

Pädagogische Rundschau

2

März/April 2020

74. Jahrgang / 2020



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

Begründet von Joseph Antz und Bernhard Bergmann

Herausgegeben von:

*Volker Bank · Renate Hinz · Eckard König · Rudolf Lassahn · Andreas Nießeler
Birgit Ofenbach · Sabine Seichter · Takahiro Tashiro*

Schriftleiter: Prof. Dr. Rudolf Lassahn und Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach
Universität Koblenz-Landau, Fortstr. 7, 76829 Landau
PR@uni-landau.de, <http://www.uni-koblenz-landau.de/de/paed-rundschau/>

Die Pädagogische Rundschau ist eine der führenden pädagogischen Fachzeitschriften in deutscher Sprache und mit internationaler Verbreitung. Sie ist ein unabhängiges Wissenschaftsorgan, an keinen Verband, keine Stiftung oder Institution gebunden, sie wird von keiner Seite subventioniert und ihr obliegen folglich keine Interessenvertretungen. Die Pädagogische Rundschau repräsentiert mit Forschungsbeiträgen, Berichten und Diskussionen disziplin- und methodenübergreifend den aktuellen Stand der Pädagogik und fördert Wissenschaftstransfer und Wissensaustausch. Sie informiert über pädagogische Publizistik und wissenschaftliche Neuerscheinungen und bietet Erziehungswissenschaftlern und dem wissenschaftlichen Nachwuchs Möglichkeiten zur Publikation von Forschungsergebnissen. Die Inhaltsverzeichnisse der jeweiligen Hefte sind online verfügbar. Einzelne Aufsätze sind über den Dokumentenserver peDOCS zugänglich. Die Zeitschrift wird regelmäßig im ‚Sozialwissenschaftlichen Literaturinformationssystem SOLIS‘ des Informationszentrums Sozialwissenschaften ausgewertet.

In der Pädagogischen Rundschau werden nur Originalbeiträge veröffentlicht, die nicht gleichzeitig an anderer Stelle zur Publikation angeboten sind. Manuskripte sind in druckfertiger Form per E-Mail an obige Adresse einzusenden. Der technische Standard ist der Homepage unter ‚Autorenhinweise‘ zu entnehmen. Autoren tragen für ihr Manuskript die Verantwortung. Eine Verpflichtung zur Aufnahme von Entgegnungen besteht nicht.

Buchexemplare sind an die Redaktion zu schicken, die Auswahl der zu rezensierenden Werke behält sich die Redaktion vor. Eine Rücksendung von Rezensionsexemplaren erfolgt nicht.

Werbeanzeigen und Beilagen durch den Verlag.

Die Pädagogische Rundschau erscheint zweimonatlich. Bezugspreise: Einzelheft 19,95 € (Print), Jahresabonnement 94,95 € (Print), ermäßigtes Abonnement für Studierende 49,- € (Print), jeweils zuzüglich Porto. Abbestellungen bis 30. Juni oder 31. Dezember zum Ende des nachfolgenden Halbjahres.

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt.

Die Online-Ausgabe dieser Publikation ist Open Access verfügbar und im Rahmen der Creative Commons Lizenz CC-BY 4.0 wiederverwendbar. à <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Volker Bank, Institut für Pädagogik, Reichenhainer Str.41, 09126 Chemnitz

Prof. Dr. Renate Hinz, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik,

Emil-Figge-Str.50, 44227 Dortmund

Prof. Dr. Eckard König, Universität Paderborn, Neuhäuser Str.108, 33102 Paderborn

Prof. Dr. Rudolf Lassahn, Fortstr.7, 76829 Landau

Prof. Dr. Andreas Nießeler, Institut für Pädagogik, Wittelsbacherplatz1, 97074 Würzburg

Prof. apl. Dr. Birgit Ofenbach, Institut für Bildung im Kindes- und Jugendalter,

August-Croissant-Str.5, 76829 Landau

Prof. Dr. Sabine Seichter, Fachbereich Erziehungswissenschaft der Paris-Lodron-Universität Salzburg,

Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg

Prof. Dr. Takahiro Tashiro, Mito-City, Kawawada 1-2462-6, 311-4152 Japan



ISSN 0030-9273 – ISSN-online 2365-8142
Peter Lang GmbH
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Fehlerstraße 8, 12161 Berlin
<http://www.peterlang.com>



PÄDAGOGISCHE RUNDSCHAU

ANSCHRIFTEN DER MITARBEITER

Prof. Dr. Andrea Bramberger
Pädagogische Hochschule Salzburg
Institut für Bildungswissenschaften und
Forschung
Akademiestr.26
5020 Salzburg

Dr. Dr. Noemi Bravená
Filipova 2015/4
CZ-14800 Praha 4

Prof. Dr. Gerhard Büttner
Ehrenmalstr.11
74855 Haßmersheim

Prof. Dr. Elmar Drieschner
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Institut für Erziehungswissenschaft
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Dr. Mario Gerwig
Gymnasium Leonhard Basel
Kohlenberg 17
4051 Basel

Dr. Johannes Gutbrod
Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Hertzstr.16
76187 Karlsruhe

Prof. Dr. Sabine Seichter
Paris-Lodron-Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Erzabt-Klotz-Str.1
5020 Salzburg

Matthias Steffel
Paris-Lodron-Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
Erzabt-Klotz-Str.1
5020 Salzburg

INHALT

BEITRÄGE UND BERICHTE

Andrea Bramberger / Sabine Seichter:
Schule gerecht denken. Über den
Versuch, egalitäre Bildungsräume zu
(er)öffnen

Mario Gerwig:
Hattie und die deutsche Didaktik-
Tradition. Eine integrale Betrachtung
von Visible Learning und der Theorie der
kategorialen Bildung

Johannes Gutbrod:
Möglichkeiten und Grenzen der
Digitalisierung von Schule und Unterricht
aus allgemeinpädagogischer Sicht

Elmar Drieschner:
Ethik des Anfassens. Zur Reflexion von
Berührungen in der Frühpädagogik

Gerhard Büttner / Noemi Bravená:
(Ab wann) soll man mit Kindern über ‚die
Seele‘ reden?

Veronika Verbeek:
Bildungs- und Lerngeschichten in der
Kindertagesstätte: Kritik einer Methode

Dr. Eva Steinherr
Ludwig-Maximilians-Universität
Lehrstuhl für Schulpädagogik
Leopoldstr. 13
80802 München

Prof. Dr. Veronika Verbeek
Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Konrad-Zuse-Straße 1
56075 Koblenz

BUCHBESPRECHUNGEN

Matthias Steffel:

Böhm, Winfried/ Schiefelbein, Ernesto/
Seichter, Sabine: Projekt Erziehung.
Eine Einführung in pädagogische
Grundprobleme

Eva Steinherr:

Hösle, Vittorio: Globale Fliehkräfte. Eine
geschichtsphilosophische Kartierung der
Gegenwart

SELBSTANZEIGE

Robert Lehmann:

Stiller Zeuge – Bewegtes Leben.
Selbstbewusstsein in Phänomenologie
und Advaita-Vedānta

AUTORENSPIEGEL

RUNDSCHAU

NEUERSCHEINUNGEN

Andrea Bramberger / Sabine Seichter

Schule gerecht denken

Über den Versuch, egalitäre Bildungsräume zu (er)öffnen

In diesem Beitrag sollen die Bedeutung und das Zusammenspiel von *Literacy* und sozialer Gerechtigkeit aus einer allgemeinpädagogischen bzw. kultur-ästhetischen Perspektive entfaltet und begründet werden. Die hier angestellten theoretischen Überlegungen erfolgen in praxeologischer Hinsicht. Sie münden in die Präsentation einer Bildungsinitiative, welche die Autorinnen dieses Beitrags in einem gemeinsamen Forschungsprojekt konzipieren und durchführen. In beiderlei Hinsicht – in der theoretischen einerseits und in der praktischen andererseits – wird zu zeigen sein, wie im Medium der Lyrik soziale Gerechtigkeit unter Schülerinnen und Schülern intendiert werden kann und wie Schülerinnen und Schüler andererseits dadurch in ihrem Umgang mit sich und anderen gestärkt werden können und sich bilden.

1. *Literacy*: Bildung und/oder Kompetenz?

Literacy, Sprach- und Lesekompetenz gelten seit Langem als Schlüsselqualifikationen für eine aktive, selbstverantwortete, souveräne und vor allem demokratische Teilhabe an gesellschaftlichen Entwicklungen einerseits und für eine erfolgreiche Gestaltung der eigenen Biographie

andererseits. Gerade Schulen verstehen sich als jene Instanzen und als jene Orte, in und an denen beides vermittelt und vertieft werden kann. Die „Befähigung“ der Schülerinnen und Schüler „zur aktiven Teilhabe am Kulturgeschehen, zur schriftlichen und mündlichen Bewältigung von Lebenssituationen [...], zur Realisierung von Demokratie [...], zur mündlichen und schriftlichen Artikulationsfähigkeit in Sach- und Wertfragen der Zeit sowie zu verantwortlichem Umgang mit Sprache“¹ zählt zu den erklärten „Richtzielen“ des Sprachunterrichts in Schulen.

Doch der Erwerb dieser Fähigkeiten ist nicht für alle Kinder in gleichem Maße möglich. Der Zugang zu Sprache ist eng an soziale, ökonomische, kulturelle Strukturen gebunden. Diesen engen Zusammenhang können nicht zuletzt die aktuellen PISA-Ergebnisse belegen.²

Bereits 1985 konnte die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Jeanne Oakes an den Ergebnissen einer breit angelegten Studie zeigen, dass über Zuordnungen innerhalb von Strukturkategorien wie Ethnizität und soziale Klasse die Literalität von Kindern gestaltet wird; sowohl die Lesekompetenz als auch die soziale Sprachmächtigkeit betreffend. Es bestehe ein unmittelbarer Zusammenhang, so Oakes, zwischen dem Sozialisationshintergrund der Kinder und ihren

Sprachkompetenzen. Die Sprach- und Lesegewohnheiten der Herkunftsfamilie, die Zeit, die in der Familie mit Vorlesen und Selbstlesen verbracht wird, prägen das Sprech- und Leseverhalten der Kinder nachhaltig.³ Oakes problematisiert gängige Praktiken des Leseunterrichts, die auf unterschiedliche Bildungsbiographien der Schülerinnen und Schüler mit einer Stärkung der Bildungsdifferenzen und damit verbunden mit einer Festigung der zukünftigen gesellschaftlichen Position der Kinder reagieren.⁴ Ihre empirischen Studien zeigen, dass der Umgang mit Sprache in "upper-level classes" und "lower-level classes" unterschiedlich gehandhabt wird. Schülerinnen und Schüler in "academically gifted classes" lesen und schreiben mehr. Sie werden durch provokative Thesen und Themen gefordert, Stellung zu beziehen, ihre Gedanken zu formulieren und ihre Argumente zu schärfen. Sie erhalten mehr Rückmeldung. Freies Schreiben und Sprechen werden dort gefördert. Schülerinnen und Schüler in "regular classes" dagegen arbeiten vor allem in Textbüchern, sie rezipieren Texte, sind mit Prüfungsvorbereitungen beschäftigt, und die Zeit wird mit Instruktionen verbracht. In den "academically gifted classes" finden sich überdurchschnittlich viele Kinder aus Familien höherer Bildungsschichten, in den "regular classes" überdurchschnittlich viele Kinder aus sozial schwächeren Familien und Kinder mit Migrationshintergrund. "Despite meritocratic justifications and democratic intent, these data show an unequal distribution of learning opportunities in a direction that favors the already privileged. In the name of equal opportunity, track levels in schools, reflective of social and economic groupings in society, are provided with differential access to school opportunities that is likely to maintain or increase, rather than erase, the inequities in the larger social structure"⁵, resümiert Oakes. Unverändert zeigt sich

das, was Pierre Bourdieu seit den 1960er Jahren beschreibt: Das Schulsystem reproduziert von Generation zu Generation die bestehenden sozialen Positionsverteilungen und die personellen Besetzungen der jeweiligen Positionen.⁶ Mit anderen Worten: Bildung scheint bis in die jüngste Gegenwart hinein „vererbt“ zu werden. Anhand neuerer Studien zur selben Thematik weist Jeannie Oakes eine anhaltende Tendenz dieses Phänomens des leistungsgruppenspezifisch unterschiedlichen Umgangs mit Sprache nach.⁷ Das Angebot an Kinder und ihre Familien, sich selbst einer Lerngruppe zuzuordnen, nennt Oakes "neo-tracking". Die Kinder ordnen sich mehrheitlich selbst derjenigen Gruppe zu, der sie gesellschaftlich zugeordnet sind und über die sich ihr gesellschaftlicher Status abbildet. Die Teilnahme an den Kursen bereitet darüber hinaus entweder für einen längeren Bildungsweg oder für den unmittelbar folgenden Einstieg ins Berufsleben vor. Nach Georg Auernheimer impliziert die Trennung von Schülerinnen und Schülern nach Schulformen „*einen ‚heimlichen Lehrplan‘ des Rassismus*“⁸; manche Konzepte von Sprachförderung wirken in einer Weise, die Segregation begünstigt. Lesekompetenz, Sprachunterricht und soziale Position bleiben miteinander verbunden – und Oakes nimmt Lehrende und Forschende in ihrer Auseinandersetzung mit Erziehungstheorien in die Pflicht, um diesen Zusammenhang konstruktiv zu wenden.⁹ Sie fordert Modalitäten der Wissensproduktion, die solche kulturellen und politischen Verschiebungen unterstützen, die egalitäre und gerechte Bildung ermöglichen.

Das Anliegen, die Lesekompetenz aller Schülerinnen und Schülern zu stärken und zu fördern, ist spätestens seit Beginn des 21. Jahrhunderts eine der im Anschluss an die PISA Untersuchungen für den schulischen Kontext proklamierte Hauptintention von Bildungspolitik und

Bildungsforschung. Die im Umfeld von PISA zu untersuchenden „Basiskompetenzen“, welche gemäß der Definition von Jürgen Baumert „in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“¹⁰, umfasst neben anderen Kompetenzen auch die „Lesekompetenz“. Seit PISA 2009 wird diese folgendermaßen definiert: „Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society“¹¹.

Zwar wird auch in diesem Zusammenhang das Lesen als ein dynamischer Prozess verstanden, doch unterscheidet sich dieses Verständnis von dem hier vorliegenden vor allem in seiner bildungstheoretischen Dimension: In dem hier zu erarbeitenden Bildungsmodell dient der Umgang mit Lyrik der Erlangung einer standardisierbaren Basiskompetenz, die im Zusammenhang mit heterogenen Bildungsbiographien und einer Erweiterung des Erfahrungsraums für alle Bildungsbeteiligten erworben wird. Während PISA eine Offenheit heterogener Erfahrungsräume aller Bildungsbeteiligten aufgrund ihrer geschlossenen Testkonstruktion tendenziell eher einschränkt als öffnet, ist nach einer Modalität von *Literacy* zu fragen, die eine Ermöglichung zur Erlangung einer erfolgreichen Bildungsbiographie aufgrund heterogener Akteurinnen und Akteure gerade umgekehrt offen hält und mit dieser Öffnung Bildungsgerechtigkeit überhaupt erst anvisieren kann. Erst in dem Moment, in dem sich reflexive Verhältnisse zwischen Ich und Welt ereignen können, ist die Möglichkeit heterogener Bildungsbiographien in ihrer Abweichung zu einer vorgegebenen Standardisierung erfahrbar. Bildungsprozesse, und das kann exemplarisch im Medium

von Lyrik gezeigt werden, lassen sich nicht erschöpfend in einem „richtig“ oder „falsch“ charakterisieren.

Literacy ist – allgemein besehen – als ein sprachlich vermittelter Zugang zur Welt des Wissens zu verstehen. Darüber hinaus bezieht sich *Literacy* auf die Fähigkeit der Einschätzung der Komplexität und Diversität des Sprechens, der sprachlichen Codes. Nach Lankshear und Knobel implizieren Literacies „socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participating in Discourses“¹². Systematische Arbeit an der Dekodierung von Texten und an der Etablierung eines Verständnisses für unterschiedliche soziale Sprachen, über die jede Person verfügt, sowie die Kontextualisierung sozialer Sprachen unterstützt dieses Ansinnen.

2. Sprachräume – Bildungsräume

Kinder treten mit familial geprägten Sprachverhaltensweisen in die Schule ein. Ihre Möglichkeiten, im Unterricht zu sprechen, sind unterschiedlich. Manche Schülerinnen und Schüler erleben ihre gewohnte familiäre Sprechkultur und die Art des Umgangs mit Wissen und Sprache in Schulen als dissonant. Sie finden kaum sozialen Raum vor, in dem es ihnen gelingt, ihre Erfahrungen zu artikulieren, d.h. zu sprechen („Passung“). Vor diesem Hintergrund ist die pädagogisch relevante (zuvörderst utopisch anmutende) Frage zu stellen, wie in Schulen Räume geschaffen werden können, in denen Bildungshintergründe der Kinder weder Bildungsvorteile noch Bildungsnachteile generieren, sondern in welchen alle Kinder angemessen kommunizieren – „lesen“ – können.

Hilary Janks schlägt vor, Zusammenhänge von Sprache/*Literacy* und Macht

offenzulegen. Sie regt Diskussionen mit Schülerinnen und Schülern an, in denen die politischen und gesellschaftlichen Implikationen dieses Zusammenhangs benannt werden. Diese Diskussionen betreffen das Lesen und Interpretieren von Texten – „all texts are positioned and they work to position the people who consume them“¹³ – sowie die Dekodierung von Modalitäten des Sprechens und Schreibens. In einem zweiten Schritt können die individuellen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Hintergrund dieser Struktur analysiert, kontextualisiert und entprivatisiert werden.

Julia Brooks hält Seyla Benhabibs Gesellschaftsmodell der deliberativen Demokratie für eine geeignete Basis, um Ermächtigung in der Sprache in Bildungsinstitutionen voranzutreiben.¹⁴ Deliberative Demokratie wird eingesetzt als ein Modell „for organizing the collective and public exercise of power in the major institutions of a society on the basis of the principle that decisions affecting the well-being of a collectivity can be viewed as the outcome of a procedure of free and reasoned deliberation among individuals considered as moral and political equals“¹⁵. Gleichberechtigte handeln die Bedingungen und Verträge für ihr Zusammenleben aus. In diesem Aushandeln werden Räume etabliert, in denen nicht nur alle zu Wort kommen, sondern in denen darüber hinaus über „demokratische Iterationen“¹⁶ ein neues Vokabular für die Artikulation von Fragen und Forderungen entstehen kann.¹⁷ Bedeutsam sind die Qualität und die Beschaffenheit des Bildungsraums. Sozialer Raum, in dem alle Kinder zu Wort kommen, muss nach bell hooks einer sein, in dem die Kinder ihre unterschiedlichen Erfahrungen thematisieren können und in dem diese Erfahrungen gehört werden, und zwar „not in a superficial way“¹⁸. Das sei die Voraussetzung dafür, Kindern eine egalitäre Teilhabe am Bildungsgeschehen

zu ermöglichen. Annedore Prengel versteht unter „egalitärer Differenz“ eine pädagogische Absicht bzw. einen „Prozess der Differenzierung, in dem immer neue Perspektiven eingenommen werden können und in dem Freude an der Vielfalt der Perspektiven entsteht“¹⁹. Diese Forderungen nach deliberativ gestalteten Bildungssettings, die die Selbstverantwortung von Kindern stärken und fordern, nehmen auf die Komplexität von *Literacy* Bezug und stellen sie her. Die Entwicklung sozialer Räume, in denen hegemoniales Sprechen überschritten werde, verläuft prozesshaft, letztlich gehe es für alle Bildungsbeteiligten um „liberating ourselves in language“²⁰.

Demnach eröffnet Lyrik mindestens drei für die Gestaltung von Bildungsräumen maßgebliche Dimensionen.²¹ Erstens: Lyrik ist imstande etwas zu leisten, was kein anderes Medium sprachlich zu leisten vermag. Als eine „andere“ Form von Sprache berührt sie ausdrücklich den Intellekt *und* die Sinne, sie verbindet Rationalität und Emotionalität. Über Lyrik kann das, was Kinder ergriffen hat und was sie mit den Sinnen erfahren haben, kommuniziert und begriffen werden. Lyrik kann dabei als Plattform für die Artikulation und den Austausch von Erfahrungen genutzt werden. Zweitens: Lyrik macht die Sprache beweglich. Nach Michel Foucault repräsentiert die Sprache – Prosa – die Struktur der Ordnung.²² Lyrik spielt mit Rhythmus, Reim, Syntax. Sie setzt Metaphern und Vergleiche, Zeilenumbrüche und Visualisierungen ein, sie zeichnet Sprache als flexibel. Sie irritiert (sprachliche) Ordnung, ohne sie zu desavouieren. Das Spiel mit der Sprache verdichtet ein Verständnis für ihre Ordnung, für ihre Grenzen und Möglichkeiten. Der lyrische Ausdruck ist präzise, auch oder weil er Überschreitungen von Sprachnormen erlaubt und geradezu fordert. Drittens: Lyrik richtet sich direkt oder indirekt an eine andere

Person, sie ist lebendig über die Reflexion des Gegenübers, eine Reflexion, die nicht bereits vorbestimmt ist. Lyrik lädt zu einem Sprechen ein, das (wie auch immer) vom Gegenüber aufgenommen, abgelehnt, zur Kenntnis genommen, weitergedacht wird.

3. Bildungsarbeit mit Lyrik

Bildungsarbeit mit Lyrik, die soziale Gerechtigkeit fokussiert²³, setzt auf die Artikulation, die kritische Reflexion, Analyse oder Verdichtung der Erfahrungen aller Kinder.

Sie sensibilisiert Kinder für das Spürbare im Wissen, das Schöpferische des Denkens und die emotionale Steuerung kognitiver Entscheidungen.²⁴ Sie stellt Situationen her, in denen sich Verstand und Emotion aneinander und miteinander entwickeln und eben nicht ausschließen.²⁵ Sie forciert Prozesse der simultan bzw. mehr oder weniger gewichtet erfolgenden Exploration von Bedeutungen – von Texten und sozialen Phänomenen – und des Verstehens der Techniken, die Bedeutungszuweisungen ermöglichen. Wenn Kinder erstens auf eine spezielle Art und Weise mit Lyrik arbeiten, die hierarchische Strukturen zu transzendieren imstande ist und egalitären Sprachraum schafft, wenn sie zweitens selbst Gedichte schreiben, die sie anrühren, und wenn sie drittens diese Gedichte mit anderen in eben diesem sozialen Raum teilen, dann erleben sie, dass ihre Empfindungen, Meinungen und Erfahrungen unmittelbar, dicht und auf innovative, individuelle Art und Weise formuliert und *sprachlich* kommunizierbar sind. Das aktive Hören von Gedichten kann zu einer Übung im Erstellen multiplexer plausibler Interpretationen werden; das Vortragen von Gedichten zu einer Übung im öffentlichen Erproben der Kraft sowohl der Sprache als auch der Stimme und der offensiven Teilhabe an der Gestaltung des öffentlichen (Bildungs-)Raums; das

Schreiben zu einer Übung im genauen Formulieren, das hilfreich ist, um sich präzise auszudrücken und ebenso exakt verstanden zu werden; die Interaktion zu einem Übungsfeld darin, Zuhörende in ihren Reaktionen einzuschätzen, um den eigenen Ausdruck zu schärfen und sprachliche Begegnungen strukturierter zu gestalten.

Über diese pädagogischen Handlungen werden soziale Kompetenzen ausgeprägt bzw. diese Handlungen verweisen selbst schon auf soziale Kompetenzen und sie haben nachweisbar soziale Effekte.²⁶

Sprechen wird lustvoll und intensiv erlebt, wenn Lyrik “nurtures a love and appreciation for the sound and power of language. Poetry can help us see differently, understand ourselves and others, and validate our human experience. It enhances thinking skills”²⁷. Bildungsarbeit mit Lyrik, die soziale Gerechtigkeit fokussiert, erweist sich als ein “liberatory, consciousness-raising, politicized process that challenges young people to develop understandings of their world and begin to engage the world as agents of change”²⁸.

Bildungstheoretisch kann der Ertrag von Lyrik im Kontext des herkömmlichen Deutschunterrichts kaum stark genug hervorgehoben werden. Es ist im bevorstehenden Forschungsprojekt²⁹ zu zeigen, wie durch das Medium der Lyrik das Verständnis von „Bildung“ eben nicht nur in einer voneinander separierten Anhäufung von Wissen besteht, sondern vielmehr als ein ganzheitlicher Prozess in der Auseinandersetzung von Ich und Welt verstanden werden muss. Dabei schafft die Bildungsarbeit mit Lyrik einen herrschaftsfreien Raum des Wissens bzw. einen herrschaftsfreien Raum zum Wissen, welcher die Möglichkeit eröffnet, „dass der Übergang vom Nichtwissen zum Wissen einerseits additiv (Dazulernen), andererseits innovativ (Umlernen) verläuft“³⁰. In den gemeinsamen Sprech- und Sprachakten der Schülerinnen und

Schüler vollziehen sich jene (meist erfahrungsbezogenen) Lernschritte, welche für eine gelingende Bildungsbiographie von nachhaltiger Bedeutung sind. Hier findet dann weniger ein (meist vorstrukturiertes) Lernen von reinen Informationen und Kenntnissen statt, sondern eher ein – wie es bereits Immanuel Kant hervorgehoben hatte – „sich im Denken orientieren“³¹ und in diesem Sinne ein durch Sprache mitgeteilter kindlicher Aufklärungs- bzw. Bildungsprozess zwischen Ich und Welt.³²

Das hier durchzuführende Projekt „*Literacy* und soziale Gerechtigkeit“ bewegt sich in der Traditionslinie von renommierten internationalen Initiativen, die *Literacy* und soziale Gerechtigkeit verbinden.³³ An zahlreichen Standorten werden die Initiativen gegenwärtig mit großem Erfolg in öffentlichen Schulen, zum Beispiel von *Teachers and Writers Collaborative*³⁴ oder *Community Word Project*³⁵ durchgeführt und evaluiert.³⁶ Diese Projekte beziehen sich auf die – intellektuellen, affektiven, verkörperten – Erfahrungen aller Bildungsbeteiligten, sie machen die Beweglichkeit, Genauigkeit und ordnungsstiftende Kraft der Sprache zum Thema und sie orientieren sich an der Idee des kritischen Blicks auf das immer andere. Kinder verstehen über diese Bildungsarbeit Sprache individueller, sie vertrauen ihr, weil sie ein komplexes Repertoire sprachlicher Möglichkeiten erarbeiten, Themen durch die Reflexion ihrer eigenen Affekte und die der anderen in kritischer Weise erschließen und Sprache als Medium der Darstellung und Reflexion begreifen, das als Praktik von Interaktionen verstanden werden kann.³⁷ Sie erleben Sprache/Lyrik als jenes Medium, das Raum schafft, um eigene Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche und die anderer Personen zu erspüren, zu respektieren, zu artikulieren und zu verbergen, sowie als eine soziale Praktik.

Das von den beiden Autorinnen durchzuführende Forschungsprojekt kann als

eine Ergänzung zu den vorliegenden Erkenntnissen der PISA-Untersuchungen gesehen werden. Auch dort wird *Literacy* als besondere Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im Bezug zu Teilhabe am öffentlichen Leben gewertet. Dieses Projekt nimmt die starke Gewichtung des Umgangs mit Texten auf und versucht im Anschluss daran, eine Möglichkeit der praktischen Aktivierung dessen innovativ zu entwickeln und vor allem bildungstheoretisch zu fundieren.

Es wird zu zeigen sein, wie Unterricht mit Hilfe von Lyrik einen pädagogischen Raum eröffnen kann, in dem hegemoniale Kommunikationspraktiken erweitert und geübt werden können. Im Umgang mit lyrischen Texten, im Schreiben eigener Gedichte und im Vortragen vor Mitschülerinnen und Mitschülern lernen Schülerinnen und Schüler ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Empfindungen zu versprachlichen, auszudrücken und performativ darzustellen, mit anderen Worten: sich zu bilden.

Anmerkungen

- 1 Hofen, Nikolaus (2006): Lehr- und Lernziele. In: Kliewer, Heinz-Jürgen/Pohl, Inge (Hrsg.): Lexikon Deutschdidaktik, Band 1. Hohengehren: Schneider, S. 360-362, hier: S. 361.
- 2 Vgl. z.B. Naumann, Johannes/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 23-71.
- 3 Vgl. Philipp, Maik (2011): Lesesozialisation in Kindheit und Jugend. Lesemotivation, Leseverhalten und Lesekompetenz in Familie, Schule und Peer-Beziehungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- 4 Vgl. Oakes, Jeannie (2008): Keeping Track: Structuring Equality and Inequality in an Era

- of Accountability. In: Teachers College Record 110, H. 3, S. 700-712.
- 5 Oakes, Jeannie (1998): Tracking, Inequality, and the Rhetoric of Reform: Why Schools Don't Change [1986]. In: Shapiro, Svi/Purpel, David (Hrsg.): Critical Social Issues in American Education. Transformation in a Postmodern World. Mahwah: Lawrence Erlbaum, S. 127-147, hier: S. 130.
 - 6 Vgl. Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
 - 7 Vgl. Oakes, Jeannie (2008): Keeping Track: Structuring Equality and Inequality in an Era of Accountability. In: Teachers College Record 110, H. 3, S. 700-712.
 - 8 Auernheimer, Georg (2006): Das deutsche Bildungssystem – für die Einwanderungsgesellschaft disfunktional. In: Tanner, Albert/Badertscher, Hans/Holzer, Rita/Schindler, Andreas/Schreckeisen, Ursula (Hrsg.): Heterogenität und Integration. Umgang mit Ungleichheit und Differenz in Schule und Kindergarten. Zürich: Seismo, S. 109-122, hier: S. 120.
 - 9 Vgl. Oakes, Jeannie (2018): Public Scholarship: Education Research for a Diverse Democracy. In: Educational Researcher 47, H. 2, S. 91-104.
 - 10 Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmerich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68, hier: S. 16.
 - 11 OECD (2009): PISA 2009 Assessment Framework. Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. Paris: OECD, S. 23.
 - 12 Lankshear, Colin/Knobel, Michele (2006): New Literacies: Everyday Practices and Classroom Learning. Maidenhead and New York: Open University Press, S. 64.
 - 13 Janks, Hilary (2018): Texts, Identities, and Ethics: Critical Literacy in a Post-Truth-World. In: Journal of Adolescent & Adult Literacy 62, H. 1, S. 95-99, hier: S. 96.
 - 14 Vgl. Brooks, Julia (2007): "Celebrating the Other": Power and Resistance as Prelude to Benhabib's Deliberative Democracy. In: Philosophical Studies in Education 38, S. 71-82.
 - 15 Benhabib, Seyla (2002): The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era. Princeton: Princeton University Press, S. 105.
 - 16 Benhabib, Seyla (2017): Die Rechte der Anderen [2004]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30.
 - 17 Vgl. Benhabib, Seyla (2016): Kosmopolitismus ohne Illusionen. Menschenrechte in unruhigen Zeiten. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 - 18 hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, S. 148.
 - 19 Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz – eine Denkfigur demokratischer Bildung. In: Ralser, Michaela (Hrsg.): Egalitäre Differenzen. Ansätze, Einsätze und Auseinandersetzungen im Kampf um Anerkennung und Gerechtigkeit. Innsbruck: Studia, S. 25-36, hier: S. 30.
 - 20 hooks, bell (1994): Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, S. 175.
 - 21 Vgl. Bramberger, Andrea (2018): Lyrik in Erziehung und Bildung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
 - 22 Vgl. Foucault, Michel (2003): Die Ordnung der Dinge [1966]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
 - 23 Vgl. Ciardiello, Vincent (2010): "Talking Walls": Presenting a Case for Social Justice Poetry in Literacy Education. In: The Reading Teacher 63, H. 6, S. 464-473.
 - 24 Vgl. Mollenhauer, Klaus (1990): Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehungs- und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 3-17; vgl. Mollenhauer, Klaus (1996): Grundfragen ästhetischer Bildung. Weinheim: Beltz.
 - 25 Vgl. Pazzini, Karl-Josef (2005): Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust? Hamburg: Hamburg University Press; vgl. Seichter, Sabine (2012): Schule der Gefühle. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 16, S. 53-64.
 - 26 Vgl. Mazza, Nicholas (2017): Poetry Therapy. Theory and Practice. New York: Routledge; vgl. Gustavson, Cynthia Blomquist (2013): The Use of Poetry Therapy for the Treatment of Sexual Abuse Trauma. In: Sana, Loue

- (Hrsg.): *Expressive Therapies for Sexual Issues: A Social Work Perspective*. Springer: New York, S. 55-84; vgl. Muhammad, Gholnecsar/Gonzalez, Lee (2016): *Slam Poetry: An Artistic Resistance Toward Identity, Agency, and Activism*. In: *Equity & Excellence in Education* 49, H. 4, S. 440-453.
- 27 Perfect, Kathy (1999): *Rhyme and Reason: Poetry for the Heart and Head*. In: *The Reading Teacher* 52, H. 7, S. 728-737, hier: S. 728.
- 28 Stovall, David (2006): *Urban Poetics: Poetry, Social Justice and Critical Pedagogy in Education*. In: *The Urban Review* 38, H. 1, S. 63-80, hier: S. 63f.
- 29 In einer Forschungskoooperation zwischen Andrea Bramberger und Sabine Seichter wird das Projekt „*Literacy und soziale Gerechtigkeit*“ ab Oktober 2019 durchgeführt und vom Land Salzburg und der Arbeiterkammer Salzburg finanziell gefördert.
- 30 Göhlich, Michael/Zirfas, Jörg (2007): *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 35.
- 31 Kant, Immanuel (2017): *Was heißt: Sich im Denken orientieren [1786]?* In: Ders. *Denken wagen. Der Weg aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit*. Stuttgart: Reclam, S. 17-36.
- 32 Vgl. Seichter, Sabine (2018): *Philosophieren mit Kindern. Oder: Ohne Philosophieren keine Kindheit*. In: Blaschke-Nacak, Gerald/Stenger, Ursula/Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Anthropologie der Kinder. Geschichte, Kultur und Theorie*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, S. 299-309.
- 33 Vgl. Popoff, Georgia/Lansana, Quraysh Ali (2010): *Our Difficult Sunlight. A Guide to Poetry, Literacy, & Social Justice in Classroom & Community*. New York: Teachers and Writers Collaborative; vgl. Koch, Kenneth (1999): *Wishes, Lies, and Dreams. Teaching Children to Write Poetry [1970]*. New York: Harper Collins; vgl. www.poetrysociety.org.uk (Datum des letzten Abrufs: 01. Februar 2019)
- 34 <http://www.twc.org> (Datum des letzten Abrufs: 01. Februar 2019)
- 35 <http://communitywordproject.org> (Datum des letzten Abrufs: 01. Februar 2019)
- 36 Vgl. Owen, Nick/Munden, Paul (2010): *Class Writing. A NAWE Research Report into the Writers-in-Schools Ecology*. York: NAWE.
- 37 Vgl. Danvers, Emily Clair (2016): *Criticality's Affective Entanglements: Rethinking Emotion and Critical Thinking in Higher Education*. In: *Gender and Education* 28, H. 2, S. 282-297.

Mario Gerwig

Hattie und die deutsche Didaktik-Tradition

Eine integrale Betrachtung von *Visible Learning* und der *Theorie der kategorialen Bildung*

Seit rund zehn Jahren ist John Hattie einer der führenden Erziehungswissenschaftler unserer Zeit, die Rezeption seiner Forschungsergebnisse in Wissenschaft, Disziplin und Öffentlichkeit ist bemerkenswert. Umso erstaunlicher ist, dass man auch bei sehr genauer Lektüre von der sogenannten deutschen Didaktik-Tradition und ihren epochemachenden Beiträgen – für diesen Beitrag beschränken wir uns exemplarisch auf Wolfgang Klafki und seine *Theorie der kategorialen Bildung*¹ – bei Hattie nichts findet. Das für die Vertreter der deutschen Didaktik-Tradition zentrale und bis heute bedeutende Kern-Problem, das sich mit jeder neuen Unterrichtsstunde neu stellt, nämlich die Frage, wie ein bestimmter Inhalt in den Unterricht gelangen kann, so dass die Lernenden in ihrer Bildungsbewegung getroffen werden, bleibt von Hattie gänzlich unberührt.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, das Verhältnis der Arbeiten Hatties zum Hauptwerk Wolfgang Klafkis als einem der Hauptvertreter der deutschen Didaktik-Tradition zu untersuchen, um daran aufzuzeigen, dass eine Ergänzung der Arbeiten Hatties und Klafkis möglich und nötig wäre. Gelingenden Unterricht, so die Hauptthese dieses Beitrags, kann es nur mit Klafki und Hattie geben.²

1. Einleitung

Vor zehn Jahren publizierte John Hattie (*1950) die Erstauflage seiner Studie *Visible Learning*³. Die überaus große Beachtung der Resultate in Disziplin, Profession und Öffentlichkeit war und ist bemerkenswert, insbesondere seit Veröffentlichung der deutschen Übersetzung⁴. Inzwischen liegen Übersetzungen der Primärstudie in zahlreiche Sprachen vor (u.a. spanisch, arabisch), hinzu kommt eine mittlerweile nur noch schwer zu überschauende Variation an Begleit- und Folgepublikationen, etwa *Visible learning for teachers*⁵ bzw. *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*⁶, *Hattie für gestresste Lehrer*⁷, *Visible Learning and the Science of How We Learn*⁸ bzw. *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*⁹, *Visible Learning into Action*¹⁰, *Kenne Deinen Einfluss!*¹¹, *Ten Mindframes for Visible Learning*¹² bzw. *Visible Learning – Auf den Punkt gebracht*¹³, *Visible Feedback*¹⁴.

Die „Hattie-Studie“, die ihre Bedeutung insbesondere aus der einmaligen empirischen Breite schöpft und die fortwährend weiterläuft – inzwischen konnte Hattie aus rund 1.500 synthetisierten Metastudien, die insgesamt rund 85.000 Einzelstudien umfassen an denen wiederum rund 300

Millionen Lernende beteiligt waren, 270 Faktoren identifizieren und deren jeweiligen Einfluss auf Unterricht quantitativ beschreiben (Stand: Mai 2019) – hat sich zu einer der wichtigsten Grundlagen in der (schul-)pädagogischen und didaktischen Diskussion entwickelt. Und auch in der Öffentlichkeit finden Hattie und die Resultate seiner Studie große Beachtung: Hattie wird als „Rockstar der Pädagogik“ (F.A.Z., 21.11.2013) bezeichnet, ein „Superheld“ (DIE ZEIT, 3.1.2013) mit „strohblondierten Haaren (und) knallblauen Augen“ (taz, 14.8.2013), der mit seiner Studie den „Stein der Weisen“ (Die Welt, 6.4.2013) oder den „Heiligen Gral“ (DIE ZEIT, 3.1.2013) gefunden habe¹⁵.

Erfolg und Rezeption der Studie lassen bisweilen die deutsche Didaktik-Tradition mit ihren teils epochemachenden Beiträgen¹⁶ und ihrem bis heute relevanten Kernproblem, nämlich der Frage, wie ein bestimmter Inhalt in den Unterricht gelangen kann, so dass die Lernenden in ihrer Bildungsbewegung getroffen werden, in den Hintergrund rücken – und das, obwohl die Hattie-Studie die deutsche Didaktik-Tradition keineswegs ersetzen kann, geschweige denn ihr Kern-Problem löst. Dass „die Frage nach der Strukturierung des Unterrichtsinhalts [bei Hattie; MG] stiefmütterlich behandelt“¹⁷ wird, hat vor allem methodische Gründe, denn Hatties Zugang ist auf empirische Daten beschränkt, so dass bspw. die historisch-systematischen Arbeiten Klafkis gar nicht berücksichtigt werden können. Nichtsdestotrotz ist dies ein Defizit, das Hattie „mit ein wenig ‘mehr Klafki’“¹⁸ hätte beheben können.

Im Folgenden soll dargelegt werden, dass das Beheben dieses Defizits, d.h. eine gegenseitige Ergänzung der Arbeiten Hatties und Klafkis (als Vertreter der deutschen Didaktik-Tradition), tatsächlich außerordentlich wertvoll wäre. Dazu wird zunächst der Frage nachgegangen, wo

und wie in Hatties eindrücklicher Arbeit Bildung als Kernauftrag der Schule berücksichtigt wird. Anschließend wird an einem unterrichtspraktischen Beispiel aufgezeigt, wie Wolfgang Klafki mit der Frage nach der Strukturierung eines Unterrichtsinhalts umgeht – ein Punkt, der bei Hattie praktisch vollends unberücksichtigt bleibt, der für die Schulpraxis und Lehrerbildung aber nach wie vor unverzichtbar ist, was insgesamt zu der These führt, dass es gelingenden Unterricht nur mit Klafki und Hattie geben kann. Abschließend werden knapp einige notwendige Schritte skizziert, mit welchen eine gewinnbringende Hattie-Klafki-Synthese gelingen kann.

2. *Visible Learning* und Bildung

Bei Hatties Lebensprojekt *Visible Learning* handelt es sich um die bis heute größte Sammlung und Interpretation empirischer Daten über Gelingensbedingungen von Unterricht. Die Analyse von inzwischen über 1.500 Meta-Analysen, die insg. rund 85.000 Einzelstudien umfassen und an denen insgesamt über 300 Mio. Lernende teilgenommen haben, erlaubten es Hattie, aktuell 270 Faktoren zu identifizieren und deren Einfluss auf Unterricht jeweils quantitativ mithilfe einer Effektstärke zu beschreiben. Versucht man, das Resultat in nur einem Satz zusammenzufassen, könnte dieser etwa so lauten: *Der entscheidende Faktor für schulischen Bildungserfolg ist in den Haltungen der Lehrpersonen zu sehen, d.h. nicht nur in dem, was sie tun, sondern insb. in dem, warum und wie sie das, was sie machen, tun – dies ist der Kern pädagogischer Expertise.*

In *Visible learning for teachers* formuliert Hattie als Quintessenz seiner Studien acht *mindframes*, in der deutschen Übersetzung *Kenne Deinen Einfluss!* sind diese übersetzt in zehn Haltungen¹⁹:

1. Rede über Lernen, nicht über Lehren!
2. Setze die Herausforderung!
3. Betrachte Lernen als harte Arbeit!
4. Entwickle positive Beziehungen!
5. Verwende Dialog anstelle von Monolog!
6. Informiere alle über die Sprache der Bildung!
7. Sieh dich als Veränderungsagent!
8. Gib und fordere Rückmeldung!
9. Erachte Schülerleistungen als eine Rückmeldung für dich über dich!
10. Kooperiere mit anderen Lehrpersonen!

In der Einleitung zu *Kenne Deinen Einfluss!*²⁰ werden diese Haltungen mithilfe des didaktischen Dreiecks genauer eingeordnet und zu notwendigen Kompetenzen einer Lehrperson, die erfolgreich unterrichten möchte – Fachkompetenz, didaktische Kompetenz, pädagogische Kompetenz, systemische Kompetenz – in Verbindung gesetzt (vgl. Abb. 1). Pädagogische Expertise zeichne sich aus durch Kompetenz und einer bestimmten Haltung in Form von Wollen und Werten: „Es sind die leidenschaftlichen und begeisterten Lehrpersonen, die für gelingende Bildungsprozesse ausschlaggebend sind“²¹. Diese Leidenschaft und Begeisterung zeigten sich in eben diesen zehn Haltungen.

