deren Konsequenzen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis unter Bezugnahme historischer philosophischer Erkenntnisse beleuchtet werden:

„Je tieferen Grund im Vergangenen ich gewinne, desto wesentlicher meine Teilnahme am Ganzen ... (Wohin ich gehöre, wofür ich lebe, das erfahre ich erst im Spiegel der Geschichte) ... Das Rätseln des erfüllten Jetzt wird nie gelöst, aber vertieft durch das geschichtliche Bewusstsein. Die Tiefe des Jetzt wird offenbar nur ineins mit Vergangenheit und Zukunft, mit Erinnerung und mit der Idee, woraufhin ich lebe“²⁾

Den folgenden Erörterungen liegt die Annahme zugrunde, dass die Gegenwart der Pädagogik ohne Berücksichtigung und Verständnis der Vergangenheit nicht verstehbar, und dass die Zukunft derselben ohne Einbeziehung der Vergangenheit und Gegenwart nicht planbar wäre.³⁾

¹⁾ Hinweise für den Leser bzw. die Leserin:

Aus Lesbarkeitsgründen werden im Text die maskulinen Formen der Nomina verwendet, welche gleichzeitig als Synonyme für die weiblichen Formen verstanden werden sollen.

²⁾ LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Aristoteles. In: FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1989, S. 334.

³⁾ Vgl. LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: Bilden und Erziehen. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 12.

1. Zum Dialogbegriff

Ethymologisch lässt sich das Wort „Dialog“ auf das griechische „dialogos“ zurückführen, welches „Unterredung“ bzw. „Gespräch“ bedeutet. Im Kontext der nachstehenden Ausführungen muss besonders auf die ursprüngliche Begriffsbedeutung hingewiesen werden, die im dem Substantiv zugrunde liegenden Verb „dialegesthai“ deutlich wird und welche die Aktivitäten des Überlegens, Überdenkens, des gemeinsamen Besprechens und Disputierens ausdrückt.⁴⁾

1.1 Definitionen

Friedrich Dorsch (1998) bezeichnet den Dialog als „*Gespräch zwischen zwei gleichberechtigten Partnern mit der Absicht, durch These und Antithese die Wahrheit zu entdecken*“⁵⁾.

Im Rahmen dieser Definition steht der sprachliche Austausch zwischen zwei Personen im Vordergrund, wenngleich betont werden muss, dass auch non-verbale Signale, wie etwa Blicke oder Berührungen, im Dienste des Dialoges stehen können. Diese Relativierung des sprachlichen Moments im Dialog gilt auch für den Fall des sog. „inneren Dialogs“, welchen eine Person gleichsam mit sich selbst führt, um beispielsweise Widersprüchlichkeiten in ihrem Denken zu hinterfragen und zu beurteilen, weshalb die Kriterien des „Austausches“, der „Aktion und Reaktion“ bzw. deren „wechselseitigen Einsatzes“ als hauptsächliche Charakteristika des Dialogbegriffes angesehen werden sollten. Diesem Vorschlag folgt auch Andreas Ziegler (1996), wenn er vom Dialog als einem „*dynamischen Prozeß mit einer bestimmten Struktur*“, von einem „*rückgekoppelten, spiralförmigen Prozeß*“⁶⁾ spricht. Somit könnten alle Formen menschlicher Interaktionen – und in weiterer Konsequenz auch die menschliche Wahrnehmung – im Dialogbegriff enthalten sein.

⁴⁾ Vgl. LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: *Bilden und Erziehen*. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 36.

⁵⁾ HÄCKER, Hartmut O. & STAPF, Kurt-H. (Hg.): *Dorsch-Psychologisches Wörterbuch*. Huber Verlag, Bern, 1998, 13. Aufl., S. 146.

⁶⁾ ZIEGLER, Andreas: *Wieviel Gehirn braucht der Mensch?*. In: DOERING, Waltraud & DOERING, Winfried et al. (Hg.): *Sinn und Sinne im Dialog*. Borgmann publishing GmbH, Dortmund, 1996, S. 17.

1.2 Wahrnehmung und dialogisches Prinzip

Im Zentrum des von Martin Buber (1923) begründeten „dialogischen Prinzips“ steht die Aussage: „*Der Mensch wird am Du zum Ich*“.⁷⁾ In diesem Satz soll zum Ausdruck kommen, dass die Entwicklung des Menschen von Geburt an an den dialogischen Austausch mit der Umwelt gebunden ist und als „*Koevolution sinnbildender Strukturen*“⁸⁾ verstanden werden muss. Aus einer dialogischen Philosophie heraus blieben demnach Selbstwahrnehmung und das eigene Körperempfinden bzw. -erleben ohne die ergänzenden Wirkungen des Spürens des Selbst am Anderen durch zwischenmenschliche Interaktionen unvollständig. Georg Feuser & Wolfgang Jantzen (1991) fassten diese Sichtweise in der Feststellung zusammen: „*Der einzelne Mensch ist stets auf das Ganze, das allgemein Menschliche, seine Gattung bezogen*“.⁹⁾ In diesem Dialogverständnis gestalten das Ich und Du in einer (auch non-verbalen) Interaktion ein gemeinsames „Zwischenfeld“, ein „Dialogfeld“, welches sogleich einen Ort zwischenmenschlicher Begegnung darstellt, an dem beide Teilnehmer/innen im Idealfall gleichwertig und gleichberechtigt sind.¹⁰⁾ Marian Heitger (1983) bekräftigt zwar, dass im dialogischen Verhältnis nach Buber Vertrauen und Anerkennung auf der Basis des grundsätzlichen Angenommenwerdens vorherrschten, betont aber auch gleichzeitig die Notwendigkeit einer strengen Argumentation als Forderung einer bejahenden zwischenmenschlichen Beziehung (s. dazu auch Kap. 3.3).¹¹⁾

2. Zum philosophischen Ursprung der Pädagogik im Dialog

Die Pädagogik als eigene Wissenschaft entwickelte sich aus dem Wirken der Philosophen heraus, welche sich im Zuge des systematischen Nachdenkens über die Erziehung mit Fragen, wie beispielsweise über das Gute und das Böse, über die Maßstäbe für sittliches Handeln oder über die Ziele menschlichen Lebens, auseinandersetzten. Als Ziel der Pädagogik wurde es im Kontext dieser Fragen angesehen, Grundsätzliches und Besonderes der Erziehung

⁷⁾ BUBER, Martin: Reden über Erziehung. Schneider-Verlag, Heidelberg, 1953, S. 42.

⁸⁾ ZIEGLER, Andreas: Wieviel Gehirn braucht der Mensch?. In: DOERING, Waltraud & DOERING, Winfried et al. (Hg.): Sinn und Sinne im Dialog. Borgmann publishing GmbH, Dortmund, 1996, S. 72.

⁹⁾ Ebd. S. 72.

¹⁰⁾ Vgl. ebd. S. 77-78.

¹¹⁾ Vgl. HEITGER, Marian: Wider den vermeintlichen Gegensatz von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 56. Jg., 1980/4, S. 411-446.

des Menschen verstehen und dieses theoretisch Verstandene in der Erziehungspraxis umsetzen zu wollen. Der Weg, welcher diese Philosophen – die gleichsam als „*erste berufsmässige Pädagogen*“¹²⁾ bezeichnet werden – zum pädagogischen Denken und Wirken führte, bestand somit hauptsächlich im Stellen von Fragen, im Zweifeln sowie im Suchen und Geben von Antworten, deren Ursprung das Staunen und die Verwunderung darstellten. Auf diese Weise gelangten sie zur Erkenntnis ihrer selbst, der Mitmenschen und der Mit-Welt¹³⁾. Unter Bezugnahme auf die in Kap. 1.1 angeführten Definitionen sowie auf die Aussage von Feuser & Jantzen in Kap. 1.2 lässt sich somit der „Dialog“ als „Urform erzieherischen Denkens und Handelns“ bezeichnen, im Rahmen dessen Lehrende und Lernende miteinander in Beziehung treten und durch gemeinsames Fragen und Antworten Kenntnisse über sich selbst und die Umwelt erhalten sollen.¹⁴⁾

2.1 Der Dialog im Wirken des Sokrates

Im 5. Jahrhundert v. Chr. nahm die Geschichte des pädagogischen Denkens in Europa in der Person des griechischen Philosophen Sokrates (470-399 v. Chr.), über dessen Denken und Wirken vor allem die Dialoge seines Schülers Platon Aufschluss gaben, ihren Anfang. Bis dahin war das soziale Leben der Griechen in erster Linie durch Mythen geprägt, welche als überlieferte Erzählungen die Ereignisse des Zusammenlebens zu interpretieren und für die Menschen verstehbar zu machen versuchten. Diesen so verstandenen Richtlinien gesellschaftlicher Ordnung stellten in der Folge die Sophisten den „Logos“ gegenüber, einen Begriff, welcher die Elemente (a) Vernunft, (b) Argument und (c) Einsicht inkludierte. An diese „philosophische Schule“ anknüpfend entwickelte Sokrates eine Unterrichts- bzw. Erziehungsmethode, die bis heute Relevanz hat, und zwar deshalb, weil sie keine bloße Wissensvermittlung im herkömmlichen Sinne darstellt: Die sokratische Methode stellte den Dialog in den Mittelpunkt, durch welchen die Heranwachsenden unter Einbeziehung gezielter Fragestellungen selbst zur Erkenntnis eines Sachverhalts gelangen sollten. Sokrates selbst verstand sich dabei

¹²⁾ LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: *Bilden und Erziehen*. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 22.

¹³⁾ Vgl. RINOFNER-KREIDL, Sonja & WILTSCHKE, Harald A. (Hg.): *Karl Jaspers' Allgemeine Psychopathologie zwischen Wissenschaft, Philosophie und Praxis*. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg, 2008, S. 105ff.

¹⁴⁾ Vgl. LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: *Bilden und Erziehen*. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 22.

als „*Helfer auf dem Weg zur Erkenntnisgewinnung*“¹⁵⁾, indem er davon ausging, dass die potenziellen Erkenntnisse in irgendeiner Form – quasi in einem „Schlummerzustand“ – beim Lernenden seit jeher vorhanden seien, und es Ziel des Lehrenden sein müsse, diese durch geschickte Fragen, durch Argumente, durch Widerlegen von falschen Argumenten, durch erneutes Fragen und Abwägen zur Entfaltung zu bringen. Von Sokrates wurde diese Unterrichtsmethode als „Mäeutik“, als „Hebammenkunst“, bezeichnet.

In seinem frühesten Dialog „Laches“ wird die sog. „Elenktik“ des Sokrates, bestehend aus dem Dreischritt Fragen-Prüfen-Widerlegen, deutlich: In einem Gespräch mit zwei athenischen Feldherren, Nikias und Laches, wurde Sokrates gefragt, ob deren Söhne in die Schule des Fechtmeisters gehen sollten oder nicht, woraufhin Sokrates diese konkrete Frage in eine allgemeine umformte, nämlich dahingehend, was denn nun „Tugend“ sei. Da dies zu beantworten als zu schwierig empfunden wurde, stellte Sokrates zunächst die Frage nach der der Tugend zugrunde liegenden Tapferkeit, welche ja ein Erziehungsziel des Fechtunterrichts darstellte. Nachdem Laches eine für Sokrates ungenügende Antwort gab, räumte Sokrates ein, offenbar nicht klar genug gefragt zu haben, und präziserte die Frage durch Anführen von Beispielen und Vergleichen, indem er unter anderem den Begriff der „Tapferkeit“ jenem der „Geschwindigkeit“ gegenüberstellte, woraufhin er die Frage aufwarf, ob es „*nun eine allgemeine Bedeutung von Tapferkeit, vergleichbar jener der Geschwindigkeit als ein Vermögen, in kurzer Zeit vieles zu vollbringen*“¹⁶⁾, gäbe. Laches bejahte dies, indem er den Tapferkeitsbegriff mit „Beharrlichkeit der Seele“ definierte. Sokrates prüfte und widerlegte diese Annahme und zeigte an Beispielen auf, dass Beharrlichkeit nicht ausreiche, um Tapferkeit zu erfassen. Nach weiteren erfolglosen Klärungsversuchen seiner Gesprächspartner kam Sokrates letztendlich zum Schluss, dass die Frage nach der Tugend nicht beantwortet werden könne, wenn schon jene nach dieser zugrunde liegenden Tapferkeit nicht bestimmbar wäre.¹⁷⁾

In diesem Dialog zeigt sich die charakteristische Gesprächsführung der sokratischen Elenktik, die darin bestand, jenen Menschen „auf den Zahn zu fühlen“, die sich ihrer Behauptung oder ihres Begriffes sicher wähnten,

¹⁵⁾ LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: *Bilden und Erziehen*. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 28.

¹⁶⁾ Ebd. S. 29.

¹⁷⁾ Vgl. ebd. S. 29.

etwa was die Tüchtigkeit, die Gerechtigkeit, die Weisheit, die Wahrheit oder die Bildung betraf. Diese Menschen stellte Sokrates zur Rede, (a) fragte genauer nach, was sie denn mit einer Behauptung meinten, (b) prüfte, ob diese logisch konsistent, d.h. bis zum Ende durchdacht und widerspruchsfrei, sei und (c) widerlegte diese, wenn die vorgebrachten Argumente „löchrig“ erschienen.¹⁸⁾ Dieser beispielhafte Dialog zeigt aber auch noch ein weiteres typisches Merkmal auf, welches im offenen Ausgang, im Unbeantwortet-Bleiben von Fragen – auch als „Aporie“ bezeichnet – begründet liegt. Daraus resultierten auch der Vorwurf der sokratischen Ironie – Sokrates hätte den negativen Ausgang seiner Nachforschungen insgeheim schon im Vorhinein gewusst und sei gezielt darauf losgesteuert – sowie der von Søren Kierkegaard (1841) bezeichneten „*unendlichen Negativität des Sokrates*“¹⁹⁾, die sich darauf bezog, dass Sokrates sich von seinen Gesprächspartnern abwandte, sobald er diese in die Ratlosigkeit geführt hätte, ohne selbst Antworten zu geben. Dies könnte auch ein Grund für die Feststellung Sokrates‘ gewesen sein: „*Eigentlich bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen*“²⁰⁾. Dem entgegenzuhalten ist aber das positive Element der Elenktik, die „Skepsis“, welche für „das Umschau haltende, Neues in den Blick nehmende und erwägende Sich-Los- und Herauslösen aus einer dogmatisch-positionellen Verrantheit“ stehen soll.²¹⁾ Dies ließe wiederum zu, den oben zitierten Satz auf eine andere Weise zu interpretieren, denn was jemand – ausgelöst durch seine Skepsis – macht, ob er dadurch zum Um- bzw. Weiterdenken veranlasst wird, liegt allein bei ihm selbst. An dieser Stelle gelangen also Erziehung und Unterricht an ihre Grenze. Ihr Verdienst kann allein in den vorangehenden Prozessen bestehen, welche als gemeinsames skeptisch-orientiertes Philosophieren gleichsam die Grundlage für die „Paideia“ des Menschen im Sinne einer Zugehörigkeit zum Denken darstellen können – nicht jedoch zwangsläufig müssen.

Die am Anfang dieses Kapitels getätigte Aussage, dass die sokratische Methode keine bloße Wissensvermittlung im herkömmlichen Sinne darstelle, soll abschließend relativiert und ergänzt werden: Die Bedeutung des

¹⁸⁾ Vgl. FISCHER, Wolfgang: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1989, S. 17-18.

¹⁹⁾ Ebd. S. 19.

²⁰⁾ Ebd.

²¹⁾ Vgl. ebd. S. 20.

Wirkens Sokrates‘ bestand nicht in der Vermittlung von Wissen, sondern in der Destruktion von Scheinwissen einerseits – was ihn zugleich zum „wissenden Nichtwisser“⁽²²⁾ machte, sowie im Aufbau von Skepsis als Basis für eigenes Weiterdenken und damit für die eigene persönliche Weiterentwicklung andererseits. Bezug nehmend auf die Dialoge Sokrates‘, die von der Überzeugung getragen waren, man könne dann nur „gut“, „gerecht“, „tapfer“ etc. handeln, wenn man wüsste, was „das Gute“, „das Gerechte“, „das Tapfere“ etc. sei, könnte man doch auch nur dann „erziehen“, wenn man wüsste, was „Erziehung“ sei.⁽²³⁾

2.2 Der Dialog im Wirken Platons

Sokrates‘ Schüler Platon (428-347 v. Chr.) wird in der philosophischen Literatur – in erster Linie seines Werkes „Der Staat“ wegen – oft als Begründer des abendländischen Erziehungsdenkens bezeichnet. In seinen über 20 Dialogen tritt – mit einer Ausnahme abgesehen – Sokrates als Hauptfigur auf, der das Gespräch leitet und resümiert. Während die Forschung vor allem hinsichtlich Platons „früher“ und „mittlerer Dialoge“ auf Schwierigkeiten hinsichtlich der eindeutigen Zuordnung des Begründers der Gedanken hinweist, herrscht vorwiegend Übereinstimmung darüber, dass die sog. „Altersdialoge“ Platons seinem eigenen Denken entstammten.

Aus pädagogisch-anthropologischer Sicht ist vor allem der Dialog „Menon“ hervorzuheben, in welchem Menon Sokrates die Frage stellt, ob denn Tugend lehrbar sei. Nachdem Sokrates antwortet, nichts über die Beschaffenheit der Tugend sagen zu können, Menon daraufhin aufgefordert wird, verschiedene tugendhafte Erscheinungsformen aufzuzählen, in der Folge aber von Sokrates belehrt wird, dass eine bloße Aufzählung für das Verständnis von Tugend zu wenig sei, kommen beide – nach mehreren Zwischenstufen – letztendlich zum Schluss, dass Tugend nicht lehrbar sei.⁽²⁴⁾ In diesem Dialog zeigen sich wie auch bei Platons „Höhlengleichnis“, welches als ältester systematischer Text zur Pädagogik bezeichnet wird, sowohl gemeinsame als auch von Sokrates abweichende Kriterien der Dialogführung:

²²⁾ LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: Bilden und Erziehen. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 31.

²³⁾ Vgl. BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 19.

²⁴⁾ Vgl. LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: Bilden und Erziehen. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995, S. 32-34.

Im Höhlengleichnis steht das praktische Wissen eines Philosophen im Zentrum, welcher vor der Aufgabe steht, „*die Höhlenbewohner aus ihren Fesseln zu befreien und aus der Höhle hinauf zur Sonne zu führen. Den vielen, ungebildeten Menschen in der Höhle, deren Wissen nur aus Meinungen, Vorurteilen und Wahrscheinlichkeiten besteht, steht der an der Idee des Guten orientierte Philosoph gegenüber ...*“²⁵⁾. Wie auch bei Sokrates setzt der Prozess der „Paideia“ bei den Menschen an, die – eingebettet in Vorurteilen, also in Scheinwissen – in ihren Ansichten und Meinungen befangen sind (s. Kap. 2.1). Auch Platon wählte die Form des Dialogs vermutlich, um zu zeigen, dass Einsicht und Erkenntnis erst im Miteinander-Nachdenken und Miteinander-Sprechen entstünden.²⁶⁾ Während Sokrates sich jedoch damit begnügte, diese Menschen im Dialog elenktisch-skeptisch auf die Unzulänglichkeit ihrer Annahmen und Behauptungen hinzuweisen, wollte Platon diese sehr wohl belehren. Mit „bildendem Lehren“ ist im Kontext zum Höhlengleichnis das Wegwenden des Blickes von gewohnten Erscheinungen sowie das Zunichtemachen der „*Fesseln der Wahrnehmung und Erfahrung*“²⁷⁾ gemeint. Darin liegt nach Platon auch der Erziehungsbegriff begründet. Unter Bezugnahme auf die Höhlenbewohner beginnt – metaphorisch gesprochen – die Erziehung als eine Befreiung aus den Fesseln der eigenen Erfahrung, als eine Abwendung vom Gewohnten und als Um- bzw. Hinwendung zu Neuem und Unbekanntem. Demnach stellt sich Erziehung als Prozess des Aufstiegs aus dem Dunkel der Höhle in das Helle der äußeren Welt dar. Nach Platon kann sich dieser Prozess der „Paideia“ insofern als schmerzhaft darstellen, als das Verlassen des Gewohnten mit dem Verlust von Sicherheit einerseits, und das Risiko des Unbekannten mit Furcht andererseits, einhergehen würden.²⁸⁾

Für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis bedeutet diese Metapher wohl, dass es die Aufgabe des Erziehenden bzw. Lehrenden sein muss, den Heranwachsenden zu diesem Schritt zu ermutigen, denn kennt dieser keine

²⁵⁾ HARTH-PETER, Waltraud: Über die Klugheit. In: EYKMAN, Walter & SEICHTER, Sabine (Hg.): Pädagogische Tugenden. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg, 2007, S. 52.

²⁶⁾ Vgl. BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 187.

²⁷⁾ FISCHER, Wolfgang: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1989, S. 23.

²⁸⁾ Vgl. BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 187.

andere als seine eigene „Wirklichkeit“, wird er sich gegen diese Art der „Befreiung“ wehren – umso heftiger, je wohler und je sicherer er sich in dieser Wirklichkeit fühlt.

2.3 Die Klugheit nach Aristoteles

Aristoteles (384-322 v. Chr.), Schüler in Platons Akademie in Athen und im Kreise der Schüler Platons an seiner „geistigen Eigenständigkeit“ arbeitend, gilt als Begründer des wissenschaftlichen, objektiven Denkens. Die von ihm systematisch begründete Logik zeigt sich im Wesentlichen als „*analytische Logik, als zergliedernde, die Elemente des Denkens und des Schließens (des Schlussfolgerens) herausdestillierende Wissenschaft*“²⁹⁾. Während Sokrates seine Aufmerksamkeit dem bloßen Nachdenken und Platon dem Umdenken gewidmet hat, stand im Zeichen des Wirkens Aristoteles‘ ein nach fixen Elementen und Formen ablaufendes, analyseunterworfenes Denken, das von der festen Absicht getragen war, zu Ergebnissen und Erkenntnissen zu gelangen.

