

Melitta Fuchs

Persönlichkeitsbildung

**im Spannungsbogen zwischen herkömmlicher
LehrerInnenbildung und den Bedürfnissen der
LehrerInnenbildung NEU**

Dissertation

zur Erlangung des akademischen Grades

Doktorin der Philosophie

Studium: Philosophie/Pädagogik

Alpen-Adria-Universität

Fakultät für Kulturwissenschaften

Erstbegutachter: Ao. Univ.-Prof. Dr. Wakounig Vladimir

Zweitbegutachterin: Univ.-Doz. Mag. Dr. Buchmayr Renate

Institut für Erziehungswissenschaften und Bildungsforschung

April 2012

Ehrenwörtliche Erklärung

für Masterarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.

Alle ausgedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch Fußnoten bzw. durch andere genaue Quellenangaben gekennzeichnet.

Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben.

Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden.

Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Ich bin mir bewusst, dass eine falsche Erklärung rechtliche Folgen haben wird.

Klagenfurt, 11.April 2012

Vorwort

Aufgerüttelt durch enttäuschende PISA-Ergebnisse, die nicht den Erwartungen entsprochen haben, wurde in Österreich 2008 der Schulversuch „Neue Mittelschule“ als zukünftige gemeinsame Schule für die Altersgruppe aller Zehn- bis Vierzehnjährigen installiert. Im Fokus waren dabei eine neue Schul- und eine neue Lernkultur.

Die gemeinsame Schule wird es so nicht geben, wohl aber wird die LehrerInnenbildung selbst neu thematisiert. Eine ExpertInnengruppe zur LehrerInnenbildung NEU hat Richtlinien und Empfehlungen ausgearbeitet, in denen klar darauf hingewiesen wird, dass der Persönlichkeitsbildung einer Lehrperson in Zukunft wieder größere Bedeutung beizumessen ist. Aktuelle Studien zeigen nämlich den Einfluss auf, den die Persönlichkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin auch auf Motivation und Leistung hat. Daher soll eine Ausweitung der Persönlichkeitsbildung in einer LehrerInnenbildung NEU im Rahmen des pädagogischen Grundstudiums angesiedelt sein. Die Frage, welcher humanistische Ansatz sich als „theoretischer Unterbau“ für die Entwicklung eines Curriculums für dieses Grundstudium eignen würde, wird allerdings nicht beantwortet.

Durch meine Arbeit als Psychotherapeutin für Logotherapie und Existenzanalyse,- und durch eigene Erfahrungen mit sinnzentrierter Pädagogik als Lehrerin in einer Neuen Mittelschule wurde mein Forschungsinteresse schon im Rahmen meiner Diplomarbeit auf einen neuen humanistischen Ansatz gelenkt, auf Logopädagogik, eine sinnzentrierten Pädagogik nach Viktor E. Frankl. Ich möchte in dieser Arbeit der konkreten Frage nach der Bedeutung der Inhalte dieses neuen pädagogischen Ansatzes als Ergänzung für die Persönlichkeitsbildung, im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU nachgehen.

Meinen Dank möchte ich Herrn Ao.Univ. Prof. Dr. Vladimir Wakounig und Frau Univ. Doz. Dr. Renate Buchmayr aussprechen, die mir beide mit ihrem Fachwissen und mit viel Geduld zur Seite gestanden sind.

Bedanken möchte ich mich auch bei meinen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern, die um ein ehrliches Feedback, aber auch um Visionen zur LehrerInnenbildung NEU sehr bemüht waren.

Ein ganz besonderer Dank gilt aber meinem Mann für die vielen anregenden Fachdiskussionen. Er war es, der gemeinsam mit unseren Kindern, erst den notwendigen Freiraum für meine Arbeit ermöglicht hat.

Inhaltsverzeichnis

Ehrenwörtliche Erklärung	2
Vorwort	3
Inhaltsverzeichnis	4
Abbildungsverzeichnis	7
Einleitung	8
Theoretischer Teil	16
1 WARUM gibt es die Forderung nach einer LehrerInnenbildung NEU?	19
1.1 Gesellschaftliche Veränderungen.....	20
1.1.1 Veränderungen in der Lebenswelt.....	24
1.1.2 Veränderungen in der Arbeitswelt	32
1.1.3 Die Beschleunigung von Information und Kommunikation	36
1.1.4 Wachsende Diversität.....	40
1.1.4.1 Soziokulturelle Heterogenität der Schule	42
1.1.4.2 Sprachliche Heterogenität	44
1.1.4.3 Leistungsbedingte Heterogenität.....	47
1.1.5 Unsichere Bildungslandschaft	50
1.2 PISA-Ergebnisse führten zum Schulversuch „Neue Mittelschule“	52
1.2.1 Neue Schule mit Neuer Schulkultur.....	63
1.2.2 Neue Lernkultur	67
1.2.3 Erkenntnisse für eine LehrerInnenbildung NEU	70
2 Die Frage nach dem WIE	74
2.1 Die Empfehlungsgruppe	78
2.2 Rahmenbedingungen - Dreistufige Ausbildung	79
2.3 Gemeinsamer Kernbereich in einer gemeinsamen Grundstruktur	84
2.4 Schaffung einer vernetzten Struktur	86
2.5 Standards der Qualitätssicherung	91
2.6 Pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen.....	92
2.7 Wesentliche Aussagen aus den Stellungnahmen betroffener Institutionen zu den Empfehlungen	95
2.7.1 Forderung nach universitärer Bildung mit Masterabschluss.....	97
2.7.2 Forderung nach Forschung in der LehrerInnenbildung NEU.....	103
2.7.3 Forderung nach Kompetenzorientierung	107

3 Schwerpunkt Persönlichkeitsbildung	111
3.1 Die Lehrperson als Vorbild	113
3.1.1 Die Gefahr der Überforderung.....	114
3.2 Neuen Kompetenzen und Haltungen – WOMIT?	116
3.2.1 Das neuhumanistische Bildungsideal bei Wilhelm von Humboldt.....	122
4 Neue Kompetenzen und Haltungen durch Logopädagogik	130
4.1 Allgemeines Bildungsziel: Begleitung bei Sinnfindungsprozessen.....	131
4.2 Viktor E. Frankl und seine zwei großen Fragen	133
4.3 Pathologie des Zeitgeistes	135
4.4 Das Menschenbild Viktor Frankls als Fundament	137
4.5 Die Sinnfrage	141
4.6 Sinnzentrierte Pädagogik: Logopädagogik.....	142
4.6.1 Kritikpunkte und mögliche Einwände.....	144
Empirischer Teil	148
5 Auswahl der Forschungsmethode – Qualitatives Design	150
5.1 Methodologische Überlegungen.....	151
5.2 Subjektivität und Geisteswissenschaft	155
5.3 Qualitatives Denken und seine Wurzeln.....	158
5.4 Theorie des qualitativen Denkens	161
6 Untersuchungsplan – Qualitative Evaluation	165
6.1 Zwei Forschungsfragen:	172
6.2 Verfahren der qualitativen Analyse.....	173
6.2.1 Erhebungsverfahren	174
6.2.1.1 Auswahl der Expertinnen und Experten	176
6.2.1.2 Konstruktion des Interview-Leitfadens und kritische Reflexion des Interviewverlaufes	180
6.2.1.2.1 Probeleitfaden für die ersten vier Interviews	182
6.2.1.2.2 Modifizierter Leitfaden für die weiteren acht Interviews.....	183
6.2.2 Aufbereitungsverfahren	189
6.2.3 Auswertungsverfahren.....	190
6.2.3.1 Kategorienbildung.....	191
6.2.3.2 Auswertung und Interpretation der Daten.....	194
6.2.3.2.1 Kategorie 1 – Die Dreidimensionalität im Menschenbild	196
6.2.3.2.2 Kategorie 2 – Der Sinnbegriff und die drei Straßen zum Sinn.....	209

6.2.3.2.3 Kategorie 3 – Der Mensch in Balance	223
6.2.3.2.4 Kategorie 4 - Friedenserziehung	228
6.2.3.2.5 Kategorie 5 – Freiheit und Schicksal	232
6.2.3.2.6 Kategorie 6 – Krisenträchtige Fehlhaltungen	239
6.2.3.2.7 Erfahrungsberichte und Anregungen.....	246
6.2.3.2.8 Die Person als Vorbild – kann sie agieren?.....	250
6.3 Logopädagogik im theoretischen Diskurs.....	254
7. Validität der Ergebnisse	261
8 Warum sinnorientierte Pädagogik?.....	262
8.1 Ein neues Denken wird benötigt.....	263
8.2 Logopädagogik fördert ein neues Denken.....	266
8.3 Stärkung durch Logopädagogik.....	269
8.4 Logopädagogik hat präventiven Charakter.....	274
9 Vorschlag zur praktischen Umsetzung.....	276
9.1 Grundmodule mit logopädischen Inhalten	276
9.2 Während der Induktionsphase.....	278
9.3 Beispiele für die Schulpraxis	279
9.4 Zusatzausbildung	279
9.5 Fort- und Weiterbildung	280
9.6 Elternarbeit	281
9.7 Schulentwicklung und Schulpraxis	281
9.8 Zukunftsvision: Eigenes Masterstudium	281
10 Resümee	283
Literaturverzeichnis	291
Zeitschriften und Kataloge.....	312
Internetadressen.....	314
Anhang.....	319
Kommentare aus den Interviews zu den Kategorien.....	319
Beigefügte CD mit:	366
1 Entwürfe für die Interviews	366
2 Transkription und Auswertung der einzelnen Interviews.....	366

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafik zur Grundstruktur einer LehrerInnenbildung NEU.	83
Abbildung 2: Grafik zum gemeinsamen Kernbereich und zur Spezifizierung	84
Abbildung 3: Grafik zur vorgeschlagenen Clusterstruktur	88
Abbildung 4: Grafik zu den zentralen Dimensionen und ihrem gemeinsamen Kern	92
Abbildung 5: Grafik zum gemeinsamen Kernbereich	112
Abbildung 6: Das Subjekt als Mittelpunkt des qualitativen Denkens	162
Abbildung 7: Codierschlüssel	178
Abbildung 8: Diagramm: Prozentsätze der Kategorienennungen	195
Abbildung 9: Kategorie 1 und ihre Ausprägungen	199
Abbildung 10: Spruch von Viktor Frankl - NMS Annabichl.	205
Abbildung 11: Kategorie 2 und ihre Ausprägungen	212
Abbildung 12: Die 3 Säulen der Balance:	222
Abbildung 13: Kategorie 3 und ihre Ausprägungen	225
Abbildung 14: Kategorie 4 und ihre Ausprägungen	228
Abbildung 15: Kategorie 5 und ihre Ausprägungen	233
Abbildung 16: Zitat von Viktor Frankl - NMS Annabichl	236
Abbildung 17: Kategorie 6 und ihre Ausprägungen	240
Abbildung 18: Kompetenzgewinn durch das Menschenbild Frankls (M. F.)	269
Abbildung 19: Haltungen und Kompetenzen für eine neue Schulkultur. (M. F.)	271

Einleitung

Unsere Gesellschaft befindet sich in einem rasanten Wandel. Die Anforderungen an unsere Lehrerinnen und Lehrer werden immer größer, weil sich die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern verändert haben. Was sich nur wenig verändert hat, das ist die Ausbildung unserer Lehrerinnen und Lehrer. Die LehrerInnenbildung blieb zweigleisig, für die Pflichtschulen an Pädagogischen Hochschulen, für Höhere Schulen an Universitäten, und entspricht daher nur im universitären Bereich den Standards europäischer LehrerInnenbildung auf tertiärem Niveau.

Nachdem Österreich durch die schlechten Ergebnisse der PISA-Umfrage 2006¹ erschüttert worden war, wurde zuerst eine gemeinsame Schule für die Gruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen, die „Neue Mittelschule“, als mögliches „Heilmittel“ hingestellt und in deren Sog eine neue gemeinsame Ausbildung aller Lehrerinnen und Lehrer initiiert. „Wir brauchen neue LehrerInnen!“, das war und ist nämlich eine zentrale Forderung einer ExpertInnengruppe, die sich mit der Installierung des Schulversuches „Neue Mittelschule“ befasst hat, denn in Zukunft werden neue Erwartungen zu erfüllen sein, denen ein anderes Rollenverständnis zu Grunde liegen muss.

Um diesen Ansprüchen genügen zu können, soll nun in Österreich eine adäquate Bildungsmöglichkeit für angehende Lehrerinnen und Lehrer geschaffen werden, eine LehrerInnenbildung NEU², auf die man sich bereits politisch geeinigt hat und die sich derzeit im Entwicklungsstadium befindet³. Eine solche soll - neben der Vermittlung einer guten Fachausbildung - auch die Persönlichkeitsentwicklung der zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, denn junge Menschen sollen in der Schule eine Begleitung ins Leben erfahren, dass sie künftig in einer Gesellschaft nicht nur bestehen können, sondern in der Lage sind,

¹ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/pisa2006.xml> [Zugriff am 23. 11. 2011]

² vgl.: <http://www.bmukk.gv.at/lbneu> [Zugriff am 23. 11. 2011]

³ Stand Dezember 2011

„diese mitzugestalten und ihr Leben darin gestalten zu können.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 18)

Die Eckpunkte dieser neuen LehrerInnenbildung stehen seit März 2011 fest. Zur Erstellung dieser Eckdaten und weiterer Empfehlungen wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Wissenschaftsministeriums eine eigene ExpertInnengruppe⁴ gebildet, die hier im Rahmen dieser Arbeit, der besseren Unterscheidung⁵ wegen, als „Empfehlungsgruppe“ bezeichnet wird.

Die Mitglieder dieser Gruppe haben ihren ausgegebenen Empfehlungen⁶ zwei Kernfragen zu Grunde gelegt. Die erste Frage beschäftigt sich damit, welche Rolle eine Schule von heute und von morgen eigentlich in der Gesellschaft wahrnehmen soll (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 9). Es geht dabei um eine Analyse dessen, was im Bereich der Schule notwendig erscheint. Welche Rolle muss die Schule in einer Gesellschaft übernehmen, die sich so rasant verändert, wie es heute der Fall ist? Wie reagiert die Schule auf die gesellschaftlichen Veränderungen? Was ist zu tun, wo liegen die Schwerpunkte? Soll Schule ein Ort der Ausbildung oder ein Ort der Bildung sein, oder gar beides? Die zweite Frage der Empfehlungsgruppe beschäftigt sich mit einem Kernthema, an dem die LehrerInnenbildung in Zukunft nicht mehr vorbei kommen kann: Welche Persönlichkeitsmerkmale werden vorhanden sein müssen, um die Aufgaben einer Pädagogin oder eines Pädagogen erfüllen zu können. Welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Einstellungen werden zur Professionalisierung ihrer Tätigkeiten benötigt (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 9)?

⁴ Der ExpertInnengruppe, die in dieser Arbeit als Empfehlungsgruppe bezeichnet wird, weil sie die Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU ausgearbeitet haben und die von Peter Härtel geleitet wurde, gehörten weiters an: Ulrike Greiner, Stefan Hopmann, Bettina Jorzik, Marlies Krainz-Dürr, Arthur Mettinger, Martin Polaschek, Michael Schratz, Martina Stoll und Willi Stadelmann aus der Schweiz.

⁵ zur Unterscheidung: als ExpertInnen werden in dieser Arbeit dann jene Personen bezeichnet, die ein besonderes Wissen im Bereich der Logopädagogik, einer sinnzentrierten Pädagogik nach V. Frankl erlangt haben

⁶ vgl. „LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe.“ Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe.

Die Empfehlungsgruppe spricht von Haltungen und pädagogischen Kernkompetenzen, die notwendig sind, um folgenden Auftrag erfüllen zu können:

„Neben der Aufgabe, jungen Menschen ein selbstbestimmtes, sinnerfülltes Leben in der Gemeinschaft zu ermöglichen, hat Bildung auch den Auftrag, Entwicklungen in der Gesellschaft auf Basis von akzeptierten demokratischen, sozialen und religiösen Werten mit zu beeinflussen.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 6)

Studien und wissenschaftliche Arbeiten, wie zum Beispiel auch die 2010 im Journal for Educational Research Online veröffentlichte Untersuchung zur Motivation von Lehrkräften⁷, durchgeführt von Barbara Hanfstingl und Florian H. Müller, haben gezeigt, dass Motivation und Zufriedenheit ganz stark von bestimmten Persönlichkeitsaspekten abhängig sind, die in der Psychologie auch als Selbststeuerungskompetenzen bezeichnet werden. Diese Motivation und diese Selbststeuerungskompetenzen zeigen in Folge dann ihre Wirkung auch in einer veränderten Schul- und Lernkultur.

Schülerinnen und Schüler lernen ganz wesentlich auch durch das Vorbild. In Anbetracht neuer Forschungsergebnisse, die die Wirkung der Spiegelneuronen aufzeigen (Bauer J. 2011), spielt die Persönlichkeit des Lehrers, der Lehrerin plötzlich wieder eine größere Rolle. Von der Empfehlungsgruppe wird gefordert, ein eigenes Anforderungsprofil für das Auswahlverfahren vor Beginn des Studiums zu erstellen, „mit besonderem Akzent auf die stabilen Personeneigenschaften und Grundorientierungen“. (LehrerInnenbildung NEU 2010: 23)

Persönlichkeitsbildung ist aber, gewollt oder ungewollt, ein lebenslanger Prozess. Einen solchen Prozess bei angehenden Pädagoginnen und Pädagogen zu provozieren, zu begleiten, durch Impulse intensivieren zu dürfen, das ist eine Herausforderung für alle LehrerInnenbildungsinstitutionen in Österreich. Das ist mit ein Grund dafür, dass zukünftige LehrerInnenbildungseinrichtungen, besser noch PädagogInnenbildungseinrichtungen, aufgefordert sind, die Grundlagen ihrer pädagogischen Ansätze zu überdenken

⁷ Studie des IFF Klagenfurt: <http://www.j-e-r-o.com/index.php/jero/article/view/113> [Zugriff am 16. 09. 2011]

und den Erfordernissen der Gesellschaft, den Vorgaben durch die Empfehlungsgruppe für die LehrerInnenbildung NEU und den Erkenntnissen der Gehirnforschung anzupassen. Veränderungen, Erneuerungen und diesbezügliche Schwerpunkte können und sollen dabei von den einzelnen Institutionen gesetzt werden, ja sind sogar ausdrücklich erwünscht, um damit ein eigenständiges Profil für den jeweiligen Standort zu entwickeln und auf diese Weise zu mehr Attraktivität des jeweiligen Standortes beizutragen (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010:76). Dabei mag es auch um die Frage gehen, welche theoretischen Ansätze als Fundament für die geforderten Einstellungen, Haltungen und pädagogischen Kernkompetenzen überhaupt geeignet seien. Diese Frage wird in den Empfehlungen nicht angesprochen, sie ist das eigentliche Thema dieser Arbeit.

„Für unsere Gesellschaft und ihre Bildungsaufgabe ist es fünf Sekunden vor Zwölf, fünf Sekunden, nicht fünf Minuten“, sagte der Innsbrucker Erziehungswissenschaftler Michael Schratz im Rahmen eines Seminars für Lerndesignerinnen und Lerndesigner.⁸ Wenn Veränderungen im Bildungssystem, das ja auch einen gesellschaftlichen Auftrag zu erfüllen hat, nicht sehr rasch erfolgen werden, dann muss man – dieser Meinung ist jedenfalls Michael Schratz – um die Zukunft unserer Gesellschaft fürchten.

Diese Analyse bedeutet nichts anderes als dass die westliche Konsumgesellschaft aus einem Irrglauben heraus Bedingungen geschaffen hat, die es den nachfolgenden Generationen fast unmöglich machen, die Fülle ihres Lebens erlangen zu können. Man hat alles dazu beigetragen, es den Kindern besonders bequem zu machen, man hat ihnen eine Erziehung zugebetet, die sie ständig in Bewegung versetzt, um sie nur ja nicht zum Nachdenken kommen zu lassen (vgl. Hüther 2010: 131f).

Schule und Pädagogik, beide haben da mitgespielt. Man versuchte, mit einer größeren Vielfalt an Methoden, mit mehr Abwechslung und mehr Spaß den Erziehungs- und Motivationsproblemen in der Schule beizukommen. Aber fehlende Motivation, fehlende Leistungsbereitschaft und Verhaltensauffälligkeiten konnten damit nur in einem sehr beschränkten Ausmaß verringert werden.

⁸ Schratz Michael am 25. März 2010 bei einem Seminar für Lerndesignerinnen und Lerndesigner in der Ramsau, Steiermark.

Schon Ende des 20. Jahrhunderts wurde von Erziehungswissenschaftlern, Soziologen, Psychologen, aber auch Neurobiologen immer wieder darauf hingewiesen, dass gravierende gesellschaftliche Veränderungen im Gange sind und zu einem neuen Denken im Bildungsbereich führen müssten. Neben Klafki, dessen Theorie von den epochaltypischen Schlüsselproblemen Ausgangspunkt theoretischer Überlegungen ist, sah auch Ulrich Beck die „Risikogesellschaft auf dem Weg in eine andere Moderne“ (vgl. Beck: 1986) und sprach von einer „Entgrenzung“ (vgl. Beck 2001: 219ff). Neil Postman stellte den „Verlust der Kindheit“ (vgl. Postman 2007: 170) zur Diskussion, Oskar Negt verflocht „Arbeit und Menschenwürde“ (Negt: 2002a), der Kinderpsychiater Michael Winterhoff fragte sich, „Warum unsere Kinder Tyrannen werden“ (Winterhoff 2009b), und der Philosoph Konrad Paul Liessmann schrieb über die „Theorie der Unbildung“ (Liessmann 2009).

Der theoretische Teil dieser Arbeit befasst sich nun zunächst im ersten Kapitel mit der Frage nach dem Warum: Was hat denn eine LehrerInnenbildung NEU überhaupt notwendig gemacht? Hier geht es um gesellschaftliche Entwicklungen, die an Hand von Klafkis Theorie der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ aufgezeigt, mit anderen theoretischen Ansätzen in Verbindung gebracht und diskutiert werden (vgl. Klafki 2007: 43ff). Die Analysen Ulrich Becks (Beck 1986) sollen ebenso in die Diskussion einfließen wie auch die Gedanken Wilhelm Vossenkuhls zur menschlichen Identität (vgl. Vossenkuhl 1995: 194ff). Zudem werden auch aktuelle Erkenntnisse der Gehirnforschung durch Gerald Hüther, Wolf Singer und Manfred Spitzer mit diskutiert, wobei aber ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass nicht die Analyse des Vergangenen im Vordergrund stehen soll, sondern der Blick auf etwas Neues, auf eine LehrerInnenbildung NEU, die im zweiten Kapitel vorgestellt und thematisiert wird.