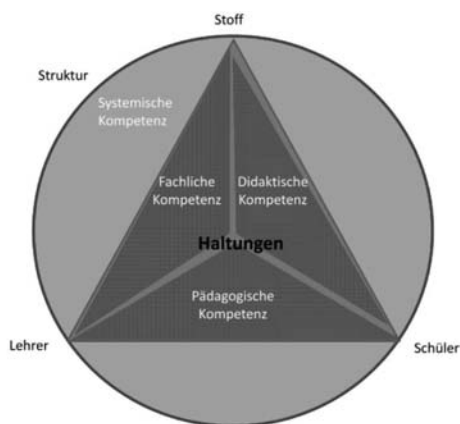


Abb. 1: Didaktisches Dreieck aus der Einleitung zu *Kenne Deinen Einfluss*.

Wenn man nun vor dem Hintergrund der deutschen Didaktik-Tradition und insb. mithilfe der Arbeiten Klafkis dieses zentrale Resultat und die vielleicht wichtigste Botschaft für eine Lehrperson betrachtet, stellt sich eine Frage: Wo ist die Bildung? Zumindest wörtlich genannt ist sie in Haltung Nr. 6, doch interessanterweise ist in *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*²², welches die Kernaussagen aus der Hattie-Studie praxisorientiert zusammenfasst und im Schlusskapitel ebenfalls die zehn Haltungen als Kern pädagogischer Expertise und unter direktem Verweis auf *Kenne Deinen Einfluss!* beschreibt, aus „Sprache der Bildung“ plötzlich „Sprache des Lernens“ geworden – eine Begründung für diesen Austausch fehlt allerdings, obwohl sie dringend notwendig wäre, da es sich bei Bildung und Lernen ja keinesfalls um dasselbe handelt. Darüber hinaus findet man in den zahlreichen Publikationen und insb. in den deutschen Übersetzungen durchaus einige Stellen, an denen explizit von *Bildung* die Rede ist, etwa „der Unterricht ist der Ort der Bildung, nicht Strukturen und nicht Systeme. Und er ist das Hauptgeschäft von Lehrpersonen“²³ oder „und dennoch nimmt die Lehrperson eine Sonderstellung ein, weil sie im Unterricht als dem Ort der Bildung *die* zentrale Rolle spielt“²⁴. Ähnliches gilt für die Ausführungen zu den Faktoren *Problemlösen* und *Lehrstrategien*²⁵. Wenn man aber insb. die zuletzt genannten Stellen genauer liest wird deutlich, dass zwar von Bildung die Rede ist, viel eher aber ein effektives Lernen gemeint ist,²⁶ was insofern nur wenig überrascht, als dass man Faktoren, die eine Aussage über den *Bildungserfolg der Lernenden im Unterricht* erlauben, vor allem im Bereich *Unterrichten* erwarten würden, dieser aber vor allem „Methoden, die unabhängig von Fächern und in jedem Unterricht eingesetzt werden können“²⁷, beinhaltet. Bildung ohne Inhalt aber ist

leer, so dass sich insgesamt feststellen lässt, dass die Frage nach der Strukturierung eines Inhalts, d.h. nach der Art und Weise, wie ein bestimmter Inhalt am besten in den Unterricht gelangt, bei Hattie folglich nicht auftaucht. Diese Abwesenheit der Inhaltsfrage ist in gewisser Weise inzwischen symptomatisch für die große Teile der Schulpädagogik und Unterrichtsforschung, denn die Frage, wie ein bestimmter Gegenstand vermittelt werden kann, ist zwar Kern der deutschen Didaktik-Tradition, gerät inzwischen aber leider in Profession und Disziplin zunehmend in Vergessenheit. Selbst in Publikationen, die sich explizit mit der Frage nach den richtigen Unterrichtsinhalten auseinandersetzen, spielen bspw. Heimann/Otto/Schulz (1965) oder Wolfgang Klafki fast gar keine Rolle mehr.²⁸

Dieser Befund wird auch von der Verwendung des didaktischen Dreiecks gestützt. Denn auch hier kann man sich fragen, wo eigentlich die Bildung ist, um schließlich zu konstatieren, dass sie ausgeschlossen ist. Denn Ausgangslage für das in der Literatur häufig zitierte didaktische Dreieck ist das ursprüngliche Vermittlungsproblem zwischen Subjekt und Objekt. Dieser Vermittlungsprozess findet nach Klafki doppelseitig, d.h. in beide Richtungen statt: „Bildung ist Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen (objektiver Aspekt), aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit (subjektiver Aspekt).“²⁹ Didaktik legitimiert sich nun dort, wo eine direkte Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt problematisch oder gar unmöglich ist. Didaktik ist daher immer Mittel zum Zweck der Bildung.

In dem in der Literatur³⁰ auftretenden didaktischen Dreieck ist nun das Subjekt durch die Schüler und das Objekt durch einen Gegenstand bzw. den

Unterrichtsstoff ersetzt, zudem tritt die Lehrperson an die Stelle der Didaktik. Durch diesen Austausch, für den im pädagogischen Schriftentum eine überzeugende Begründung fehlt, verliert das Dreieck nun ein wesentliches Merkmal: Die Bildung ist nicht mehr vorhanden. Durch das Ersetzen des Objekts durch den Unterrichtsgegenstand ist nämlich nun das Ziel, auf welches jeder Aneignungs- und Vermittlungsprozess gerichtet ist – die doppelseitige Auseinandersetzung zwischen Subjekt bzw. Schüler und Objekt – eliminiert worden. Stattdessen wird nun der Unterrichtsgegenstand als Repräsentant des ursprünglichen Objekts behandelt, was allerdings ein Kurzschluss ist, da die Vermittlung des zu Vermittelnden durch die Setzung des didaktischen Repräsentanten keinesfalls bereits gegeben ist. Unterrichtsgegenstände können durchaus zu pädagogisch verselbständigten Objekten eigener Art werden, wie bspw. Martin Wagenschein an der Verformung der Schulphysik gegenüber der Physik als Wissenschaft intensiv dokumentiert hat. Nimmt man die Unterscheidung zwischen Objekt und „Stoff“ ernst und versucht man, die Logik des Modells weiter zu führen, so ergeben sich weitere didaktische Dreiecke, die zusammengesetzt werden können zu einem didaktischen Tetraeder, der einerseits die Aussagekraft des (meist benutzten) didaktischen Dreiecks enthält und gleichzeitig dessen Mangel im didaktischen Denken behebt, was an dieser Stelle jedoch nicht weiter ausgeführt werden soll.³¹

Insgesamt lässt sich also festhalten, dass bei allen wertvollen, richtigen und augenöffnenden Erkenntnissen, die aus der Hattie-Studie ableitbar sind, das zentrale Problem, das sich mit jeder Schulstunde neu stellt, nämlich die Frage, wie ein bestimmter Gegenstand vermittelt werden und eine doppelseitige Erschließung

zwischen Subjekt und Objekt initiiert werden kann, unberücksichtigt bleibt.

Das didaktische Dreieck vermag es nicht, dieses Defizit zu beheben, da es das entscheidende fehlende Element – die Bildung – selbst gar nicht beinhaltet, womit sich insgesamt die Frage aufdrängt, wie Hattie dann zu ergänzen wäre, so dass ein auf Bildung und nicht nur auf effektives Lernen ausgerichteter Unterricht ermöglicht wird.

3. Klafki ergänzt Hattie

Im Folgenden soll in Kürze demonstriert werden, wie mit Klafki der Bildungsgehalt eines Themas erschlossen werden kann und was daraus für den konkreten Unterricht folgt. Als Inhalt wird dazu ein zentraler Inhalt des mathematischen Curriculums der 8. bzw. 9. Klasse gewählt: der Satz des Pythagoras. Bei diesem fundamentalen Satz der euklidischen Geometrie handelt es sich um einen zentralen Satz der Schulmathematik, der in *jeder* Klasse unterrichtet wird. Und dennoch handelt es sich um eine Herausforderung für die Mathematik-Didaktik. Denn fachlich handelt es sich bei „dem Pythagoras“, wenn man ihn loslöst von seiner geometrischen Bedeutung und reduziert auf die reine Rechenoperation, eigentlich nur um eine Erweiterung des in der Primarstufe erlernten Multiplizierens: Drei mal drei plus vier mal vier ist gleich fünf mal fünf. Doch interessant wird der Satz im und für den Unterricht eigentlich erst dann, wenn man ihn als Muster für die Entdeckungen der antiken Mathematik versteht, an welchem demonstriert werden kann, wie die mathematischen Wahrheiten (der euklidischen Geometrie) aufeinander ruhen und wie ein auf Axiomen aufgebautes System des mathematischen Beweises entstanden und begründet worden ist.

Wolfgang Klafkis Leistung war es, die in den 1950er-Jahren existierenden, unterschiedlichen Standpunkte der objektorientierten materialen Bildungstheorien (Bildungstheoretischer Objektivismus und Bildungstheorie des Klassischen) auf der einen und die der subjektorientierten formalen Bildungstheorien (Theorie der funktionalen Bildung und Theorie der methodischen Bildung) auf der anderen Seite zu vereinen, indem er diese analysierte, dialektisch aufeinander bezog und das Beste schließlich in einer neuen Theorie, der *Theorie der Kategorialen Bildung*, aufhob. Ein Zitat aus der Einleitung seiner Dissertation:

„Wenn wir recht sehen, liegt die Fruchtbarkeit der Theorie und Praxis der kategorialen Bildung gerade darin, daß sie die Überwindung des alten, bis in die Gegenwart hineinwirkenden Dualismus von ‚formaler‘ und ‚materieller Bildung‘ ermöglicht; nicht im Sinne des beliebten Sowohl-als-auch beider Momente, sondern im Sinne einer echten ‚Aufhebung‘ dieser Zweiheit.“³²

Später hat Klafkis Theorie zwar diverse Modifikationen erfahren, etwa die Weiterentwicklung zur *kritisch-konstruktiven Didaktik*³³, bei welcher der frühere historisch-hermeneutische Ansatz mit erfahrungswissenschaftlichen (empirischen) und gesellschaftskritisch-ideologischen Ansätzen verbunden wird und „epochaltypische Schlüsselprobleme“ ins Zentrum gelangen, oder die letzte Weiterentwicklung zu einem noch umfassenderen Allgemeinbildungskonzept³⁴, bei welcher sich kategoriale Bildung schließlich in sechs Sinn-Dimensionen konkretisiert. Doch da Klafki insb. in dieser letzten Erweiterung die *Theorie der kategorialen Bildung* explizit als einen Grundpfeiler eingebaut hat – „das Fundament allgemeiner Bildung (...) ist die Aneignung von Kategorien des Welt- und

des Selbstverständnisses, genauer: Kategorien der Erkenntnis (einschließlich der Selbsterkenntnis), der Beurteilung, der Gestaltung und des Handelns. ‚Bildung‘ ist in diesem Sinne ‚kategoriale Bildung‘³⁵ – ist und bleibt sie unverzichtbar für sein didaktisches Gesamtwerk.

Wo liegt also nun der objektive, klassische, funktionale und methodische Bildungsgehalt dieser Thematik, und wie kann man diese vier Momente kategorial aufheben und im Unterricht umsetzen?

(1) *Zum bildungstheoretischen Objektivismus*

Neben dem objektiven Gehalt des pythagoreischen Lehrsatzes selbst – der Flächeninhalt der Quadrate über den beiden Katheten a und b eines rechtwinkligen Dreiecks ist gleich dem Flächeninhalt des Quadrats über der Hypotenuse c ; oder kurz: $a^2 + b^2 = c^2$ – liegt ein bildungstheoretischer Wert insbesondere im mathematischen Beweisen. Eine Aussage mathematisch zu beweisen heißt, sie logisch auf andere bereits bewiesene Aussagen bzw. auf Axiome, Definitionen und Postulate zurückzuführen. *Wie* dieses „Zurückführen“ aber geschieht ist nicht methodisiert, und schon gar nicht ist der Weg zu einem Beweis eindeutig.

Wird im Unterricht nur ein einzelner Beweis betrachtet, so reicht dies zwar zur Verifikation des Satzes, vermittelt aber ein falsches Bild vom Beweisen selbst. Denn im Beweisprodukt ist der Weg zu diesem Produkt, das Hin und Her, das Abwägen von Argumenten, das Laufen von Irrwegen und Treffen von Fehlschlüssen, nicht enthalten. Damit stellen Beweise häufig eine Art personifizierte Eleganz der Mathematik dar. Sie führen eine logische Zwangslage herbei, aber eine wirkliche Einsicht in das „Warum“ des bewiesenen Satzes ermöglichen sie meist nicht. Im schlimmsten Fall werden sie gar wahrgenommen als

„sinn- oder belanglose Spielereien, (...) Spitzfindigkeiten, (...) logische Überrumpelungen („Mausefallen“) oder aber konventionelle geistige Manipulationen, gegen die man sich nicht wehren kann und die doch keine Überzeugung schaffen“.³⁶

Der Satz des Pythagoras erlaubt es, sich in die *Methode des Beweisens* zu vertiefen. Denn es existieren über 350 verschiedene Beweise, so dass bei der Betrachtung einiger ausgewählter Beweisprodukte der Satz selbst in den Hintergrund rücken und die Beweismethode zum Gegenstand der Reflexion werden kann. Dadurch kann schließlich erkennbar werden, was es genau heißt, etwas zu „beweisen“ und sich einer Sache „gewiss“ zu sein. Man gewinnt einen Einblick in das deduktive Gebäude der Mathematik und erfährt, wie ein auf Axiomen aufgebautes System des mathematischen Beweises entstanden und begründet worden ist.

(2) *Zur Bildungstheorie des Klassischen*

Die griechische Entdeckung des Beweises hat wohl eine für die gesamte Entwicklung der Wissenschaften – nicht nur der Mathematik – nicht zu überschätzende Bedeutung. In ihr zeigt sich der Wechsel vom babylonischen Auge und der ägyptischen Hand zum griechischen Geist, sie stellt den entscheidenden Übergang von der babylonischen und ägyptischen Rechen- und Messkunst zu einer auf Axiomen und Definitionen ruhenden Mathematik dar. Dies markiert gleichzeitig den über die Mathematik hinausgehenden Blickwechsel weg von den anschaulich korrekten Tatsachen und hin zur Untersuchung bzw. Hinterfragung der jeweiligen Ursachen. Personifiziert wird dieser Übergang durch Euklid von Alexandria (um 300 v. Chr.), der in seinem Jahrtausendwerk „Die Elemente“ – das nach

der Bibel meistverbreitete Werk der Weltliteratur – das gesamte mathematische Wissen seiner Zeit zusammentrug und erstmals systematisch bewies. Es handelt sich dabei um nicht weniger als die Geburtsstunde der Wissenschaften!

Der Satz des Pythagoras markiert in den Elementen das Ende des ersten Kapitels (Buch I, §47).³⁷ Bei dem Beweis, der als der „klassische“ Pythagoras-Beweis in die mathematische Literatur eingegangen ist, handelt es sich um ein Muster für die Entdeckungen der antiken Mathematik. Mit ihm lässt sich die im ägyptischen Alexandria entstandene euklidische Geometrie erschließen. Diese Historie kann in den Lernenden den Sinn für geistesgeschichtliche Kontinuität wecken und „auch einen Damm gegen jene verderbliche, dumme und dünnköpfige Besserwisserie errichten, die meint, jedes alte Denken und Bemühen unbesehen als überholt und sinnlos und ‚unmodern‘ abtun zu können“.³⁸

(3) *Zur Theorie der funktionalen Bildung*

Beim Satz des Pythagoras handelt es sich um einen neuralgischen Punkt, sowohl vom fachlichen als auch vom fachdidaktischen Standpunkt aus gesehen. Es ist der Punkt, an dem sich Algebra und Geometrie sehr deutlich verknüpfen: Geometrische Entdeckungen lassen sich algebraisch begründen und algebraische Zusammenhänge können geometrisch veranschaulicht werden, weshalb an dieser Stelle der Schulmathematik auf Seiten der Lernenden sowohl algebraische als auch geometrische Voraussetzungen benötigt werden. Die Beschäftigung mit unterschiedlichen Beweisen desselben Satzes
Tabellarische Zusammenfassung:

fordert den Nachvollzug und das kritische Prüfen der jeweiligen Begründungen und Argumentationswege: Diskutieren, als Teil einer Gruppe etwas gemeinsam erarbeiten, dabei das eigene Denken verbalisieren und das Vorgehen reflektieren, Begründungen geben und diese auch von anderen Personen einfordern ist insgesamt eine Haltung, die im Sinne der Moral- und Demokratiefähigkeit unbedingt zu fördern ist. Und schließlich werden auch das hartnäckige Verfolgen von Zielen, das erfolgreiche Bewältigen von Rückschlägen, Durchhaltevermögen und Entschlossenheit trainiert.

(4) *Zur Theorie der methodischen Bildung*

Es wäre vermessen, den methodischen Bildungsgehalt des Satz des Pythagoras damit zu beschreiben, dass die Schülerinnen und Schüler „das Beweisen“ erlernen könnten – zu vielfältig, zu groß, zu anspruchsvoll ist diese Tätigkeit selbst für ausgebildete Mathematiker. Beweisen lässt sich nicht methodisieren. Beweisen ist ein kreativer Prozess, man kann es nicht schematisch lernen, auch wenn sich bestimmte Heuristiken oftmals als zielführend erwiesen haben. Durch den Nachvollzug verschiedener Beweisprodukte kann der Beweisprozess jedoch reflektiert werden, wobei die Lernenden sich insgesamt im Begründen, Nachvollziehen, Argumentieren, Konkretisieren, Diskutieren und Präsentieren schulen können. *Dies* sind – neben der methodisierten Anwendung des Satzes auf unterschiedliche, außer- und innermathematische Probleme – realistische Ziele einer methodischen Bildung.

Tab. 1: Zusammenfassung des kategorialen Bildungsgehalts zum Satz des Pythagoras.

<p>Elementare, fundamentale, exemplarische Bildung</p>	<p>Überfachliche Erweiterung: Grundfragen und Grundlagen von Mensch und Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Das axiomatische System der euklidischen Geometrie war richtungsweisend für die Entwicklung der Wissenschaften insgesamt und ist (in seinen Grundzügen) noch immer grundlegend für die heutige Mathematik (bspw. euklidischer Dreischritt). • Der Satz des Pythagoras wird bereits seit der Antike zur Konstruktion rechter Winkel und als Proportionengrundlage genutzt, was sich in zahlreichen antiken und modernen Bauten zeigt. • Was heißt „beweisen“ in der Mathematik, den Rechtswissenschaften, der Philosophie? Was bedeutet es, sich einer Sache „gewiss“ zu sein?
<p>Kategoriale Bildung in sechs Sinn-Dimensionen allgemeiner Bildung</p>	<p>Bildung in sechs Sinn-Dimensionen: (i) <i>pragmatisch</i> – (ii) <i>schlüsselproblematisch</i> – (iii) <i>ästhetisch</i> – (iv) <i>kulturgenetisch</i> – (v) <i>ethisch</i> – (vi) <i>motorisch</i></p> <p>(i) In einem rechtwinkligen Dreieck ist die Summe der beiden Kathetenquadratflächen der Fläche des Hypotenusenquadrats gleich (Satz des Pythagoras); Sind in einem Dreieck die beiden Kathetehquadrate und das Hypotenusenquadrat flächengleich, so ist das Dreieck rechtwinklig (Umkehrung des Satz des Pythagoras)</p> <p>(ii) Die Berechnung der Länge einer Diagonalen in einem Rechteck stellt ein innermathematisches Schlüsselproblem dar, welches in unterschiedlichen Zusammenhängen immer wieder auftaucht und mit dem Satz des Pythagoras gelöst werden kann.</p> <p>(iii) Geometrische Phänomene lassen sich algebraisch beschreiben und algebraische Aussagen lassen sich geometrisch visualisieren</p> <p>(iv) Euklids Entdeckung des mathematischen Beweises ist bis heute grundlegend für die gesamte Mathematik, sie stellt sogar die Geburtsstunde der gesamten Wissenschaften dar: Neben die Anschauung konkreter Tatsachen tritt die Suche nach den jeweiligen Gründen und Ursachen. Euklids Pythagoras-Beweis ist ein Musterbeispiel für die Entdeckungen der antiken Mathematik, an dem das Aufeinanderruhen mathematischer Wahrheiten deutlich wird.</p> <hr style="border-top: 1px dashed black;"/> <p>Bildung ist doppelseitige Erschließung von Mensch und Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Der Satz des Pythagoras ist ein Muster für die Entdeckungen der antiken Mathematik, an dem (mit Euklid) erkennbar wird, wie die mathematischen Wahrheiten aufeinander ruhen und auseinander hervorgehen. • Außerhalb der Mathematik gibt es eine ähnliche Sicherheit bzgl. der Richtigkeit von Aussagen nicht. • Mathematik ist nicht autoritär, ihre Begründungen sind stets logisch, einsichtig und nachvollziehbar. • Mit dem Beweisen (Prozess und Produkt) bzw. der Beweisvielfalt wird eine zentrale mathematische Kategorie erschlossen, die auch außerhalb der Mathematik von Bedeutung ist.

Den vier historischen Bildungstheorien zugeordnete Teilaspekte	Bildungstheoretischer Objektivismus <ul style="list-style-type: none"> • Satz des Pythagoras entdecken, beweisen, anwenden und auf ähnliche, über den Dreiecksseiten errichtete Figuren verallgemeinern • Umkehrung des Satzes entdecken und beweisen, Höhen- und Kathetensatz anwenden • verschiedene Beweise zum pythagoreischen Lehrsatz erarbeiten • euklidischen Beweis-Dreischritt entdecken und in anderen Beweisen identifizieren • Mathematik als deduktive Wissenschaft erfahren 	Bildungstheorie des „Klassischen“ <ul style="list-style-type: none"> • Platons „Menon-Dialog“ lesen und auf das eigene Problem der Quadratvereinigung und -entzweiung übertragen • den „klassischen“ Euklid-Beweis nachvollziehen • die Elemente Euklids und deren Bedeutung für die Entwicklung der antiken Mathematik erkennen • weitere Beweise aus der Loomis-Sammlung verstehend nachvollziehen 	Theorie der funktionalen Bildung <ul style="list-style-type: none"> • Staunen über geometrisch-algebraische Phänomene • Zusammenhänge erkennen • Unterschiedliche Argumentationswege nachvollziehen und einsehen • Frustrationstoleranz entwickeln, Grit schulen • In verschiedenen Sozialformen arbeiten (Plenum, Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) 	Theorie der methodischen Bildung <ul style="list-style-type: none"> • in eigenen Worten beschreiben, referieren, argumentieren, konkretisieren, erläutern, diskutieren, präsentieren • das eigene Denken verbalisieren • Begründungen geben, einfordern und kritisch prüfen • Alltags- und innermathematische Probleme mithilfe der Satzgruppe des Pythagoras lösen
	Materiale Bildungstheorien		Formale Bildungstheorien	

Dem Beweisen wohnt, das ist deutlich geworden, ein kategorial bildender Gehalt inne. Es kann die Weltsicht von Lernenden verändern und sie zu einem anderen Menschen machen. Damit ändert sich die Perspektive auf das Beweisen in der Schule und es wird zu einem anderen Unterrichtsgegenstand, mit dem verstehend nachvollzogen und erfahren werden kann, dass

es sich bei der Mathematik zwar um eine deduktive und strenge, aber keineswegs autoritäre Wissenschaft handelt. Mathematische Aussagen sind belegbar, begründbar, verstehbar, denn sie sind logisch, einsichtig und nachvollziehbar – Eigenschaften, die auch für Aussagen außerhalb der Mathematik gelten sollten. So verstanden kann das Beweisen im Unterricht eine neue

Welt eröffnen und die von Klafki geforderte „doppelseitige Erschließung“³⁹ realisieren, so dass man möglicherweise tatsächlich hinterher ein anderer ist.

In Bezug auf Hattie lässt sich festhalten, dass erst eine Strukturierung des Unterrichtsinhalts deutlich macht, welche Anforderungen an eine Thematik gestellt sind, wenn diese erfolgreich im Unterricht inszeniert werden soll. Hatties *mindframes* sind für die Inszenierung im Unterricht unverzichtbar, aber sie spielen eher die Rolle einer notwendigen (nicht hinreichenden) Bedingung. Wenn sie erfüllt sind ist das noch keine Garantie, dass ein Inhalt auch so in den Unterricht kommt, dass die Lernenden in ihrer Bildungsbewegung getroffen werden. Beides ist wichtig und das Eine ersetzt das jeweils Andere nicht: Es braucht die richtigen Haltungen *und* eine angemessene Strukturierung des Unterrichtsinhalts. Letzterer wird im Allgemeinen deutlich zu wenig Bedeutung beigemessen.

4. Gelingender Unterricht mit Klafki *und* Hattie

Ein sehr wirksames, erkenntnistheoretisches Modell, das hilft, ein komplexes Phänomen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen, ist das *Quadrantenmodell* des amerikanischen Philosophen Ken Wilber.⁴⁰ Dieses Modell ist von Zierer auf Unterricht übertragen worden und wird

u.a. auch in diversen Publikationen genutzt, um die Resultate der Hattie-Studie einzuordnen und ihre Grenzen aufzuzeigen.⁴¹ An diesem *Quadrantenmodell gelingenden Unterrichts*⁴², soll nun verdeutlicht werden, wie sich Hattie und Klafki gegenseitig ergänzen können und was das für die Anforderungen, die an einen gelingenden Unterricht gerichtet sind, bedeutet.

Das Modell unterscheidet vier Zugänge zur Wahrheit: Man kann sich einerseits einem Phänomen aus einer äußerlichen, empirischen oder aus einer innerlichen, intentionalen Haltung heraus nähern, andererseits als Einzelperson oder als Angehöriger einer Gruppe. Daraus ergeben sich vier Quadranten (vgl. Tab. 2), die sich inhaltlich für das Beispiel Unterricht wie folgt konkretisieren lassen:

- (i) *Objektiver Aspekt (oben rechts)*: Gelingender Unterricht ist *effektiv*, d.h. er erreicht sein Ziel, wissenschaftlich objektiviertes Weltwissen an die Heranwachsenden zu vermitteln, so dass Schülerinnen und Schüler Wissen und Fertigkeiten erwerben und einen (messbaren) Kompetenzzuwachs erfahren.
- (ii) *Subjektiver Aspekt (oben links)*: Gelingender Unterricht vermittelt nicht nur nachweislich Wissen und Fertigkeiten, sondern er wird auch von den Beteiligten subjektiv als ein solcher wahrgenommen: Er ist *freudvoll*.

Tab. 2: Vier Facetten gelingenden Unterrichts⁴³

	innerlich		äußerlich	
individuell	intentional Ist der Unterricht <i>freudvoll</i> ?	subjektiver Geltungsanspruch: Wahrhaftigkeit	verhältnismäßig Ist der Unterricht <i>effektiv</i> ?	objektiver Geltungsanspruch: Wahrheit
kollektiv	kulturell Ist der Unterricht <i>kulturell passend</i> ?	intersubjektiver Geltungsanspruch: Gerechtigkeit, Richtigkeit	sozial Ist der Unterricht <i>funktional passend</i> ?	interobjektiver Geltungsanspruch: funktionales Passen

- (iii) *Intersubjektiver Aspekt (unten links):* Die Frage nach den Unterrichtsinhalten ist eine intersubjektive Frage. Denn die Inhalte, Werte und Normen, die gesellschaftlich wünschenswert sind und die im Unterricht vermittelt werden sollen, sind nicht empirisch festzulegen, sie müssen immer wieder neu ausgehandelt und diskutiert werden. Aufgabe einer Lehrperson ist es dann, diese Inhalte so zu transformieren, dass sie rasch, angenehm und gründlich (Comenius) gelernt werden können.
- (iv) *Interobjektiver Aspekt (unten rechts):* Gelingender Unterricht wird auch einem systemischen Anspruch gerecht, indem er bei Wahrung der systemischen Eigeninteressen die Erwartungen erfüllt, die von anderen Systemen wie Familie, Politik, Wirtschaft, Kirche an ihn herangetragen werden: Er ist *funktional passend*.

Die Arbeiten von Hattie und Klafki lassen sich mit diesem Modell leicht einordnen. Hatties empirisch ermittelte Daten über die Gelingensbedingungen von Unterricht sind vor allem dem Quadranten OR sowie, aber deutlich weniger, dem Quadranten UR zuzuordnen. Das überrascht nicht: Die Vielzahl an ausgewerteten Studien lässt einzig einen empirischen, quantitativen Zugang zu, so dass die Resultate auch folgerichtig auch nur der rechten Seite des Modells zugeordnet werden können.⁴⁴ Auch wenn mit diesen Modellen nicht selten All-Aussagen über Unterricht getroffen werden, sollte man immer daran erinnern, dass diese Modelle eigentlich nur ein Viertel der Unterrichtsrealität beschreiben, getroffene Aussagen daher auch innerhalb dieses Quadranten bleiben müssten, auf den sich die anderen drei Quadranten nicht reduzieren lassen.

Klafkis Zugang hingegen ist kein empirischer. Seine hermeneutisch-interpretative Arbeit zur *Theorie der*

Kategorialen Bildung stammt aus einer prä-empirischen Zeit und kann nur UL eingeordnet werden. Bei Klafki geht es eben nicht nur um effektives Lernen, dessen Erfolg empirisch überprüft werden kann (OR), es geht um Bildung, die sich einem empirischen Zugang entzieht, die nur interpretativ erschlossen werden und auf die man sich inhaltlich auch nur dialogisch, d.h. intersubjektiv, einigen kann (UL). Dass ein solcher Unterricht auch freudvoll ist (OL), zeigen übrigens die vielen lehrkunst-didaktischen Unterrichtseinheiten,⁴⁵ die sich u.a. an Klafkis Theorie der Kategorialen Bildung orientieren und einen großen Wert auf Evaluationen sowie schriftliche Feedbacks aller Beteiligten legen. Diese Feedbacks legen den Schluss eines gelungenen, bildenden und freudvollen Unterrichts sehr nahe. Leider klammern sie bislang die rechte, empirische Seite aus. Ein Defizit, das es zu beheben gilt.

Hattie steht also für Lernen, Klafki steht für Bildung. Doch „das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein, und nicht nur ein Lernwesen“⁴⁶. Klafkis Idee, dass die Schule zu 100 % aus Bildung bestehen könne, ist vermutlich unrealistisch und überzogen. Hatties Ansatz, der nur auf effektives Lernen ausgerichtet ist, ist zwar methodologisch nachvollziehbar, greift aber auch zu kurz. Was also tun?

5. Ausblick

Eine gegenseitige, integrale oder eklektische Befruchtung der Arbeit Hatties und der deutschen Didaktik-Tradition bzw. der Arbeiten Klafkis ist möglich und nötig. Dadurch würden die Resultate der Hattie-Studie praxiswirksam werden und viel direkter Einfluss in den konkreten Unterricht finden als sie es jetzt schon tun. Sie würden an zentralen, didaktisch analysierten und entsprechend aufbereiteten Inhalten verschiedener Fächer umgesetzt

und dabei nicht nur auf Lernen, sondern auf Bildung, genauer: auf kategoriale Bildung, zielen, so dass insgesamt die Hoffnungen auf einen effektiven *und* freudvollen *und* kulturell-passenden *und* funktional-passenden Unterricht genährt würden. Ein solcher Unterricht würde damit nicht nur als notwendig und theoretisch möglich beschrieben, sondern er würde auch exemplarisch und an vielen Schulen realisiert werden.

Dazu braucht es gelungene Beispiele, Unterrichtsbeispiele. Es braucht eine Sammlung an Unterrichtsvorlagen verschiedener Fächer,

- die bildungstheoretisch gemäß der *Theorie der kategorialen Bildung* Klafkis analysiert wurden,
- die methodisch gemäß der Gelingensbedingungen Hatties ausgestaltet sind,
- in welchen die *mindframes* sichtbar werden und
- die auch die aktuellen Resultate der jeweiligen fachdidaktischen Forschung berücksichtigen.

Nicht im Sinne einer Kopiervorlage, sondern im Sinne eines Musters für gelingenden und bildenden Unterricht. Hattie sagt: Kenne Deinen Einfluss! Klafki würde ergänzen: Und kenne den Einfluss Deines Unterrichts!

Anmerkungen

- 1 Klafki, W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Weinheim: Beltz.
- 2 Dass beide auf methodologischer Ebene Gemeinsamkeiten haben, da beide in einem positiven wissenschaftstheoretischen Verständnis eklektisch arbeiten bzw. gearbeitet haben, ist an anderer Stelle bereits gezeigt worden: Gerwig, M.; Zierer, K. (2018): *Was haben*

Wolfgang Klafki und John Hattie gemein? Die eklektischen Ansätze Wolfgang Klafkis und John Hatties und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft. In: Pädagogische Rundschau, 72(4), S. 427-444.

- 3 Hattie, J. (2009): *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- 4 Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 5 Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London: Routledge.
- 6 Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 7 Zierer, K. (2014/2016): *Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties „Visible Learning“ und „Visible Learning for Teachers“*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 8 Hattie, J.; Yates, G. (2014): *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- 9 Hattie, J.; Yates, G. (2015): *Lernen sichtbar machen aus psychologischer Perspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 10 Hattie, J.; Masters, D.; Birch, K. (2015): *Visible Learning into Action. International Case Studies of Impact*. London: Routledge.
- 11 Hattie, J.; Zierer, K. (2016/2017): *Kenne deinen Einfluss! „Visible Learning“ für die Unterrichtspraxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 12 Hattie, J.; Zierer, K. (2017): *10 Mindframes for Visible Learning. Teaching for Success*. London: Routledge.
- 13 Hattie, J.; Zierer, K. (2018): *Visible Learning. Auf den Punkt gebracht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 14 Wisniewski, B.; Zierer, K. (2017): *Visible Feedback. Ein Leitfaden für erfolgreiches Unterrichtsfeedback*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- 15 Riefing, M.; de Moll, F.; Zenkel, S. (2016): *John Hattie Superstar – Ein Bildungsforscher rockt den öffentlichen Diskurs*.

- In: *Pädagogische Rundschau*, 70(2), S. 187-212.
- 16 Etwa Klafki, W. (1959) oder Heimann, P.; Otto, G.; Schulz, W. (1965): *Unterricht. Analyse und Planung*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag KG.
- 17 Meyer, H. (2014): Auf den Unterricht kommt es an! Hatties Daten deuten lernen. In: Terhart, E. (Hrsg.) (2014): *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Seelze: Kallmeyer-Klett. S. 117-133. Zitat: S. 128.
- 18 ebd.
- 19 Hattie, J. (2012); Hattie/Zierer 2016/2017, S. 25.
- 20 Hattie/Zierer 2016/2017, S. 22-27.
- 21 a.a.O., S. 25.
- 22 Hattie/Zierer 2018, S. 167.
- 23 Zierer 2016, S. 80.
- 24 a.a.O., S. 95.
- 25 vgl. Hattie 2013, S. 248 und S. 237ff.
- 26 Das umgekehrte Phänomen findet man bei Herbart: Wo dieser von Lernen spricht, scheint doch recht genau das getroffen zu sein, was wir heute unter Bildung (in einem nicht-trivialen Sinn) verstehe.n.
- 27 Zierer 2016, S. 82.
- 28 vgl. Haag, L.; Zierer, K. (Hrsg.) (2019): *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2018*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. Ausnahme darin: Gerwig, M.; Berg, H. C.; Wildhirt, S. (2019): Ein Weg, „viel Richtiges“ unterrichten zu lernen. Lehrstücke als Beitrag zu einem kulturell passenden Unterricht. S. 27-42.
- 29 Klafki 1959, S. 297.
- 30 vgl. insb. Zierer 2017, S. 22-25.
- 31 vgl. ausführliche Darstellung in Gerwig, M. (2017a): *Wo ist die Bildung im didaktischen Dreieck? Eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit den Problemen impliziter Voraussetzungen*. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Ausgabe 3/2017. S. 377-389.
- 32 Klafki 1959, S. 8.
- 33 Klafki, W. (1985/2007): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz. Weinheim und Basel.
- 34 Klafki, W. (2003): *Allgemeinbildung heute – Sinndimensionen einer gegenwarts- und zukunftsorientierten Bildungskonzeption*. In: Berg, H. C. (Hrsg.) (2003): *Bildung und Lehrkunst in der Unterrichtsentwicklung. Zur didaktischen Dimension von Schulentwicklung*. Schulmanagement-Handbuch 106. München: Oldenbourg Schulbuchverlag. S. 11-28.
- 35 a.a.O., S. 13.
- 36 Wittenberg, A. I. (1963): *Bildung und Mathematik. Mathematik als exemplarisches Gymnasialfach*. Ernst Klett Verlag. Stuttgart. S. 59.
- 37 vgl. Thear, C. (2005): *Die Elemente von Euklid. Ostwalds Klassiker der exakten Wissenschaften. Band 235*. Wissenschaftlicher Verlag Harri Deutsch. Frankfurt am Main. S. 32.
- 38 Wittenberg 1963, S. 94.
- 39 Klafki 1959, S. 43.
- 40 Wilber, K. (2011): *Das Wahre, Schöne, Gute. Geist und Kultur im 3. Jahrtausend*. Frankfurt: Fischer. S. 42-49. [Original: *The Eye of Spirit. An Integral Version for a World Gone Slightly Mad*, 1997. S. 4-16]
- 41 vgl. Zierer 2016, S. 97-105 und Hattie/Zierer 2018, S. 154-159).
- 42 vgl. dazu auch Gerwig, M. (2017b): *Über vergessene Facetten guten Unterrichts. Ansätze einer integralen Empirie*. In: Zierer, K. (Hrsg.): *Augsburger Vorträge zur Schulpädagogik*; sowie Gerwig/Wildhirt/Berg 2019, S. 27f.
- 43 Nach Zierer, K. (2008): Quo vadis, Allgemeine Didaktik? In: *Pädagogische Rundschau*, 62(5), S. 573-582, und Gerwig, 2017b, S. 10-19.
- 44 Dasselbe gilt übrigens für die „Zehn Merkmale guten Unterrichts“ in Meyer, H. (2008): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor, sowie das „Angebot-Nutzungs-Modell“ in Helmke, A. (2015): *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- 45 vgl. bspw. Wildhirt, S. (2008): *Lehrstückunterricht gestalten*. Bern: hep, und Eyer, M. (2015): *Lehrstückunterricht im Horizont der Kulturgenese. Ein Modell für den lehrkunstdidaktischen Unterricht in den Naturwissenschaften*. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- 46 Berg in Gerwig, M.; Wildhirt, S. (Hrsg.) (2016): *Das Schulwesen soll und will auch ein Bildungswesen sein. Lehrkunstdidaktik im Dialog*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9.

Johannes Gutbrod

Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung von Schule und Unterricht aus allgemeinpädagogischer Sicht

Einleitung

Kaum ein anderes Thema hält die Akteure im Bildungsbereich derzeit so in Atem wie die Digitalisierung. Man glaubt erkannt zu haben, dass die Schulen im Land der Dichter und Denker sich mit dem Thema Digitalisierung beschäftigen müssen, da „im Kontext von Industrie und Wirtschaft, Politik und Verwaltung, Medizin und Gesundheit, Wissenschaft und Fortschritt“ Digitalisierung längst eine überragende Rolle spielt¹. Kinder sollen in Schule und Unterricht auf die digitalisierte Gesellschaft vorbereitet werden. Sie sollen eine sogenannte *digitale Alphabetisierung* erhalten, denn: Wenige schulpflichtige Kinder in Deutschland lernen neben der Handschrift den adäquaten Umgang mit gängigen Textverarbeitungsprogrammen und noch weniger Kinder haben nach Abschluss der Schule die Grundlagen der Programmierung durchdrungen.

Daher wird der Bund die Länder zukünftig mit fünf Milliarden Euro bei der Digitalisierung der Bildung unterstützen. Dass die deutschen Schulen bei dieser Herausforderung aufzuholen haben, hat vielerlei Gründe. Viele Lehrkräfte sind für digitalisierten Unterricht nicht ausgebildet. Etliche Lehrkräfte haben schlichtweg nicht

die notwendigen zeitlichen Ressourcen, um ihren Unterricht zu digitalisieren, da sie mit umfangreichen Zusatzaufgaben wie zunehmenden Elterngesprächen, erhöhten Dokumentationspflichten und gestiegenem Beratungsbedarf belastet sind. Des Weiteren besteht für willige Lehrkräfte oftmals die Herausforderung, dass digitale Medien und Ausgabegeräte in ihrer Schule nur in verschwindend geringer Anzahl vorhanden sind. Genau hier setzt der sogenannte *DigitalPakt Schule* an. „Mit dem DigitalPakt Schule wollen Bund und Länder für eine bessere Ausstattung der Schulen mit digitaler Technik sorgen“².

Allerdings, so scheint es, liegt hier auch des Pudels Kern. Denn allein mit der Bereitstellung *digitaler Infrastruktur* wie Tablets, Computer, VR-Brillen und Breitbandinternet für alle Schulen ist noch keine *Digitalisierung* gemanagt. Eventuell liegt die Herausforderung, die die Digitalisierung an die Institution Schule stellt, auch in einem anderen Bereich.

Es herrscht weitgehend Einigkeit, dass „[d]ie Idee der Schule [darin besteht], den Menschen eben nicht in seinem Naturzustand zu belassen, sondern diesen so zu transformieren, dass er am Ende nicht mehr nur Naturwesen, sondern eben auch Kulturwesen ist“³. Weder kann ein Kind

von alleine lesen, schreiben und rechnen, noch vertritt es naturgegeben die Werte der Kulturgemeinschaft, in die es zufällig hineingeboren wird⁴. Die Schule trägt als der institutionalisierte Ort des pädagogischen Lehrens und Lernens Verantwortung dafür, dass die Kinder die Schule gebildet verlassen, weshalb Unterricht und Erziehung notwendig werden. „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muss“⁵. Folglich müssen Kinder in der Schule auch auf die digitalisierte Gesellschaft vorbereitet werden.

Der pädagogisch inspirierte Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule soll diesem Umstand Rechnung tragen, wobei das nicht bedeutet, dass die Institution Schule *per se* eine pädagogische ist. Die Institution Schule ist nicht nur ein Kampfplatz verschiedener Weltanschauungen, sondern auch anderer Interessenvertreter, die sich ihren Einfluss auf die Einrichtung sichern wollen. Viele Entscheidungen innerhalb der Schule sind politischer Natur, bspw. ob es in einem Bundesland ein mehr- oder eingliedriges Schulsystem gibt. Gewisse Entscheidungen sind juristischer Natur, bspw. ob von Seiten einer Lehrkraft Nachsitzen angeordnet werden darf. Manche Entscheidungen sind ökonomischer Natur, bspw. der sogenannte Klassenteiler, der besagt, ab welcher Klassenstärke eine Klasse geteilt wird. „Dennoch treten Schulreformideen und -ansprüche oftmals ausdrücklich im Gewande pädagogischer Konzeptionsrhetorik auf“ und es entspricht ebenso dem Selbstkonzept vieler Lehrkräfte, die Schule als pädagogische Institution anzusehen⁶. Was den DigitalPakt betrifft, so ist diese Einschätzung ebenfalls zu beobachten. Schulen erhalten nämlich nur dann Zuschüsse für ihre digitale Infrastruktur, wenn ein spezielles pädagogisches Konzept ausgearbeitet vorliegt⁷. Ohne solch ein Konzept fließt kein Geld, so nötig es die einzelnen Schulen auch hätten.

Wenn die Institution Schule dem Verständnis der Politik, der Gesellschaft und der Lehrkräfte nach eine pädagogische ist, dann können Aufträge, die an sie weitergereicht werden und alle Veränderungen, die sie betreffen, auch mit pädagogischen Maßgaben gemessen werden. Genau das will dieser Artikel in Bezug auf die *Digitalisierung von Schule und Unterricht* tun.