Im Gegensatz zur Wissenschaft – so Aristoteles – sei Klugheit nicht lehrbar. Während bei der Wissenschaft von Einzelheiten zu allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten abstrahiert werde, gelte für die Klugheit genau das Umgekehrte, da hierbei „praktischer Syllogismus“, ein Weg vom Allgemeinen zum Besonderen, praktiziert werde, bei dem es einen sog. „Obersatz“ (z.B. eine allgemeine Norm, eine subjektive Maxime) gäbe, einen „Untersatz“, welcher sich auf die konkrete Handlungsform beziehe, und eine Schlussfolgerung, welche das konkrete Handeln präskribiere.³⁰⁾ Nach Aristoteles besteht die Klugheit also aus zwei Schritten, der Überlegung („*bouleusis*“) und dem Urteil, dem Entschluss („*prohairesis*“ – auch als „*proairesis*“ in der Fachliteratur zu finden). „*Über die sittliche Einsicht (Klugheit) können wir dann einen klaren Begriff gewinnen, wenn wir erwägen, welche Menschen wir als Träger dieser Einsicht bezeichnen. Nun, als Merkmal des Menschen mit sittlicher Einsicht gilt, dass er fähig ist, Wert und Nutzen für seine Person richtig abzuwägen, und zwar nicht im speziellen Sinne, z.B.*

²⁹⁾ LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Aristoteles. In: FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1989, S. 28.

³⁰⁾ Vgl. HARTH-PETER, Waltraud: Über die Klugheit. In: EYKMANN, Walter & SEICHTER, Sabine (Hg.): Pädagogische Tugenden. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg, 2007, S. 54.

*Mittel und Wege zur Gesundheit oder zu Kraft, sondern in dem umfassenden Sinn: Mittel und Wege zum guten und glücklichen Leben. [...] Folglich gilt auch in dem umfassenden Sinn: sittliche Einsicht hat der, welcher die Fähigkeit zu richtiger Überlegung besitzt“.*³¹⁾ Aristoteles betonte, dass die Klugheit durch das Urteilsvermögen bewahrt werde, spezifiziert jedoch letzteren Begriff, indem er Urteile, welche „durch das Erlebnis von Lust und Unlust“ bedingt seien, davon ausschließt und nur Urteilen, die sich auf das Handeln beziehen, diese Fähigkeit zuspricht.³²⁾

In der Erziehungs- und Unterrichtspraxis haben Aristoteles‘ Aussagen unter anderem durch David Elliot (1985) Bedeutung erlangt, welcher ausgehend vom Begriff der „proairesis“ als persönliches Urteil aufgrund praktischer Erfahrung und vom Begriff der „Deliberation“ als „überlegte Reflexion vor einer pädagogischen Handlung, die sich nicht technischer Regeln bedient“ (Elliot, 1985, S. 106)³³⁾ ein Selbstevaluationskonzept (zum Begriff s. Kap. 3.5.2) für den Lehrerberuf entwickelte. Er führt darin aus, dass „echte“ Selbstevaluation im Kontext eines Unterrichtsbegriffes als „moralische Wissenschaft“ erfolge, welche als Entscheidungshilfe die Grundlage für das Auffinden von für pädagogisches Handeln inhärenten Werten bildete. Darüber hinaus würden Verhaltens- und Einstellungsänderungen intendiert, die selbstgesteuerte und autonome Professionalisierung und damit berufliche wie auch persönliche Weiterbildung und -entwicklung ermöglichen würden.³⁴⁾ Somit kann die Bedeutung des Aristoteles – wie auch schon jene Sokrates‘ und Platons – für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis in der Aufforderung zum Nachdenken, zum Umdenken und zum selbstkritischen Urteilen praktizierter Handlungsweisen hervorgehoben werden.

2.4 Zur (Un-)Lehrbarkeit der Worte nach Augustinus

Der Theologe und Philosoph Aurelius Augustinus (354-439) wird oft als bedeutendster Denker am Übergang von der Antike zum christlichen Mittelalter bezeichnet. In seiner Schrift „De magistro“ wirft er in Form eines Lehrer-Schüler- (Vater-Sohn-) Dialogs eine noch nie da gewesene pädago-

³¹⁾ Vgl. HARTH-PETER, Waltraud: Über die Klugheit. In: EYKMANN, Walter & SEICHTER, Sabine (Hg.): Pädagogische Tugenden. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg, 2007, S. 55.

³²⁾ Vgl. ebd. S. 52-55.

³³⁾ BRENN, Hubert: Lehrübungen auswerten und besprechen. BMUKS-KOPTEN, Wien-Linz, 1991, S. 33.

³⁴⁾ Vgl. ebd. S. 33.

gische Problemstellung auf, die schon in der Eingangsfrage exponiert wird: (1) „*Können wir durch die Worte eines anderen belehrt werden oder, anders formuliert: können wir aus Worten lernen?*“³⁵⁾ In dieser Konsequenz wird eine weitere für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis höchst bedeutsame Frage zu klären sein, nämlich jene, (2) ob sich jemand Erzieher oder Lehrer eines anderen nennen dürfe.

Nach Augustinus kann man aus Worten allein nichts lernen, weil Wort und Sache nicht identisch sind. Worte seien – wie dies bereits Platon unterschied – durch Vereinbarung entstanden („thesei“) und nicht bereits aus der Natur der Sache heraus gegeben („physei“). Daraus folgernd könne man aus Worten nur dann „lernen“, wenn die von ihnen bezeichneten Dinge bereits bekannt seien, was wiederum jeglichen Lerneffekt per se ausschließe, denn was bekannt ist, kann nicht mehr gelernt werden. Augustinus differenziert den Lernbegriff dahingehend, dass er zwischen dem Lernen (a) sinnlich wahrnehmbarer Dinge, (b) von Informationen und (c) von Vernunftkenntnissen unterscheidet: Erstere würden mit Hilfe der menschlichen Sinne gelernt, Zweitere würden dem Informanten höchstens nur geglaubt, ohne dass damit ein Lernprozess vor sich gehe (es zeigt sich also schon bei Augustinus die Unzulänglichkeit reiner Informationsinputs seitens des Lehrenden), Letztere könnten nur durch die eigene Vernunfttätigkeit realisiert werden, nämlich durch Prüfen der vorgebrachten Argumente. Diese Unterscheidung zwischen „Glauben“ und „Lernen“ ist auch in Hinblick auf die zweite eingangs gestellte Frage relevant: Vieles, was der Heranwachsende von einem „Lehrenden“ zu lernen scheint, wird von ihm nur geglaubt, denn das eigentliche Lernen von Dingen, das mit Einsicht und Erkenntnis durch die eigene Vernunfttätigkeit einhergeht, könne ein Lehrender nach Augustinus nur indirekt anleiten, nämlich durch „*Präsentation bzw. Repräsentation von Dingen bzw. Argumenten*“³⁶⁾. In diesem Verständnis müsste die zweite Frage also negiert werden. Es würde nun nicht überraschen, wenn auch an Augustinus – wie auch schon an Sokrates (s. Kap. 2.1) – der Vorwurf der Negativität gerichtet würde, doch ähnlich wie bei Sokrates in Form der Skepsis, lässt sich aus den Ausführungen Augustinus‘ – mögen sie auch auf den ersten Blick destruktivistisch erscheinen – viel positiv zu Verstehendes für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis interpretieren:

³⁵⁾ Vgl. BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 32.

³⁶⁾ Ebd. S. 188.

Winfried Böhm (2008) etwa sieht die pädagogische Bedeutung Augustinus' in einer „Umkehrung vieler unserer gängigen pädagogischen Grundvorstellungen“ und meint damit, dass sich die Erziehung weg von der Fremdbestimmung hin zur „Selbstgestaltung der Person“ orientieren und eine „Verlagerung des Blicks auf die Welt im Menschen statt auf den Menschen in der Welt“³⁷⁾ stattfinden müsse.

Eberhard Grisebach (1924) legt in Anlehnung an Augustinus dem Erziehungsverhältnis die Anerkennung der „Andersheit und Fremdheit“³⁸⁾ des Gegenübers zugrunde. Diese schaffe somit eine Grenze für den Lehrenden in seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit, denn die grundsätzliche Andersheit und Fremdheit jedes Individuums schließe sowohl „Stellvertretung“ in dem Sinne aus, dass der Lehrende nicht für den Lernenden handeln könne, aus, als auch „die Möglichkeit direkter Einwirkung“³⁹⁾. Nach Grisebach erfordere diese Sichtweise daher gegenseitigen Respekt und Anerkennung des Anderen.

Rein passives Aufnehmen im Sinne des von Augustinus umschriebenen „Glaubens von Informationen“ würde nach Bertrand Russell (1974) auf längere Sicht gesehen die Gefahr mit sich bringen, dass der Heranwachsende die Neigung entwickelt, einer Führungsperson – ohne Aktivierung seiner Vernunfttätigkeit – zu folgen, und sich jedem System zu unterwerfen.⁴⁰⁾

Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollte die Frage unbestritten sein, ob das Wirken der antiken Philosophen überhaupt Relevanz für die gegenwärtige Unterrichts- und Erziehungspraxis habe.

2.5 Zusammenfassendes und Weiterführendes

Mit der Zusammenfassung der Gedanken der antiken Philosophen soll gleichzeitig der Bezug zum nachfolgenden Kapitel hergestellt werden, in welchem die Bedeutung des Dialogs in der gegenwärtigen Pädagogik unter dem Gesichtspunkt der obigen Ausführungen im Zentrum steht.

³⁷⁾ BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 188.

³⁸⁾ GRISEBACH, Eberhard: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle a.d. Saale, 1924. In: BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 60.

³⁹⁾ BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008, S. 188.

⁴⁰⁾ Vgl. RUSSELL, Bertrand: Erziehung ohne Dogma. In: BRINKMANN, W. (Hg.) Erziehung, Schule, Gesellschaft. Bad Heilbronn, 1980, S. 169.

Bereits Sokrates stellte im 5. vorchristlichen Jahrhundert den Dialog in Anlehnung an den sophistischen Logos – bestehend aus Vernunft, Argument und Einsicht – in den Mittelpunkt seines Wirkens, durch welchen die Heranwachsenden unter Einbeziehung gezielter Fragestellungen selbst zur Erkenntnis eines Sachverhalts gelangen sollten. Er legte das Ziel des Dialogs in der Weise fest, dass der Lehrende durch Fragen, Argumentieren und Widerlegen die beim Heranwachsenden seit jeher existierenden Erkenntnisse zur Entfaltung bringen sollte. Diese Prozesse werden im elenktischen Dreischritt deutlich, der seine Bestimmung darin fand, Behauptungen als „Scheinwahrheiten“ aufzudecken und die Gesprächspartner zum Nachdenken als Grundlage der „Paideia“ anzuregen. Dem Vorwurf, dass Sokrates selbst aber keine Antworten gab – was letztlich zu seiner Feststellung führte, nie irgend jemandes Lehrer gewesen zu sein – verlieh die sog. „Skepsis“ eine positive Wandlung des Verständnisses, welche in der Loslösung von einer dogmatisch-positionellen Verrantheit ihren Kern hatte. Aus den Ausführungen über Sokrates lassen sich vor allem zu Augustinus gedankliche Beziehungen herstellen: Ebenso wie dieser sagte, dass der Lehrende das Lernen von Dingen und die eigene Einsicht und Erkenntnis nur indirekt anleiten könne, wurde auch schon bei Sokrates deutlich, dass das Um- und Weiterdenken des Gesprächspartners nur in dessen eigener Macht stünden, womit einerseits Erziehung und Unterricht gleichsam ihre Grenzen erfahren, andererseits aber auch die Bedeutung des vom Lehrenden davor zu initiiierenden elenktischen Dreischrittes hervorgehoben wird.

Auch bei Platon steht das dialogische Prinzip im Vordergrund, um zu verdeutlichen, dass Einsicht und Erkenntnis erst durch Miteinander-Sprechen und Miteinander-Denken angebahnt werden könnten. In seinem Höhlengleichnis werden – ähnlich wie bei Sokrates – Menschen beschrieben, die sich durch ihre subjektiven Erfahrungen und Vorurteile gleichsam in einer Scheinwirklichkeit befänden, und es hierauf die Aufgabe des Lehrenden sein müsse, diese Menschen aus den Fesseln ihrer eigenen Erfahrung zu befreien, indem sie sich von Gewohntem abwenden und Ungewohntem, Neuem zuwenden sollten. Diesen Schritt zu initiieren, mag oft keine einfache Aufgabe sein, denn dort wird der Lehrende auf großen Widerstand stoßen, wo die eigene, subjektive Scheinwelt als sicher und angenehm empfunden wird.

Aristoteles, der Klugheit mit „sittlicher Einsicht“ charakterisierte, machte diese von zwei Schritten abhängig, nämlich von der Überlegung einerseits und vom Urteil über die eigenen Handlungen andererseits. Demnach legte auch er eine Grenze für den Lehrenden fest, die darin bestand, dass eben diese so verstandene Klugheit nicht lehrbar sei – im Gegensatz zur

Wissenschaft, welche analysierenden und ziel- bzw. erkenntnisorientierten Denkweisen unterworfen ist. Aristoteles stellte das menschliche Handeln in den Mittelpunkt der sittlichen Einsicht, denn nur Urteile über dieses, nicht etwa über subjektive Empfindungen, seien für die Erlangung und Bewahrung derselben geeignet.

Die Grenzen der Lehr- und Erziehbarkeit zeigte auch Augustinus auf, indem er erklärte, warum man aus Worten allein nichts lernen kann. Er weist damit indirekt auch auf die Bedeutung des Dialogs in der Pädagogik hin, denn viele Informationen, welche dem Heranwachsenden im Monolog, d.h. mit reinem Inputcharakter, zugetragen werden, können von diesem höchstens geglaubt, nicht aber gelernt werden – wenn ihm die Möglichkeit des Erlangens von Einsicht und Erkenntnis durch die eigene Vernunfttätigkeit, also des „Lernens“ in Form des Prüfens und Hinterfragens von Argumenten, verwehrt bliebe. Aufgrund der Äußerung, dass der Lehrende das Lernen also nur indirekt anbahnen könne, können bedeutsame Konsequenzen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis abgeleitet werden, die (a) im Abwenden von der Fremd- hin zur Selbstbestimmung des Individuums, (b) in der respektvollen Anerkennung der Andersheit eines jeden Individuums, (c) im Ausschluss des stellvertretenden Handelns (und damit auch Denkens) für den Anderen sowie (d) in einer Abkehr von der reinen passiven Informationsaufnahme durch den Heranwachsenden begründet liegen.

3. Dialog und gegenwärtige Pädagogik unter dem Gesichtspunkt antiker Philosophie

Im Folgenden soll deutlich gemacht werden, dass es in dieser Abhandlung nicht um das Zusammentragen historischer Ansichten geht, sondern um den Anstoß, welche diese für pädagogisches Denken und Handeln zu geben vermögen. Dabei soll in Anlehnung an Heitger (1983) festgehalten werden, dass der Dialog alle pädagogischen Fragen und Antworten konstituiert, da sich die Pädagogik im Respekt vor dem Anderen – wie bereits Augustinus deutlich machte – definiert, welche das Ziel von Selbstständigkeit und Mündigkeit des Heranwachsenden verfolgt, den Zwang aufgeben und die Freiheit in den Vordergrund stellen muss – ohne dabei „*standpunktlos und richtungslos zu werden*“⁴¹⁾. Eine Pädagogik des Dialogs basiert nicht nur

⁴¹⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 7.

auf dem Wort – da dies kein eigentliches Lernen begründen würde (s. Kap. 2.4 zur „Un-Lehrbarkeit“ von Worten), sondern darüber hinaus auch auf dem Argument und dem Motiv, wie dies bereits auch die Dialoge Sokrates‘ und Platons deutlich machten. In einer Pädagogik, die von der Absicht des Selbstdenkens und -urteilens, des Selbstentscheidens und des Selbstverantwortens getragen ist, braucht es den Dialog gleichsam als Grundnorm.

3.1 Zum Begriff des Lernens

„Lernen ist ein Begriff, der an die Aktivität des Lernenden, das heißt aber an seine Vernunft als dem Prinzip psychischer Aktivität gebunden ist“⁴²⁾ Auch Heitger (1983) macht Lernen – wie bereits Augustinus festhielt – allein vom lernenden Subjekt abhängig, indem er betont, dass der, der lernt, auch etwas wissen will. Wissen zu haben bedeutet in diesem Kontext, etwas „für wahr zu halten“ – als Resultat der eigenen Vernunfttätigkeit, des Bemühens um Einsicht. Auch Heitger spricht in Anlehnung an die antiken Philosophen vom Lernen als ein „*Hervorbringen von Wissen, dass niemand als der Lernende selbst leisten kann*“⁴³⁾.

Es ist des Menschen eigene Vernunft, welche ihm „sage“, was er für wahr halten soll bzw. darf. Nur durch diese kann er Wissen erlangen, so dass für das Lernen jene pädagogische Forderung resultieren muss, alles zu Lernen an den Erkenntnisprozess des Lernenden zu knüpfen. Lernen muss in dieser Konsequenz im Dienste der Entfaltung der Mündigkeit des Menschen stehen.

An dieser Stelle sei auch festzuhalten, dass Wissen im Sinne von „Für-Wahr-Halten“ aus zwei Perspektiven heraus zu betrachten ist: (1) Liegen diesem so verstandenen Wissen objektive Gründe als Prozess und Produkt eigenen Erkennens zugrunde, spricht man von „Überzeugung“. (2) Resultiert dieses aus subjektiven (Fremd-) Darstellungen, so kann man höchstens von „Überredung“ sprechen, wobei hierbei der von Sokrates gebrauchte Begriff der „Scheinwirklichkeit“ sowie die von Augustinus getroffene Unterscheidung zwischen „Glauben“ und „Lernen“ – im Fall des Überredens glaubt der Heranwachsende höchstens etwas, lernt es aber nicht – erwähnt werden sollten.

⁴²⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 41.

⁴³⁾ Ebd.

Bereits die antiken Philosophen hielten den Menschen die Vorläufigkeit ihres Wissens vor Auge. Zwar steht das Wissen unter dem Anspruch der Geltung, unter jenem „wahr“ zu sein, doch auch das Wissen um dessen Vorläufigkeit, dessen Fragwürdigkeit, dessen mögliche Fehler, schließt die angesprochene Geltungsbindung nicht aus, denn „*auch das Wissen um das eigene Nichtwissen soll wahr sein*“⁴⁴⁾ – womit ein weiterer antiker Gedanke, nämlich Sokrates‘ Satz: „*Ich weiß, daß ich nichts weiß*“ (s. dazu auch Kap. 2.1), Eingang in die zeitgenössische Pädagogik fand.

Auch die Konsequenz daraus, dass der Mensch zeitlebends somit ein fragendes Wesen bleibt, ändert jedoch nichts an der Forderung, dass Lernen ein Prozess des eigenen Erkennens und Begründens sein muss. Mündigkeit kann nur dann erreicht werden, wenn der Mensch – wie die von Platon dargestellten Höhlenbewohner – sich von Vorurteilen, Opportunismen und Überredungen zu lösen und seine Vernunft „*bei gleichzeitigem Abbau der Subjektivismen*“⁴⁵⁾ zu entfalten vermag. Anm.: Auch Johann Heinrich Pestalozzi äußerte sich über das Vermitteln bloßer Kenntnisse – an Stelle von Erkenntnissen – in der Form, dass Ersteres „*bloßes Brockenwissen*“ erzeuge, welches zu „*bloßem Mauldreschen*“⁴⁶⁾ führe und die Schule – so Immanuel Kant – zur Dressuranstalt machte.

Lernen als eigene Einsicht verlangt Begründen und Argumentieren, denn Argumente begründen erst die Geltungsansprüche, überzeugen den Lernenden. Im Argumentieren – so Heitger – stelle er seine Behauptung unter den Anspruch der Wahrheit,⁴⁷⁾ im Argumentieren binde er sie – nach Sokrates – an den Logos (s. Kap. 2.1).

3.2 Zum Begriff des Lehrens

Der Begriff des „Lehrens“ kann nur in einer unumstrittenen Beziehung zum Lernbegriff diskutiert werden. Jeder Lehrende muss sein Handeln in den Dienst eines auf Einsicht und Mündigkeit beruhenden Lernens stellen, will er nicht nur überredend wirken. In Konsequenz eines so verstandenen Lern-

⁴⁴⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 42.

⁴⁵⁾ Ebd.

⁴⁶⁾ KANT, Immanuel: Fragmente VIII. In: HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 43.

⁴⁷⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 43.

begriffes kann sich Lehren nur als Hilfestellung für den dem Individuum eigenen Erkenntnisprozess darstellen (s. dazu auch Sokrates' Aussage in Kap. 2.1 „... *Helfer auf dem Weg zur Erkenntnisgewinnung*“). Davon ausgehend kann Lehren nie bloße Wissensvermittlung in Form mechanischen Wiedergebens von Informationen oder in Form des Konditionierens des Lernenden sein, welches – so Hegel – die Vernunft des Lernenden gleichsam umgehen wolle, indem es an „*sinnliches Begehren*“⁴⁸⁾ appelliert. Dies hat auch schon Aristoteles in seiner Aussage betont, dass sich die Klugheit bewahrende Urteilsvermögen nur auf Urteile über das Handeln, nie auf solche, die durch Lust- oder Unlustempfinden hervorgerufen würden, beziehen dürfe (s. Kap. 2.3).

Diese Aussagen widersprechen zum Teil den lernpsychologischen Empfehlungen des positiven Sanktionierens, welches den Heranwachsenden motivieren soll, sich auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Bezogen auf den dieser Abhandlung zugrunde liegenden Lernbegriff muss aber in diesem Kontext auf die von Heinrich Roth (1969) geäußerte Gefahr hingewiesen werden: „*Alles Lehren, das uns konditioniert, dressiert uns auf einen Stimulus, macht uns unfrei. Ein Lehren und Lernen, das uns aus einem adressierten Stimulus-Response-Zwang befreit, eröffnet Spontaneität. Wenn Lehren die ganze Situation ins Blickfeld rückt, problemlösendes Verhalten aktualisiert, die Antizipation neuer Lösungsmöglichkeiten provoziert, macht es uns frei für kritische Kreativität.*“⁴⁹⁾

Lernen als eigene Einsicht und der dieser zugrunde liegende Argumentationsprozess müssen demnach frei von jeglichem Zwang sein, denn ein „Für-Wahr-Halten“ kann von keinem Lehrenden erzwungen oder eingefordert werden. Es stellt sich daher die Frage, wie diese Forderung nach Freiheit im Argumentationsprozess als Grundlage für Lernen mit pädagogischer Führung in Einklang gebracht werden kann. Die Antwort liegt im Dialog begründet.