Das besondere Interesse dieser Arbeit gilt aber jenem Bereich einer LehrerInnenbildung NEU, der sich mit der Persönlichkeitsbildung befasst. Schon bei der Vorstellung der Idee einer gemeinsamen Schule wurde Claudia Schmied⁹ sehr konkret, was den Bildungsbegriff betraf, der diesem Schulversuch zu Grunde liegen sollte. Sie berief sich dabei auf den humani-

⁹ Österreichische Bildungsministerin seit 1. 03. 2007

stischen Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts, und von diesem Bildungsbegriff gehen dann auch jene Überlegungen aus, die im dritten Kapitel zum Thema Persönlichkeitsbildung angestellt werden.

Der Frage, mit welchen theoretischen Inhalten diese Persönlichkeitsbildung in Zukunft erfolgen soll, wird im vierten Kapitel nachgegangen. Dabei wird auch aufgezeigt, warum die Theorie Humboldts alleine nicht mehr ausreicht, sondern Ergänzungen notwendig wären. Die LehrerInnenbildung NEU will eine Aufwertung der Persönlichkeitsbildung. Dafür sind aktuelle Inhalte notwendig. „Bildung braucht Inhalte, an denen sich Menschen „abarbeiten“ können. Ohne Inhalte entwickeln sich weder Schlüsselqualifikationen noch Urteilskraft, weder Wertvorstellungen noch Sinnstrukturen“. (Gruber 2009)¹⁰ Eine erweiterte Persönlichkeitsbildung braucht Inhalte, die die Sinndimension ebenso thematisieren wie auch Werthaltungen, um vor allem dem Leitziel zu entsprechen, das sowohl im AHS-Lehrplan wie auch im HS-Lehrplan folgendermaßen formuliert ist:

„Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen.“ (Lehrplan der AHS und der HS: Erster Teil. Allgemeines Bildungsziel. Punkt 3, Leitvorstellungen)

Als Lehrerin und Logotherapeutin habe ich mich mehrere Jahre hindurch mit theoretisch-therapeutischen Ansätzen Viktor Frankls auseinandergesetzt, die genau jenen Sinnaspekt fokussieren, der hier angesprochen wird und der schon seit langer Zeit in den allgemeinen Bildungszielen verankert ist, aber kaum Beachtung findet.

Daher soll es in dieser Arbeit eine Auseinandersetzung mit den Inhalten einer sinnzentrierten Pädagogik geben, eine Auseinandersetzung mit Inhalten, die man diskutieren, ja auch in Frage stellen kann, durch die man aber auch zu neuen Strategien gelangen kann. In Kapitel vier wird die Logopädagogik selbst vorgestellt als ein sinnzentrierter pädagogischer Ansatz, dem das Menschenbild Viktor Frankls zu Grunde liegt. Es geht um etwas Neues, nämlich um die Idee, dass einzelne Inhalte dieses pädagogischen

¹⁰ vgl. Gruber: http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt. [Zugriff am 27. 03. 2012]

Ansatzes geeignet wären, ein neues Denken im Sinne der Gehirnforschung zu unterstützen und eine verbesserte Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen. Dazu wäre es aber notwendig, besonders wichtige Inhalte dieses Ansatzes in das gemeinsame pädagogische Kernstudium einfließen zu lassen.

Der empirische Teil dieser Arbeit befasst sich dann mit der Suche nach diesen konkreten Inhalten. Im Rahmen einer qualitativen Evaluationsforschung, einer erweiterten Form von Evaluation, wird mittels ExpertInneninterviews versucht, folgende zwei Forschungsfragen zu beantworten:

1. Welches Wissen der Logopädagogik (theoretischer und praktischer Art) wäre zur Erlangung und Vertiefung der geforderten pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen hilfreich und notwendig?
2. Welche Inhalte einer sinnzentrierten Pädagogik sollten daher im pädagogischen Grundstudium, im Kernbereich der LehrerInnenbildung NEU, verankert werden?

Dazu wurden Absolventinnen und Absolventen des viersemestrigen Hochschullehrganges Logopädagogik, der an der Pädagogischen Hochschule Kärnten vom Wintersemester 2007/08 bis zum Sommersemester 2009 angeboten wurde, befragt, wobei Klafkis Theorie von den epochaltypischen Schlüsselproblemen den Ausgangspunkt für den Interviewleitfaden bot. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner, die durch langjährige Schulerfahrungen und den Abschluss des Hochschullehrganges zu Expertinnen und Experten¹¹ geworden sind, wurden so ausgewählt, dass sie aus unterschiedlichen Schultypen kommen – Volksschule, Hauptschule, Neue Mittelschule, Polytechnische Schule, Gymnasium, Privatschule, LehrerInnenbildung und Schulpraxisbegleitung.

Allgemeine Überlegungen zur qualitativen Forschung, Forschungsplan und Ergebnisse finden sich in den Kapiteln fünf bis sieben, wobei bei der Auwertung eine Verknüpfung von Theorie und Praxis erfolgt. Im achten Kapitel werden Hypothesen vorgestellt, die theoretisch begründet werden und die zu einer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Thema anregen und zu

11

weiteren Forschungsfragen führen sollen. Eine kritische Auseinandersetzung wäre deshalb wünschenswert, weil eigene positive Erfahrungen die Gefahr eines Subjektivismus in sich bergen und leicht dazu führen können, negative Aspekte nicht oder zu wenig wahr zu nehmen. Das Problem der Subjektivität wird im Kapitel 5.2 noch eingehend aufgezeigt.

Der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit besteht darin, dass ein neuer Weg aufgezeigt wird, der zu einer Veränderung der Haltungen und zu neuen Kompetenzen führen und damit zur Professionalisierung in der LehrerInnebildung NEU beitragen kann. Vorschläge für eine Ergänzung des Curriculum finden sich im Kapitel neun.

Es wird nicht der einzig mögliche Weg einer Professionalisierung sein, aber er thematisiert jenes gerade heute wesentliche Leitziel¹², das vom Auftrag spricht, Schülerinnen und Schüler bei ihrer Sinnfindung zu stützen und zu begleiten. Dieser Bildungsauftrag ist gerade in unserer Krisenzeit besonders ernst zu nehmen.

Im letzten Kapitel wird Bilanz gezogen und ein Ausblick auf die nähere Zukunft gewagt, wobei nochmals auf die Bedeutung der Verknüpfung von Theorie und Praxis hingewiesen wird.

¹²Dieser Auftrag findet sich in den Lehrplänen der HS und der AHS Unterstufe.

Theoretischer Teil

Im theoretischen Teil dieser Arbeit geht es zuerst einmal um die Veränderungen der Gesellschaft, die an Hand der Theorie zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen Wolfgang Klafkis diskutiert werden. Dabei wird auf die Herausforderungen eingegangen, die durch diese Veränderungen und Umbrüche entstehen und die „Neue Mittelschule“ als Reaktion der Bildungsverantwortlichen auf die Bildungskrise vorgestellt. Letztlich und im Wesentlichen geht es aber um neue theoretische Ansätze der Pädagogik, die zu einer professionelleren Persönlichkeitsentwicklung beitragen sollen.

Der erste Abschnitt möchte einen Blick auf die Veränderungen werfen, die unsere Gesellschaft, unsere Wirtschaftsstruktur aber auch unsere Bildungslandschaft massiv beeinflusst, ja in die Krise geführt haben.

Jede Krise birgt aber die Chance zu etwas Neuem in sich. Und genau darauf soll das Hauptaugenmerk gelegt werden. Es geht nicht nur um die Analyse dessen, was zu den Problemen geführt hat, sondern es geht viel mehr um die Herausforderungen und das Aufzeigen neuer Möglichkeiten, um mit diesen Problemen positiv umgehen zu können.

Manfred Spitzer weist in seinem Buch „Medizin für die Bildung“ (2010) darauf hin, dass man in der Medizinforschung jenen Bereich als Versorgungsforschung bezeichnet, der Schwächen aufdeckt und Hinweise gibt, wie vorhandenes Wissen und vorhandene Ressourcen besser angewendet werden könnten (vgl. Spitzer 2010: 14). Er schreibt über diese Art der Forschung:

„Eines jedoch leistet sie nicht: Sie sagt nicht, wie man einen akuten Blinddarm, einen Durchfall oder eine chronisch kranke Niere morgen besser behandeln könnte als man das heute - in einem guten System mit Wissen und Ressourcen - ohnehin macht. Mit anderen Worten: Wirklicher medizinischer Fortschritt kommt durch Versorgungsforschung nicht zustande. Man kann es auch anders sagen: Wenn ich nachschaue, wo überall das vorhandene Wissen wie umgesetzt wird, habe ich weder ein neues Medikament noch eine neue Operationsmethode entwickelt. Fortschritt kommt

nicht durch Betrachtung dessen, was ist, sondern durch Nachdenken über das, was sein könnte. Eben durch die Erforschung von genuin *Neuem*.“

Manfred Spitzer ist der Meinung, dass gerade im Bildungsbereich so genannte „Versorgungsforschung“ betrieben wird (vgl. Spitzer 2010: 18). Daher sollen in dieser Arbeit zwar Ergebnisse von verschiedenen Studien mit betrachtet, aber nicht überbewertet werden. Hier geht es vielmehr um eine Zusammenschau, eine Betrachtung des Ist-Zustandes unserer Gesellschaft, unserer Bildungslandschaft mit der Neuen Mittelschule als „Kompromissform“. Und es geht im Wesentlichen auch um neue Herausforderungen in einer LehrerInnenbildung NEU, denen man sich wird stellen müssen.

Der Inhalt des zweiten Abschnittes beschäftigt sich bereits mit der Zukunft, indem man auf die Herausforderungen reagiert und an der Entwicklung eines neuen Weges, an einer gemeinsamen, universitären LehrerInnenbildung NEU, die den Standards einer europäischen LehrerInnenbildung entsprechen soll, arbeitet. Dabei wird der Persönlichkeitsbildung zukünftiger Studentinnen und Studenten ein hohes Maß an Aufmerksamkeit geschenkt.

Diesen besonderen Aspekt der Persönlichkeitsbildung behandelt der dritte Abschnitt. Hier kommt das humanistische Menschenbild und Bildungsideal Wilhelm von Humboldts in den Blick und wird dem postmodernen Denken der Gegenwart gegenüber gestellt.

Im vierten Teil geht es um etwas „genuin“ Neues, um einen theoretischen Ansatz der Pädagogik, der sich aus den therapeutischen Erkenntnissen der Logotherapie und den philosophischen Überlegungen Viktor E. Frankls in den letzten Jahren entwickelt hat und der ansatzweise an verschiedenen Ausbildungsinstitutionen und Schulen in Österreich, der Schweiz und Deutschland erprobt wird.¹³ Es geht um Antwortversuche der Pädagogik, die sich der aktuellen Not der Betroffenen wird annehmen müssen, der Orientierungslosigkeit, der Sinnleere, der Motivationskrise oder der fehlenden Geborgenheit und Sicherheit.

¹³ wird als Logopädagogik, sinnzentrierte Pädagogik od. existenzielle Pädagogik angeboten.

Elke Gruber würde in diesem Zusammenhang von Gegenstrategien sprechen, die dringend gefunden und umgesetzt werden müssen.¹⁴

Eine solche Gegenstrategie würde eben ein sinnzentrierter theoretischer Ansatz für die LehrerInnenbildung NEU darstellen, ein Ansatz der damit auch jenem allgemeinen Bildungsziel gerecht würde, in dem explizit gefordert wird, dass Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und bei ihrer Sinnfindung¹⁵ zu stützen sind.

¹⁴ Gruber, Elke: Aufsatz: Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein-)Bildung. http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_-Humboldt [Zugriff am 08. 07. 2011]

¹⁵ vgl. Lehrplan für die Hauptschule und Lehrplan für die AHS

1 WARUM gibt es die Forderung nach einer LehrerInnenbildung NEU?

„Österreich und seine Bildungskrise“ - dieses Thema ist aktuell und beschäftigt in letzter Zeit auch Bestsellerautoren wie Andreas Salcher¹⁶ oder Niki Glattauer¹⁷, die dann als „Experten“ zu Diskussionen eingeladen werden oder als Berater für Bildungspolitiker in Erscheinung treten.

Es gibt aber auch andere Arbeiten zu den aktuellen Problemen im Bildungsbereich. Beispielhaft seien hier zwei genannt: „Theorie der Unbildung“ von Konrad Paul Liessmann (2009) oder „Medizin für die Bildung“ von Manfred Spitzer (2010).

Für den Erziehungswissenschaftler Wolfgang Klafki waren und sind Bildungsfragen immer auch Gesellschaftsfragen (vgl. Klafki 2007: 49). Bildungskrisen hängen daher immer mit gesellschaftlichen Umbrüchen und Krisen zusammen.

Horst Siebert macht auf den Perspektivenwechsel aufmerksam, der erst durch Wolfgang Klafkis Arbeit und Thematisierung der epochaltypischen Schlüsselprobleme vor sich gegangen ist. Die Themen Arbeitswelt, Beziehungen, Krieg und Frieden, Öko-Frage oder Interkulturalität wurden plötzlich benannt und es wird nach geeigneten Schlüsselqualifikationen oder Schlüsselkompetenzen gesucht (vgl. Siebert 2006: 33f).

¹⁶ Andreas Salcher mit seinem Buch „Der talentierte Schüler und sein Feinde“

¹⁷ Niki Glattauer mit seinem - wohl in Ahnlehnung an Salcher - gefundenen Titel, „Der engagierte Lehrer und seine Feinde“.

1.1 Gesellschaftliche Veränderungen

Gesellschaftliche Veränderungen gehören zur Entwicklungsgeschichte der Menschheit und sind nichts Neues. Was allerdings neu ist, das ist die Geschwindigkeit der Veränderungen. Wer hätte vor zwanzig Jahren gedacht, dass es einmal selbstverständlich sein werde, in jedem Kinderzimmer ein eigenes Fernsehgerät zu haben, oder noch viel mehr, einen eigenen Internetzugang? Wer hätte gedacht, dass Revolutionen, wie eben zu Beginn des Jahres 2011 in Nordafrika, von Internetplattformen ausgelöst und gesteuert werden würden?

Gesellschaftliche Veränderungen beeinflussen heute alle Lebenslagen, die Familienstrukturen, die Sicherheit des Arbeitsplatzes, den sozialen Frieden und im Besonderen auch den Bildungsbereich. Die beiden Autoren Hans-Günter Rolff und Peter Zimmermann beschreiben derartige Veränderungen in ihrem Buch ‚Kindheit im Wandel‘ und meinen:

„Erziehung ist somit eine Hilfe, eine Unterstützung, damit sich die heranwachsenden Kinder mit der objektiven Wirklichkeit auseinandersetzen können und damit sie sich die bestehenden, in Symbolen und Gegenständen enthaltenen Erfahrungen aneignen können – eine durch die Praxis des erziehungspolitischen Managements schon fast vergessene Aufgabe von Erziehung.[...] So sind die menschliche Existenz und Entwicklung dadurch ermöglicht, dass Erfahrungen, Fertigkeiten, Wissen in der Form von symbolischer und materieller Kultur von Generation zu Generation weitergegeben werden. Eine nachkommende Generation kann auf dem Stand vorausgehender Generationen aufbauen, sie macht dann neue Erfahrungen und gibt sie weiter.“ (Rolff/Zimmermann 2001:71f)

Die Erziehung über das Tradieren von Einstellungen, Haltungen, Werten und auch alten Weisheiten ist größtenteils verloren gegangen. Daher sind andere Begleiter für den Weg in die Erwachsenenwelt gesucht, die diese Aufgabe übernehmen können, insbesondere Lehrerinnen und Lehrer, die dazu in der Lage sind, „Erfahrungen, Fertigkeiten und Wissen in Form von symbolischer und materieller Kultur an die nächste Generation weiter zu geben.“ (Rolff/Zimmermann 2001:71f)

Heute herrschen einerseits die Macht des freien Marktes und andererseits die Meinung, dass sich dieser freie Markt stets von selbst regulieren würde. Werte, die den ehrbaren Kaufmann ausgemacht haben, wurden unmodern. Auch etwas so Wertvolles und Wichtiges wie der Bereich der Bildung ist davon betroffen.

Konrad Paul Liessmann schreibt in seinem Buch „Theorie der Unbildung“ dazu:

„Der flexible Mensch, der lebenslang lernbereit, seine kognitiven Fähigkeiten den sich rasch wandelnden Märkten zur Disposition stellt, ist nicht einmal mehr eine Karikatur des humanistisch Gebildeten, wie ihn Wilhelm von Humboldt in seiner knappen *Theorie der Bildung des Menschen* skizziert hatte, sondern dessen krasses Gegenteil. Bei allem, was Menschen heute wissen müssen und wissen können - und das ist nicht wenig! -, fehlt diesem Wissen jede synthetisierende Kraft. Es bleibt, was es sein soll: Stückwerk – rasch herstellbar, schnell anzueignen und leicht wieder zu vergessen.“

(Liessmann 2009: 8. Hervorh. i. O.)

Den Anforderungen der Wirtschaft wird alles untergeordnet. Gefordert ist die allseits verfügbare Arbeitskraft, die sich in ständigen Rankings zu beweisen hat, um ihren Arbeitsplatz behalten zu können. Für Bildung im klassischen Sinne bleibt kaum Zeit, denn dafür würde man Mühe benötigen.

„Daß niemand mehr zu sagen weiß, worin Bildung oder Allgemeinbildung heute bestünden, stellt keinen subjektiven Mangel dar, sondern ist Resultat eines Denkens, das Bildung auf Ausbildung reduzieren und Wissen zu einer bilanzierbaren Kennzahl des Humankapitals degradieren muß.“ (Liessmann 2009: 10)

Ein solches Denken hat zu einer starken Verunsicherung der im Bildungsbereich Tätigen geführt. Selbst an Universitäten gibt es eine wirtschaftliche Wertigkeit. Fächer, die wenig Drittmittel beschaffen können und nicht ausschließlich den Bedürfnissen der Wirtschaft dienen, werden in Frage gestellt und deren zugewiesene öffentliche Mittel werden gekürzt. Was sich nicht rentiert, hat keine Berechtigung zum Überleben.

Wenige Bildungswissenschaftler haben derart rasche und weitreichende Veränderungen vorausgesehen oder gar thematisiert. Einer, der seine Ahnungen und Visionen von der Zukunft auch zu Papier gebracht hat, war Wolfgang Klafki, der schon in den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts davon sprach, dass jede Zeitepoche mit bestimmten epochaltypischen

Schlüsselproblemen konfrontiert sei. Er nannte - ohne Anspruch auf Vollständigkeit - deren fünf:

- die Friedensfrage,
- die Umweltfrage,
- die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit,
- die Gefahren und die Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien und
- die Subjektivität des Einzelnen sowie das Phänomen der Ich-Du-Beziehung, das sich in der Spannung zwischen individuellem Glücksanspruch, zwischenmenschlicher Verantwortung und der Anerkennung des bzw. der anderen zeigt (vgl. Klafki 2007: 56-60).

Maria Liebscher und Peter Posch haben Jahre später diese Probleme aufgegriffen und in ihrem Artikel: „Gesellschaftliche Herausforderungen für das Schulwesen“ auf folgende sechs markante gesellschaftliche Trends hingewiesen, auf die Bildungsverantwortliche, ihrer Meinung nach, zu reagieren haben:

- Veränderung in der Arbeitswelt,
- Veränderung in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen,
- zunehmende Deregulierung und Ökonomisierung,
- zunehmende Dezentralisierung und kulturelle Heterogenität,
- Zunahme der Quantität und der Bedeutung von Wissen,
- wachsende Heterogenität der Schülerschaft (vgl. Liebscher/Posch 2009: 317 ff).

Die Empfehlungsgruppe zur LehrerInnenbildung NEU hat darauf reagiert und fordert von zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen zusätzlich zu einer guten Fachausbildung auch pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen. Sie verlangt das deswegen, weil gegenwärtig ein Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung als Zielbegriff schulischer und hochschulischer Bildung stattfindet. Für diesen sich vollziehenden Wandel sind ihrer Meinung nach folgende tiefgreifende Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt mitverantwortlich:

- die Beschleunigung von Information und Kommunikation,

- eine rasant wachsender Diversität von Kultur, Sprache, Begabung, Gender, Politik, Religion und
- der schwierige Umgang mit zukunfts- und gestaltungs-offenen unbestimmten Situationen (vgl. LehrerInnenbildung NEU. 2010: 38).

Die geforderten zusätzlichen Fähigkeiten werden wohl auch deshalb immer wichtiger, weil gerade auf dem Gebiet der Persönlichkeitsbildung Versäumnisse aufgetreten und auch erkannt worden sind.

Mit jenen Veränderungen, die so gravierend sind, dass sie auch nachhaltige Auswirkungen auf den Bildungsbereich haben, werden sich die nächsten Abschnitte dieser Arbeit beschäftigen.

1.1.1 Veränderungen in der Lebenswelt

Die Lebenswelt jedes einzelnen hat sich massiv verändert. Eine gewisse Sicherheit, die eigentlich eine eigene Hausstandsgründung erst möglich macht, ist immer öfter kaum gegeben. Die sogenannte Normalbiografie gibt es unter den jungen Menschen fast nicht mehr. Ulrich Beck versteht unter dem Brüchigwerden lebensweltlicher Kategorien massive Veränderungen bezüglich Klassenzugehörigkeit, Stand, Geschlechtsrollen, Familie, Nachbarschaft, Orientierungsrahmen, Leitbilder oder den Zusammenbruch von Normalbiographien (vgl. Beck/Beck-Gernsheim 1994: 11).

In der Gesellschaft von heute hat sich vieles nachhaltig verändert, auch die Sozialisationsformen, die Gebärfreudigkeit, die Stabilität der familiären Lebensformen und die Beziehungen zwischen den Erziehenden und den Kindern selbst (vgl. Liebscher/Posch 2009: 320).

Klafki hat für dieses epochaltypische Schlüsselproblem keine eigene Bezeichnung. Er beschreibt es nur als ein Schlüsselproblem, „bei dem die Subjektivität des einzelnen und das Phänomen der Ich-Du-Beziehung ins Zentrum der Betrachtung rücken.“ (Klafki 2007:60ff) Beides steht, so Klafki, in einem Spannungsfeld zwischen individuellem Glücksanspruch, der gegenseitigen Verantwortung und der gegenseitigen Anerkennung.