Im ersten Teil wird dargelegt, wie sich die Institution Schule aus allgemeinpädagogischer Sicht systematisieren lässt. Im zweiten Schritt wird ausgelotet, worin das pädagogische Spezifikum der Schule liegt und in einem dritten Schritt werden darauf aufbauend die Möglichkeiten und Grenzen der Digitalisierung von Schule und Unterricht abgesteckt.

1. Aufgabe der Schule

Zugespitzt lässt sich die Aufgabe der Schule folgendermaßen formulieren: Schüler sollen sich nach dem Verlassen der Schule mit ihrem sachlichen und sittlichen Wissen als mündige Bürger in die Gesellschaft eingliedern können. Hierfür tragen die Lehrkräfte im Unterricht Verantwortung.

Der Unterricht ist das Kerngeschäft der Schule. Seine Ausgestaltung bestimmt den Schulalltag, und er lässt sich aus pädagogischer Sicht in dreifacher Weise ausdifferenzieren: Er hat eine *didaktische Dimension*, die danach fragt, was das Thema des Unterrichts ist. Er hat weiter eine *methodische Dimension*, die danach fragt, wie das Unterrichtsthema an die Schüler vermittelt wird. Er hat zuletzt eine *organisatorische Dimension*, die danach fragt, wie sich bspw. die Zusammensetzung der Schulklassen und die Raumbelegung gestalten⁸. „Die im Folgenden aufgeführten Vorschläge“ sind so zu verstehen, dass sie „weder den institutionellen

Rahmen der Schule“ sprengen, noch dass es einer „Umstrukturierung des Schulwesens oder des Schulalltags“ bedarf⁹.

Die Didaktik umfasst alle Fragen nach dem Inhalt, der Auswahl und der Anordnung der Unterrichtsgegenstände¹⁰. Grob gesagt, beantwortet sie die Frage nach dem *Was* des Unterrichts. Der Bildungsplan gibt vor, in welchem Schuljahr und Fach die Lehrkraft welchen Lehrinhalt zu vermitteln hat. Hier wird z.B. festgeschrieben, in welchem Schuljahr im Fach Mathematik *Bruchrechnen* zu behandeln ist, und wann *Graphen von Potenzfunktionen* zu betrachten sind. Auf die didaktischen Vorgaben hat die Lehrkraft keinen Einfluss, da der Bildungsplan einerseits vom jeweiligen Kultusministerium auferlegt und er andererseits auch zwingend zu erfüllen ist. Allerdings obliegt es immer der Lehrkraft, die passenden Beispiele für einen Bildungsinhalt auszuwählen und sie entsprechend auf die eigene Klasse abzuwandeln.

Hier wird der Bereich der *Didaktik* verlassen. Die Frage nach dem *Was* des Unterrichts – im Deutschunterricht bspw. *Gedichte der Deutschen Klassik* – ist vorgegeben. Allerdings kann das Beispiel – *Schillers Das Lied von der Glocke* – auf diese oder jene Art dargeboten werden. „Es sind Möglichkeiten des lesenden Umgangs mit dem Text einzurichten [...], etwa indem es als verschiedene Leseweisen erprobendes lautes Lesen, als kommentierendes, als kritisch mit dem Text verfahrenendes, als visuell verdeutlichendes, als abschnittsweises und den Fortgang antizipierendes, als gemeinsames Lesen mit verteilten Rollen usw. eingerichtet wird“¹¹. Didaktik und Methodik verweisen wechselseitig aufeinander, denn das *Was* – der Inhalt des Unterrichts – und das *Wie* – der Lernweg zum Lehrinhalt – lassen sich nicht voneinander trennen.

Das lernmethodische Vorgehen wird in der Schule durch die Fächer bestimmt. Hier ist auf eine subtile Feinheit

hinzuweisen. Es besteht aus pädagogischer Sicht ein Unterschied zwischen der Lern- und der Unterrichtsmethode. Die Unterrichtsmethode ist ein „üblicher Begriff, mit dem beschrieben wird, über welche Verfahren, thematische Strukturierung und Sozialformen der Unterrichtsprozess gestaltet wird. Die Unterrichtsmethode bestimmt also die Art und Weise, mit der sich die Lehrer zusammen mit den Schülern die Wirklichkeit erschließen“¹². Die Lernmethode ist „zunächst ein *geltungs- und konstitutionstheoretischer* Begriff, d.h. das Wort steht für ein Verfahren, welches (überindividuelle) Geltung von Behauptungen, allgemeiner von Handlungsorientierungen und ihren Gegenstandsbezug konstituieren und garantieren soll“¹³. Die Unterrichtsmethode ist der Lernmethode hierarchisch untergeordnet.

Das Fach weist den Schülern den Weg der Erkenntnis, da die jeweilige Methode in die Konstitution der Gegenstände unserer Erkenntnis einght. Betreibe ich Physik, erlange ich physikalische Erkenntnis, übe ich Sport aus, gewinne ich sportliche Erkenntnis. In der Schule sind die wesentlichen Facetten der Allgemeinbildung abgedeckt: Die formale Logik wird durch die Mathematik, die Naturwissenschaften durch den Chemie-, Physik- und Biologieunterricht abgebildet. Die Geisteswissenschaften schlagen sich im Gemeinschaftskunde-, Geschichts- und Deutschunterricht nieder. Der ästhetische Bereich wird durch die bildenden Künste und die Musik dargestellt, der leibliche Bereich findet seinen Niederschlag im Sportunterricht und die (Fremd-) Sprachen bilden die Ebene der Kommunikation ab. Religion bzw. Ethik stehen für die Ebene des Transzendenten. Auf dieser Grundlage gibt es Vorschläge für die Gestaltung von Unterricht, sodass er als *gelingender* bzw. *guter* Unterricht in einem pädagogischen Sinne gelten kann¹⁴.

Letztlich bedürfen das institutionalisierte Lehren und Lernen der *Organisation*¹⁵.

Dass die Klasse 6b sich genau aus diesen Kindern dieses Jahrgangs zusammensetzt und dass diese Kinder sich in dieser Schule, in diesem Raum, zu diesem festen Termin mit ihrer jeweiligen Fachlehrkraft zum Unterricht treffen, ist kein Zufall. Dahinter steckt die *Organisation* der Institution Schule, die neben der *Didaktik* und der *Methodik* die dritte Facette der pädagogischen Schulgestaltung ausmacht. Die Klassenzusammensetzung, der betreuende Lehrkörper, die Raumeinteilung und die Anordnung der Studententafel fallen genauso unter diesen Bereich, wie die Belegung der speziellen Lehrräume für den Chemie-, Physik- oder Sportunterricht.

2. Methodik als Herzstück des Unterrichts

Die *Methodik* ist sozusagen das Herzstück des Unterrichts, „denn von der Art und Weise, wie die methodischen und unterrichtsmethodischen Gliederungsmomente in der Praxis gestaltet werden, hängt zuallererst ab, ob wir einen Unterricht »gut« nennen können“¹⁶. Hier kommt den Lehrkräften eine besondere Bedeutung zu, auch deshalb, weil sie auf die *didaktischen* und *organisatorischen* Vorgaben keinen Einfluss haben. Die Fachwissenschaften sind im Unterricht die Methoden. „So lässt sich etwa menschliches Handeln nicht nach den für die Physik maßgebenden methodischen Prinzipien verstehen und untersuchen“¹⁷. Allerdings hat die Lehrkraft großen Einfluss auf den unterrichtsmethodischen Lernweg der Kinder. Kurzgeschichten erfahrener Deutschlehrkräfte besitzen immer eine Zeilennummerierung zur Orientierung. Den Kindern nicht geläufige Worte werden unterhalb des Textes erklärt. Außerdem wird die Fotokopie des Textes so gestaltet sein, dass anhand der Qualität der Kopie keine Verständnisschwierigkeiten entstehen, z.B. weil Worte durch das Kopieren

abgeschnitten wurden. So unterstützt eine Lehrkraft den unterrichtsmethodischen Lernweg der Kinder.

Implizit wird in diesem kurzen Abriss eine entscheidende Unterscheidung des Methodenbegriffs angesprochen, die immer wieder zu Missverständnissen in der Planung, der Bewertung und vor allem der Neukonzipierung von Unterricht führt, worunter auch die Digitalisierung von Schule und Unterricht fällt. Es ist streng zwischen der *Lernmethode* und der damit immer einhergehenden *Lerntechnik* zu unterscheiden. Mithilfe der *Lernmethode* kann Erkenntnis generiert werden, was mithilfe der *Lerntechnik* nicht möglich ist. Einige Beispiele mögen dies illustrieren.

Im Mathematikunterricht lautet die Aufgabe, eine Strecke zu halbieren. Die mathematische Operation ist mit einem Zirkel und einem Lineal auszuführen. Hierfür sticht man den Zirkel jeweils in die Endpunkte der Strecke ein, um je zwei Halbkreise so einzuzichnen, dass sie sich einmal ober- und einmal unterhalb der Strecke schneiden. Anschließend richtet man das Lineal an den Schnittpunkten der Kreise aus, um die gegebene Strecke zu halbieren. In der Mathematik ist es unumgänglich, den Umgang mit Lineal und Zirkel zu erlernen. Allerdings ist nicht jeder Schüler in der Lage, mit Hilfe dieser Instrumente eine Strecke zu halbieren¹⁸. Die mathematische Operation, oder anders ausgedrückt, die *Lernmethode* der Mathematik, verspricht mathematische Erkenntnis. Die hierfür unabdingbare *Lerntechnik*, der Umgang mit Zirkel und Lineal, ist allerdings inhaltsleer. Die technische Anwendung der Hilfsmittel impliziert noch nicht das Verständnis der mathematischen Operation, die hier vorzunehmen ist. Schließlich kann jemand auch die Operation vornehmen, ohne das geringste mathematische Verständnis aufzubringen.

Ebenso verhält es sich mit anderen *Lerntechniken*: Schüler sollen nach

dem Durchlaufen ihrer Schulzeit in der Lage sein, mit Hilfe eines Schreibgeräts „regelkonform [zu] schreiben [...], um einen Gedanken adäquat ausdrücken [zu können]“¹⁹. Allerdings schließen eine korrekte Stifthaltung und das der Grammatik und Rechtschreibung entsprechende Schreiben noch lange nicht die Konstruktion vernünftiger Gedanken ein. Sie sind zwar Voraussetzungen für den Ausdruck von Gedanken, verbürgen allerdings weder deren Güte noch Angemessenheit.

In den Fremdsprachen tritt die Differenz von *Lernmethode* und *Lerntechnik* besonders deutlich zutage. Selbstverständlich muss man „buchstabieren können, um ein Wort zu verstehen. Aber nicht jeder, der buchstabieren kann, versteht auch das buchstabierte“ Fremdwort²⁰. Zwischen den hörbaren Lauten auf der einen und der Sinnstiftung auf der anderen Seite, besteht ein Hiatus. Läge der Fall anders, könnte jeder Mensch jede Sprache, die er zu buchstabieren in der Lage ist, spontan sprechen und Fremdsprachen könnten spielend erlernt werden.

Es kann zwischen der *Lernmethode* einerseits und der *Lerntechnik* andererseits unterschieden werden. Wer lernt, lernt immer *durch* eine Lernmethode – hier in den Beispielen Mathematik, Deutsch oder eine Fremdsprache – und *mit Hilfe* von Lerntechniken – hier in den Beispielen die Handhabung von Zirkel und Lineal, das sinnvolle Schreiben oder das Buchstabieren. Man lernt allerdings niemals *ohne* Lernmethode, denn dann hätte das Lernen keinen Inhalt.

Den Lerntechniken kommt – trotz ihrer Inhaltsleere – im Lernprozess eine wichtige Bedeutung zu. Sie „begleiten nicht nur, sie *unterstützen*, ja *ermöglichen* erst die unterrichtsmethodische Führung des Lehrers und die methodische Arbeit des Schülers“²¹. Ohne *Lerntechniken* ist Lernen unmöglich, obschon sie ausschließlich eine auxiliäre Funktion haben.

„Eine Technik auf der Schülerseite ist das, was im Augenblick unter dem Schlagwort »Lernen des Lernens« gefasst wird: Darunter sind technische Verfahren aufgeführt, die das Lernen unterstützen, ohne schon Inhalte zu erzeugen: Unterstreichungstechniken, Karteikästchen zum Vokabellernen usw. Sie [...] bekommen ihren Sinn *alleine* als Unterstützung der Lernmethoden“²².

3. Lernmethode und Lerntechnik

Diese pädagogische Unterscheidung gilt es in Bezug auf die Digitalisierung von Schule und Unterricht zu berücksichtigen. Tablets und Smartboards zählen der hier eingeführten Unterscheidung zufolge zu den Lerntechniken. Sie nehmen nur dort den Status einer Lernmethode ein, wo der Umgang mit ihnen erlernt wird. Erst dann werden sie selbst zum Gegenstand des Unterrichts, also zur Methode. Die Handhabung der technischen Geräte ist im Kontext Schule bspw. im Informatikunterricht sinnvoll, wo digitale Medien explizit als Lerngegenstand auftreten. In allen anderen Fächern sind digitale Medien dann einzusetzen und hilfreich, wenn sie eine anschauliche, eine aktuelle oder eine wegweisende neue Darbietungsart bieten können, die herkömmliche Medien zu leisten nicht in der Lage sind.

Einige Beispiele können dies hervorheben: Im Geographieunterricht sind Karten allgegenwärtig und das lebhaft politische Geschehen führt dazu, dass gedruckte Atlanten sehr schnell veralten. Kann hier auf eine aktuelle, digitale Weltkarte zurückgegriffen werden, verbessert das unbestritten den Unterricht.

Geschichtsunterricht ist geglückt, wenn sich eine aktuelle Präsentation im Unterrichtsgeschehen zeigen lässt, die so ediert ist, dass sich die ehemalige DDR in die neuen Bundesländer auflöst. Hierzu

ist ein hochauflösender Beamer im Klassenzimmer notwendig. Sportunterricht ist anschaulich, wenn die Kinder im Unterrichtsgeschehen eine methodische Reihe als edierte gif- Datei eines Kugelstößers zur Verinnerlichung des Bewegungsablaufs auf dem Tablet des Lehrers anschauen können. Eine anschauliche sogenannte *methodische Reihe* ist durchaus hilfreich, um eine Bewegungsvorstellung für den eigenen Körper überhaupt erst denken zu können.

Allerdings ist es bei allen Beispielen unumgänglich, dass die Schüler die Namen der Länder erlernt haben, um die sich der Geographieunterricht dreht und hierfür kann die anschauliche Darbietungsweise lediglich eine Hilfstechnik darstellen. Wer die Kontinente auf der Weltkugel nicht verorten kann, dem hilft auch eine besonders farbenfrohe Darstellung der Länder nicht weiter. Des Weiteren ist es erforderlich, dass die Schüler die soziopolitischen Gründe begreifen und einschätzen können, die zum Zerfall der ehemaligen Sowjetunion geführt haben. Wer die Lebensumstände der Menschen, ihre politische Unmündigkeit und die Repressionen in der ehemaligen DDR nicht einschätzen und beurteilen kann, dem wird auch eine ausgefeilte PowerPoint Präsentation nichts weiter als ein paar blinde Anschauungen (Kant) liefern. Freilich ist es ebenso unabdingbar, dass die Schüler selbst die Kugel stoßen, wozu die Veranschaulichung der methodischen Reihe auf dem Tablet lediglich ein nützliches Instrument sein kann. Wer allerdings den Unterschied zwischen einem Wurf und einem Stoß in der Leichtathletik nicht verinnerlicht hat, dem wird auch die *methodische Reihe* auf dem Tablet nur unwesentliche Hinweise geben können.

Das mühselige und oftmals anstrengende Lernen wird den Schülern durch die Digitalisierung des Unterrichts nur vermeintlich abgenommen, so schön die

Versprechungen der Verfechter der Digitalisierung auch sein mögen. Lernen kann dem Menschen prinzipiell von niemandem abgenommen werden – sei es von einer Maschine oder von einem Mitmenschen. „Dabei bezieht sich Lernen nicht nur auf die geistige Entfaltung, auf die Erweiterung von Einsicht und Kenntnissen und auf die Prägung von Bedeutungsgehalten, sondern auch auf die Änderung des motorischen und sozialen Verhaltens“²³. Spitzer formuliert in diesem Zusammenhang: „Lernen setzt eigenständige Geistesarbeit voraus: Je mehr und vor allem je tiefer man einen Sachverhalt geistig bearbeitet, desto besser wird er gelernt“²⁴. Aus pädagogischer Sicht ist Spitzers Aussage gar noch strenger zu formulieren: Lernen *ist* ausschließlich eigenständige Geistesarbeit²⁵. Lernen ist nicht delegierbar. Zierer betont auch immer wieder, dass Lernen eben Lernen bleibe²⁶. Der sogenannte »Nürnberger Trichter« ist auch durch die digitalisierte Schule nicht gefunden.

Die Digitalisierung stellt auch in Bezug auf die pädagogische Aktivität der Kinder in der Schule eine Herausforderung dar. Lernen ist mit Mühe und Anstrengung verbunden. Wie schon Platon im Höhlengleichnis beschrieben hat, kann Wissen bzw. der Wissenserwerb sogar Qualen bereiten: „Um [...] zu erkennen, muss der Mensch sich aber von seinen bisherigen Einstellungen lösen, den beschwerlichen Aufstieg wagen und lernen, den Blendungsschmerz zu überwinden“²⁷. Genau hier liegt eine weitere Krux der Digitalisierung. Dies hängt damit zusammen, dass Schüler Tablets, VR-Brillen, Smartphones und Computer erfahrungsgemäß nicht als Arbeits-, sondern als Unterhaltungsgeräte auffassen. Mit ihnen können sie jederzeit und überall die sozialen Medien nutzen, Fotos schießen und spielen. Die gewöhnliche Nutzung der Geräte steht der Idee des digitalisierten Unterrichts diametral gegenüber, wenn hier die Geräte

für Arbeit, Aufgaben und Anstrengung und dort für Entspannung, Erholung und Entlastung stehen.

In der Schule besteht die Verwendung eines Tablets eben nicht nur aus Konsumieren, Liken und Wischen, sondern aus Anwenden, Nachdenken und Übertragen. Das Tablet erfährt in der Schule eine Transformation vom Freizeit- zum Arbeitsgerät. Lernen bereitet im Rückgriff auf Platon dann eben nicht nur Spaß. Es handelt sich hier vielmehr um eine ernsthafte Angelegenheit. Diese Grenze ist nicht immer einfach zu ziehen und noch viel schwieriger einzuhalten. Allemal wenn selbst viele Erwachsene einen verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Endgeräten vermissen lassen. Spitzer hat auf diesen Umstand immer wieder hingewiesen²⁸.

Allerdings können digitale Medien einen Bereich in der Schule abdecken, der in einem durchaus von Hektik geprägten Schulalltag oftmals zu kurz kommt: Sie haben ihre Stärken beispielsweise im Bereich des bewussten Übens. Hattie stellt dies in seiner Studie *Visible Learning* klar heraus. „Auch wenn viele Lernende immer wieder glauben, alles sofort zu können: Es gehört zu den ältesten didaktischen Einsichten, dass Übung für Lernerfolg notwendig ist“²⁹. *Bewusst Üben* hat eine Effektstärke von 0,71³⁰. Hier haben die Digitalen Medien ihre große Stärke. Mit ihrer Hilfe lässt sich im Bereich der Individualisierung der Übungszeit in der Schule effektiver üben. Jedem Schüler lassen sich durch ein Tablet individuelle Übungsaufgaben für genau den Bereich zuweisen, in dem die Lehrkraft Defizite erkannt hat.

Die Digitalen Medien können ebenso im Bereich der Evaluation eingesetzt werden. Hattie stellt „Feedback als Schlüssel eines erfolgreichen Unterrichts [heraus]. »Feedback« gehört zu den am besten erforschten Methoden überhaupt und hat einen besonders großen Einfluss auf die Lernleistung: Allein 25 Meta-Analysen

in den letzten 20 Jahren mit einer durchschnittlichen Effektstärke von 0,75 konnten in »Visible Learning« ausfindig gemacht werden“³¹. Feedback kann allerdings nur die Lehrkraft geben, die zuvor evaluiert hat, was ihre Schüler zu leisten im Stande sind und welche Hilfestellung sie noch benötigen. Für die Erhebung von Daten lassen sich Tablets mit speziellen Applikationen sinnvoll einsetzen.

Auch in einem dritten von Hattie herausgestellten Bereich können digitale Medien gewinnbringend eingesetzt werden. Interaktive Lernvideos haben eine Effektstärke von 0,52. Der Vorteil ist, „dass Lernvideos nicht nur individuell bedient werden können, sondern auch eine individuelle Rückmeldung enthalten“³². Jeder Schüler kann sich der interaktiven Lernvideos dann bedienen, wenn er es für notwendig erachtet. Schaumburg und Prasse weisen den Digitalen Medien in ihrem Werk folgende Funktionen zu, die sie „im Unterricht übernehmen können:

- Motivieren
- Präsentieren und Veranschaulichen
- Aktivieren und Vertiefen
- Differenzieren und Individualisieren
- Kommunizieren und Kooperieren“³³

Ebenso sind sie in speziellen Settings im Unterricht einsetzbar, da sie hier eine besondere Funktion übernehmen können:

- Gruppenarbeiten
- Recherchearbeiten
- Übungsaufgaben
- Individuelle Förderung
- Selbstorganisiertes Lernen

Um auf die ursprüngliche pädagogische Aufgabe der Schule zurückzukommen: Es zeigt sich, dass die Digitalisierung der Schule Chancen wie Risiken mit sich bringt. Überschaut man den Gang der Überlegungen, lässt sich festhalten:

- Lernen im Sinne kognitiver Tätigkeit wird, trotz aller Vorzüge digitaler Endgeräte, auch im digitalisierten Unterricht immer eine Aufgabe des einzelnen Individuums bleiben.
- *Lernmethoden* und *Lerntechniken* treten im Lernprozess immer gemeinsam auf. Sie lassen sich theoretisch unterscheiden, praktisch freilich nicht trennen.
- *Lerntechniken* haben, trotz ihrer Notwendigkeit für den Lernprozess, ausschließlich eine auxiliäre Funktion. Sie sind für sich alleine stehend inhaltsleer und leisten zur Erkenntnis keinen Beitrag. Ihre rein unterstützende Funktion sollte innerhalb des Lernprozesses allerdings immer berücksichtigt werden.
- Die Digitalisierung von Schule und Unterricht betrifft in der Hauptsache den Bereich der *Lerntechniken*.
- Erkenntnisgenerierende und -erweiternde Lernmethoden bleiben von der Digitalisierung unberührt.

Anmerkungen

- 1 Zierer, Klaus (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler. Seite 1.
- 2 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html>. Stand 22.03.2019.
- 3 Rekus, Jürgen (2016): Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Band 92, Heft 1. S. 46 – 56. Seite 47.
- 4 Ebd. Seite 46.
- 5 Kant, Immanuel (1803): Über Pädagogik. Herausgegeben von Weischedel, Wilhelm (1975): Kant Werke in zehn Bänden. Band 10. Darmstadt. A1.
- 6 Rekus, Jürgen (2016): Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Band 92, Heft 1. S. 46 – 56. Seite 47.
- 7 vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2019): <https://www.bmbf.de/de/wissenswertes-zum-digitalpakt-schule-6496.html>. Stand 22.03.2019.
- 8 Vgl. Fend, Helmut (²2008): Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden und vgl. Rekus, Jürgen/Mikhail, Thomas (⁴2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim.
- 9 Gutbrod, Johannes (2018): Schule und Gemeinschaft. Eine problemhistorische Rekonstruktion. Berlin/Bern/Bruxelles/NewYork/Oxford/Warszawa/Wien. Seite 169.
- 10 vgl. Rekus, Jürgen und Mikhail, Thomas (⁴2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim. Seite 238.
- 11 Waldmann, Günther. (⁷2011): Produktiver Umgang mit Literatur im Unterricht. Baltmannsweiler. Seite 31.
- 12 Tenorth, Heinz-Elmar und Tippelt, Rudolf (2007): Lexikon Pädagogik. Weinheim und Basel. Seite 739.
- 13 Kambartel, Friedrich und Welter, Rüdiger (1998): Methode. Ritter, Jörg / Gründer, Karlfried. Historisches Lexikon der Philosophie. Band 5: L – Mn. Stuttgart. S. 1304 – 1332. Seite 1326.
- 14 vgl. Rekus, Jürgen und Mikhail, Thomas (⁴2013): Neues schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim. Seite 239.
- 15 Um Missverständnissen vorzubeugen: Hier ist nicht die Sozialform im Unterricht, wie bspw. Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit gemeint. Die Organisation der Schule bezieht sich vielmehr auf die im Text genannten organisatorischen Kenngrößen einer Schule, wie die verfügbare Anzahl an Klassen- und besonderen Fachräumen, den Lehrkörper oder die zur Verfügung stehenden Lehrerstunden.
- 16 Pöppel, Karl-Gerhard (²1992): Unterrichten – Grundzüge und Gestaltungsformen des Lehrens und Lernens. Hildesheim/Zürich/New York. Seite 54.
- 17 Kambartel, Friedrich und Welter, Rüdiger (1998): Methode. Ritter, Jörg / Gründer, Karlfried. Historisches Lexikon der Philosophie. Band 5: L – Mn. Stuttgart. S. 1304 – 1332. Seite 1323.
- 18 vgl. Ladenthin, Volker (2018): Methoden des Pädagogikunterrichts. Münster. Seite 114.
- 19 Ebd.
- 20 Ebd.

- 21 Pöppel, Karl-Gerhard (²1992): Unterrichten – Grundzüge und Gestaltungsformen des Lehrens und Lernens. Hildesheim/Zürich/New York. Seite 95.
- 22 Ladenthin, Volker (2018): Methoden des Pädagogikunterrichts. Münster. Seite 114.
- 23 Böhm, Winfried und Seichter, Sabine (2018): Wörterbuch der Pädagogik. Paderborn. Seite 308.
- 24 Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München. Seite 95.
- 25 Vgl. Ebd.
- 26 vgl. Zierer, Klaus (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler. Seite 51.
- 27 Fees, Konrad (2015): Geschichte der Pädagogik. Ein Kompaktkurs. Stuttgart. Seite 30.
- 28 Vgl. Spitzer, Manfred (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München und Spitzer, M. (2018): Die Smartphone-Epidemie: Gefahren für Gesundheit, Bildung und Gesellschaft. Stuttgart.
- 29 Zierer, Klaus (²2016): Hattie für gestresste Lehrer. Kernbotschaften und Handlungsempfehlungen aus John Hatties »Visible Learning« und »Visible Learning for Teachers«. Baltmannsweiler. Seite 68.
- 30 Ebd. Seite 69.
- 31 Hattie, John und Zierer, Klaus (³2018): Kenne deinen Einfluss! »Visible Learning« für die Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler. Seite 147.
- 32 Zierer, Klaus (2017): Lernen 4.0. Pädagogik vor Technik. Möglichkeiten und Grenzen einer Digitalisierung im Bildungsbereich. Baltmannsweiler. Seite 50.
- 33 Schaumburg, Heike und Prasse, Doreen (2019): Medien und Schule. Theorie – Forschung – Praxis. Bad Heilbrunn. Seite 174.

Elmar Drieschner

Ethik des Anfassens

Zur Reflexion von Berührungen in der Frühpädagogik

Körperliche Nähe ist ein integrativer Bestandteil der Früherziehung. Zugleich bestehen in der Pädagogik Unsicherheiten in der Gestaltung von Berührungen. Vor diesem Hintergrund analysiert der Beitrag Körperlichkeit aus anthropologischer und erziehungstheoretischer Sicht zugleich als Voraussetzung wie als Produkt frühpädagogischer Interaktionen. Berufserziehende müssen die vielfältigen Problemstellungen reflektieren und gestalten können, die sich aus der körperlichen Komponente fürsorgender (Früh-)Erziehung ergeben. Gefordert wird daher die Entwicklung einer Berufsethik des Anfassens, die als Teil einer übergreifenden Ethik pädagogischer Beziehungen professionell definierte körperliche Nähe als Gegenstand ethischer Entscheidung und Begründung bestimmt.

1. Problemstellung

Wo erzogen wird, da wird gesprochen.¹ Bei jüngeren Kindern, insbesondere vor oder zu Beginn des Spracherwerbs, wird das Sprechen auch durch Berührungen begleitet. Wenn ein kleines Kind seine Welt entdeckt, so geschieht dies oftmals im wörtlichen Sinne an der zeigenden und schützenden Hand der Bezugspersonen. Bei Formen der Zuwendung wie bei der

Pflege oder beim Trösten ist körperliche Nähe integrativer Bestandteil von pädagogischer Interaktion. Die Geltung dieser Aussage liegt grundlegend in der generational verankerten Struktur seelisch-körperlicher Angewiesenheit kleiner Kinder begründet. Ihr Bedürfnis, körperliche Nähe zu ihren emotional positiv zugewandten Bezugspersonen zu erfahren, die sie versorgen und von bzw. mit denen sie lernen, ist entwicklungspsychologisch, vor allem verhaltensbiologisch und bindungstheoretisch beschrieben und begründet.² Das sozial-emotionale Nähebedürfnis von Kindern sowie ihr körperlicher Zugang zur kognitiven Welterfahrung sind biotische, konstitutive Voraussetzungen der frühpädagogischen Interaktion. Zugleich wird die Gestaltung körperlicher Nähe in der Interaktion sozial konstruiert. Dies zeigt die kulturelle Vielfalt körperlicher Kommunikationsformen in der Praxis der Betreuung und Erziehung kleiner Kinder. Auch hierüber lässt sich ein theoretischer und empirischer Konsens erzielen: Die Praxis der Früherziehung integriert körperliche Nähe auf kulturspezifische Weise.

Neben der entwicklungspsychologischen Anerkennung konstitutiver Körperlichkeit im pädagogischen Handeln wird in der Pädagogik ein „Unbehagen mit der Berührung“³ konstatiert. Dieses Unbehagen resultiert primär aus dem Wissen um

Fälle, in denen Berufspädagogen psychische, körperliche und vor allem sexuelle Gewalt an Schutzbefohlenen ausgeübt haben. Die Strategien dieser Täter basieren im Kern auf der gezielten Ausnutzung des kindlichen Bedürfnisses nach Bindung und der Bereitschaft, Vertrauen aufzubauen (Grooming-Prozess). Seit dem Bekanntwerden von Missbrauchsfällen speziell an katholischen Schulen, Internaten sowie an Landerziehungsheimen der reformpädagogischen Tradition ist die Tendenz zu beobachten, dass vor allem männliche Erzieher aus Unsicherheit die Balance zwischen Nähe und Distanz im pädagogischen Handeln deutlich in Richtung des Distanzpolos verschieben.⁴

Unsicherheit in der Gestaltung körperlicher Berührung zeigt sich nicht nur im pädagogischen Handlungssystem, sondern auch im System der erziehungswissenschaftlichen Reflexion. Zwar thematisierte der erziehungswissenschaftliche Diskurs in den letzten Jahren entschlossener denn je die Gefahr des sexuellen Missbrauchs⁵ und es wurde eine Vielzahl von kindzentrierten und organisationsbezogenen Präventions- und Schutzkonzepten entwickelt⁶, um Missbrauch im Kontext institutionalisierter Erziehung zu verhindern. ‚Unsicherheit‘ zeigt sich aber in der ethischen Begründung von entwicklungs- und situationsangemessenen Berührungen. Der erziehungswissenschaftliche Theoriediskurs in den Bereichen Anthropologie, Erziehungstheorie und Professionalisierungstheorie thematisiert die ethische Dimension des Berührens kaum explizit, möglicherweise im Vertrauen darauf, es handele sich hierbei ‚lediglich‘ um eine Frage der situativen Applikation allgemeiner Erziehungsethik und um ein hinreichend auch rechtlich reguliertes Problem. Aktuelle Beiträge etwa zur ‚Ethik der Bildung und Erziehung‘⁷ und zur ‚Ethik pädagogischer Beziehungen‘⁸ ebenso wie Antinomiekonzepte

professionell-pädagogischen Handelns⁹ – um nur Beispiele zu geben – lassen sich zwar bezogen auf Berührungssituationen auslegen, müssten aber, so die hier vertretene These, um eine ausgearbeitete Erziehungsethik des Anfassens ergänzt werden. Denn in der Früherziehung würde die Vermeidung jeglicher Form von Berührung aus Unsicherheit oder Unbehagen die Berufsausübung verhindern. ‚Berufsberührende‘ wie Ärzte oder Physiotherapeuten verfügen bereits über eine „ethics of touch“.¹⁰ Für die Pädagogik ist eine solche umso mehr zu fordern, als dass das Körperreglement und der Handlungsrahmen hier viel weniger eindeutig sind als in medizinischen Berührungspraxen¹¹, weshalb die Übergänge zwischen situativ angemessener körperlicher Nähe und einer Grenzüberschreitung problematisch sein können.

Vor diesem Problemhintergrund sollen im Folgenden mögliche Grundzüge und Facetten einer ‚Ethik des Anfassens‘ im Kontext institutionalisierter Betreuung zur Diskussion gestellt werden. In einem ersten Schritt wird die Grundlegung einer solchen pädagogischen Bereichsethik in anthropologischen und erziehungstheoretischen Reflexionen von Körperlichkeit als integraler Bestandteil (früh-)pädagogischer Praxis gesucht (Abschnitt 2). Im zweiten Schritt werden besondere ethische Implikationen herausgearbeitet, die sich mit der Ausdifferenzierung des Elementarbereichs des Bildungssystems und der immer früheren Teilung der Erziehungsverantwortung zwischen Eltern und Berufserziehenden ergeben: Aus der körperlichen Dimension der Früherziehung erwächst nun auch für professionell Erziehende die besondere pädagogische Verantwortung, das Wohl der Kinder auch unter diesem Aspekt feinfühlig sicherzustellen (Abschnitt 3). Auf dieser Grundlage wird die professionell definierte körperliche Nähe als Problem ethischer Entscheidungsfindung

und Begründung thematisiert. Erst auf Basis ethisch definierter Urteilsfähigkeit seitens der professionell Erziehenden, so die These, können eigene Handlungsweisen angemessen reflektiert und kontrolliert werden (Abschnitt 4). Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu einer moralpsychologischen Differenzierung verschiedener Stufen ethischer Urteilskompetenz, denen sich in der Tradition Laurence Kohlbergs unterschiedliche Begründungsqualitäten im Hinblick auf die Gestaltung der Balance von körperlicher Nähe und Distanz zuordnen lassen (Abschnitt 5).

2. Berührungen und Körperlichkeit in der Früherziehung als bio-psycho-soziale Tatsache

Die im Folgenden skizzierte theoretische Perspektive auf Berührungen und Körperlichkeit in der Frühpädagogik als Grundlage einer Ethik des Anfassens verbindet auf der personalen Ebene von Kind (Educandus) und Bezugsperson (Erziehender) bindungs- und kognitionspsychologische Erkenntnisse mit einer funktionalen Erziehungstheorie auf der Ebene der Interaktion. Diese Theorieverbindung wird im Kontext möglicher kritischer Einwände diskutiert und dahingehend expliziert, inwieweit sie körperliche Kommunikation als entwicklungsbedingte Voraussetzung sowie als performativ hervorgebrachtes Resultat frühpädagogischer Interaktionen kennzeichnet.

2.1 *Bindung und Berührung*

Aus humanethologischer Sicht lässt sich die menschliche Entwicklung nicht ohne Bezug auf angeborene Verhaltenssysteme (anthropologische Konstanten) erklären. Auch die frühe Eltern-Kind-Interaktion ist wesentlich durch stammesgeschichtlich erworbene Grundmuster reguliert. Wie

die ethologische Bindungstheorie betont, bilden die komplementären Verhaltenssysteme ‚Bindung‘ und ‚Fürsorge‘ eine Einheit, weil nicht nur die erwachsenen Bezugspersonen, sondern auch bereits der Säugling aktiv kontaktiert und stimuliert. Aufseiten des Kindes ist die psychische Entwicklung zentral durch den Konflikt zwischen dem primären Sicherheitsbedürfnis und dem sich im ersten Lebensjahr entfaltenden Neugierverhalten geprägt. Dieser Konflikt muss vonseiten der Bezugspersonen feinfühlig reguliert werden. Bestimmte Interaktionsmuster scheinen dabei universell verbreitet zu sein, so bspw. die Signalwirkung kindlichen Weines oder erste Dialogformen. Vor diesem Hintergrund verweist die aktuelle Bildungsforschung auf die Relevanz physisch und psychisch naher Interaktionen mit vertrauten, kulturelerfahrenen Bezugspersonen für das Überleben, die Gesundheit und die Entwicklung des Kindes.¹²

Dennoch ist die bindungstheoretische These, das Zusammenspiel von Bindungs- und Fürsorgeverhalten bilde die evolutionäre Basis der Erziehung, nicht unumstritten. Sie wurde vor allem aus der kultur- und machttheoretischen Perspektive des Poststrukturalismus unter Biologismus-, zumindest unter Reduktionismusverdacht gestellt. Bindung sei demnach weniger eine angeborene, artspezifische Naturtatsache, vielmehr sei das Wissen der Bindungstheorie ein einflussreiches sozial-historisches Konstrukt, das im Zeichen einer konservativ-bürgerlichen Mutter- und Familienideologie einflussmächtig von der Bindungstheorie kolportiert werde.¹³ Die verhaltens- und evolutionsbiologische Perspektive der Bindungstheorie klammere aus, dass der Körper mit seiner Bedürfnisstruktur durch diskursive Praktiken und Interaktionen sozial hervorgebracht werde.¹⁴

Die hier vorgeschlagene Grundlegung einer Ethik des Anfassens geht zwar von Erkenntnissen der Bindungstheorie aus,

versucht aber, die poststrukturalistische Betonung kulturspezifischer diskursiver Praktiken konstruktiv aufzugreifen: Aus Sicht einer ‚kulturwissenschaftlich informierten Bindungstheorie‘ erfolgt die fröhpädagogische Interaktion auf einer evolutionären Grundlage, die den *Möglichkeitsrahmen* von Bindung und Fürsorge bildet, aber nicht alle konkreten *Formen* festlegt, die teils kulturell plural hervorgebracht werden. Die Körperlichkeit in der Früherziehung, genauer das Bedürfnis des Kindes nach kontinuierlicher Zuwendung einschließlich körperlicher Nähe zu vertrauten erwachsenen Bezugspersonen, kann so einerseits als universelle Tatsache bzw. als evolutionär herausgebildete anthropologische Konstante zum Zweck des Überlebens gefasst werden. Andererseits werden viele konkrete Formen der kulturell jeweils als angemessen erachteten Nähe-Distanz-Balance vor dem Hintergrund der jeweiligen ökologischen, ökonomischen und sozialen Umweltbedingungen interaktiv hergestellt.

Zunächst kann so mit Bezug auf die ethologische Bindungstheorie von einem kulturuniversellen Basismodell der frühen Sozialisation ausgegangen werden. Demnach ist der aufgrund seiner genetischen Verhaltensausrüstung („Spreiz-Anhock-Reaktion“) als Tragling eingestufte Säugling darauf angelegt, „nahezu ständigen sicherheitsgebenden Körperkontakt zu seinen Bezugspersonen zu haben, mitgenommen zu werden und reichhaltige Stimulation zu erfahren.“¹⁵ Analog ist das Bindungsverhalten mit Beginn der Lokomotion durch Verhaltensweisen wie Anklammern, Anschmiegen oder Nachfolgen geprägt, die auf die Herstellung oder Aufrechterhaltung von Nähe zielen. Von der sicheren Basis der Bezugsperson ausgehend exploriert das Kind, wobei es zwischen Personen und Objekten der Umwelt und der Bezugsperson in Form

einer „Sattelitenbeziehung“¹⁶ hin- und herpendelt. Aufseiten der erwachsenen Bezugspersonen finden sich Grundmuster intuitiver Feinfühligkeit wie elterliches Verbal- und Blickkontaktverhalten.¹⁷ Die Befähigung zum feinfühligem Umgang mit den Bedürfnissen von Kindern hat sich als anthropologisches Potenzial phylogenetisch herausgebildet, ohne das die Existenz der Menschheit, so Margret Schleidt, schon längst Geschichte wäre.¹⁸ Kinder erfahren somit über die physische und psychische Nähe von Bindungen Schutz in der Gegenwart (z.B. durch beruhigende Berührungen) wie auch Anschluss an die Erwachsenenwelt in der Zukunft (z.B. durch Zeigen, Modelllernen, An-die-Handnehmen und gemeinsames Explorieren).

Sodann können mit Bezug auf kulturanthropologische Forschungen kulturelle Unterschiede im Ausmaß von Körperkontakt und Responsivität aufgezeigt werden. Nach kulturvergleichenden Studien von Heidi Keller ist in den Betreuungs- und Erziehungspraktiken kamerunischer Bauern der Nso körperlicher Kontakt im Rahmen häufigen Tragens und starker motorischer Stimulation sehr viel mehr ausgeprägt als in der westlichen Mittelschichtskultur, für welche auch die distanziertere Interaktion mit dem Kind über Objekte (Spielzeuge) typisch ist (proximaler vs. distaler Interaktionsstil).¹⁹ Dieser Befund steht im Einklang mit bisherigen kulturanthropologischen Erkenntnissen, die den stärkeren Körperkontakt bei traditionellen Kulturen u.a. in der sofortigen Beruhigung des Kindes beim Schreien, dem späteren Abstillen, dem Einschlafen meist am Körper der Bezugsperson und dem co-sleeping sehen.²⁰

Das genetisch verankerte Fürsorgeverhalten wird also performativ vor dem Hintergrund differenter psychischer, sozialer und kultureller Umweltkontexte in unterschiedlicher Form realisiert.

Feinfühligkeit impliziert im westlichen Kulturkreis Responsivität, promptes Reagieren, das angemessene Spiegeln von Gefühlen und Gedanken des Kindes und zentral auch feinfühlig Berührungen als signifikanter Einflussfaktor für die Entwicklung einer sicheren Bindungsbeziehung. Das Ausmaß an Feinfühligkeit variiert dabei je nach Umweltbedingungen. So nimmt Feinfühligkeit tendenziell ab, wenn unter bestimmten Lebensbedingungen weniger Zeit und Energie für die Versorgung des Nachwuchses zur Verfügung steht. Dagegen nimmt Feinfühligkeit zu, wenn genügend Ressourcen für das ‚parental investment‘ vorhanden sind.²¹

Wie Keller in der Verbindung biologischer und kulturwissenschaftlicher Perspektiven eindrücklich zeigt, entwickeln kleine Kinder nur im Rahmen der evolutionär grundgelegten und kulturell definierten Nähe der Bindungsbeziehung funktionale Adaptationen an die jeweilige Kultur; so fördert der proximale Interaktionsstil die Entwicklung des in traditionellen Gesellschaften funktionalen Gruppenselbst, der distale Interaktionsstil begünstigt eher die in der Moderne funktionale Selbstwirksamkeit und Individualität.²²

2.2 Kognition und Berührung

Die Bindungstheorie befasst sich insbesondere mit der emotionalen, leibseelischen Dimension von Berührungen in der frühpädagogischen Interaktion. Dabei besteht in der emotions- und kognitionspsychologischen Forschung weitgehender Konsens über die wechselseitige Verwobenheit von Emotion und Kognition: In situativ unterschiedlichem Ausmaß hat jede Emotion einen kognitiven Anteil und umgekehrt ist jede Kognition emotional gefärbt.²³ So beeinflusst etwa die Qualität der emotionalen Bindung zu den Bezugspersonen die Entfaltung kognitiver Strategien des

Erfahrungserwerbs (Erkundung, Spiel, Nachahmung und Abwandlung). Fokussiert man nun stärker die kognitive Dimension von Körperlichkeit oder körperlichen Berührungen, erscheint es heuristisch sinnvoll, an die reichhaltige Forschungstradition Jean Piagets und komplementär an die Überlegungen des Hirnforschers Eric Kandel anzuschließen. Aus diesen kognitionspsychologisch und neurologisch fundierten Forschungsperspektiven ist die kognitive Entwicklung ein über qualitativ verschiedene Stufen verlaufender Interaktionsprozess von Person und Umwelt, dessen körperliche Voraussetzung und Folge in der Entwicklung des Nervensystems liegt. In diesem Prozess erscheint Kognition als verinnerlichtes Handeln, das aus der körperlichen, genauer der sensumotorischen Interaktion des Kindes mit Dingen und Personen entspringt.²⁴ Die körperliche Basis bietet dabei den Spielraum unbestimmter Möglichkeiten, in der Interaktion mit der Umwelt neue, bestimmte Vernetzungen aufzubauen.²⁵

Trotz solider experimenteller Fundierung ist die Gültigkeit dieser These umstritten. Die sozial-konstruktivistische Entwicklungspsychologie in der Tradition Lev Vygotskis hält ihr entgegen, dass Kognition an komplexe sprachliche Kommunikationsprozesse und weniger an körperliche Objektinteraktion gebunden sei.²⁶ Dieser Einwand soll im Folgenden konstruktiv aufgegriffen werden.