⁴⁸⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 45.

⁴⁹⁾ ROTH, Heinrich: Lernprozeß und Freiheit. In: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Schroedel, Hannover, 1969, S. 47.

3.3 Der Dialog als Brücke zwischen menschlicher Freiheit und pädagogischer Führung

Ein Dialog im Sinne der in Kap. 1.1 zugeordneten Begriffsbestimmung muss in Konsequenz der bisherigen Ausführungen (1) Willkür und Zwang ausschalten, (2) sich im Argumentieren vollziehen, (3) an Einsicht aus Freiheit und an die Vernunfttätigkeit des Lernenden appellieren.

Dialogische (pädagogische) Führung bedeutet demnach, dem Lernenden zu helfen, Fragen zu stellen, Argumente zu prüfen, diese auf ihre Widerspruchsfreiheit zu untersuchen sowie gegebenenfalls auf mögliche Irrwege aufmerksam zu machen – was gleichzeitig dem elenktischen Dreischritt Fragen-Prüfen-Widerlegen (s. Kap. 2.1) entspricht.

Voraussetzung für den Dialog stellt nicht nur die von Buber geforderte gegenseitige Anerkennung der Gesprächspartner (s. Kap. 1.2) dar, sondern auch die Auseinandersetzung über einen gemeinsam verstandenen (definierten) Inhalt. Was als Basis für jede wissenschaftliche Abhandlung gilt, nämlich die Definition von Begriffen und deren anschließende konsistente Verwendung, ist also auch für den Dialog von Bedeutung, da die Gesprächspartner andernfalls die Argumente des Gegenübers nicht nachvollziehen könnten.

Aber noch ein weiteres Kriterium muss als dialogkonstituierend hervorgehoben werden: Es ist dies die Aufhebung jeglichen Machtverhältnisses zwischen den Gesprächspartnern. Wo bliebe die pädagogische Führung eines Lehrenden, der um die Gunst des Lernenden wirbt, wo die Einsicht durch Freiheit eines Lernenden, der dem Lehrenden gefallen möchte? Nicht nur würde hierbei die soziale Beziehung zwischen den beiden gestört, es würde auch kein Lernen stattfinden können. Kant macht dies in seiner Aussage deutlich, dass Bedürfnisse oder Interessen des Lernenden keinen Geltungsanspruch begründeten und daher nie an die Stelle von Argumenten treten dürften,⁵⁰⁾ damit – so Heitger – „*der Anspruch der Argumente nicht auf Grund von Opportunismen verfälscht werde. Argumente gelten, wenn sie gelten, ohne Ansehen einer Person*“⁽⁵¹⁾.

⁵⁰⁾ Vgl. KANT, Immanuel: Fragmente VIII. In: HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 49.

⁵¹⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 48.

Es sind zwei Aspekte, welche seitens des Lehrenden zum Zwecke der Dialogführung vorliegen müssen, (1) die Beziehung zum Gegenstand (zum Lehr-Lerninhalt), welche es dem Lehrenden erst ermöglicht, dem Lernenden in seinem Argumentationsprozess zu helfen, sowie (2) die Beziehung zur Person (zum Lernenden), womit gemeint sein soll, dass diese Hilfestellung umso besser gelingt, je genauer der Lehrende über die Individuallage des Lernenden (z.B. Alter, Interessen, soziale Herkunft etc.) Bescheid weiß. Pädagogische Dialogführung bedeutet in diesem Kontext, dass der Lehrende eine Relation zwischen dem Gegenstand (Lehr-Lerninhalt) und der Individuallage des Lernenden herstellt, indem er Ersteren durchblickt, auf das Einhalten der sachgemäßen Fragestellung sowie auf das Wahrnehmen von Zusammenhängen durch den Lernenden achtet, und auf etwaige Irrwege im Argumentationsprozess hinweist, ohne dabei den Lehr-Lerninhalt zugunsten der Individuallage des Lernenden zu verfälschen. In diesem Durchblicken des Gegenstandes und des damit verbundenen Argumentationszusammenhanges einerseits, sowie im Wissen um die Individuallage des Lernenden andererseits, liegt für Heitger auch die pädagogische Autorität, also pädagogische Führung, begründet.⁵²⁾

3.4 Zur Bedeutung der Frage

Ausgehend von den Dialogen der antiken Philosophen und einem Lernbegriff, der im Zeichen der eigenen Einsicht und des Argumentationsprozesses steht, muss ein darauf abzielender pädagogischer Dialog aus einer Spirale aus Frage und Antwort bestehen, denn wo nicht gefragt wird, entstehen auch keine Antworten. Wie in Kap. 3.1 ausgeführt, lässt sich das Fragen als eine Suche nach neuem Wissen charakterisieren. Die bereits getroffene Feststellung, dass jeder Mensch zeitlebens ein Fragender bleibt, rührt unter anderem daher, dass jede durch die Frage erst mögliche Erkenntnis gleichzeitig neue Fragen aufwirft. Daraus ergibt sich an den Lehrenden die Forderung, das Fragen des Lernenden, welches ihm gleichzeitig Aufschluss über seine Individuallage gibt, stets zu fördern. Hilfe im Erkenntnisprozess muss demnach schon bei der Frage beginnen, denn nur eine eindeutige Frage kann eine eindeutige Antwort liefern. Gleichzeitig verlangt eine eindeutige Frage auch eine eindeutige Festlegung des Gegenstandes, des

⁵²⁾ Vgl. HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 49-51.

Lerninhalts. Hilfe im Erkenntnisprozess heißt aber auch, die Individuallage des Lernenden zu berücksichtigen, denn an sich gibt es – so Heitger – keine schweren und leichten Fragen, nur eben im Zusammenhang mit dem Alter oder den Fähigkeiten des Lernenden gesehen. Aufgabe des Lehrenden muss es also sein, *„die Frage in bezug auf die Frageweise so einzugrenzen, daß die Schüler selbst die Lösung finden können; beziehungsweise es gilt, durch weitere Zwischenfragen diesen Prozeß zu ermöglichen. Das ist der Sinn der Unterrichtsfrage, wo sie stellvertretend für den Schüler gestellt wird“*⁽⁵³⁾.

3.5 Konsequenzen für die selbstreflexive bzw. selbstevaluative Praxis

An dieser Stelle seien einige kritische Vorbemerkungen gestattet: Die Begriffe „Reflexion“ und „Evaluation“ sind in der gegenwärtigen Pädagogik nicht mehr wegzudenken. Viele Unterrichtseinheiten schließen mit einer „Reflexion“ der Lernenden, angehende Pädagoginnen und Pädagogen müssen ihre Lehrübungen „reflektieren“, Projekte und Lehrveranstaltungen an Bildungseinrichtungen werden „evaluiert“ etc. Dabei wird nicht selten sorglos mit den Begrifflichkeiten umgegangen, nicht nur, was die Abgrenzung zwischen Reflexion und Evaluation, sondern auch, was das eigentliche Wesen der beiden Begriffe betrifft. Resultate einer derartigen Sorglosigkeit sind dann beispielsweise „Schülerreflexionen“ in der Form, dass die Lehrperson das Kind fragt, was ihm denn besonders gut gefallen hat, woraufhin das Kind erwartungstreu antwortet: „Eigentlich eh alles“ – vielleicht, weil es der Lehrperson gefallen möchte, vielleicht auch, um das lästige Frage-Antwortspiel am Ende der Unterrichtseinheiten möglichst bald hinter sich zu bringen. Die Lehrperson gibt sich damit zufrieden, das nächste Kind kommt an die Reihe – auch diesem hat „eigentlich auch alles gut gefallen“ etc. Das einzig Positive an derartigen „Scheindialogen“ kann darin gesehen werden, dass die Kurzantworten der Kinder – bedingt durch die gestellte Scheinfrage – wenig wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Lernertrag: Null.

Resultate der oben angesprochenen Sorglosigkeit sind aber möglicherweise auch „Reflexionen“ über gehaltene Lehrübungen angehender Pädagoginnen und Pädagogen, die – um der Note willen – das sagen, was der Auszubildende hören möchte, ohne je eine Sekunde von ihren eigenen Gedanken in

⁵³⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983, S. 58.

ihrem Argumentationsprozess geleitet zu werden, oder auch „Reflexionen“ in Form von „Nacherzählungen“ schriftlich verfassen (... „in der Pause schmierte ich Butterbrote ...“). Lernertrag: Null.

Aber auch die Begriffe „Lehrveranstaltungsevaluation“ oder „Projektelevaluation“ sind nicht immer nachvollziehbar, verlangt doch der Evaluationsbegriff ganz konkrete Schritte, ohne welche damit im Zusammenhang stehende Tätigkeiten reine Zeitverschwendung blieben.

In Anlehnung an die bisherigen Ausführungen soll es daher im Folgenden nach der inhaltlichen Bestimmung der Begriffe um die Klärung der Frage gehen, wie eine Methode des Fragens im Sinne pädagogischer Dialogführung beschaffen sein muss, um dem Lernenden in seinem selbstreflexiven bzw. -evaluativen Handeln den Weg zu persönlicher Weiterentwicklung in Form von Einsicht und Erkenntnis, zu Freiheit und Mündigkeit zu ebnet.

3.5.1 Zum Reflexionsbegriff

Ethymologisch geht das Wort „Reflexion“ auf das lateinische „reflectere“ im Sinne von „zurückbiegen“, „umkehren“ zurück.

Reflexion in der Pädagogik meint daher im übertragenen Sinne (1) ein Nachdenken über eine vergangene pädagogische Situation, (2) eine Zurückschau auf die eigentliche Zielsetzung sowie (3) eine Vergleichziehung zwischen der Zielsetzung und dem tatsächlich Realisierten. In dieser Konsequenz lässt sich der Reflexionsbegriff auch als „Soll-Ist-Vergleich“ charakterisieren. Das „Soll“ steht also für die anfänglichen Ziele, die im Kontext einer pädagogischen Aufgabe stehen. Der Lehrende formuliert zu diesem Zweck sog. Fein- und Erziehungsziele, wobei Erstere den lerninhaltlichen Aspekt, Zweitere den erzieherischen Aspekt in den Vordergrund rücken. Aber auch der Lernende verfolgt Ziele, wenn er an die Bewältigung einer pädagogischen Aufgabe herangeht. Lernen wird er jedoch nur dann, wenn er – wie in den vorangegangenen Kapiteln ausgeführt – etwas wissen will, und nicht, wenn er sich einer Aufgabe stellt, nur um dem Lehrenden zu gefallen und somit höchstens Scheinwissen zu produzieren vermag. Bezug nehmend auf den Dialog im Reflexionsprozess würden die „Ziele“ den Gegenstand als Grundlage des Argumentationsprozesses darstellen.

Während der Begriff „Selbstreflexion“ verdeutlicht, dass es um das Herstellen der Relation zwischen der eigenen Zielvorstellung und dem eigenen Erreichten geht, meint man mit „Fremdreflexion“ eine Inbeziehungsetzung von Zielen und Erreichtem anderer Personen.

3.5.2 Zum Evaluationsbegriff

Von Evaluation (oder „Evaluierung“) spricht man, wenn ein Produkt oder ein Prozess auf eine vorweg definierte Erwartung hin überprüft wird, wobei aufgrund dieses Überprüfungsergebnisses eine (evaluative) Konsequenz gezogen wird.⁵⁴⁾ Je nach Überprüfungsgegenstand unterscheidet man daher die Produkt- von der Prozessevaluation.

In diesem Verständnis stellt also die Reflexion im Sinne eines Vergleiches zwischen Erwartungen (Zielen) und dem Tatsächlichen den ersten Schritt im Evaluationsverfahren dar. Schon hier zeigt sich also, dass terminologische Unschärfen und die synonyme Verwendung der Begriffe abzulehnen sind, zumal erst die Evaluation zur Erkenntnisgewinnung und persönlichen Weiterentwicklung führen kann: *„Das Verfahren der Evaluation lässt sich auch als praxisorientierte bzw. entscheidungs- und handlungsgerichtete Vernunftanwendung oder Erkenntnisgewinnung bezeichnen“*⁵⁵⁾.

Jost Reischmann geht auf den Evaluationsbegriff aus pädagogischer bzw. andragogischer Sicht ein, indem er als Evaluation „das Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich“ bezeichnet, wobei die Bewertung – wie vorhin angeführt – nur durch den Vergleich der ermittelten Ist-Werte mit vorher explizit festgelegten und begründeten Soll-Werten erfolgen kann. Reischmann fordert im pädagogischen Kontext das Formulieren von operationalisierten Lernzielen als zugrunde liegende Soll-Werte. Darunter sind Lernziele zu verstehen, welche sowohl aus einer Inhalts- als auch aus einer ganz konkreten, eindeutig beobachtbaren Verhaltensäußerung auf Seiten des Lernenden bestehen, womit sie auch erst überprüfbar werden. Zielformulierungen, wie etwa: „Der Lernende weiß über ... Bescheid“; oder: „Der Lernende lernt kennen“, sind in diesem Zusammenhang ungeeignet, da der Lehrende in Ermangelung konkreter Verhaltensäußerungsfestlegungen die Verwirklichung eines Lernzieles nicht beobachten und überprüfen kann. Vielmehr stellt sich die Frage, welche konkreten Handlungen der Lernende setzen muss, damit der Lehrende sehen und somit überprüfen kann, ob der Lernende über einen Gegenstand bzw. Lerninhalt Bescheid weiß.

⁵⁴⁾ Vgl. SCHWENDENWEIN, Werner: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. WUV-Universitätsverlag, Wien, 1998, 6. Aufl., S. 373.

⁵⁵⁾ <http://de.wikipedia.org/wiki/Evaluation>.

Evaluationen, deren Hauptmerkmal die exakte Formulierung von verhaltensbasierten Lernzielen vor Durchführung einer Bildungsmaßnahme darstellt, wobei der Erfolg derselben an der Erreichung der Lernziele gemessen wird, werden auch als „lernzielbasierte Evaluationen“⁵⁶⁾ bezeichnet.

Um aus diesem Soll-Ist-Vergleich nun eine im Zeichen persönlicher Weiterentwicklung stehende einsichts- und erkenntnisorientierte (evaluative) Konsequenz ableiten zu können, bedarf es zuvor jedoch noch eines weiteren Zwischenschrittes, der in der Kausalattribution, also der Frage nach der Ursache, anzusehen ist. Diese ist umso wichtiger, je weiter Soll- und Ist-Zustand voneinander entfernt liegen. D.h., ergibt der Vergleich zwischen den operationalisierten Lernzielen und dem tatsächlich Erreichten eine Divergenz, muss sich der Evaluierende die Frage stellen, warum „Soll“ und „Ist“ nicht übereinstimmen: „Worin liegen die Ursachen, dass der Lernende ein Lernziel nicht erreichen konnte?“ Erst wenn diese gefunden sind (z.B. weil bestimmte Gegenstände bzw. Argumente nicht hinreichend genug (re-)präsentiert wurden – s. dazu Kap. 2.4 zu den Ausführungen über Augustinus), wird der Evaluierende wirkungsvolle Konsequenzen für sein künftiges Handeln ableiten können: „In der nächsten Unterrichtseinheit werde ich besonders darauf achten, dass ...“ Nur wenn dieser Schritt vollzogen wurde, ist Lernen durch Einsicht und Erkenntnis im Sinne persönlicher wie beruflicher Weiterentwicklung möglich. Anzumerken sei jedoch, dass dies durchaus auch im Falle einer Kongruenz zwischen Soll- und Ist-Zustand erreicht wird: Der Selbstevaluierende kommt zum Schluss, dass die von ihm initiierte Bildungsmaßnahme erfolgreich war und zieht daraus die Konsequenz, auch künftig in gleicher bzw. ähnlicher Weise handeln zu wollen.

Lernzielbasierte Selbstevaluation muss demnach aus folgenden drei Schritten bestehen, (1) aus der Reflexion im Sinne eines Vergleiches operational formulierter Lernziele mit dem tatsächlichen Lernerfolg, (2) aus der Kausalattribution im Sinne eines Fragens nach den dem Lern(miss)erfolg zugrunde liegenden Ursachen und (3) aus dem Ziehen einer Konsequenz für künftiges Handeln.

⁵⁶⁾ <http://de.wikipedia.org/wiki/Evaluation>.

4. Zusammenfassung: Dialogische Führung als Hilfe im Selbstreflexions- bzw. -evaluationsprozess des Lernenden

Will der Lehrende dem Lernenden den Weg zu Selbsterkenntnis und damit zum Lernen durch Einsicht (im Gegensatz zum bloßen Glauben oder Scheinwissen) ebnen, muss er einen Dialog führen, der (1) frei von Macht und Zwang ist, und damit auf gegenseitiger Anerkennung beruht, (2) auf Argumenten an Stelle von Subjektivismen aufbaut, (3) an die Einsicht aus Freiheit sowie an die Vernunfttätigkeit des Lernenden gerichtet ist, (4) die Auseinandersetzung über einen gemeinsam definierten Inhalt zum Ziel hat und (5) die Individuallage des Lernenden berücksichtigt.

Ausgangspunkt der pädagogischen Dialogführung ist die (eindeutige) Frage als Suche nach neuem Wissen, ohne die keine Antworten gefunden werden können, und die zugleich den 1. Schritt in der sokratischen Elenktik wie auch im Evaluationsprozess darstellt. Diese Frage muss sich auf einen eindeutigen Gegenstand (einen gemeinsam definierten Inhalt) als Grundlage des Argumentationsprozesses beziehen – in der Ausbildungssituation angehender Pädagogen repräsentieren diese die operational formulierten Lernziele einer Unterrichtsvorbereitung. Diese Frage muss weiters auf den Soll-Ist-Vergleich im Sinne der Reflexion gerichtet sein. Ausgelöst durch diese Frage soll der Lernende nachdenken und prüfen, ob die von ihm gesetzten Ziele (seine Soll-Werte) auch tatsächlich erreicht werden konnten, womit auch der zweite Schritt der sokratischen Elenktik erfüllt wird. Aufgabe des Lehrenden in dieser Situation ist es, die vorgebrachten Argumente des Lernenden zu prüfen, d.h. auf ihre Widerspruchsfreiheit hin zu untersuchen, und gegebenenfalls auf mögliche Irrwege hinzuweisen, wenn beispielsweise der angehende Pädagoge fälschlicherweise zur Auffassung gelangt, dass die Schüler im Rahmen der Lehrübung die Lernziele erreicht hätten. Durch Aufzeigen von Beispielen (Schülern, die ein Lernziel nachweislich nicht erreicht haben) ist diese Annahme sodann vom Lehrenden zu widerlegen, was gleichzeitig dem 3. Schritt der sokratischen Elenktik entspricht.

Da jede Antwort zugleich auch weitere Fragen aufwirft, muss die Dialogführung des Lehrenden nun auf die Kausalattribution gerichtet sein: Ausgelöst durch die Frage des Lehrenden soll der Lernende nun zum Nachdenken über mögliche Ursachen der (Nicht-)Übereinstimmung zwischen Soll- und Ist-Zustand angeregt werden. Auch hier hat der Lehrende die Aufgabe des

Prüfens der vorgebrachten Argumente, ohne jedoch dem Lernenden seine Auffassung „aufzudrängen“, denn wenn das Wissen nicht der eigenen Einsicht entspricht, kann nur Scheinwissen produziert werden, welches „echtes“ Lernen ausschließt. Auch können nur auf diesem Wege die Freiheit des Lernenden im Dialog bewahrt und der Weg zur Mündigkeit geebnet werden. Der Prozess der Kausalattribution ist unter Bezugnahme auf Platon auch die Voraussetzung für das Verlassen des Gewohnten, unter Bezugnahme auf Sokrates die Voraussetzung für die Skepsis im positiven Sinn: Nur wenn der Lernende selbstkritisch Ursachen erforscht hat, wird er evaluative Konsequenzen für sein künftiges Handeln ableiten. Dabei ist es wichtig, Neues in den Blick zu nehmen und sich gegebenenfalls von Gewohntem – oder wie es Sokrates formuliert hat – von dogmatischer Verrantheit zu befreien. Dies ist deshalb von Bedeutung, da aufgrund der Bedeutung der unterschiedlichen Individuallagen der Lernenden nicht jede Unterrichts- bzw. Erziehungsmethode zum gleichen Ergebnis führen kann, und daher auch lange bewährte Praktiken in neuen Situationen aufgegeben werden müssen. In dieser Umkehrung von pädagogischen Grundvorstellungen wird auch die pädagogische Bedeutung Augustinus‘ gesehen.

Wichtig scheint in diesem Zusammenhang festzuhalten, dass diese Form pädagogischer Dialogführung unabhängig vom Alter, von der Bildungsinstitution, vom Unterrichtsfach etc. zu praktizieren ist. Bereits Vor- und Volksschulpädagogen sollten regelmäßig mit den Kindern Dialoge im oben beschriebenen Sinn führen, welche die drei Evaluationsschritte inkludieren: (1) Reflexion: „Entspricht das Ergebnis deinen Erwartungen?“; „Bist du mit deinem Arbeitsergebnis zufrieden?“ (Eine ehrliche Antwort wird man nur dann erhalten, wenn Subjektivismen ausgeschaltet sind, und das Kind nicht das antwortet, was der Lehrende gerne hören würde, oder so antwortet, dass es eine Belohnung erhält). (2) Kausalattribution: „Was könnten die Gründe dafür sein, dass du mit deinem Ergebnis so bzw. nicht zufrieden bist?“ (3) Ziehen einer Konsequenz: „Was nimmst du dir daher für das nächste Mal vor?“

Je früher Lernende mit pädagogischer Dialogführung konfrontiert werden, umso größer ist die Chance anzusehen, dass diese durch stetes Fragenstellen, Selbstreflektieren und -evaluieren zu Einsichtslernen, zu persönlicher Freiheit und Mündigkeit gelangen werden.