Wie aber erfolgt heute Sozialisation? Nur mehr teilweise traditionell in der Familie selbst, mit traditionellen Werten. Liebscher und Posch machen darauf aufmerksam, dass Traditionen heute immer mehr an Bedeutung verlieren.

Aber nicht nur Traditionen und traditionelle Werte sind verloren gegangen, sondern auch traditionelle soziale Netze wie politische Gruppierungen, Kirchen, Gewerkschaften, haben an Bedeutung verloren. Dagegen haben Peergroups bei der Verhaltenssteuerung im Jugendalter stark an Einfluss gewonnen, und im Gegensatz dazu wird der Einfluss der Eltern schon im frühen Alter immer schwächer (vgl. Liebscher/Posch 2009: 320).

Dennoch hat die neueste Shell-Jugend-Studie Folgendes zum Ausdruck gebracht:

„Die jungen Leute fordern gerade heute sozialmoralische Regeln ein, die für alle verbindlich sind und an die sich alle halten. Eine funktionierende gesellschaftliche Moral ist für sie auch eine Voraussetzung, ihr Leben eigenverantwortlich und unabhängig gestalten zu können. 70 Prozent finden, man müsse sich gegen Missstände in Arbeitswelt und Gesellschaft zur Wehr setzen.“

(shell-Jugendstudie 2010: http://www-static.shell.com/static/deudownloads/aboutshell/ourcommitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_flyer.pdf)

Auch der Gründer und wissenschaftliche Leiter des BAT Freizeit-Forschungsinstituts in Hamburg, Horst W. Opaschowski, meint, dass heute Grundpflichten für das soziale Zusammenleben zwar nicht mehr verbindlich seien, aber jederzeit flexibel gehandhabt werden könnten. Er vertritt die Meinung, dass es zwar keinen Werteverfall für den Einzelnen gebe, aber dafür einen Verfall von Werten mit überindividueller Gültigkeit (vgl. Opaschowski 2008: 15). Auch Religionsgemeinschaften stehen, im Gegensatz zu Glauben an sich, bei der letzten, der 16. Shell-Jugendstudie im Abseits (vgl. shell-Jugendstudie 2010:

http://www-static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/ourcommitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_flyer.pdf).

Richard Sennett meint in seiner Beschreibung des flexiblen Menschen:

„Vielleicht der verwirrendste Aspekt der Flexibilität ist ihre Auswirkung auf den persönlichen Charakter. In der Geistesgeschichte bis zurück in die Antike gibt es kaum einen Zweifel an der Bedeutung des Wortes Charakter: es ist der ethische Wert, den wir unseren eigenen Entscheidungen und unseren Beziehungen zu anderen beimessen.“ (Sennett 2000:11)

Sennett vertritt die Meinung, dass sich Charakter durch „Treue und gegenseitige Verpflichtung“ ausdrückt und im Verfolgen von langfristigen Zielen. Wie aber, so fragt er, kann das, angesichts einer auf „das Kurzfristige ausgerichteten Ökonomie, erreicht werden? (vgl. ebd.)

„Wie können Loyalitäten und Verpflichtungen in Institutionen aufrechterhalten werden, die ständig zerbrechen oder immer wieder umstrukturiert werden? Wie bestimmen wir, was in uns von bleibendem Wert ist, wenn wir in einer unglaublichen Gesellschaft leben, die sich nur auf den unmittelbaren Moment konzentriert?“ (Sennett 2000: 12)

Heiner Keupp vertritt dazu die Ansicht, dass das Ende der verallgemeinerten Geltung der Großen Metaerzählungen, unter denen er religiöse wie auch ideologische Metaerzählungen versteht, zwar „kein Vakuum hinterlassen hat“, aber sie sind ersetzt worden durch „Welt- und Selbstdeutungskonzepte, die der Pluralität und Widersprüchlichkeit der spätmodernen Kultur Rechnung tragen.“ Er spricht in diesem Zusammenhang vom „gesellschaftlichen Baumarkt“ mit seinem „Sortiment an vorgefertigten Identitätsbausätzen“, die den Menschen die Arbeit erleichtern und die er in Anlehnung an Peter Lohauß „Identitätsfigurationen“ nennt (vgl. Keupp 2008: 289).

Ulrich Beck zeigte schon 1995 auf, dass es in der westlichen Welt „wohl kaum einen verbreiteteren Wunsch gibt als den, ein eigenes Leben zu führen“. (Beck U. 1995: 9) Jeder will einzigartig in der Erscheinung sein und seine Individualität unterstreichen. Für Beck stellt sich aber damit auch die Frage, was sich denn hinter dem Wunsch, ein eigenes Leben zu führen, wirklich verberge.

„Für viele liegt die Antwort auf der Hand. Nichts Gesellschaftliches, Externes, die Menschen selbst sind der Grund, ihr Wille, ihre Anspruchsinflation, ihr überschäumender Erlebnishunger, die abnehmende Bereitschaft, auszuführen, sich einzuordnen, zu verzichten – das steckt dahinter.“ (Beck U. 1995: 9)

Mit dieser selbst formulierten Antwort gibt sich Ulrich Beck aber nicht zufrieden. Er fragt weiter, ob es denn um eine „Egoismus-Epidemie“ gehe, die man mit ein „paar Ethiktropfen“ und „Wir-Umschläge“ behandeln könnte. Oder aber geht es um einen tiefer gehenden Wandel, um Vorzeichen für einen neuen Aufbruch, der die westlichen Gesellschaften verändern wird? Seine Gedanken dazu hat Beck dann in fünfzehn Thesen dargelegt (vgl. Beck U. 1995:10ff)

Beck weist weiters darauf hin, dass der moderne Mensch heute in viele Teilbereiche des Lebens eingebunden ist und deshalb auch sehr viele Rollen zu spielen hat, in denen er aber wiederum nur Teil eines Ganzen ist. Er hat die Rolle eines Steuerzahlers im Meer der Steuerzahler, er ist Lehrer, Vater, Trainer, Freund, Parteimitglied, Vereinsmitglied, Wähler, Staatsbürger und noch vieles mehr. In jeder Rolle und jeder Funktion wird ein ad-

äquates Verhalten verlangt. Das bedeutet ständige Veränderung und Anpassung an Rollen und Funktionen, die selbst keine Beständigkeit haben und permanenten Veränderungen, ja Brüchen unterworfen sind. Das Leben ist für Ulrich Beck kein Kontinuum und bei genauerer Betrachtung auch gar nicht so frei, wie es erscheint. Man hat sich am Fahrplan, an den Öffnungszeiten von Kindergarten, Hort und Schulen, an Dienstzeiten, am öffentlichen Recht, an Kriterien der Wirtschaft und auch an den Naturgesetzen zu orientieren.

Statt der Absicherung durch Traditionen gilt es, ein eigenes Leben zu organisieren, Netzwerke zu bauen und zu pflegen. Das kostet viel Zeit und Energie, die den Kindern und der Familie fehlen.

Die frühere Normalbiographie gibt es nicht mehr. Die „Verwurzelung“, die es in den 50er Jahre gab ist in den 80er Jahren allmählich in eine „Entwurzelung“ übergegangen (vgl. Keupp 2008: 73). Das Individuum wird als „eigenständiges Wirtschaftsunternehmen“ gesehen, das die eigenen Interessen zu verfolgen hat. Eingeschränkt sollte es von möglichst wenigen Spielregeln sein (vgl. Keupp 2008: 73). Es ist heute alles „bruchanfällig Stückwerk“, wo von Sicherheit und Wohlstand geträumt wird und die Mehrheit auch einen zeitweiligen Absturz in die Arbeitslosigkeit erleben muss. Durch diese Unsicherheit wird der Mensch zu einem Getriebenen, der immer aktiv sein muss und alles schnell, bestmöglich und mit Gewinn zu erledigen hat und der zudem für alles, auch für sein Scheitern, selbst verantwortlich ist. Er hat sein Leben ja selbst zusammengebastelt, und wenn etwas misslingt, so ist es sein Fehler, für den er selbst verantwortlich gemacht wird. Die gesellschaftliche Krise wird so zur persönlichen Krise, da die Person einem ständigen Gestaltungszwang ausgesetzt ist. Angst, persönliche Schuldgefühle und Zukunftssorgen machen die Menschen psychisch und körperlich krank (vgl. Beck U. 1995:11ff).

Durch die Globalisierung werden die Zusammenhänge des Lebens immer weitläufiger und sind kaum mehr überschaubar. Beck spricht von einem enttraditionalisierten Leben, einem Leben, dem aber Traditionen durchaus wichtig sind. Nur handelt es sich dabei nicht um „gruppenspezifische Identitäts- und Sinnesquellen“, sondern Traditionen, die im Rahmen der „Individualisierung“ selbst gewählt oder erfunden werden müssen.

Wolfgang Welsch meint dazu:

„Es geht nicht mehr um Anpassung an eine Welt, sondern um Wahl der passenden Welt. In der Vielfalt der Möglichkeiten gilt es diejenigen zu finden, die zu einem passen und zu denen man passt. Man muss auswählen im doppelten Sinn: Man hat auszusondern, was einem produktive Umwelt nicht zu sein vermag, und man soll erwählen, was Entfaltungsraum sein kann. Diesen zu finden wird zu einer neuen Kunst. Das geschieht gegenwärtig unter Freiheit ebenso wie unter Druck. Denn auch, wenn die Wahlmöglichkeiten eklatant gestiegen sind, erweisen sich die Traumwahlen oft als verbarrikadiert und die Erstwahlen als falsch.“ (Welsch 1997: 205)

Auch für Ulrich Beck steckt das Leben voll von Experimenten. Überliefertes wird über Bord geworfen, weil es nicht mehr zeitgemäß ist. Das betrifft auch familiäre Bindungen. Alles ist flexibel und muss jeweils aufeinander abgestimmt und probiert werden, wobei keiner weiß, ob das Experiment auch gelingen wird. Aus den traditionellen Familien sind heute sehr oft sogenannte Patchwork-Familien geworden, mit allen Problemen, die dadurch auch oder gerade erst recht für Kinder entstehen.

Selbst in den eigenen vier Wänden ist ein Großteil der familiären Sicherheit verschwunden, da es ja keine Lebenspartner sondern vielfach nur mehr Lebens*abschnitt*spartner gibt. Dazu kommen die gewaltigen Gefühlsprobleme, die sich in den modernen Patchworkfamilien bei Kindern und ihren Eltern aufstauen.

Wer oder was gibt also noch Halt? Wer oder was bietet Sicherheit?

Bei Jugendlichen kommt es sehr schnell zu einer „Null-Bock-Stimmung“. Sie sind von einer Welt enttäuscht, in der sie sich nicht gebraucht fühlen. Lehrerinnen und Lehrer stehen daher heute oft vor dem Problem, dass ihre Schülerinnen und Schüler alles satt haben, weil sie keinen Sinn erkennen können. Sinnleere ist zu einem gesellschaftlichen Problem geworden.

Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung können zudem auch gesellschaftlich negative Auswirkungen haben. Der „mündige Bürger“ ist für sich selbst verantwortlich und entlastet so den Staat.

Das eigene Leben ist keineswegs ohne Moral. Im Gegenteil, jeder ist auf der Suche nach seiner Moral, die aber keineswegs mit den „eingeschliffe-

nen, abgegriffenen, widerspruchsvoll gewordenen Pflichtformen und Pflichtformeln gleichgesetzt bzw. verwechselt werden“ darf. (Beck U. 1995: 14)
Zum Schluss stellt Beck fest, dass das eigene Leben nur das Diesseitsleben betrifft und aus diesem Grund wohl eine vermehrte Flucht in die Esoterik und in neue Religionsbewegungen zu beobachten sei (vgl. Beck U. 1995: 14).

Dieser Bezug zum eigenen Leben, wie ihn Ulrich Beck aufgezeigt hat, macht sich auch in der Erziehungsarbeit bemerkbar. Für Eltern ist ihre Aufgabe durch eine nicht mehr überblickbare Anzahl an Elternratgebern, in denen über verschiedenste Modelle des Erziehens diskutiert wird, nicht leichter geworden. Sie müssen Erziehungsstil, Traditionen, Moralvorstellungen wählen, das verunsichert mehr und mehr. Oft fehlt ihnen auch der Mut, Grenzen zu setzen. Geltende Vereinbarungen werden immer wieder verändert und neu ausgehandelt, ohne zu bedenken, dass Kinder dafür eigentlich noch keine „Entwicklungsreife“ besitzen, wie es der Kinder- und Jugendpsychiater Michael Winterhoff darlegt (vgl. Winterhoff 2009a: 16f). Es fällt dann schwer, das Übertreten von Grenzen zu sanktionieren. Das wiederum führt in der Folge zu einem Erziehungsstil, der den jungen Menschen wenig Sicherheit bietet und der oft in eine „Laissez-faire-Beziehung“ übergeht (vgl. Liebscher/Posch 2009: 320).

Michael Winterhoff vertritt im Zusammenhang mit Werten und aktuellen Erziehungsfragen dann folgende Meinung:

„Schwer unter Beschuss geraten ist dabei die sogenannte 68er-Generation, also all jene, die aus der Not einer ganz spezifischen Generationserfahrung, dem Ausbruch aus als zu eng empfundenen Fesseln der Erziehung und Disziplin, eine Tugend gemacht zu haben schienen: Konzepte antiautoritärer Erziehung, überhaupt eine scheinbar totale Ächtung des Autoritätsbegriffes, waren lange Zeit Konsens unter all jenen, die im pädagogischen Bereich tätig waren. Auch bei den Eltern war oft eher die ›lange Leine‹ angesagt, um nicht die gleichen Fehler zu machen, die man bei den eigenen Eltern als prägend erfahren hatte.“ (Winterhoff 2009b: 16. Hervorh. i. O.)

Diese Ächtung des Autoritätsbegriffes hat auch den Schulalltag erfasst und dazu geführt, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im zunehmenden Maße in

ihrem Rollenverständnis untergraben fühlen. Das Ansehen von Pädagoginnen und Pädagogen ist zudem auch durch gezielte Medienberichte, nachhaltig beschädigt worden. Das alles hat eigentlich weniger mit den Kindern selbst als vielmehr mit gesellschaftlichen Fragen an sich zu tun. Horst W. Opaschowski vertritt dazu folgende Meinung: „Nicht die Einstellungen und Lebensweisen von Jugendlichen sind zu kritisieren, sondern eine Gesellschaft, die sie so aufwachsen lässt: rastlos, ratlos, und am Ende bindungslos.“ (Opaschowski 2008: 16)

Ähnlich kritisch äußert sich auch der Neurobiologe Gerald Hüther, der meint, dass die Jugendlichen eigentlich die Opfer einer Gesellschaft und Elterngeneration geworden sind, die aus vermeintlichem Wohlwollen heraus, alles von ihren Kindern fern hält, was sie emotional erschüttern könnte. Man denke beispielsweise nur an die Diskussionen in Familien, ob denn ein Kind bei einer Beerdigung dabei sein sollte oder eher nicht.

Ohne emotionale Erschütterungen kann ein Kind aber nur sehr schwer die Fähigkeit zur Betroffenheit entwickeln. Das Fehlen dieser Fähigkeit zur Betroffenheit, oder noch schlimmer: die Weigerung dazu - das sind für Gerald Hüther aber die einzigen Bedienungsfehler, die ein Mensch bei der Bedienung seines Gehirnes machen kann (vgl. Hüther 2010: 130f).

Kinder und Jugendliche erhalten heute kaum die Möglichkeit, ihr Gehirn so zu benutzen, dass es die Fähigkeit erlangt, ein Gefühl der Betroffenheit auslösen oder zulassen zu können (vgl. Hüther 2010: 131). Hüther registriert momentan eine massive Zunahme dieses Bedienungsproblems und befürchtet eine weitere, noch massivere Zunahme dadurch, dass dieser Bedienungsfehler an die nachkommenden Generationen weitergegeben wird. Er greift in diesem Zusammenhang die Pädagogik scharf an und spricht von vermeintlich besseren, freieren Erziehungsmethoden, Wertfreiheit, Beliebigkeit und dem Gefühl, das dadurch entsteht, dass nichts mehr wirklich wichtig sei (vgl. ebd.).

Er fordert ein Umdenken in der Pädagogik. Dasselbe fordert Opaschowski, wenn er schreibt:

„Erziehung und Bildung in Elternhaus und Schule dürfen sich also nicht länger aus ihrer Verantwortung stellen und müssen sich mehr Gedanken über Maßstäbe und *Alternativen zur sozialen Beliebigkeit des modernen*

Lebens machen. Wie sollen Jugendliche lernen, ein Leben nach Maß und im Gleichgewicht zu leben, wenn sie keine Maßstäbe und Grenzen kennen und sich ihren Lebenssinn selber suchen müssen.“ (Opaschowski 2008: 16. Hervorh. i. O.)

Gerade über diesen Lebenssinn hat sich der Gründer der dritten Wiener Schule für Psychotherapie, Viktor E. Frankl, Gedanken gemacht. Das Streben nach Glück und die Möglichkeit der Erfüllung, hat seiner Meinung nach unmittelbar mit der Fähigkeit zu tun, Sinnperspektiven für sich und sein Leben entdecken und entwickeln zu können (vgl. Frankl 2005b: 19).

Man kann zusammenfassend davon ausgehen, dass es eine sehr große Verunsicherung und Ratlosigkeit gibt, wenn es um das Zusammenleben und die Sozialisation und damit um die Zukunft unserer Jugend geht, denn „jeder Jugendliche muss heute lernen, ganz aus sich heraus, auf sich gestellt, sei Leben zu führen.“ (Beck U. 2007: 231).

Die *Individualisierungstheorie* beschreibt und analysiert den tiefgreifenden Strukturwandel moderner Gesellschaften als einen, der sich in der Auflösung traditioneller Klassen- und Sozialbindungen zeigt und dabei dem Individuum weit mehr Freiheiten und Aufgaben als früher zumutet.“ (Beck U. 1997: 261)

Das führt zur Verunsicherung und letztendlich auch zu Gewalt.

„Gewalt schafft eine Form von Eindeutigkeit, die die Last des riskanten Abwägens von Alternativen, den Zwang zur Reflexion widersprüchlicher Optionen, also all das, was das Leben unter gegenwärtigen Bedingungen so anstrengend machen kann, zu erübrigen erscheint.“ (Keupp 1997: 23)

Die Verunsicherung hat auch damit zu tun, dass den Erziehenden die Kontrolle über die Medien- und Informationswelt ihrer Kinder weitgehend entglitten ist. Werterziehung und die Entwicklung von Empathie erfolgen sehr oft über den Einsatz von Medien (vgl. Postman 2007: 162f). Dieser Verlust an verantwortlicher Kontrolle hat sicherlich auch damit zu tun, dass die Arbeitswelt eine andere geworden ist, indem sie weniger Sicherheit bieten kann, indem sie von den Menschen ungemein mehr Einsatz verlangt und ihnen viel weniger Zeit für ihre Kinder lässt. Die vermeintliche Flexibilität ist nichts anderes als die Notwendigkeit, ständig verfügbar sein zu müssen. Damit kommt das nächste Problemfeld in den Blick:

1.1.2 Veränderungen in der Arbeitswelt

Durch die gegenwärtig herrschende Wirtschafts- und Eurokrise¹⁸ hat die ohnehin schon vorhandene Unsicherheit am Arbeitsmarkt noch weiter zugenommen. Menschen benötigen heute oft mehrere Jobs, um genug Geld zum Überleben zu erhalten. Vor allem junge Menschen kennen das Problem „Praktikum“. Sie müssen – gegen geringe oder gar keine Bezahlung und auf eine bestimmte Zeit beschränkt – Jobs annehmen, um überhaupt in das Berufsleben einsteigen zu können.

Oft reiht sich dann ein Praktikum an das andere, oder es wird ein weiteres Studium begonnen. Auch Lehrstellen werden oft nicht nach Neigung angetreten, sondern nach Verfügbarkeit. Junge Menschen müssen froh sein, überhaupt eine Lehrstelle gefunden zu haben, denn bei manchen kommen noch andere Probleme dazu. Sie haben nie eine richtige Arbeitshaltung erlernen können oder wollen und zudem mangelt es ihnen bisweilen auch an einem wenigstens einigermaßen zufriedenstellenden Benehmen. Ihre Employability oder Arbeitsmarktfähigkeit ist nicht gegeben.

In der Gesellschaft von heute ist damit nicht nur die Sicherheit bezüglich familiärer Bindungen geringer geworden, sondern auch die Sicherheit am Arbeitsplatz. Heiner Keupp macht deutlich, dass „marktliberalistische“ Politik zu einer „Schranke für gelingende Identität“, eines Individuums werden kann (vgl. Keupp 2008: 286). Wolfgang Klafki spricht von der Ungleichheit zwischen Menschen, die einen Arbeitsplatz haben und jenen, die keinen haben (vgl. Klafki 2007: 59).

„Die Scheidelinie, die Gewinner und Verlierer der gegenwärtigen flexiblen Modernisierung trennt“, der Ansicht ist jedenfalls Heiner Keupp, „steigt an“. Maturantinnen und Maturanten werden zur Konkurrenz am Lehrstellenmarkt und Unqualifizierte benötigen mehrere Jobs, um überhaupt überleben zu können (vgl. Keupp 2008: 287).

¹⁸ Stand Jänner 2012

Dieses Problem wird auch von Maria Liebscher und Peter Posch aufgegriffen. Sie zeigen drei Veränderungen auf, die speziell die Arbeitswelt betreffen:

- die Unsicherheit am Arbeitsmarkt und damit verbunden das Ende einer durchgehenden Berufskarriere,
- den Widerspruch zwischen schneller Veralterung erworbenen Wissens und erworbener Fähigkeiten und den immer größer werdenden Ansprüchen in diesem Bereich,
- Mobilität und Flexibilität als positive Umschreibungen einer ständigen Verfügbarkeit (vgl. Liebscher/Posch 2009: 318).

Alle drei Veränderungen führen dazu, dass auch die Beziehungsebene und der familiäre Bereich betroffen sind. Sicherheit ist ein Grundbedürfnis jedes Menschen und führt dazu, dass positive Persönlichkeitsmerkmale ausgeprägt und gefestigt werden können. Das Fehlen von Sicherheit hat die gegenteilige Wirkung, und das zeigt sich in unserer Gesellschaft alleine schon durch die Zunahme an Burn-out- und Suchterkrankungen. Der Kampf ums Überleben am Arbeitsplatz bringt es mit sich, dass man niemandem mehr vertrauen will, weil jeder ein Konkurrent sein könnte.