In der Verbindung von Genetischer Epistemologie und Sozialkonstruktivismus wird hier davon ausgegangen, dass Kognition im Entwicklungsverlauf zunächst aus der primär körperlichen und sodann zunehmend sprachlicher werdenden Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt erwächst. Demnach spielt in der sensumotorischen und auch noch in der präoperationalen Phase körperliche Kommunikation im Sinne eines aktiven Handelns und (Be-)

Greifens im wörtlichen Sinne eine zentrale Rolle im Erkenntnisprozess. In den ersten zwei Lebensjahren führen nur diejenigen Umweltausschnitte, die das Kind sensorisch über handelnde Einwirkung explorieren kann, zur Bildung geistiger Vorstellungen. Dies bedeutet, dass sich Kinder – in jeweils individuellen Tempi – von einem primär körperlichen hin zu einem immer mehr symbolisch geleiteten und konkret-operationalen Umgang mit der Welt entwickeln, wobei das Denken noch über das gesamte Vor- und Grundschulalter an konkrete Anschauungen gebunden bleibt. Die ontogenetische Vorgängigkeit der körperlichen Erfahrung vor dem symbolisch geleiteten Durchdenken und sprachlichen Kommunizieren eines Sachverhaltes kann mit Christian Rittelmeyer an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden: Ein bewusstes Nachdenken über Raum und Zeit wird erst auf der Basis vielfältiger körperlicher Raumerfahrungen möglich. Mit der körperlichen „Bewegung im Raum, registriert durch den Eigenbewegungssinn, antizipiert das Kind den Sinn von ‚hier‘ und ‚dort‘, von ‚jetzt‘ und ‚dann‘“.²⁷

2.3 Körperlichkeit und (Früh-)Erziehung

Stellt man nun die bis hierhin beschriebene Körperlichkeit des (früh-)kindlichen Weltzugangs in den Reflexionszusammenhang systematischer Erziehungstheorie, so liegt es nahe, von einem funktionalen und interaktiv gefassten Erziehungsbegriff auszugehen. Anders als im Kontext normativer Erziehungstheorien, die Gefahr laufen, subjektiv bevorzugte Erziehungsziele und -methoden als überzeitliche Wahrheiten zu setzen, kann aus funktionaler Perspektive der Zusammenhang von natürlich vorauszusetzender und pädagogisch konstruierter Körperlichkeit kontextualisiert und analysiert werden.

Erziehung kann funktionalistisch einfach und überzeugend mit der ‚natürlichen

Kulturalität‘ des Menschen begründet werden. Ihre gesellschaftliche Funktion besteht darin, angesichts von Geburt und Tod die nichtgenetische Hinterlassenschaft der Älteren an die jüngere Generation zu sichern.²⁸ Ihre Funktion für den Educandus liegt dagegen in der Bildungsförderung, wobei Bildung funktional als selbstkonstruierte wechselseitige Erschließung von Person und Umwelt verstanden werden kann.²⁹

Vor diesem Hintergrund kommt Erziehung als historisch-kulturell unterschiedlich gestalteter, dynamischer Wechselbezug von Kulturtradierung, Kulturaneignung und Kulturbearbeitung in den Blick. Für Klaus Prange setzt sie sich folglich aus den differierten, aber aufeinander bezogenen Operationen Erziehen und Lernen zusammen.³⁰ Charakteristisch für Erziehung sind die generationale Einbettung sowie der Prozess von der Fremd- zur Selbststeuerung mit dem Ziel der schrittweisen Symmetrisierung der ehemals asymmetrischen Interaktion. Betrachtet man Erziehung aus der oben explizierten bindungs- und kognitionspsychologischen Perspektive, gelingt sie nur dann optimal, wenn sich der Erziehende empathisch-feinfühlig (kognitiv und emotional) im Rahmen sicherer Bindungen auf die innere, mentale Struktur des Lernenden bezieht.

Für Prange ist die Grundstruktur moderner Erziehung triangulär. Sie besteht aus einer Sache, einer personalen Interaktion (face-to-face) und einem Hinweisen (Zeigen) auf die Sache. Diese Grundstruktur, in der sich die Erziehungsperson und das Kind in Themen, Inhalten, Gegenständen und Rollen (z.B. Mutter/Vater – Kind, Erzieherin – Kind, Lehrerin – Kind) begegnen, entwickelt sich am Ende des ersten Lebensjahres und ist in der gesamten frühen Kindheit im nahen körperlichen, emotionalen und kognitiven Erfahrungsraum verankert.

Gut sichtbar wird dies an den Erkenntnissen des Verhaltensforschers Michael

Tomasello zur geteilten Intentionalität. Demnach überwiegen ca. bis zum achten Lebensmonat dyadische Interaktionsformen, die durch die körperlich-seelische Stimulation des Kindes (z.B. durch Stillen, Pflegen, Streicheln, Herzen, Schmusen, Küssen, körperbezogenes Spielen) und die Darbietung von Erkundungs- und Spielobjekten geprägt sind. Aus dieser Dyadizität entwickelt sich ab dem neunten Lebensmonat die Fähigkeit des Kindes zur Triangularität, d.h. zur geteilten Aufmerksamkeit. Dabei folgt das Kind zunächst dem Blick der Bezugsperson auf ein Objekt, bevor es selbst deren Aufmerksamkeit mit fragenden Gesten auf etwas lenken kann. Indem das Kind bspw. fragend auf ein Objekt zeigt und dann die Bezugsperson ansieht, erkennt es an ihrer verbalen und körpersprachlichen Antwort, etwa an ihrem freundlichen und aufmunternden Blick oder an ihrer schützenden Hand, wie dieser Gegenstand persönlich und kulturell eingebunden ist und ob er sensumotorisch exploriert werden kann.³¹

Sobald die Voraussetzungen für die trianguläre Erziehungsstruktur entwickelt sind, werden verschiedene Zeigeoperationen möglich. Diese sind zunächst primär körperlich und stellen auf die sensumotorischen und später die präoperationalen Verstehensmodi ab. Mit Beginn des Spracherwerbs ab dem zweiten Lebensjahr halten dann immer mehr verbale Kommunikationsformen Einzug in die Interaktion. Als ‚natürliche‘ Form der Sprachvermittlung gilt entsprechend die Kombination aus nonverbaler, körperlicher Aktion und handlungsbegleitendem Sprechen der Bezugspersonen. Dadurch lernen Kinder, sich ihrer Erfahrungen, Gefühle, Gedanken und Vorstellungen zunehmend bewusst zu werden, sie zu benennen, zu deuten und in den Zusammenhang der Kultur einzuordnen.³² Mit zunehmendem Alter der Kinder wird die familiäre Kommunikation in modernen, individualisierten Gesellschaften

argumentativer im Sinne einer Verhandlungskultur der Erziehung.

3. Moralische Implikationen

Wie die Ausführungen bis hierhin zeigen sollten, ist die Körperlichkeit des frühen Weltzugangs eine bio-psycho-soziale Tatsache, die jedes Kind erfährt und die jede frühpädagogische Interaktion kennzeichnet. Eine hinreichende, normative Begründung legitimer und illegitimer körperlicher Berührungen erfordert aber eine darüber hinausgehende ethische Reflexion. Denn erziehungsethisch betrachtet sind die Körperlichkeit und die körperliche Berührung nicht nur eine unbedingte Tatsache, vielmehr ist ihre positive, bildungsförderliche Gestaltung eine *moralische Pflicht* der Erziehenden. Diese These sei im Folgenden ausgehend von der Störanfälligkeit des intuitiven Fürsorgeverhaltens entfaltet.

3.1 Zur Störanfälligkeit des Fürsorgeverhaltens

In biologischer Hinsicht sind die kindlichen Grundbedürfnisse zwar durch das Fürsorgeverhalten der Bezugspersonen elementar ‚geschützt‘, wenn sich Eltern von Elternliebe und intuitiver Fürsorglichkeit leiten lassen. Dass sich Erziehungsverantwortung aber nicht hinreichend mit Rekurs auf Bindung und Fürsorge begründen lässt, zeigt eindrücklich die Fragilität des intuitiven Elternverhaltens. Die Verhaltensforscherin Sarah Blaffer-Hrdy konstatiert, dass sich Kinder vor allem in gesellschaftlich unsicheren Zeiten nicht auf die Zuwendung durch Bezugspersonen verlassen konnten. Menschheitsgeschichtlich war es kein Ausnahmefall, dass sie verlassen bzw. ausgesetzt wurden, wenn eine geringe Überlebenswahrscheinlichkeit bestand und das eigene Leben oder das anderer Nachkommen dadurch gesichert

werden konnte.³³ Obgleich sich die Lebensverhältnisse von Kindern in modernen Gesellschaften im Vergleich zu früheren Zeiten verbessert haben, sind Kindesmisshandlung und -missbrauch eine relevante Problematik der Gegenwartsgesellschaft. Auch wurde beobachtet, dass weniger dem Kindchen-Schema entsprechende Kinder, z.B. zu früh geborene, ohne medizinisch-apparative Hilfe nicht lebensfähige, wenig sozial interaktionsfähige Kinder, das elterliche Fürsorgesystem weniger verlässlich auslösen.³⁴

Eine Vernachlässigung oder Missachtung der Grundbedürfnisse von Kindern führt zu erheblichen Entwicklungsschäden. Besonders dramatisch sind hier die Beobachtungen aus der Hospitalismusforschung, die nicht nur körperliche, soziale und emotionale, sondern auch kognitive Beeinträchtigungen bei Deprivation aufzeigen, die bis hin zu einer sekundären, also erworbenen Behinderung reichen.³⁵

Wenn also nicht nur die Aktivierung, sondern auch die Hemmung oder gar Deaktivierung des angeborenen Fürsorgeverhaltens eine Funktion des Fortpflanzungserfolgs ist, wenn, anders ausgedrückt, die natürliche Selektion nicht den unbedingten Wert der Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse kennt, dann müssen diese Bedürfnisse in einer Gesellschaft, die Kindeswohl und Kinderrechte in ihrer gesamten ethischen Tradition ernst nimmt, ein rechtlich und moralisch zu schützendes Gut sein.

Der Bereich der Moral beginnt im erzieherischen Kontext dort, wo die fundamentalen Bedürfnisse, die für Kinder als biotische und soziale Wesen von eminenter Bedeutung für ein gutes und gelingendes Leben und eine gesunde Entwicklung sind, vom Verhalten erwachsener Bezugspersonen abhängig sind. Pädagogische Handlungen müssen also insofern Gegenstand ethischer Reflexion sein, als sie die fundamentalen, körperlich-seelischen

Grundbedürfnisse von Kindern nach Bindung, Sicherheit, Versorgung, Exploration und Zugang zu Bildung tangieren. Moralische Maximen wie die Orientierung an den Bedürfnissen der Kinder sind durch Selbstverpflichtung gekennzeichnet, d.h. sie werden auch unabhängig von divergierenden Interessen, Neigungen und Absichten aufgrund von Einsicht und Überzeugung befolgt.³⁶

3.2 Zur Notwendigkeit einer Ethik des Anfassens

Demnach stehen Bezugspersonen in der Pflicht, ein pädagogisches Ethos zu entfalten. Um ihre pädagogischen Pflichten gegenüber dem Kind ethisch zu begründen, wird in der Geschichte modernen pädagogischen Denkens immer wieder auf eine Begründungsfigur von Immanuel Kant Bezug genommen: die pflichtgemäße, deontologische Begründung von Elternschaft, die zugleich simpel und unmittelbar überzeugend ist. Da Eltern ihre Kinder ohne deren Willen und Zustimmung ins Leben gerufen haben, sind sie dazu verpflichtet, diese zu erziehen.³⁷ Der Erziehungsbegriff bei Kant umfasst den Gesamtkomplex der Pflege, Versorgung, Aufzucht einschließlich der Unterweisung und Bildung.³⁸ Prange betont im Anschluss an Kant zwei Erziehungspflichten in einem doppelten Zeithorizont, die auszubalancieren sind: die Fürsorge für das Kind in seiner Gegenwart und die Ermöglichung seines Anschlusses an die Erwachsenenwelt in der Zukunft.³⁹ Ethisch betrachtet dürfen die Sorge für die Gegenwart und die Sorge für die Zukunft nicht füreinander geopfert werden. Im Erziehungsprozess erlebter Zwang kann erst im Nachhinein und nur durch den Educandus selbst legitimiert werden, sofern er seine Erfordernis erkennt, um den Gebrauch der Freiheit zu erlernen.

Aus bindungs- und kognitionstheoretischer Perspektive umfassen die

Erziehungspflichten in der frühen Kindheit explizit auch den *Respekt vor dem Bindungsbedürfnis und dem körperlichen Weltzugang* des Kindes. In der naturrechtlichen Betrachtungsweise dieser Tatsache liegen daher das Recht und die Pflicht zum Erziehen primär in der Hand der Eltern. Sie sind die Hauptbezugspersonen für das Kind, sie verantworten vor allem die Befriedigung seiner körperlich-seelischen Bedürfnisse. Dementsprechend ist in der modernen Sozialgesetzgebung seit dem 20. Jahrhundert ihr rechtlicher Status als natürliches Recht und natürliche Pflicht in Verbindung mit der Sorge für das Kindeswohl geschützt. Dabei ist das Kindeswohl selbst nicht juristisch eindeutig definiert und ebenso nicht die Art und Weise, wie Eltern ihrer moralischen Verpflichtung optimal nachkommen, vielmehr sind nur die Indikatoren einer Kindeswohlgefährdung genauer erfasst.

3.3 Zur Notwendigkeit einer Berufsethik des Anfassens im geteilten Betreuungsfeld

Mit der Teilung des Sozialisationsfeldes wurde in modernen Gesellschaften ein Teil der Erziehungsverantwortung aus der Familie ausgelagert und an vertragsrechtlich legitimierte Berufserziehende übertragen. Hieraus ergeben sich folgende Implikationen für die konkrete Bestimmung einer *Ethik des Anfassens*, die für vertragsrechtlich legitimierte Berufserziehende zu fordern ist:

Historisch betrachtet sind Kindertageseinrichtungen eine Reaktion auf die außerhäusliche Erwerbstätigkeit von Eltern. Demgegenüber gerieten die Bedürfnisse von Kindern pädagogisch und politisch erst sehr viel später in den Blick. Im 19. und 20. Jahrhundert entwickelten sich frühpädagogische Betreuungseinrichtungen allmählich als von der Schule getrennte, familienergänzende

Institutionen. Erst mit dem Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz zunächst für Drei- bis Sechsjährige im Jahr 1992 und ab 2013 auch für Einjährige gehört die außerhäusliche Betreuung für die meisten Kinder zum Lebensalltag. Durch die Fröbeltradition auf der Deutungsebene vorbereitet, wurden Kindertageseinrichtungen im Zuge der letzten beiden größeren Bildungsreformphasen in den 1960er Jahren und zu Beginn des 21. Jahrhunderts auch auf der Strukturebene nach und nach als Elementarbereich in das Bildungssystem integriert.⁴⁰

Als ethisch zu reflektierende Problematik erscheint die Tatsache, dass sich in der öffentlichen Kindertagesbetreuung die Möglichkeit zu personalisierten und vor allem körperlich-seelisch fürsorgenden Formen der Erziehung verringert. Dies gilt primär für Einrichtungen mit geringer pädagogischer Qualität. NUBBEK, eine für Deutschland repräsentative Querschnittstudie zur Qualität von Bildung, Betreuung und Erziehung in den zentralen kindlichen Lebensbereichen mit Erhebungszeitpunkt 2010, verzeichnete auf der Ebene der Prozessqualität, die an zentraler Stelle die Güte der Fachkraft-Kind-Interaktion fokussiert, für rund 80 Prozent der Einrichtungen eine „mittlere pädagogische Qualität“, 10 Prozent wiesen eine „unzureichende Prozessqualität“ auf, nur die übrigen 10 Prozent lagen im Bereich „guter bis exzellenter Qualität“.⁴¹

Aber auch in höherwertigen Einrichtungen verringert sich, systemlogisch bedingt, im Vergleich zur Familie das Ausmaß an pädagogischen Zuwendungsmöglichkeiten. Aufgrund der Gruppenstruktur sowie der vertragsrechtlichen Legitimierung von Berufserziehenden ist in Kindertagesstätten persönliche Zuwendung in den weitaus meisten Fällen begrenzter und distanzierter als in der Familie.⁴² Aus interaktionstheoretischer Perspektive wird das Kind in der Familie zumeist als ganze

Person mit seinen gesamten Bedürfnissen, Vorlieben, Stärken und Schwächen kommunikativ adressiert. Pädagogische Einrichtungen fokussieren dagegen bestimmte, vor allem das Lernen betreffende Teilaspekte der Person. Das Kind ist in die Einrichtung in der Rolle des Krippen- bzw. Kindergartenkindes inkludiert und wird – bei allen Versuchen der Individualisierung pädagogischen Handelns – prinzipiell universalistisch adressiert.⁴³ Die Eingewöhnung und der tägliche Aufenthalt gehen daher insbesondere für Kinder mit unsicheren Bindungshintergründen oder sozialer Hemmung (Schüchternheit) teils mit erheblichen sozio-emotionalen Anpassungsleistungen und damit verbundenem Stress einher.⁴⁴

Die gesellschaftliche Praxis, Kinder in immer früheren Lebensaltern außerfamiliär in Gruppen zu betreuen, kann also insbesondere bei geringer pädagogischer Interaktionsqualität in ein konfliktreiches Verhältnis („mismatch“) zu ihrem natürlichen Bindungsbedürfnis nach (körperlicher) Nähe mit Bezugspersonen treten. Da der Staat nun immer früher einen Teil der Erziehungsverantwortung übernimmt, folgt daraus eine *moralische Verpflichtung*: Ebenso wie Eltern müssen auch vertragsrechtlich angestellte frühpädagogische Fachkräfte im Rahmen ihrer Fürsorgepflicht dem entwicklungsbedingten Bindungsbedürfnis und der Körperlichkeit des Weltzugangs der ihnen anvertrauten Kindern entsprechen. Hierfür sind auch auf der Ebene der Strukturqualität der Einrichtungen die notwendigen Voraussetzungen politisch zu schaffen.

Denn unabhängig von der beschriebenen Systementwicklung ist das Bedürfnis nach engem emotionalem Kontakt im Nahbereich eine anthropologische Konstante in der frühen Kindheit. Dies zeigen auch neuere Forschungen zur Bindung im außerfamiliären Kontext bezogen auf Kinder in Krippen und Kindergärten,

die unter qualitativ hochwertigen interaktionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen arbeiten. Bei einer feinfühligem Zuwendung zum einzelnen Kind und gleichzeitiger sicherer Regulierung des gesamten Gruppengeschehens können Fachkräfte, so die Bindungsforscherin Lieselotte Ahnert, zu sekundären Bindungspersonen werden.⁴⁵ Wie Rainer Dollase primär mit Bezug auf experimentelle Forschungen betont, spielen dabei 1) eine elternbegleitete und bezugszieherinnenorientierte Eingewöhnung, 2) kleine Gruppen, 3) offenes Arbeiten sowie damit verbunden 4) die Splittung der Gruppe zugunsten von selbstgewählten Kindercliquen bei 5) fortwährender Signalkontinuität der Fachkraft und dyadischen pädagogischen Interaktionen im Nahbereich des Kindes eine entscheidende Rolle.⁴⁶ Da Kinder grundsätzlich bezugspersonenorientiert sind, bedarf die frühpädagogische Praxis einer ethisch reflektierten Gestaltung von Körperlichkeit und körperlicher Berührung. Fachkräfte bedürfen eines differenzierten pädagogischen Ethos, das in ethisch begründeten Handlungsmustern habitualisiert zum Ausdruck kommt. Sie müssen an ihre Person gerichtete Erwartungen sowie die vielfältigen Aufgaben und Problemstellungen reflektieren können, die sich aus der personalen und körperlichen Komponente der fürsorglichen Erziehung ergeben.

4. Reflexion von körperlicher Nähe und Distanz, ganzer Person und Rolle als Ethos von frühpädagogischen Fachkräften

Die einleitend beschriebene Unsicherheit in der Frage der körperlichen Berührung hat, zieht man eine vergleichende Betrachtung heran, im System Schule dazu geführt, dass in einigen Lehrerkollegien

und schulischen Präventionskonzepten nach dem Grundsatz gehandelt wird, Schülerinnen und Schüler in der Regel maximal an der Schulter zu berühren, um körperliche Grenzverletzungen und -überschreitungen zu vermeiden. Eine solche Eingrenzung legitimen Anfassens ist in der Rollenstruktur der Schule als heuristischer Leitsatz vermutlich praktikabel, sofern situativ legitime Abweichungen als möglich erachtet werden. In Anbetracht der oben beschriebenen spezifischen Körperlichkeit im Kontext der Früherziehung und der diesbezüglichen moralischen Pflicht der pädagogischen Fachkräfte sind für Kindertageseinrichtungen keine einfachen Leitsätze denkbar. Die professionelle Früherziehung ist näherhaltiger als Lehrer-Schüler-Interaktionen, aber distanzierter als Eltern-Kind-Beziehungen. Den Fachkräften kommt einerseits die moralische Pflicht zu, den Kindern als ganze Person zu begegnen und ihren Bedürfnissen (hier:) nach Bindung im Rahmen einer individualisierenden Pädagogik zu entsprechen. Andererseits erfüllen frühpädagogische Einrichtungen im gegliederten Bildungssystem eine gesellschaftliche Brückenfunktion von der Familie zur Schule. Daher müssen die Fachkräfte die Kinder nicht nur aus der persönlich-ganzheitlichen Beziehungslogik der Familie abholen, sondern sie auch nach und nach auf die stärker rollenförmige Beziehungsgestaltung in der Schule vorbereiten.⁴⁷ Grundsätzlich ist aber mit Bezug auf die Bindungsforschung sowie auf Erfahrungen aus der Kinder- und Jugendpsychotherapie und der Hilfen zur Erziehung für den gesamten Bereich der Früherziehung ein stärkeres *Primat der ganzen Person vor der Rolle* zu betonen. Die Nähe, die Persönlichkeit und die Ganzheitlichkeit enger Bindungen in früher Kindheit sind zentral für den frühkindlichen Bildungsprozess, besonders für die Entwicklung der Fähigkeit, in der Zukunft distanziertere

gesellschaftliche Rollen (z.B. die Schülerrolle) einnehmen zu können. Wenn ein Kind von seinen Bezugspersonen als ganze Person angenommen wird, mit all seinen Eigenschaften, Stärken, Schwächen, Besonderheiten, Ängsten und Vorlieben – und Bindungsbedürfnissen, erlangt es die Selbstsicherheit, die es braucht, um später mit rollentypischen Verhaltensbeschränkungen umgehen zu können.⁴⁸

Die geforderte (Berufs-)Ethik des Anfassens ist somit Teil eines frühpädagogischen Ethos auf Basis der kontinuierlichen Bereitschaft und Fähigkeit zur feinfühligem, empathischen Reflexion. Sie erlaubt die Gestaltung der Balance von (körperlicher) Nähe und Distanz und, damit verbunden, von Wahrnehmung des Kindes als ganzer Person und Rolle. Diese Ethik sei an einigen ausgewählten Beispielen aus dem Kita-Alltag konkretisiert:

Bei einem weinenden Kind kann es legitim sein, wenn ihm eine Fachkraft über das Haar streicht oder sie es zur Beruhigung in den Arm nimmt. Die pädagogische Funktion der Berührung liegt in der ‚Stress- bzw. Emotionsregulierung‘, die im Erziehungs- und Bildungsprozess von der stärkeren Fremd- zur zunehmenden Selbststeuerung verläuft. Richtschnur des pädagogischen Handelns muss dabei die situative Bedürfnislage des Kindes sein. Es muss jederzeit körpersprachlich wie auch verbal nein sagen können, wenn ihm die Fachkraft (körperlich) zu nahekommt. Weint das Kind beispielweise nicht, weil es sich erschreckt oder verletzt hat, sondern aus Frustration, weil es bei einer schwierigen Aufgabe an die Grenzen seiner Handlungskompetenzen gestoßen ist, fühlt sich das Kind möglicherweise durch eine tröstende Berührung nicht hinreichend verstanden. Eine seinem Selbstständigkeitsbedürfnis angemessene pädagogische Reaktion könnte dann vielmehr darin bestehen, ihm Assistenz bei der Lösung des Problems zu bieten.

Feinfühligkeit in der Balance von (körperlicher) Nähe und Distanz zeigt sich hier in der situativ adäquaten, bildungsbezogenen Zuwendung und Emotionsregulierung einerseits sowie in der Unterstützung und Assistenz bei der Exploration andererseits.

Zum Zweck des sprachlichen Lernens mag es sinnvoll sein, eine ruhige Vorlese-situation in einer Lesecke zu gestalten. Je spannender eine Geschichte ist, desto mehr kann für die Kinder das Bedürfnis entstehen, in einer Sphäre der Geborgenheit näher zusammenzurücken. Wenn es sich einzelne Kinder dabei auf dem Schoß der Fachkraft gemütlich machen wollen, entspricht dies also ihrem zu respektierenden Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit durch körperliche Nähe. Ein analoges Beispiel: Beim Freispiel, bei der Exploration oder der Nutzung der Bildungsangebote der Kindertageseinrichtung kann bei einem Kind zuweilen das Bedürfnis nach (körperlicher) Nähe zur Bezugserzieherin entstehen, wenn die Eindrücke und Erfahrungen emotional stark berührend sind und psychisch nicht mehr integriert werden können. Feinfühligkeit in der Balance von (körperlicher) Nähe und Distanz zeigt sich in diesen Fällen sowohl in der Ermöglichung des Rückzugs zur Bezugsperson als auch der Hinwendung zur Außenwelt.

Vor oder zu Beginn des Spracherwerbs kann stärker körperlich orientierte Kommunikation oftmals schlichtweg nötig sein, um im pädagogischen Sinne das Verstehen zu sichern. Diesen Zusammenhang spiegelt folgendes Beispiel aus dem Semesterpraktikum eines Studenten der Kindheitspädagogik: Die einjährige Frida beginnt, an einer Topfpflanze Blätter abzureißen. Der Student interveniert, indem er ein großes Blatt der Pflanze streichelt und dabei „Ei, schönes Blatt“ sagt. Dann streichelt er die Hand des Mädchens und sagt „Ei, Frida“. Mit dieser körperlich wie auch verbal gestalteten Kommunikation

versucht er Frida auf sensumotorischer Verstehensebene ein ‚ahnendes Bewusstsein‘ (Friedrich Fröbel) für die lebensnotwendige Unversehrtheit von Lebewesen zu vermitteln. Feinfühligkeit zeigt sich hier in der Fähigkeit, dem Kind auch komplexe Zusammenhänge auf den Stufen seiner Erkenntnis von einer stärker körperlichen hin zu einer mehr kognitiven Auseinandersetzung mit Welt zu vermitteln.

Ethisch konfliktträchtiger sind Berührungen im Kontext sog. entgegengewirkender Erziehungshandlungen. Bezogen sei auf das von Haim Omer und Arist von Schlippe berichtete Fallbeispiel eines Kindes, das wiederholt massive Wutausbrüche hatte und riskantes Verhalten zeigte wie Selbstverletzungen durch das Laufen gegen die Wand des Kindergartens oder das Bewerfen anderer Kinder mit Steinen. In solchen extremen Situationen kann es aus ethisch-konsequentialistischer Sicht legitim sein, das betroffene Kind zu seinem eigenen Schutz oder dem Schutz der anderen fest zu umarmen, um destruktive Verhaltensweisen wie Schlagen und Treten unmittelbar zu unterbinden. Omer prägte hierfür den Terminus ‚Bärenumarmung‘.⁴⁹ In der frühpädagogischen Praxis muss der kurzzeitige Eingriff in die körperliche Autonomie des Kindes im Verhältnis zu den möglichen negativen Folgen seines destruktiven Verhaltens verantwortungsbewusst abgewogen werden und gegenüber Eltern und Kollegen nachhaltig begründet werden können. Hier gilt in besonderer Schärfe die ethische Begründungsfigur in der Tradition von Kant und Schleiermacher: Jegliche Autonomiebeschränkungen sind nur dann im Nachhinein legitim, wenn sie der Selbstständigkeit und dem Mündigwerden der Educanden dienen.

Eine Frage kontroversen ethischen Abwägens ist die Legitimität von Handlungen wie ‚Herzen‘ und ‚Drücken‘. Unbestritten ist, dass Berufserziehende

derartige Handlungen im Kontext der Missbrauchsprävention keinesfalls von sich aus initiieren dürfen und dass derartige personale Intimität dem Nahbereich der Familie vorbehalten ist.

Besondere Situationen entstehen, wenn diese Prozesse der emotionalen Grundversorgung in der Familie nicht zum Wohle des Kindes gelingen oder gar zu sexuellem Missbrauch führen. Die Tatsache, dass Interaktionen im familiären Umfeld viel näherhaltiger und intimer sind als in öffentlichen Institutionen, spiegelt sich darin, dass hier durchschnittlich 75 Prozent aller angezeigten Taten sexuellen Missbrauchs verübt werden, wie die polizeiliche Kriminalstatistik zeigt.⁵⁰

Einzelne Kinder, die familial nicht genug positive emotionale Zuwendung erhalten, suchen möglicherweise ‚kompensatorisch‘ die körperliche Nähe zu einer pädagogischen Fachkraft. Gerade wenn Kindertageseinrichtungen den Anspruch erheben, familiale Defizite (partiell) auszugleichen, stellt sich auch die Frage nach der ethischen Legitimität derart ‚kompensatorischer körperlicher Nähe‘. Diese Frage ist vermutlich nicht pauschal beantwortbar und muss von der Fachkraft vom Standpunkt ihrer pädagogischen Verantwortung im Einzelfall moralisch im Hinblick auf den Erziehungs- und Bildungsprozess des Kindes entschieden werden. Gerade vor dem Hintergrund derartiger Entscheidungsfälle sind die Grenzen zwischen legitimer, begründeter pädagogischer Zuwendung und illegitimer Übergriffigkeit klar zu reflektieren. Für die Ausbildung bzw. das Studium von frühpädagogischen Fachkräften stellt sich folglich die Frage, wie ein solches Ethos der kontinuierlichen Reflexion von Nähe und Distanz vorbereitet und moralpsychologisch entwickelt werden kann.

5. Moralische Reflexionsstufen im Kontext von körperlicher Nähe und Distanz

Bis hierhin sollte Folgendes deutlich geworden sein: Die Legitimität einer körperlichen Berührung ist eine moralische Frage. Für die kriterielle Zuordnung einer Berührung ist es im Zusammenhang mit der körperlichen Dimension der Früherziehung zentral, dass professionell Erziehende *begründen* können, warum und auf welche Weise sie Kindern in bestimmten Situationen körperlich nahekommen oder distanziert bleiben. Sie bedürfen einer berufsspezifischen *Urteilskompetenz*, um Berührungen in den Spannungsfeldern von Nähe und Distanz, von Person und Rolle sowie im Kontext von Fremd- und Selbststeuerung einordnen und eigene Handlungsweisen reflektieren und kontrollieren zu können.

Als ein weiterer Baustein einer Ethik des Anfassens wird daher die Stufentheorie des moralischen Urteils nach Piaget und Laurence Kohlberg vorgeschlagen. Diese Theorieperspektive erscheint für die Schulung der Urteilskompetenz von professionell Erziehenden trotz aller teils berechtigten Kritik an ihrer universalistischen, vermeintlich wenig kultursensitiven Orientierung geeignet, denn ihr geht es nicht um konkrete kulturelle Handlungsfähigkeit an sich, sondern vielmehr um die Begründungsfähigkeit für moralisch relevantes Handeln. Dabei verlaufen die Niveaustufen des moralischen Urteils von heteronomen, an Egozentrik bzw. Autoritäten orientierten Begründungen hin zu autonomen, universalisierbaren und prinzipiengeleiteten Argumenten.⁵¹ Moralische Urteile von frühpädagogischen Fachkräften im Kontext von körperlicher Nähe und Distanz können in Anlehnung an Kohlbergs Stufenmodell der moralischen Urteilskompetenz verschiedenen Reflexionsniveaus

zugeordnet werden. Für die Qualität eines Urteils ist es dabei zunächst unerheblich, ob sich die Pädagogen für oder gegen bestimmte Berührungen aussprechen.

Beispiele für präkonventionelle, egozentrische Begründungen wären: „Ich fasse Kinder möglichst nicht an, um mich nicht einem Pädophilieverdacht auszusetzen.“ Oder umgekehrt: „Ich mag es, Kindern nahe zu sein, denn da werden angenehme mütterliche (oder: väterliche) Gefühle in mir wach.“

Eine konventionelle Begründung könnte dagegen auf die in einer Einrichtung vorherrschenden Normen Bezug nehmen: „In unserer Einrichtung dürfen Kinder auf den Schoß. Daher habe ich Pia in der Vorlesesituation auf den Schoß genommen.“ Konventionelle Begründungen können sich aber auch an den Erwartungen der Eltern oder der Kollegen orientieren: „Ellas Mutter missfällt die starke Bindung ihrer Tochter an mich als Erzieherin. Daher gehe ich zukünftig stärker auf Distanz.“

Nur postkonventionelle Urteile sind an universalisierbaren, pädagogischen Prinzipien ausgerichtet. Eine Fachkraft auf postkonventionellem Reflexionsniveau erkennt, dass nicht ihre persönlichen Bedürfnisse, die Erwartungen anderer oder die Normen einer bestimmten Einrichtung pädagogisch maßgeblich sind, sondern ihre professionell begründete Verantwortung für das Kind in seiner Gegenwart und Zukunft. Sie könnte antworten: „Ich respektiere Bindung als menschliches Grundbedürfnis und versuche jedem Kind auf der Stufe seiner jeweiligen Weltsicht zu begegnen. Wenn ich ein Kind berühre, dann reflektiere ich dies im Hinblick auf seinen Erziehungs- und Bildungsprozess, wobei es immer auch Nein sagen können muss – sowohl körpersprachlich als auch verbal.“ Zentral für dieses (früh-)pädagogische Verständnis von Postkonventionalität ist nicht – wie bei Kohlberg – der Kategorische Imperativ nach Kant,

sondern die Achtung bindungstheoretisch und kognitionspsychologisch begründeter Bedürfnisse von Kindern im Kontext professioneller Pädagogik.

Interessant ist der antithetische Zusammenhang, der in der Kohlbergschen Stufenlogik sichtbar wird: Je konkreter eine Begründung ausfällt, desto mehr sinkt ihre moralische Qualität, aber desto mehr steigt die Handlungsfähigkeit des Erziehenden, der einer klaren Handlungsanweisung folgen kann. Und umgekehrt gilt: Je abstrakter die Begründung, desto höherwertig ist sie, aber desto unkonkreter wird sie auch in Bezug auf die Handlungsmöglichkeiten. Ein höheres moralisches Reflexionsniveau kann also, so ein möglicher Einwand, engagiertes Handeln in der Situation geradezu hemmen. Zudem sei es doch, so ein zweiter Einwand, für die konkrete Handlung des Berührens (bspw. ein Kind auf dem Schoß sitzen zu lassen) performativ unerheblich, welche Überzeugung dahintersteht.

Die mit höherer moralischer Reflexionskompetenz vermeintlich einhergehende Handlungsschwäche ist faktisch jedoch eine Stärke, wenn ein Berufserziehender gefordert ist, sein Handeln im Kreis der Kollegen oder vor Eltern zu begründen. Diese würden zu Recht einem präkonventionellen, egozentrischen Bezug auf eigene Gefühle misstrauen. Auch ein konventioneller moralischer Rekurs auf die Regeln der betreffenden Einrichtung ist nicht ausreichend, da sie meist keinen hinreichenden Begründungszusammenhang bieten.

Nur auf postkonventionellem Niveau kann geprüft werden, ob eine Handlungsvorstellung auf egozentrischem oder konventionellem Niveau in Einklang oder im Widerspruch zur notwendigen Universalisierbarkeit höherwertigen moralischen Handelns steht und damit ‚falsch‘ wird. Wenn eine frühpädagogische Fachkraft ein Kind auf den Schoß nimmt, dann

kann diese Handlung als moralisch unangemessen beurteilt werden, wenn sie *ausschließlich* Ausdruck unmittelbarer Kinderliebe bzw. väterlicher oder mütterlicher Gefühle ist. Unmittelbare Nähe wie im familialen Bereich ist im Kontext verberuflichter Erziehung aufgrund der Verführungs- und Missbrauchsgefahr keine universalisierbare Maxime. Körperliche Nähe muss aus moralisch-postkonventioneller Perspektive vielmehr eine pädagogisch begründete Inszenierung sein, die eines formulierten Ethos einer Erzieherpersönlichkeit bedarf. Professionell Erziehende müssen einerseits persönlich ganzheitlich zugewandt sein und andererseits ihr Handeln aus einer Metaperspektive kritisch reflektieren. Bewusst herbeigeführte Selbstdistanzierungen durch die Frage nach der Universalisierbarkeit des eigenen Handelns und der eigenen Handlungsmaximen sind ein wichtiges professionelles Sicherungsmoment, um den Missbrauchsgefahren im Kontext der unhintergehbaren Körperlichkeit der Früherziehung zu begegnen.

6. Schlussbemerkung

Das übergeordnete Ziel dieses Beitrages ist die Erörterung eines möglichen theoretischen Begründungszusammenhangs einer Ethik des Anfassens, an den weitere theoretische und empirische Studien anschließen können. In Bezug auf die Disziplin Erziehungswissenschaft zielt diese Perspektive auf die interdisziplinäre Verknüpfung multitheoretischer Zugänge zur Körperlichkeit der kindlichen Welterfahrung mit ethischen Analysen pädagogischer Berührungspraxen. Zukünftig zu fundieren ist die Theoriebildung durch empirische Forschung, die Praktiken und vor allem Begründungen des körperlichen Umgangs in Kindertageseinrichtungen systematisiert. Ziel einer Ethik des Anfassens muss es sein, die Bereitschaft und

Fähigkeit (angehender) Frühpädagogen zu kontinuierlicher Reflexion der Gestaltung von (körperlicher) Nähe und Distanz im Sinne eines reflexiven Berufshabitus zu erhöhen. Speziell in der hochschulischen und fachschulischen Ausbildung ist auf Basis der theoriegeleiteten Diskussion von Fallbeispielen die erziehungsethische Reflexionsfähigkeit auf ein prinzipiengeleitetes Niveau zu heben.

Anmerkungen

- 1 vgl. Loch, W. (1970). Sprache. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe*. Bd. 2. (S.481-528). München: Kösel, S. 481.
- 2 vgl. grundlegend: Bowlby, J. (2001). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung*. München: Reinhardt.
- 3 Langer, A. (2017). Körperlichkeit in der Machtasymmetrie pädagogischer Verhältnisse. *ZSE* 37(1), 25-37, S. 27.
- 4 vgl. Cremers, M. & Krabel, J. (2012). Männer in Kitas: Aktueller Forschungsstand in Deutschland. In M. Cremer et al. (Hrsg.). *Männer in Kitas*. (S. 131-150). Opladen u.a.: Budrich, S.141f.; vgl. Niehaus, I. (2012). Männer in der Grundschule: Geschlechtsstereotype Erwartungen und pädagogische Praxis – erste Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung an Hamburger Grundschulen. In S. Hastedt & S. Lange (Hrsg.), *Männer und Grundschullehramt. Diskurse, Erkenntnisse, Perspektiven* (S. 45-61). Wiesbaden: VS Verlag, S. 58.
- 5 vgl. Enquete-Kommission der Hamburgischen Bürgerschaft (2018). *Kinderschutz und Kinderrechte weiter stärken*. https://www.buergerschaft-hh.de/parldok/dokument/65251/bericht_der_enquete_kommission_kinderschutz_und_kinderrechte_weiter_staerken_ueberpruefung_weiterentwicklung_umsetzung_und_einhaltung_gesetzlicher_gru.pdf [3.4.2019].
- 6 vgl. Bawidamann, A. & Oeffling, Y. (2017). *Durchblick. Informationen zum Jugendschutz. Sexualisierte Gewalt*. Berlin: BAJ, S. 9.
- 7 Reichenbach, R. (2018). *Ethik der Bildung und Erziehung*. Paderborn: Schöningh.