Bereits die Philosophen der Antike haben uns mögliche Wege hierzu aufgezeigt.

*Caminante, no hay camino
Se hace camino al andar.
(Wanderer, es gibt keinen Weg.
Der Weg entsteht beim Gehen).
(Antonio Machado)*

Literaturverzeichnis

1. BUBER, Martin: Reden über Erziehung. Schneider-Verlag, Heidelberg, 1953.
2. BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008.
3. BRENN, Hubert: Lehrübungen auswerten und besprechen. BMUKS-KOPTEN, Wien-Linz, 1991.
4. DOERING, Waltraud & DOERING, Winfried: WAHRNEHMUNG – ein Thema ohne Ende?. In: DOERING, Waltraud & DOERING, Winfried et al. (Hg.): Sinn und Sinne im Dialog. borgmann publishing GmbH, Dortmund, 1996.
5. FISCHER, Wolfgang: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens. In: FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1989.
6. GRISEBACH, Eberhard: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle a.d. Saale, 1924. In: BÖHM, Winfried et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, 2008.
7. HÄCKER, Hartmut O. & STAPF, Kurt-H. (Hg.): Dorsch-Psychologisches Wörterbuch. Huber Verlag, Bern, 1998, 13. Aufl.
8. HARTH-PETER, Waltraud: Über die Klugheit. In: EYKMANN, Walter & SEICHTER, Sabine (Hg.): Pädagogische Tugenden. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg, 2007.
9. HEITGER, Marian: Wider den vermeintlichen Gegensatz von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 56. Jg., 1980/4.
10. HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983.
11. JASPERS, Karl: Vom Ursprung und Ziel der Geschichte. Piper Verlag, München, 1949, 1. Aufl.
12. KANT, Immanuel: Fragmente VIII. In: HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Österreichischer Bundesverlag Gesellschaft m.b.H., Wien, 1983.
13. LATTMANN, Urs Peter & METZ, Peter: Bilden und Erziehen. Verlag Sauerländer, Aarau et al., 1995.
14. LÖWISCH, Dieter-Jürgen: Aristoteles. In: FISCHER, Wolfgang & LÖWISCH, Dieter-Jürgen (Hg.): Pädagogisches Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, 1989.
15. RINOFNER-KREIDL, Sonja & WILTSCHE, Harald A. (Hg.): Karl Jaspers' Allgemeine Psychopathologie zwischen Wissenschaft, Philosophie und Praxis. Verlag Königshausen und Neumann, Würzburg, 2008.
16. ROTH, Heinrich: Lernprozeß und Freiheit. In: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Schroedel, Hannover, 1969.
17. RUSSELL, Bertrand: Erziehung ohne Dogma. In: BRINKMANN, W. (Hg.) Erziehung, Schule, Gesellschaft. Bad Heilbronn, 1980.

18. SCHWENDENWEIN, Werner: Theorie des Unterrichtens und Prüfens. WUV-Universitätsverlag, Wien, 1998, 6. Aufl.
19. ZIEGLER, Andreas: Wieviel Gehirn braucht der Mensch?. In: DOERING, Waltraud & DOERING, Winfried et al. (Hg.): Sinn und Sinne im Dialog. Borgmann publishing GmbH, Dortmund, 1996.
20. <http://de.wikipedia.org/wiki/Evaluation>.

Nachhaltige Bildung – Chancen für Innovationen in der Offiziersausbildung?

von Kurt Allabauer

Der Nachhaltigkeitsbegriff ist schillernd und vielschichtig. Banken und Hotelketten wollen etwa ihr Image verbessern, indem Erstere den Kunden Anlagesicherheit über Generationen hinweg suggerieren und Zweitere vorgeben, für Nachhaltigkeit des Erholungseffektes durch die Qualität ihres Angebotes zu sorgen und im Bezug auf Architektur, Hygiene und Wasserverbrauch, Einkauf bei lokalen Erzeugern und Minimierung von chemischen Erzeugnissen vorbildlich auf die Umwelt zu schauen.

1. Begriffsklärung

Als umweltpolitischer Begriff wird „Nachhaltige Entwicklung“ 1980 von internationalen Umweltorganisationen in der „World Conservation Strategy“ als „sustainable development“ eingeführt.¹⁾

Auf Basis des „Brundtland Reports“ (1987) und der Agenda 21 (1992) bedeutet nachhaltige Entwicklung: die Nutzung von Ressourcen auf eine Weise, die nicht die Umwelt und das Wohlergehen von Menschen, die in anderen Erdteilen leben, gefährdet, und die nicht die Kapazitäten nächster Generation zerstört.

In Österreich wurde 2002 eine nationale Strategie zur nachhaltigen Entwicklung beschlossen, in der Bildungsprozessen ein bedeutender Stellenwert zukommt. Bildung gilt demnach als die beste Investition in die Zukunft (bm:bwk). Gerade deswegen sollte sie mit der ihr zukommenden Professionalität erfolgen. Die entsprechende Ausbildung von Offizieren als Lehrende für die nächsten Generationen kann daher ebenfalls Garant für Nachhaltigkeit sein. Neben diesem Bildungsauftrag dürfen jedoch die militärischen Tugenden im Sinne des Sicherns und Erhaltens der Umwelt für die folgenden Generationen nicht außer Acht gelassen werden.

¹⁾ KYBURZ-GRABER et al: Sozio-Ökologische Umweltbildung. Krämer-Verlag: Hamburg 1997.

Nachhaltige Entwicklung wird im Versuch einer Strukturierung häufig in ökologische, ökonomische und soziale Nachhaltigkeit aufgeschlüsselt.²⁾

Ökologisch nachhaltige Entwicklung bedeutet, die langfristige Sicherung der natürlichen Lebensgrundlage – etwa durch Energieversorgung und Verkehrsplanung – anzustreben. Aber auch Industrie, Gewerbe und Landwirtschaft werden so organisiert, dass die daraus entstehenden Stoffflüsse (Rohstoffe, Emissionen, Abfälle) in globale Stoffkreisläufe eingepasst und an lokale Ökosysteme angepasst werden können.

Soziale nachhaltige Entwicklung bedeutet im Kern Solidarisierung und Kooperationsbereitschaft innerhalb des Gemeinwesens, aber auch mit anderen Gemeinden und Regionen.

Ziel ökonomisch nachhaltiger Entwicklung ist die Schaffung eines Wirtschaftssystems, das langfristig Lebensqualität für alle sichert. Dabei ist Lebensqualität nicht nur als materieller Wohlstand, sondern auch als wirtschaftliche (und auch politische) Selbstbestimmung und Möglichkeit zur Selbstentwicklung der Bürger und des Gemeinwesens zu verstehen.

2. Nachhaltigkeit im Bildungsbereich

Wie sollte diese Bildung (neu)gestaltet werden? Ist Bildung zur Fähigkeit, verantwortungsvoll mit der Welt umzugehen, damit sie der nächsten Generation ebenso gut, wenn nicht besser, weitergegeben werden kann, nicht immer schon auch Ziel pädagogischen Handelns gewesen? Oder war es Ziel der betroffenen Wissenschaften, möglichst viele Inhalte aus dem Bereich der Ökologie, der Ökonomie und dem Sozialen möglichst effizient zu vermitteln? Die Nachhaltigkeit dieses Wissens genüge dann maximal bis zur nächsten Prüfung, bis zur Matura oder bis zu einer Diplomprüfung in einem Studium.

Die künstliche Trennung der Pädagogik in Unterrichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft verlockt dazu, vorschnell anzunehmen, im Unterricht gehe es um Wissen und in der Erziehung um Haltung. Doch diese Bereiche sind nicht voneinander zu trennen. Wissen ohne Haltung führt unweigerlich in unhaltbare (nicht nachhaltige) Zustände. Es gibt auch keine

²⁾ RAUCH, Franz: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Lehrer/innenbildung, Symposium Bildung für nachhaltige Entwicklung, Baden 2003, S. 1.

Haltung, die sich nicht gegenüber inhaltlichem Wissen bewähren müsste³⁾. Der intellektuell Hochbegabte, der sein Wissen – etwa um die optimale Ressourcennutzung ohne Rücksichtnahme auf die Umwelt – verantwortungslos einsetzt, wird ebenso wenig zu einer nachhaltigen Entwicklung beitragen, wie derjenige, der nur eine hohe emotionale Intelligenz aufweist, ohne sie hinterfragen und kommunizieren zu können.

Ganzheitliche Bildung ist hier kein abgegriffenes Schlagwort, sondern eine notwendige Forderung: Ganzheitlich gebildete Menschen zeichnen sich nicht nur durch intellektuelle Fähigkeiten aus, sondern besitzen auch die Fähigkeiten, vermehrt Probleme mit Phantasie und Logik zu lösen, sich selbst besser zu verstehen, mit anderen – weil sie diese besser begreifen können – verantwortungsvoll umzugehen, Rhythmen und Harmonien der Umwelt zu erspüren, ihre Gedanken und Gefühle auszudrücken sowie ihren Körper bewusster wahrzunehmen und vor schädlichen Einflüssen zu bewahren⁴⁾.

Wichtigste Komponenten einer professionellen Förderung dieser Kompetenzen bei angehenden Offizieren sind die gewünschte Bildung anregende Professoren, ein offenes flexibles Curriculum, das Bemühen um eine neue Kultur des Lehrens und Lernens, welche fächer- und organisationsübergreifendes sowie handlungs- und prozessorientiertes Lernen zulässt, aber auch anregende Lernlandschaften bereitstellt. Dies ist in der Offiziersausbildung strukturell verankert und macht damit die Entwicklung dieser Bildungsinstitutionen zu einem qualitativ wertvollen Ort der ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung.

Es ist also festzuhalten: Nachhaltige Entwicklung fordert eine Neuorientierung der Bildung, die den Wandel in Richtung Nachhaltigkeit unterstützt. Sie ist keine Form der „Indoktrinierung“ mit Prinzipien dieser Entwicklung, sondern orientiert sich an den bildungstheoretischen Prinzipien der Offenheit, Reflexivität und Zukunftsfähigkeit. Selbstbestimmung und verantwortungsvolles Mitgestalten stellen einen inhärenten Bestandteil dieser Neuorientierung dar⁵⁾.

³⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Wien: ÖBV 1983, S. 44.

⁴⁾ ALLABAUER, Kurt: Dynamisch begaben. Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung. Innsbruck: StudienVerlag 2004, S. 10.

⁵⁾ LANGER, Markus: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. www.nachhaltigkeit.at 2004-03-28, S. 3.

Bildung zur Nachhaltigkeit liegt kein technisches Verständnis von Erziehung zu Grunde, welches an die Machbarkeit des Menschen glaubt – glaubt, er sei „formbar“, „prägnant“. Auch die Vorstellung – vielleicht weil die Bildung zu nachhaltiger Entwicklung aus der Umweltbildung entstanden ist – die Erziehung als organischen Prozess zu sehen, als ein Plädoyer für ungestörtes Wachsen-Lassen unserer Jugend – mit möglichst geringer Einflussnahme – greift zu kurz. Einer Bildung für nachhaltige Entwicklung entspricht eher ein dialogisches Verständnis von Erziehung: Das Dialogische als nicht abschließbarer Prozess zwischen Lehrenden und Lernenden ist als Grundnorm des Pädagogischen unverzichtbar, wenn die „Absicht des Selber-Denkens und -Urteilens, Selbstentscheidens und Selbstverantwortens“⁶⁾ vorliegt.

Erst wenn der Begriff der Nachhaltigkeit, dass nämlich Bildung zu Kenntnissen und kritisch hinterfragten und verantwortungsimmanenten Einstellungen führt, in der Bildungslandschaft selbstverständlich geworden ist, kann das Konzept der nachhaltigen Entwicklung verankert werden: ein Konzept, das sich an den persönlichen Fähigkeiten, am Bildungssystem und schließlich am gesellschaftlichen Wandel orientiert.⁷⁾

Personen müssen zu einem Lernen fähig sein, das genaues Beobachten, kritische Analyse, Bewertung und Gestaltung einer konkreten Situation im Sinne von kreativen und kooperativen Prozessen beinhaltet. „Reflektierte Gestaltungskompetenz“ löst „blinde Aktionen“ oder nicht hinterfragte Handlungsmuster ab.⁸⁾

Dieses lebensbedeutende Lernen wird aber nur gelingen, wenn das Bildungssystem in einen gesellschaftlichen Wandel in Richtung nachhaltiger Entwicklung miteinbezogen wird.

⁶⁾ HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Wien: ÖBV 1983, S. 7.

⁷⁾ LANGER, Markus: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. www.nachhaltigkeit.at 2004-03-28, S. 9f.

⁸⁾ RAUCH, Franz: Bildung für nachhaltige Entwicklung als Anlass für Innovationen in der Schule. www.nachhaltigkeit.at 2004-03-28, S. 27.

3. Nachhaltigkeit aus militärischer Sicht

Berufsbildung im Allgemeinen und Offiziersausbildung im Speziellen wird die Forderung nach Nachhaltigkeit in Zukunft nicht vernachlässigen können. Im Rahmen einer Lehrveranstaltung hat ein Studierender folgende Überlegungen in einer Fachbereichsarbeit niedergeschrieben:

„Auch beim Heer ist ein Nachhaltiges Denken unerlässlich – ob in der Ausbildung, im Dienstbetrieb oder im Einsatz.“⁹⁾

Alle Soldaten sollten wissen, was nachhaltige Entwicklung ist und wie man sie umsetzt. Je höher die Verantwortung, also in der Regel je höher der Dienstgrad, die Aufgabe usw., desto stärker sollten das Denken und die Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vorhanden sein. Vor allem Offiziere sollten in der Lage sein, die Folgen für ihr Handeln abwägen zu können.

Gerade in der Offiziersausbildung ist eine Bildung für eine nachhaltige Entwicklung notwendig, da Offiziere meist eine sehr große Verantwortung haben und als Leutnante mindestens für fünfzig Soldaten verantwortlich sind, und später manche von ihnen sogar für ein paar tausend die Verantwortung tragen. Die Befehle, welche von ihnen ausgehen, bleiben in den seltensten Fällen ohne Auswirkungen für irgendjemanden. Darum sollten Offiziere in ihrer Ausbildung lernen, was nachhaltige Entwicklung bedeutet und welche Auswirkungen ihre Handlungen und Befehle haben können. Fächer wie Politikwissenschaften, Rechtswissenschaften oder pädagogische Wissenschaften tragen ihren Teil dazu bei. Für ein nachhaltiges Denken bedarf es einer ausgeprägten Allgemeinbildung, und diese wird den Offizieren beim ÖBH zugetragen. Etwa 50% der Fächer am Fachhochschul-Studiengang Militärische Führung haben etwas mit dem Heer im engeren Sinn zu tun. Die anderen 50% behandeln Politik, Recht, Bildung, Pädagogik, Rhetorik usw. Natürlich könnte man auch ohne Allgemeinbildung und ohne Denken an nachhaltige Entwicklung Befehle geben, nur ob diese dann auch rechtens sind und auf lange Sicht den gewünschten Effekt erzielen, ist fraglich.

In der Grundausbildung bedarf es eigentlich keiner speziellen Erziehung oder Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine gewisse Nachhaltigkeit ist dennoch vorhanden. Allein schon beim Waffen- und Schießdienst

⁹⁾ DESBALMES, Bernard: Nachhaltigkeit und der Begriff der Nachhaltigkeit aus militärischer Sicht. Fachbereichsarbeit am FH-DiplStG „Militärische Führung“ 2004.

handelt es sich um eine nachhaltige Ausbildung. Durch den Drill bleibt das Erlernte fast ewig oder zumindest solange vorhanden, bis die Soldaten aus dem Präsenzdienst scheidern. Bei einfachen Aufgaben, wie z.B. Laden, Laufwechsel, Stellung beziehen usw., darf nicht mehr nachgedacht werden, wie das denn jetzt schnell ginge, sondern solche diese Tätigkeiten sollten im Schlaf funktionieren. Die Grundausbildung, angefangen vom Exerzieren bis hin zum Angriff aus der Bewegung, ist eigentlich großteils eine Drillausbildung, in welcher die einzelnen Soldaten lernen sollen, die Befehle und die notwendigen Tätigkeiten schnell und fehlerfrei – ohne zu denken – durchzuführen. Alles, was man in der Grundausbildung lernt, ist wichtig für die gesamte Dienstzeit bei der Armee und darum wird diese auch nachhaltig durchgeführt. Trotzdem wird den Rekruten auch ein kleiner Teil an Bildung für nachhaltige Entwicklung näher gebracht. Schon in der Grundausbildung wird der auszubildende Soldat mit dem Umweltschutz vertraut gemacht. Aber auch im normalen Dienstbetrieb ist der Umweltschutz beim Bundesheer wichtig.

In unserer modernen Gesellschaft kommen viele Menschen erst beim Bundesheer mit der Natur und der Umwelt in engere Berührung. Durch Informationen, Ausbildung und Vorbildwirkung wird versucht, den Soldaten den Begriff des Umweltschutzes näherzubringen. Außerdem sollte es in jeder Einheit einen Umweltschutzbeauftragten und in jeder Kaserne einen Abfallbeauftragten geben. Zum Beispiel werden nach den Übungen die Übungsgebiete von Knallpatronen und Müll gesäubert. Statt motorisierten Märschen werden vermehrt Bahntransporte durchgeführt. Der Umweltschutz wird sogar als Ausbildungsprinzip geführt. Alternativenergien werden eingesetzt, wie z.B. bei der Photovoltaikanlage am Dachstein. Neben diesen Genannten kann man noch viele andere Tätigkeiten zum aktiven Umweltschutz beobachten.

Auch im Einsatz sollten sich speziell Kommandanten in höheren Bereichen über eine nachhaltige Entwicklung Gedanken machen – ob bei sicherheitspolizeilichen Assistenzsätzen oder bei Assistenzsätzen in Folge von Naturkatastrophen oder Elementarereignissen. Der Kommandant hat sich Gedanken zu machen über die Aktionen, die gesetzt werden. Ganz besonders wichtig sind aber Gedanken zu einer nachhaltigen Entwicklung bei Auslandseinsätzen wie derzeit im Kosovo. Welche Aktionen darf man setzen, um nicht der Bevölkerung zu schaden? Wie löst man Konflikte, ohne neue zu schüren? Bei solchen Einsätzen schafft man entweder Frieden

oder man sichert ihn. Man ist in einem fremden Land, in welchem sich zwei verfeindete Parteien, Völker oder Armeen gegenüber stehen, und eine dritte Partei greift ein, um in diesem Land Frieden zu schaffen. Dies muss man machen, ohne dass sich die Parteien aufs Neue verfeinden und neue Krisenherde entstehen. Die friedensschaffende Partei muss also dafür sorgen, dass es zu einem nachhaltigen Frieden ohne Fremdeinfluss kommt. Wenn man eine Stufe höher geht, ist es das Ziel einer solchen Operation, nachhaltig Frieden in und um Europa zu schaffen. Einsätze, wie z.B. der Irak-Feldzug der USA werden geführt, um „angeblich“ nachhaltig eine Bedrohung der USA und Israels auszuschalten. UNO-Einsätze, wie z.B. Beobachtereinsätze, welche rund um den Erdball durchgeführt werden, haben das Ziel, angehende Krisenherde oder als befriedet geltende Länder auf die Nachhaltigkeit des Friedens zu überprüfen.

4. Motivation

Menschen, besonders junge, können besonders gut zur Nachhaltigkeit motiviert werden. Motivation für eine wichtige Sache ist am größten, wenn emotionale Betroffenheit erzeugt werden kann, oder pädagogisch formuliert: Erst wenn das emotionale Feld aufbereitet ist, können wir beginnen, Sachverhalte rational zu betrachten und zu vermitteln. Abstrakte Begriffe scheinen wesentlich schneller vermittelt und abgefragt werden zu können, als Erlebnisinhalte, von denen sie abstrahiert wurden. Emotionales Lernen braucht länger und ist viel stärker mit dem Individuum verwachsen, als es intellektuelle Erkenntnis kann. Wie die vormalige Umweltbildung zeigt, scheinen intellektuelle Erkenntnisse aber nur selten in die Praxis umgesetzt zu werden. Ist darum Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, die nur den intellektuellen Bereich anspricht, ineffizient und daher im Rahmen einer modernen – auf Effizienz gerichteten – Lehrerbildung abzulehnen?

5. Conclusio

Die Herausforderungen der Bildung für nachhaltige Entwicklung sowie die Forderung nach der reflektierenden Gestaltungskompetenz für angehende Offiziere (welche diese Kompetenzen nachhaltig zum Wohle der nächsten Generation einsetzen) verlangen Innovationen in der Offiziersausbildung, die am Fachhochschul-Studiengang Militärische Führung umgesetzt werden müssen. Einer Ist-Analyse werden zwangsläufig die Weiterentwicklung

im eigenen Bereich und eine Vernetzung mit anderen Fachbereichen und Bildungseinrichtungen folgen.

Greift Nachhaltigkeit in der Bildung nicht in nächster Zukunft, dann ist es bald soweit zu sagen: „So lasst uns schnell ein Apfelbäumchen pflanzen (denn schon morgen könnte die Welt untergehen.....)“¹⁰⁾.

Literaturverzeichnis

1. ALLABAUER, Kurt: Dynamisch begaben. Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung. Innsbruck: Studien Verlag 2004.
2. DESBALMES, Bernard: Nachhaltigkeit und der Begriff der Nachhaltigkeit aus militärischer Sicht. Fachbereichsarbeit am FH-DiplStG „Militärische Führung“ 2004.
3. HEITGER, Marian: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs. Wien: ÖBV 1983.
4. KYBURZ-GRABER et al: Sozio-Ökologische Umweltbildung. Krämer-Verlag: Hamburg 1997.
5. LANGER, Markus: Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung. www.nachhaltigkeit.at 2004-03-28.
6. RAUCH, Franz: Bildung für nachhaltige Entwicklung und Lehrer/innenbildung, Symposium Bildung für nachhaltige Entwicklung, Baden 2003.
7. RAUCH, Franz: Bildung für nachhaltige Entwicklung als Anlass für Innovationen in der Schule. www.nachhaltigkeit.at 2004-03-28.