Fremdwörter dienen, wie das folgende Beispiel zeigt, auch zur Umschreibung unangenehmer Dinge:

„In einer modernen Bibel zu diesem Thema, *Re-engineering the Corporation*, verteidigen die Autoren Michael Hammer und James Champy das ›downsizing‹ gegen den Vorwurf, ein bloßer Vorwand dafür zu sein, Leute zu feuern.“ (Sennett 2000: 61)

Ein weiterer Grund für die Verunsicherung ist das schnelle „Veraltern“ von Wissen. Durch ständige Weiterbildung muss man am Ball bleiben und ist somit in einem permanenten Zustand des Herausgefordertseins.

Handwerksbetriebe werden von großen Konzernen übernommen. Die Arbeit wird dann nicht mehr von ausgebildeten Facharbeitern ausgeführt, die beispielsweise einen Laib Brot von der Vorbereitung bis zum fertigen Brot begleitet haben, sondern von angelernten Mitarbeitern, die fertige Teiglinge in den Ofen schieben und den Computer des Ofens bedienen können (vgl. Sennett 2000: 87).

„Als programmabhängige Arbeitskräfte besitzen sie kein praktisches Wissen. Also ist ihnen ihre Tätigkeit nicht mehr in dem Sinne verständlich, daß sie wüßten, was sie eigentlich tun.“ (Sennett 2000: 87)

Unsere Gesellschaft wird die Dinge wieder beim Namen nennen müssen. Wenn von Freisetzung gesprochen wird, so steht dahinter das Wort frei und hätte eigentlich einen positiven Aspekt. In der Arbeitswelt bedeutet Freisetzung heute aber nichts Positives sondern den Ausschluss von der Arbeitswelt. Zeiten der Arbeitslosigkeit werden vermehrt zum Lebenslauf der nächsten Generationen gehören.

Das Autorenpaar Liebscher/Posch ist der Meinung, dass man in der Schule auf Veränderungen in der Arbeitswelt einerseits mit dem Fach Berufsorientierung und mit besseren Qualifikationsangeboten reagieren könnte, andererseits müssen Schülerinnen und Schüler aber auch eine geeignete, realistische Vorbereitung auf ihr Leben erhalten, „indem ihnen Fähigkeiten vermittelt werden, auch in Phasen nicht bezahlter Arbeit das eigene Leben selbstständig und persönlich befriedigend zu gestalten.“ (Liebscher/Posch 2009: 318)

Solche Fähigkeiten sollen dazu führen, dass aus dem Reagieren ein Agieren werden kann und kein Scheitern, wie es in der Realität leider oft der Fall ist und von Ulrich Puritz beschrieben wird:

„Das Sinngefüge des Alltagslebens, des psychischen Apparates, der sozialen Identität, der institutionell vermittelten Inhalte des Lehrens und Lernens ist auf eine überlieferte Form von Arbeit zentriert. Im Hinblick hierauf leisten Erwachsene, und sie übertragen dieses Muster durch Schule und durch Rahmenplan ebenso auf Kinder und Jugendliche, Trieb-, Wunsch- und Realitätsverzicht und sozialisieren sich in Bezug auf diesen sinnstiftenden Lebensmittelpunkt. Unter der Regie eines solchen Zentrums haben sich Körper, Sinne und Denken instrumentalisiert und spezialisiert.“ (Puritz 1998: 27)

Puritz beschreibt weiter, wie durch dieses Problem seiner Meinung nach auch die Motivation zu leiden beginnt und die Enttäuschung steigt.

„Die gesellschaftliche Entwicklung selbst hat für diese Jugendlichen den Bezugspunkt Arbeit aus ihrer ›Mitte‹ rücken lassen. ›Arbeit‹ im herkömmlichen Sinne wird es für viele nicht mehr geben. Was machen also jene, die keine Arbeit finden? Wie gehen sie mit dem Gefühl um, unter hohem psy-

chischen Druck und körperlicher Selbstkasteiung – sofern sie dazu willens und in der Lage waren – falschen Versprechungen gefolgt zu sein und an jeder Art von ›Leben‹ vorbei zu gehen? Woraus beziehen jene Jugendlichen Lebenssinn, Lebenskraft und Motive für ein soziales Verhalten, die sich – berechtigt oder nicht – auf der Verliererseite sehen? Oder auf der Seite derjenigen, die meinen, auf fahrlässige Weise getäuscht worden zu sein, und die sich nun nehmen, wovon sie glauben, daß es ihnen zusteht?“ (Puritz 1998: 28)

Wolfgang Klafki betrachtet dieses Problem aus einem erweiterten Blickwinkel, indem er noch andere Ungleichheiten aufzählt, die durch die Veränderungen in der Arbeitswelt entstanden sind. Er spricht von der Ungleichheit zwischen sozialen Klassen und Schichten, die sich immer mehr vergrößert. Der Mittelstand wird heute ausgedünnt. Auch die Schere zwischen den Einkommen von Männern und dem von Frauen geht auseinander.

Behinderte Menschen werden erst gar nicht in den Arbeitsalltag integriert. Firmen bezahlen lieber Strafgelder und nehmen damit in Kauf, dass behinderte Menschen vereinsamen und isoliert bleiben.

Heiner Keupp sieht nach wie vor einen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und sozialer Zukunft (vgl. Kneupp 2008: 286). Wolfgang Klafki erkennt aber auch Unterschiede zwischen Inländern und Ausländern. Und diese Unterschiede betreffen dann nicht nur die Arbeitswelt, sondern alle Lebensbereiche selbst. Die Schere zwischen den Gewinnern und den Verlierern geht immer weiter auf und dass sollte zu denken geben, denn soziale Unruhen als eine mögliche Folge, sind auch in Europa keineswegs mehr auszuschließen.

1.1.3 Die Beschleunigung von Information und Kommunikation

In unserer Gesellschaft sind Jugendliche in der Regel auch Internetuser. Es gibt kaum einen Jugendlichen, der nicht auf irgendeine Weise Zugang zum Internet hätte, und damit zu einer Fülle von Informationen. In der 16. Shell-Jugendstudie wird aufgezeigt, dass 34% der User sogenannte Multi-User sind, ausgestattet mit Medienkompetenz. Dabei handelt es sich vorwiegend um ältere männliche Jugendliche. Ältere weibliche Jugendliche, 17%, sind sogenannte Funktions-User und betrachten das Internet als Mittel zum Zweck. Weibliche jüngere User befinden sich vorwiegend im „Social Web“ (25%). Jüngere männliche User, 24%, sind in der Regel „Gamer“ und Medienkonsumenten.¹⁹

Schon im ausgehenden 20. Jahrhundert sieht Wolfgang Klafki die Gefahren, die durch den Konsum neuer Medien entstehen können. Er erkennt aber auch die ihnen innewohnenden neuen Möglichkeiten und spricht daher von einem Schlüsselproblem der Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien (vgl. Klafki 2007: 59f).

Klafki zeigt auf, dass durch dieses Schlüsselproblem gravierende Veränderungen im Bildungsbereich notwendig werden. In allen Schulstufen, so fordert er, wird es notwendig sein, eine Grundausbildung anzubieten, die sich mit dem kritischen Umgang mit Medien befasst und damit zur Vertiefung der Medienkompetenz beiträgt.

Unter Grundausbildung versteht Klafki die Auseinandersetzung mit einem verantwortungsvollen Umgang mit den neuen Medien, aber keineswegs einen Unterricht via Internet.

Auch Gerald Hüther kritisiert den unkontrollierten Umgang mit Medien, vor allem mit dem Internet, und zeigt auf, dass die Menschen heute mit nutzlo-

¹⁹http://www.static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_graph_internet_user.pdf [Zugriff am 8. 01..2012]

sen Informationen zugemüllt werden. Dazu gehören auch vermeintliche Expertenmeinungen im Internet, die nicht überprüfbar sind und deren Inhalte Kinder und auch Jugendliche noch gar nicht einordnen können. Damit sie auch keine Zeit dazu haben, darüber nachzudenken, muss alles möglichst hektisch vor sich gehen, bis man nicht einmal mehr ein paar Minuten still sitzen kann.

„Man kann sein Gehirn auch mit grellen und aufregenden Bildern, mit lauten und schrillen Geräuschen, mit aufdringlichen Gerüchen und mit pausenlosen Sensationsmeldungen so lange überreizen, bis seine Wahrnehmungsfähigkeit völlig abgestumpft ist. Und wenn man ihn mit immer neuen Katastrophenberichten, mit Darstellungen brutalster Gewalt und unmenschlicher Verbrechen in einen Zustand permanenter Aufgewühltheit versetzt, stirbt irgendwann auch das Gefühl. Je früher man einem Menschen all diese Möglichkeiten bietet, [...] desto sicherer läßt sich das gewünschte Ergebnis erreichen.“ (Hüther 2010: 132)

Der Arzt und Gehirnforscher Manfred Spitzer weist darauf hin, dass es Unsinn ist, Babyprogramme im Fernsehen zur Unterstützung beim Spracherwerb zu nutzen, denn es wird damit ein deutlich geringerer Effekt erzielt als durch Vorlesen oder Erzählen von Geschichten (vgl. Spitzer 2010: 194).

Spitzer zeigt weiters auf, dass durch den Fernsehkonsum auch die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten beeinträchtigt wird (vgl. Spitzer 2010: 195).

Beide Gehirnforscher, Hüther und Spitzer, sind sich darin einig, dass der unkontrollierte Konsum des Medienangebotes negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes hat. Sowohl kognitive als auch empathische Fähigkeiten können dadurch nicht voll ausgebildet werden, und je früher dieser Konsum beginnt, desto dramatischer ist diese Entwicklung.

Beide sind der Meinung, dass die Vermittlung von Medienkompetenz nicht nur in eine LehrerInnenbildung gehört, sondern auch zur Elternarbeit, in eine Elternschule.

Klafki weitet seinen Blick und bleibt nicht nur bei der Benutzung. Er erkennt neben den schon von ihm aufgezeigten Gefahren auch Auswirkungen und Zusammenhänge, die weit darüber hinaus gehen. Er spricht konkret von der

Gefahr einer möglichen Vernichtung von Arbeitsplätzen, die durch rein technisch-ökonomische Rationalisierungsmaßnahmen Realität werden könnte. Über das Internet können Informationen schnell ausgetauscht werden, so dass es auch keinen Unterschied macht, in welchem Teil der Welt nun möglichst kostengünstig produziert wird. Und genau auf eben diesem Weg ist auch jede Form von Kontrolle möglich.

„Es ist vor allem die vollständige Überwindung raum-zeitlicher Fixpunkte der Produktion und Zirkulation von Waren, und damit verlieren sie auch ihre kulturelle Orientierungsfunktion. An ihre Stelle treten Bilder und symbolische Referenzpunkte, die in einer globalisierten Medienwelt und Kulturindustrie nicht mehr ohne weiteres an eigene lebensweltliche Erfahrungskomplexe geknüpft sind.“ (Keupp 2008: 36)

Werbung bestimmt, weitgehend unbewusst, das Leben der Menschen und führt zu einem anderen Problem, das mit der neuen Kommunikations- und Medienwelt einhergeht. Dabei handelt es sich um das Auseinanderdriften der Kulturen, das auch dadurch mit beeinflusst wird, ob sie an der neuen Informationsgesellschaft teilhaben können oder nicht.

Ein großes Problemfeld ergibt sich daraus, dass Kinder und Jugendliche mit dem Überfluss an Informationen nicht umgehen können. Sie müssen erst lernen zu sortieren und zu interpretieren. Sie müssen begreifen, dass nicht alles wahr ist, was an Informationen geboten wird. Die Auseinandersetzung mit diesen medienpädagogischen Aufgaben erfordert viel Zeit, da man zuerst gemeinsam konsumieren muss und dann die Zeit für Gespräche und Interpretationsversuche haben sollte.

Wichtig wäre aber vor allem das Bewusstsein bei den Erziehungsverantwortlichen, dass eine Altersbeschränkung bei Spielen und Filmen nicht grundlos verordnet wird. Brutale Spiele wird man kaum vom Markt verbannen können. Zur Frage der Gefährlichkeit solcher Medien gibt es unzählige Meinungen, die nicht gegensätzlicher sein können.

Manfred Spitzer, lässt in seinem Buch „Vorsicht Bildschirm!“ keinen Zweifel darüber, welcher Schaden durch stundenlangen Videokonsum entstehen kann (vgl. Spitzer 2005). Mit zunehmendem Konsum steigt die Gewaltbereitschaft seiner Meinung nach dramatisch an. Man muss bedenken, dass jugendliche Intensivspieler mehrere Stunden täglich erschießen und kämp-

fen. Der Tod wird normal. Man nimmt ihn hin, ja man sucht ihn sogar am Bildschirm. Die Folge sind Konzentrationsstörungen und oft auch Angst, die sich wiederum durch Aggression oder Depression zeigen kann. Im schlimmsten Fall kommt es zu einer totalen Abgestumpftheit und Emotionslosigkeit. Laut JIM-Studie 2007²⁰ wissen befragte Eltern nur zum Teil, was ihre Kinder sehen, und über konkrete Inhalte sind sie kaum informiert.

Medienerziehung wird auch zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen nicht erspart bleiben. Man muss aber bedenken, dass ein „missionierender“ Unterricht die pädagogischen Absichten eher unterlaufen würde, da Schülerinnen und Schüler sich in so einem Fall hüten würden, offen ihren Medienkonsum und ihre Vorlieben zuzugeben (vgl. Pres/Beck/Heil/Tischmacher 1999: 12).

Viel eher ist auch hier die Vorbildwirkung zu sehen, die von Eltern und Lehrpersonen ausgeht.

²⁰ vgl. Jugend-Information-Multimedia - Forschungsbericht des medienpädagogischen Forschungsverbunds Südwest

1.1.4 Wachsende Diversität

Es ist interessant, dass die Empfehlungsgruppe für die LehrerInnenbildung NEU nicht mehr vom Begriff Heterogenität ausgeht, sondern sie verwendet das Wort Diversität (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 38). Es geht ihr nicht mehr um den Ausdruck der Verschiedenartigkeit, sondern um die Betonung der Vielheit und um deren rasches Anwachsen im Bereich der Kultur, der Sprache, der Begabungen, der Religion, des politischen und kulturellen Backgrounds und des Geschlechtes. Das ist für den Bildungsbereich interessant, denn es ist auch heute manchmal noch so, dass Bildungsverantwortliche in Österreich wie auch in Deutschland vom Typ des Idealschülers ausgehen. Dabei haben sie ein Kind aus einer Mittelstandsfamilie im Blick, einsprachig (deutsch) sozialisiert und den Normalitätserwartungen seines Kulturkreises entsprechend. Da das ganze Beurteilungssystem von dieser Annahme ausgeht, werden Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren Schichten, vor allem solche mit Migrationshintergrund, oft stark benachteiligt und manchmal sogar von qualifizierenden Bildungsabschlüssen ausgeschlossen (vgl. Schulze/Yildiz 2009: 247). Solche Benachteiligungen wirken sich nachhaltig auf das spätere Erwerbs- und Erwachsenenleben aus.

Eine Vielzahl unterschiedlicher Begabungen, kultureller, sprachlicher und sozialer Strukturen prägt unsere heutige Gesellschaft. Es gibt eine große Vielfalt, und meist wird von Heterogenität gesprochen, der man im Bildungsbereich begegnen kann. Da geht es um Heterogenität des Entwicklungsstandes, um körper- oder gesundheitsbezogene Heterogenität, geschlechtsbezogene Heterogenität, leistungsbedingte Heterogenität, soziokulturelle Heterogenität und sprachliche Heterogenität.

Da gerade die letztgenannten Kategorien aber auch große Ressourcen darstellen, sollte nicht der Begriff Heterogenität gewählt werden, sondern Diversität. Die Betonung sollte nicht auf der Verschiedenheit liegen, die immer von einem Orientierungspunkt ausgeht, sondern auf dem Begriff Vielfalt.

Wenn nämlich in einer Schule damit falsch umgegangen wird, wenn herkunftsspezifische kulturelle Kapitalien von den Schülerinnen und Schülern nicht als Ressourcen für das Bildungsgeschehen eingebracht werden können, dann kann es dazu kommen, dass diese Kulturkapitalien zur Bewältigung der Benachteiligung eingesetzt werden (vgl. Jobst/Skrobanek 2009: 101). Das bedeutet dann etwa ein Einfordern der Aufmerksamkeit im Wege von aggressivem Verhalten.

Heterogenität, oder besser Diversität, sollte daher als besondere Ressource genützt und Vielfalt als Bereicherung für die Gesellschaft gesehen werden. Das ist eine enorme Herausforderung für alle im Bildungsbereich tätigen Personen, denn um eine solche persönlichen Haltung zu erlangen wird es notwendig sein, an den oftmals vorhandenen Einstellungen zu arbeiten.

Drei für das Bildungswesen sehr wichtige Kategorien von Heterogenität (soziokulturelle, sprachliche und leistungsbedingte Heterogenität) sollen noch einer genaueren Betrachtung unterzogen werden.

1.1.4.1 Soziokulturelle Heterogenität der Schule

Das Department für Gender und Migration der Donauuniversität Krems hat 2011 einen Endbericht zum Thema „Schule-Migration-Gender“, verfasst von Gudrun Biffl und Isabella Skrivanek, herausgegeben. In diesem Endbericht, der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur in Auftrag gegeben worden ist, wird aufgezeigt:

2009 hatten gemäß Mikrozensus-Arbeitskräfteerhebung 17,8 % der österreichischen Bevölkerung (ca. 1.470.000 Personen) einen Migrationshintergrund¹. 13,1 % der österreichischen Bevölkerung (ca. 1.083.000 Personen) waren MigrantInnen der ersten Generation, d.h. selbst im Ausland geboren, 4,7 % waren MigrantInnen der zweiten Generation (ca. 386.000 Personen), d.h. beide Elternteile wurden im Ausland geboren. Zwischen den Bundesländern bestehen erhebliche Unterschiede. So hatten 2009 in der Wiener Bevölkerung 35,8 % einen Migrationshintergrund, im Burgenland, der Steiermark und Kärnten hingegen weniger als zehn Prozent. Die übrigen Bundesländer liegen dazwischen; einen überdurchschnittlichen Anteil (bezogen auf den Österreich-Schnitt) hat auch Vorarlberg

Österreich kann somit als Einwanderungsland bezeichnet werden, vor allem die Bundeshauptstadt Wien. Seit den 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts kamen immer mehr ausländische Kinder nach Österreich. Der Ausländeranteil an den Schulen lag im Schnitt in den 70er Jahren bei rund 1%, im Schuljahr 1980/81 noch bei 2,3%, 1989/90 bei 4,5% und stieg in der Folge der Balkankriege sprunghaft auf über 9% an (vgl. Biffl/Skrivanek 2011: 7). Bei diesem Wert hat er sich in den folgenden Jahren auch eingependelt.

Die PISA-Studien haben eindeutig den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg aufgezeigt (vgl. Khan/Yildiz 2008: 115). Tatsache ist, dass Schulen oftmals überfordert sind, da auch heute noch immer wieder von einem bestimmten Kulturkapital ausgegangen wird, das sich an der Mittelschicht orientiert (vgl. Wenning 2007: 25). Kulturelles Kapi-

tal der Migrantinnen und Migranten, von ihnen erlangte Kompetenzen aus ihrer Alltagswelt bleiben dabei oft zu wenig beachtet und unterbewertet.

Es kann zu einem Gefühl der Benachteiligung kommen und als dessen Folge zu Aggression oder Resignation. Eine Schule mit Ganztagsform wäre eine Möglichkeit, um auch Kinder aus bildungsferneren Schichten schon sehr früh sprachlich besser fördern zu können. In einer ganztägigen Schulform würde es auch leichter möglich sein, eine bessere Leseförderung zu initiieren, um die Sprach- und vor allem die Lesekompetenz zu erhöhen. Dann würde es nämlich keine Rolle spielen, dass die Eltern selbst Kulturtechniken wie Lesen und Schreiben oder die Sprache des Einwanderungslandes nicht oder nur unzureichend beherrschen (vgl. Fürstenau 2009: 62). Das Nichtbeherrschen ist die eine Seite, die andere aber ist die Wertigkeit, die schulischen Leistungen durch das Umfeld der Kinder beigemessen wird. In vielen Fällen sind andere Kompetenzen gefragt. Zum Beispiel hat in anderen Kulturen das Handwerk einen viel größeren Stellenwert als bei uns. Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien erleben den Überlebenskampf oft hautnah und auch das Abgleiten in die Sozialhilfe. Durch den finanziellen Engpass kommt es dann auch oft zu einer Ausgrenzung im Klassenverband, weil das Kind nicht an allen kostspieligen Veranstaltungen teilnehmen kann, keine Markenkleidung trägt, und sogar ohne die Statussymbole Handy und Computer auskommen muss.

In großen Städten entstand zudem das Problem der sogenannten Ghettoschulen. Darunter versteht man Schulen in Stadtteilen, die vorwiegend von ärmeren Menschen und Ausländern bewohnt werden und in denen dann auch vorwiegend Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien mit geringerer Lese- und Schreibkompetenz zu unterrichten sind.

Durch den ganztägigen Schulbetrieb und gezielte Förderungen könnte es zu einem anderen, zu einem vermehrt unterstützenden Umgang mit den vielen Unterschieden kommen und ein neues soziales Miteinander wäre möglich.

1.1.4.2 Sprachliche Heterogenität

Im Endbericht zu Schule-Migration-Gender wird von den beiden Autorinnen Gudrun Biffi und Isabella Skrivanek dargelegt, dass der Anteil jener Schülerinnen und Schüler, die eine nicht-deutsche Umgangssprache verwenden, österreichweit sehr unterschiedlich ist. In Wien lag der Anteil solcher Schülerinnen und Schüler im Schuljahr bei 41,8 %. Dagegen hatten im selben Schuljahr nur 17,3% keine österreichische Staatsbürgerschaft. Das bedeutet, auch österreichische Staatsbürger pflegen vermehrt eine nicht-deutsche Umgangssprache. Der Anteil in Wien ist besonders hoch, vor allem im Vergleich zu anderen Bundesländern wie Kärnten (8,9%), Steiermark (9,6%) oder Niederösterreich (10,8%) (vgl. Biffi/Skrivanek 2011: 8).