- 8 Heinzel, F., Prengel, A., Reitz, S., Winkelhofer, U. (2017). *Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Reckahn: Rochow-Edition.
- 9 vgl. z.B. Helsper, W. (2010). Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In H.-H. Krüger & W. Helsper (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft*. (S. 15-34). Opladen: Budrich.
- 10 Benjamin, B. & Sohnen-Moe, C. (2013). *Ethics of touch. The Hands-On Practitioner's Guide to Creating a Professional, Safe and Enduring Practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health.
- 11 Langer, A. (2017). Körperlichkeit in der Machtasymmetrie pädagogischer Verhältnisse. *ZSE* 37(1), 25-37, S. 27.
- 12 vgl. Fonagy, P. (2009). *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett Cotta, S. 12ff.
- 13 vgl. Vicedo, M. (2013). *The Nature & Nurture of Love. From Imprinting to Attachment in Cold War America*. University of Chicago Press: Chicago.
- 14 vgl. Butler, J. (1995). *Körper von Gewicht*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- 15 Bensel, J. (2002). Steinzeitbabys im Atomzeitalter. In W. Alt & A. Kemkes-Grottenthaler (Hrsg.), *Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich*. (S. 25-40). Köln/Wien: Böhlau, S. 28.
- 16 Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 61.
- 17 vgl. Chasiotis, A. & Keller, H. (1995). Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie und evolutionäre Sozialisationsforschung. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht* (S. 21-42). Weinheim/München: Juventa, S. 25ff.
- 18 vgl. Schleidt, M. (2001). Kindheit aus humanethnologischer Sicht. In J. Forster & U. Krebs (Hrsg.), *Kindheit zwischen Pharao und Internet. 4000 Jahre in interdisziplinärer Perspektive* (S. 87-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 87.
- 19 vgl. Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer.
- 20 vgl. Bensel, J. (2002): Steinzeitbabys im Atomzeitalter. In W. Alt & A. Kemkes-Grottenthaler (Hrsg.), *Kinderwelten. Anthropologie – Geschichte – Kulturvergleich*. (S. 25-40). Köln/Wien: Böhlau, S. 27.
- 21 vgl. Reyer, J. (2006). Evolutionäre Bindungstheorie – Ein neuer Typ integrative Sozialisationsforschung. In A. Scheunpflug & C. Wulf (Hrsg.): *Biowissenschaft und Erziehungswissenschaft*. (S. 133-152). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaft, S.136.
- 22 vgl. Keller, H. (2011). *Kinderalltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Berlin: Springer; vgl. Zulauf Logoz, M. (2012). Bindung, Vertrauen und Selbstvertrauen. *ZfPäd*. 58(6), 784-798.
- 23 vgl. grundlegend: Bischof, N. (2014). *Psychologie. Ein Grundkurs für Anspruchsvolle* (3. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer, S. 493ff.
- 24 vgl. Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Hg. von R. Fatke. Weinheim/München: Beltz, S. 48.
- 25 vgl. Kandel, E. (2007). *In Search of Memory: The Emergence of a New Science of Mind*. New York: Norton & Co.
- 26 vgl. grundlegend Vygotskij, L. S. (1971). *Denken und Sprechen*. (3. Aufl.). Frankfurt/M.: Fischer.
- 27 Rittelmeyer, C. (2002). *Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung*. Weinheim/München: Juventa, S. 58f.
- 28 vgl. Sünkel, W. (2013). *Erziehungsbegriff und Erziehungsverhältnis. Allgemeine Theorie der Erziehung*. Bd.1. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa, S. 12.
- 29 vgl. Drieschner, E. (2017). *Bildung als Selbstgestaltung des Lebenslaufs. Zur Funktion von Erziehung und Bildung*. Berlin: Logos; S. 110; vgl. Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 93.
- 30 vgl. Prange, K. (2012). *Erziehung als Handwerk. Studien zur Zeigestructur der Erziehung*. Paderborn: Schöningh, S. 67.
- 31 vgl. Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. 3. Aufl. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- 32 vgl. Albers, T. (2011). *Sag mal! Krippe, Kindergärten und Familie: Sprachförderung im Alltag*. Weinheim/Basel: Beltz; vgl. Peterson, P. (2004). Naturalistic language teaching procedures for children at risk for language delay. *The Behavior Analyst Today* 5, 404-440.
- 33 vgl. Hrdy, S. (2002). *Mutter Natur. Die weibliche Seite der Evolution*. Berlin: Berlin Verlag, S. 17.

- 34 vgl. Stern, M. et al. (2006). Prematurity stereotyping and mothers' interaction with their premature and full-term infants during the first year. *Journal of Pediatric Psychology* 31(6), 597-607.
- 35 vgl. Brazelton, B. & Greenspan, S. (2008). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein.* Weinheim/München: Beltz, S. 12ff.
- 36 vgl. Bleisch, B. & Huppenbauer, M. (2014). *Ethische Entscheidungsfindung. Ein Handbuch für die Praxis.* Zürich: Versus, S. 23.
- 37 vgl. Kant, I. (1870). *Metaphysik der Sitten.* Berlin: Heimann, S. 92.
- 38 vgl. Kant, I. (1803). *Über Pädagogik.* Hg. von F. T. Rink. Königsberg: Nicolovius, S. 8.
- 39 vgl. Prange, K. (2013). Pädagogisches Ethos. In M. Brumlik et al., *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sehens, Denkens und Handelns* (S. 117-169). Stuttgart: Kohlhammer, S. 127.
- 40 Drieschner, E. & Gaus, D. (2012). Kindergarten und Grundschule zwischen Differenzierung und Integration. Modellannahmen über Strukturen und Prozesse der Systementwicklung. *ZfPäd.* 58(4), 541-560.
- 41 Tietze, W., Lee, H-J., Bensel, J., Haug-Schnabel, G., Aselmeier, M. & Egert, F. (2013): Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflegestellen. In W. Tietze, F. Becker-Stoll, J. Bensel, A. Eckhardt, G. Haug-Schnabel & B. Kalicki (Hrsg.), *Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit* (S. 69-87). Weimar: das Netz.
- 42 vgl. Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 108.
- 43 vgl. Stichweh, R. (1988). Inklusion in Funktionssysteme der modernen Gesellschaft. In R. Mayntz et al. (Hrsg.). *Differenzierung und Verselbständigung. Zur Entwicklung gesellschaftlicher Teilsysteme.* Frankfurt/M./New York: Campus, S. 268-270.
- 44 Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich.* Stuttgart: Kohlhammer, S. 66ff.
- 45 vgl. Ahnert, L. (2008). Bindungsbeziehungen außerhalb der Familie: Tagesbetreuung und Erzieherinnen-Kind-Bindung. In Dies. (Hrsg.), *Frühe Bindung. Entstehung und Entwicklung* (S. 256-280). München: Reinhardt, S. 268ff.
- 46 vgl. Dollase, R. (2015). *Gruppen im Elementarbereich.* Stuttgart: Kohlhammer, S.116-117; S. 157.
- 47 vgl. grundlegend: Parsons, T. (1968/1981). Die Schulklasse als soziales System (S. 161-193). In Ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit.* Frankfurt/M.: Europäische Verlagsgesellschaft.
- 48 Schleiffer, R. (2015). Adressenkonflikte. Zur Systemtheorie familialer und psychischer Konflikte. In A. Scherr (Hrsg.), *Systemtheorie und Differenzierungstheorie als Kritik* (S. 266-287). Weinheim: Beltz Juventa, S. 274f.
- 49 Ömer, H., von Schlippe, A. (2002). *Autorität ohne Gewalt.* Göttingen: Vadenhoeck und Rubrecht, S. 41ff.
- 50 Unabhängiger Beauftragter für Fragen des sexuellen Missbrauchs (2017). *Fakten und Zahlen zu sexueller Gewalt an Kindern und Jugendlichen.* https://beauftragter-missbrauch.de/fileadmin/Content/pdf/Pressemitteilungen/2017/05_Okttober/6_Fact_Sheet_Zahlen_Ausma%C3%9F_sex_Gewalt.pdf [15.3.2019].
- 51 vgl. Kohlberg, L. (1996). *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Gerhard Büttner / Noemi Bravená

(Ab wann) soll man mit Kindern über 'die Seele' reden?¹

Die Frage erscheint auf den ersten Blick etwas merkwürdig. Doch sie beschäftigt bereits Rousseaus Klassiker Émile:²

„Ich sehe es voraus, wieviele Leser erstaunt sein werden, daß ich das gesamte Kindesalter meines Zöglings vorübergehen lasse, ohne mit ihm von der Religion zu reden. Im fünfzehnten Jahr wußte er noch nicht, ob er eine Seele hat, und vielleicht ist es im achtzehnten noch nicht Zeit, daß er es erfährt.“

Rousseaus Skepsis gegenüber dem Gebrauch des Seelenbegriffs ist nicht nur seiner Skepsis gegenüber religiöser Kindererziehung geschuldet, sondern betrifft etwa gleichermaßen den Geistbegriff:³

„Das Wort *Geist* hat keinen Sinn für einen, der nicht philosophiert hat. Ein Geist ist für das Volk und für die Kinder nur ein *Körper*. Bilden sie sich nicht Geister ein, welche schreien, welche reden, welche schlagen, welche Lärm machen? Nun wird man mir zugestehen, daß Geister, welche Arme und Zungen haben, den Körpern sehr ähnlich sind.“

Rousseau würde unsere Frage also eher ablehnend beantworten. Doch kann man Kindern in unserer Medienwelt Begriffe wie *Geist* oder *Seele* vorenthalten, zumal wenn sie uns Erwachsene direkt danach fragen?⁴ Andererseits taucht sofort

die Frage auf, was man denn dem Kind sagen soll. Rousseau hatte einen Begriff von einer *unsterblichen Seele* im Hinterkopf, der geprägt war von seiner platonischen Herkunft und seiner christlichen Rezeption und von dem er sich auch nicht grundsätzlich distanzierte, sondern allein von dessen – in seinen Augen missbräuchlichem – Gebrauch.⁵

Während Rousseau befürchtet, dass eine zu frühe Begegnung mit Begriffen wie Geist oder Seele die natürliche Entwicklung des Kindes (ja selbst der Jugendlichen) negativ beeinflussen könnte, stellt sich die erzieherische Perspektive heute anders dar. Gegenüber Begriffen wie Geist und Seele werden heute wissenschaftliche Begriffsbildungen und Modelle propagiert, die in Konkurrenz stehen zu deren lebensweltlichen In-Gebrauch-Nahmen. Wenn Gehirnforschung, Biologie und Psychologie plausible scientistisch generierte Modelle von Seele erarbeitet haben, ist es Eltern, Kindergarten und Schule dann anzuraten, dieses Wissen in elementarer Form an die Kinder weiterzugeben? Doch damit wäre die Fülle der lebensweltlichen Verbindungen⁶ in zweifacher Hinsicht exkludiert: sie kämen entweder gar nicht zur Sprache oder würden als unwahr, weil unwissenschaftlich ausgeschlossen. Unsere Zuspitzung auf eine mehr oder weniger konkrete Erziehungsentscheidung lässt an dieser Stelle keinen Formelkompromiss zu. Wir entfalten im Folgenden

Überlegungen anhand eines Sachbuches und eines erfolgreichen Kinderbuches und knüpfen daran einige Überlegungen auf der Grundlage einer kleinen explorativen Studie an.

1. Das Gehirn macht die Seele

Der renommierte Gehirnforscher Gerhard Roth hat zusammen mit der Biologin und Psychologin Nicole Strüber ein Buch mit dem provozierenden Titel „Das Gehirn macht die Seele“ veröffentlicht.⁷ Das Buch zeichnet sich ein in eine Fortschrittsgeschichte der Wissenschaft. Es beansprucht, die seit dem 19. Jh. immer wieder postulierte Möglichkeit, Psychisches auf eine materialistische Grundlage zurückzuführen, einzulösen. Das Kernstück des Buches konzentriert sich darauf, die in der Psychotherapie beschriebenen Erkrankungen und deren Therapien letztlich gehirneurophysiologisch zu fundieren. Dies ist insoweit beeindruckend, als die Klassiker Freud und Jung trotz ihrer medizinischen Grundbildung ihre Forschungen durchaus in einen geisteswissenschaftlichen Kontext eingeordnet haben. So stand denn auch für lange Zeit gerade die klassische Psychotherapie in einer gewissen Spannung zu einer stärker wissenschaftlich ausgerichteten Universitätspsychologie. Mit der Konzentration gerade auf psychotherapeutisch relevante Prozesse greifen die Autoren nun aber über den gewohnten Deutehorizont hinaus, als sie existentielle Phänomene durch chemische und physikalische Prozesse im Gehirn erklären. Sie bewegen sich dabei auf einer Linie, die etwa Newberg u.a.⁸ skizziert haben, die entsprechende religiöse Praxen mit entsprechenden Gehirnaktivitäten verbinden konnten.

Roth und Strüber referieren die Geschichte des Seelenbegriffs als „Suche nach dem Sitz der Seele“⁹ Im

Zusammenhang mit der Anatomie des Gehirns erfährt man dann die zentrale Antwort, dass das limbische System der Sitz der Seele ist.¹⁰ Die Autoren zeigen dabei, dass sie Phänomene wie das „autobiographische Gedächtnis“¹¹ oder die von den entsprechenden Tests unterschiedenen „Persönlichkeitszüge“¹² im Rahmen ihres Modells gut erklären können. Dasselbe gilt für die Genese psychischer Erkrankungen.¹³ Erkenntnistheoretisch kommen sie zu einer konstruktivistischen Sicht:¹⁴

„[Wir müssen] zwischen der bewusst erfahrenen Erlebniswelt, der Wirklichkeit (actuality) und einer bewusstseinsunabhängigen Welt, der Realität (reality) unterscheiden. [...] Diese prinzipielle Unerkennbarkeit gilt selbstverständlich auch für dasjenige reale Gehirn, das vermutlich unsere Erlebniswelt hervorgebracht hat.“

Seele ist für die Autoren „die Gesamtheit der Vorgänge [...], die sich in unserem bewussten, vorbewusst-intuitiven und unbewussten Fühlen, Denken und Wollen ausdrücken. Hierfür gibt es im Deutschen kein besseres Wort [...] Die religiösen Vorstellungen von 'Seele' etwa Unsterblichkeit oder göttliche Abkunft, haben wir bewusst nicht berührt.“¹⁵ Die naturalistische Sichtweise sieht „das Geistig-Psychische als einen Naturprozess an, ohne Bezug auf eine metaphysische 'kausale Mentalität'.“

Diese Aussage ist insofern schillernd, als sie beansprucht, das Phänomen Seele umfassend erklären zu können, gleichwohl aber ein Interpretament zu erwähnen, das durch die eigene Deutung von vornherein desavouiert ist. Mit dieser Bemerkung geht es uns nicht um eine Vermischung von wissenschaftlich begründeten Beobachtungen mit Nicht-Beweisbarem. Es geht vielmehr um die Feststellung, dass der Entwurf von Roth und Strüber lebensweltlich unterbestimmt ist. Lutz Wingert

hatte bereits im Hinblick auf Roths Befunde zur (Nicht-)Willensfreiheit vermerkt, dass diese die lebensweltliche Erfahrung des Menschen, sich in einer bestimmten Situation in seiner Entscheidung frei zu fühlen, nicht wirklich beeinflussen kann.¹⁶ Wir nehmen begründet an, dass dies ebenso für die lebensweltliche Erfahrung der Menschen mit ihrer oder anderer Menschen Seele zutrifft.

2. Pädagogische Zwischenreflexion

Die Fragestellung dieses Beitrages lautet nun allerdings in die Richtung, in welcher Weise wir denn als Eltern, Erzieherinnen oder Grundschullehrerinnen von unserem „Wissen“ über die Seele Gebrauch machen sollen bzw. können. Wir entfalten diese Fragestellungen an möglichen Präsentationsstrategien. Nehmen wir an, dass im Gespräch mit Kindern zu klären ist, wo in unserem Leib wir denn denken und fühlen. Man kann dann mit gutem Grund auf das im Kopf verborgene Gehirn verweisen. Dazu gibt es auch anschauliches Material.¹⁷ Nach Roth und Strüber könnte man dann erklären, dass dort, wo das limbische System zu finden ist, viele Dinge passieren, die man landläufig mit dem Begriff Seele benennt. Dabei könnte man dann auch erwähnen, dass es viele Menschen gibt, die der Meinung sind, diese Seele sei insofern etwas Besonderes, als sie in einem besonderen Verhältnis zu Gott stehe, was aber die Gehirnforscher eher bezweifeln. Schwieriger wird es bei der Frage, was denn mit dem Bauch und dem Herzen sei. Haben wir nicht manchmal ein Kribbeln im Bauch, wenn uns etwas stark berührt und ist nicht das Herz der Ort, an dem sich alle möglichen Formen von Liebe ereignen? Auch hier müsste man mit Roth und Strüber darauf verweisen, dass dies überholte Vorstellungen sind, weil all das

im Gehirn anzusiedeln sei. Hier wird der bereits von Wingert genannte Sachverhalt deutlich, dass die Lebenswelt offenbar Deutungen und Symboliken in Gebrauch nimmt und hält, die sich nicht mit den Einsichten der strengen Wissenschaft decken. Aber müssen Kinder nicht wissen, was es bedeutet „ein Herz und eine Seele“ zu sein? Spätestens hier wird deutlich, dass eine reduktionistische Sicht der Seele als „Gehirnregion“ offensichtlich zu kurz greift. Eine solche Sichtweise – zumindest im Kontext der Kommunikation mit Kindern – verengt die Sprachmöglichkeiten, weil sie das weite Feld des metaphorischen Verständnisses von Seele unberücksichtigt lässt.¹⁸ Dies richtet unsere Aufmerksamkeit in zwei Richtungen. Zu fragen ist, in welcher Weise sich bei Kindern eine Vorstellung von Seele bildet und wie diese Auffassung lebensweltlich und gegebenenfalls wissenschaftlich verankert ist. Die kognitivistische Entwicklungspsychologie spricht hier von naiven Theorien. Andererseits ist auch zu prüfen, inwieweit ein Symbolangebot an die Kinder deren Verständnis und Nachdenken über das Thema Seele fördern kann. Zu diesem Zweck werden wir den internationalen Kinderbuchbestseller 'Der Seelenvogel' vorstellen und uns dann der Frage der kindlichen Rezeption des Seelengedankens zuwenden.

3. Der Seelenvogel

Es erscheint überraschend, wenn nicht vermessen, einer wissenschaftlichen Abhandlung über die Seele als Pendant ein Kinderbuch gegenüber zu stellen. Wir werden im Folgenden zeigen, dass dies aber stimmig und auch ergiebig ist. Das Buch 'Der Seelenvogel'¹⁹ mit dem Text von Michal Sunit und der Illustration von Na'ama Golomb ist ein internationaler Bestseller mit Übersetzungen in 26 Sprachen.

Es umfasst 15 Doppelseiten mit jeweils einem Bild und einer Textseite und einer Seite, in der Bild und Text vereint sind zum Abschluss. Abgebildet ist jeweils ein weißer Vogel in entsprechender Darstellung bzw. Pose mit kommentierendem Text. Geht man von den Konnotationen aus, die der Titel weckt, dann fällt die thematische Beschränkung auf. Es geht in dem Büchlein eigentlich nur um unsere Gemütsverfassung. Für die ist – so eine Aussage – der Seelenvogel zuständig.

„Tief, tief in uns wohnt die Seele.
Noch niemand hat sie gesehen,
aber jeder weiß, daß es sie gibt.
Und jeder weiß auch, was in ihr ist.

In der Seele, in ihrer Mitte, steht ein Vogel
auf einem Bein.
Der Seelenvogel.“²⁰

Im Folgenden wird dann der Vogel dargestellt, wenn uns jemand verletzt, uns lieb hat, bei unserem Namen ruft, jemand böse auf uns ist, uns jemand in den Arm nimmt.

Der Seelenvogel begleitet uns nach dem Buch unser ganzes Leben von Geburt bis zum Tod.

Im zweiten Teil wird der Vogel genauer beschrieben. Er ist voll mit Schubladen und steht häufig auf einem Bein. Mit dem einen Bein schließt er die Schubladen auf, um je nach dem aus der Fülle des Angebots eine Gefühlslage zu wählen: Freude, Trauer, Eifersucht, Hoffnung, Enttäuschung, Verzweiflung, Geduld etc. Beim Öffnen der jeweiligen Schublade handelt der Seelenvogel nicht immer in Übereinstimmung mit unserem bewussten Ich. Welche Schubladen bevorzugt geöffnet werden, bestimmt dann auch den Charakter des einzelnen Menschen. Ob und wie weit die einzelnen Menschen auf ihren Seelenvogel hören, ist dann auch wieder bei jedem unterschiedlich. Als Potential hat jeder Mensch alle Schubladen, doch der Seelenvogel bestimmt, welche geöffnet wird.

Gleich zu Beginn ihres Buches charakterisiert Michal Sunit ihren Gegenstand als unsichtbar und unzugänglich – aber dann später als höchst wirkmächtig. Dass in unserem Inneren – wo auch immer – eine Instanz sein könnte, die unser Wesen bestimmt, vermuten schon Kinder. Soll man dieses Etwas so konkret als Vogel darstellen? Das Bild vom Seelenvogel ist das Angebot einer Metapher.²¹ Dass der Seelenvogel kein wirklicher Vogel ist, geht im Grunde aus der Explikation des Bildes bereits hervor. Dies zeigt die Farbwahl. Normalerweise kennen Vorschulkinder nur farbige Bilderbücher. Doch das Buch spielt mit der Kolorierung und zeigt den farblos dargestellten Seelenvogel damit auch als noch unvollendet. Im Grunde handelt das Buch eine Phänomenologie der menschlichen Psyche ab, wie dies auch eine Psychologie der Emotionen macht – nur eben metaphorisch.²² Interessant ist, gerade im Vergleich zu Roth und Strüber die Reduktion der Thematik bei gleichzeitiger Öffnung. So konzentriert sich das Buch – ähnlich wie Roth und Strüber – auf eine Seele, die an die Zeit des endlichen Lebens gebunden ist. Damit sind auch hier religiöse Vorstellungen im Sinne einer wie auch immer gedachten unsterblichen Seele abgewehrt. Andererseits ist der Titel 'Seelenvogel' natürlich nicht naiv gewählt, sondern in vielfacher Hinsicht mythisch aufgeladen.

„Der Glaube an die Vogelgestalt der Menschenseele ist gemein indogermanisch, läßt sich aber auch in Indonesien, Melanesien, Afrika und Amerika belegen. [...] In Vogelgestalt entweicht die Seele aus dem Mund des Sterbenden.“²³ Von der Symbolik her lässt sich dies leicht erklären, gehört der Bereich der Luft eher zum Geistigen bzw. Göttlichen. Die geflügelten Wesen sind demnach dort zu verorten. Will man die unsichtbare „geistige“ Natur der Seele betonen, dann können die Flügel als Merkmal

dienen. Die fast universelle Verbreitung des Gedankens zeigt so etwas wie eine archetypische Natur. D.h., dass es zwar zahlreiche Modifikationen dieses Bildes gibt, jedoch auf der Grundlage einer gemeinsamen Vorstellung.²⁴ Es ist von daher nicht überraschend, wenn ein Kinderbuch mit dem Titel 'Der Seelenvogel' an diese kollektiven Muster anknüpft bzw. an diese appelliert. Andererseits ist erwartbar, dass sich ein solches mythisches Bild auch in den Märchen manifestiert.²⁵ D.h., dass die lebensweltlichen Seelenvorstellungen auf Mustern aufrufen, die tief in der kollektiven Erinnerung der Menschen verwurzelt sind.

4. Das 'essentielle' Denken der Kinder – ein Anreiz zum Gebrauch der Seelenvorstellung in der kognitiven Entwicklungspsychologie

Mit ihrem programmatischen Titel 'The Essential Child'²⁶ macht Susan A. Gelman darauf aufmerksam, dass Kinder (und wohl auch die meisten Erwachsenen) davon ausgehen, dass es etwas Wesenhaftes gibt, was den besonderen Charakter eines Menschen, eines Tieres, ja sogar nicht-lebendiger Dinge ausmacht. Doch bei der näheren Charakterisierung dieses Wesenhaften kommen jeweils kulturelle – wissenschaftlich bzw. lebensweltlich inspirierte – Vorannahmen ins Spiel. Man kann etwa den besonderen Charakter einer berühmten Geige bis zu einem bestimmten Grad auch durch naturwissenschaftliche Parameter beschreiben, dennoch wird hier gerne metaphorisch von deren Seele gesprochen. Wer das Wesen eines bestimmten Lebewesens beschreiben möchte, denkt dabei in der Regel an dessen DNA. In dieser Richtung haben dann George E. Newman

und Frank C. Keil untersucht, wie sich die Vorstellung eines Wesens (essence) bei Vorschulkindern manifestiert und wie sich diese dann verändert.²⁷ Die kleinen Kinder lokalisierten diese essence im Zentrum des Tieres und auch eines Steines. Später gehen die Grundschul Kinder dann von einer gleichmäßigen Verteilung der Träger der Eigenschaften aus – erst bei den nicht-lebendigen Gegenständen, dann auch bei den Tieren. Wir erkennen, dass die Forscher ihre Untersuchung von einem biologisch geprägten Modell von essence leiten ließen. Den Wesenskern aller Lebewesen (und letztlich aller Entitäten) sehen diese Forscher demnach in der je individuellen Visitenkarte, wie sie sich in der DNA bzw. der Molekularstruktur zeigt.²⁸

Nun kann man nach dem Wesenskern auch anders fragen. Existiert dieser völlig jenseits unseres Bewusstseins? Wenn bereits Primaten sich vor dem Spiegel als Ich identifizieren können, dann erscheint eine bloß materialistische Deutung unbestimmt. In der mittelalterlichen Buchmalerei wurde deshalb die Seele, mit der sich der Psalmbeter über sein Bedrücktsein oder seine Freude austauscht, deshalb menschengestaltig dargestellt – als eine Art Homunculus. Andererseits müssten ja selbst Roth und Strüber darauf insistieren, dass sich Seele nicht bloß in der im ganzen Leib anzutreffenden DNA manifestiert, sondern an einem bestimmten Ort zu finden ist – nämlich im Limbischen System des Gehirns. Insofern verwundert es nicht, dass andere Psychologen explizit nach dem Seelenverständnis von Kindern fragen. Dabei macht die titelgebende Überschrift 'Der Geist (Ghost) in meinem Körper'²⁹ deutlich, dass die Hypothesen eher im Sinne des mittelalterlich vorgestellten Homunculus³⁰ gehen als in Richtung DNA.

Rebekah A. Richert und Paul L. Harris gehen von der Beobachtung aus, dass eigentlich alle Weltreligionen von einer

spiritual essence ausgehen, die man trotz aller Variationen mit dem Begriff Seele bezeichnen kann. Mit Paul Bloom³¹ gehen sie davon aus, dass eine dualistische Sicht auf den Menschen fast so etwas wie ein menschliches Universal ist. Für ihre eigene Forschung sahen sie sich dadurch ermutigt, dass bereits Grundschulkinder differenzierte Vorstellungen zu den Begriffen brain (Gehirn) und mind (Geist/Gemüt) haben. Von daher erschien es ihnen sinnvoll, ihre Fragestellung auf die Vorstellung von der Seele auszuweiten. Dies umso mehr, als sie annehmen konnten, dass den befragten Kindern der Begriff von ihrem kirchlichen Kontext her vertraut war. Voraussetzung der Untersuchung war bei Richert und Harris, dass die befragten Kinder gerade keine rousseauschen Émiles sein sollten, sondern etwa verstanden haben sollten, was sich bei einer Taufe ereignet. Von daher ergab sich dann die Frage an die Kinder, ob sich dabei etwas ändere in Bezug auf das Gehirn (brain), Geist und Gemüt (mind) oder die Seele (soul).

Gefragt wurde, ob sich durch die Taufe äußerlich oder im Innern etwas verändert habe, ob man die Veränderung sehen kann oder berühren? An der Untersuchung nahmen Kinder im Alter von vier bis zwölf teil. Als Resultat fassen die Autoren zusammen, dass die Kinder aller Altersstufen annahmen, dass sich durch die Taufe im Innern etwas verändert habe, was man nicht sehen und berühren kann und dass diese Veränderung besonders die Seele betrifft.³² Über die Altersspanne hinweg erwarten ca. 25% eine Veränderung im Gehirn, leicht ansteigend ca. 40% eine Veränderung bzgl. mind und ansteigend von knapp 80% bis fast 100% im Hinblick auf die Seele. In einer zweiten Untersuchung versuchten die Autoren das Unterscheidungsvermögen im Hinblick auf die drei Größen noch genauer zu fassen.

Dabei unterschieden die Probanden die kognitiven Funktionen von brain und mind klar von soul, die sie bereits dem neugeborenen Baby zugestanden.³³ Letztere wurde konstant während des gesamten Lebens erwartet, dann besonders für die spirituelle Funktion zuständig. Nicht überraschend bildet sie – bei den religiösen Kindern – etwas wie den Lebensodem und erweist sich als Kandidatin im Hinblick auf die Fortexistenz nach dem Tod.

Richert und Harris ordnen ihre Studie explizit in die Forschung zu den essence-Konzepten ein. Dass der mind-Begriff kompatibel ist mit der Skizze von Roth und Strüber, leuchtet ein. Aber ist der soul-Begriff von Richert und Harris reduzierbar auf das Geschehen im Limbischen System? Der Philosoph Hans Joas macht hier weiterführende Anmerkungen. Er verfolgt kritisch die Tendenz der Pragmatisten, den Seelenbegriff durch den des Selbst zu ersetzen.³⁴

„Das Problem, das sie nicht voraussehen, war das folgende: Der Begriff der Seele hatte eine metaphysische Garantie für das Enthalten, was ich die Sakralität der Person nenne, das heißt die Annahme eines heiligen, nicht durch eigene Leistungen erworbenen, aber auch nicht verlierbaren und zerstörbaren Kern jeden menschlichen Wesens. Wenn nun der Seelenbegriff in den des Selbst transformiert wird, dann werden Menschen mit ihrer Fähigkeit, Selbstreflexivität zu entwickeln, gleichgesetzt. [...] Was geschieht dann mit denen, die nicht vernünftig sind: den Kindern oder den Senilen und geistig Behinderten?“

Es ist auffällig, dass es für die von Richert und Harris befragten Kinder unstrittig war, dass eine Seele auch all die haben, deren Limbisches System noch nicht oder nicht mehr voll arbeitet.

5. Unsere explorative Studie

Im Zusammenhang von Gesprächen mit drei- bis vierjährigen Kindern über deren Wissen 'vom Menschen' waren wir bei zwei Kindern überraschenderweise beim Stichwort Seele auf Resonanz gestoßen.³⁵ Eins der Kinder brachte bei der Erwähnung des Wortes spontan ein Bilderbuch, in dem geschildert wird, wie zwei kindliche Ausreißer „ein Seelchen (tschech. duší ka)“ bekamen, so eine Art schlechtes Gewissen. D.h., dass der alltägliche Wortgebrauch den Seelenbegriff offenbar schon kleinen Kindern zugänglich macht. Beim zweiten Fall erinnerte sich das Kind an eine Szene in einem Trickfilm über den kleinen Maulwurf, den es vor einiger Zeit gesehen hatte. Nach einem Unfall mit dem Auto liegt der kleine Maulwurf auf dem Rücken und eine weiße Gestalt mit seinen Konturen entweicht dem Leib. Diese Figur hat etwas Geisterhaftes. In der Szene drücken seine beiden Freunde 'die Seele' des Maulwurfs wieder in seinen Körper und gleichzeitig kommt der Wagen der Ambulanz. Die Szene war offensichtlich so eindrucklich, dass das Kind sie mit dem Stichwort Seele verband.

Wir sahen uns durch diese Beobachtungen motiviert, unsere Exploration etwas auszuweiten und mit anderen Vorschulkindern ein Gespräch zu dem oben vorgestellten Buch: ‚Der Seelenvogel‘ (german apostrophe) zu arrangieren. Wir orientierten uns hierbei an den einschlägigen Studien zur Ko-Konstruktion beim gemeinsamen Betrachten von betexteten Bilderbüchern.³⁶

6. Design der Studie

Wir konnten mit fünf tschechischen Kindern in ihrer häuslichen Umgebung Gespräche führen, die wir videografierten.

Die Kinder waren vier oder fünf Jahre alt (4 J., 1 M., 2 ev., 2 kath. 1 gem.). Die Mutter war während der Interviews in räumlicher Nähe und konnten im Notfall auch 'übersetzen'.

Zu Beginn malten die Kinder eine menschliche Figur und sollten einzeichnen, wo Herz und Magen liegen und wo man denkt. Anschließend wurde der Ort der Seele erfragt. Dem schloss sich die gemeinsame Lektüre des Buches 'Seelenvogel' an. Am Ende sollten sie diesen malen und dessen Geschichte dazu erzählen. Danach wurden dann die folgenden Aufgaben gestellt:

Zum Inhalt: Kannst du mir zeigen, was der Vogel macht, wenn er traurig ist oder sich freut? Warum steht der Vogel auf einem Bein? Was ist in den Schubladen drin?“

Darüber hinaus: Was passiert nach Deiner Meinung, wenn jemand gestorben ist? Meinst Du, dass in Dir und in mir auch so ein Seelenvogel ist?

Möglicher Bezug zur Taufe (s.o.): Manche Leute haben darüber nachgedacht, ob sich bei der Taufe etwas bei dem Täufling ändert, manche Leute sagen, da ändert sich etwas in seinem Gehirn, andere sagen, da ändert etwas in seinem Denken und seinem Gefühl (engl. Mind). Andere sagen, da ändert sich etwas mit der Seele. Was meinst du?

Am Ende sollten die Kinder ihre eigene Seele malen.

7. Auswertung

Seele ist für die Kindergartenkinder erst einmal kein gängiger Begriff.³⁷ Doch zwei der fünf Kinder malten gleich drauf los. Viola malte ein Rechteck und Max zwei separate Kreise. In einer Vorstudie hatte ein Kind ebenfalls einen Kreis gemalt, das andere ein Gespenst (wohl veranlasst durch

die Namensähnlichkeit duch [duch] – duše [dusche]. Ein Kind konnte die Seele zwar nicht malen, hat aber gezeigt, wo die Seele sein könnte – im ganzen Körper. Ein anderes hat gleich geantwortet, dass die Seele 'leicht und flüssig ist' und das sei doch schwer zu malen. Nur ein Kind hat diesen Begriff nicht verstanden und darum nichts gesagt und nichts gemalt.

Im Gegensatz zum Gehirn, das im Kopf ist, kann die Seele nach den Worten der Kinder an mehreren Orten sein: im Bauch, im Hals, in der Brust, im ganzen Körper.

Die Informationen des Bilderbuches treffen also auf verschiedene Ausgangsideen. Das Buch vom Seelenvogel ist für die Vorschulkinder eher ein Gesprächsanlass als eine fortlaufende Lektüre. Dabei erwiesen sich folgende Themen als relevant für Gespräche wie das folgende:

Noemi: Manche Leute öffnen jeden Tag eine Schublade ...

Pavel: Und ich bin immer noch stirnrnzelnnd.

N: Nun, der Vogel öffnet vielleicht jeden Tag die Schublade, die zu einer stirnrnzelnnde Laune führt. Aber wenn du den Vogel bittest, eine Schublade zu öffnen, in der keine stirnrnzelnnde Laune ist, dann runzelst du vielleicht nicht mehr.

P: Als ich klein war, sagte ich das zu ihm (dem Vogel), aber er hörte mir gar nicht zu.

N: Er hat dir nicht zugehört, stell dir vor, solch ein Vogel! Dann könnten wir ihm vielleicht zureden...

P: Nein, dann wird er wütend sein.

N: Er würde wütend sein, wenn wir zu ihm sprechen wollen, dass er nicht mehr stirnrnzelnnd ist?

P: Ja.

N: Und vielleicht würde er uns doch zuhören, was sagst du? Vielleicht könnte er dir gehorchen, weil er dein

Vogel ist. Vielleicht könntest du es ihm so sagen: Vögelchen, öffne heute bitte keine Schublade mehr mit dem Ärger, sondern öffne heute ganz schnell die Schublade mit Freude.

P: (lacht) Die kann gar nicht geöffnet werden und ich möchte mich auch nicht waschen.

Zum Thema 'Schublade' fallen den Kindern dabei erst einmal konkrete Gegenstände wie diverse Verkehrsmittel ein. Doch dann wird ihnen deutlich, was das Buch meint.

Jiří: Das ist die Schublade der Trauer, das ist die Schublade der Seltsamkeit.

Noemi: Entschuldige, das ist eine Schublade der Traurigkeit und das ist was für eine Schublade?

J: Der Seltsamkeit.

N: Seltsamkeit. Und was bedeutet das?

J: Wie..., dass es dem (Menschen) seltsam geht.

N: Dass es ihm seltsam geht, hm. (Seltsam kann auch negativ verstanden werden, es bedeutet nicht direkt schlecht, aber sich unbehaglich zu fühlen).

J: Und das ist die Schublade der Freude und Herrlichkeit.

N: Schublade der Freude und der Herrlichkeit? Was ist das für eine Herrlichkeit?

J: Etwa, dass es ihm gut geht und dass er Freude hat.

N: Das ist ja schön.

J: Diese Schublade ist die Schublade von Gut und Böse. Darin sind die guten und schlechten Taten.

N: Nun, weißt du, was eine gute Tat und was eine böse Tat ist?

J: Hier hat er (= der Vogel) den Schlüssel.

N: Ja, es ist der Schlüssel, hm. Es ist der schöne Schlüssel.

N: Und weißt du, was eine gute....

J: Und er will diese beiden Taten öffnen. Und diese Tat hat da so etwas wie ein kleiner Diamant, in dem wird er (= der Schlüssel) hineingesteckt.

N: Ah so, und damit öffnet sich das?

J: Ja. Hier wird er in dem Diamanten hineingesteckt.

N: Und was denkst du, was sind die guten und schlechten Taten?

J: Gut und Böse. Etwa, dass du irgendein Fieber hast, oder dass du traurig bist, oder dass du noch nie in der Schule warst und dass dich niemand lieb hat oder dass dich niemand will. Und die gute Tat bedeutet, dass es dir gut geht, dass du alles toll hast und dass dir nichts fehlt.

Bei diesem Jungen wird deutlich, dass das Symbolprogramm des Buches hilfreich war, um über seine Emotionen zu sprechen.

Im Gegensatz zur amerikanischen Studie konnte nur eins der Kinder mit dem Thema Taufe etwas anfangen und verstand es im Sinne einer Reinigung. Doch wie malen die Kinder dann am Ende des Interviews die eigene Seele?

Bei keinem Kind hatte das Buch Auswirkungen auf die Gestalt der Seele gehabt. Drei Kinder präsentieren am Anfang und am Ende des Gesprächs die gleiche Vorstellung von der Seele. Jiří, der am Anfang kein Bild gemalt hatte, stellte die eigene Seele dann rund dar mit der Erklärung, dass sie 'in dem Kreis' sei. Pavel, der den Begriff der Seele nicht kannte, hat nach dem Interview ein Viereck gemalt doch mit dem Hinweis, seine Seele sei das nicht, denn er wisse nicht, wie die aussehe.

Von dem vorgelesenen Buch hat wohl am ehesten der Gedanke mit den Schubladen Resonanz erzeugt. So nahm Jiří

beim Malen auf sein obiges Gespräch Bezug. Pavel hat in die Seele eine Schublade gemalt – ohne Inhalt. Soweit man bei einer solch kleinen Stichprobe überhaupt Schlüsse ziehen darf, dann den, dass die meisten mit dem Begriff 'Seele' etwas verbinden konnten und ihre je eigene Vorstellung dann kaum beeinflusst wurde von dem Bilderbuch.

8. Vorläufiges Fazit

Weder die Studie von Richert und Harris noch unsere kleine Untersuchung können uns ein sicheres Bild dessen vermitteln, was Vorschulkinder mit dem Begriff 'Seele' verbinden. Ob dies nur Fragmente sind oder bereits eine bestimmte – natürlich kindgemäße – bestimmte Vorstellungen, hängt nicht zuletzt davon ab, ob und wie Erwachsene darüber mit dem Kind sprechen. Da das Wort zumindest metaphorisch durchaus noch in lebendigem Gebrauch ist, möchten wir die tiefergehende Frage bejahen und für einen Gesprächsbeginn im Vorschulalter plädieren. Wir schlagen deshalb vor es nicht beim Reden über das Gehirn zu belassen, sondern den Kindern symbolhaltige Angebote zum Thema Seele zu machen.

Anmerkungen

- 1 Der Text dieses Artikels ist im Rahmen des Projekts der Karls-Universität zu Prag PROGRES Q01 'Theologie als eine Möglichkeit, Geschichte, Traditionen und die moderne Gesellschaft zu interpretieren' entstanden.
- 2 Jean Jacques Rousseau, Emile oder von der Erziehung. Emile und Sophie oder Die Einsamen. München 1979, S.323f.
- 3 Ebd., S. 321.
- 4 Immerhin enthält das 100 Jahre vor Rousseau erschienene berühmte pädagogische Lehrbuch von Johann Amos Comenius, Orbis sensualis pictus (<http://digi.ub.uni-heidelberg>.

- de/diglit/comenius1698/0001/image) eine Seite zum Thema 'Seele' mit Abbildung.
- 5 Ebd., S. 360: „[I]st die Seele ihrer Natur nach unsterblich? Mein beschränkter Verstand begreift nichts Grenzenloses; alles, was man unendlich nennt, entzieht sich mir. Was kann ich verneinen, was kann ich bejahen, was für Vernunftschlüsse kann ich aus dem ziehen, was ich nicht begreifen kann? Ich glaube, die Seele überlebt den Leib lange genug, um die Ordnung zu erhalten; wer weiß, ob das lange genug ist, um ewig zu dauern?“
 - 6 Art. Seele, in: Deutsches Wörterbuch von Jacob und Wilhelm Grimm. 16 Bde. in 32 Teilbänden. Leipzig 1854-1961. Bd. 15, Sp. 2849 bis Bd. 16, Sp. 1 = <http://woerterbuch-netz.de/DWB/?sigle=DWB&mode=Vernetzung&hitlist=&patternlist=&lemid=GS23660>; dazu die zahlreichen Wortverbindungen. Im Tschechischen: duše in Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost. Praha 2001, S. 73.
 - 7 Stuttgart ³2014.
 - 8 Andrew Newberg, Eugene D'Aquili, & Vince Rause, *Der gedachte Gott*, München 2003.
 - 9 Roth & Strüber 2014, S. 25 ff.
 - 10 Ebd., S. 95.
 - 11 Ebd., S. 162.
 - 12 Ebd., S. 184ff.
 - 13 Ebd., S. 295ff.
 - 14 Ebd., S. 237.
 - 15 Ebd., S. 370.
 - 16 Lutz Wingert, Lebensweltliche Gewissheit versus wissenschaftliches Wissen, in: Peter Janich (Hg.), *Naturalismus und Menschenbild* (Deutsches Jahrbuch für Philosophie 1), Hamburg 2008, S. 288-307, 289f.
 - 17 Z.B. Monika Röbiger, *Was ist Was. Das Gehirn*, Nürnberg 1999.
 - 18 So verweist etwa Hans Blumenberg. *Theorie der Unbegrifflichkeit*. Aus d. Nachlass hg. von Anselm Haverkamp, Frankfurt/M. 2007 darauf, dass Unzugängliches nur metaphorisch beschrieben werden kann.
 - 19 Michal Sunit & Na'ama Golomb, *Der Seelenvogel*, Hamburg 1991.
 - 20 Ebd. (ohne Paginierung).
 - 21 Eine Metapher ermöglicht es, mit den Kindern zwar konkret über die Seele zu sprechen, aber doch eine bestimmte Distanz zu diesem Begriff beizubehalten: „noch niemand hat sie gesehen“ – auch das Kind sieht nur ein Stück davon. An anderer Stelle heißt es „der Seelenvogel ist nicht die Seele, sondern er lebt in ihrer Mitte“. Demnach ist die Seele mehr bzw. komplexer und das Buch lässt dies bewusst offen.
 - 22 Ein tschechisches Wörterbuch erklärt das Wort als „innere psychische Welt des Menschen“. Und so ist es auch in dem Buch – wir begegnen der Welt der eigenen Seele. Slovník spisovné eštiny pro školu a veřejnost. Praha 2001, S. 73.
 - 23 Carl Mengis, Seelenvogel, in: Hanns Bechthold-Stäubli (Hg.), *Handwörterbuch des deutschen Aberglaubens*, Bd. 7, Berlin & New York (1936) 2000, Sp. 1572-1577, 1572.
 - 24 Für den antik-griechischen Raum vgl. etwa Georg Weicker, *Der Seelenvogel*, Leipzig 1920 v.a. zu den Sirenen als menschenköpfige Vögel.
 - 25 Für die „Märchen aus 1001 Nacht“ und Grimms „Kinder- und Hausmärchen“ vgl. Abdulla Mohammed, Pferd, Schlange, Seelenvogel. Ein Vergleich der Tiersymbole in den Erzählungen aus 1001 Nacht und den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm, Marburg 1996.
 - 26 Susan A. Gelman, *The Essential Child. Origins of Essentialism in Everyday Thought*, Oxford & New York 2003.
 - 27 George E. Newman / Frank C. Keil, Where Is the Essence? Developmental Shifts in Children's Beliefs About Internal Features, *Child Development* 79 (2008), S. 1344-1356.
 - 28 Wobei die DNA eben nicht alle Unterschiede – z.B. bei eineiigen Zwillingen – aufklären kann.
 - 29 Rebekah Richert & Paul L. Harris, The Ghost in My Body: Children's Developing Concept of the Soul, *Journal of Cognition and Culture* 6 (2006), S. 409-427.
 - 30 So redet etwa der Psalmsänger in der karolingischen Handschrift des Stuttgarter Psalters seine *anima* (Seele) explizit an und der Illustrator zeigt sie als eine auf einem kleinen Hügel sitzende weibliche Gestalt. Vera Trost u.a. (Hg.), *Kupfergrün, Zinnober & Co. Der Stuttgarter Psalter*, Stuttgart 2011, S. 32f.
 - 31 Paul Bloom, *Descartes' Baby, How the Science of Child Development Explains What Makes Us Human* New York 2004.
 - 32 Richert & Harris a.a.O., S. 414.
 - 33 Ebd., S. 419.
 - 34 Hans Joas, *Die Sakralität der Person*, Berlin 2015, S. 224f.
 - 35 Gerhard Büttner & Noemi Bravená, „Was ist ein Mensch...?“ Eine (theologische) Anthropologie der Vierjährigen, 45 H. 2 (2016), S. 36-38.