¹⁰⁾ Martin Luther, Originalzitat: „Wenn ich wüsste, dass morgen die Welt unterginge, würde ich doch heute ein Apfelbäumchen pflanzen.“

P.E.R.F.e.C.T.-Learning ein nachhaltiges Lerndesign

von Kurt Allabauer

Einleitung¹⁾

Schulen des 21. Jahrhunderts zeichnen sich dadurch aus, dass sie der zunehmenden Heterogenität im Klassenzimmer gerecht werden und die Schüler und deren individuelles Lernen in den Mittelpunkt stellen. Durch P.E.R.F.e.C.T.-Learning, welches für personalisiertes, eigenverantwortliches, reflexives, forschendes, elektronisch unterstütztes und talentorientiertes Lernen steht, soll eine natürliche Lernlandschaft geschaffen werden, in der Lernende ihre individuellen Lernpfade eigenverantwortlich gehen, indem sie ihre Stärken entdecken und diese zu sozialen, methodischen und kognitiven Kompetenzen entwickeln.

P.E.R.F.e.C.T.-Learning ist ein fächerübergreifender Ansatz, der allen Lernstilen gerecht wird und den Lernenden hilft, sich auf neue schwierige Aufgaben zu konzentrieren, Informationen aufzunehmen, zu verarbeiten, nachhaltig zu speichern sowie präsentieren zu können. Damit wird der Aspekt des lebenslangen Lernens in das Zentrum der Bildung gestellt.

1. Personalisiertes Lernen

„Lernen ist das persönlichste der Welt. Es ist so eigen wie ein Gesicht oder ein Fingerabdruck“ (Heinz Förster²⁾) – dies muss auch Konsequenzen für den Unterricht haben. Wenn wir zum Frisör oder zum Psychologen gehen, bekommen wir ebenfalls ein personalisiertes Service, da der Meister und der Wissenschaftler mit ihrer Ausbildung und ihrem Wissen versichern, das Problem ihres Kunden individuell zu lösen³⁾. Warum sollte die Bildung im 21. Jahrhundert nicht individualisiert sein? Die Grundidee des personalisier-

¹⁾ Hinweis für den Leser bzw. die Leserin:

Aus Gründen der Lesbarkeit werden im Text die maskulinen Formen der Nomina verwendet, welche gleichzeitig als Synonyme für die weiblichen Formen verstanden werden sollen.

²⁾ KAHL, R., der Neugierologe. In: GEO-WISSEN 1, 1999, S.106f.

³⁾ Vgl. HOPKINS, David: SCHOOLING FOR TOMORROW – PERSONALISING EDUCATION – ISBN-92-64-036598 © OECD 2006; S. 101.

ten Lernens liegt in der Wertschätzung jedes Individuums mit dessen ihm eigenen Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Personalisiertes Lernen ist demnach eine Auseinandersetzung mit der Kultur des persönlichen Wissenserwerbs – eine Auseinandersetzung mit der inneren Persönlichkeit also. David Hopkins stellt dazu fest, dass der Trend zur Personalisierung sowohl historische als auch soziale Wurzeln hat – und dass dieser weitgehend die Wünsche und Ambitionen der Menschen sowie deren wachsendes Interesse am Lernen widerspiegelt. Hopkins weist aber auch nachdrücklich auf die moralische Dimension hin, die hinter dem Wunsch nach Personalisierung der Bildung steht. Dies werde etwa an Lehrenden deutlich, die ihren Beruf besonders ernst nehmen und ihre Lehrmethoden dem individuellen Schüler anzupassen suchen, aber auch an der holistischen Natur des Lehramts, die dazu führt, dass sich die Lehrenden gemeinsam darum bemühen, den Lernenden die Fähigkeiten und das Selbstvertrauen zu vermitteln, die diese brauchen, um den Wissenserwerb zum eigenen Nutzen weiter zu betreiben.

Hopkins sieht in dem gegenwärtigen Trend zur Personalisierung des Lernens aber auch die Chance, dass durch die Personalisierung in der Schulkultur die chronischen Reform- und Innovationshindernisse beseitigt werden: z.B. die Tatsachen, dass die Lehrenden zumeist ständig für ganze Gruppen verantwortlich sind, dass ein zu undifferenzierter Einsatz von Technologie erfolgt und die seit je geforderte einheitliche Lerngeschwindigkeit beibehalten wird, dass der beharrlich konservative Charakter der Schulorganisation vorherrscht, oder dass praktisch für alle Schüler kleinschrittiges Lernen praktiziert wird. Schließlich betont er noch das Faktum, dass Lehren noch immer kein evidenzbasierter Beruf sei.

1.1 Entscheidung für personalisiertes Lernen

Konkrete Strategien zur Förderung der genannten Ziele des personalisierten Lernens sind etwa bei David Miliband zu finden, der die Personalisierung mit den Herausforderungen verbindet, energisch auf Exzellenz und Chancengleichheit simultan hinarbeiten sowie Wege zu finden, wie die Flexibilität der Wissensvermittlung mit dem Nachweis von Ergebnissen vereinbart werden kann.

Die Freiheit zu wählen ist für den UK Schools Standards Minister wertlos, wenn die Fähigkeit zu wählen fehlt. Diese Fähigkeit soll im personalisierten Lernen entwickelt werden. Nicht eine falsche Dichotomie zwischen „voice“ und „choice“ zählt, sondern die Akzeptanz dahingehend, dass

beides vorhanden sein muss, drückt den wirklichen Willen aus, Schulkultur zu verbessern. Schüler sind keine Einkäufer im „Bildungssupermarkt“, sie sind vielmehr Entwickler ihrer eigenen Bildungserfahrungen. Ihre Stimme kann – „using their voice to help create choices“ – das eigene Lernen sowie die Förderung ihrer Talente bestimmen.

Miliband umreißt dabei fünf Komponenten des personalisierten Lernens⁴⁾, die als Richtschnur für die Konzipierung politischer Handlungsempfehlungen für eine neue Schulkultur dienen könnten:

- (1) Genaue Kenntnis der Stärken und Schwächen des einzelnen Schülers. Personalisiertes Lernen muss folglich von einer lernzweckbezogenen Bewertung ausgehen, und mit Hilfe von Daten und Gesprächen muss der Lernbedarf jedes Schülers festgestellt werden. Die Lernkompetenz soll demnach unterstützt werden, indem Schülern ein strukturiertes Feedback gegeben wird, wenn sie sich ihre persönlichen Lernziele setzen, die ihren individuellen Bedürfnissen entsprechen, und wenn sie an diesen Zielen arbeiten.
- (2) Kompetenzen und Selbstvertrauen aller Lernenden müssen gefördert werden, was entsprechende Lehr- und Lernstrategien voraussetzt, die sämtliche Schüler aktiv einbeziehen und unterschiedlichen Lerngeschwindigkeiten und Lernstilen Rechnung tragen. Dies bedeutet nicht nur das Berücksichtigen spezifischer Lerntypen: Vielmehr soll das Eingehen auf die multiplen Intelligenzen der Schüler zum Methodenrepertoire jedes Lehrenden gehören, damit die je eigenen Potenziale der Lernenden entwickelt werden können und die Verantwortung für das eigene Lernen übernommen wird. Wir dürfen nicht in die Vorurteilsfalle tappen und glauben, dass „normale“ Schüler keine außergewöhnlichen Talente haben – gerade die je unterschiedliche Kombination aus kognitiven und musischen, motorischen, intra- und interpersonalen Begabungen verlangt nach personalisiertem Lernen.
- (3) Personalisierung des Lernens bedeutet Curriculumwahl durch den Schüler selbst und die Respektierung dieser Wahl, so dass ein breit gefächertes, auf den Schülerbedarf zugeschnittenes Lehrangebot, gewährleistet sein muss. Außerdem bedarf es klarer Pfade durch das gesamte Bildungssystem.

⁴⁾ Vgl. MILIBAND, David: SCHOOLING FOR TOMORROW – PERSONALISING EDUCATION – ISBN-92-64-036598 © OECD 2006; S. 21ff.

So kommen in der Grundschule zum Erlernen der Kulturtechniken Möglichkeiten der Vertiefung in persönlichen Interessensgebieten und die Förderung der Kreativität zum Tragen. Auf der Sekundarstufe I werden Problemlösungskompetenzen und soziales Lernen an Bedeutung gewinnen. Nach der Pflichtschule haben die Aus- bzw. Berufsbildung und die Allgemeinbildung bzw. akademische Bildung besondere Bedeutung.

- (4) Die Personalisierung des Lernens erfordert einen rigoros auf die Schülerfortschritte ausgerichteten Ansatz der Schul- und Unterrichtsorganisation. Ein Schlüsselfaktor hierfür sind Personalreformen im Bildungswesen. Die Professionalität der Lehrenden wird am besten dadurch gefördert, dass diese in Zusammenarbeit mit einer Reihe anderer Personen den unterschiedlichen Anforderungen der Schüler gerecht zu werden suchen. Die Domänen der Professionalität im Lehrerberuf haben hier eine besondere Bedeutung: Nur wenn wir den Schülern das Beste bieten, werden wir die Besten bekommen.
- (5) Personalisiertes Lernen bedeutet schließlich auch, dass das Gemeinwesen, örtliche Einrichtungen und soziale Dienste die Schulen dabei unterstützen, Fortschritte der Schüler im Unterricht zu fördern. Das beginnt mit einer verstärkten Schulpartnerschaft, setzt sich mit einer Öffnung der Schule in die Gemeinde fort und kann – wie das Projekt „Inklusive Gemeinde“ der Pädagogischen Hochschule Niederösterreich zeigt – in einem Hochschullehrgang „Kommunale Bildung“ gipfeln, dessen Leitideen Bildung als kommunale, sozialpolitische Aufgabe, als Öffnung für kommunalen Patriotismus, als Befreiung von medialer Indoktrinierbarkeit sowie als Beseitigung von Barrieren für das Lernen sehen.

1.2 Das Lernpotenzial erweitern

Sanna Järvelä aus Finnland grenzt die Personalisierung einerseits gegen Individualisierung und andererseits gegen soziales Lernen ab und sieht darin vielmehr einen Ansatz der Bildungspolitik und -praxis, bei dem es auf jeden einzelnen Schüler ankommt, und der einen Weg zu größerer Chancengleichheit durch Förderung von Lernfertigkeiten und Lernmotivation darstellt. Sie untersucht folgende besonders wichtige Aspekte:⁵⁾

⁵⁾ Vgl. JÄRVELÄ, Sanna: SCHOOLING FOR TOMORROW – PERSONALISING EDUCATION – ISBN-92-64-036598 © OECD 2006; S. 31ff.

Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, die häufig fachspezifischer Art sind. Wissenskonstruktion und geteiltes Wissen bilden den Kern des Lernprozesses; sie sind mit der Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten höherer Ordnung verknüpft, welche die wichtigsten Organisationsprinzipien des Prozesses der Wissenskonstruktion und -teilung bilden.

Gemeint ist hier, das „konstruktivistische“ Verständnis von Lernen, das dieses als aktiven, selbst-organisierenden (autopoietischen) Prozess sieht, bei dem die je eigenen „Wirklichkeiten“ des Individuums von diesem „konstruiert“ werden. Autopoietische Systeme sind von außen nicht direkt beeinflussbar und erzeugen sich selbst.⁶⁾ Menschen entwickeln im Lernprozess viable Modelle, die es ihnen ermöglichen, sich in einer ihnen im Prinzip unzugänglichen Welt zu orientieren⁷⁾, oder – im Sinne des Pragmatismus formuliert – Probleme zu lösen. Die Basis konstruktivistischen Unterrichts differenziert sich in drei Perspektiven:⁸⁾

- (1) Konstruktion: Lernende erfinden ihre Wirklichkeit. In der Kommunikation werden diese Wirklichkeiten ausgetauscht; Ziel dabei ist es nicht, andere von der eigenen Wirklichkeit zu überzeugen, sondern es geht vielmehr um die eigene Wirklichkeit, die der Einzelne konstruiert. Es geht also nicht nur darum, Wissen zu vermitteln, sondern auch Möglichkeiten, Strukturen, Umgebungen anzubieten, in denen Schüler Wissen selbst aufbauen, konstruieren und diese Konstruktionen austauschen.
- (2) Rekonstruktion: Lernende entdecken ihre Wirklichkeit. Wirklichkeiten werden vor dem Hintergrund vorhandener Erfahrungen konstruiert, welche also „nachentdeckt“ werden. Schüler können im Unterricht auf Erfahrungen aufbauen. Sie brauchen dazu persönliche Anbindung, um sie als eigene Konstruktion zu erleben.
- (3) Dekonstruktion: Lernende stören ihre Wirklichkeit. Konstruktionen und Rekonstruktionen werden hinterfragt, damit neue Konstruktionen gebildet werden können. In einem subjektiven Didaktik-Modell gibt es einen Lernbereich („learning space“), damit Konstruktionen und Dekonstruktionen geprüft werden können, um sich zu neuen Konstruktionen zu entwickeln und mit subjektiven, nachhaltigen Konstruktionen

⁶⁾ Vgl. MATURANA, Humberto/VARELA, Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987.

⁷⁾ Vgl. GLASERSFELD, Ernst von: Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Soest 1995.

⁸⁾ Vgl. REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Luchterland 1996.

sinnvoll zu vernetzen. In diesem „learning space“ sollen dem Schüler Lernergebnisse („learning-outcomes“) ermöglicht werden, also ein Zuwachs an Wissen und Kompetenzen als Resultat von Lernprozessen. Diese Kompetenzen sind wichtigstes Ziel der Lernprozesse, die zur Bewältigung der Anforderungen in Wissenschaft, Gesellschaft und Beruf erforderlich sind.⁹⁾

Neben der Wissenskonstruktion hat im Unterricht aber auch die Wissens- teilung Bedeutung, da kommunikative und soziale Kompetenzen damit gefördert werden. In der englischsprachigen Literatur spricht man vom „co- operative learning“ und meint damit, dass Aufgaben geteilt werden, wobei jeder Lernende eine Teilaufgabe löst, die Ergebnisse zusammengetragen und im klasseneigenen „learning space“ präsentiert werden (s. Kap. 6).

Herstellung größerer Chancengleichheit im Bildungsbereich durch unmittelbare Verbesserung der Lernkompetenzen der Schüler. Das bedeutet, dass den Schülern Analysieren, kritisches Denken, Beurteilen, Vergleichen und Evaluieren beigebracht werden müssen, und ihnen unter Umständen sogar beim Erwerb der Fähigkeit zu vernünftigem und folgerichtigem Denken geholfen werden sollte.

Einen Zugang zur Verbesserung der Lernkompetenzen, um also zu einem höheren Denklevel zu kommen, wird im talentorientierten Lernen dargestellt (s. Kap. 7).

1.3 Förderung des Lernens durch Stärkung der Motivation

Motivational effektiven Lehrenden gelingt es, Schulen in kognitiver Hin- sicht sinnvoll zu machen, indem sie die Schüler zum Lernen und Verstehen befähigen und ihnen motivational dabei helfen, die Schule, namentlich in Bezug auf potenzielle außerschulische Anwendungen des erworbenen Wissens, schätzen zu lernen.

Diese Forderungen können etwa im selbstorganisierten Lernen (s. Kap. 5) am besten erfüllt werden. Ziele und Werte dieses Lernens sind nämlich der durch Selbstbestimmung und Selbstverantwortung geprägte mündige Mensch, der Autonomie im Lernen und Selbstständigkeit im Denken und Handeln entwickelt und seine Lernkompetenz durch kognitive und metakognitive

⁹⁾ Vgl. GEHMLICH, Volker: Die Umsetzung des Bolognaprozesses. www.wiso.fh-osnabrueck.de. 14. 12. 2006.

Lernstrategien aufbaut. Wolf Dieter Kohlberg definiert „*selbstorganisiertes Lernen*“ als „*Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und der Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolgs beinhaltet*“¹⁰⁾. Der Lernende bestimmt die Determinanten des Lernprozesses selbst, indem die Lernaktivitäten im Sinne eines bewussten, planmäßigen und intendierten Lernens geregelt werden. Das Ausmaß, in dem die Komponenten des selbstorganisierten Lernens (Lernziele, Strategien der Informationsverarbeitung, zielorientierte Kontrollprozesse sowie Offenheit der Lernumwelt) beeinflussbar sind, bedingt die Möglichkeiten dieses Lernens. Der Selbstorganisationsgrad ist also abhängig von individuellen Lernkompetenzen, aber auch von der Lernmotivation. Lernende, die vermehrte Anstrengungen in Kauf nehmen, um selbst- oder fremdgesetzte Lernziele zu erreichen, zeichnen sich also dadurch aus, dass sie sich zum einen auch anstrengen, wenn ihnen der Stoff nicht liegt, und zum anderen nicht aufgeben, auch wenn der Stoff sehr komplex ist, oder so lange – auch am Abend und Wochenende – arbeiten, bis sie sicher sind, den Stoff verstanden zu haben.

Kollaborative Wissenskonstruktion – neue Lernumgebungen im Unterricht und am Arbeitsplatz entstehen häufig aufgrund geteilten Wissens. Zur Unterstützung des kollaborativen Lernens und reziproken Verstehens werden pädagogische Modelle, Instrumente und Praktiken entwickelt.

Einer der wichtigsten Ansprüche in der sich rasch ändernden Gesellschaft ist es, Lernende vorzubereiten, an gesellschaftlichen organisierten Aktivitäten teilzunehmen. Kollaboratives Lernen ist ein Bestandteil der Civic Education und gehört zum „Lernen durch Sprechen“. Schüler lernen dabei kommunikative Kompetenzen wie etwa Fragen stellen, zuhören, erzählen, oder neue Ideen bzw. Lösungen im Gespräch entwickeln. Darüber hinaus lernen sie auch Fähigkeiten, wie den anderen respektieren, andere Meinungen respektieren und Lernen als gemeinsame Erfahrung erleben.¹¹⁾

1.4 Beurteilung im personalisierten Lernen

Neue Bewertungsmodelle, auf denen das personalisierte Lernen nach Ansicht seiner Befürworter aufbauen muss, zielen auf eine authentische Bewertung des Lernerfolgs.

¹⁰⁾ KOHLBERG, Wolf Dieter: Mathetik. www.kohlberg.de.tt, 31. 1. 2006.

¹¹⁾ Vgl. http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstreguliertes_Lernen; 18. 01. 2008.

Eine punktgenaue Lernzielkontrolle im herkömmlichen Sinn ist häufig nicht möglich und sinnvoll. Beurteilung im Verständnis einer personalisierten Didaktik wird daher Lernen und Leistung aus vielfältigen Zugängen erfassen müssen; auch die Selbstbeurteilung der Lernenden wird dabei einen höheren Stellenwert haben.

1.5 Einsatz von Technologie als persönliches kognitives und soziales Instrument

Die erfolgreiche Umsetzung der Ziele des personalisierten Lernens setzt nach Ansicht der Autorin Modelle für den effektiven Einsatz von Technologie zur Unterstützung des individuellen und sozialen Lernens voraus. Dazu bedarf es wiederum einer multi-disziplinären Zusammenarbeit zwischen Bildungsplanern und Technologieentwicklern sowie der uneingeschränkten Nutzung mobiler Instrumente und drahtloser Netze (s. Kap. 5).

1.6 Die Rolle der Lehrenden

Die Lehrenden spielen eine zentrale Rolle: Eine neue Lernumgebung erfordert komplexe Formen der Unterrichtsgestaltung, und die Lehrenden müssen über sehr gute Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten verfügen. Denn sie sind es, die als Vermittler und Förderer der oben genannten Bereiche, namentlich auch in Bezug auf Lernkompetenzen und neue Bewertungsformen, fungieren müssen.

Lehrende werden wie die Lernenden bei der Implementierung von personalisiertem Lernen immer wieder auf Probleme stoßen, wenn sie sich von konventionellen Lernumgebungen in neue offene und weniger strukturierte bewegen. Neue Lernumgebungen fordern komplexe Unterrichtsdesigns. Sie müssen ein neues pädagogisch-reflektives Denken entwickeln – in der Lernberatung, in der Werterziehung, in der Vermittlung sozialer Kompetenzen genauso wie in der Evaluierung der Aktivitäten der Lernenden und Lehrenden.

1.7 Personalisiertes Lernen – ein „must“ im Methodenrepertoire

Die unterschiedlichen Ansätze aus dem europäischen Bildungsraum haben gezeigt, dass die „one-size-fits-all“-Ansätze in einer ständig steigenden Heterogenität im Klassenzimmer nicht mehr entsprechen und personalisiertes Lernen zum Methodenrepertoire jedes Lehrenden gehören muss, denn:

- Personalisiertes Lernen steigert das Interesse und Engagement der Lernenden bei ihren Lernaktivitäten. Wenn Lernende fähig sind, ihr personales Lernen und ihre individuelle Expertise auf den Gebieten, in denen sie sich inkompetent fühlen, zu entwickeln, wird sich auch ihre Lernmotivation erhöhen. Wissbegier und Kreativität können durch personalisiertes Lernen inspiriert werden.
- Personalisiertes Lernen kann bei der Erreichung besserer Lernergebnisse mitwirken, wenn die Lernenden das Entwicklungsziel vor Augen haben, nämlich bessere persönliche Lernstrategien zu entwickeln, Lernen zu lernen, ihre technologischen Fähigkeiten für individuelle und soziale Fähigkeiten einzusetzen sowie Lerngemeinschaften zu bilden.
- Personalisiertes Lernen kann potenziell den Gebrauch von Technologie in der Erziehung verbessern, wenn diese als Mittel zur Unterstützung von individuellem und gemeinsamem Lernen gesehen wird. Es müssen jedoch unterschiedliche Wege beschritten werden, die zur Steigerung des Lernpotenzials jedes einzelnen Lernenden führen.
- Der Grundgedanke des personalisierten Lernens ist die Wertschätzung jedes Menschen, der über Interessen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht nur im kognitiven Bereich verfügt, sondern auch im musischen, sozialen und motorischen. Die individuellen Unterschiede liegen in der Kombination der Einzelelemente, besonders aber in der Art, wie sie erkannt und von den Lernenden entwickelt werden.¹²⁾

Personalisierte Unterrichtsmethoden in einer Schulkultur, die die Würde der Person – unabhängig von ihrer Begabung, Herkunft und Weltanschauung – anerkennt, können allen am Schulleben Beteiligten helfen, wieder Freude am Schulleben zu finden und Lernerfolg, Motivation und Selbstwertgefühl zu steigern – und damit Verhaltensauffälligkeiten gar nicht erst aufkommen lassen.