Und dennoch ist das Homogenitätsideal in deutschsprachigen Ländern (Deutschland, Österreich sowie in zwei deutschsprachigen Kantonen der Schweiz) so stark verwurzelt (vgl. Saldern 2007: 50).

Um das etwas besser verstehen zu können, bedarf es eines historischen Rückblickes. Die Bedeutung der deutschsprachigen Homogenität nahm durch die Aufteilung Europas nach dem ersten Weltkrieg stark zu. In den neu entstandenen Nationalstaaten wurde eine gezielte Assimilationspolitik mit struktureller Gewalt umgesetzt, wie es Vladimir Wakounig am Beispiel der Kärntner Slowenen aufzeigt (vgl. Wakounig 2008:76). Das hatte in Österreich natürlich auch mit den damals stark werdenden deutschnationalen Haltungen einzelner verantwortlicher Politiker zu tun, die sich darin äußerten, dass man den neuen Staat Deutsch-Österreich benennen und an die auch erst neu entstandene Deutsche Republik anschließen wollte (vgl. Wakounig 2008:76).

Auch nach dem Weltkrieg „blieb die deutschnationale Gesinnung“ trotz des Verbotes durch die Siegermächte weiter bestehen (vgl. Wakounig 2008: 76). Diese deutschnationale Gesinnung „ist damit zum nationalstiftenden Prinzip geworden, welches sämtliche Bereiche der Bildungs-, Wirtschafts-

und der Kulturpolitik entscheidend prägte. Das Konzept von den ÖsterreicherInnen als »bessere Deutsche« orientierte sich an der Idee einer gemeinsamen deutschen Volksgemeinschaft, die nur die Monokulturalität zuließ.“ (Wakounig 2008:76f)

In den Jahren des Dritten Reiches wurde diese Haltung zum Ideal hochstilisiert. Angehörige anderer muttersprachlicher Gruppen, wie beispielsweise die Kärntner Slowenen, Juden, Zigeuner und andere, haben dies schmerzlich erleben müssen.

Aber auch nach Ende des Krieges blieb dieses Denken weitgehend in den Köpfen der Menschen erhalten. Erst Ende des 20. Jahrhunderts wurde Mehrsprachigkeit als Bereicherung und als Ressource auch für das spätere Berufsleben anerkannt.

Sprache wird heute als Basiskompetenz gesehen, die bei der schulischen Bildung eine grundlegende Rolle spielt. Zahlreiche erziehungswissenschaftliche Projekte sollen dazu beitragen, dass Lehrerinnen und Lehrer mit diesem Problem professioneller umgehen können (vgl. Dirim/Lütje-Klose/Willenbring 2009: 11).

Oft aber fehlt es, auch heute noch, nicht an Information, sondern an der Bereitschaft, unterschiedliche Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen wahrnehmen zu wollen oder gar eine Gleichwertigkeit der anderen Muttersprache anzuerkennen und sie nicht abzuwerten (vgl. Schulze/Yildiz 2009: 261).

Vorhandene Kompetenzen und Fähigkeiten stellen aber ein Bildungskapital dar, das erkannt und genützt werden muss. Globalisierte Welt und Mehrsprachigkeit gehören zusammen. Wir leben nun einmal in einer globalisierten Welt mit einem hohen Grad an Individualisierung. Es muss daher ein Anliegen aller Bildungsverantwortlichen sein, dass Mehrsprachigkeit als Ressource gesehen und gefördert wird.

Für Schulze und Yildiz wäre eine reflexive Koppelung der schulischen Bildungsnormalität mit den differenzierten Alltagswirklichkeiten notwendig (vgl. Schulze/Yildiz 2009: 262). Es müsste von einem Bildungsverständnis ausgegangen werden, das die gesellschaftliche Situation von heute wahrnimmt und danach handelt. „Die pädagogische Haltung, das Menschenbild und

Entwicklungsverständnis spielen dabei eine wesentliche Rolle“. (Dirim/Lütje-Klose/Willenbring 2009: 11)

Wichtig wäre allerdings das Erfassen, welche Sprachen Kinder und Jugendliche mit wem und in welchem Kontext verwenden. Bei mehrsprachiger Bildung sollten alle Sprachen, die für den Betroffenen bedeutsam sind, mit einbezogen und als vorhandene Ressource betrachtet werden (Dirim/Lütje-Klose/Willenbring 2009: 19).

Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Muttersprache, die im Laufe ihres Spracherwerbsprozesses deutlich bessere Deutschkenntnisse aufweisen als ihre Eltern, können oft Probleme in ihren eigenen Familien bekommen. Das sollte man auch in der Schule mit bedenken (vgl. Zwengel/Paul 2009:79). Durch ihr rasches Erlernen und Begreifen werden sie allerdings vom Problem der fehlenden Motivation und der fehlenden Perspektiven nicht so sehr betroffen sein.

1.1.4.3 Leistungsbedingte Heterogenität

Hier soll es darum gehen, was ein Kind zu leisten imstande ist oder leisten will.

Kinder aus Gesellschaftsschichten, in denen eine gängige Allgemeinbildung nicht jenen Stellenwert hat wie in Akademikerfamilien, werden ihre Schullaufbahn sehr oft anders anlegen als solche aus der Bildungsschicht. Heute weiß man, dass sogar Intelligenz ganz wesentlich von dem Umfeld abhängt, in dem man sich bewegt, von dem verwendeten Wortschatz und vielem mehr. Die Schule kann manches, aber nicht alles ausgleichen.

Sowohl in Österreich als auch in Deutschland gibt es keine gemeinsame Ausbildung der Zehn- bis Vierzehnjährigen. Sehr früh muss somit die Entscheidung für einen bestimmten Ausbildungsweg getroffen werden. Das führt dazu, dass Kinder aus bildungsferneren Gesellschaftsschichten, aber auch Kinder mit Migrationshintergrund, stark benachteiligt werden:

„Die zentrale Erkenntnis aus den PISA-Studien war, dass soziale Herkunft einen starken Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern hat; soziale Herkunft wird quasi vererbt.“ (Khan/Yildiz 2008:115)

Da eine hohe Lesekompetenz ein ganz wesentlicher Faktor für die schulische Leistungsfähigkeit ist, sind Schülerinnen und Schüler nicht-deutscher Herkunft in zweierlei Hinsicht benachteiligt. Die Lesekompetenz ist nicht nur abhängig von den Sprachkenntnissen selbst, sondern auch gekoppelt an die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Schicht.

Gabriele Khan meint, dass Kinder aus der gehobenen Bildungsschicht in der Regel über eine wesentlich größere Lese- und Sprachkompetenz verfügen als Kinder aus bildungsfernen Schichten (vgl. Khan 2008: 115). Bei einer Tagung des bifie in Salzburg²¹ wurde diese Annahme allerdings vehement in Abrede gestellt.

²¹ Tagung für Pädagogische Hochschulen am 18. u. 19. 1. 2012

Trotzdem erscheint es notwendig, dass bei der neuen Leistungsbeurteilung auch Kenntnisse über die Lernmöglichkeiten des jeweiligen Kindes mit berücksichtigt werden. Neben Fleiß und Begabung muss auch das soziale Umfeld betrachtet werden und die Chancen, die ein Kind dort finden kann. Wenn man es differenzierter betrachten möchte, dann wäre noch zu eruieren, wodurch Fähigkeiten und Kompetenzen erlangt wurden, welche Erfahrungen aus der Alltagswelt dabei eingeflossen sind und wie diese Kompetenzen und Fähigkeiten in Zukunft genutzt werden können.

In der Realität erfolgt die Leistungsfeststellung aber meist ganz anders. Allen Schülerinnen und Schülern, egal ob mit sehr guter oder mit unzureichender Lesekompetenz, werden in den verschiedenen Fächern dieselben Prüfungsaufgaben mit demselben Text und derselben erreichbaren Punktezahlgabe vorgelegt. Zur Beurteilung wird dann die erreichte Punktezahlgabe aller Prüflinge herangezogen, der Mittelwert berechnet und davon ausgehend die notwendige Punktezahlgabe für eine bestimmte Note bestimmt. Wer ein schlechteres Ergebnis hat, wird abgestuft und hat kaum noch Chancen, das Versäumte nachzuholen. Das führt zu einer deutlichen Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler mit geringerer Sprach- und Lesekompetenz, die meist aus sozial schwachen Familien kommen und oft einen Migrationshintergrund haben. Besonders betroffen sind Schülerinnen und Schüler der zweiten und dritten Generation von Migrantinnen und Migranten. Für sie ist es besonders schwer, die grundlegenden Kompetenzen im Lesen und Schreiben zu erreichen, da es für sie keine speziellen Förderungen mehr gibt (vgl. Lütje-Klose 2009:29).

Die Entwicklung in den einzelnen Wissensbereichen geht, besonders in den neuen Technologien, rasant vor sich. Der Umfang der einzelnen Stoffgebiete wird ständig größer. Dazu kommt, dass aus finanzpolitischen Gründen einzelne Unterrichtsstunden eingespart werden müssen. Daher sind die Inhalte der einzelnen Fächer in den Lehrplänen unterteilt in Pflicht- und Erweiterungsstoff.

Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen sich aber nur dann als ausgezeichnete Pädagogen, wenn sie möglichst viel Stoff durcharbeiten, wenn möglich das

ganze Schulbuch. Wenn die Quantität als Maßstab dient, dann kann es schnell zur Überforderung von Lernenden und Lehrenden kommen und es wird kaum eine innere Differenzierung stattfinden. Eine Folge solchen Handelns ist, dass man bei der Beurteilung im Defizitdenken verhaftet bleibt, da eine Beurteilung von Defiziten einfacher und schneller möglich ist und vor allem dem Gewohnten entspricht.

Eine neue Schul- und Lernkultur, in der die Person des Kindes im Zentrum der Aufmerksamkeit steht, erfordert ein anderes Bewertungsschema. Alltagsweltliche Erfahrungen müssen als Ressourcen erkannt werden, auf die dann im Unterricht Bezug genommen werden kann.

Bildungsministerin Claudia Schmied will die Schule als eine Leistungsschule sehen, als eine Schule der Vielfalt, die verstärkt auf Begabungen und Talente eingehen kann. Schülerinnen und Schüler sollen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten bestmöglich gefordert, aber nicht überfordert werden. Individuelle Begabungen sollen erkannt, Chancen eröffnet und Leistungen differenziert bewertet werden. Dafür wird es notwendig sein, dass Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft auch gezielt ausgebildet werden (vgl. Schmied 2007).

Im 1. Zwischenbericht zur Neuen Mittelschule wird kritisiert, dass im bisherigen Schulsystem die Chancengleichheit nicht gegeben ist. Bei gleicher Leistung und gleichem Einsatz können durch ein Beurteilungsschema, das vom Klassenmittelwert ausgeht, in verschiedenen Klassen ganz unterschiedliche Beurteilungsergebnisse zustande kommen. Es fehlen vergleichbare, standardisierte Verfahren zur Beurteilung (vgl. 1. Zwischenbericht 2007: 16).

1.1.5 Unsichere Bildungslandschaft

Bei Jugendlichen kommt es heute sehr schnell zu einer „Null-Bock-Stimmung“, weil sie von einer Welt enttäuscht sind, in der sie nicht gebraucht zu werden scheinen, in der sie kaum etwas bewegen könne.

Dasselbe gilt aber auch für Lehrerinnen und Lehrer, die heute vielfach genau so enttäuscht und frustriert sind und sich zudem noch um Schülerinnen und Schüler kümmern sollten, die alles satt haben, weil sie für ihr Leben keinen Sinn erkennen können.

Die Bildungslandschaft selbst ist heute geprägt von Unsicherheit, von zunehmenden Fehlentwicklungen und vor allem von vielen offenen Fragen. Die bisherige pädagogische Praxis regelte alles zentral per Gesetz oder Verordnung. Nunmehr wird den Schulen vermehrt Autonomie gewährt. Daher stehen Schulen und Bildungseinrichtungen vor dem Problem, eigenständige Lösungsstrategien für ihre Aufgaben finden zu müssen: jeder für sich, mit den vorhandenen Ressourcen und eingeschränkt durch den zugeordneten Finanzrahmen (vgl. Liebscher/Posch 2009: 321f).

Schulen erhalten durch Deregulierung zwar mehr Entscheidungsgewalt, sie verlieren aber auch gleichzeitig an Sicherheit. Evaluierungen, Qualitätsmanagement, Steuergruppen, Entwicklungsteams oder Standards tragen auch im Bildungsbereich zu wachsendem Konkurrenzdenken und einer größer werdenden Verunsicherung bei. Marketing und Werbung haben auch die Bildungslandschaft verändert.

Schulen versuchen in Eigenregie, mit Spezialangeboten und schulspezifischem Leitbild das nachzuholen, was in den vergangenen Jahren von den Verantwortlichen im Bildungsbereich versäumt worden ist, Dazu gehören Reaktionen auf die gesellschaftlichen Veränderungen, wie ganztägige Schulangebote, Lernbetreuung und Schwerpunkte oder mehr Heterogenität. Dazu gehört aber auch ein neues Rollenverständnis der Lehrperson. Neue Beurteilungsmuster sollen der größer werdenden Heterogenität besser ent-

sprechen und notwendige neue Haltungen und ein wertschätzendes Menschenbild im Leitbild verankert sein.

Eine Lösungsmöglichkeit stellen eigene Schulprogramme dar, wie man sie ansatzweise in der Steiermark probiert hat (vgl. Liebscher/Posch 2009: 322). Aber das alles sind vereinzelte Aktivitäten, die keineswegs die Bildungslandschaft an sich verändern können.

Der Auftrag für eine LehrerInnenbildung NEU geht nun aber auch in eine ähnliche Richtung. Die Rahmenbedingungen für ein gemeinsames Studium im Rahmen der LehrerInnenbildung NEU werden zwar vorgegeben, aber die Profilschärfung durch die Inhalte muss in Eigenregie erfolgen. Das bedeutet Chance und Gefahr zugleich, wie man es beim Schulversuch Neue Mittelschule bereits erlebt hat und weiterhin noch erlebt. Die Einführung dieses Schulversuches war ein erster Versuch von Claudia Schmied, auf die Herausforderungen der heutigen Zeit zu reagieren, der leider nicht ganz geglückt ist.

Um die Entwicklung der Neuen Mittelschule besser verstehen zu können, gibt es im nächsten Abschnitt eine kurze Zusammenfassung des zeitlichen Ablaufes.

1.2 PISA-Ergebnisse führten zum Schulversuch „Neue Mittelschule“

In 32 Staaten wird alle drei Jahre untersucht, wie sich die Kompetenzen der Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen, der zukünftigen Generation sozusagen, entwickeln. Man kennt diese Untersuchungen unter dem Begriff PISA-Test. PISA AUSTRIA gibt dazu folgende Definition:

„PISA steht für „Programme for International Student Assessment“. Dabei handelt es sich um eine sogenannte standardisierte Leistungsmessung, im Rahmen dieser momentan 32 Staaten, darunter 28 Mitgliedstaaten der OECD, beteiligt sind und an diesem Programm mitwirken. Was das Ziel von PISA betrifft, so sei erwähnt, dass dieses darin besteht, objektive sowie essentielle Bildungsindikatoren zu erheben. Jene Ergebnisse, welche sich aus dieser äußerst wichtigen und zudem angesehenen Studie ergeben, dienen den einzelnen Teilnehmerstaaten als wertvolle Basis, um die richtigen schulpolitischen Entscheidungen treffen zu können. Zudem soll damit die Effektivität des jeweiligen Bildungssystems der Staaten nicht nur richtig eingeschätzt, sondern vor allem profund kontrolliert werden.“²²

In den PISA-Tests wird also untersucht, wie es um die Kompetenzen der Fünfzehn- bis Sechzehnjährigen im Bereich der Naturwissenschaften, des Lesens und im mathematischen Bereich bestellt ist.

Für die Untersuchung im Jahre 2006 wurden in Österreich 105.000 15jährige getestet. Der Schwerpunkt lag bei dieser Untersuchung 2006 erstmals auf den Naturwissenschaften.

Veröffentlicht wurden die Ergebnisse dieser Vergleichsstudie ein Jahr später am 4. Dezember 2007.²³ Einzelne Ergebnisse waren aber schon früher durchgesickert. Sie ließen den Verdacht aufkommen, dass es nach dem mageren Abschneiden bei den PISA-Tests 2003 eine abermalige

²² <http://www.pisa-austria.at/> [wörtliches Zitat, Zugriff am 9.1.2012]

²³ <http://sciencev1.orf.at/science/news/150127> [Zugriff am 9.1.2012]

enttäuschende Reihung geben würde. Diese Situation wurde von der zuständigen Bildungsministerin genützt, die dann bereits im Herbst 2007, noch vor der Veröffentlichung der Daten, bei der Wiener Neustädter Bildungsenquete, eine neue gemeinsame Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen gefordert hat.

Die offizielle Veröffentlichung der Ergebnisse im Dezember 2007²⁴ zeigte dann im Bereich der Naturwissenschaften (Schwerpunkt dieser Untersuchung) ein Ergebnis, das deutlich über dem OECD-Schnitt lag und den 12. Rang ergab. Dieses Ergebnis konnte allerdings nicht mit den davor erzielten Werten verglichen werden, weil sich die Testbedingungen geändert hatten. Die Lesekompetenz lag im OECD-Schnitt. Mit einem Mittelwert von 490 war sie lediglich um ganz wenige Punkte niedriger als in den Jahren zuvor (2000 – 492 Punkte, 2003 – 491 Punkte). Es wurde damit aber nur der 16. Rang belegt. In Mathematik lagen die Werte über dem OECD-Schnitt und hatten sich gegenüber 2003 nicht wesentlich verändert.

Die neue Bildungsministerin Claudia Schmied, die nun für ein Bildungssystem mitverantwortlich war, das in Österreich immer wieder kritisiert worden war, nahm diese Ergebnisse zum Anlass, in ihrem doch eher bescheidenen Gestaltungsspielraum neue Akzente zu setzen. Sie thematisierte eine neue gemeinsame Schule der Zehn- bis Vierzehnjährigen als einen möglichen Weg zu besseren Leistungen. Ihrer Meinung nach führe die frühe Trennung der Schülerinnen und Schüler dazu, dass sehr viele Talente verloren gingen und außerdem die Bildungschancen keinesfalls gerecht verteilt wären.

Verschiedene Ideen für eine gemeinsame Schule der Altersklasse der Zehn- bis Vierzehnjährigen waren schon vorher, zum Beispiel im Rahmen der kooperativen Mittelschule in Wien, wiederholt diskutiert worden. Aus ideologischen Gründen blieb es aber nur beim Schulversuch.

Durch das schlechte Abschneiden bei der PISA-Umfrage 2006 wurde es nun möglich, dass ein neuer Schulversuch mit dem Ziel einer gemeinsamen Schule für die Altersgruppe der 10- bis 14jährigen die Zustimmung aller Beteiligten der Koalitionsregierung erhielt. Im Jahre 2008 konnte dieser Schulversuch in Form der sogenannten „Neuen Mittelschule“ starten.

²⁴ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15730/pisa2006_ersteerg.pdf [Zugriff am 23. 1. 2012]

Aber bereits im Frühjahr 2007, also lange vor der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse, wurde Helmut Bachmann²⁵ konkret damit beauftragt, Ideen zu entwickeln, wie man denn die Idee einer gemeinsamen Schule für alle Zehn- bis Vierzehnjährigen in der damals erst kurz im Amt befindlichen neuen Koalitionsregierung umsetzen könne.

Die Wiener Neustädter Bildungsenquete, im Herbst 2007, stand unter dem Titel „Schule bringt Wissen, bringt Zukunft“. Im Rahmen dieser Bildungsenquete wurde von Bildungsministerin Claudia Schmied darauf hingewiesen, dass die Schule von heute vor neuen Aufgaben stehe. Zu den bereits vorhandenen Aufgaben müssten in Zukunft noch weitere Aufgaben übernommen werden. Darauf müsse die Politik reagieren, indem gesellschaftliche Entwicklungen in zukünftige Überlegungen mit einbezogen werden sollten.²⁶

Bei dieser Bildungsenquete am 5. Oktober 2007 wurde Claudia Schmied sehr konkret und vertrat die Meinung, dass es in Zukunft eine gemeinsame Schule aller Zehn- bis Vierzehnjährigen geben müsste. Schmied stellte die Frage, warum denn diese neuen Aufgaben in zwei unterschiedlichen Schultypen für diese Altersgruppe bewältigt werden sollen. Nicht Separation sei gefragt, sondern Vielfalt in einer gemeinsamen Schule. Schmied zeigte sich überzeugt davon, dass nur eine ganz neue Schule diese Anforderungen erfüllen und damit unserer Zeit gerecht werden könne. Sie sprach davon, dass schon Wilhelm von Humboldt Bildung definiert habe, als „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen können“. (Schmied 2007: Wiener Neustädter Bildungsenquete)

²⁵ MR Dr. Helmut Bachmann projektteam-nms@bmukk.gv.at. Bachmann selbst nannte dieses Datum in einer Ansprache, im Rahmen der Zertifizierung von Lerndesign erInnen am 10. Mai 2011 in St. Johann i. P.

²⁶ vgl.: <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>. [Zugriff am 14.07.2011]

Claudia Schmied sieht die Schule als lernende Organisation. Sie beruft sich dabei immer wieder auf Klaus Otto Scharmer, einen Forscher auf dem Gebiet grundlegender Erneuerungs- und Innovationsprozesse am Massachusetts Institute of Technology. Scharmer hat mit Kollegen zur Entwicklung des Presencing-Ansatzes für grundlegende Erneuerungs- und Innovationsprozesse beigetragen (vgl. Scharmer 2009: 494). „Presencing heißt, sein eigenes höchstes Zukunftspotenzial zu erspüren, sich hineinziehen zu lassen und dann von diesem Ort aus zu handeln – d. h. Anwesendwerden im Sinne unserer höchsten zukünftigen Möglichkeit“. (Scharmer 2009: 31)

Die Erkenntnisse seiner Arbeit hat Claus Otto Scharmer in seinem Buch „Theorie U – Von der Zukunft her führen“ zusammengefasst, wobei deutlich wird, dass Veränderung immer mit existenziellen Fragen des einzelnen beginnt: Wer bin ich? Was ist meine Aufgabe? Was ist mein Ding? So nennt er diese Ausgangsfragen am tiefsten Punkt seines U (vgl. Scharmer 2009: 66). Um aber Antworten auf diese Fragen zu bekommen, sind im Leben jedes einzelnen „Praktiken der Stille“ notwendig (vgl. Scharmer 2009: 69). Davon gibt es im Schulalltag viel zu wenige.