- 36 Pertra Wieler, Vorlesen in der Familie. Fallstudien zur literarisch-kulturellen Sozialisation von Vierjährigen, Weinheim & München 1997; Dies., Vorlesegespräche mit Kindern im Vorschulalter. Beobachtungen zur Bilderbuch-Rezeption mit Vierjährigen in der Familie, in: Cornelia Rosebrock (Hg.), Lesen im Medienzeitalter, Weinheim & München 1995, S. 5-64; Ingeborg Rychener, Wie Kinder ein Bilderbuch verstehen, Bern u.a. 2011.
- 37 Das gilt auch für das Äquivalent von *mind*. Mind = Geist, Sinn, Gemüt – in tschechisch 'mysl' abgeleitet von dem Wort 'denken', gilt für die Vorschulkinder als schweres Wort, darum kennen sie dieses Wort meistens nicht. Wenn sie das Wort hören, können sie den Zusammenhang erschließen, auch wenn das Wort nicht Teil ihres aktiven Wortschatzes ist.

Veronika Verbeek

Bildungs- und Lerngeschichten in der Kindertagesstätte: Kritik einer Methode

Seit der Einführung von Bildungsplänen zu Beginn des Jahrtausends wurde in den Kindertagesstätten Deutschlands die entwicklungspsychologisch fundierte oder gruppenbezogene Beobachtung von Kindern durch Beobachtungs- und Dokumentationsroutinen ersetzt oder ergänzt, die als *Bildungsdokumentation* bezeichnet werden.¹ In sogenannten *Portfolios* werden Arbeitsergebnisse von Kindern ressourcenorientiert gesammelt – seien es Verschriftlichungen von besonderen Lernaktivitäten, Fotografien von Produkten, Briefe zu bestimmten Anlässen, Bilder oder andere archivierbare Lernprodukte des Kindes. Das Portfolio ist also keine Kindergartenmappe mit den schönsten gestalterischen Arbeiten, auch keine Dokumentensammlung der Kita-Aktivitäten, sondern es soll stärkenorientiert vom individuellen Lernen eines Kindes erzählen.² Der konkrete Einbezug von Portfolios in die Kindertagesstätten ist seit Jahren unübersehbar: In den Gruppenräumen stehen dicke Ordner für jedes Kind in den Regalen, die zur lernbezogenen Kommunikation einladen sollen. Das neue Thema Bildungs- und Lerndokumentation hat mittlerweile auch Eingang in die Fachbücher gefunden, findet sich in Curricula für den Fachschulunterricht und in Modulbüchern für die Hochschullehre.³ Als besonders elaborierte Methode der Bildungsdokumentation gelten Lerngeschichten nach neuseeländischem Vorbild, die als

narratives Assessment kindlicher Lernprozesse eine konstruktivistische Didaktik in der Kindertagesstätte einführen.⁴

Trotz einer Fülle an Publikationen zum Thema findet sich kaum eine kritische Auseinandersetzung mit der Auffassung, mittels zeitaufwändig getätigter, analysierter und verschriftlichter Beobachtungen tatsächlich auch zur Lernförderung von Kindern in der Kindertagesstätte beizutragen. Der vorliegende Beitrag stellt deshalb die grundlegende Frage, ob Bildungs- und Lerngeschichten überhaupt nützlich sind. Dazu werden – wie in einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen üblich – Geschichten unterschiedlicher Provenienz erzählt. Einführend wird in Abschnitt 1 der Selbstbildungsansatz in der Kindertagesstätte als theoretischer Kontext dargestellt, in Abschnitt 2 werden Lerngeschichten als Methode erläutert. Exemplarische Erfahrungen im Praxisfeld zeigen in Abschnitt 3, dass der Paradigmenwechsel in der Kindertagesstätte deutliche Merkmale von Ideologisierung aufweist. Abschnitt 4 betrachtet die Widersprüche und Paradoxien des Selbstbildungsansatzes und der exemplarisch herangezogenen Bildungs- und Lerngeschichten aus theoretischer Perspektive, Abschnitt 5 mit einem Blick auf die Praktikabilität. Im abschließenden Fazit in Abschnitt 6 wird eine Empfehlung im Umgang mit dem Beobachtungsauftrag in der Kindertagesstätte ausgesprochen.

1. Selbstbildungsparadigma in der Kindertagesstätte

Die Portfolio-Arbeit ist ein hervortretendes Methodenmerkmal der kompetenzorientierten Wende in der Kindertagesstätte. Als eine Reaktion auf den PISA-Schock nach 2000 kam es zur Reaktivierung des Bildungsbegriffs in der Kindertagesstättenpädagogik und zu einer Curricularisierung der Kita-Praxis mittels Bildungsplänen. In einem konstruktivistischen Verständnis von Lernen wird seither vornehmlich die Selbstbildung des Kindes fokussiert, was eine Didaktik und Methodik erfordert, die die Subjektgebundenheit, Prozesshaftigkeit und Selbstreflexivität kindlichen Lernens unterstützt. Dies führte zur Gestaltung von Lernräumen in offenen Kita-Konzepten sowie zur Umstellung von der lernzielorientierten Aktivität hin zur Projektmethode mit den Elementen Freiwilligkeit und Partizipation. Die pädagogischen Fachkräfte verstehen sich im Selbstbildungsansatz nicht als aktiv Gestaltende von Bildungsprozessen, sondern sie begleiten die individuellen Lernerfahrungen der Kinder.⁵

Bildungsbegleitung erfordert in diesem Ansatz die intensive Beobachtung von Kindern, die dann die Grundlage der schriftlichen Dokumentation kindlicher Selbstbildungsprozesse darstellt. Besonders der offenen, dem Kind kommunizierten Beobachtung wird eine beziehungsstiftende Wirkung in Bezug auf das Kind und eine Verbesserung der Erziehungspartnerschaft mit den Eltern zugesprochen.⁶ Eine Vielzahl von Artikeln in den einschlägigen Fachzeitschriften, Spezialausgaben und praxisnahe Buchpublikationen zeugt davon, dass die Einführung einer kontinuierlichen Dokumentation des individuellen Lernens der Kinder pädagogische Fachkräfte vor große logistische Herausforderungen stellte.⁷ Mittlerweile sind offene Konzepte,

Portfolios und Projekte in Kindertageseinrichtungen die Regel geworden.

2. Lerngeschichten nach Margaret Carr

Ein tragendes Element der Bildungsdokumentation in Kindertagesstätten sollen Lerngeschichten sein. Das Konzept der *Learning Stories* geht auf die neuseeländische Bildungsforscherin Margaret Carr zurück, die 2001 in einer Buchpublikation ein narratives Assessments kindlichen Lernens vorstellte, das sich im neuseeländischen Curriculum für die Kindertagesbetreuung etablieren konnte.⁸ In einem groß angelegten Forschungs- und Implementierungsprogramm wurde am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München der Ansatz für Kindertagesstätten in Deutschland erarbeitet. Durch die Kooperation mit einzelnen Bundesländern, mit 25 sogenannten Modelleinrichtungen im Bundesgebiet, einem System von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Fortbildungen anbieten, sowie durch eine intensive Publikationstätigkeit in Fachzeitschriften wurde die neue Methode verbreitet.⁹ In diesem Zusammenhang ist besonders die Buchpublikation *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen* von Hans Rudolf Leu u.a.¹⁰ aus dem Jahre 2007 zu erwähnen, die als Fortbildungsmaterial eine Anleitung für das Verfassen von Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis bieten sollte. Adaptionen für verschiedene pädagogische Handlungsfelder wie Inklusion, Krippe, Hort und Grundschule wurden größtenteils von Projektmitarbeitenden herausgegeben.¹¹

Für Bildungs- und Lerngeschichten wird das situative Handeln des Kindes offen beobachtet, mehrere Beobachtungen werden verschriftlicht gesammelt und

als Lerngeschichte zusammengefasst. Im Team wird diskutiert, wie das Lernverhalten eines Kindes in Bezug auf verschiedene Lerndispositionen beurteilt werden kann. Die fünf Lerndispositionen 1. *Interessiert sein*, 2. *Engagiert sein*, 3. *Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten*, 4. *Sich ausdrücken und mitteilen* und 5. *An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen* vermitteln Lernwirksamkeit: Wenn Kinder die genannten förderlichen Haltungen in ihrem konkreten Handeln erkennen lassen, lernen sie mit besonderem Gewinn. Ein Kind, welches wenig Interesse entwickelt, das sich nur oberflächlich mit den Dingen beschäftigt, das schnell aufgibt, das über seine Erfahrungen nicht kommuniziert oder das nicht in Gruppen Verantwortung übernimmt, das braucht zur Entwicklung dieser als elementar erachteten Lerndispositionen Unterstützung. Das Verfahren Bildungs- und Lerngeschichten unterscheidet also die Prozessschritte Beobachten, Dokumentieren, Diskutieren und Entscheiden und zielt auf einen Lerndiskurs mit Kindern und Eltern.¹²

3. Ideologisierung individualisierter Bildung

Die Implementierung des Selbstbildungsansatzes am Beispiel der Methode Bildungs- und Lerngeschichten sei mittels ausgewählter Beobachtungen im Praxisfeld dargestellt, die die bildungspolitischen Interessen bei der Neu-Gestaltung der Kita-Pädagogik erkennen lassen.

Beobachtung 1: Vor über 10 Jahren, als die Bildungs- und Lerngeschichten über Multiplikatoren des Deutschen Jugendinstituts in die Kindertagesstätten der kooperierenden Bundesländer getragen werden sollten, fand auch in meiner Heimatstadt eine dreitägige Fortbildung

zum Thema Bildungs- und Lerngeschichten statt. Eine befreundete Journalistin erzählte, dass sie zu Beginn und am Ende der Veranstaltungstage zugegen war, um für die vom DJI informierte Lokalzeitung zu berichten. Während die Erzieherinnen und Erzieher im einführenden Plenum extrem kritisch über die Bildungsdokumentation debattierten und es als Zumutung empfunden hatten, dass das Ministerium in den Bildungsplänen so grundlegende Änderungen ihrer Beobachtungs- und Dokumentationspraxis einforderte, traute die Journalistin – übrigens selbst studierte Pädagogin – ihren Ohren kaum, als sie erst wieder zum abschließenden Plenum zugegen war, um für den Zeitungsbeitrag Stimmen unter den teilnehmenden Erzieherinnen und Erziehern einzufangen. Die Interviewten redeten plötzlich begeistert von Portfolios und einer ressourcenorientierten Dokumentation in Lerngeschichten. Einen Sinneswandel in so kurzer Zeit habe die Reporterin in ihrer langjährigen journalistischen Tätigkeit bislang noch nie beobachtet, das Ganze habe sie zutiefst befremdet. Das Gespräch wäre wahrscheinlich längst vergessen, wären nicht in späteren Jahren Beobachtungen hinzugekommen, die zu dieser ersten Geschichte passen.

Beobachtung 2: Zur Implementierungsstrategie des DJI und der kooperierenden Bundesländer gehörte auch, Projektpartner in der Kita-Praxis zu Modelleinrichtungen für den Umgang mit dem neuen Beobachtungsauftrag zu erklären. 2008 wurde mit der Schlagzeile „Ein Riesengewinn für die Kinder“ in der Lokalpresse¹³ über eine Kindertagesstätte berichtet, die als subventionierter Praxispartner des DJI Bildungs- und Lerngeschichten einführt und anderen Einrichtungen Vorbild im Umgang mit dem neu zu gestaltenden Beobachtungsauftrag sein sollte. Ich war bereits viele Jahre in der Erzieherausbildung tätig, hatte mich für den Fachschulunterricht ins

Thema eingelesen und fand die neue Methode aus theoretischen und praktischen Gründen, die im Verlauf des vorliegenden Beitrags noch ausführlich geschildert werden, für nicht durchführbar. So schrieb ich als *Privatperson* einen kritischen Leserbrief mit pragmatischen Argumenten, die einem einfachen Kosten-Nutzen-Kalkül folgten:

Da vergeht bei 20 so ‚dokumentierten‘ Kindern pro Gruppe sehr viel distanzierte Beobachtungs-, Schreib-, Fotografier- und Dokumentationszeit, bis sich überhaupt pädagogische Konsequenzen ergeben können. Dem Beobachter von außen drängt sich der Eindruck auf, dass in den Vorzeigeeinrichtungen das Verhältnis zwischen Beobachtung und Förderung nicht im Lot ist.¹⁴

Einige Wochen nach diesem Leserbrief, der – von mir selbst unbemerkt – nur in einem regional sehr begrenzten Lokalteil der Tageszeitung publiziert worden war, lag ein mehrseitiges Schreiben des zuständigen Landesministeriums in meinem privaten Briefkasten. In diesem Brief wurde mein „undifferenzierter Artikel“ kritisiert und mir eine Fachlichkeit in der Beurteilung von Bildungs- und Lerndokumentationen abgesprochen. Dazu hieß es: »Ich würde mir wünschen, dass ein weiterer Dialog den auch ihrerseits gewünschten Ansprüchen Rechnung trägt.«¹⁵ Der Ideologieverdacht setzte sich bei mir nun äußerst nachhaltig fest.

Beobachtung 3: Die dritte einschlägige Erfahrung ist recht aktuell. 2018 hatte ich Gelegenheit, an einer Veranstaltung im akademischen Kontext teilzunehmen, in der eine Delegation des neuseeländischen *Educational Leadership Project* einen Vortrag über die *Philosophie der Learning Stories* hielt. Ich erwartete – gerade im Kontext einer mittlerweile teilakademisierten Kita-Pädagogik – einen wissenschaftlichen Vortrag und war gespannt,

wie die Direktorin Wendy Lee, Partnerin der Begründerin Margaret Carr, das Dokumentationsverfahren 20 Jahre nach der Etablierung in Neuseeland und 10 Jahre nach der Einführung in Deutschland fachlich erläutern und begründen würde. Noch nie habe ich in einem als wissenschaftlich deklarierten Vortrag so häufig Superlative wie *magic, mystic, inspiring, enthusiastic* oder *overwhelming* gehört, wie in diesem Vortrag über das Lernen kleiner Kinder. Erst später las ich bei Gaby Müller und Mirjana Zipperle, die 2011 eine Evaluation einer regional umrissenen Implementierung der Bildungs- und Lerngeschichten vorlegten, dass die Neuseeländerinnen bereits 2010 bei einer Vortragsreise in Deutschland einen ähnlichen Eindruck vermittelt hatten:

Des Weiteren berichtet die Reisegruppe von einer offenen, anerkennenden, fast bewundernden Haltung gegenüber dem Kind und seinem Lernen. Im Fokus scheint die Suche nach dem ‚Besonderen‘ im Kind und seinen Handlungen zu stehen, die daraus resultierenden Lerngeschichten werden als Erfolgserlebnisse der Kinder präsentiert.¹⁶

Vor dem Hintergrund der Hauptbotschaft, „das Lernen der Kinder als ‚magic moments‘ zu begreifen“¹⁷, werden dann auch aktuelle Buchtitel wie *Das Lernen feiern: Lerngeschichten aus Neuseeland* oder *Begeisterung teilen: Lerngeschichten in die Praxis tragen* verständlich¹⁸. Von wissenschaftlicher Distanz, Ausgewogenheit in der Betrachtung oder der forschenden Haltung, dass alles prinzipiell auch ganz anders sein könnte, keine Spur.

Alle drei Geschichten über die Verbreitung von Bildungs- und Lerngeschichten seit 2007 machen deutlich, dass die Einführung der neuen Dokumentationsmethode in der Kindertagesstätte unter Ideologieverdacht steht. Die berichteten

Ereignisse sprechen vom Verbot einer kritischen Einschätzung, dem Verschweigen von Nachteilen, von Emotionalisierung und dem Einsatz von Experten als Eminenzen. Insgesamt betrachtet lassen sich weitere typische Manipulationsmechanismen, die Albrecht Müller¹⁹ allgemein für politische Prozesse beschreibt, auch im aktuellen Bildungsdiskurs erkennen: neue Sprachregelungen (Bildung ersetzt Erziehung, Lernen, Sozialisation, Förderung, Spiel), die systematische Nutzung positiver Begriffe (z.B. Lerngeschichten, Stärken, Kind als Gestalter und Forscher, Lernwerkstatt, Bildungsbegleiterin) oder die entschiedene Abgrenzung zu pädagogischen Perspektiven, die einseitig negativ dargestellt werden (z.B. Lernen als Instruktion, Entwicklungsdefizite).

Auftragsforschung und fehlende Wissenschaftlichkeit sind für die pädagogische Praxis in der Kindertagesstätte und die Entwicklung frühpädagogischer Konzepte nicht unüblich.²⁰ Lilian Fried und Susanna Roux beschreiben Studien in der Kindheitspädagogik „meist staatlich initiiert oder gesteuert, wie z.B. durch Bundes- oder Landesministerien ..., aber auch privat initiiert oder gesteuert (Robert Bosch Stiftung, Bertelsmann Stiftung, Telecom Stiftung usw.)“ und vermissen „eine Grundlagenforschung, die offene Forschungsziele aufweist, bei der wissenschaftliches Erkenntnisinteresse im engeren Sinn im Vordergrund steht.“²¹ Nicht umsonst wird deshalb vermehrt eine evidenzbasierte Begründung des professionellen Handelns in kindheitspädagogischen Institutionen gefordert.²²

Der Philosoph Konrad Paul Liessmann pointiert den irrationalen Anteil eines überbordenden Bildungsbegriffs, wenn „Bildung eine quasireligiöse Funktion zugeschrieben werden muss“.²³ – „Glaubenskriege, dogmatische Wahrheiten, die nicht angezweifelt werden dürfen, dominieren den Diskurs“.²⁴

4. Kritische Analyse aus theoretischer Perspektive

Das Verdienst der neuseeländischen Erziehungswissenschaftlerin Carr besteht darin, bekanntes und tradiertes Wissen aus der von schulischem Lernen geprägten Lernforschung auf das Lernen kleiner Kinder in der Kindertagesstätte übertragen zu haben. Die fünf Lerndispositionen Interesse, Engagement, Durchhaltevermögen, Versprachlichung und Übernahme von Verantwortung durch Beteiligung in einer Lerngemeinschaft sind seit Jahrzehnten vertieft erforscht. Besonders die Selbstbestimmungstheorie und die Theorien selbstregulierten Lernens stellten empirisch fundiert heraus, dass erfolgreich Lernende Interesse und Motivation, aber auch Volition (= Willenskraft) in schwierigen Lernsituationen zeigen und dass Lehr-Lernsituationen in Gruppen Lerneffekte erzielen.²⁵

Ressourcenorientierte und kontextuelle Perspektiven sind aus Systemtheorie und Konstruktivismus bekannt und werden nun als konstruktivistische Didaktik auf die Kindertagesstätte übertragen.²⁶ Der Vergleich des Kindes mit sich selbst, mit den früheren, in der Regel geringeren Kompetenzen ist nützlich, um Kindern in Bezug auf das Lernen gute Gefühle zu vermitteln. Sie lernen wertschätzend mit ihren Produkten umzugehen, angesichts ihrer Arbeitsergebnisse Stolz zu zeigen und durch den Bezug auf ihre Ressourcen ein positives Selbstkonzept zu entwickeln. Diese Auswirkungen bestätigen Befragungen von Kindern und ihren Eltern.²⁷ Positive Lernemotionen und Selbstwirksamkeitserwartungen sind in der Lernpsychologie wichtige Antriebskräfte für Lernaktivitäten.²⁸

Beobachtet man die Debatten und die immense Verbreitung eines individualisierten Bildungsbegriffs und einer offenen Didaktik in der Kindertagesstätte in den

letzten 15 Jahren, dann lassen sich allein aus theoretischer Perspektive verschiedene Unstimmigkeiten und ganz konkrete Denkfehler erkennen. Im Folgenden seien zehn Kritikpunkte zusammengestellt, die das neue Bildungsverständnis, aber auch die Methode der Bildungs- und Lerndokumentation betreffen.

1. *Expansiver Bildungsbegriff:* Bildung ersetzt in den aktuellen Debatten Konzepte wie Entwicklung, Lernen oder Sozialisation und führt zu einer Verengung der wissenschaftlichen Zugänge zum Forschungs- und Praxisfeld Kindertagesstätte. Der Philosoph Konrad Paul Liessmann argumentiert gegen die Tendenz, „alles, was Menschen im Laufe ihres Daseins tun und lassen“ als Bildung zu bezeichnen:

„Bildung‘ fiele zusammen mit ‚Leben‘ ... Die Rede von Bildung und Selbstbildung ist nur dann attraktiv, wenn sie normativ aufgeladen wird und Bildung dadurch von andern Einflüssen, die das Leben eines Menschen auch bestimmen können und die von den genetischen Dispositionen über die Zufälle der Geburt bis zu den Erfahrungen des Lebens reichen, getrennt werden kann.“²⁹

2. *Bildung ist mehr als Selbstbildung:* Im aktuellen Bildungsdiskurs fällt die Überbetonung des autogenen Faktors für das Lernen von Kindern auf. Selbstbildung fokussiert den sozial vermittelten individuellen Aufbau von Wissen (Lernen als Konstruktion oder Ko-Konstruktion) und wird von Lernen durch Anleitung (Lernen durch Instruktion) abgegrenzt. Selbststeuerung und Fremdsteuerung beim Lernen als unvereinbare Gegensätze zu denken ist sehr vereinfacht: Bei genauer Betrachtung sind in jeder Lernsituation Selbst- und Fremdsteuerung miteinander verwoben, wobei die Gewichtung der Anteile sich allerdings unterscheiden kann. Sowohl (eher) Selbstbildung als auch (eher)

Fremdbildung haben gleichermaßen jeweils Vor- und Nachteile und sind in Abhängigkeit von den Lernenden, den Bildungszielen und -kontexten unterschiedlich nützlich.³⁰

3. *Selbstbildung kann überfordern:* Selbstbildung unterstellt beim lernenden Kind Eigenaktivität und Zielgerichtetheit, die nicht per se und gleichermaßen bei allen Kindern ausgeprägt sind. Besonders Kinder aus schwierigen Bildungs- und Entwicklungsverhältnissen, mit psychischen Problemen und Beeinträchtigungen erlangen in offenen Settings Bildungsnachteile und profitieren aus psychologischer Sicht deutlich besser von Anleitung und strukturierten Lernsituationen.³¹

4. *Genuin konstruktivistische Methoden gibt es nicht:* Eine konstruktivistische Sicht von Lernen führt in der Praxis und Ausbildung bzw. Lehre zu einer Einnengung auf ressourcenorientierte und projektbezogene Methoden, ist aber nicht zwangsläufig an offene Lernsettings gebunden, wie die Lernforscherin Gabi Reinmann es auf den Punkt bringt:

„Welche Methoden ich heranziehe, ist dem Konstruktivismus sozusagen egal – sie müssen nur viabel, also ... dem jeweils umgesetzten Ziel dienlich sein.“³²

Eine Methode wird demnach nicht an sich, sondern erst durch die theoretische Begründung eine konstruktivistische.³³

5. *Offene Beobachtungen sind nicht besser:* Die mit der Bildungs- und Lerndokumentation kommunizierte Idee, die offene Beobachtung mache dem Kind ein bislang nicht da gewesenes Beziehungsangebot und betrachte es im Gegensatz zur verdeckten Beobachtung als Subjekt, wirkt befremdend. Jedes Kind, das – egal ob verdeckt, offen, teilnehmend, nichtteilnehmend, strukturiert oder frei beschreibend – beobachtet wird, wird betrachtet und erlangt den Status des Objekts.

Der ethische Unterschied liegt in der verstehenden und eben nicht machtorientierten Verwendung der Beobachtung: In allen sozialen Professionen soll die Analyse der Situation und des Verhaltens dem Wohle des Kindes dienen. Bei der Fürsprache für offene Beobachtungsformen werden die negativen Effekte auf das kindliche Verhalten wie Verstellung durch Reaktanz oder Soziale Erwünschtheit tabuisiert.³⁴

6. Einseitige Stärkenorientierung erzeugt ein Paradoxon: Mit intraindividuellen Perspektive allein – also dem Vergleich des Kindes mit sich selbst, mit seinem früheren, in der Regel weniger ausgeprägten Können – lässt sich rein logisch betrachtet keine Unterstützung kindlichen Lernens ableiten, weil es dazu eines *interindividuellen* Referenzrahmens bedarf. In der Kindertagesstätte stellen traditionell die Erkenntnisse zur kindlichen Entwicklung diesen Referenzrahmen dar. Im Verfahren Bildungs- und Lerngeschichten setzen die fünf Lerndispositionen diesen theoretischen und normativen Bezug. Aus Beobachtungen, die auf die zugrundeliegenden Lerndispositionen hinweisen, ergeben sich dann Ziele für die Anreicherung der kindlichen Lernumwelt, die den Aufbau wenig ausgeprägter Lerndispositionen ermöglicht. Die damit verbundenen *zusätzliche* defizitorientierte Perspektive wird allerdings im Bildungsansatz abgewertet, was Verwirrung hervorrufen kann. Möglicherweise erklärt dieses nicht aufgelöste Dilemma die geringe Anwendung der fünf Lerndispositionen bei pädagogischen Fachkräften, sogar dann, wenn sie aufwändig in der Methode trainiert worden waren.³⁵

7. Einseitige Stärkenorientierung tabuisiert Förderbedarf: Bei einem Ressourcenbegriff, der nicht ergänzend, sondern ausschließend gebraucht wird, besteht – vor allem, wenn das kindliche Lernen mystifiziert wird, wie in Abschnitt 2 dargelegt – die Gefahr, dass Entwicklungsprobleme

tabuisiert werden, wie Wolf Ritscher für die Soziale Arbeit darlegt.³⁶ Eine verflachte Erziehung verunmöglicht die frühe Prävention von Verhaltensstörungen in der Kindertagesstätte³⁷ und führt möglicherweise stattdessen zur Verstärkung sozialer Ungleichheit³⁸ und zu einer Psychiatisierung der Pädagogik³⁹, wie sich besonders am Beispiel der Modediagnose ADHS aufzeigen lässt.⁴⁰

8. Bildungs- und Lerngeschichten haben eine schlechte Ökonomie: Der Nutzen des aufwändigen Verfahrens steht in keiner Relation zu den (Zeit-)Kosten. Bei (nur) fünf Lerndispositionen ist der Erkenntnisgewinn durch das aufwändige Notieren verschiedener Beobachtungen wahrscheinlich nicht sonderlich erhöht. Ob ein Kind vielfältiges Interesse zeigt, sich engagiert, auch bei Schwierigkeiten nicht aufgibt, kommuniziert und in Gruppen Verantwortung übernimmt – das mag wahrscheinlich auch der Laie nach kurzer Beobachtungsdauer als lernförderliches Handeln bei einem Kind erkennen können. Die schlechte Ökonomie beklagen frühpädagogische Fachkräfte in besonderem Maße. Für die umfangreiche Implementierungsstudie von Müller und Zipperle lässt sich zusammenfassen:

Unsere Untersuchung verdeutlicht, dass die teilnehmenden Einrichtungen das Verfahren der Bildungs- und Lerngeschichten überwiegend auf Grund des hohen Aufwandes z.T. anders handhaben und sich ihre Vorgehensweise gegenüber den ursprünglichen Ansätzen des DJI und der neuseeländischen Praxis verändern.⁴¹

9. Bildungs- und Lerngeschichten sind nicht anschlussfähig: Sicher eignet sich die Bildungs- und Lerndokumentation mit Lerngeschichten nicht zur Kooperation mit Professionellen außerhalb der Frühpädagogik. Weder Ärzte, noch Psychologen, keine Therapie oder Übungsbehandlung,

keine Lehrkraft an der Regelschule agiert ohne interindividuelle Vergleichsnorm, um das Kind zu verstehen und zu fördern. Der Bezug auf die Individualnorm war bislang typisch für die heilpädagogische Förderung.

10. *Für Bildungs- und Lerngeschichten gibt es keinen Wirknachweis:* Bislang fehlt ein objektiver Nachweis einer positiven Wirkung narrativer Assessments auf kindliche Lernprozesse. Aus evidenzbasierter Sicht handelt es sich bei Erzählungen über berichtete positive Rückmeldungen von Erzieherinnen und Erziehern, von Eltern und Kindern, die in verschiedenen Studien berichtet werden, um weiche Evidenzkriterien.⁴² Viel interessanter wären dagegen Messungen objektiver Kompetenzen von Kindern, die mit narrativem Assessment der Lernprozesse während der Kita-Zeit begleitet wurden, im kontrollierten Vergleich zu Kindern in einer Kindertagesstätte ohne Lerngeschichten. Diesbezüglich wirksame Studien fehlen allerdings. Ob ein seit vielen Jahren verbreiteter Fokus auf Selbstbildung in Kindergarten und Grundschule wirklich funktional für das Erreichen von Bildungszielen wie Schreiben, Rechnen und Schlussfolgern ist, muss nach den jüngsten Ergebnissen von Grundschulstudien im Auftrag der Kultusministerkonferenz stark bezweifelt werden. Trotz didaktischer Bemühungen in Kindertagesbetreuung und Grundschule, die Lernbedingungen für Kinder zu individualisieren, fallen 2016 die Leistungen in Deutsch und Mathematik am Ende der Grundschule im Vergleich zu der Erhebung 2011 weiter deutlich ab.⁴³

5. Kritik aus praktischer Perspektive

Ken Blaiklock publizierte bereits 2008 in einer neuseeländischen Fachzeitschrift eine kritische Betrachtung der neuen

Methode Lerngeschichten in neuseeländischen Kindertagesstätten. Er erkannte Durchführungsprobleme, fehlende Hinweise wo, wann und wie oft Lerngeschichten geschrieben werden sollen, Probleme bei der Operationalisierung der Lerndispositionen und die Schwierigkeit, Veränderung bei Kindern über die Zeit beschreiben zu können. 2017 äußerte er sich wiederholt kritisch zur vermeintlich führenden Rolle frühkindlicher Bildung in Neuseeland.⁴⁴

Seine grundlegenden und methodenbezogenen Kritikpunkte lassen sich in einem ganz anderen Setting, nämlich vor dem Hintergrund der eigenen anwendungsbezogenen Unterrichts- und Lehrererfahrung ergänzen. Seit 10 Jahren, in mittlerweile 20 Klassen der Erzieherausbildung, d.h. mit ungefähr 500 angehenden Erzieherinnen und Erziehern erarbeitete ich bislang den Unterschied zwischen einer interindividuell vergleichenden, normorientierten Entwicklungsüberprüfung und einer die intraindividuelle Veränderung eines Kindes aufzeichnenden Bildungs- und Lerndokumentation. Die Abfassung und Auswertung von Bildungs- und Lerngeschichten übten wir ausführlich mittels Videomaterial, das mit der erwähnten Publikation des DJI zur Verfügung steht. Es zeigte sich durchgehend, dass die Lerntheorie, also konkretes Handeln von Kindern vor dem Hintergrund von fünf Lernmechanismen zu betrachten, ebenso wie das prozesshafte Vorgehen mit Beobachtungseinheiten, Diskussionseinheiten und dem Verfassen von Lerngeschichten unter Beachtung der Lerndispositionen auch im geschützten Rahmen von Ausbildung schwer zu vermitteln ist. Hier deckt sich die Ausbildungs- mit der evaluierten Fortbildungsperspektive, über die Helen Knauf publizierte: Nur ein Drittel bis maximal die Hälfte der geschulten pädagogischen Fachkräfte kommen über das Verschriftlichen von Beobachtungen, also die ersten

beiden Phasen der Methode Bildungs- und Lerngeschichten hinaus.⁴⁵

Nach dem verpflichtenden Praktikum in der Kindertagesstätte fragte ich in den Klassen regelmäßig nach, in welcher Einrichtung Lerngeschichten als Prozess, unter Einbindung des Teams auf der Grundlage einer Analyse der fünf Lern-dispositionen zu einer Förderung der Kinder führte. Selten meldete sich überhaupt eine Fachschülerin oder ein Fachschüler pro Klasse, was verdeutlicht, dass in den meisten Einrichtungen nicht das theoretisch fundierte Konzept Anwendung findet – obwohl das betreffende Bundesland 2007 zu den Projektpartnern des DJI gehörte. Unter Lerngeschichten werden in der Praxis ausformulierte Beobachtungen in Briefform verstanden. Es dominiert also ein Alltagssprachliches Verständnis von Lerngeschichte, kein professionelles. Auch hier ergeben sich Parallelen zwischen den Erfahrungen aus einer (regional begrenzten) Ausbildungspraxis in Lernortkooperation mit allerdings ca. 400 Kindertageeinrichtungen mit aktuellen wissenschaftlichen Studien zum Thema. Knauf untersuchte die Frage nach der theoriekonformen Umsetzung der Bildungs- und Lerngeschichten als Methode und analysierte dafür 338 Lerngeschichten von im Verfahren geschulten Kita-Fachkräften. Sie konnte sechs verschiedene Typen der Umsetzung identifizieren. Nur ein Teil der Lerngeschichten entsprach dem lerntheoretisch fundierten Konzept nach Carr.⁴⁶ Bei den 111 analysierten Lerngeschichten aus dem Bereich der Krippenbetreuung zeigten sich Übereinstimmungen mit dem Bild vom Kind, aber auch typische Anwendungsfehler: Die Lerngeschichten waren zu wenig subjektbezogen verfasst, nur wenige Lern-dispositionen wurden beachtet, es zeigte sich eine implizite Orientierung an Entwicklungsnormen und die Geschichten waren oft nicht so verfasst, dass die Kinder sie verstehen könnten.⁴⁷

Die freie Interpretation des Terminus Lerngeschichten lässt sich auch in der weiteren Umsetzung in Neuseeland erkennen und ist das durchgehende Ergebnis verschiedener deutscher Evaluationsstudien.⁴⁸ In letzter Konsequenz drücken sich darin Probleme bei der Umsetzung theoretischer Vorgaben aus, aber auch die mangelnde Praktikabilität aufwändiger Verfahren in einer Kindertagesbetreuung, deren Hauptproblem eigentlich der Personalmangel ist. Statt aktuell 400.000 Erzieherinnen und Erzieher im Jahr 2019 braucht es allein zur Bedarfsdeckung der gesetzlichen Vorgaben und eines begründeten Personalschlüssels über 100.000 pädagogische Fachkräfte mehr.⁴⁹ Vor diesem Hintergrund drücken aufwändige Dokumentationsverfahren auch eine Unkenntnis der Arbeitsbedingungen in der Kindertagesstätte dar, die sich aus der großen Distanz zwischen Kindheitswissenschaften als neue Profession und der kindheitspädagogischer Berufspraxis erklären mag.

6. Fazit

Bildungs- und Lerngeschichten in Portfolios stellen seit über 10 Jahren eine Dokumentationsform kindlichen Lernens in der Kindertagesstätte dar, die in diesem Beitrag kritisch reflektiert wurde. Es entstand aus langjährigen Beobachtungen im Praxisfeld nachhaltig der Eindruck, dass die Einführung, Etablierung und Weiterführung der Bildungs- und Lerndokumentation mittels Portfolios und Lerngeschichten bildungsideologisch motiviert ist, was eine ergebnisoffene wissenschaftliche Analyse erschwert. Theoretische Reflexionen zur individualisierten Bildung zeigen unnötige Begrenzungen des Bildungsbegriffs, Nachteile einer einseitigen Stärkenorientierung sowie Durchführungs- und Passungsprobleme am konkreten Beispiel der

Methode Bildungs- und Lerngeschichten. Empirische Analysen und Erfahrungen aus der Ausbildungspraxis legen zudem nahe, dass nur ein geringer Teil dessen, was in der Kita-Praxis als „Lerngeschichten“ für Kinder zeitaufwändig verfasst wird, dem theoretischen Ansatz entspricht, nämlich die ganzheitliche Erhebung zur Lernförderung von Kindern zu nutzen. Vor dem Hintergrund einer schwierigen Personalsituation in der Kindertagesstätte müssten sich für die ausführliche Bildungs- und Lerndokumentationen schon bedeutsame lernförderliche Effekte nachweisen lassen, damit sich der immense Zeitaufwand für Dokumentationen überhaupt rechtfertigte. Ein Wirknachweis mittels objektiver Kriterien wurde noch nicht erbracht.

Aus lernpsychologischer Sicht macht es Sinn, Motivlagen und Handlungsmuster von Kindern wie Interesse, Engagement, Anstrengungsbereitschaft und soziale Kompetenzen zur Förderung kindlichen Lernens weiterhin, aber auf praktikablem Wege zu erfassen. Individuell interpretierte und zeitaufwändig erstellte Lerngeschichten werden in ihrer Bedeutung für die Lernförderung sicher überschätzt. Für die Förderung von Kindern in der Kindertagesstätte stehen evidenzbasierte ökonomische Beobachtungsverfahren zur Verfügung, die Kompetenzen und Interessen des Kindes gleichermaßen berücksichtigen lassen, also eine tradierte entwicklungspsychologische Perspektive auf das Kind mit dem aktuellen Bildungsansatz verbinden lassen. In der Breite der verfügbaren Beobachtungsverfahren tritt für diese Zwecke das unentgeltliche, computerbasierte und praxistaugliche Verfahren *Kompetenzen und Interessen von Kindern* (KOMPIK) positiv hervor.⁵⁰ Die Akzeptanz dieses Verfahrens ist aus der Ausbildungsperspektive sehr hoch.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Viernickel, S. & Völkel, P. (2017). Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag. Freiburg Herder.
- 2 Besonders deutlich wird dies bei Elschenbroich, D., Gerhold, B., Krug, M., Preissing, C., & Tag, M. (2008). Das Portfolio im Kindergarten. Ein Entwicklungstagebuch, geführt vom Kind und seinen Bildungsbegleitern. Weimar: verlag das netz.
- 3 Exemplarisch bei Böhm, D., Dreißen, S. & Eimuth, K.-H. (2013). Kein Kinderkram! Die Erzieherinnen- und Erzieherausbildung in Lernfeldern. Lernfeld 1-3. Schülerband. Braunschweig: Westermann.
- 4 Vgl. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2007). Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“. München: DJI-Verlag.
- 5 Vgl. Schäfer, G.E. (2011). Bildungsprozesse im Kindesalter: Selbstbildung, Erfahrung und Lernen in der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- 6 Vgl. Weltzien, D. & Viernickel, S. (2012). Die Einführung stärkenorientierter Beobachtungsverfahren. Gelingensbedingungen für den Kompetenzerwerb pädagogischer Fachkräfte. Frühe Bildung, 1, 78-86.
- 7 Exemplarisch seien die folgenden anwendungsbezogenen Publikationen genannt: Bicherl, K. & Ries-Schemainda, G. (2015). Portfolioarbeit in Krippe und Kita. Anleitungen, Themenvorschläge, Fotostrecken, alle Materialien und Auswertungsbögen. Augsburg: Auer Verlag; Bostelmann, A. (Hrsg.). (2007). Das Portfolio-Konzept für Kita und Kindergarten. Mülheim: Verlag an der Ruhr; Lepold, M. & Lill, T. (2017). Dialogisches Portfolio. Alltagsintegrierte Entwicklungsdokumentation. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- 8 Vgl. Carr, M. (2001). Assessment in Early Childhood Settings: Learning Stories. London: Sage.
- 9 Vgl. Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (2007). Abschlussbericht des Projekts „Bildungs- und Lerngeschichten als Instrument zur Konkretisierung und Umsetzung des Bildungsauftrags im Elementarbereich“. München: DJI-Verlag.
- 10 Vgl. Leu, H. R. & Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. &

- Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: verlag das netz.
- 11 Flämig, K., Musketa, B. & Leu, H.R. (2009): Bildungs- und Lerngeschichten für Kinder mit besonderem Förderbedarf. Weimar: verlag das netz; Kleeberger, F., Frankenstein, Y. & Leu, H.R. (2009): Bildungs- und Lerngeschichten am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Weimar: verlag das netz; Kleeberger, F. & Leu, H.R. (2009): Bildungs- und Lerngeschichten im Hort. Weimar: verlag das netz; Wagner, Y. (2013). Portfolios in der Krippe. Entwicklungen dokumentieren mit Kindern unter drei Jahren. Braunschweig: Georg Westermann Verlag.
 - 12 Vgl. Leu u.a., 2007.
 - 13 Der Artikel „Ein Riesengewinn für Kinder“ erschien am 06.02.2008 im Trierischen Volksfreund.
 - 14 Der Leserbrief „Nicht ungeprüft aufspringen“ erschien am 22.02.2008 im Trierischen Volksfreund, Regionalteil Bitburger Land.
 - 15 Brief des zuständigen Landesministeriums vom 10.03.2008, privat
 - 16 Vgl. Müller, G. & Zipperle, M. (2011). Bildungs- und Lerngeschichten in der Praxis. Eine Zwischenbilanz aus empirischer Sicht. In K. Fröhlich-Gildhoff & I. Nentwig-Gesemann & H.R. Leu (Hrsg.), Forschung in der Frühpädagogik IV. Schwerpunkt: Beobachten, Verstehen, Interpretieren, Diagnostizieren. Materialien zur Frühpädagogik Band 9. Freiburg: FEL-Verlag (Zitat auf S. 126)
 - 17 Ebd., S. 126.
 - 18 Haas, S. (2012). Das Lernen feiern. Lerngeschichten aus Neuseeland. Berlin: Verlag das netz; Haas, S. (Hrsg.). (2016). Begeisterung teilen: Lerngeschichten in die Praxis tragen. Berlin: verlag das netz.
 - 19 Zu Strategien der Manipulation vgl. Müller, A. (2019). Glaube wenig. Hinterfrage alles. Denke selbst. Wie man Manipulationen durchschaut. Frankfurt: Westend Verlag.
 - 20 Vgl. Liegle, L. (2006). Konjunkturen der (frühpädagogischen) Forschung. Thesen zum Spannungsverhältnis zwischen politischer Steuerung, Eigendynamik und wissenschaftlicher Verantwortung. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 1, 307-315.
 - 21 Vgl. Fried, L. & Roux, S. (2013). Zwischen Wissenschaft und Ausbildung. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit (S. 14-19). Berlin: Cornelsen (Zitat auf S. 15).
 - 22 Vgl. Schmitt, A., Morfeld, M., Sterdt, E., Fischer, L. (2015). Evidenzbasierte Praxis und Politik in der Frühpädagogik: Ein Tagungsbericht. Halle: Mitteldeutscher Verlag.
 - 23 Vgl. Liessmann, K.P. (2019). Und erlöse uns von dem Übel. Bildung als säkularisierte Religion. In K.P. Liessmann, Bildung als Provokation (S. 36-43). München: Piper. (Zitat auf S. 42)
 - 24 Ebd., S. 38.
 - 25 Vgl. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68-78; Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory Into Practice, 41, 64–70.
 - 26 Vgl. hierzu Drieschner, E. & Staeger, R. (2019). Konstruktivistisches Paradigma. In Dietrich, Stenger & Stieve (Hrsg.). Theoretische Zugänge zur Pädagogik der frühen Kindheit. Eine kritische Vergewisserung (S. 46-62). Weinheim: Juventa.
 - 27 Vgl. Müller & Zipperle, 2011.
 - 28 Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.
 - 29 Liessmann, K.P. (2019). Veränderung durch Bildung? Über eine rhetorische Figur. In K.P. Liessmann, Bildung als Provokation (S. 67-80). Frankfurt: Piper. (Zitat auf S. 69)
 - 30 Zum Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdbildung vgl. Schiefele, U. & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des selbstgesteuerten und fremdgesteuerten Lernens. In F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Lernens und der Instruktion. Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 2 (S. 249-278). Göttingen: Hogrefe. Für die Ausbildung der Fachkräfte reflektiert bei Verbeek, V. (2017). Die Frage nach der Funktionalität von Gruppenarbeit in der Erzieherausbildung. Die berufsbildende Schule, 69, 14-19.
 - 31 Vgl. Hasselhorn, M. & Gold, A. (2006). In Kapitel 8.4. wird für die Lernförderung von Kindern mit verschiedenen schwierigen Lernvoraussetzungen auf die wichtige Rolle des Instruktionslernens verwiesen.
 - 32 Vgl. Reinmann-Rothmeier, G. (2003). Vom selbstgesteuerten zum selbstbestimmten Lernen. Sieben Denkanstöße und ein Plädoyer für eine konstruktivistische Haltung. Pädagogik, 55 (5/2003), 10-13. (Zitat auf S. 13).