¹²⁾ Vgl. ALLABAUER, Kurt: Dynamisch begaben. Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeitsfindung. Studien-Verlag: Innsbruck 2004, S. 10.

2. Eigenverantwortliches Lernen zur Entwicklung von Fach-, Methoden-, Persönlichkeits- und Sozialkompetenz

Lernende verfügen über die unterschiedlichsten Potenziale und Ressourcen, ihre Lernwege individuell zu gestalten und personalisiertes Lernen zu erleben. Sie sollten im Laufe ihres Schullebens eigene Wege finden, sich z.B. Wissen anzueignen oder Strategien zu entwickeln, für bestimmte (im schulischen wie auch im privaten Bereich geforderte) Leistungen zu lernen. Häufig fehlt es Lernenden jedoch an Methoden, sich mit Sachverhalten selbstständig auseinandersetzen zu können.

Diese Defizite wurden in Deutschland bereits in den 80er- Jahren mehrfach untersucht und nachgewiesen. Die Untersuchungen zu methodischen Schwierigkeiten der Schüler zeigten, dass es ihnen schwer fiel, Lernstoff längerfristig zu behalten, gezielt zu üben und zu wiederholen, wichtigen Lernstoff übersichtlich zusammenzufassen oder übersichtlich zu gestalten. Dementsprechend müssen den Lernenden möglichst oft Lernsituationen und -aufgaben angeboten werden, die ihnen Gelegenheit geben, ihre Fachkompetenz, Methodenkompetenz und Sozialkompetenz weiterzuentwickeln.

2.1 Neue Lernformen

Der traditionelle lehrerzentrierte Unterricht ist erfahrungsgemäß nur sehr begrenzt geeignet, derartige Schlüsselqualifikationen zu vermitteln. Die Bedingungen, unter denen heute zu unterrichten ist, haben sich erheblich verändert. Neue Anforderungen an das schulische Lehren und Lernen werden nicht nur von Schülerseite gestellt, sondern auch von Seiten der Eltern, der Wirtschaft und der Schulverwaltung. Neue Lernformen sind schon deshalb geboten, weil die Rezeptionsbereitschaft und -fähigkeit der Lernenden unter dem Einfluss des alltäglichen Medienkonsums und der sich ausbreitenden egozentrisch-hedonistischen Lebensweisen eklatant nachgelassen haben, so dass der traditionell lehrerzentrierte, darbietende Unterricht mehr und mehr zum Scheitern verurteilt ist.

Schüler müssen im Unterricht geschult werden, das Lernen zu lernen. Dieses ist die Grundintention des Konzeptes von Heinz Klippert.¹³⁾ Je versierter die

¹³⁾ Vgl. KLIPPERT, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000.

Schüler in methodischer Hinsicht sind, desto selbstständiger, zielstrebig und effektiver können sie lernen und arbeiten. In seinem „Haus des Lernens“, wie er sein Konzept nennt, sollen insbesondere die Schlüsselqualifikationen, wie Fach-, Methoden-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz erlernt und im Besonderen elementare Techniken zum Erwerb dieser Fähigkeiten geschult und trainiert werden. Eigenverantwortliches Lernen (kurz: „EVA“) soll helfen, unterschiedlichen Lerntypen den Zugang zur Gewinnung, Verarbeitung und Aufbereitung von Informationen zu erleichtern.

2.2 Das „Haus des Lernens“

Unter diesem Dachbegriff veranschaulicht Klippert seinen Ansatz: Im Zentrum der Idee steht also das eigenverantwortliche Lernen der Schüler. Sie sollen sich das Wissen weitgehend selbstständig aneignen, das Gelernte visualisieren und präsentieren lernen. Sie sollen mit Methoden und Arbeitstechniken vertraut gemacht werden, die es ihnen ermöglichen, ihre persönlichen Schlüsselqualifikationen zu entdecken und zu entwickeln. Kompetenzen aufzubauen, ist das zentrale Ziel im „Haus des Lernens“.

Im diesem Haus soll deshalb so gelernt werden, dass nicht nur vorrangig auf Prüfungen, Abschlüsse und Berechtigungen hingearbeitet wird, sondern das Lernen als eine das Leben insgesamt tragende individuelle und sozial orientierte Befähigung eingeübt und verstanden wird. Ausgangspunkt für EVA ist ein systematisches Methodentraining. Es beginnt mit dem exemplarischen Üben und Klären elementarer Lern- und Arbeitstechniken und reicht über das Training grundlegender Kommunikations- und Kooperationstechniken bis hin zur intelligenten Organisation des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens im Unterricht.

2.3 Die vier Kompetenzbereiche

Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur ist das im Zentrum des Hauses platzierte eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler, und zwar mit dem Ziel, die im Dachgeschoss des Unterrichtsgebäudes angesiedelten Schlüsselqualifikationen möglichst wirksam zu erreichen. Zu diesen Schlüsselqualifikationen zählen:

- **Fachkompetenz** im engeren Sinne = Fachwissen, Strukturwissen, Handlungswissen, Problemlösungswissen etc.

- **Methodenkompetenz** = Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken, wie Markieren, Exzerpieren, Strukturieren etc. und die Fähigkeit zur überzeugenden Kommunikation, Argumentation und Vortragsgestaltung.
- **Sozialkompetenz** = Fähigkeit und Bereitschaft zur konstruktiven und regelgebunden Zusammenarbeit in Gruppen- und Partnerarbeitsphasen.
- **Persönlichkeitskompetenz** = der Aufbau spezifischer Persönlichkeitsmomente, wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen.

Fachkompetenz meint fachbezogenes und fachübergreifendes Wissen als die Fähigkeit, erworbenes Wissen zu verknüpfen, zu vertiefen, kritisch zu prüfen sowie in Handlungszusammenhängen anzuwenden. Miteinzubeziehen sind (Vor-)Bildung, Fachkenntnisse und Berufserfahrung.

EVA verlangt aber auch *Methodenkompetenz*. Im Einzelnen werden darunter verstanden: die Fähigkeit, Informationen zu beschaffen, zu strukturieren, zu bearbeiten, aufzubewahren und wieder zu verwenden, darzustellen, Ergebnisse von Verarbeitungsprozessen richtig zu interpretieren und in geeigneter Form zu präsentieren; die Fähigkeit zur Anwendung von Problemlösungstechniken sowie die Fähigkeit zur Gestaltung von Problemlösungsprozessen.

EVA setzt ein hohes Maß an Methodenkompetenz auf Schülerseite voraus. Ohne einschlägige methodische Einblicke und Routinen sind viele Lernende schlicht überfordert, wenn sie auf sich alleine gestellt arbeiten sollen. Ob sie Tabellen, Tafelbilder, Lernkärtchen, Plakate oder Wandzeitungen erstellen sollen, oder ob sie einen Arbeitsprozess planen, einen Vortrag halten, ein Interview führen, ein Gespräch leiten oder konstruktiv in Gruppen zusammenarbeiten: Stets müssen ihnen die einzusetzenden Methoden geläufig sein. Ansonsten besteht die Gefahr, dass EVA für viele Lernende zur chronischen Überforderung wird, vor allem dann, wenn „Hochformen“, wie z.B. Projektarbeit oder Wochenplanarbeit, auf dem Programm stehen.

Unter Sozialkompetenz versteht Klippert Geschick im sozialen Umgang, Beziehungsverhalten, Führungskompetenzen, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsfähigkeit, Teamfähigkeit, Motivationsfähigkeit, Überzeugungsfähigkeit, Konflikt-, Kritik- und Kommunikationsfähigkeit (dazu gehören Ausdrucksfähigkeit: Sachverhalte genau, klar und verständlich

mündlich und schriftlich formulieren; Ausdrucksweise der Situation: sich dem Gesprächspartner entsprechend anpassen sowie Fachbegriffe richtig anwenden). Zur Sozialkompetenz zählt aber auch das Gesprächsverhalten (das Gespräch aktiv gestalten und aufmerksam zuhören; die eigene Meinung äußern und einen nicht verletzenden Umgangston verwenden sowie Feedback geben und annehmen) und Kooperationsfähigkeit (die Meinung anderer respektieren; den eigenen Standpunkt im Gespräch überprüfen; gemeinsame Entscheidungen mittragen; offen und fair mit anderen umgehen; Kontakte zu anderen herstellen und pflegen; Interesse gegenüber Anliegen anderer zeigen; eigenes Wissen weitergeben; andere unterstützen sowie Außenseiter in die Ausbildungsgruppe einbinden).

Persönlichkeitskompetenz umfasst innere Einstellungen und Persönlichkeitsmerkmale, die sich nicht in eine der anderen drei Befähigungsbereiche einordnen lassen. Es gibt keinen gesicherten Katalog dieser Merkmale, u.a. auch deshalb nicht, weil z.B. Unsicherheitstoleranz und Flexibilität eine Voraussetzung für Sozialkompetenz darstellen, aber darüber hinaus weitergehende Bedeutung haben und deshalb auch als Teil Persönlichkeitskompetenz verstanden werden können. Auch der Katalog von Schlüsselqualifikationen differenziert nicht nach diesen Kompetenzbereichen.

Als Merkmale der Persönlichkeitskompetenz werden u.a. verwendet: Autonomie (Selbstständigkeit und Selbstdisziplin), Unsicherheitstoleranz, Fähigkeit zur Stressbewältigung, Einsatzbereitschaft, Basisantrieb, Energie, Kreativität, Innovationsfähigkeit, Motivation sowie Flexibilität. Es sind aber auch Eigeninitiative und Selbstständigkeit gefragt (z.B. Arbeitsaufgaben selbstständig angehen und durchführen; notwendige Entscheidungen treffen oder herbeiführen; sich unaufgefordert fehlende Qualifikationen aneignen). Zu persönlichen Kompetenzen zählen aber auch die Problemlösefähigkeit (Probleme erkennen und ansprechen; Ursachen und Wirkungszusammenhänge von Problemen erkennen; Problemlösung vorantreiben; vorhandenes Wissen und Erfahrungen auf neue Aufgabenstellungen übertragen; verschiedene Lösungswege entwickeln sowie neue Ideen generieren) und schließlich die Verantwortungsfähigkeit (Verantwortung für eigenes Handeln übernehmen; Folgen abschätzen können; sich an Vereinbarungen/Absprachen halten und unaufgefordert Rückmeldung über den Stand der Dinge geben sowie den Arbeitsplatz sauber und in Ordnung halten).

Die Vorteile von eigenverantwortlichem Arbeiten liegen also zum einen in der Steigerung der Motivation (die Schüler werden aktiv, sie können

Erfolgserebnisse verbuchen, wenn ihnen die Arbeitsschritte gelingen), zum anderen in der effektiven Stoffvermittlung (Lerninhalte, die von den Schülern eigenverantwortlich erarbeitet, strukturiert, diskutiert, dokumentiert und wiederholt werden, prägen sich in das Gedächtnis stärker ein und sichern so einen langfristigen Lernerfolg), weiters in der Förderung der Mitverantwortung (die Schüler sind selbst verantwortlich für die Zeiteinteilung, Arbeitsorganisation und Strategieplanung der Gruppe sowie auch für die Präsentation des Arbeitsergebnisses) und schließlich in der Förderung der Kreativität (durch den EVA-Unterricht stehen die Schüler immer vor neuen Herausforderungen, es müssen aber auch Lösungsvorschläge und eventuell Alternativen gesucht werden; die Kreativität wird gefördert, indem die Schüler gefordert werden, sich „durchzukämpfen“, Strategien zu entwerfen und auch Fehler zu korrigieren).¹⁴⁾

3. Reflexives Lernen

Die heutige Wissensgesellschaft erwartet, dass Menschen im Prozess des lebenslangen Lernens vor allem zwei Kernkompetenzen entwickeln: Lernfähigkeit und Innovationskompetenz. Beide Fähigkeiten erfordern Formen des Lernens, die am Ende des Prozesses Wissen hervorbringen, also solche, die über ein reines Sammeln von Daten und Informationen hinausgehen und keine „Datenfriedhöfe“ produzieren. Dieser Forderung entspricht das reflexive bzw. reflektierende Lernen. Damit sind Lernprozesse gemeint, die Lernen über Lernprozesse selbst bezeichnen und uns bewusst werden lassen, wie damit unter verschiedenen praktischen Bedingungen umzugehen ist. Im weiteren Sinne könnte man auch sagen: „Lernen von Problemlösungskompetenz“. Generieren von Wissen im engeren Sinn entsteht durch die Verknüpfung von Informationen mit bereits gemachten Erfahrungen. Gleichzeitig muss dieses Wissen expliziert, das heißt öffentlich zugänglich gemacht werden, wozu wir Sprache und Bilder brauchen. Was wir nicht in eine dieser Codierungsformen (Sprache und Bilder) fassen können, steht uns in der Regel auch nicht zur Verfügung.¹⁵⁾

Die Schwierigkeit liegt darin, dass unsere Konstrukte von Hierarchie, Aufbau- und Ablauforganisationen sowie diversen Reaktionsmustern als Filter

¹⁴⁾ Vgl. KLIPPERT, Heinz: Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.

¹⁵⁾ Vgl. PACHER, Beatrice: Die drei Kostbarkeiten des Lernens In: TRAiNiNG Nr. 3/April 2006.

wirken und damit bestimmen, ob und wie das „Unternehmen Bildung“ auf unbekannte, neue Herausforderungen seiner Umwelt antwortet. Meist reagieren wir in Ursache-Wirkungs-Ketten mit der Maschinerie formalisierter „Power-Point-Logik“ und „Dokumentationswut“ und verdecken dabei das über Sprache (noch) nicht ausdrückbare, innewohnende Wissen, mit Unbekanntem umzugehen. Nicht-Wissen darf nicht zugelassen werden, stattdessen antworten wir mit scheinbarem Wissen und entwickeln dabei eine der wirksamsten Barrieren gegen jeden echten Lernfortschritt.

3.1 Kreative Lernprozesse

Neue Räume, um Altes zu ver-lernen, scheinen notwendig, um reflexives Lernen zulassen zu können. Beatrice Pacher nennt drei „kostbare Helfer“, die eine wertvolle Quelle für kreative Lernprozesse darstellen: Nicht-Wissen, Verwirrung und Hilflosigkeit. Diese Helfer bedeuten den Umgang mit Unbekanntem, einen von vorgefertigten Strukturen und Handlungsrezepten „leeren Lernraum“, in dem Neues entstehen kann. Einschränkende Überzeugungen und Glaubenssätze haben hier keine Gültigkeit, festgefahrene alte Reaktionsschemata führen nicht zum Erfolg. Nicht-Wissen, Verwirrung und Hilflosigkeit hingegen kreieren einen Platz, der frei ist für Überraschungen, Unvorhergesehenes und Unbestimmtes – noch nicht Artikulierbares, Diffuses und Verschwommenes wird sprachlich fassbar und damit reflektier- und vermittelbar gemacht. Der Transfer von Wissen setzt immer einen Erfahrungskontext voraus, in dem Erlebtes mit Bedeutung versehen wird. In diesem Sinne gibt es kein „theoretisches“ Wissen, sondern nur „praktisches Wissen im Umgang mit Theorie“. Somit gibt es dann auch Wissen im Umgang mit Nichtwissen, mit Metaphorischem oder Imaginiertem – und das wiederum brauchen wir als Fähigkeit zur kreativen Lösung von sich rasant ändernden Aufgabenstellungen.

3.1.1 Nicht-Wissen

Das **Nicht-Wissen** gehöre in einer Wissensgesellschaft zu den höchsten Herausforderungen, meint Pacher, und sie betont, dass man aus dem Umgang mit Nicht-Wissen über den Prozess des reflektierenden Lernens zu Wissen gelangt. Das Risiko, das Unwissenheit mit sich bringt, werde bekanntermaßen mit allen erdenklichen Mitteln der sprachlichen Kommunikation zu minimieren versucht. Gerade Bildungsinstitutionen halten es oft schwer aus, etwas nicht zu wissen. Es soll jedoch darum gehen,

Veränderung zu bewältigen, sich an Umweltbedingungen anzupassen und Neues zu entwickeln. So erscheint es plausibel, dem schier unerschöpflichen Fundus an implizitem Wissen in unseren Organisationen an die Oberfläche zu verhelfen – und das mit einer nützlichen Form des Nicht-Wissens. Es bedeutet, keine Annahmen und Hypothesen bilden zu können, auf vorgefertigte Meinungen und Interpretationen zu verzichten und mit dem zu arbeiten, was im Moment ist. Es erfordert Offenheit und das Akzeptieren der Möglichkeit des Unmöglichen.

3.1.2 Verwirrung

Diese Gedanken scheinen **Verwirrung** zu stiften, doch es liegt in der Natur des lehrenden und lernenden Menschen, kontrollierte Lebensbedingungen zu schaffen – wir brauchen Sicherheit. Konfusion, Verstörung, Orientierungslosigkeit und Betroffenheit gehören in der Regel nicht zu den Bildungszielen, die wir anstreben. Allerdings gibt es unzweifelhaft Situationen, in denen aus völliger Verwirrung plötzlich etwas klar wird, sich etwas löst, ganz neue Perspektiven entstehen, und etwa in Projekten, wo „operatives Chaos“ herrscht, oft erstaunliche Fähigkeiten zu kreativen Problemlösungen entwickelt werden.

3.1.3 Hilfflosigkeit

Die **Hilfflosigkeit** ist ein dritter Pol, der unseren Lernraum umspannt: die Hilfflosigkeit als Ausdruck von Einsicht, nicht handeln oder lenken zu können. Wenn wir auch diese in unseren Lernprozessen als Phasen des Innehaltens zulassen, dann können solche Phasen ein großer Gewinn sein.

Wie können die drei Helfer im „richtigen Leben“ als praktische Formen von „Le(e)nräumen“ eingesetzt werden? Wir brauchen in den Bildungsinstitutionen „Räume“, in denen wir uns in sicherer Umgebung auf derartige Experimente einlassen dürfen, also Rahmenbedingungen, die das zuvor Beschriebene gezielt fördern – außerhalb der eingefahrenen Wege. Hierher gehören beispielsweise noch mehr Möglichkeiten des künstlerischen Ausdrucks oder Lernen aus und mit der Natur. Die Lehrenden werden zum Facilitator dieser Räume, die ein Erfahrungsfeld zur Verfügung stellen: Über Metaphorisches und Imaginiertes aus impliziten Bildern, über noch nicht ausdrückbare Erfahrungen entstehen durch gemeinsame Reflexion Sprachlichkeit, alternative Möglichkeiten, Zielsetzungen und Handlungsanleitungen.

Der Schlüssel zur Wirksamkeit liegt dabei in der Übersetzung des Erlebten und der Anschlussfähigkeit in die alltäglichen Routinen des Lernens.

3.2 Das Tagebuch: Begleiter des reflexiven Lernprozesses

Ein Tagebuch kann ein wichtiges Werkzeug sein, reflexive Lernprozesse zu initiieren und zu begleiten. Im Sinne der Aktionsforschung wird die Rolle dieses Tagebuches, in welches Beobachtungen, Gedächtnisprotokolle, Gedankensplitter, Pläne usw. eingetragen werden, immer mehr in den Vordergrund gespielt. Die zunehmende Verwendung durch Lernende lässt sich durch folgende Merkmale erklären:¹⁶⁾

- Tagebuchschreiben knüpft bei einer alltäglichen Fertigkeit an, die Lernende beherrschen, und es bedarf eines verhältnismäßig geringen organisatorischen Aufwandes. Eintragungen können immer erfolgen, wenn Papier und Zeit vorhanden sind bzw. der Laptop „offen“ ist.
- Kurze Gedächtnisprotokolle und Gedanken, etwa zu einem zu erforschenden Inhalt, können fast täglich im Tagebuch festgehalten werden. Durch Kontinuität kann ein Tagebuch eine Qualität erlangen, die es über andere Lernmethoden heraushebt.
- Tagebücher können das Ziel haben, sich selbst zu erkennen, Fehler zu korrigieren und Probleme zu artikulieren bzw. abzubauen. In diesem Sinne werden sie eher mit Begriffen wie Selbstreflexion und Introspektion assoziiert.
- Tagebücher, in denen Lernende die „Früchte“ ihrer täglichen Beobachtungen festhalten, haben auch in verschiedenen anderen Wissenschaftsdisziplinen eine zentrale Stellung, etwa in der zoologischen Feldforschung oder in der ethnologischen Forschung.

Durch Tagebuchschreiben kann eine klare Sicht der Dinge erworben und eine disziplinierte Interpretation angestrebt werden. Dabei sollte man jedoch Vorurteile, Verzerrung und fehlerhafte Zuordnungen vermeiden.

¹⁶⁾ Vgl. ALTRICHTER, Herbert und POSCH, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht4. Regensburg: Kinkhardt 2007.