Neben ihrer Rolle als lebende Organisation hat die Schule, nach Aussage von Claudia Schmied, aber noch eine andere wesentliche Aufgabe. „Vor allem die Vermittlung von Werten wie Integrität, Zivilcourage, Verantwortung sowie von Kompetenzen wie Kreativität, Flexibilität, Kommunikations-, Konflikt- und Teamfähigkeit und das soziale Lernen erfordern eine Weiterentwicklung der Lernkultur an den Schulen.“²⁷ Schmied stellte in der Rede in Wiener Neustadt klar, dass von einem Team Ideen und Konzepte unter der Bezeichnung „Neue Mittelschule“ entwickelt worden seien, die ab dem Schuljahr 2008 modellhaft in einigen Regionen in der Praxis erprobt werden sollten. Sie meinte, dass dies die Schule sei, die man auf die bunte Wiese der Vielfalt setzen wolle.

Diese Idee konnte relativ schnell in die Realität umgesetzt werden. Im Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2008, vom 9. Jänner

²⁷ <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquete.xml>. [Zugriff am 14.07.2011]

2008²⁸, wurde die Änderung des Schulorganisationsgesetzes (NR: GP XXIII RV 307 AB 381 S. 41. BR: AB 7845 S. 751.) dann amtlich bekannt gegeben. Enthalten war die „Einführung von neuen Modellversuchen zur Weiterentwicklung der Sekundarstufe I“, und damit wurde es erst möglich, die Idee umzusetzen.

In einer Gesetzesnovelle wurde festgelegt,

- dass sich der Modellversuch auf eindeutig definierte Schulstandorte beziehen muss,
- dass er auf einen Zeitraum von vier Jahren zu beschränken ist und
- dass es außerdem innerhalb des politischen Modell-Bezirkes genügend Klassen einer Allgemeinbildenden Höheren Schule zur Wahl geben muss.

Nur jene Schulen der Sekundarstufe I durften den Modellversuch Neue Mittelschule anbieten,

- an denen dem Modellversuch gemäß § 7a Abs.1 der Gesetzesnovelle zwei Drittel der Lehrer und zwei Drittel der Erziehungsberechtigten grundsätzlich zustimmten²⁹.

Weiters durften in einem Schulsprenkel keinesfalls mehr als zehn Prozent aller Schülerinnen und Schüler einer bestimmten Jahrgangsstufe eine Neue Mittelschule besuchen.

Eine zentrale Forderung war, dass dem Schulversuch „Neue Mittelschule“ ein ganzheitliches wertschätzendes Menschenbild im Sinne Wilhelm von Humboldts zugrunde liegen sollte. Dafür wollte man an den Standorten des Schulversuches eine neue Schulkultur und - damit verbunden - eine neue Lernkultur anstreben.

²⁸ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15816/bgbl_i_26_2008.pdf. [Zugriff am 14. 07.2009]

²⁹ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15816/bgbl_i_26_2008.pdf. [Zugriff am 14. 07.2009]

Dieser neue Schulversuch, der einen ersten Antwortversuch der Bundesregierung auf die eher bescheidenen PISA-Ergebnisse darstellen sollte, wurde gleichzeitig mit einem Bildungsbegriff, wie ihn Wilhelm von Humboldt einst artikuliert hatte, verbunden. Claudia Schmied meinte zum Schluss ihrer Rede:

„An erster Stelle, meine Damen und Herren, müssen wir uns fragen, welchen Bildungsbegriff wir verwenden, von welchem Menschen- und Gesellschaftsbild wir ausgehen. Bildungsexperten sprechen heute nicht mehr von Begriffen wie „Belehrung,“ „Wissensvermittlung“ und Ähnlichem, sondern es geht ihnen um eine ganzheitliche Bildung als lebensbegleitenden Entwicklungsprozess des Menschen, in dem er seine geistigen, kulturellen und lebenspraktischen Fähigkeiten und seine personalen und sozialen Kompetenzen erweitert.

Schon Wilhelm von Humboldt definiert Bildung als „die Anregung aller Kräfte des Menschen, damit diese sich über die Aneignung der Welt entfalten und zu einer sich selbst bestimmenden Individualität und Persönlichkeit führen.“ (Schmied 2007, Wiener Neustädter Bildungsenquete)

Der Lehrplan selbst stellte an sich kein Problem dar. Er war in der Sekundarstufe I für Realgymnasium und Hauptschule praktisch wortident. Einzig den Fachbereich Ernährung und Haushalt gibt es im Realgymnasium nicht.

Auch im Bereich der Beurteilung gab es bis zum Schulversuch Übereinstimmung bezüglich der Leistungsgruppen. Denn im Gymnasium sind keine Leistungsgruppen notwendig, da davon auszugehen ist, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Gymnasialklasse den Anforderungen der ersten Leistungsgruppe zu entsprechen haben.

Problematisch wurde es gleich zu Beginn des Schulversuches im gemeinsamen Unterricht, wenn zwei verschieden ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer zu unterrichten hatten. Der Schulversuch „Neue Mittelschule“ war nämlich in der Form konzipiert worden, dass Schülerinnen und Schüler im Alter von 10 bis 14 Jahren in den drei Erstfächern, Deutsch, Englisch und Mathematik von zwei Pädagogen oder Pädagoginnen gemeinsam unterrichtet werden:

- von einer Professorin oder einem Professor einer Allgemeinbildenden Höheren Schule oder einer Berufsbildenden Höheren Schule und
- einer Hauptschullehrerin oder einem Hauptschullehrer.

Der Unterricht hatte in einem gemeinsamen Klassenverband, nach dem vorhandenen gemeinsamen Lehrplan für die Sekundarstufe I zu erfolgen. Zwei Lehrerinnen oder Lehrer deshalb, weil Kinder mit unterschiedlichsten Begabungen dem Unterrichtsgeschehen folgen sollten und ein Zweilehrersystem, der besseren inneren Differenzierung wegen, erforderlich sei.

Eine äußere Differenzierung, ausgedrückt durch die Einteilung in verschiedene Leistungsgruppen, sollte es im Rahmen des Schulversuches nicht mehr geben.

Eine solche Möglichkeit soll es in Zukunft allerdings wieder geben. Nach der Übernahme dieses Schulversuches in das Regelschulwesen ab Herbst 2012 sollen Trennungen dann teilweise wieder erlaubt sein.

In einer NMS-Klasse unterrichten also auch heute noch Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam, die nicht ein und dieselbe Ausbildung absolviert haben. Sie unterliegen nicht demselben Dienstrecht und werden auch noch unterschiedlich besoldet. Also: Vertreter beider Gruppen machen dieselbe Arbeit, unterliegen aber nicht demselben Besoldungsschema.

Ja selbst der Dienstgeber ist für die beiden Lehrpersonen nicht derselbe, denn Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrer sind Landesbedienstete, Professorinnen und Professoren jedoch haben den Bund als Dienstgeber. Das hat zum Beispiel Auswirkungen bei der Verrechnung von Reisespesen, bei Rückvergütungen von Schulveranstaltungskosten und bei Lieferungen.

Daher bedarf es eines sehr, sehr positiven Klimas an der jeweiligen Schule, eines gegenseitigen Verständnisses im Konferenzzimmer und besonders großer Motivation unter den Lehrerinnen und Lehrern, um mit diesen unterschiedlichen Rahmenbedingungen auch konstruktiv umgehen zu können.

Der Unterricht in den Klassen der Neuen Mittelschule erfolgt also:

- gemeinsam durch zwei Lehrkräfte
- mittels innerer Differenzierung
- durch spezielle Förderung und

- ohne Leistungsgruppen.

Durch die Einführung der Neuen Mittelschule sollte der Druck durch eine sehr frühe Entscheidungsnotwendigkeit wegfallen.

Die Grundidee dieses Schulversuches, nämlich die Zusammenarbeit zwischen einer Hauptschule und einer Allgemeinbildende Höhere Schule, konnte sich nicht wirklich durchsetzen, da sich zu wenige Lehrkräfte einer Allgemeinbildenden Höheren Schulen zur Arbeit in der Neuen Mittelschule bereit erklärt haben. Daher mussten andere Kooperationspartner für die Hauptschulen gefunden werden, etwa Berufsbildende Höhere Schulen wie etwa Höhere Technische Lehranstalten oder Handelsakademien.

Nur ganz vereinzelt konnten Gymnasien zum Mittun gewonnen werden, wie zum Beispiel in Klagenfurt. Zwei Oberstufenrealgymnasien beteiligten sich hier an diesem Schulversuch. Alle konnten sich durch den Schulversuch eine eigene Unterstufe an ihrem Gymnasialstandort sichern und werden diese, nach Auskunft des zuständigen Beamten im Unterrichtsministerium Helmut Bachmann³⁰, auch in Zukunft als Gymnasialklassen beibehalten können.

Da Schülerinnen und Schüler, die eine Neue Mittelschule besuchen, noch der Unterrichtspflicht unterliegen, ist auch die Neue Mittelschule eine Pflichtschule. Sie ist dem allgemeinen Bildungsauftrag, wie er im Schulorganisationsgesetz festgelegt worden ist, verpflichtet:

(1) Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Re-

³⁰ Helmut Bachmanns Antwort auf eine diesbezügliche Anfrage im Rahmen der Zertifizierung von LerndesignerInnen am 10. Mai 2011 in St. Johann i. P.

publik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken. (§ 2 SCHOG)

Hier wird von Bildungsinhalten gesprochen, die eine individuelle Persönlichkeit fordern, mit selbstständiger Urteilsfähigkeit, sozialem Verständnis, Aufgeschlossenheit gegenüber Andersdenkenden sowie Freiheits- und Friedensliebe. Auch Claudia Schmied zeigte auf, dass es wieder um den Menschen, um seine persönliche Entwicklungsgeschichte und um seine Bildungsfähigkeit gehen muss. Humboldts Überlegungen werden wieder modern und damit ein Denken, welches den Menschen nicht nur von seinem Nützlichkeitscharakter her betrachtet. Humboldt hatte sich nämlich schon zu seiner Zeit gegen das ausschließliche Nützlichkeitsdenken der damals herrschenden Philanthropen ausgesprochen (vgl. Borst 2009: 55).

Auch heute haben die jungen Menschen unserer Zeit das Recht, so erzogen zu werden, dass sie ihr Leben bewältigen können. Dazu muss der junge Mensch aber in der Lage sein, eigenständig und unabhängig zu denken und sich seines Freiraumes und seiner Verantwortung für sich und die Gemeinschaft bewusst sein.

Wilhelm von Humboldt war der Meinung, dass man in seinem Denken nur dann autonom werden kann, wenn man sich außer mit den Dingen, die man für seine spätere Berufswelt benötigt, auch mit Themen befasst, die alleine dem Denken und Fühlen dienen. Damit meinte er Kunst, Ästhetik, die Philosophie, und da besonders die griechischen Philosophie.

In unserer Zeit, geprägt von einer doch nicht so schnell überbrückbaren Wirtschaftskrise, ist es eigentlich verständlich und dann aber doch etwas Besonderes, dass der Bildungsbegriff, wie ihn Humboldt verstanden hat, mit seinen Forderungen nach Bildung für alle wieder thematisiert wird.

Dieser Bildungsbegriff schlägt sich auch in einer anderen Art der Leistungsfeststellung nieder. Im Schulversuch Neue Mittelschule gibt es keine Lei-

stungsgruppen mehr. Die Bewertung sollte auf Erkenntnissen einer inneren Differenzierung beruhen. Man sollte nach Möglichkeit für jedes Kind einen eigenen Kompetenzkatalog erstellen, da ja der Kompetenzzuwachs zu beurteilen ist und nicht das Wissen an sich. Der Idealfall wäre durch das Erreichen aller geforderten Kompetenzen gegeben. Bewertet werden sollen also die Lern- und Kompetenzzuwächse. Schularbeiten und Tests stehen nicht mehr im zentralen Blickfeld. Sie werden zwar, weil sie auch vom Gesetz vorgeschrieben sind, nach wie vor durchgeführt, haben allerdings an Stellenwert verloren. Ihre Gewichtung fällt im Vergleich zur Mitarbeit, zu den gemachten Hausübungen und dem Arbeitsverhalten im Rahmen der Freiarbeit geringer aus. Neben den weiterhin im Zeugnis vorgeschriebenen Ziffernnoten gibt es halbjährlich eine zusätzliche verbale Beurteilung. Ab dem Schuljahr 2012/13 wird die Neue Mittelschule zur Regelschule und Hauptschulen damit zum Auslaufmodell. Auch das Beurteilungsmodell wird sich verändern. Wer das vertiefte Bildungsziel erreicht, hat damit auch dieselben Berechtigungen wie Schülerinnen und Schüler der AHS erlangt, wer das nicht erreichen kann, der wird nach dem grundlegenden Bildungsziel beurteilt und hat damit diese Berechtigungen nicht. Nach welchem Bildungsziel beurteilt wurde, wird im Zeugnis eindeutig ausgewiesen.

Von Anfang an gab es in den einzelnen Bundesländern große Unterschiede bei der Umsetzung dieses Schulversuches. Heute gibt es diese Unterschiede nicht nur bezüglich der Umsetzung, sondern auch in Bezug auf zugeteilte Ressourcen und Beurteilungsvorgaben.

Der Schulversuch wurde mit wenigen Vorgaben initiiert, weil es sich um die Entwicklung einer neuen Schulform handeln sollte. Man wollte möglichst viele verschiedene Personen in dieses Entwicklungsgeschehen mit einbeziehen, da damit auch das Verantwortungsgefühl für diesen Schulversuch in den Köpfen der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer gefestigt werden sollte.

Um aber doch einige wichtige Eckpunkte für alle Standorte des Schulversuches gemeinsam festlegen zu können, wurde vom Ministerium dann eine Entwicklungsgruppe eingesetzt. Dieses Entwicklungsteam unter Leitung von Michael Schratz, Wilfried Schley, Christoph Hofbauer und Tanja Westfall-Greiter sollte die Entwicklungsteams an den einzelnen Standorten begleiten

und unterstützen, also Direktorinnen und Direktoren sowie Lerndesignerinnen und Lerndesigner.³¹

Eine andere Gruppe erarbeitete unter Leitung von Bernd Schilcher schriftliche Empfehlungen zum neuen Schulversuch³².

Beide Begleitungsteams treten gemeinsam für eine neue Schule mit einer neuen Lernkultur ein.

Das erstgenannte Team um Schley, Schratz, Hofbauer und Westfall-Greiter begleitet nun seither den Schulversuch an den einzelnen Standorten, durch österreichweite Fortbildungsveranstaltungen für Personen aus den Entwicklungsteams der einzelnen Schulen. Das Hauptanliegen dieser Gruppe bestand und besteht darin, einen neuen Blick auf das Kind möglich zu machen, mit Visionen, Weitblick und neuen Bildungszielen. Um das zu erreichen, wurden an allen am Schulversuch teilnehmenden Schulen Lerndesignerinnen und Lerndesigner installiert. Diese haben einerseits die Aufgabe des Vordenkens und sollen Visionen entwickeln, andererseits kommt ihnen die Funktion von Multiplikatoren zu, indem sie in den Konferenzräumen meinungsbildend wirken sollen. Gemeinsame Ziele werden bei überregionalen Treffen mit dem Entwicklungsteam des Ministeriums erarbeitet. Diese sollen dann mit den Kolleginnen und Kollegen, sowie der Leitung an den jeweiligen Schulen umgesetzt werden.

An diese neue Schulform wurden und werden hohe Erwartungen gestellt. Aber nicht nur an die Schulform selbst, sondern auch an die Lehrerinnen und Lehrer, die in diesen Schulversuch eingebunden sind.

Zu diesen Erwartungen haben auch die beiden Zwischenberichte³³ für eine neue Schule, die eine ExpertInnenkommission unter der Leitung des steiri-

³¹ Jede Schule muss ein Entwicklungsteam zusammenstellen. Diesem Team gehören Direktor, Direktorin und Lerndesigner, Lerndesignerin, in Kärnten auch der Standortkoordinator oder die Standortkoordinatorin an.

³² vgl. Erster Zwischenbericht: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf [Zugriff am 12. 07. 2011]

³³ vgl. Erster Zwischenbericht: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf und Zweiter Zwischenbericht http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf [Zugriff am 12. 07. 2011]

schen Bildungsexperten Bernd Schilcher ausgearbeitet hatte, beigetragen. Im „Ersten Zwischenbericht“ stand die Umsetzung des Schulversuches selbst im Mittelpunkt der Überlegungen. Im „Zweiten Zwischenbericht“ wurde der Fokus dann auf die Ausbildungskriterien für Lehrerinnen und Lehrer gelegt. In diesem Bericht wurde eine gemeinsame Ausbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen gefordert und auch ein neues, einheitliches Dienst- und Besoldungsrecht. Dieses neue Dienstrecht sollte einerseits die Tätigkeiten der Pädagoginnen und Pädagogen (z. B. Unterricht, Erziehung, Beratung, Förderung, Teamarbeit, Betreuung, Fort- und Weiterbildung, Schulentwicklung, Administration u. a.) neu definieren, die Kooperation mit Eltern und schulunterstützenden Einrichtungen regeln, leistungsbezogene Elemente beinhalten, eine nachvollziehbare Regelung der Anwesenheit an der Schule, sowie in den Ferienzeiten enthalten. Andererseits soll es den Lehrpersonen die Möglichkeit eröffnen, Phasen ihres Berufslebens in anderen Berufsfeldern zu absolvieren.³⁴

Die Abschaffung der Pragmatisierung und der schulfesten Stellen wird empfohlen, damit in Zukunft im Bildungssystem rasch und flexibel auf sich ändernde Rahmenbedingungen reagiert werden kann.

Das besondere Interesse dieser ExpertInnenkommission für die Neue Mittelschule galt aber der Lehrerinnen- und Lehrerbildung, denn sie forderte in diesem „Zweiten Zwischenbericht“ explizit: „Die Schule für alle braucht neue LehrerInnen“.³⁵ Diese Forderung führte dann in weiterer Folge zur Installation einer neuen ExpertInnengruppe mit anderen Mitgliedern die für die Empfehlungen für eine LehrerInnenbildung NEU verantwortlich zeichnet.

1.2.1 Neue Schule mit Neuer Schulkultur

„Neue Schulkultur“ ist ein vager Begriff, der von Bildungsexperten und Bildungsverantwortlichen immer wieder verwendet wurde. Die verschiedenar-

³⁴ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf.
[Zugriff am 14. 07. 2011]

³⁵ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf. [Zugriff am 14. 07. 2011]

tige Verwendung dieses Begriffes in den vergangenen Jahrzehnten zu diskutieren wäre eine interessante Aufgabe, da man dabei den raschen Begriffswandel in der Pädagogik erkennen könnte. Es würde aber den Rahmen dieser Arbeit sprengen, da ja auch nicht die Schule an sich im Fokus dieser Arbeit steht, sondern die LehrerInnenbildung NEU. Daher wird der Begriff „Neue Schulkultur“ hier nur im Zusammenhang mit der Neuen Mittelschule verwendet und beschrieben.

Von der Neuen Mittelschule her gesehen, zeichnet sich eine Neue Schulkultur dadurch aus, dass das soziale Lernen - als Grundlage eines Lernens für das Leben - eine sehr deutliche Aufwertung erfährt. Es soll ein wertschätzender Umgang miteinander gepflogen werden, unterstützt durch Leistungs- und Verhaltensvereinbarungen sowie gegenseitige Hilfestellung im Rahmen eines Tutorensystems. Die Kultur des gemeinsamen Feierns und der Präsentation von Projekten soll gepflegt werden. Eine kindgerechte Tagesstruktur mit Ganztagsbetreuung soll den Gegebenheiten unserer Gesellschaft besser Rechnung tragen (vgl. Schulaufsicht Klagenfurt 2009. Erlass: 3f). Es handelt sich hier um eine Beschreibung, die es durch eine sehr offene Formulierung erlaubt, dass die einzelnen Schulen innerhalb dieses vorgegebenen Rahmens eigene Profile setzen können.

Schulkultur im Sinne der Neuen Mittelschule hat nämlich immer mit dem Menschenbild, dem sich eine Institution verschrieben hat, zu tun und damit letztlich mit Pädagogischer Anthropologie. Diese pädagogische Teildisziplin befasst sich mit dem Menschen als einem erziehbaren und erziehungsbedürftigen Wesen. Im Bereich der Bildung hängt das Menschenbild ganz stark mit gesellschaftlichen und auch wirtschaftlichen Entwicklungen und Rahmenbedingungen zusammen.

Dieser Schulversuch soll seine Schulkultur an einem Menschenbild ausrichten, bei dem das Kind im Mittelpunkt zu stehen hat, das Kind mit seinen Fähigkeiten, Begabungen, seinen Erfahrungen aus seiner Alltagswelt und dem Entfaltungspotenzial, das man ihm zutrauen muss.

Die geforderte Neue Schulkultur hätte nun die Aufgabe, ihr Menschenbild an einem humanistischen Denken auszurichten, in dem Bildung als ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung gesehen wird, der nur von der Person selbst initiiert werden kann. Von außen, vom Umfeld her, müssen allerdings

die Rahmenbedingungen geschaffen werden, um eine derartige Initialzündung auslösen und den Prozess auch im Gang halten zu können.

Um eine Schulkultur in diesem Sinne Realität werden zu lassen, sollte man sich am Bildungsbegriff Humboldts orientieren und bedenken,

- dass die Individualität eines jungen Menschen eine Kraft darstellt, die entdeckt und gefördert werden will,
- dass sich der individuelle Charakter aus dem Zusammenspiel der inneren Kräfte ergibt,
- dass Bildung die persönliche Entwicklungsgeschichte darstellt, die im Dialog mit der Welt entsteht, Sinnaspekte entwickeln lässt und erst mit dem Tode abgeschlossen ist,
- dass Bildung dadurch entsteht, dass man sich, wie in der Antike schon, auch mit „unnützen“ Dingen beschäftigt, um seinen Geist zu schärfen, sich am „Schönen“ zu erfreuen und tragfähige Werte entstehen zu lassen.

Die Neue Schulkultur geht davon aus, dass bestmöglich gefördert, aber zugleich auch gefordert werden soll. Junge Menschen brauchen die Herausforderung und wollen spüren, dass man ihnen auch große Dinge zutraut. Dass man ihnen vertraut, dass sie etwas schaffen können. Auf diese Art wäre die neue Schulkultur untrennbar verbunden mit einer neuen Lernkultur, die nicht mehr nur von der Lehrperson dominiert werden darf, sondern die lernseitig anzusetzen versucht, nämlich beim Lernvorgang, beim Lernzuwachs durch die Person des Kindes selbst.