- 33 Vgl. Simon, F. B. (2012). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus. Heidelberg: Carl Auer. Dort heißt es dazu: „Handlungen [...] ›sind‹ genauso wenig systemisch, wie sie ›katholisch‹ oder ›grün‹ sind [...] Ganz anders sieht es bei der Begründung oder Erklärung von Handlungen aus. Sie können in dem Sinne systemisch sein, dass sie aus systemtheoretischen Überlegungen abgeleitet werden“ (S.13).
- 34 Vgl. Schmidt-Atzert, Amelang, M., Fydrich, T. & Moosbrugger, H. (2012). Psychologische Diagnostik. Berlin Springer. Vor allem geschlechtsspezifisch moderierte Reaktionen auf die offene Beobachtung werden von Praktikerinnen und Praktikern berichtet.
- 35 Vgl. Knauf, H. (2018a): Lerngeschichten als narratives Assessment in der Elementarpädagogik: Eine empirische Untersuchung des Konzepts in deutschen Kindertageseinrichtungen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 21, 423-439; Knauf, H. (2018b). Learning Stories: An Empirical Analysis of Their Use in Germany. Early Childhood Education Journal, 46, 427-434; Müller & Zipperle (2011); Knauf, H. (2018c). Lerngeschichten für Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Eine empirische Analyse aus theoretischer und empirischer Perspektive. Frühe Bildung, 7, 3-11; Reißmann, M. (2013): „Portfolios? Vielleicht“. Die Bedeutung von Portfolios im Übergang zur Grundschule. Kita MO 11/2013, 262-264.
- 36 Vgl. Ritscher, W. (2008). Systemische Soziale Arbeit – Systemische Kinder- und Jugendhilfe: Kritische Anmerkungen zu einem Konzept mit Hochkonjunktur. KONTEXT, 39, 143–161.
- 37 Ausführlich dargestellt in Verbeek, V. (2019). Mit Kita-Eltern kooperieren. Systemische, konstruktivistische und differenzsensible Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (Kapitel 7: Differenzkompetenz für psychisch gesunde Kinder).
- 38 Vgl. Baader, M.S., Cloos, P., Hundertmark, M. & Volk, S. (2011). Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- 39 Vgl. Pagel, R. (2003). Droht eine Psychiatisierung der Pädagogik? Pädagogik, 2/2003, 38-41.
- 40 Vgl. Stiehler, M. (2007). AD(H)S – Erziehen statt Behandeln. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- 41 Vgl. Müller & Zipperle, 2011, S. 137.
- 42 Vgl. Müller, G. & Zipperle, M., 2011; Weltzien & Viernickel, 2012.
- 43 Vgl. Stanat, S., Schipolowski, C. Rjosk, S. Weirich, & Haag, N. (Hrsg.). (2017). IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann.
- 44 Vgl. Blacklock, K. (2008). A Critique of the Use of Learning Stories to Assess the Learning Dispositions of Young Children. New Zealand Research in Early Childhood Education, 11, 77-87; Blacklock, K. E. (2017). Is New Zealand a World Leader in Early Childhood Education? An Examination of the Empirical Evidence in Recent Reports. Australasian Journal of Early Childhood, 42, 38-45
- 45 Vgl. Müller & Zipperle, 2011, S. 136.
- 46 Vgl. Knauf, Helen (2018a); Knauf, H. (2018b).
- 47 Vgl. Knauf, H. (2018c).
- 48 Vgl. Knauf, 2018a, 2018b, 2018c; Müller & Zipperle, 2011; Reißmann, 2013.
- 49 Vgl. Stein, A., Bock-Famulla, K. & Münchow, A. (2019) Kita-Personal braucht bessere Arbeitsbedingungen. Zugriff am 10.12.2019 unter www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2019/september/kitapersonal-braucht-bessere-arbeitsbedingungen/
- 50 Vgl. Bauer, C., Krause, M. & Mayr, T. (2010). KOMPIK – Kompetenzen und Interessen von Kindern. Beobachtungs- und Einschätzungsbogen für Kinder von 3,5 bis 6 Jahre. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung. Das Verfahren ist als Download unter www.kompik.de verfügbar.

BUCHBESPRECHUNG

Böhm, Winfried/ Schiefelbein, Ernesto/ Seichter, Sabine: Projekt Erziehung. Eine Einführung in pädagogische Grundprobleme (6. aktualisierte und überarbeitete Auflage), Paderborn (Schöningh UTB) 2019, 230 S.

Begibt man sich heute auf die Suche nach einem geeigneten Einstieg in pädagogische Fragestellungen, trifft man auf vielfältige Einführungen, Handbücher und Nachschlagewerke, in denen der Gegenstand auf Grundlage verschiedener Zugänge mal so und mal ganz anders in den Blick genommen wird. Zwar spiegelt die Vielfalt an pädagogischer Einführungsliteratur in gewisser Weise die vielfältigen Zugänge zum Gegenstand der Pädagogik wieder, deswegen eine Beliebtheit im Sinne eines *anything goes* anzunehmen, würde der Sache der Pädagogik vermutlich jedoch nicht unmittelbar gerecht werden. Ebenso würde es dem Selbstverständnis der Pädagogik wohl kaum entsprechen, wenn man davon ausginge, dass es einen bereits ausbuchstabierten pädagogischen Wissenskanon gäbe, den es nun in einer ‚Einführung‘ so komprimiert wie möglich darzustellen gälte und der – im Sinne eines Verfügungswissens – alle relevanten pädagogischen Fragestellungen abschließend zu beantworten wüsste. Solch ein Versuch würde vermutlich den Gegenstand verkennen, um den es sich hier dreht: den *pädagogischen* Charakter der Pädagogik. Wie aber lassen sich sowohl der Gegenstand der Pädagogik – hier: Erziehung und Bildung im weitesten Sinne – als auch die Pädagogik selbst – und damit pädagogisches Denken – so aufbereiten, dass Interessierte dazu angehalten sind nicht nur

zu *wissen*, was es darüber zu wissen gibt, sondern darüber hinaus die damit verbundenen Fragestellungen und Grundprobleme auch *selbst zu durchdenken*? Wie lässt sich ein pädagogisches Einführungswerk konzipieren, das den *pädagogischen* Charakter seines Gegenstandes im Sinne eines Problembewusstseins *pädagogisch* zu vermitteln versteht?

Diese Fragen könnten der Ausgangspunkt von „Projekt Erziehung“ gewesen sein, welches jüngst in sechster aktualisierter und überarbeiteter Auflage erschienen ist und nun in die UTB-Reihe „Grundstudium Erziehungswissenschaft“ aufgenommen wurde. Während sich die fünfte Auflage noch im Untertitel explizit als „Ein Lehr- und Lernbuch“ ausweist, verweist der neue Untertitel – ganz im Sinne der oben angestellten Überlegungen – auf die Intention der Autoren eine „Einführung in pädagogische Grundprobleme“ vorzulegen. Der Anspruch, dass es sich dabei weiterhin um „ein echtes Lehr- und Lernbuch für ein eigenständiges und authentisches pädagogisches Denken über (die) Erziehung“ (S. 11) handeln solle, bleibt bestehen und ziele, so heißt es im Vorwort weiter, auf „die Gesamtheit der Pädagogik und auf eine [...] Einheit stiftende *Idee von Erziehung*“ (S. 12, kursiv im Original) ab. Da man es beim wissenschaftlichen Denken im Allgemeinen und der Pädagogik im Besonderen mit *Problemen* zu tun habe, „die gar nicht in einer Weise gelöst werden können, dass sie danach nicht mehr existierten“ (ebd.), geht es den Autoren offenbar primär darum, jene für die Pädagogik konstitutiven Grundprobleme zunächst einmal aufzureißen, damit sie dann überhaupt erst zum Gegenstand des Darübernachdenkens werden können. Im Zuge dessen geht man historisch-systematisch vor, wenn *historische* Texte herangezogen werden, um erwähnte Grundprobleme in größtmöglicher Klarheit *systematisch* darzustellen und damit einhergehend einen

„Bezug zur unmittelbaren Gegenwart herzustellen“ und auf „künftige Entscheidungen in der Praxis“ vorzubereiten (ebd.). Soweit zur grundlegenden Intention des Buches.

In zehn Kapiteln werden besagte Grundprobleme teils explizit, teils implizit in den Blick genommen. Dass sich diese seit Erscheinen der ersten Auflage als solche nicht maßgeblich verändert haben, kann freilich kaum überraschen und liegt in der Sache selbst begründet.

Einleitend werden zunächst einige Vorüberlegungen angestellt, die auf weitere Auseinandersetzung vorbereiten sollen. Dabei wird in Anlehnung an Aristoteles die Grundfrage „nach der Erziehung als einem verantwortlichen Handeln oder als einem technisch-herstellenden Machen“ (S. 16) gestellt und in den Kontext des sog. Theorie-Praxis-Problems eingebettet – jedoch mit dem Verweis, dass es sich „nicht um die radikale Alternative eines Entweder-Oder handelt“ (ebd.), sondern es vielmehr darum gehen müsse, beide Perspektiven als dialektisch vermittelt zu begreifen (vgl. S. 15f). Im Zuge dessen wird die These vertreten, dass ‚Erziehung als verantwortliches Handeln‘ angesichts der merklich zunehmenden Professionalisierungstendenz im Sinne einer *poiesis* davor zu bewahren sei, „dass ihr am Ende die konstitutiven Momente von *praxis* verloren gingen und sie sich immer mehr zu einer technischen Funktion im Dienste vorgegebener Zwecke entwickelte“ (S. 16, Kursiv im Original). Indem diese Denkfigur gleich zu Beginn so zentral in den Fokus gestellt wird, entsteht unweigerlich der Eindruck, dass es sich dabei in gewisser Weise um *das* Grundproblem aller weiteren Grundprobleme handeln könnte – ein Verdacht, der mit der Lektüre der folgenden Kapitel mehr und mehr unterfüttert wird. So überrascht es nicht, dass die Autoren sich klar und „ganz unverhohlen“

(S. 17) positionieren, wenn sie sich „viel stärker dem Pol der Praxis als jenem der *Poiesis*“ (ebd.) zugeneigt fühlen, wohl auch nicht zuletzt, weil es mehr als widersprüchlich wäre aus einem auf *poiesis* abzielenden Verständnis heraus überhaupt von ‚pädagogischen Grundproblemen‘ zu sprechen, geschweige denn eine reflexive Auseinandersetzung mit ihnen anregen zu wollen. So tritt deutlich hervor, dass der Gegenstand dieser Einführung nicht bloß ‚Erziehung‘ ist, sondern *das kritische Nachdenken über Erziehung*. Es kann also nicht darum gehen, dieses anhand von zehn Kapiteln in einer Art Kanon festzulegen, sondern vielmehr darum, die Auswahl der Schlüsseltexte und die damit verbundenen Grundprobleme den Lesenden selbst problematisch werden zu lassen – eben als „Anregung zu weiterem eigenen Nachdenken“ (S. 18).

Man könnte es vielleicht so zusammenfassen, dass es den Autoren darum geht in ein *pädagogisches* Denken einzuführen, das sich einer Einheit stiftenden Idee von Erziehung verpflichtet fühlt, sich aber in gewisser Weise weigert, diese *absolut* zu setzen: Stattdessen wird das Gewordensein jener Idee anhand von Schlüsseltexten zunächst rekonstruierbar gemacht, woraus bei Lesenden ein Bewusstsein von den damit einhergehenden Problemen entstehen *kann* (nicht muss), aus dem heraus der Gegenstand der Pädagogik kritisch-reflexiv in den Blick zu nehmen wäre.

Der Aufbau der einzelnen Kapitel gestaltet sich so, dass anhand eines ‚klassischen‘ pädagogischen Textes ein Grundproblem aufgerissen wird und dieses daran anschließend mit weiteren (aktuelleren) Texten jeweils vertieft wird. Die zur Diskussion gestellten Grundprobleme und deren Reihenfolge erscheinen dabei alles andere als beliebig, vielmehr wirken sie wie ein Streifzug durch die 2500jährige Geschichte abendländischen

Erziehungsdenkens. So fragt Kapitel 1 etwa danach, wo denn „der Anfang der Erziehung“ liegen könne, woraufhin mit Platons „Höhlengleichnis“ und daran anschließend seinem „Liniengleichnis“ ein möglicher Anfang in der griechischen Antike gesucht und gefunden wird. Die Aktualität jener Überlegungen wird schließlich mit einem Auszug aus Theodor W. Adornos „Erziehung zur Mündigkeit“ aufgezeigt, in welchem das Bild des ‚Angeketteteins‘ in die heutige Zeit übertragen wird (vgl. S. 31). Die bereits bei Platon entwickelte „Idee der Erziehung“ (S. 21) wird in den folgenden Kapiteln Stück für Stück vertieft und anhand von ‚klassischen‘ Texten weiter problematisiert und ausdifferenziert, so dass im zehnten Kapitel schließlich mit der Frage nach einem geeigneten ‚Maß‘ für Erziehung personalistische Theorieentwürfe explizit zur Diskussion gestellt werden können. Hier schließt sich der Kreis zu den in der Einleitung angestellten Überlegungen zum Verhältnis von *poiesis* und *praxis*, wenn das intendierte „Projekt Erziehung“ auf die Frage hinausläuft, ob die für Erziehung so prinzipielle „Maßgabe außerhalb des Menschen oder im Menschen selbst zu suchen ist“ (S. 177). Dass hier nun die Person als Maß begründet wird, wäre im Anschluss an die in den vorangegangenen Kapiteln vorgenommenen Problematisierungen von Erziehung als Antwort auf die eingangs formulierte und problematisierte (gesamtgesellschaftliche) Tendenz hin zu einem ‚herstellenden Machen‘ zu begreifen. Der möglichen Missdeutung des personalistischen Modells als „eine Art von versteckter Theologie“ (S. 199) kommen die Autoren zuvor und verweisen auf die Begründung dieses Modells „aus einer langen und im Grunde unausschöpfbaren Geschichte abendländischen Erziehungsdenkens“ (S. 200). Und genau darin scheint die große Stärke dieser Einführung zu liegen: Sie zielt konzeptuell wie inhaltlich

stets darauf ab, Erziehung im historisch gewordenen Gesamtzusammenhang zu problematisieren und überlässt es ihren Lesern, sich im Zuge einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung selbst ein Urteil zu bilden.

Unter Umständen fragt man sich, warum nun genau *jene* Texte und keine anderen ausgewählt wurden, warum genau *diese* zehn Grundprobleme explizit zum Thema gemacht werden und keine anderen. Auch wenn die Auswahl – soweit möglich – schlüssig begründet wird (vgl. S. 18ff), so gäbe es gewiss doch auch andere Texte bzw. Textpassagen, anhand derer sich die jeweiligen Grundprobleme darstellen ließen. Ganz im Sinne der anfänglich angestellten Überlegungen und damit im Zeichen eines kritisch-problematisierenden pädagogischen Denkens, bleibt diese Frage wohl den Lesenden selbst aufgegeben – gewiss auch als möglicher Anreiz jene skizzierten Grundprobleme auch anhand anderer Texte zu rekonstruieren und in kritischer Absicht zu vertiefen. In diesem Sinne dürfte die vorgelegte Einführung nicht nur Studierende interessieren, die sich mit der Thematik ggf. noch nicht allzu intensiv befasst haben, sondern insbesondere auch jene, die sich bereits (kritisch) mit pädagogischen Grundproblemen und deren Bedeutung für die Pädagogik auseinandergesetzt haben bzw. auseinandersetzen und darin vielleicht andere Wege gegangen sind bzw. gehen.

An das eingangs Formulierte anschließend, ist zu bedenken, dass in der Beschäftigung mit pädagogischen Grundproblemen längst nicht davon ausgegangen werden kann, dass diese nun als *abgeschlossen* bearbeitet angesehen werden könnten. *Dass* aus solch einer Auseinandersetzung so etwas wie ein ‚Problembewusstsein‘ entspringt, mag zwar die Intention der vorliegenden Einführung sein, dies tatsächlich einzulösen, d.h. jene

Grundprobleme *selbstdenkend* zu begreifen und weiterzudenken, obliegt jedoch den jeweils Lesenden selbst. Denn wie die Autoren schon in der Einleitung ihr Pädagogikverständnis so skizzieren, „dass Erziehung wie jede menschliche Praxis grundsätzlich auch scheitern können muss, wohlgemerkt:

nicht scheitern *muss*, nur scheitern *können* muss“ (S. 17, Kursiv im Original), so wäre dies gewiss auch auf die pädagogische Intention und den im Titel formulierten ‚Projektcharakter‘ dieses Buches zu beziehen.

Matthias Steffel

BUCHBESPRECHUNG

Hösle, Vittorio: Globale Fliehkräfte. Eine geschichtsphilosophische Kartierung der Gegenwart, München (Karl Alber) 2019, 224 S., € 24.

Bei den türkischen Präsidentschaftswahlen im Juni 2018 stimmten rund 65 Prozent der türkischen Staatsbürger, die in Deutschland leben, wahlberechtigt sind und zur Wahl gegangen waren, für Recep Erdogan, d.h. für einen Mann, der durch eine 2017 in Kraft getretene Verfassungsänderung die Macht auf sich konzentrierte, die Pressefreiheit einschränkte und Zehntausende von unliebsamen Richtern und Staatsanwälten, Professoren und Lehrkräften sowie Militärs suspendierte, entließ oder sogar verhaftete. Dieses Wahlergebnis vermochte zu schockieren. Denn es bedeutet, dass in Deutschland viele Menschen mit Migrationshintergrund anscheinend weder durch die Gesellschaft, in der sie leben, noch im engeren Sinn durch die politische Bildung, die in ihr stattfindet, von der freiheitlich demokratischen Grundordnung überzeugt werden. Sich hier jedoch lediglich die Frage nach dem Gelingen von *Integration* zu stellen hieße, das Problem in seinen Ausmaßen zu verkennen. Denn es betrifft nicht nur *eine* Gruppe, sondern *alle*: So zeigt die Zunahme des Rechtspopulismus *allgemein*, dass die Bedeutung des universal gültigen Prinzips der Menschenwürde, Menschen- und Grundrechte (Artikel 1, 2 und 3 der deutschen Verfassung) immer weniger verstanden wird. Doch auch der Blick auf Deutschland reicht nicht aus, denn Rechtspopulismus ist bekanntlich ein globales Phänomen: In vielen Ländern sind immer mehr Bürger bereit, für die Eigengruppe

andere Normen zu veranschlagen als für die Fremdgruppe („America first“).

Den „globalen Fliehkräften“ versucht Hösle, Professor für deutsche Literatur, Philosophie und Politikwissenschaft an der University of Notre Dame in Indiana (USA), in seinem neuen Buch auf den Grund zu gehen. Er sieht die Welt am „Beginn einer großen geschichtlichen Krise“ (16), nach einem „goldene[n] Vierteljahrhundert“ (205), dessen Beginn er auf 1989, den Zusammenbruch der Sowjetunion, und dessen Ende er auf 2016, dem *annus horribilis* des Brexit-Referendums und der Wahl Trumps, datiert. Hösle nennt weitere bedrohliche Ereignisse im selben Jahr: 2016 fand z.B. auch die demokratische Wahl Dutertes auf den Philippinen statt, einem Mann „mit Verbindungen zu den Todesschwadronen“ (34), nach dem Scheitern eines Militärputsches begann „eine Transformation der Türkei in einen autoritären Staat“ (35), und gegen Polen „leitete die Europäische Kommission erstmals in ihrer Geschichte den Mechanismus zum Schutz der Rechtsstaatlichkeit ein“ (40), wobei die einstimmige Feststellung der Verletzung von Grundwerten der Menschenwürde durch das Votum der ungarischen Regierung, der ein analoges Verfahren drohte, blockiert wurde, ein Zeichen für die häufige Handlungsunfähigkeit der EU.

Wenn Hösle nach den Ursachen für den Aufstieg der Populisten sucht, zeigt er gleichzeitig Empathiefähigkeit gegenüber denjenigen, „die sich gegen die Globalisierung und den Universalismus in unseren moralischen Überzeugungen wehren“ (14). In Anlehnung an den Text *5 Reasons Why Trump Will Win* des Dokumentarfilmregisseurs Michael Moore nennt er zwei Hauptgründe, *den Niedergang der Arbeiterklasse der entwickelten Länder* und *die Verunsicherung der Männer*. Zum ersten Thema gibt er jedoch zu bedenken: „Die Konsequenzen für die westlichen Arbeiter

sind sicher zu bedauern. Aber wer Universalist ist, also davon ausgeht, dass im Prinzip jeder Mensch gleiche Rechte hat, [...] muss der Überwindung absoluter Armut in den Entwicklungsländern den Vorrang geben gegenüber der Bekämpfung nur relativer Armut in den reichen Ländern“ (77 – 78). Zur Lösung des Problems der „Millionen von Arbeitslosen“ kann Hösle sich drei Möglichkeiten vorstellen (vgl. 79 - 84): erstens die Verlangsamung der Automatisierung, etwa indem einige der sozialen Folgekosten denjenigen aufgebürdet werden, die diese Entwicklung verursachen; zweitens ein garantiertes Subsistenzminimum für alle; drittens die Verlagerung von Berufen, die eher physische Kraft erfordern, z.B. auf Freizeitindustrie und soziale Berufe, was vermutlich mit einer weiteren „Feminisierung der Arbeitswelt“ (82) einhergehen wird. Und hier ist er beim zweiten Thema des raschen Aufstiegs der Frauen: Hösle nennt Trumps „Hemmungslosigkeit, mit der er die Tabus der politischen Korrektheit im Umgang mit Frauen verletzt hat [...] Teil einer bewussten Strategie, die ihn zum Helden derjenigen machte, die als Arbeiter *und* Männer zu den Verlierern der Geschichte zu gehören drohen“ (84). Als einen der „eigenwilligsten Aspekte des Wahlkampfes von 2016“ sieht er „dessen extreme Sexualisierung“, die sich in Slogans wie „Trump that bitch“ (auf Hillary Clinton bezogen, „Übertrumpft dieses Weibsbild“, freier übersetzt etwa „Leg´ die Schlampe flach“), „Finally a President with balls“ („Endlich ein Präsident mit Eiern“) oder „Hot chicks for Donald Trump“ („Heiße Hasen für Donald Trump“) äußerte. „Immerhin hat nur die Mehrzahl der Männer für Trump gestimmt, nicht diejenige der Frauen – wohl aber diejenige der weißen Frauen (unter denen Frauen ohne College-Abschluss besonders deutlich)“ (ebd.).

Vittorio Hösles Buch, der Autor selbst nennt es einen Essay, gehört zwar nicht

explizit zur pädagogischen Fachliteratur, ist aber dennoch für eine fächerübergreifende und nachhaltige politische Bildung und Werteerziehung richtungsweisend. Für Lehrende ist es besonders wichtig, die Zeichen der Zeit zu erkennen und in einen globalen Zusammenhang zu bringen. Das Buch eignet sich hierfür besonders gut, denn es bietet eine ausgezeichnete Analyse der gegenwärtigen politischen Situation. Hösle behandelt einen Komplex aus Themen, die Wolfgang Klafki *epochaltypische Schlüsselprobleme* nennen würde. Seine Motivation ist, unbestimmten Ängsten und Ohnmachtsgefühlen, die von Populisten strategisch ausgenutzt werden, Klugheit und hoffendes Handeln entgegenzusetzen (so der Bundespräsident a. D. Horst Köhler in seinem Geleitwort, 12). Diesen Impetus sollte letztlich jeder Lehrende haben. Angesichts weltpolitischer Bedrohungen müssen die Aufgaben von Schulbildung resp. Mündigkeitserziehung auf neue Weise ernst genommen werden. *Erziehender Unterricht* (Johann Friedrich Herbart) ist ein starker Faktor, um den immer wieder eruptiv hervorbrechenden, biologisch leicht zu erklärenden Nationalismen vorzubeugen, die nicht nur die fremde, sondern auch die eigene Existenz gefährden, ja letztlich das Leben auf dem ganzen Planeten:

„[Vermittelt werden muss], dass Phänomene wie Hochkultur und Rechtsstaat sich nicht von selbst verstehen, sondern einer ununterbrochenen bewussten Anstrengung und Arbeit bedürfen. Der Mensch bleibt aufgrund seiner biologischen Natur, zumal seiner Instinktreduktion, ein hochgefährliches und gefährdetes Tier, und alle Zivilisation ist ein aufgesetzter Lack, der viel schneller abblättern kann, als der behagliche Bildungsbürger denkt. Insofern allgemeiner Wohlstand dies

leicht in Vergessenheit geraten lässt, trägt er den Keim des kulturellen Verfalls und damit die eigene Unterhöhlung in sich“ (127).

Der Philosoph Höhle vertritt explizit die Auffassung, dass nicht nur äußere Faktoren wie wirtschaftliche Verhältnisse für den Aufstieg der Populisten verantwortlich sind, sondern in „Tiefenschicht“ (197) das *Denken* der Menschen. In „Umdrehung“ der These Karl Marx' könnte sein Statement lauten: *Es ist nicht nur das gesellschaftliche Sein, dass das Bewusstsein der Menschen bestimmt, sondern umgekehrt das Bewusstsein, das ihr Sein bestimmt.* So erklärt Höhle z.B. den Erfolg Trumps damit, dass Menschen nicht nur nach ihrem ökonomischen Interesse wählen. Sie hätten auch ein „Ehrgefühl“ (90). Die Anerkennung, die Trump den Arbeitern des *Rust Belts* zollte, könne eventuell entgangene wirtschaftliche Vorteile aufwiegen, „wie die Beibehaltung einer großzügigeren Krankenversicherung“ (91).

In Konsequenz macht Höhle „die weltanschauliche Korrosion des Glaubens an objektive Normen wie Wahrheit und Gerechtigkeit“ (197), die mittlerweile vom akademischen Elfenbeinturm auf die breiten Volksmassen übergegangen sei, für die neuen Polarisierungen in der Gesellschaft und die dadurch entstehende totalitäre Bedrohung verantwortlich. Nach dem Verlust der Werte bliebe „als einzige Frage [...]“, wie man die Meinungen anderer so zu manipulieren vermag, dass sie dem eigenen Machtwillen gefügig werden“ (104). Höhle prophezeit, „Trump wird nicht der letzte und nicht der Schlimmste der neuen Demagogen sein“ (197), sondern das Beispiel für einen Politikertypus, der in der modernen Mediendemokratie weiterhin selektiert werden wird, und zwar in gewaltbereiteren Formen.

Es versteht sich von selbst, dass Höhle Schulbildung resp. Mündigkeitserziehung

für enorm wichtig hält, um der „Spaltung des politischen Systems in Manipulierte und Manipulatoren“ (201) Widerstand zu leisten. Im Schlusskapitel *Auswege aus der Krise* macht er geradezu konkrete Lehrplan-Vorschläge, indem er darauf hinweist,

„dass eine liberale Demokratie nur dann richtig funktionieren kann, wenn die Mehrheit weiß, wie sie funktioniert. Insbesondere die Klärung des Vorrangs des Prinzips der Gewaltenteilung vor demjenigen der Mehrheitsherrschaft scheint mir von ausnehmender Bedeutung zu sein, wenn die Errichtung einer demagogischen Demokratie verhindert werden soll, die sehr schnell zur Diktatur führt. [...] Ebenfalls klar ist, dass eine Anerkennung des unbedingten Charakters der Grundrechte diese besser schützt als die egoistische Einstellung, man sei für sie, solange man selbst davon profitiert“ (198 - 199).

Es lässt sich gut vorstellen, dass Lehrende an aktuellen Beispielen aus der Tagespolitik veranschaulichen, wie das Prinzip der Gewaltenteilung von autokratischen Regierungen unterhöhlt und dadurch Menschenwürde, Menschen- und Grundrechte verletzt werden können.

Angesichts eines zu erwartenden Zusammenbruchs der Rolle der USA als Führungsnation zählt zu den wichtigen *Auswegen aus der Krise* auch die „Vertiefung der europäischen Einigung [...] – durchaus mit einem Bundesstaat als langfristigen, aber doch deutlich erklärtem Ziel“ (203). Schulbildung, die Wissen über die EU und eine positive Einstellung zu ihr vermittelt, ist hier unabdingbar:

„Auch wenn die meisten Bürger von der EU profitieren, sind sich [...] immer weniger von ihnen der Gründe bewusst, die zu diesem Projekt geführt

haben. Diejenigen, die die Schrecknisse des Zweiten Weltkrieges noch erlebt haben, wissen, dass mehr als siebenzig Jahre Frieden in Europa sich nicht von selbst verstehen. [...] [E]s gibt in den europäischen Schulcurricula kaum einen Unterricht zu den Zielsetzungen, der Entwicklung und den Hauptinstitutionen der EU“ (150).

Wahlanalysen ergaben, dass unter den 65 Prozent der türkischen Staatsbürger in Deutschland, die für Recep Erdogan stimmten, sich zu einem hohen Anteil Konservative mit geringem Bildungsgrad befanden. Allgemeinbildung ist (in allen drei Formen Wolfgang Klafkis: *Bildung für alle, Bildung im Medium des Allgemeinen, Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen*) ein ungeheuer schlagkräftiges Mittel, um den Nährboden für Demagogen auszutrocknen.

„Ansonsten wird die gegenwärtige Kombination von Selbstzerstörung der westlichen Demokratien, Aufstieg Chinas und zunehmendem Revanchestreben Russlands sich als in hohem Maße explosiv erweisen, bis hin zu einem Nuklearkrieg, um von der unerbittlich weiterschreitenden Umweltzerstörung zu schweigen, die das Konfliktpotential auf dem Planeten weiter erhöhen wird“ (205).

Hösles Fazit klingt pessimistisch, doch ist Pessimismus „beim Denken nur deswegen Pflicht, weil man dadurch die Chancen erhöht, beim Handeln verantwortlicher Optimist zu bleiben“ (ebd.). Dies gilt insbesondere für Lehrende, die seit jeher, insbesondere aber in diesen weltpolitisch ungunstigen Zeiten, für eine bessere Zukunft eine hohe Verantwortung tragen.

Eva Steinherr

SELBSTANZEIGE

Robert Lehmann: Stiller Zeuge – Bewegtes Leben. Selbstbewusstsein in Phänomenologie und Advaita-Vedānta, Freiburg / München (Karl Alber) 2019. (Reihe Phänomenologie), zugl. Greifswald, Univ., Diss., 2017.

Grundriss

Begriff und Phänomen des Bewusstseins zu klären, gehört zu den grundlegenden Forschungsinteressen zeitgenössischen Philosophierens. Hierbei konfrontiert das Phänomen, Bewusstsein von sich selbst zu haben, mit einer besonderen Herausforderung: Jeder Versuch, das Bewusstsein, das man von sich selbst hat, als solches bewusst und theoretisch verfügbar zu machen, scheint das in Frage stehende Phänomen auf eigentümliche Weise zu verfehlen. Denn ein solches Unterfangen nimmt längst in Anspruch, was es gegenständlich zu erörtern sucht.

Die vorliegende Arbeit widmet sich philosophischen Ansätzen, die sich dieser Herausforderung von einer im weitesten Sinne phänomenologischen Haltung her stellen; Ansätze also, die sich nicht vorschnell darauf ausrichten, geschweige denn darin erschöpfen dürfen, das Phänomen des Selbstbewusstseins zum Gegenstand begrifflicher Bestimmung zu machen. Ehe es hierzu kommen kann, müssen sie sich die Aufgabe stellen, dieses Phänomen im Rahmen kultivierter, d.h. methodisch reflektierter Selbsterfahrung zugänglich zu machen.

Der erste Teil der Arbeit verfolgt, in welchem Maße die Phänomenologien Husserls, Sartres und Merleau-Pontys der angezeigten Herausforderung gerecht werden können. Dabei zeichnet sich in verschiedenen Facetten eine philosophische Verlegenheit ab, die sich in Husserls Begriff *lebendiger Gegenwart*, Sartres Begriff des *präreflexiven Cogito* und Merleau-Pontys Begriff des *stillschweigenden Cogito* artikuliert. Im zweiten Teil wird die systematische und methodische Problematik im Horizont vedantischer Philosophie variiert. An dieser Ausrichtung indischen Denkens gewinnt das phänomenologische Projekt nicht nur Hinsichten möglicher Rekapitulation, sondern auch Anreicherungen seiner tradierten Verfahren. Denn die eigentümliche Unverfügbarkeit unser selbst bekommt in der orthodoxen indischen Philosophie des nicht-dualen Vedānta einen entschiedenen programmatischen Sinn. Sie kommt nicht als ärgerliche Grenze reflexiver Erkenntnis, sondern als anerkannte Voraussetzung, ja soteriologisches Motiv einer Auseinandersetzung mit menschlicher Subjektivität zur Geltung.

Personale und impersonale Subjektivität

Der Mensch erfährt sich nicht nur als strebender und handelnder, leiblich, sprachlich und emotional verfasster Repräsentant einer Art, sondern auch und insbesondere als weithin souveränes Individuum, dessen Beständigkeit zwar zeitlich begrenzt, dessen Identität aber diachron bestimmbar ist. Diese Identität und das Selbstbewusstsein,

das sie begleitet, werden in weiten Teilen westlicher Philosophie unter Rückgriff auf verschiedene Formen reflexiver Bezugnahme verstanden. Demnach zeichnet es menschliche Subjektivität aus, dass sie sich durch kontinuierliche Vergegenständlichung als personale Einheit erleben kann, die sich erinnernd und erwartend in der Welt einrichtet. Nun handelt es sich bei Selbstbewusstsein dieses Zuschnitts allerdings um ein sekundäres Phänomen. Es setzt ein ständig-strömendes Bewusstsein voraus, in dem es allererst Gestalt gewinnt und das sich einem vorsätzlichen, mithin gegenständlichen Zugriff wesentlich entzieht.

Die vorliegende Untersuchung zeichnet detailliert nach, wie die drei genannten Phänomenologien der Schwierigkeit dieser impersonalen Verfassung von Bewusstsein Rechnung tragen können. Alle drei Positionen artikulieren ein deutliches Verständnis dafür, dass die Leistung reflexiver Bezugnahme und eine entsprechende personale Subjektivität eine ursprünglichere Dimension von Subjektivität voraussetzen muss. Die Anlage ihrer phänomenologischen Projekte lässt aber nicht zu, Begriff und Phänomen einer *impersonalen Subjektivität* angemessen anerkennen und entwickeln zu können. Auch angesichts des singulären Problems von Selbstbewusstsein bleiben ihre Methodologien und theoretischen Architekturen implizit dem Primat einer Philosophie verhaftet, für die Verfügbarkeit maßgeblicher Modus der phänomenologische Forschung leitenden Erfahrung ist.

Im Denken des indischen Philosophen Śāṅkara besitzt die hier skizzierte Problematik einen besonderen Stellenwert. Nicht nur wird dort das traditionell theoretisch ausgerichtete Projekt einer Bewusstseinsphilosophie durch ein im allgemeinsten Sinne praktisches Anliegen bezüglich der Transformation des eigenen Selbstverhältnisses erweitert. In der Philosophie des Advaita-Vedānta ist die

Unterscheidung von personalem und impersonalem Bewusstsein, *jīva* und *ātman*, außerdem zentraler Bestandteil einer Phänomenologie des Selbstbewusstseins. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die notwendige Unverfügbarkeit von Bewusstsein als Indiz für eine zwar natürliche aber einseitige Orientierung an den personalen Strukturen bewussten Erlebens. Ihr gegenüber entwickelt der Advaita-Vedānta Śāṅkaras konsequent die Vorstellung eines impersonalen Selbst. Dieses seiner Natur nach selbstleuchtende Bewusstsein räumt das prinzipiell nicht objektivierbare Feld bewusster Präsenz ein und gilt dem Vedānta daher als der stille irreduzible Zeuge (*sākṣin*) unseres bewegten Lebens. Die Explikation dieses nächsten Selbst vollzieht sich aber nicht in der vorsätzlichen Kultivierung eines distanzierten Betrachters, sondern gewinnt sich in der intimen Erfahrung fortschreitend scheiternder Reflexion. Sie sensibilisiert für den Umstand, dass die Bewusstseinsleistung, die dem vermeintlich hintergründigen Zeugen habhaft zu werden wünscht, gerade diejenige Leistung ist, die die lebendige Anerkennung seiner unfragmentierten Präsenz verhindert.

Ausblick

Anhand dieser methodologischen Anreicherung und kategorialen Verschiebung gelingt es einerseits ein strukturelles Desiderat phänomenologischer Theorien des Selbstbewusstseins zu erfüllen. Ihren Versuchen, eine vorgegenständliche Erfahrungsdimension, wie sie der vedāntische Begriff des Zeugen evoziert, durch eine *first-personal givenness* zu verstehen, wird der Begriff einer *impersonal givenness* an die Seite gestellt. Andererseits wird abschließend deutlich, dass die Anerkennung der impersonalen Verfassung menschlichen Bewusstseins auch Anlass

und Ansatz für eine Rekapitulation mitmenschlicher Subjektivität bieten kann. Das Verständnis für die Unverfügbarkeit unserer selbst ermöglicht ein vertieftes Verständnis der konstitutiven Unverfügbarkeit fremder Subjektivität. Damit eröffnet die Arbeit nicht nur Anknüpfungspunkte für die interkulturellen, sondern auch intersubjektiven, zuletzt ethischen

Perspektiven bewusstseinsphänomenologischer Forschung.

Robert Lehmann
Institut für Philosophie
Universität Greifswald
Baderstraße 6
17489 Greifswald
robert.lehmann@uni-greifswald.de

AUTORENSPIEGEL

Prof. Dr. Andrea Bramberger, Dr. phil., 1994 Promotion an der Universität Innsbruck: Verboten Lieben: Bruder-Schwester-Inzest; 2000 Habilitation an der Universität Innsbruck: Die Kindfrau. Zur Anthropologie pädagogischer Differenzen, Venia legendi: Erziehungswissenschaft. Seit 2015: Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Professur für Geschlechterpädagogik. Forschungsschwerpunkte: Kulturelle und ästhetische Erziehung und Bildung; Frauen- und Geschlechterforschung; Generationenforschung. Kontaktadressen: Pädagogische Hochschule Salzburg Akademiestraße 26 5020 Salzburg andrea.bramberger@phsalzburg.at

Dr. Dr. Noemi Bravená, * 1976, Studium: Pädagogik, Psychosoziale Wissenschaften, Theologie, Angewandte Ethik (Prag/Heidelberg/Tübingen/Nitra), Promotion (Seelsorgeverständnis bei Dietrich Bonhoeffer, Transcendence and Its Importance for the Socialization and Formation of a Child's Personality) Karlsuniversität in Prag. Assistentin an der Karlsuniversität (2003-bis heute), Lehrerin an der Pädagogischen Fachschule in Svatý Jan pod Skalou, Tschechien (2018-bis heute). Kontaktadressen: Filipova 2015/4 148 00 Prag 4 Tschechien noemi.bravena@centrum.cz

Prof. i.R. Dr. Gerhard Büttner, * 1948, Studium; Politikwissenschaft, Ev. Theologie, Geschichte (Freiburg/Brsgr., Heidelberg, Schuldienst (1976-1982), ArR a.e.H.n PH Heidelberg (1982-1999) Promotion (Seelsorge im RU) PH Weingarten, Habilitation

(Christologie der Schüler/innen) PH Karlsruhe, Professur für Religionspädagogik TU Dortmund (1999-2010), nach Ruhestand Lehrauftrag PH Ludwigsburg. Kontaktadressen: Ehrenmalstr. 11 74855 Haßmersheim gerhard.buettner@udo.edu

Prof. Dr. Elmar Drieschner, Dr. phil., arbeitet als Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt frühkindliche Bildung und Erziehung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Seine Arbeitsschwerpunkte sind historisch-systematische Erziehungswissenschaft, Erziehungs- und Bildungstheorie, Theorien und Konzepte der Pädagogik der frühen Kindheit. Aktuelle Veröffentlichungen: Zur Modernisierung von Bildung. Differenzierung, Rationalisierung, Personalisierung und Zivilisierung am Beispiel der Pädagogik der frühen Kindheit. In Binder, U. (Hrsg.) (2018). Modernisierung und Pädagogik - ambivalente und paradoxe Interdependenzen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 229-245; Neuere frühpädagogische Ansätze. In: Schmidt, T./Smidt, W. (Hrsg.). Handbuch empirische Forschung in der Pädagogik der frühen Kindheit. Münster: Waxmann, S. 141-156. Kontaktadressen: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Institut für Erziehungswissenschaft Reuteallee 46 71634 Ludwigsburg drieschner@ph-ludwigsburg.de

Dr. Mario Gerwig; geboren 1984 in Warburg, ist seit 2011 Lehrer für Mathematik und Chemie am Gymnasium Leonhard Basel (CH), seit 2015 Länderberater für das Mathematik-Schulbuch *Neue Wege Schweiz* (Westermann) und seit 2017 Experte für Allgemeine Didaktik und Pädagogische Psychologie bei

den *Diplomprüfungen Erziehungswissenschaften (Sek. II)* an der Pädagogischen Hochschule Luzern (CH). Davor studierte er von 2004 bis 2009 die Fächer Mathematik und Chemie an der Philipps-Universität Marburg und absolvierte 2009 bis 2011 das Referendariat am Studienseminar für das Lehramt an Gymnasien in Oldenburg. 2014 wurde er mit einer Arbeit über das Beweisen im Mathematikunterricht promoviert (Prof. Dr. Hans Christoph Berg/Marburg, Prof. Dr. Norbert Hungerbühler/ETH Zürich).

Kontaktadressen:

Gymnasium Leonhard Basel
Kohlenberg 17
CH-4051 Basel
mario.gerwig@edubs.ch

Dr. Johannes Gutbrod studierte Germanistik, Geographie, Sportwissenschaften und Pädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Seit 2013 arbeitet er als Lehrer sowie als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Karlsruher Institut für Technologie. Die Promotion zum Dr. phil. erfolgte am Karlsruher Institut für Technologie im Bereich der Allgemeinen Pädagogik. Seine Forschungsschwerpunkte sind: Schul- und Unterrichtsforschung, systematische Bildungsforschung und Bildungsphilosophie.