4. Forschendes Lernen

Schon seit 200 Jahren ist man sich dessen bewusst, dass „Laboraktivitäten“ Lernenden helfen können, naturwissenschaftliche Phänomene besser zu verstehen. Erkenntnisphilosophen, wie etwa Dewey, Piaget oder von Glasersfeld, unterstrichen die individuelle und aktive Rolle des Lernenden, der durch Akkommodation und Assimilation eine innere Welt durch das Erzeugen neuer Wahrnehmungsschemata schafft und diese Schemata durch Hinzufügen neuer Wahrnehmungen weiterentwickelt. Lernen lässt sich im Sinne des gemäßigten Konstruktivismus als ein kontinuierlich fortschreitender, aktiver und konstruktiver Prozess beschreiben (s. Kap. 1). Erkenntnisse aus der modernen Neurophysiologie unterstützen dieses Verständnis. Eine Folge daraus ist im Hinblick auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, die Lernenden im Lernprozess anders wahrzunehmen und auch Lerninhalte neu zu definieren. Es steht daher nicht das Erlernen von Fachinhalten im Zentrum des Bildungsinteresses, sondern das Erleben fachspezifischer Erkenntnisprozesse und der Erwerb fachspezifischer Fähigkeiten. Unterrichtsprinzipien und -methoden zielen daher darauf ab, wissenschaftliche Denk- und Handlungskompetenzen zu entwickeln.¹⁷⁾

4.1 Rahmenbedingungen

Forschendes Lernen will Lernende zum systematischen, begründeten „Erkennen-Wollen“ befähigen und hinführen. In Forschungsprozessen übliche Skills zu erlernen, ist ebenso notwendig wie das eigenverantwortliche Streben nach Weisheit. Diese (sokratische) Tugend zu fördern bedarf eines didaktischen Geschicks des Lehrenden und der Herstellung von geeigneten Rahmenbedingungen in der Klasse:¹⁸⁾

- Zuerst gilt es, Neugierde auf den Wissenszuwachs zu bewahren und zu fördern. Wenn Schüler die Unterrichtsinhalte mit ihrem Leben in Beziehung setzen können, wird das Interesse steigen, und sie werden von Konsumenten zu Teilnehmern des Unterrichts.
- Sich selbst angesprochen zu fühlen, bedeutet eine sachorientierte Aufgabensuche, -stellung und -formulierung.

¹⁷⁾ Vgl. KAPELARI, Suzanne: Forschend Lernen – neue Herausforderung mit langer Tradition. In: IMSTNEWSLETTER Ausgabe 33 Klagenfurt, Frühjahr 2010, S. 14f.

¹⁸⁾ Vgl. RAUSCHER, Erwin: PRO.S.A.-Projekt „Schriftliche Arbeiten“. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995, S. 20f.

- Neu Gelerntes benötigt kritische Einordnung in bestehende Wissensbereiche – also eine Erweiterung des Präkonzepts, das die Schüler vor dem Unterricht hatten.
- Forschendes Lernen kann auf die persönliche Auseinandersetzung mit den „erforschten“ stofflichen Inhalten nicht verzichten. Schüler müssen lernen, ihr eigenes Wissen – in Anlehnung an Marian Heitger – für wahr zu halten.

4.2 Außerschulische Lernorte

Im forschenden Lernen ist die Forderung nach einem aktiven und handelnden Lernen in außerschulischen Kontexten nicht neu. Dass an solchen Lernorten besondere Impulse für einen erforschenden, direkten Kontakt mit der Welt gesetzt werden können, wurde auch von den Reformpädagogen betont. Als außerschulische Lernorte können einerseits Orte des Alltagslebens (die freie Natur, Werkstätten von Handwerkern, Bauernhöfe etc.), die für handelndes und entdeckendes Lernen aufgesucht werden, andererseits aber auch öffentliche Institutionen wie etwa Museen, angesehen werden.

Von außerschulischen Lernorten wird erwartet, dass Schüler durch diese Art des Lernens rascher Interessen entwickeln und das erworbene Wissen nachhaltiger erwerben. Ob die angestrebten Lernziele erreicht werden und motivationale Effekte tatsächlich zum Tragen kommen, ist jedoch von vielen Faktoren abhängig: Neben der didaktischen Qualität der Angebote muss auch die Integration außerschulischen Lernens gelingen. Didaktische Qualität hat natürlich mit der didaktischen Qualifikation der Mitarbeiter an außerschulischen Lernorten zu tun.¹⁹⁾

4.3 Forschendes Lernen in den Naturwissenschaften

Zentrales Anliegen von Angeboten für selbstständig forschendes Lernen sind daher: naturwissenschaftliche Inhalte zu vermitteln und Kompetenzen zu fördern, Interesse an naturwissenschaftlichen Konzepten sowie Denk- und Arbeitsweisen zu wecken, und schließlich innovative Lehr- und Lernmethoden in der Praxis zu erproben und zu etablieren.²⁰⁾

¹⁹⁾ Vgl. FRANTZ-PITTNER, Andrea u.a.: Außerschulische Lernorte – relevante Akteure im Bildungssystem. In: IMSTNEWSLETTER Ausgabe 33 Klagenfurt, Frühjahr 2010, S. 2f.

²⁰⁾ Vgl. SCHÜTZ, Otto: „Forschend Lernen“ – Partnerschaften zwischen Volksschulen und Science-Center-Einrichtungen. In: IMSTNEWSLETTER Ausgabe 33 Klagenfurt, Frühjahr 2010, S. 4.

Folgende Überlegungen können zur Spezifizierung des Verständnisses von forschendem Lernen beitragen:²¹⁾

- Lernen zielt auf den Erwerb von Handlungskompetenzen zur Bewältigung praktischer Lebenssituationen. Kompetenzen bezeichnen eine wechselseitige Bezogenheit von theoriebasiertem Denken und praktischem Tun, von Reflexion und Aktion.
- Die Bewältigung praktischer Lebenssituationen beinhaltet sowohl das Verstehen und Erklären des Gegebenen als auch dessen kritische Evaluation und konstruktive Weiterentwicklung.
- Handlungskompetenzen sprechen nicht nur die intellektuell-kognitive Seite des menschlichen Handelns an, sondern beinhalten auch die Dimensionen der Selbst- und Sozialkompetenz.
- Konstruktiv für das „Forschen“ ist die Grundlegung einer praxisbezogenen und herausfordernden Problemstellung.
- Der didaktische Zuschnitt der Problemstellung erfolgt in Abstimmung mit den Voraussetzungen der Lernenden sowie deren Lernzielen. In diesem Zusammenhang ist auch zu entscheiden, inwieweit in einem Projekt mehrere Kompetenzdimensionen gleichzeitig angestrebt werden. Über einen längeren Zeitraum schließt der Ansatz sowohl fachliche als auch überfachliche Handlungskompetenzen ein.
- Problemorientierte Didaktik kann in unterschiedlichen Lernformen mit unterschiedlichen Anteilen von Selbst- und Fremdsteuerung des Lernens umgesetzt werden.

Forschendes Lernen fördert also inner- und außerhalb der Schule besonders das Lernen in den naturwissenschaftlichen Fächern, und dieser Ansatz wird in der Bildungslandschaft der Zukunft immer mehr Stellenwert erlangen, indem er schulisches Lernen immer mehr ergänzt, unterstützt und Interesse für bestimmte Themen erweckt.

²¹⁾ Vgl. EULER, Dieter: Forschendes Lernen. In: Wunderlich & Spoun (Hrsg.), Universität und Persönlichkeitsbildung. Frankfurt 2005 S. 11ff.

5. e-Learning

Web 2.0 verändert den Umgang der Gesellschaft in allen Bereichen, in denen Wissen vermittelt wird und Kommunikation eine Rolle spielt. Die verwendeten Technologien, wie Blogs, Wikis oder Communities, vernetzen die Menschen miteinander. Bei Konferenzen der Bildungsminister wurden schon 2005 neue Informations- und Kommunikationstechnologien als vorrangige Bildungsmaßnahmen zur Sicherung der Arbeitsplätze genannt.

Unter e-Learning (engl. electronic learning = „elektronisch unterstütztes Lernen“, wörtlich: „elektronisches Lernen“), auch als „E-Lernen“ („E-Didaktik“) bezeichnet, werden – nach einer Definition von Michael Kerres²²⁾ – alle Formen von Lernen verstanden, bei denen elektronische oder digitale Medien für die Präsentation und Distribution von Lernmaterialien und/oder zur Unterstützung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Einsatz kommen.

5.1 Selbstorganisiertes Lernen im Internet

E-learning ist ein selbstorganisiertes Lernen (kurz: „SOL“) und umfasst Lernformen, die Lernenden im Vergleich zu traditionellen Bildungsszenarien ein größeres Maß an Selbstbestimmung einräumen: Ihnen wird die Möglichkeit gegeben, die Auswahl von Inhalten und die Lernziele eigenständig festlegen zu können. Interaktive Lernumgebungen im Internet, der Einsatz von leicht bedienbarer Social Software (Wikis, Weblogs, E-Portfolios, Social Bookmarks, YouTube u.a.) und „Freien Bildungsressourcen“ (Open Source Tools, Open Content, Open Licenses) unterstützen diese Art des Lernens. Diese neuen Möglichkeiten des Selbst-Gestaltens, Veröffentlichens und Teilens von Texten, Video und Audio, Bildern oder Lesezeichen sowie der sozialen Vernetzung und Kooperation bilden ein interessantes Potenzial für fast alle Teilbereiche des P.E.R.F.e.C.T.-Learnings.

SOL steht für:²³⁾

- die Entwicklung zu mündigen Menschen, die Selbstbestimmung, Selbstverantwortung entwickeln;

²²⁾ KERRES, Michael: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München 2001. ISBN 3-486-25055-8.

²³⁾ Vgl. HORNUNG-PRÄHAUSER, Veronika u.a.: Eine Landkarte internetgestützten Lernens. In: Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Innsbruck: StudienVerlag 2008, S. 13ff.

- die Entwicklung von Handlungskompetenzen bzw. Selbstständigkeit im Denken und Handeln (z.B. zu wissen, wo welches Wissen zu finden ist; zu wissen, welches Wissen man für welche Aufgaben braucht; Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden; Zusammenhänge herzustellen und Unterschiede erkennen zu können);
- die Entwicklung von Lernkompetenzen;
- die Unterstützung der sozialen Kompetenzen.

Der Einsatz neuer Bildungstechnologien verbindet zunächst die Erwartung, dass SOL effizienter gestaltet und organisiert werden kann. Folgende Tools sind für SOL geeignet:²⁴⁾

5.1.1 E-Portfolios

Das Ziel von elektronischen Portfolios ist es zunächst, Information über den Besitzer des Portfolios strukturiert darzubieten und zu zeigen, wie das Individuum sich weiterentwickelt hat. Dabei kann zwischen verschiedenen Typen elektronischer Portfolios, wie z.B. Kompetenz- und Bewerbungsportfolios, Lern- bzw. Studienplanportfolios oder Portfolios für projektorientiertes oder wissenschaftliches Arbeiten (Assessmentportfolios), unterschieden werden. Das Potenzial, diese digitalen Werkzeuge für die individuelle Kompetenzentwicklung und Kompetenzdarstellung zu nutzen, ist hoch, da E-Portfolios in der Regel ausschließlich von ihren Besitzern verwaltet werden und daher ein hoher Entscheidungsgrad hinsichtlich Auswahl von Inhalten und Art der Darstellung besteht. Auf der anderen Seite zeigen Erfahrungen an Universitäten, die elektronische Portfolios einsetzen, dass Studierende oft nicht wissen, welche Ressourcen sie für ein Portfolio auswählen sollen, und wie sie die Sammlung von Ressourcen zielgruppenabhängig präsentieren sollen.

5.1.2 Lernmanagementsysteme

In den meisten Bildungsinstitutionen werden Lernmanagementsysteme (kurz: „LMS“) dazu genutzt, um einer möglichst großen Menge von Lernenden eine Auswahl von Lerninhalten in einer sicheren Umgebung

²⁴⁾ Vgl. HORNUNG-PRÄHAUSER, Veronika u.a.: Eine Landkarte internetgestützten Lernens. In: Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Innsbruck: StudienVerlag 2008, S. 22f.

zu präsentieren und – je nach Anteil von Online- und Präsenzlehre sowie Betreuungskonzept – auch zu diskutieren. Somit ist der Schwerpunkt der LMS-Nutzung hauptsächlich eher auf der fremdbestimmten Seite zu setzen, da es meist Lehrende sind, die Kursinhalte auswählen, vorstrukturieren und auch entscheiden, was wann und wie gelernt werden soll. Je nach didaktischem Konzept bzw. innovativem Angebot von weiteren Lerntechnologien wird dieser Fokus der Fremdbestimmung jedoch teilweise erweitert.

5.1.3 Open Educational Resources

Während der Freiheitsgrad bei Lernmanagement eher gering ist, haben Nutzer von offenen Bildungsressourcen (kurz: „OER“) eher das gegenteilige Problem. Zwar ist das Potenzial von OER, selbstorganisierte Lerngelegenheiten zu schaffen, äußert hoch, da diese meist frei verfügbar und veränderbar sind, jedoch steht der Lernende oft vor der Problematik, dass die Einbettung dieser Ressource in einen Lernplan sowie der Beitrag zur Erreichung eines Lernzieles nur schwer eingeschätzt werden kann. Es fehlt hier besonders an Mechanismen, die die Lernenden bei der Konzeption eines eigenen Lernplanes unterstützen können. Hier sind Ansätze vielversprechend, die versuchen, dieses Problem mit der „Weisheit der Masse“ zu lösen, und somit von Netzwerkeffekten profitiert werden kann, die bei großen Nutzermengen von OER entstehen können.

5.1.4 Social Networks

Das professionelle Beziehungsmanagement spielt eine immer größer werdende Rolle im Berufsleben vieler Menschen. So sind in den letzten Jahren professionelle Netzwerkplattformen entstanden, die das Ziel haben, Menschen mit ähnlichen Interessen, Bedürfnissen oder auch Zielen miteinander zu vernetzen. Dabei ist hier per se ein hoher Grad an Selbstorganisation gefordert, da das Pflegen von Netzwerken eine Tätigkeit ist, die die Einzelnen meist nicht als Auftrag ihres Arbeitgebers bekommen, sondern die Vorteile eines vitalen Netzwerkes sind für viele Lernende so offensichtlich, dass diese oft extrinsisch und intrinsisch motiviert sind, Zeit in die Pflege der Netzwerke zu stecken.

5.1.5 Weblogs

Weblogs bieten ideale Voraussetzungen, um sich im Internet mit thematisch ähnlich Interessierten zu vernetzen und in einen andauernden Diskurs ein-

zusteigen, in dem es z.B. im Gegensatz zu Foren keine thematische Moderation oder wirkliche Off-Topic-Themen gibt. Lernende können mit Hilfe von Weblogs sehr gut über ihren Lernprozess chronologisch reflektieren und sich Anregungen und Feedback aus ihrem Netzwerk holen. Der Grad der Selbstorganisation ist daher sehr hoch, weil die Lernenden über ihre Themen, deren Strukturierung sowie über das Bezugsnetzwerk autonom bestimmen können.

5.1.6 Wikis

Das gemeinsame, oft verteilte Editieren eines Wikis verlangt von Lernenden ebenfalls einen hohen Grad an Selbstorganisation. Jedoch kommt neben der fachlichen Ebene (Wissenszuwachs aufgrund der Kooperation mit anderen Experten im Feld) auch eine soziale Ebene zum Tragen, die neben dem Aspekt der Selbstorganisation Kompetenzen, wie z.B. Kritikfähigkeit und Streitkultur, von Lernenden erfordert. Insgesamt ist der didaktische bzw. der Arbeitskontext jedoch meist vorrangig hinsichtlich der Möglichkeit zur Selbstorganisation als die Potenziale des Werkzeugs „Wiki“.

5.1.7 Virtuelle Welten

Auch virtuelle Welten können ein hohes Potenzial für selbstorganisiertes Lernen haben. Dabei stehen oft Exploration und Experimentieren im Mittelpunkt dieser Lernumgebung. Je nach Fokus (Simulation oder MMORPG) steht die Exploration von anderen Identitäten, Rollen und Verhaltensmustern, oder aber auch das Umgehen mit Materialien und Effekten, die in der Alltagswelt nur schwer zu vollziehen sind, im Mittelpunkt.

5.2 Blended Learning

Wenn die Vorteile von Präsenzveranstaltungen mit denen von e-Learning genutzt und verknüpft werden, dann spricht man von Blended Learning im Sinne integrierten Lernens. Blended Learning verbindet dabei beide Lernformen in einem gemeinsamen Lehrplan (Curriculum). Blended Learning wird insbesondere dann eingesetzt, wenn neben reiner Wissensvermittlung auch die praktische Umsetzung trainiert werden soll. Um Blended Learning-Szenarien didaktisch auf den Lernenden hin zu konzipieren, ist auch hier eine konstruktivistische Auffassung von Lernen wichtig. Darin wird angenommen, dass Wissen nicht von einer Person zur anderen „eins zu eins“ weitergegeben werden kann, sondern selbstständig und aktiv vom

Lernenden erworben wird. Vergessen darf aber auch nicht werden, dass Lernen ein aktiver, emotionaler, selbstgesteuerter, konstruktiver, sozialer und situativer Prozess ist. Die Balance zwischen Instruktion und Konstruktion in Abhängigkeit zu den Lernvoraussetzungen und dem Lerngegenstand stellt eine zentrale Forderung dar. Der eigenaktive Lernprozess kann durch die Unterstützung durch den Lehrenden angeregt, gefördert und verbessert werden. Der Lehrende dient vorwiegend als Berater, der anleitet, darbietet, erklärt und problemorientierte Lernumgebungen gestaltet. Diese Lernumgebungen sollen so gestaltet werden,²⁵⁾

- dass sie den Umgang mit realen Problemstellungen und authentischen Situationen ermöglicht und/oder anregt. Lernende werden mit authentischen Aufgaben konfrontiert, die den Erwerb von anwendungsbezogenem Wissen fördern;
- dass spezifische Inhalte in verschiedenen Situationen und aus mehreren Blickwinkeln betrachtet werden können, und so der Wissenstransfer gefördert wird;
- dass sie soziale Lernarrangements ermöglichen; kooperativeres Lernen und Problemlösen sind für die Bearbeitung komplexer Probleme und die Vertiefung von Wissen zentral.

Blended learning wird sich – wenn die genannten didaktischen Überlegungen eingehalten werden – zusätzlich zu den traditionellen Lehr- und Lernformen etablieren.

5.3 Lernerprofil im e-Learning-Bereich

Ein wichtiger Aspekt im IKT-unterstützten Lernen ist die Erstellung des Lernerprofils. Um ein individuelles, speziell für eine bestimmte Person arbeitendes Bildungsangebot zu schaffen, scheint es notwendig, sich nicht nur mit dem Thema, sondern vor allem mit der Person auseinanderzusetzen. Deshalb steht vor der eigentlichen Aufgabe des e-Learning-Programms eine Analyse des Lernenden durch das Programm. Dabei werden Daten über verschiedene Eigenschaften und spezifische Merkmale des Lernenden gesammelt und zu einem Profil zusammengefasst. Analyse-Schwerpunkte dabei sind:

²⁵⁾ Vgl. MANDL & KOPP: Blended Learning. Forschungsfragen und Perspektiven. In: Mittermeir u.a.: „Forschung zu Blended Learning: österreichische F & E Projekte und EU-Beteiligungen“ Tagungsband Wien 2005, S. 10ff.

- knowledge selection – Analyse des Wissensstandes des Lernenden bezüglich des Themas und darüber hinaus;
- packaging – Welche Lernformen sind der Person bekannt? Über welche medialen Kompetenzen verfügt sie?
- delivery – Analyse der Lerngeschwindigkeit, Fähigkeiten zur Teamarbeit sowie die vernetzte Denkfähigkeit werden untersucht;
- assessment – Gesamteinschätzung: Erstellung eines ersten Profils.

Aufgrund der Ergebnisse dieser ersten Analyse kann ein erstes individuelles Lernerprofil der Person erstellt werden, auf dessen Basis ein Bildungsprodukt erschaffen und angepasst werden kann. Ein entscheidendes Kriterium ist, dass der Individualisierungsprozess, also auch der Anpassungsprozess des Bildungsproduktes, nie abgeschlossen ist. So wird die Analyse des Lernenden auch während des Arbeitens mit dem Produkt fortgesetzt. Gerade bei e-Learning-Produkten ist dies der komplizierteste und am schwersten zu realisierende Punkt.²⁶⁾

6. Cooperatives Lernen

*“The true business of school is not to chain the pupil to preconceived ideas,
but to set him free to discover ...”*

Helen Parkhurst, Education on the Daltonplan

Der Erwerb von Schlüsselqualifikationen, wie etwa Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit und Kooperationsfähigkeit, sowie die Verbesserung sozialer Kompetenzen, wie z.B. Teamfähigkeit, sind aus modernen Bildungsdiskussionen nicht mehr wegzudenken.

6.1 Kooperatives Lernen ist COOL

Der Begriff „Cooperatives Offenes Lernen“ (kurz: „COOL“²⁷⁾), passt nicht nur ideal in das Konzept von P.E.R.F.e.C.T.-Learning, weil es mit „c“ statt „k“ geschrieben wird, sondern beschreibt neue Formen des Lernens und Lehrens, die zu mehr Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit erzie-

²⁶⁾ Vgl. KRÖGER, Stefan: Industrialisierung der Bildung, Skript des Proseminars Internet Ökonomie, Universität Potsdam, Sommersemester 2003.

²⁷⁾ Vgl. <http://cool.schule.at> und Georg Neuhauser, WAS IST COOL? In: <http://cool.schule.at>.

hen wollen, und vor allem die Entwicklung sozialer Kompetenzen in den Vordergrund stellen. COOL geht auf den Daltonplan zurück, und besonders die Initiative eCOOL verbindet das Cooperative Offene Lernen mit den Möglichkeiten der modernen Kommunikationstechnologie (elektronische Arbeitsaufträge, Nutzung von Lernplattformen, e-Portfolios etc.). Im Sinne des „perfekten Lernens“ ist zu sagen, dass COOL das Lernen individualisiert, fördert und die Kooperation fordert, sowie aber auch Kompetenzen und nachhaltiges Wissen entwickelt.

Lernende und Lehrende arbeiten im Team, gestalten Lernprozesse selbstständig und eigenverantwortlich. COOL ermöglicht individuelle Lernbegleitung, steigert die Zufriedenheit bei Lernenden und Lehrenden, berücksichtigt Anforderungen in der Wirtschafts- und Arbeitswelt, verbessert die Qualität durch Evaluierung und bringt Erfolgserlebnisse.

Cooperatives Lernen bedeutet, dass die Schüler einander bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit. In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht – mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermaßen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern.