In der Praxis kann sich eine neue Schulkultur darstellen:

- durch ein wertschätzendes Miteinander im Konferenzzimmer, in der Klasse und mit den Eltern,
- durch gegenseitigen Respekt,
- durch Verantwortungsbewusstsein,
- durch gemeinsames Gestalten, etwa von Festen und Ausflügen,
- durch gemeinsames Tun, gemeinsames Erleben und Entwicklung gemeinsamer Wertvorstellungen,
- durch Sinnangebote,
- durch ein humanistisches Leitbild.
- durch die Auseinandersetzung mit Kultur

Eine neue Schulkultur lässt sich ebenso wenig verordnen wie ein neues Leit- oder Menschenbild. Eine neue Schulkultur muss wachsen können, und zwar dadurch, dass Werte von Lehrerinnen und Lehrern gemeinsam entwickelt und gelebt werden und Sinnorientierung als besonderer Wert einfließen kann.

1.2.2 Neue Lernkultur

Auch dieser Begriff wurde im Laufe der vergangenen Jahrzehnte in der Schulpädagogik schon auf vielerlei Art verwendet. Auch hier würde ein genaueres Eingehen auf die verschiedenen Verwendungsmöglichkeiten zu weit weg vom eigentlichen Thema führen. Daher wird die Betrachtung dieses Begriffes auf den Gebrauch im Rahmen der Neuen Mittelschule beschränkt.

Eine neue Schulkultur im Sinne der Neuen Mittelschule führt automatisch auch zu einer Veränderung der Lernkultur. Wie diese neue Lernkultur aber genau auszusehen hat, das wird den einzelnen Schulen überlassen, da man von dem Grundsatz ausgeht, dass Schule etwas Lernendes an sich hat. Dieser Grundsatz lässt somit verschiedene Entwicklungen zu.

Gerade hier, was die Lernkultur der Neuen Mittelschule betrifft, sind die gesellschaftlichen Veränderungen in den Blick zu nehmen, die heute von zunehmender Diversität bestimmt sind. Die Bedeutung der Erfahrungen und Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche in ihrer Alltagswelt gewonnen haben, muss auch in der Schule erkannt werden. Bei der Vorbereitung, bei der Erarbeitung von Inhalten des Lehrplanes und bei der Leistungsbeurteilung müssen Erfahrungen aus der Alltagswelt als wichtige Ressourcen angesehen und als Grundlage für das Erlangen oder Vertiefen von Kompetenzen genutzt werden. Sowohl ein Migrationshintergrund wie auch besondere Förderungsbedürftigkeit dürfen nicht zu einer Benachteiligung führen.

Die Gehirnforschung hat gezeigt, dass bei Lernprozessen nicht davon ausgegangen werden kann, eine Schülerin oder einen Schüler von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlassen zu können. Die innere Person, und dazu gehören alle Erfahrungen, alle gewonnenen Einstellungen und Haltungen, diese innere Person ist es, die entscheidet, was sie selbst mit den Anreizen von außen zu tun gedenkt (vgl. Dirim/Mecheril 2009: 18).

Beim Begriff „Neue Lernkultur“ geht es um ein neues Lehr- und Lernkonzept, das lernseitig gedacht wird. Das heißt, anzusetzen ist somit beim Lernenden selbst und seiner Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Der

Fokus soll nicht mehr, wie bisher üblich, auf dem Bereich liegen, der nicht den Leistungserwartungen entspricht, sondern auf dem Bereich, der beherrscht wird, wo Kompetenzen erworben werden konnten. Selbstgesteuertes Lernen führt zu mehr Freude und schnellerem Kompetenzzugewinn. Die Stärken des Kindes stehen im Mittelpunkt und dienen als Grundlage für eine Beurteilung des Kompetenzzugewinnes und nicht des Wissensstandes. Das geschieht in den einzelnen Klassen durch

- innere Differenzierung,
- Individualisierung, ja Personalisierung und
- Vermittlung von Kernkompetenzen.

Heute wird in zunehmendem Maße von Personalisierung gesprochen, von der Person des Schülers, der Schülerin, die im Mittelpunkt des schulischen Geschehens, des Lernprozesses steht.

Neue Lernkultur im Sinne der Neuen Mittelschule, wird hier keinesfalls als Kultur der Schlagworte, wie Outputorientierung, Leistungsstandards, objektive Kontrolle oder Evaluation gesehen. Es geht nicht darum, dass Lehrpersonen den Erfolg zum Maßstab des eigenen Handelns machen sollen, sondern darum, dass erkannt wird, dass der „pädagogische Erfolg immer das Werk dessen ist, der sich bilden soll“. (Heitger 2008: 19).

Schulze und Yildiz machen auf die Bedeutung der Erfahrungen aufmerksam, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Alltagswelt sammeln und die dazu führen, dass sie mit bestimmten individuellen Kompetenzen in die Schule kommen und diese dort auch einbringen wollen. Schulze und Yildiz weisen aber auch darauf hin, dass die Erwartung einer homogenen, einsprachigen Klasse nicht mehr der Realität entspricht:

„Diesem Mythos steht eine durch Heterogenität geprägte Alltagsrealität gegenüber – eine Heterogenität, die im Kontext von Pluralisierung, Globalisierung und verstetigter Einwanderung in den letzten Jahrzehnten zugenommen hat und weiterhin zunimmt. Damit steht das Bildungssystem gegenwärtig mehr denn je vor großen Herausforderungen und dem Erfordernis struktureller Reformen. Als wesentlicher Aspekt erscheint uns hierbei die Notwendigkeit, die alltagsweltliche Heterogenität der Schülerinnen und Schüler – in ihren verschiedenen Dimensionen – als Bildungsvoraussetzung anzuerkennen und zur Basis der schulischen Arbeit zu machen. Die Orientierung an einem ‚Standardschüler‘, der empirisch eine verschwindende Minderheit darstellt, muss über-

wunden werden, wenn Chancengleichheit realisiert werden soll.“ (Schulze/Yildiz 2009: 247)

Ähnlich dachte auch Wilhelm von Humboldt, indem er Bildung als ein Wechselspiel zwischen Mensch und Welt betrachtet hat.

Eine neue Lernkultur ist in der Praxis dann vorhanden,

- wenn Vielfalt als Chance gesehen wird und es eine innere Differenzierung gibt,
- wenn Noten aus verschiedenen Kompetenzen gewonnen werden und nicht nur aus den Resultaten von Schularbeiten und Tests,
- wenn lernseitig und nicht lehrseitig gedacht wird,
- wenn Erkenntnisse der Gehirnforschung einfließen können,
- wenn die Relevanz der Alltagsweltorientierung Realität geworden ist,
- wenn kompetenzorientiert gearbeitet wird und
- wenn Personalisierung das „Ich traue dir das zu“ als ein wichtiges Element im Bildungsprozess beinhaltet.

1.2.3 Erkenntnisse für eine LehrerInnenbildung NEU

Das Denken unserer Zeitepoche weist Ähnlichkeiten mit dem Denken zur Zeit Wilhelm von Humboldts auf. Auch heute wird der Mensch oft nicht als Persönlichkeit gesehen, sondern als nützliches, austauschbares Rädchen im Getriebe unserer liberalen Wirtschaftsmacht (vgl. Wicke/Neuser/Schmied-Kowarzik 1997: 15). Ein solches Denken hat selbst im Bildungsbe- reich Einzug gehalten. Daher kann man die Forderung nach einer neuen Schulkultur und, damit verbunden, einer neuen Lernkultur nur bejahen und unterstützen.

Die Gesellschaft braucht Menschen mit Rückgrat, mit Visionen. Das wird sogar von Teilen der Wirtschaft verlangt. Langfristige Ziele und Erfolge sind nur mit Mitarbeitern zu schaffen, für die der Arbeitsalltag aus Teamarbeit und nicht aus Konkurrenzkampf besteht und denen Begriffe wie Verantwortung und Loyalität nicht fremd sind. Das heißt nicht, dass die Leistungsfähigkeit damit gering geschätzt werden soll, im Gegenteil: Leistung soll sich auszahlen, in der Schule und in der Arbeitswelt, und Leistung soll Anerkennung und Lob hervorrufen. Durch echtes Lob und Anerkennung gestärkte Persönlichkeiten sind dann auch in der Lage, Selbstreflexion zu betreiben und Entscheidungen zu treffen. Sie tun dies mit dem Bewusstsein, dafür auch Verantwortung übernehmen zu müssen und zu wollen.

Die Forderung nach der Auseinandersetzung mit Werten, wie sie in den Bildungszielen der Lehrpläne für Allgemeinbildende Höhere Schulen und für Hauptschulen gefordert werden, ist zwar nicht neu, schon Humboldt hat eine derartige Forderung aufgestellt (vgl. Humboldt 1964: 507). Allerdings ist diese Forderung lange Zeit nicht besonders ernst genommen worden. Es war über lange Zeit - im Sinne der Postmoderne - sogar modern, davon zu sprechen, dass Erziehung wertneutral zu geschehen habe. Wertneutrale Erziehung ist in Wirklichkeit aber gar nicht möglich, denn es fließen immer die Einstellungen und Haltungen der erziehenden Person in das Erzie-

hungsgeschehen mit ein. Eine neue Schulkultur, die etwas Besonderes sein soll, die etwas wert sein soll, ist ohne das Einbeziehen von Werten kaum realisierbar. Man scheut sich nicht mehr, nach einer Rückbesinnung auf Werte zu verlangen. Man ist bereit, dies öffentlich zu fordern, wie beispielsweise der österreichische Bundespräsident Heinz Fischer, der sich schon im Jahre 2007 gegen eine Beliebigkeit im ethischen Umgang ausspricht und in einem Interview ganz konkret „Werte statt Beliebigkeit“ fordert (vgl. Fischer 2007: 2).

Die Rückbesinnung auf Werte hat auch mit der Verantwortung der Lehrerinnen und Lehrer zu tun. Hier geht es um eine Verantwortung im Ganzen, um eine Präsenz als Person, die die Botschaft vermittelt, dass die Lehrperson aufmerksam anwesend ist und verantwortungsvoll handelt. Es geht um das Vorbild und nicht nur um körperliche Präsenz, sondern auch um emotional-moralische Präsenz, um die Präsenz im Verhalten und um zwischenmenschliche Präsenz (vgl. Omer/Schlippe 2010: 204). Diese Präsenz darf nicht am Schultor aufhören, sondern sie sollte sich dadurch ausdrücken, dass die Schule mit dem Elternhaus in einen Dialog eintritt und beide Seiten dann gemeinsam zum Wohl der Schülerinnen und Schüler agieren. Ganz wesentlich ist aber auch die Forderung, Stütze zu sein bei der Suche nach einem sinnerfüllten Leben (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 6). Eine ähnliche Forderung stellt auch die Erziehungswissenschaftlerin Elke Gruber³⁶, die meint, dass den gesellschaftlichen Veränderungen Gegenstrategien entgegengesetzt werden müssen, etwa dadurch, dass man zum Ausgleich Bildung anbietet, die zur Persönlichkeitsentfaltung und zu einer sinnerfüllten Lebensgestaltung führen kann. Daher ist es wichtig, nach theoretischen Ansätzen zu suchen, die Jugendliche dazu anleiten könnten, für sich Sinnangebote zu erkennen und zu nützen.

³⁶ Gruber, Elke: Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein)Bildung.:
http://www.g.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt
[Zugriff am 28. 12. 2009]. Ohne Seitenangabe.

Gegenstrategien zu den herrschenden Tendenzen werden immer wichtiger werden, denn eine „Null-Bock-Stimmung“ ist schon unter Hauptschülerinnen und Hauptschülern vorzufinden, und Sinnleere wird zunehmend zu einem krank machenden Faktor. Die Situation am Arbeitsmarkt ist für junge Menschen auch in Österreich nicht rosig. Spanische Jugendliche gehen schon auf die Straße mit dem Slogan: Keine Arbeit, keine Wohnung, kein Geld, keine Angst³⁷. Wovor sollen sie sich auch fürchten, da sie doch nichts zu verlieren haben. Schon Humboldt wies darauf hin, dass ohne Sinn- und Handlungsperspektive alles Wissen unnütz, tot und unfruchtbar sei (vgl. Wicke/Neuser/Schmied-Kowarzik 1997: 17).

Für die Umsetzung des eigentlichen Anliegens einer einheitlichen gemeinsamen Schule für die Altersgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen konnte kein gemeinsamer politischer Beschluss gefasst werden. Anfang des Jahres 2011 erfolgte zwar die politische Übereinkunft, dass nach Auslaufen des Schulversuches, alle bestehenden Hauptschulen bis zum Jahre 2015 in Neue Mittelschulen umgewandelt werden sollen, aber alle bestehenden Gymnasien bleiben daneben als zweite Schiene bestehen. Es ist zu befürchten, dass die bestehenden Hauptschulen lediglich eine neue Bezeichnung bekommen und sonst im Wesentlichen alles beim Alten bleiben wird, allerdings verbunden mit großem finanziellen Aufwand und viel Mehrarbeit für die Kollegenschaft, wie es die Erfahrungen der Autorin als Lerndesignerin und im Entwicklungsteam einer Neuen Mittelschule gezeigt haben.

Einerseits ist das Bewusstsein vorhanden, dass Veränderungen im Bildungsbereich als Reaktion auf gesellschaftliche Veränderungen unbedingt notwendig sind. Andererseits haben die bisherigen persönliche Erfahrungen, wie Kürzungen der zuerst ausreichenden Ressourcen und Stundenkontingente oder ungelöste Fragen einer einheitlichen und korrekten Beurteilung, zu sehr viel Frust unter den betroffenen Lehrpersonen geführt. Es werden zwar eine neue Schul- und eine neue Lernkultur angestrebt, aber das eigentliche Ziel, eine gemeinsame Schule für die Altersgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen, wird mit der Neuen Mittelschule nicht erreicht, da durch das Weiterbestehen der zweigleisigen Ausbildung – Gymnasien

³⁷ Bericht in der Tageszeitung „Die Presse“ vom 20. Mai 2011

und Neue Mittelschulen – der Selektionsmechanismus weiter bestehen bleibt. Dadurch ist aber auch die Notwendigkeit einer sehr frühen Entscheidung gegeben und damit eigentlich auch eine Benachteiligung jener Kinder, die aus bildungsferneren Elternhäusern kommen.

Aus heutiger Sicht³⁸ kann man daher sagen, dass die zweigleisige Ausbildung der Zehn- bis Vierzehnjährigen fortgeschrieben wird. Es wird weiterhin Gymnasien und ab 2015 parallel dazu nur mehr Neue Mittelschulen geben, da bis dahin die Umwandlung der Hauptschulen in Neue Mittelschulen abgeschlossen sein soll. Damit ist der eigentliche Auftrag einer gemeinsamen Schule nur in sehr beschränktem Ausmaß erfüllt worden.

Der Teilerfolg besteht eigentlich nur darin, dass die einzelnen Standorte durch den Schulversuch zu einer neuen Schul- und Lernkultur gefunden haben, denen ein neues Menschenbild, ein neuer Bildungsbegriff im Sinne Wilhelm von Humboldts zugrunde liegen soll – sofern das alles wirklich auch in die Realität umgesetzt wird.

Eingeleitet werden konnte auch eine Diskussion über ein gemeinsames Dienstrecht als Voraussetzung für eine gerechtere Besoldung und Behandlung der Lehrerinnen und Lehrer. Momentan gibt es ja, wie schon erwähnt, zwei verschiedene Besoldungsklassen für ein und dieselbe Arbeit.

Die Anliegen des Entwicklungsteams für Lerndesignerinnen und Lerndesigner unter Leitung von Michael Schratz, Wilfried Schley und Tanja Westfall-Greiter werden zwar Eingang in die neue Schulkultur der begleiteten Standorte des Schulversuches finden. Inwieweit ihre Hauptanliegen, nämlich die Betrachtung des Kindes aus einem neuen Blickwinkel sowie die Visionen für die Zukunft mit Weitblick und Zielen, in das Geschehen der Neuen Mittelschule Eingang finden werden, wird wohl in besonderem Maße vom jeweiligen Leitungsteam an den einzelnen Standorten abhängen.

Der Mehraufwand würde sich dann gelohnt haben, wenn die Menschlichkeit an den Schulen vermehrt Einzug hält, nicht aber wenn sich nur Methoden und Belegschaft verändert haben.

³⁸ Stand: Dezember 2011

2 Die Frage nach dem WIE

Auf der Homepage des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur findet man unter dem Unterbegriff Fakten zur LehrerInnenbildung in Österreich³⁹ eine Situationsbeschreibung des IST-Zustandes, die des besseren Verständnisses wegen in stark gekürzter Form hier wiedergegeben werden soll.

Derzeit erfolgt die Ausbildung der österreichischen Pädagoginnen und Pädagogen an drei verschiedenen Ausbildungseinrichtungen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen für Elementarpädagogik, die in den Kindergärten und in der Vorschulerziehung eingesetzt werden, erhalten ihre Ausbildung derzeit an den Bildungsanstalten für Kindergartenpädagogik.

„Die Ausbildung dauert 5 Jahre und schließt mit einer Reife- und Diplomprüfung ab. Weiters kann die Ausbildung auch an einem Kolleg aufbauend auf einem Reifeprüfungsabschluss in 4 Semestern absolviert werden. Derzeit sind rund 8.100 Personen in der Ausbildung für Kindergartenpädagogik. Die Diplomprüfungen bringen jährlich rund 1600 Personen die Berechtigung für die Tätigkeit in Kinderbetreuungseinrichtungen.“⁴⁰

Um eine bessere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Frühkindpädagogik zu gewährleisten, wurde an der Universität Graz ein eigener Lehrstuhl für Frühkindpädagogik eingerichtet.

Die Lehrerinnen und Lehrer, die an allgemeinbildenden Pflichtschulen und an Berufsschulen unterrichten, erhalten ihre Ausbildung an den neun Päd-

³⁹ vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml#toc3-id3>
[Zugriff am 15. 07. 2011]

⁴⁰ (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml#toc3-id3>)
[Zugriff am 15. 07. 2011])

agogischen Hochschulen des Bundes und den fünf Privaten Pädagogischen Hochschulen. Diese Pädagogischen Hochschulen gibt es, gemäß Hochschulgesetz 2005, seit Oktober 2007, und sie sind gleichzeitig auch Einrichtungen für Fort- und Weiterbildung aller Lehrerinnen und Lehrer. Derzeit⁴¹ studieren dort mehr als 8.600 zukünftige Lehrerinnen und Lehrer für Pflichtschulen, um dann mit dem Bachelor of Education abzuschließen. Mit dem Studienabschluss wird die berufliche Berechtigung für das jeweilige Lehramt erworben.

Lehrerinnen und Lehrer für Allgemeinbildende Höhere Schulen und Berufsbildende Mittlere und Höhere Schulen erhalten ihre Ausbildung an 8 Universitäten und 6 Kunstuniversitäten. Um das Fach Bewegung und Sport studieren zu können oder ein Lehramtsstudium für den künstlerischen Bereich anzugehen, hat man vor Ausbildungsbeginn eine Aufnahmeprüfung zu bestehen. Im Gegensatz zu den Pädagogischen Hochschulen können derzeit an Universitäten alle anderen Lehramtsstudien ohne Aufnahmetests begonnen werden. An den Universitäten gibt es rund 12.000 Studierende für das Diplomstudium. Das Diplomzeugnis alleine berechtigt aber noch nicht zur Berufsausübung, dazu ist dann noch die erfolgreiche Absolvierung des Unterrichtspraktikums erforderlich.

In Österreich gibt es einerseits Pflichtschullehrerinnen und Pflichtschullehrer, die in ihrem Bundesland von der Landesregierung angestellt werden und deren Kosten allerdings zu 100 % vom Bund über den Finanzausgleich getragen werden. Andererseits gibt es Bundesschullehrerinnen und Bundesschullehrer, die vom Bund angestellt und auch bezahlt werden.

Auf der Internetseite des Bildungsministeriums zu den Fakten⁴² gibt es den Hinweis, dass im Zeitraum 2012 bis 2025 rund 59.000 Lehrerinnen und Lehrer in Pension gehen werden. Diese Zahl entspricht einem Anteil von etwa

⁴¹ vgl. (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml#toc3-id3>)
[Zugriff am 15. 07.2011] Stand Juli 2011

⁴² vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/fakten.xml#toc3-id3>
[Zugriff am 15.07. 2011]

50 % der derzeit unterrichtenden rund 118.000 Lehrerinnen und Lehrer. Aus diesem Grund wird die gegenwärtige Zeit als sehr günstig erachtet, um an eine Reform der LehrerInnenbildung heranzugehen. Für eine Schule NEU wurden von der ExpertInnenkommission unter Leitung von Bernd Schilcher, dezidiert neue LehrerInnen gefordert. Damit waren nicht neue Lehrerinnen und Lehrer von der Person her gedacht, wohl aber neue Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich ihrer Persönlichkeitsstruktur, ihrer Haltungen, Einstellungen und pädagogischen Kompetenzen.

Diese Forderung darf nicht überraschen, denn in der aktuellen Bildungspolitik, und oft sogar auch in der Erziehungswissenschaft, steht nicht die Person als autonomes und einzigartiges Wesen im Mittelpunkt, sondern das Kapital, welches der Mensch durch seine Fähigkeiten darstellt und in die Gesellschaft einbringt (vgl. Heitger 2008: 16).

So wird Bildung zur Ausbildung jedes einzelnen abgewertet, wobei die Brauchbarkeit im Mittelpunkt steht und nicht ein Bildungsauftrag, wie er in den Lehrplänen verankert ist. Lange glaubte man, auf eine Bildung im Sinne Wilhelm von Humboldts verzichten zu können, man glaubte eine derartige Bildung als zu aufwändig, als nicht notwendig, nicht brauchbar hinstellen zu können. Dabei wurde jener Bildungsauftrag vergessen, der Lehrerinnen und Lehrer auffordert, Hilfe bei der Persönlichkeitsbildung und bei der Sinnfindung zu bieten. Da tauchen natürlich Fragen auf:

- Wie genau wurden und werden Lehrpläne überhaupt wahrgenommen und dahingehend studiert?
- Hat man der Ausbildung an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten diesen Bildungsauftrag zugrunde gelegt?
- Hat die Schulaufsicht kontrolliert, ob diesem Bildungsauftrag in der Ausbildung entsprochen wird?