Kontaktadressen:

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Allgemeine Pädagogik
Hertzstr. 16
76187 Karlsruhe
Johannes.gutbrod@kit.edu

Prof. Dr. Sabine Seichter, Dr. phil., 2007
Promotion an der Universität Würzburg:

Pädagogische Liebe; 2011 Habilitation an der Universität Frankfurt a.M.: *Erziehung und Ernährung. Ein anderer Blick auf Kindheit*. Seit 2014 Universität Salzburg, Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft. Forschungsschwerpunkte: Geschichte und Theorie von Erziehung und Bildung, historisch-kulturwissenschaftliche und personalistische Konzeptionen pädagogischer Anthropologie, Geschichte und Anthropologie von Kindheit.

Kontaktadressen:

Fachbereich Erziehungswissenschaft
der Paris-Lodron-Universität Salzburg
Erzabt-Klotz-Str. 1
A- 5020 Salzburg
sabine.seichter@sbg.ac.at

Prof. Dr. Veronika Verbeek vertritt an der Hochschule Koblenz das Lehrgebiet Differenzsensible Diagnostik und Methoden der Sozialen Arbeit und der Kindheitswissenschaften. Sie forscht zur Qualifikation im Erzieherberuf und zur Akademisierung der Kindheitspädagogik. Neuere Veröffentlichungen 2019: Multiprofessionelle Teams - auch an Fachschulen für Sozialpädagogik! *Frühe Bildung*, 8 (3), 171-172; Kooperation zwischen Kindertagesstätte und Familie. *Systemisch-konstruktivistische Perspektiven, Haltungen und Methoden in der kindheitspädagogischen Praxis*. *Familiendynamik*, 44 (3), S. 222-231.

Kontaktadressen:

Hochschule Koblenz
Fachbereich Sozialwissenschaften
Konrad-Zuse-Straße 1
56075 Koblenz
verbeek@hs-koblenz.de

RUNDSCHAU

Erinnern und Entwickeln

Erich Fromm, was von ihm bleibt und wie er den Diskurs weiterhin beeinflusst

Vor 120 Jahren, am 23. 3. 1900 wurde der deutsch-US-amerikanische Psychoanalytiker, Sozialpsychologe und Philosoph Erich Fromm in Frankfurt/M. geboren; vor 40 Jahren, am 18. 3. 1980 ist er in Muralto / Schweiz gestorben. Zeit seines Lebens und reichen wissenschaftlichen Schaffens hat er zahlreiche Veröffentlichungen vorgelegt, die sein humanes, demokratisches Denken und Tun charakterisieren und die bis heute – und nicht wenige sagen: heute besonders – bedeutsam und bedenkenswert sind. Aus der Fülle seiner Arbeiten, die heute insbesondere von der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft¹ bewahrt und weiterentwickelt werden, sollen zur Erinnerung an ihn einige Werke erwähnt und angedeutet werden, welche Wirkungen und Weiterentwicklungen sich im aktuellen, philosophischen, psychologischen, soziologischen und pädagogischen Diskurs andeuten: *Escape from Freedom / Die Furcht vor der Freiheit* (1947 / 1966) *The Art of Loving / Die Kunst des Liebens* (1956) *To Have or to Be? / Haben oder Sein* (1976).

Mit dem Talmud-Spruch „Wenn ich nicht für mich bin, wer ist dann für mich? / Wenn ich nur für mich bin, was bin ich dann? / Wenn nicht jetzt – wann?“ leitet Fromm seine Auseinandersetzung mit dem Freiheitsbegriff und dem Freiheitsanspruch der Menschen ein. Es ist das „sehnsuchtsvolle Verlangen nach Freiheit“², das als Grundprinzip der Menschenrechte postuliert wird, dass nämlich

„die Anerkennung der allen Mitgliedern der menschlichen Familie innewohnenden Würde und ihrer gleichen und unveräußerlichen Rechte die Grundlage der Freiheit, der Gerechtigkeit und des Friedens in der Welt bildet“³. Die Fragen, die der Autor zum Ende des Zweiten Weltkriegs stellte, und bei denen er die positiven und negativen historischen Erfahrungen des Freiheitswillens und der Freiheitsmissachtung heranzieht, wirken wie Fragen von Heute:

Worin besteht das Erlebnis von Freiheit? Wohnt das Verlangen nach Freiheit dem Menschen von Natur aus inne? Ist es auf jeder kulturellen Entwicklungsstufe das gleiche? Oder ist es je nach dem Grad der Verpersönlichung innerhalb einer bestimmten Gesellschaftsschicht und nach Klassen verschieden? Bedeutet Freiheit nur Abwesenheit von äußerem Druck oder auch die Anwesenheit von irgendetwas – und wenn, wovon? Welche sozialen und ökonomischen Ursachen hat das Streben nach Freiheit? Kann Freiheit zur Bürde werden, vor der die Menschen fliehen, weil sie ihnen zu schwer ist? Warum ist dann diese Freiheit für viele das ersehnte Ziel? Warum ist sie für andere eine Bedrohung?...

Es sind die immer wiederkehrenden Anforderungen, die sich in den Werten Anpassung und Widerstand, Freiheit und Ordnung, Individualität und Kollektivität, Sollen und Wollen, Moral und Wahrheit spiegeln und sich im alltäglichen wie im lokal- und globalgesellschaftlichen Leben der Menschen aufbauen. Im Gegensatz zur Freudschen Einschätzung vom „Tauschplatz zur Deckung biologisch gegebener Bedürfnisse“ sieht Fromm in der freiwilligen und gewollten „dynamischen Anpassung an soziale (vom Menschen gemachten, JS) Verhältnisse“ die Chance, Freiheit als Voraussetzung für menschliche Entwicklung zu begreifen.

Mit dem Spruch des mittelalterlichen Arztes, Mystikers und Philosophen

Paracelsus (1493 – 1541) beginnt Erich Fromm sein Buch „Die Kunst des Liebens: „Wer nichts weiß, liebt nichts, / Wer nichts tun kann, versteht nichts. / Wer nichts versteht, ist nichts wert. / Aber wer versteht, / der liebt, bemerkt und sieht auch... / Je mehr Erkenntnis einem Ding innewohnt, / desto größer ist die Liebe...“. Er warnt vorweg vor dem Missverständnis, dass Liebe ein Gefühl sei, dem sich jeder nur hingeben müsse; vielmehr zeigt er auf, dass Liebe empfangen und Geben die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit erfordert. Er arbeitet heraus, „dass Lieben eine Kunst ist, genauso wie Leben eine Kunst ist“, weil „Liebe () eine Aktivität und kein passiver Affekt (ist). Sie ist etwas, was man in sich selbst entwickelt, nicht etwas, dem man verfällt“. So ist Lieben, wie vieles im guten, gelingenden Leben, Geben und Nehmen. Liebe, in den verschiedenen Ausdrucksformen – der Eltern-Kind-Liebe, der Nächstenliebe, der Selbstliebe, des sexuellen Begehrens und der religiösen Hinwendung – ist nur dann echt, wahrhaftig und menschenwürdig, wenn der ethische und moralische Anspruch verwirklicht wird, wie er in einer Gedichtstrophe zum Ausdruck kommt: „Lass' mich Ich sein, damit du Du sein kannst!“, und wie er sich im kantischen kategorischen Imperativ sprichwörtlich äußert: „Was du nicht willst, das man dir tu', das füg' auch keinen andern zu!“.

Das Buch „Haben oder Sein“ leitet Fromm u. a. mit Laotse ein: „Der Weg zum Tun ist zu sein“. Er arbeitet seine theoretischen und praktischen radikal-humanistischen, psychoanalytischen Gedankengänge heraus, indem er sich mit den Gegensätzen von „Selbstsucht und Altruismus“ auseinandersetzt. Er signalisiert das Ende einer Haben-Mentalität und einer Illusion, die, wie dies im Brundtland-Bericht der UN-Weltkommission für Umwelt und Entwicklung (1987), als das Ende eines „business as usual“ markiert

wurde⁴. Darf der Mensch alles tun, was er kann oder zu können glaubt? Es sind die Erkenntnisse von einer tragfähigen und nachhaltigen Entwicklung, und davon, dass die Grenzen des ökonomischen Wachstums erreicht seien und es eines ökologischen Denkens und Handelns bedarf, die Fromm mit „Haben oder Sein“ eingeleitet und vorbereitet hat. Mit den alternativen, kontroversen Existenzweisen des Seins und Habens setzt sich auch die Nobelpreisträgerin für Wirtschaftswissenschaften, Elenor Ostrom mit der griffigen Formel auseinander: „Was mehr wird, wenn wir teilen“⁵. Fromms Überzeugung, dass der vernunftbegabte Mensch sich seiner eigenen, humanen Existenz nur dann sicher sein kann, wenn er fähig und bereit ist, sich in seinem individuellen und kollektiven Leben zu verändern und einen lebenslangen Perspektivenwechsel zu vollziehen. Einen solchen „neuen Menschen“, für den individuelles, lokales und globales Dasein Lebensziel und –vollzug ist, entwirft Fromm ein Programm: Bereit zu sein, die Formen des Habens aufzugeben, um ganz zu sein! Sicherheit, Identitätsbewusstsein und Selbstvertrauen als Seinsmodus entwickeln! Das Selbst gibt einem guten, gelingenden Leben Sinn! Wo immer man ist, präsent sein! Geben und Teilen!

Liebe und Achtung gegenüber dem Leben zeigen! Gier, Hass und Illusionen reduzieren! Sich nicht durch Idole und Illusionen täuschen lassen! Eigene Liebesfähigkeit und kritisches Bewusstsein entwickeln! Narzissmus überwinden und Begrenztheit der menschlichen Existenz begreifen! Die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit im Einklang mit der der Mitmenschen bringen! Disziplin und Anerkennung von Realitäten erwerben! Wachstum in seiner Janusköpfigkeit erkennen! Die eigene Phantasie für humanes Dasein stärken! Andere Menschen nicht täuschen und sich nicht täuschen zu lassen! Sein bewusstes und unbewusstes Selbst kennen!

Im Einklang mit der Natur leben! Freiheit
als Chance für Menschlichkeit begreifen!
Das Böse überwinden! Hoffnung leben!

Mit Fromm und über Fromm hinaus

Der Rundfunkjournalist Hans Jürgen Schultz (1928 – 2012) hat lange Jahre Fromms Schaffen begleitet und über ihn berichtet. In Erinnerung an den 30. Todestag von Erich Fromm hat der Deutschlandfunk in der Sendereihe „Lange Nacht“ (13. 10. 2010) über seine empathischen, detektivisch neugierigen Einstellungen und Verhaltensweisen informiert: „Er wollte nicht nur reden, sondern unbedingt auch hören; er lauschte, während er sprach“. Der Titel der Sendung - „Wer nur einen liebt, liebt keinen“ - charakterisiert Fromms interdisziplinäre Fähigkeiten auch zur Zeitdiagnose, die sowohl zu seiner Zeit als auch heute und morgen notwendig sind⁶. Mit seinen besorgten Gedanken über die individuelle, lokal-, globalgesellschaftliche und psychische Entwicklung der Menschen war er seiner Zeit voraus. Der „humanistische Protest“ gegen destruktive, friedensunfähige geistige und politische Tendenzen, wie sie sich als Ego-, Ethnozentrismus, Nationalismus, Rassismus, Fundamentalismus und Populismus auch heute zeigen, ist, im Frommschen Sinne, wichtiger denn je.

Die intellektuelle Nachschau „Wie wir geworden sind, was wir sind“ war immer Fromms Anliegen. Das Bewusstsein, dass es existentiell, anthropologisch, psychologisch und pädagogisch notwendig ist, lernend und erfahrend sich und die Welt zu erkennen, wird auch in der kritisch-humanistischen Bildung und Erziehung gefördert. Erich Fromm hat für diese pädagogische, kulturwissenschaftliche Richtung wichtige Pfeiler gesetzt.

Es gilt, den aufrechten Gang zu lernen! Es geht darum, im Bildungs- und Erziehungsprozess eine Verbrückung von psychologischen, pädagogischen und soziologischen Aspekten zustande zu bringen und humanistische Bildung und Existenz in der Epoche der Globalisierung als „Selbst-Bildung“ zu erreichen⁷. Der an der Hochschule Lausitz in Cottbus lehrende Erziehungssoziologe Burkhard Bierhoff plädiert für ein „Erziehungs-Manifest“⁸, mit dem er sich eng an Fromms Lebenslehre bindet: „Der von der Natur losgerissene (mit Vernunft und Vorstellungsvermögen ausgestattete) Mensch... muss sich eine Vorstellung von sich selbst formen, muss sagen und fühlen können: Ich bin ich“. Der Mensch ist, wie dies in der abendländischen Philosophie definiert wird, ein zöon politikon, ein politisches Lebewesen, das Kraft seines Verstandes und seines Willens fähig ist, ein gutes Leben in Gemeinschaft mit anderen Menschen zu führen: „Die zentrale Grundlage für einen humanisierenden Wandel ist die bedingungslose Akzeptanz eines jeden Menschen als Mitglied dieser Gesellschaft“. Umgesetzt auf „Pädagogik und Politik der Zuwendung“ ergibt sich die sozialpolitische Forderung nach einem „bedingungslosen Grundeinkommen, das den Menschen materielle Sicherheit gibt und sie für freiwillige und sinnvolle Tätigkeit im Gemeinwesen freisetzt“⁹.

Die uralte, immer wieder interessante und notwendige neue Frage nach dem individuellen und gesellschaftlichen Menschsein lässt sich immer nur beantworten, wenn es gelingt, das Sosein des Menschen und seine Frage nach dem „Wer bin ich?“ einzubetten in die jeweilige Wirklichkeit seines Lebens. Es sind die gesellschaftlich gemachten, den jeweiligen Strukturen unterliegenden Bedingungen und Voraussetzungen, die das Leben der Menschen zu einer Funktion der Gesellschaft machen, oder die

Formen von Selbstbestimmung und Freiheit ermöglichen. Damit sind wir bei einem Begriff, der sich insbesondere im Diskurs um Globalisierung und Öffnung der Welt etabliert hat: Individuelle Begrenztheit, nationale Grenzen und fremdbestimmte Eingrenzungen weichen einer Grenzüberschreitung, die als Erweiterung des eigenen Horizonts und von machtvollen Abhängigkeiten verstanden und, soll die „Ent-Grenzung“ gelingen, als Aufklärung und Freiheit erlebt wird¹⁰. Der Tübinger Psychoanalytiker Rainer Funk gilt als Experte für die Psychoanalyse, wie sie von Erich Fromm entwickelt und praktiziert wurde. Als wissenschaftlicher Mitarbeiter Fromms versteht er sich nicht nur als „Nachlassverwalter“ und Herausgeber der *Erich Fromm-Gesamtausgabe* (12 Bände, 1999); er ist auch überzeugt, dass „ein Leben ohne Grenzen nicht frei, sondern abhängig macht“. Mit der Aufforderung „Use it or loose it“ verweist der Autor darauf, dass Entgrenzungskompetenzen weder in die Wiege gelegt werden, noch einem zufallen; vielmehr komme es darauf an, das „menschliche Vermögen“ zu entdecken und es nicht mit dem „gemachten Vermögen“ zu verwechseln. „Wirklich wertschätzen und lieben kann man sich und andere nur, wenn man die Schattenseiten, das Schwierige und Kritische bei sich und bei anderen nicht ausblendet, sondern auch zu akzeptieren, wertzuschätzen... imstande ist“. Für die Soziale Arbeit ergeben sich dabei eine Reihe von Herausforderungen, die mit der wichtigen Frage beginnen: „Will sie (die Soziale Arbeit, JS) zum Gelingen der Gesellschaft beitragen oder zum Gelingen des Menschen?“. Es gilt, in der Profession¹¹, wie im individuellen und gesellschaftlichen Leben das „menschliche Vermögen“ wieder zu entdecken und dabei zu erfahren, dass „gemachtes Vermögen“ den Menschen nicht entgrenzt(er), sondern abhängig(er) und eingegrenzt(er) macht¹².

Der Karlsruher Philosoph Hans Lenk nimmt bei seinem praktisch-philosophischen Denken den schillernden wie gleichzeitig ethisch bestimmten Begriff der Verantwortung auf, indem er mit der „human-sozialen Verantwortung“ Grundlagen für ein verantwortungsbewusstes Leben der Menschen diskutiert. Es sind die Selbstverständlichkeiten, die sich in der Fähigkeit des *anthrôpos* ausdrücken, Gutes von Bösem unterscheiden und Allgemeinurteile bilden zu können, wie gleichzeitig die Herausforderungen, bei Konflikten, Zumutungen und Zwängen im alltäglichen Leben wie im gesellschaftlichen Miteinander adäquat und ethisch zu reagieren. Human-soziale Verantwortung umfasst demnach alle Verhaltens- und Ethikkodizes, die Humanität möglich macht. Es gilt, die Bemühungen zu unterstützen, „Fundamental Principles“ und „Fundamental Canons“ im Sinne einer „globalen Ethik“ bewusst zu machen. Eine „Sozialphilosophie der Verantwortlichkeiten“ kann dafür ein wichtiger lokaler und globaler Baustein sein!¹³

Den alljährlich von der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft verliehenen Erich-Fromm-Preis erhielt 2018 der Soziologe von der Universität Jena, Hartmut Rosa. In der Laudation kam zum Ausdruck, dass Rosa mit seinen soziologischen Arbeiten den wissenschaftlichen und humanistischen Frommschen Ansatz weiterführt und mit der Resonanztheorie eine auch auf Fromm Bezug nehmende „Soziologie der Weltbeziehung“ entwickelt. Die „Manifestation des Unverfügbaren“ stellt ohne Zweifel eine Gesellschaftsanalyse im Sinne Fromms dar: „Dem Fortschritt der Moderne wohnt eine Verschleißunruhe inne, während die Vergangenheit zunehmend entwertet und die Zukunft ihrer Substanz beraubt wird“. Weil der Mensch ein weltliches, mundanes Lebewesen ist¹⁴, kommt es darauf an herauszufinden, wo im individuellen und kollektiven Dasein

die Grenzlinie zwischen Verfügbarem und Unverfügbarem, zwischen Erfahren und Erleben verläuft. So wird „Resonanz“ als intellektuelles Verstehen und emotionales Berühren von Welt: „Resonanzbeziehungen sind ... dadurch gekennzeichnet, dass sich mit und in ihnen Subjekt und begegnende Welt verändern“; bezeichnenderweise jedoch mit dem Grundwiderspruch, dass sich „die transformativen Effekte einer Resonanzbeziehung () stets und unvermeidlich der Kontrolle und Planung der Subjekte (entziehen), sie lassen sich weder berechnen noch beherrschen“¹⁵.

Fazit

Es gibt Leuchttürme, die im Lebens-, Bildungs- und Erziehungsdiskurs Wahrheiten ausstrahlen; und es gibt Fundamente, auf denen humane Wirklichkeiten aufgebaut werden können. Die humanistischen Fragen und Mühen, wie es gelingen könne, ein menschenwürdiges, gutes und gelingendes Leben für alle Menschen auf der Erde zu erreichen, werden von Erich Fromm in faszinierender Weise angedacht und entwickelt. Es sind weder Rezepte noch Verheißungen, und schon gar keine ideologischen Ordre du Mufti-Anordnungen, sondern Aufforderungen zum Selbstdenken hin zu den seelischen Grundlagen einer neuen, humanen, lokalen und globalen Gesellschaft. In der sich immer interdependenten, entgrenzender und globaler entwickelnden Einen (?) Welt kommt es in vermehrtem Maße darauf an, die Bildung und Entwicklung der Menschheit in der Weltgesellschaft zu entwickeln¹⁶. Auch hierzu hat Erich Fromm etwas zu sagen! Es lohnt also, Erich Fromm kennen zu lernen, ihn zu verstehen, sich kritisch mit seinem Werken auseinanderzusetzen – und die Forderungen nach dem Seinsmodus Hier, Heute und Morgen mit wirklichen zu helfen!

Dr.Jos Schnurer
Immelmannstr. 40
31137 Hildesheim
jos2@schnurer.de

Anmerkungen

- 1 <https://www.fromm-gesellschaft.eu/index.php/de/>
- 2 siehe dazu z. B.: <https://www.sozial.de/das-sehnsuchtsvolle-verlangen-der-menschenach-freiheit-freiheit-die-ich-meine.html>, 25.8.2015; und: <https://www.sozial.de/freiheit-und-ordnung.html>, 2.4.2019
- 3 Deutsche UNESCO-Kommission, Menschenrechte. Internationale Dokumente, Bonn 1981, S. 48
- 4 Volker Hauff, Hrsg., Unsere gemeinsame Zukunft. Der Brundtland-Bericht der Weltkommission für Umwelt und Entwicklung, Greven 1987, 421 S.
- 5 Elinor Ostrom, Was mehr wird, wenn wir teilen. Vom gesellschaftlichen Wert der Gemeingüter, 2011, www.socialnet.de/rezensionen/11224.php
- 6 Heiner Hastedt, Hg., Deutungsmacht von Zeitdiagnosen. Interdisziplinäre Perspektiven, 2019, www.socialnet.de/rezensionen/25798.php
- 7 Jörn Rüsen, Hrsg., Perspektiven der Humanität. Menschsein im Diskurs der Disziplinen, 2010, www.socialnet.de/rezensionen/10385.php
- 8 Burkhard Bierhoff, Kritisch-Humanistische Erziehung. Pädagogik nach Erich Fromm, 2013, www.socialnet.de/rezensionen/14818.php
- 9 Bernhard H. F. Taureck, Gleichheit für Fortgeschrittene. Jenseits von "Gier" und "Neid", 2010, www.socialnet.de/rezensionen/10159.php
- 10 Dirk Lange, Hrsg., Entgrenzungen. Gesellschaftlicher Wandel und politische Bildung, 2011, www.socialnet.de/rezensionen/12192.php
- 11 Lukas Neuhaus, Wie der Beruf das Denken formt. Berufliches Handeln und soziales Urteil in professionssoziologischer Perspektive, 2011, www.socialnet.de/rezensionen/12024.php
- 12 Rainer Funk, Entgrenzung des Menschen, 2012, www.socialnet.de/rezensionen/14189.php
- 13 Hans Lenk, Human-soziale Verantwortung. Zur Sozialphilosophie der Verantwortlichkeiten,

2017, www.socialnet.de/rezensionen/23473.php

- 14 Wolfgang Welsch, Homo mundanus. Jenseits der anthropischen Denkform der Modern, 2012, www.socialnet.de/rezensionen/14323.php
- 15 Hartmut Rosa, Unverfügbarkeit, 2018, www.socialnet.de/rezensionen/25302.php
- 16 Wolfgang Sander, Bildung – ein kulturelles Erbe für die Weltgesellschaft, 2018, www.socialnet.de/rezensionen/24230.php

Neue Entwicklungsziele für den Europäischen Forschungsraum Kernforderungen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK)

Fünf Prämissen für eine neue Phase der Gestaltung des Europäischen Forschungsraumes ab 2020

In der ersten Phase der aktiven Gestaltung des Europäischen Forschungsraumes (EFR; englisch ERA) ab dem Jahre 2012 wurden von der EU-Kommission, den Mitgliedstaaten und den Anspruchsgruppen aus dem Forschungsbereich viele Themen diskutiert und angegangen – im Ergebnis mit einer gemischten Erfolgsbilanz.

Die HRK begrüßt, dass die Diskussion über die weitere Gestaltung des Europäischen Forschungsraumes wieder aufgenommen wird. Sie sollte auf gemeinsamen politischen Zielen aufbauen. Hier sollten folgende fünf Kernforderungen Beachtung finden:

1. Die Werte des Europäischen Forschungsraums definieren

Bisher hat die Diskussion der grundlegenden Werte des EFR keine bedeutende Rolle in der Gestaltung des EFR gespielt. Dabei muss sich der Europäische Forschungsraum durch klare Werte

auszeichnen. Dazu gehört die Wissenschaftsfreiheit, die in der Grundrechtecharta der EU erwähnt ist, aber selbst in der EU immer wieder bedroht ist.¹ Dazu gehört auch eine offene und selbstkritische Wertediskussion der Forschung. Sie setzt sich im Dialog der Gesellschaft(-en) selbst ethische Grenzen und erkennt die in demokratischen Prozessen durch die Politik festgelegten Regeln an. Sie strebt nicht alles Erforsch- und Machbare im Zeichen der Forschungsfreiheit und des ökonomischen Wettbewerbsdrucks ohne Risikoabwägung an (vgl. z.B. die komplexen Fragen der Embryonen-Forschung und der Künstlichen Intelligenz). Die europäische Forschung unterstützt die Entwicklung einheitlicher und transparenter Standards für gute wissenschaftliche Praxis. Sie stellt sich auch einer Diskussion über das „richtige Maß an Transparenz“ bei Kooperationen zwischen öffentlich geförderter Forschung und Wirtschaft.²

2. Den Europäischen Forschungsraum öffnen

Der Europäische Forschungsraum ist kein Selbstzweck. Er muss im globalen Kontext exzellenter Forschung und Innovation angelegt sein und ein konstantes Kraftzentrum bilden, aus dem heraus die globale Forschungskooperation mit allen geeigneten Partnern vorangetrieben wird. Mit einem auf sich selbst bezogenen Europäischen Forschungsraum ist niemandem gedient, denn so würde Europa auf längere Sicht im Weltmaßstab in eine andauernde Mittelmäßigkeit abgleiten. Der Europäische Forschungsraum muss sich daher noch stärker nach außen öffnen, die Mobilität in Drittstaaten befördern und attraktiv für ausländische Talente sein, die in die EU kommen. Die Forschenden in der EU müssen eng mit starken Forschungspartnern außerhalb der EU zusammenarbeiten, insbesondere mit denen, die vergleichbare

Werte teilen und sich durch eine komplementäre Forschungsqualität auszeichnen. Der EFR muss also Integration nach Innen mit Verbundenheit nach Außen verknüpfen. Er muss ebenso eine tiefe Integration assoziierter Partner in den EFR ermöglichen.³

3. Den Zusammenhalt des Forschungsraums stärken und verteilte Exzellenz anstreben

Die Forschungs- und Innovationskluft zwischen den Mitgliedstaaten der EU darf in der derzeitigen Tiefe nicht weiterbestehen, da der Zusammenhalt des Europäischen Forschungsraumes und der EU sowie ihre Leistungsfähigkeit insgesamt in Frage gestellt werden. Eine Lösung dieser großen Herausforderung setzt energisches Handeln der innovationsschwächeren Länder voraus. Dazu gehört das ernsthafte Bestreben, zumindest den staatlichen Anteil des Dreiprozentziels⁴ mittelfristig zu erreichen. Es erfordert aber auch eine stärkere Bereitschaft zur Verantwortungsübernahme der forschungsstärkeren Staaten, die z.B. in proaktive Paten- und Partnerschaften unterschiedlicher Art zum Ausdruck kommen kann. Ziel muss dabei sein, über einen Kapazitätsaufbau und -entwicklung eine „Verteilte Exzellenz“ im Europäischen Forschungsraum zu stärken, die es auch innovations-schwächeren Staaten ermöglicht, in ausgewählten Gebieten am globalen Forschungsgeschehen wettbewerbsfähig mitzuwirken.⁵

4. Die Forschung und die weiteren Leistungsdimensionen der Hochschulen stärken

Die in den letzten Jahren wieder deutlicher gewordene Bedeutung des Wissensdreiecks und damit der Zusammenhänge von Forschung, (Aus-)Bildung und erfolgreicher Innovation zeigt, dass die Rolle der Hochschulen im Europäischen

Forschungsraum eine stärkere Aufmerksamkeit verdient. Die Hochschulen sind die Herzkammer der Europäischen Forschungslandschaft und somit des EFR. Die Hochschulen bedürfen außerdem besonderer Unterstützung als Ausbildungs-, Innovations- und auch als Kulturzentren aller Mitgliedstaaten der EU und der europäischen Gesamtgesellschaft. Aufgrund der Bedeutung der Hochschulen für diese vier Bereiche sollte von der besonderen Rolle der Hochschulen im „Wissensviereck“ von Bildung, Forschung, Innovation und Kultur gesprochen werden.⁶

Diese Einschätzung wird durch das große Interesse von Politik, Medien und Hochschulen an dem neuen Wettbewerb der EU-Generaldirektion Bildung „Europäische Hochschulallianzen“ (European Universities) bestätigt. Der Europäische Forschungsraum sollte daher noch stärker die miteinander zusammenhängenden Leistungsdimensionen der Hochschulen in den Blick nehmen.

5. „Brain Circulation“ anstreben

Unbegrenzte Mobilität von Wissenschaftlern ist von Anfang an ein zentrales Ziel des Konzepts des Forschungsraumes gewesen, um dem Binnenmarkt vergleichbar einen europäischen wettbewerbsorientierten Wissenschaftsmarkt zu schaffen. Mobilität ist jedoch kein Wert an sich, sondern in erster Linie ein Mittel zur Wissens-, Erfahrungs- und allgemeinen Horizontenerweiterung der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Deshalb muss noch stärker auf das Ziel „Brain-Circulation“ gesetzt werden, damit das notwendige Überwinden der Mobilitätshindernisse nicht den Brain-Drain in manchen Mitgliedstaaten der EU und auch in Drittstaaten verstärkt.⁷ Hier sollte durch Steigerung der nationalen Investitionen und durch ein sensibleres Monitoring der Wanderungsprozesse und indirekte Steuerungsformen

versucht werden, in der EU dem Ziel einer „Brain-Circulation“ unter Teilnahme möglichst vieler Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler näher zu kommen. Nur so kann wissenschaftliche Exzellenz ein gemeinsames Ziel aller Mitgliedstaaten werden und bleiben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. die „Zehn Thesen zur Wissenschaftsfreiheit“, Abschlussmemorandum der Kampagne „Freiheit ist unser System“ der Allianz der Wissenschaftsorganisationen, 27.08.2019
- 2 Vgl. Eckpunktepapier „Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft“, Beschluss des HRK-Senat vom 13.10.2016 in der aktualisierten Fassung vom 10.04.2018, S.1-2: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf
- 3 Vgl. „The deep integration of associated partners into the European Research Area“ [...] in Reinhilde Veugelers, Michael Baltensperger: Europe-the global Centre for Excellent

Research. Study requested by the ITRE committee, April 2019, S. 59, 61

- 4 Die Mitgliedstaaten der EU hatten sich 2001 in Barcelona auf das Ziel geeinigt, 3 Prozent ihres Bruttoinlandsprodukts (BIP) für Forschung und Entwicklung zu investieren.
- 5 Position von CPU, HRK und KRASP: Living up to the significance of Universities, 10.07.2018.
- 6 Vgl. „Eine Europäische Bildungs-, Forschungs- und Innovationsgemeinschaft schaffen“. Entschließung der HRK-Mitgliederversammlung vom 8.11.2016, S. 5: <https://www.hrk.de/positionen/beschluss/detail/eine-europaeische-bildungs-forschungs-und-innovationsgemeinschaft-schaffen/>; Eckpunktepapier „Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft“, Beschluss des HRK-Senat vom 13.10.2016 in der aktualisierten Fassung vom 10.04.2018, S.1-2: https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf
- 7 <https://www.faz.net/aktuell/politik/das-problem-der-abwanderung-warum-suedosteuropa-ausblutet-16295099.html>; Freizügigkeitsmonitoring: Migration von EU-Bürgern nach Deutschland, BAMF, Bericht für das erste Halbjahr 2018, Nürnberg, Dezember 2018.

NEUERSCHEINUNGEN

Boelhauve, Ursula/ Kühne-Bertram, Gudrun / Lessing, Hans-Ulrich/ Frithjof, Radi (Hrsg.): *Otto Friedrich Bollnow: Schriften - Band 10. Dilthey. Zur hermeneutischen Logik von Georg Misch und Hans Lipps. Studienausgabe in 12 Bänden, Würzburg (Königshausen & Neumann) 2020.*

Otto Friedrich Bollnow (1903-1991), Philosoph und Pädagoge, ist aus der Göttinger Dilthey-Schule hervorgegangen. Geprägt durch Jugendbewegung und Reformpädagogik des frühen 20. Jahrhunderts sowie durch ein Studium bei Martin Heidegger, blieb sein Denken zeitlebens bestimmt von der Spannung zwischen Lebensphilosophie und Existenzphilosophie sowie den Versuchen, hermeneutische und anthropologisch-phänomenologische Ansätze für Philosophie und Pädagogik fruchtbar zu machen.

Die Studienausgabe der *Schriften* macht es sich zur Aufgabe, die systematischen Hauptwerke des Philosophen und Pädagogen für eine neue Lesergeneration zu erschließen. Mit diesem Band wird die letzte Dreiergruppe der Studienausgabe eröffnet, in der Arbeiten zur Erkenntnistheorie, Hermeneutik und Philosophie der Geisteswissenschaften zusammengestellt sind.

Bollnows Arbeit über Dilthey ist in engem Zusammenhang mit den Ideen seines Lehrers Georg Misch zu sehen, dessen Konzeption einer „hermeneutischen Logik“ die vielleicht fruchtbarste Fortführung des diltheyschen Denkens gewesen ist. Der zweite Teil des Bandes enthält die stark gekürzte Fassung der Aufsatzsammlung „Studien zur Hermeneutik,

Band II“, über die hermeneutische Logik von Georg Misch und Hans Lipps.

Cramer, Colin/ Oser, Fritz (Hrsg.): *Ethos: interdisziplinäre Perspektiven auf den Lehrerinnen- und Lehrerberuf. In memoriam Martin Drahm, Münster (Waxmann) 2019.*

Die öffentliche und bildungspolitische Diskussion um Werteerziehung und Verantwortungslernen in Schule und Unterricht hat in den vergangenen Jahren wieder verstärkt Aufmerksamkeit erfahren. In welcher Weise allerdings Lehrerinnen und Lehrer ein (berufsspezifisches) Ethos aufweisen, wurde bislang überwiegend im wissenschaftlichen Diskurs zum Gegenstand. Dieser Band versammelt solche unterschiedlichen disziplinären Perspektiven und zeigt so ein breites Spektrum an Zugängen zum Berufsethos von Lehrpersonen auf. Diesen mehrperspektivischen und im Ergebnis offenen interdisziplinären Diskurs zum komplexen Gegenstand des Ethos von Lehrerinnen und Lehrern hat Martin Drahm im Rahmen seiner begonnenen Habilitation „am runden Tisch“ initiiert. Die Autorinnen und Autoren dieses Bandes würdigen ihn im Anschluss an seinen viel zu frühen Tod mit den hier versammelten Beiträgen.

Grimm, Lea / Rosebrock, Cornelia (Hrsg.): *Varianten der Populärkultur für Kinder und Jugendliche. Didaktische und ästhetische Perspektiven, Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2020.*

Populärkulturelle Texte und Medien sind eine Ressource ästhetischer Erfahrung, zirkulieren omnipräsent im Gefüge der Unterhaltungsindustrie und spielen für Kinder

und Jugendliche nicht zuletzt aufgrund der rasanten Distribution von Figuren und Stoffen in Medienverbänden eine zentrale Rolle. Sie stellen in ihrer Gesamtheit ein bedeutendes Medium der literarischen Sozialisation dar. Der schulische Literaturunterricht sollte diese elementaren Erfahrungen mit populärkulturellen Gegenständen aufgreifen und weiterentwickeln. Deshalb ist Populärkultur als Vor- und Umfeld des Literaturunterrichts ein wesentliches Handlungsfeld der Literatur- und Lesedidaktik, das weiter erschlossen werden muss.

Die Beiträge im vorliegenden Band haben Prozesse der Aneignung und Vermittlung von Populärkultur im Kontext von Schule und Unterricht im Blick. Angesprochen werden neben populärer Kinderliteratur und –medien weitere für den Literaturunterricht relevante Gegenstände (wie Musikvideoclips oder die Teen Drama Serie) sowie Modi der populärkulturellen Teilhabe durch außerschulische Literalitäts- und Inszenierungspraktiken. Damit zeigen sich insgesamt bekannte kulturelle Phänomene in neuen didaktischen, auch historischen, editionswissenschaftlichen und kanonbezogenen Perspektiven. Der Band richtet sich in erster Linie an Studierende des Lehramts und darüber hinaus an Lehrende in Universität, Studienseminar und Schule.

Hattie, John / Zierer, Klaus: *Visible Learning: Auf den Punkt gebracht*, Baltmannsweiler (Schneider Hohengehren) 2.Aufl., 2020.

Das Buch "Visible Learning" wird als Meilenstein der Erziehungswissenschaft gehandelt. Von John Hattie nach über 15-jähriger Arbeit veröffentlicht, umfasste es bereits 2008 mit ca. 800 Meta-Analysen den größten Fundus der empirischen Bildungsforschung, der jemals in einer Studie zusammengetragen und ausgewertet

wurde. Doch die Arbeit an „Visible Learning“ ging und geht weiter: Mittlerweile umfasst die Datenbasis über 1.400 Meta-Analysen, so dass es an der Zeit ist, eine aktualisierte Einführung vorzulegen. Diese Herausforderung gehen John Hattie und Klaus Zierer mit dem vorliegenden Buch an: „Visible Learning: Auf den Punkt gebracht“ präsentiert den gegenwärtigen Datensatz und erläutert die daraus ableitbaren Kernaussagen anschaulich und praxisorientiert. Als Kapitelstruktur dienen die Domänen, die zur Unterteilung der über 250 Faktoren generiert wurden: Lernende, Elternhaus, Schule, Klassenraum, Curricula, Unterrichten (Lehrstrategien, Lernstrategien und Implementation) sowie Lehrperson. Eingeleitet werden diese Kapitel durch ein einführendes Interview und einen Überblick zum Vorgehen und zur Methode. Ein Ausblick auf weitere Forschungen und eine Sammlung von ersten Schritten der praktischen Umsetzung runden die Ausführungen ab. Der Anhang enthält ein FAQ und eine Faktorenliste.

Das Buch folgt in seiner Aufbereitung evidenzbasierten Kriterien erfolgreichen Lernens und Lehrens: Jedes Kapitel beginnt mit Reflexionsfragen, denen Zielangaben folgen. Danach werden die zentralen Ergebnisse aus „Visible Learning“ präsentiert und mit zahlreichen Beispielen aus dem Schulalltag belegt. Abgeschlossen wird jedes Kapitel mit einer Zusammenschau.

Höltershinken, Dieter: *Von der Bewahrschule zum Familienzentrum. Zur Entwicklung der katholischen Kindergärten und Horte in Dortmund, Bochum* (projektverlag) 2019.

Unter dem Titel „Von der Bewahrschule zum Familienzentrum“ dokumentiert und analysiert die Regionalstudie Phasen der

Entwicklung katholischer Dortmunder Kindergärten und Horte vom Endes 19. Jahrhunderts bis zur Gegenwart. Einen Schwerpunkt bilden Aussagen von und Interviews mit Erzieherinnen, Zeitzeugenberichte, Konzeptionen, Texte und Berichte aus Kindergartenzeitschriften, die die Veränderungen in den Begründungen, Zielvorstellungen und der Praxis widerspiegeln. Der Entwicklungsprozess zeigt, wie sich die Einrichtungen in gesellschaftlichen und kirchlichen Umbruchsituationen konzeptionell, strukturell und organisatorisch verändert und auf neue Situationen reagiert haben. Die Entwicklung vollzieht sich – beeinflusst von Staat und Kirche – nicht linear kontinuierlich. Der Vorgang war und ist ein Spannungsverhältnis von Kontinuitäten an Wertvorstellungen, Zielvorstellungen und Methoden aus der Vergangenheit und aus Zukunftselementen, mit denen die Erzieherinnen auf neue Anforderungen reagieren. Bei allem Wandel im Bildungsverständnis gibt es inhaltliche und methodische Traditionslinien, auch in der religiösen Erziehung. In der Lokalgeschichte der Kindergärten / Tagesstätten spiegelt sich die allgemeine Geschichte des Kindergartens.

Hugo, Julia/ Brink, Nathalie/ Seidemann, Jannis/ Drahm, Martin (Hrsg.): Verantwortung im Kontext von Schule. Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis, Münster (Waxmann) 2019.

Die systematische Auseinandersetzung mit Dimensionen, Begründungen, Grenzen und Möglichkeiten von Verantwortung der einzelnen Lehrkraft, der Schülerinnen und Schüler sowie anderer am Bildungswesen beteiligter Akteure markiert ein Desiderat sowohl in der Erziehungswissenschaft als auch in der empirischen

Bildungsforschung. Der Sammelband vereint Beiträge von Forschenden aus der Wissenschaft und Lehrkräften aus der Praxis, um den Verantwortungsbegriff aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. Ziel ist es, sich dem Begriff in seiner Vieldeutigkeit und Kontextbezogenheit anzunähern und den Diskurs um Verantwortung als ein nicht abschließend geklärtes Phänomen anzustoßen.

Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hrsg.): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster (Waxmann) 2019.

Mit der PISA-Studie werden grundlegende Kompetenzen von Fünfzehnjährigen gegen Ende der Pflichtschulzeit erfasst. Ziel ist es, Aussagen darüber zu treffen, wie gut die Jugendlichen auf eine erfolgreiche Teilhabe an der modernen Gesellschaft vorbereitet sind. Die Ergebnisse der PISA-Studie ermöglichen alle drei Jahre den internationalen Vergleich von Kompetenzen Fünfzehnjähriger in den Bereichen Naturwissenschaften, Mathematik und Lesen und damit Aussagen über die Wirksamkeit von Bildungssystemen. Der nationale Berichtsband stellt die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler in Deutschland aus der PISA-Studie 2018 vor und setzt sie in Relation zu den Ergebnissen in anderen Staaten. Der Schwerpunkt der Erhebungen und Auswertungen liegt dabei auf der Lesekompetenz.

Die Rahmenkonzeption der Lesekompetenz wurde für die PISA-Studie 2018 im Vergleich zu den vorigen Runden einer Revision unterzogen und berücksichtigt nun die sich verändernde Lesepraxis, die mit der Nutzung digitaler Medien einhergeht. Es werden leistungsbezogene Variablen genauso wie motivationale Orientierungen,

Einstellungen und Verhalten erfasst, die für die Lesekompetenz wichtig sein können. Daneben wird der Beitrag der sozialen Herkunft und des Zuwanderungshintergrunds für die Lesekompetenzen untersucht. Darüber hinaus werden die Kompetenzen der Jugendlichen in der Mathematik und den Naturwissenschaften vorgestellt und diskutiert.

Auch als PDF-Datei downloadbar: PISA 2018.

Schweitzer, Friedrich /, Wolking, Lena/Boschki, Reinhold (Hrsg.): Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg, Münster (Waxmann) 2020.

In einer durch Multikulturalität und Multireligiosität geprägten Gesellschaft werden

Aufgaben der interkulturell-interreligiös sensiblen Bildung immer wichtiger. Der Elementarbereich spielt dabei eine hervorgehobene Rolle, weil hier erstmals Kinder mit unterschiedlichen Prägungen und Zugehörigkeiten alltäglich miteinander leben und aufwachsen. Aus diesem Grund hat die Stiftung Kinderland Baden-Württemberg diverse Projekte in Kindertageseinrichtungen unterstützt. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Begleitung bezog sich dabei auf die direkt und indirekt geförderten Praxisprojekte. Dieser Band zeigt die Befunde auf und versucht, auf dieser Grundlage Anforderungen im Sinne von Konsequenzen für die Praxis, aber auch für die Aus- und Fortbildung zu identifizieren.

"Interkulturell-interreligiös sensible Bildung in Kindertageseinrichtungen" ist ein Programm der Stiftung Kinderland Baden-Württemberg.