6.2 Individuelle und Gruppen-Verantwortlichkeit

Zentral für das kooperative Lernen im generellen Verständnis ist, dass jeder sowohl für das Lernen der Gruppe als auch für sein eigenes verantwortlich ist.²⁸⁾ Bei kooperativem Lernen gibt es zwei Ebenen der Verantwortung: Zum einen gibt es die Verantwortung der gesamten Gruppe für die Erreichung ihrer Gruppenziele, und zum anderen die individuelle Verantwortung jedes Gruppenmitglieds, seinen Anteil an der Arbeit zu leisten. Beide Ebenen der Verantwortlichkeit müssen im kooperativen Unterricht integriert sein. Dies wird dadurch erreicht, dass einerseits die Leistung der einzelnen Mitglieder gemessen und zurückgemeldet wird, und andererseits

²⁸⁾ Vgl. SLAVIN, Robert: Learning. Theory, Research and Practice. Boston u. nbsp;a. (Allyn and Bacon) 2. Auf., 1995.

die Belohnungen auf Team-Ebene gegeben werden. Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Gruppenzugehörigkeit und die interpersonale Interaktion zwischen Schülern nur dann höhere Leistungen hervorbringen, wenn die positive Abhängigkeit klar strukturiert ist.

6.3 Grad der Arbeitsteilung

In der englischsprachigen Literatur werden die Begriffe „collaborative learning“ und „cooperative learning“ meist hinsichtlich des Grades der Arbeitsteilung unterschieden. Bei „cooperation“ wird die Aufgabe geteilt, wobei jeder eine Teilaufgabe löst und die Ergebnisse zusammengetragen werden, wohingegen bei „collaboration“ in der Regel nicht arbeitsteilig gearbeitet wird, sondern man widmet sich von Anfang an gemeinsam derselben Aufgabe. Im deutschen Sprachraum ist diese Unterscheidung nicht üblich, so dass kooperatives Lernen in der Regel beides umfasst.²⁹⁾

6.4 Methoden kooperativen Lernens

Es gibt verschiedene Forschergruppen, die sich mit dem kooperativen Lernen beschäftigen. Diese Gruppen haben verschiedene Methoden (weiter-) entwickelt und untersucht.

Nach Robert Slavin werden an der Johns Hopkins University folgende Arten unterschieden:³⁰⁾

- *Student Teams-Achievement Divisions* (kurz: „STAD“) ist am besten geeignet bei klar definierten Objekten, bei denen es nur eine richtige Antwort gibt (Mathematik, Sprachgebrauch, geografische Kenntnisse etc.). Über einen Zeitraum von drei bis fünf Unterrichtsstunden findet folgender Ablauf statt: Zuerst führt der Lehrende in das Thema ein. Dann arbeiten die Schüler in ihren leistungsmäßig heterogenen Vierergruppen zusammen, um gegenseitig das Verständnis des Stoffes zu sichern. Am Ende findet eine individuelle Leistungsüberprüfung in Form eines Quiz‘ statt. Dabei wird jeder Schüler anhand seiner individuellen Standards bewertet, so dass jeder die gleiche Menge an Punkten für sein Team holen kann. Die Teambewertung entspricht der Summe der Einzelbewertungen. Gute Teams werden als Team, z.B. mit Zertifikaten, belohnt.

²⁹⁾ Vgl. REINMANN-ROTHMEIER & MANDL: Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 (1), 2002, S. 44-57 </ref>.

³⁰⁾ Vgl. http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kooperatives_Lernen&action=edit§ion=8.

- *Teams-Games-Tournament* (kurz: „TGT“) ähnelt STAD in weiten Teilen. Auch hier sind es heterogene Vierergruppen, die nach dem Input des Lehrenden zusammenarbeiten. Die Überprüfung findet jedoch in Form von Wettkämpfen statt, bei der gleich starke Schüler verschiedener Teams gegeneinander antreten. Schwache Schüler treten gegen andere schwache Schüler an, stärkere Schüler gegen andere stärkere. Der in einer Runde siegreiche Schüler erhält einen Punktwert, der unabhängig von der Leistungsklasse der Runde ist. So kann jeder Schüler gleich viel zum Teamerfolg beitragen. Auch hier werden gute Teams als Team mit Zertifikaten oder Ähnlichem belohnt.
- *Team Assisted Individualization* (kurz: „TAI“) wurde speziell für den Mathematikunterricht auf den Schulstufen 3 bis 6 entwickelt, und kombiniert kooperatives Lernen mit individualisierter Instruktion. Nach einem Einstufungstest werden heterogene Vierergruppen gebildet, die sich untereinander unterstützen, helfen und anhand von Antwortbögen gegenseitig überprüfen sollen. So kann jede Gruppe in ihrem eigenen Tempo arbeiten. Regelmäßig finden individuelle Überprüfungen statt, aus denen wöchentlich der Lernfortschritt der Gruppe berechnet wird. Wieder werden die Teams als Team belohnt.
- *Cooperative Integrated Reading and Composition* (kurz: „CIRC“) dient dem Üben von Lesen und Schreiben auf den Schulstufen 3 bis 5. Es werden Gruppen gebildet, und Paare innerhalb der Gruppen, die zusammen an Texten arbeiten. Die Schüler lesen sich gegenseitig vor, treffen Vorhersagen über das Ende einer Geschichte, fassen zusammen etc. Beim Verfassen eigener Texte findet eine gegenseitige Beratung statt. Die Leistungsfeststellung findet in Quiz-Form statt, wobei die Schüler gegenseitig vorher einschätzen müssen, ob der Partner für das Quiz bereit ist. Belohnungen sind wiederum Zertifikate oder Ähnliches, die an die Gruppe als Team verliehen werden.
- *Jigsaw* – das Original-Gruppenpuzzle läuft folgendermaßen ab: Schüler bilden Sechsergruppen (Stammgruppen) und jeder bekommt einen Teil des Materials, das bearbeitet werden soll. Jeder bearbeitet seinen Teil und wird dadurch Experte. Dann treffen sich die Experten für jeden Teil in so genannten Expertengruppen, um das eigene Material zu diskutieren und Fragen zu klären. Anschließend kehrt jeder Experte in seine Stammgruppe zurück und präsentiert das eigene Material. Da das Zuhören die einzige Möglichkeit ist, relevante Informationen des

Materials zu erhalten, soll diese Methode die Motivation der Schüler zum Zuhören steigern und das Interesse am Inhalt wecken.

- *Jigsaw II*: Slavin wandelt das Gruppenpuzzle insofern ab, als es Vierer- oder Fünfergruppen verwendet, in denen jeder dasselbe Material erhält und bearbeitet, jeder Schüler allerdings einen individuellen Fokus hat. Dann geht es weiter wie in der Originalversion: Diskussion in Expertengruppen und Präsentation vor der Stammgruppe. Abschließend findet ein Quiz statt, um das Wissen zu überprüfen. Die Einzelleistungen werden dabei zu einem Gruppenwert addiert und die Gruppe als Ganzes belohnt.

6.4.1 Auch WELL ist cool

Eine weitere interessante Variante von kooperativen Lernformen ist das „Wechselseitige Lehren und Lernen“ (kurz: „WELL“), indem die Lernenden für einen umschriebenen Teil der Inhalte zu Experten werden und sich diese Inhalte sodann wechselseitig vermitteln. Dabei ist die Gleichberechtigung der Rollen in drei Lernphasen entscheidend.³¹⁾

- In der Aneignungsphase erwerben die Lernenden Expertenwissen, indem sie sich einen Teil der Inhalte aneignen. Dabei gibt es so viele Experten, wie es Lernende gibt.
- In der Vermittlungsphase werden die Inhalte wechselseitig vermittelt. Dabei werden im Wechsel die jeweils komplementären Rollen von Experten und Novizen eingenommen; dadurch ergibt sich eine symmetrische Kooperation.
- In der Verarbeitungsphase wird die subjektive Auseinandersetzung mit den angeeigneten und vermittelten Inhalten noch einmal besonders akzentuiert, um nachhaltige Effekte zu erreichen.

WELL scheint also deswegen besonders gut, weil Symmetrie und komplementärer Rollenwechsel stattfinden.

³¹⁾ Vgl. WAHL, Diethelm, Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL). In: ph.script, PH Salzburg 2/2010.

7. Talenterorientiertes Lernen: Individuelle Lernpfade zur Identifikation und Förderung von Begabungen

Wenn Lernpfade von vorhandenen Schülervorstellungen (Präkonzepten) zu fachlichen Inhalten führen sollen, werden sie von der Individualität des Lernenden geprägt – von der unterschiedlichen Kombination der einzelnen Talente im kognitiven, emotionalen, sozialen und motorischen Bereich. Solche Vorstellungen sind nach Harald Gropengießer³²⁾ nicht Schulwissen, sondern „innere Theorien“. Lernende entwickeln Vorstellungen, um Begriffe oder Wissen aus unterschiedlichen Quellen für sich selbst in ihrem Kopf zu „ordnen“.

Das geschieht oft völlig passiv, z.B. durch Assoziationen auf sprachlicher Ebene. Schülervorstellungen können aus der Perspektive des Lehrenden streng genommen nicht richtig oder falsch, sehr gut oder nicht genügend sein. Sollen die Schüler ihr Wissen selbst konstruieren, besteht die Aufgabe des begabenden Lehrenden darin, Schülervorstellungen mit wissenschaftlichen Konzepten zu verbinden. Damit dies gelingt, ist die Individuallage der Lernenden zu erfassen; diese ist die mehr oder weniger gut formulierte Vorstellungswelt der einzelnen Schüler. Dadurch schafft man für die Lernenden die Möglichkeit, diese Vorstellungswelten in Richtung Wissenschaft weiterzuentwickeln.³³⁾

Da die Vorstellungswelten der Schüler in Bezug auf die hier exemplarisch ausgewählten Themen absolut nicht ident sein werden, ist es – methodisch gesehen – von Vorteil, ähnliche Vorstellungswelten (Präkonzepte) in Gruppen zusammenzufassen und darauf definierte Unterrichtsmodelle aufzubauen. Mit dem Modell der „Didaktischen Rekonstruktion“ etwa werden fachliche Vorstellungen, wie sie in Lehrbüchern und anderen wissenschaftlichen Quellen Ausdruck finden, mit Schülerperspektiven so in Beziehung gesetzt, dass daraus ein begabungsfreundlicher Unterricht entwickelt werden kann.

Die Abbildung zeigt den jeweils erreichten Level des aktiven, selbstgesteuerten und subjektorientierten Lernprozesses und basiert auf Benjamin S. Blooms Taxonomie.³⁴⁾

³²⁾ Vgl. GROPENGIESSER, Harald: Didaktische Rekonstruktion des „Sehens“. Oldenburg: Oldenburg Verlag, 1997.

³³⁾ Vgl. DUIT, Reinders: Studien zur naturwissenschaftsdidaktischen Lern- und Interessensforschung. Kiel: IPN, 1999.

³⁴⁾ Vgl. BLOOM, Benjamin S.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc. 1956.

Stufen der Aktivität	Schülertätigkeit	Erreichter Level
EVALUATION – (Selbst-)Beurteilung	Eine Meinung bilden Argumentieren Beurteilen Klassifizieren Wählen Empfehlen Kritisieren	<i>hoch</i>
SYNTHESE – Neuschöpfung	Schaffen Konstruieren Kreieren Komponieren Erfinden Kombinieren (aus mehreren Quellen)	<i>hoch</i>
ANALYSE – Beziehungen	Kategorisieren Vergleichen/Kontrast aufzeigen Ursache und Wirkung aufzeigen Wichtiges von Unwichtigem trennen Trugschlüsse vermeiden Fakten von Meinungen trennen	<i>hoch</i>
ANWENDUNG – Nutzen; situated learning	Das Gelernte in der Schule an außerschulischen Orten und in außerschulischen Situationen anwenden	<i>mittel</i>
WISSEN/ VERSTÄNDNIS	Erzählen Entdecken Ausfindig machen In eigene Worte fassen Gegenstände und Sachzusammenhänge benennen	niedrig

Die folgenden Blätter wurden nach Blooms sechs Stufen der Aktivität entworfen und erlauben dem Lernenden, auf seinem individuellen Lernpfad eine passende Aufgabe für seinen derzeitigen Wissensstand zu finden. Sie helfen dem Lehrenden, den kognitiven Level ihrer Schüler – ihre Präkonzepte also – zu erkennen und die individuelle Förderung darauf aufzubauen.³⁵⁾

³⁵⁾ Vgl. dazu auch EYRE, D., Able Children in Ordinary Schools, S. 37-85. London: David Fulton, Publishers 1997 und vgl. Lorin Anderson u.a.: A taxonomy for learning, teaching and assessing. New York: Longman 2001.

Blatt 1: THEMA: Aktiver Klimaschutz

Wähle einige Fragen und Aktivitäten, die dir zu diesem Thema gefallen.

WISSEN/VERSTÄNDNIS:

Wasser ist Leben (Kläranlagen, Bewässerung von Pflanzen, ...) Was ist der Treibhauseffekt? Wie wirkt er sich auf die Menschen und die Umwelt aus? Wer sind die Hauptverursacher dieser Erscheinung? Was regelt das KYOTO-Abkommen?

Was hat die Ozonschicht mit diesem Effekt zu tun?

ANWENDUNG:

Mach eine Collage, welche die vier größten Bedrohungen unserer Erde darstellen: Rohstoffe gehen aus; die Bevölkerung wächst ständig und hinterlässt immer weniger Nahrung; Aussterben vieler Tier- und Pflanzenarten; Luft und Wasser werden immer mehr verschmutzt.

Was kannst du persönlich zum aktiven Klimaschutz beitragen?

Was können wir in der Schule/in der Gesellschaft in unserem Land und in Europa beitragen, um den Treibhauseffekt zu verringern?

ANALYSE:

Beschreibe den Unterschied zum Leben ohne Verschwendung der natürlichen Ressourcen und ohne Treibhauseffekt.

Ist es der Menschheit überhaupt möglich, diese Entwicklung zu stoppen?

Ist diese Entwicklung mit der nuklearen Bedrohung vergleichbar? Wo liegen die Unterschiede?

SYNTHESE:

Entwirf ein Bild der Welt, in dem das Ausgehen der natürlichen Ressourcen vermieden wird, die Nahrung der ständig anwachsenden Bevölkerung gesichert und der Treibhauseffekt unter Kontrolle ist.

BEWERTUNG:

Welche Verpflichtungen haben wir, um den Verbrauch der Rohstoffe, die Ozonbelastung und den Treibhauseffekt zu verringern?

Haben einige Menschen eine größere Verpflichtung? Wenn es so ist – warum bzw. warum nicht?

Was sind die effektivsten Maßnahmen, um den Treibhauseffekt zu stoppen?

Blatt 2: THEMA: Ein Fluss – die Lebensquelle einer Landschaft

WISSEN/VERSTÄNDNIS:

Such dir einen Fluss in der näheren Umgebung. Finde zwei markante Punkte (Brücken, Windungen, ...) entlang des Flusslaufes und schau dir die Umgebung in diesem Abschnitt auf der Karte genauer an: Felder, Bäume, Pfade, Straßen,

ANWENDUNG:

Besuche die Flusslandschaft. Mach ein paar schöne Fotos. Miss die Breite und die Tiefe des Flusses. Wo fließt das Wasser am schnellsten?

ANALYSE:

Liste alles auf, was in deinem Flussabschnitt besonders interessant ist. Welche Pflanzen und Tiere leben da? Wer darf hier fischen? Vergleiche die beiden Uferlandschaften. Wie alt sind die Weiden am Ufer? Welche Boote, Schiffe nutzen den Fluss?

SYNTHESE:

Stell dir nun vor, man will genau in diesem Bereich ein Wasserkraftwerk bauen? Wo wäre das am günstigsten? Was passiert dann mit der Landschaft, mit den Menschen und allen anderen Lebewesen?

BEWERTUNG:

Ist die Nutzung der Wasserkraft nicht eine umweltfreundliche Energiegewinnung?

Welche Fakten sprechen für und welche gegen das Projekt?

Was könntest du tun, um deine Mitmenschen von dem Projekt zu überzeugen oder ihnen hiervon abzuraten?

Wie könnte eine gute Präsentation deines Anliegens aussehen?

Wenn wir Schule und Unterricht verbessern wollen, ist neben der Verbesserung der Rahmenbedingungen, unter denen Bildung stattfindet, das ständige Streben nach „perfektem Lernen“ unumgänglich. Lehrenden muss es gelingen, für Lernende Lernräume zu schaffen, die ihnen zu ihrer Bildung aufhelfen und sie motivieren, ihre Lernpfade konsequent zu gehen.

Literaturverzeichnis

1. ALLABAUER, Kurt: Dynamisch begaben. Wege zur ganzheitlichen Persönlichkeitsfindung. StudienVerlag: Innsbruck 2004.
2. ALTRICHTER, Herbert und POSCH, Peter: Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht⁴. Regensburg: Kinkhardt 2007.
3. BLOOM, Benjamin S.: Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay Co Inc. 1956.
4. DUIT, Reinders: Studien zur naturwissenschaftsdidaktischen Lern- und Interessensforschung. Kiel: IPN, 1999.
5. EULER, Dieter: Forschendes Lernen. In: Wunderlich & Spoun (Hrsg.), Universität und Persönlichkeitsbildung. Frankfurt 2005.
6. EYRE, D., Able Children in Ordinary Schools. London: David Fulton, Publishers 1997 und Lorin Anderson u.a.: A taxonomy for learning, teaching and assessing. New York: Longman 2001.
7. FRANTZ-PITNER, Andrea u.a.: Außerschulische Lernorte – relevante Akteure im Bildungssystem. In: IMSTNEWSLETTER Ausgabe 33 Klagenfurt, Frühjahr 2010.
8. GEHMLICH, Volker: Die Umsetzung des Bolognaprozesses. www.wiso.fh-osnabrueck.de. 14. 12. 2006.
9. GLASERSFELD, Ernst von: Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. Soest 1995.
10. GROPPENGIESZER, Harald: Didaktische Rekonstruktion des „Sehens“. Oldenburg: Oldenburg Verlag, 1997.
11. HORNUNG-PRÄHAUSER, Veronika u.a.: Eine Landkarte internetgestützten Lernens. In: Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Innsbruck: StudienVerlag 2008.
12. KAHL, R.: der Neugierologe. In: GEO-WISSEN 1, 1999.
13. KAPELARI, Suzanne: Forschend Lernen – neue Herausforderung mit langer Tradition. In: IMSTNEWSLETTER Ausgabe 33 Klagenfurt, Frühjahr 2010.
14. KERRES, Michael: Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München 2001. ISBN 3-486-25055-8.
15. KLIPPERT, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2000.
16. KLIPPERT, Heinz: Methodentraining – Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2002.
17. KOHLBERG, Wolf Dieter: Mathetik. www.kohlberg.de.tt, 31. 1. 2006.
18. KRÖGER, Stefan: Industrialisierung der Bildung, Skript des Proseminars Internet Ökonomie, Universität Potsdam, Sommersemester 2003.
19. MANDL & KOPP: Blended Learning. Forschungsfragen und Perspektiven. In: Mittermeir u.a.: „Forschung zu Blended Learning: österreichische F & E Projekte und EU-Beteiligungen“ Tagungsband Wien 2005.

20. MATURANA, Humberto/VARELA Francisco: Der Baum der Erkenntnis. München 1987.
21. PACHER, Beatrice: Die drei Kostbarkeiten des Lernens In: TRAiNiNG Nr. 3/ April 2006.
22. RAUSCHER, Erwin: PRO.S.A.-Projekt „Schriftliche Arbeiten“. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag 1995.
23. REICH, Kersten: Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Neuwied: Luchterland 1996.
24. REINMANN-ROTHMEIER & MANDL: Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 (1), 2002.
25. SCHOOLING FOR TOMORROW – PERSONALISING EDUCATION – ISBN-92-64-036598 © OECD 2006.
26. SCHÜTZ, Otto: „Forschend Lernen“ – Partnerschaften zwischen Volksschulen und Science-Center-Einrichtungen. In: IMSTNEWSLETTER Ausgabe 33 Klagenfurt, Frühjahr 2010.
27. SLAVIN, Robert: Learning. Theory, Research and Practice. Boston u. a. (Allyn and Bacon) 2. Auf., 1995.
28. WAHL, Diethelm: Wechselseitiges Lehren und Lernen (WELL). In: ph.script, PH Salzburg 2/2010.
29. http://de.wikipedia.org/wiki/Selbstreguliertes_Lernen; 18. 01. 2008.
30. <http://cool.schule.at> und Georg Neuhauser, WAS IST COOL? In: <http://cool.schule.at>.
31. http://de.wikipedia.org/w/index.php?title=Kooperatives_Lernen&action=edit§ion=8.

Impressum

ARMIS ET LITTERIS Militärwissenschaftliche Schriftenreihe der FH-Studiengänge Militärische Führung

Medieninhaber und Herausgeber:

FH-Studiengänge Militärische Führung
an der Theresianischen Militärakademie Wiener Neustadt
2700 Wiener Neustadt, Burgplatz 1.
Bgdr Mag. Karl Pichlkastner
2700 Wiener Neustadt, Burgplatz 1.
Tel.: 050201 2029105; Fax.: 050102 2017250
E-Mail: milak066@bmlvs.gv.at
www.bundesheer.at

Layout und Satz:

Klaudia Kunz

Herstellung:

Heeresdruckerei, Arsenal, 1031 Wien, Kelsenstraße 4
(BMLV / HDruck /10)

Lektorat:

Obstlt Ewald Josef Lichtenauer, M.Ed., MBA
Klaudia Kunz

Grundlegende Richtung:

Armis et Litteris ist eine Publikationsreihe der FH-Studiengänge Militärische Führung an der Theresianischen Militärakademie. Dem Grundsatz der Vielfalt der Lehrmeinungen verpflichtet, will Armis et Litteris ein Forum zur militärwissenschaftlichen Diskussion im Rahmen der Lehre und Forschung an den FH-Studiengängen Militärische Führung bieten. Darüber hinaus werden vor allem die anwendungsbezogenen Forschungs- und Entwicklungsarbeiten des Lehrkörpers präsentiert.