Um nun konkrete Überlegungen zu einer neuen LehrerInnenbildung sammeln und bündeln zu können, wurde Ende 2008 auf Basis des Regierungsübereinkommens eine weitere ExpertInnengruppe installiert (vgl. LehrerIn-

nenbildung NEU 2010: 5)⁴³. Diese Gruppe erhält, zum Zwecke der besseren Unterscheidung, hier in dieser Arbeit die Bezeichnung Empfehlungsgruppe, weil sie Empfehlungen⁴⁴ zum Thema „LehrerInnenbildung NEU – Die Zukunft der pädagogischen Berufe“ herausgegeben hat.

Darin geht es

- um Rahmenbedingungen und eine gemeinsame Grundstruktur für eine LehrerInnenbildung NEU,
- um den Bildungsauftrag der österreichischen Schule, der wieder sehr deutlich gemacht worden ist,
- um die Ausgangssituation, um gesellschaftliche Umbrüche und um das veränderte Rollenbild der Lehrperson
- um neue pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen für Lehrerinnen und Lehrer der Zukunft, die gefordert werden um mit den Veränderungen professioneller umgehen zu können,
- und um neue theoretische Ansätze, die für das pädagogische Kernstudium notwendig werden, um die geforderten Fähigkeiten und Haltungen zu erreichen.

⁴³ Den amtlichen Auftrag dazu erteilten die beiden damaligen Bildungsverantwortlichen, Caudia Schmied, Bundesministerin für Bildung, Kunst und Kultur und Johannes Hahn, Bundesminister für Wissenschaft und Forschung.

⁴⁴ Daher wird diese Gruppe hier immer als Empfehlungsgruppe bezeichnet werden.

2.1 Die Empfehlungsgruppe

Für die österreichische Bildungsministerin Claudia Schmied ist die Schule eine lernende Organisation, die sich ständig weiterentwickeln und den gesellschaftlichen Gegebenheiten anpassen muss. Daher wurde von ihr eine eigene Arbeitsgruppe, eine ExpertInnengruppe⁴⁵ eingesetzt, die den Auftrag erhielt:

- „eine wirklich grundlegende Neukonzeption“ der LehrerInnenbildung anzustreben (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 5) und
- die dafür notwendigen Eckpunkte auszuarbeiten.

Diese Arbeitsgruppe sollte in die Zukunft denken und neue Denkansätze weiter entwickeln. Als Empfehlungen für eine LehrerInnenbildung NEU wurden die gewonnenen Ideen und Denkansätze im März 2010 veröffentlicht (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010).

Um jede Verwechslung zwischen den, für diese Arbeit interviewten Expertinnen und Experten der sinnzentrierten Pädagogik und den Mitgliedern dieser oben beschriebenen Gruppe auszuschließen, wird letztere von der Autorin dieser Arbeit als Empfehlungsgruppe bezeichnet.

Diese Empfehlungsgruppe ging bei ihren Überlegungen von folgenden grundsätzlichen Gesichtspunkten aus:

- „Im Zentrum aller Überlegungen stehen die jungen Menschen, Kinder, Jugendliche, Schülerinnen und Schüler in ihrer persönlichen

⁴⁵ Die Arbeitsgruppe (ExpertInnengruppe), hier Empfehlungsgruppe genannt, wurde von Peter Härtel geleitet. Weitere Mitglieder: Mettinger Arthur, Polaschek Martin, Greiner Ulrike, Krainz-Dürr Marlies, Hopmann Stefan, Schratz Michael, Jorzik Bettina, Stadelmann Willi, Stoll Martina.

Lebensumgebung und deren Lebensperspektiven in der Gesellschaft von morgen.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 6)

- Der Bildungsbegriff, der einer LehrerInnenbildung NEU zugrunde zu legen ist, ist derselbe, der auch für die Neue Mittelschule hervorgehoben worden ist. Er findet sich in § 2 des österreichischen Schulorganisationsgesetzes.
- Die Zielvorstellungen sind für alle Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Matura gültig und sollen auch für die Zukunft gedacht werden (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 6).

Die LehrerInnenbildung muss also so konzipiert sein, dass Studierende mit jenen Kompetenzen ausgestattet werden, die in einer Schule von morgen wichtig sein werden. Dabei wird darauf zu achten sein, dass man nicht alles Alte über Bord wirft, sondern eine richtige Balance zwischen Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Didaktik und pädagogischen Kernkompetenzen findet, um verantwortungsbewusste LehrerInnenpersönlichkeiten für die Zukunft zu erhalten. Auf positive Ansätze der Persönlichkeit sollte schon im Aufnahmeverfahren, das sich aus verschiedenen Tests und Aufnahmegesprächen zusammensetzen soll, geachtet werden.

2.2 Rahmenbedingungen - Dreistufige Ausbildung

Die Schule ist nicht der einzige Ort, an dem Erziehung, Bildung und Lernen geschehen. Daher sind die verschiedenen Bereiche der Pädagogik vom Kindergarten bis zur Weiterbildung und Elternbildung zu verweben. Es ist ihnen eine gemeinsame Grundstruktur zu geben.

Neben dieser Forderung des Verbindens war es der Empfehlungsgruppe ganz wichtig, darauf hinzuweisen, dass LehrerInnenbildung eine gemeinsame Bildung auf tertiärem Niveau sein muss, und zwar

- mit einem transparenten und nachvollziehbaren Auswahlverfahren, dessen besonderes Augenmerk auf stabilen Personeneigenschaften

und Grundorientierungen zu liegen hat (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 23),

- mit konsequenter Umsetzung der Bolognastruktur,
- mit der Möglichkeit der Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Schularten,
- mit der Möglichkeit, dass auch Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger willkommen, ja erwünscht sind und
- mit durchgehender Kompetenzorientierung (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 5).

Anfang 2011 wurde diese gemeinsame Ausbildung, wie bereits dargestellt, von der österreichischen Bundesregierung als vereinbartes Ziel definiert und deren Eckpunkte beschlossen sowie eine Dienstrechtsreform mit ersten Verhandlungen eingeleitet.

Die Empfehlungsgruppe hat auch ein Auswahlverfahren vorgeschlagen, das aus umfangreichen Aufnahme- und Eignungstests bestehen sollte. Dieses müsste so angelegt sein, „dass SchulabgängerInnen abgeschreckt werden, die den Lehrberuf vielleicht doch nicht aus Überzeugung, sondern aufgrund mangelnder attraktiver Alternativen gewählt hätten“. (Weixlbaumer 2008: 27)

Diese Überlegungen mochten damals und mögen vielleicht noch in der Gegenwart praktikabel sein. Das Auswahlverfahren wird aber in Zukunft doch mit anderen Augen gesehen werden und anders verlaufen müssen, dann nämlich wenn ein derart großer Mangel an Lehrerinnen und Lehrern herrschen wird, dass man derartige Auswahlverfahren gar nicht mehr wird anwenden wollen. Man wird dann vielleicht alle benötigen und daher aufnehmen, die nur irgendwie bereit dazu sind, den Lehrberuf anzustreben.

Auch Marlies Krainz-Dürr ist der Meinung, dass Eignungstests grundsätzlich problematisch seien. Ihrer Meinung nach wären eingehende Beratungsgespräche in der Eingangsphase und Selbsteinschätzungsinstrumentarien bessere Alternativen (vgl. Krainz-Dürr 2008: 44). Allerdings wäre damit ein Auswahlverfahren gegen dessen Ergebnis man in die Berufung gehen könnte kaum gegeben.

Für die Ausbildung selbst soll es in Zukunft nur ein Modell geben, nämlich ein Ausbildungsmodell, das für alle pädagogischen Berufe gilt (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 35).

Die Ausbildung selbst soll in Zukunft in drei Stufen erfolgen. Dieser dreistufige Ausbildungsweg wurde schon im März 2009 in einem Memorandum der Pädagogischen Hochschulen⁴⁶ von Hans Schachl vorgeschlagen (vgl. Brunner 2009: 11). Der dreistufige Aufbau wurde dann von der Empfehlungsgruppe als „Drei-Phasen-Modell“ bestätigt (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 47ff). Bestätigt und noch genauer beschrieben wurden die drei Phasen in den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe (Vorbereitungsgr. 2011: 6ff).

Begonnen wird mit der Stufe I, einer achtsemestrigen Grundbildung, die mit der Erlangung des Bachelors abgeschlossen sein wird. Derzeit allerdings dauert das Bachelorstudium an den Pädagogischen Hochschulen in Österreich, das mit einer uneingeschränkten Lehrbefugnis für Pflichtschulen verbunden ist, nur sechs Semester.

An die vorgeschlagene achtsemestrige Grundbildung schließt ein berufsbegleitendes Masterstudium an, das aber längstens nach fünf Jahren abgeschlossen sein sollte. Wer nach dieser Zeitspanne noch keinen Masterabschluss hat, darf keinen unbefristeten Vertrag bekommen und bestenfalls als Team-, Stütz- oder FörderlehrerIn, zugeteilt einem Lehrer oder einer Lehrerin mit Mastertitel, unterrichten. Die dritte Stufe wäre dann durch den PhD gegeben (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 83).

Die Vorbereitungsgruppe ist in dieser Frage allerdings nicht so rigoros, sondern überlässt die Entscheidung, was denn zu geschehen hat, wenn der Mastertitel in der angegebenen Frist nicht gemacht worden ist, dann dem Dienstgeber (vgl. Vorbereitungsgr. 2011: 7).

Weiters soll auch darauf geachtet werden, dass ein flexibles Anrechnungssystem und berufsbegleitende Studienangebote die Möglichkeit schaffen, dass Interessierte auch ohne pädagogische Vorbildung Chancen für den Lehrberuf haben (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 47). Ebenso wichtig

⁴⁶ <http://www.paedagogischehochschulen.at/downloads/lehrerbildung-neu.pdf>

[Zugriff am 16. 07. 2011]

sind die Umstiegsmöglichkeiten und die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen pädagogischen Bereichen, aber auch anderen Berufen (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 84).

Nach der Grundbildung, die, von Ausnahmen im vorschulischen und im sozialpädagogischen Bereich abgesehen, in der Regel ein Bachelorstudium umfasst, soll es die Induktionsphase geben. In dieser sollen die Absolventinnen und Absolventen des Grundstudiums in den Berufsalltag eingeführt werden, begleitet von Mentorinnen und Mentoren. Danach setzt eine Art lebens- und berufsbegleitende Fort- und Weiterbildung an, wobei der Abschluss des Masterstudiums innerhalb der darauffolgenden fünf Jahre notwendig ist (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 48f).

Auch die Vorbereitungsgruppe ist der Meinung, dass in dieser Einführungsphase gut auszubildende Mentorinnen und Mentoren vor Ort die Begleitung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer übernehmen sollen (vgl. Vorbereitungsgr. 2011: 7). Die Ausbildung dieser Mentorinnen und Mentoren hat an den zukünftigen LehrerInnenbildungsstätten so zu erfolgen, dass diese ihrer Aufgabe mit Verantwortung und Profession nachkommen können.

Das Masterstudium kann nun begleitend zur Induktionsphase begonnen werden, wobei einzelne Lehrveranstaltungen für dieses Masterstudium nach Meinung der Vorbereitungsgruppe auch schon vorher, also vor der Induktionsphase, absolviert werden können. Der Abschluss sollte spätestens fünf Jahre nach dem Bachelor erfolgen.

Die folgende Grafik ist den Empfehlungen der ExpertInnengruppe zur LehrerInnenbildung NEU entnommen und gibt einen Überblick über die Grundstruktur der Vorschläge (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 50).

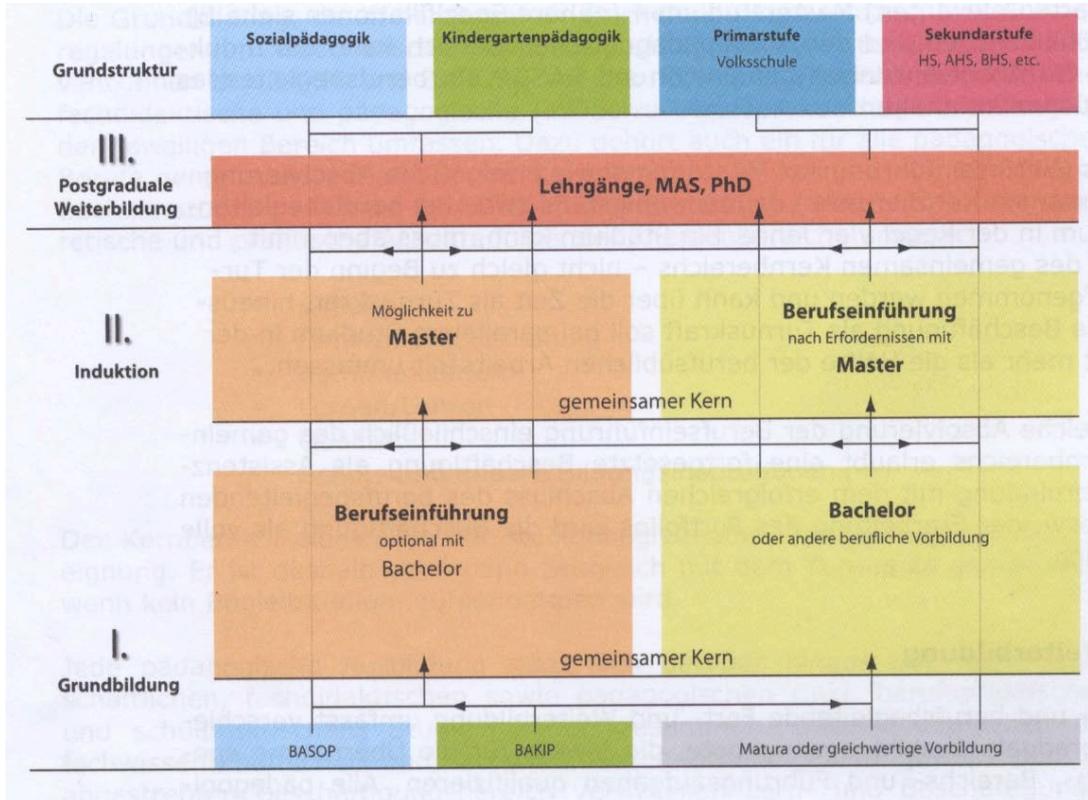


Abbildung 1: Grafik zur Grundstruktur einer LehrerInnenbildung NEU. In: Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU (2010): Seite 50.

Im Rahmen der Grundbildung (Stufe I) gibt es einen gemeinsamen pädagogischen Kernbereich im Ausmaß von 60 ECTS-Credits, und im Rahmen der Induktionsphase (Stufe II) gibt es noch einen weiteren Kernbereich, diesmal im Ausmaß von 30 ECTS-Credits. Im gemeinsamen pädagogischen Kernbereich sollen auch jene pädagogischen Ansätze verankert werden, die dann zu den geforderten pädagogischen Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen führen sollen und die im eigentlichen Forschungsinteresse dieser Arbeit stehen.

2.3 Gemeinsamer Kernbereich in einer gemeinsamen Grundstruktur

Die Grundstruktur, auf die man sich in der Empfehlungsgruppe geeinigt hat, und die nun auch von der Vorbereitungsgruppe und vom Ministerrat bestätigt worden ist, schaut folgendermaßen aus:

Sozialpädagogik	Kinder-garten-Pädagogik	Primarstufe	Sekundarstufe*	Sekundarstufe*	Sekundarstufe*
Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Bachelor	Bachelor	Bachelor	Bachelor
begleitend: Bachelor Sozialpädagogik (120 ECTS, mit teilweiser Anrechnung BASOP)	begleitend: Bachelor vorschulische Bildung (120 ECTS, mit teilweiser Anrechnung BAKIP)	Fach und Fachdidaktik Deutsch (60 ECTS) Sachkunde (30 ECTS) Gestalten (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Mathematik (60 ECTS) Englisch (30 ECTS) Unterrichtsführung und Lernumgebung (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Mathematik (90 ECTS) Diagnostik und Begabungsförderung (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Chemie (90 ECTS) Biologie (90 ECTS)
Gemeinsamer Kernbereich verteilt auf das gesamte Studium (60 ECTS)					
Basis:					
BASOP	BAKIP	Matura oder gleichwertiger Abschluss			

Abbildung 2: Grafik zum gemeinsamen Kernbereich und zur Spezifizierung einer LehrerInnenbildung NEU. In: Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU (2010): Seite 51.

Ähnlichkeiten ergeben sich in puncto Kerncurriculum mit der Lehrerausbildung in Osnabrück. Dort hat man ein „Interdisziplinäres Kerncurriculum“ eingeführt, weil man mit der Vielfalt und Beliebigkeit der einzelnen Vorlesungen aus dem Bereich der Grundwissenschaften nicht zufrieden war. Diese Unzufriedenheit wurde vor allem von studentischer Seite artikuliert, die eine Unverbundenheit der Angebote stark kritisiert hat (vgl. Kunze 2005: 81f).

Ganz wichtig ist der Empfehlungsgruppe, dass es jedem jungen Menschen ermöglicht wird, ein selbstbestimmtes und sinnerfülltes Leben in der Gesell-

schaft führen zu können (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 6). Das gilt für die Studierenden ebenso wie auch für deren spätere Schülerinnen und Schüler.

Bildung hat für sie auch den Auftrag, „Entwicklungen in der Gesellschaft auf Basis von akzeptierten demokratischen, sozialen und religiösen Werten mit zu beeinflussen.“ (ebd.) Daher müssen die Inhalte eines Kerncurriculum dahingehend ausgerichtet sein, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern werden, die bereit sind, Sorge, für die Entwicklung unserer Demokratie zu tragen und das „Menschentum“ in sich und in jedem anderen auch, zu achten (vgl. Heitger 2008: 23).

Die einzelnen Standorte der LehrerInnenbildung NEU, die entstehen werden, haben die Aufgabe, die Inhalte des pädagogischen Grundstudiums so zu gestalten, dass sie ihrem Leitbild entsprechen und gleichzeitig dazu beitragen, ein eigenes Profil zu entwickeln. Damit soll eine größere Attraktivität des jeweiligen Standortes erreicht werden (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 76).

Die Vorbereitungsgruppe hat nun genauere Richtlinien herausgegeben und gliedert für das Bachelorstudium den „Gemeinsamen Pädagogischen Kern“, wie sie ihn nennen, in zwei Bereiche (vgl. Vorbereitungsgr. 2011: 6):

1. Gemeinsam für alle pädagogischen Berufe (30 Credits)

- Bildung und ihre Organisation (Schule u. a. Bildungsinstitute)
- Kommunikation, Organisation, Teamarbeit, Selbsterfahrung
- Studium Generale: Gesellschaft und Wissenschaft

2. Thematisch gemeinsam,

aber nach beruflichen Einsatzfeldern differenziert (30 Credits)

- Erziehungs- und bildungswissenschaftliche Grundlagen
- Gestaltung und Evaluation von Bildungsprozessen
- Pädagogische Qualität und Professionalität

2.4 Schaffung einer vernetzten Struktur

Neben einer gemeinsamen Grundstruktur der LehrerInnenbildung, auf die dann unterschiedliche Spezialausbildungen aufgebaut werden können, geht es der Empfehlungsgruppe auch um die Schaffung einer vernetzten Struktur im Rahmen von PädagogInnen-Bildungs-Cluster unter Nutzung aller vorhandenen Stärken und Ressourcen (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 71). Dazu gehören in der derzeitigen Ausbildungsstruktur die zwei getrennten Ausbildungsschienen, die kaum miteinander vergleichbar und auch nicht gegenseitig durchlässig sind. Eine gesonderte dritte Schiene stellt die Ausbildung der Kindergartenpädagoginnen und Kindergartenpädagogen dar, die in einer Berufsbildenden Höheren Schule erfolgt und mit der Matura abschließt.

In Zukunft sollen nun alle Schienen zusammengeführt werden. Diese Zusammenführungen werden standortbedingt unterschiedlich ausfallen und nicht ohne Probleme ablaufen.

Roland Fischer und Ralph Grossmann meinen in ihrem Beitrag in der ergänzenden Expertise zu den Empfehlungen für eine LehrerInnenbildung NEU, dass bei der Zusammenführung die Strukturen und die Kulturen der Trägereinrichtungen eine ebenso große Rolle wie ein neues Curriculum spielen werden (vgl. Fischer/Grossmann 2010: 17).

Beide sprechen davon, dass es zu einer gemeinsamen Einrichtung kommen muss, die für das gesellschaftliche Aufgabenfeld Bildung und Erziehung auch die Verantwortung zu übernehmen hat, und zwar in „professioneller Autonomie“ mit „professioneller Kommunikation“ (vgl. Fischer/Grossmann 2010: 17).

Die beiden Autoren, die den Begriff Profession als soziales System verstehen, weisen darauf hin, dass sich akademische Profession dadurch auszeichnet, dass

„eine zweite Ebene des professionellen Diskurses existiert, die von Forschung und Theoriebildung bestimmt und in einem internationalen Kommunikationszusammenhang eingebettet ist. Es entsteht dadurch ein Span-

nungsfeld zwischen dem Diskurs innerhalb der Praxis und dem akademischen Diskurs, welches für Innovation und Weiterentwicklung der Profession von hoher Bedeutung ist.“ (Fischer/Grossmann 2010: 17f)

Für die akademische Profession werden akademische Institutionen benötigt, denen die derzeitigen Institutionen der LehrerInnenbildung nicht entsprechen, da an den Pädagogischen Hochschulen der akademische Diskurs zu wenig entwickelt sei und die „kritische Masse“ fehle. An den Universitäten wiederum fehle es an der „professionsorientierten Fokussierung“, da die Verantwortung für die LehrerInnenbildung auf verschiedene Ausbildungsinstanzen aufgeteilt ist (vgl. Fischer/Grossmann 2010: 18).

Daher muss es ihrer Meinung nach „zum Aufbau von geeigneten Trägereinrichtungen für eine professionsorientierte, akademische LehrerInnenbildung“ kommen, unter Zusammenführung und Bündelung all jener Kräfte, die sich „handlungsorientiert und auf akademischem Niveau mit Bildung und Erziehung befassen.“ (ebd.).

Beide Autoren gehen davon aus, dass solche Einrichtungen die Verantwortung für alle pädagogischen Berufsfelder übernehmen müssen, einerseits durch Dienstleistung im Bereich der Aus-, Fort- und Weiterbildung, der Beratung, der Schul- und Bildungssystementwicklung. Andererseits muss die Verantwortung auch im Bereich der wissenschaftlichen disziplinären Diskurse übernommen werden, um letztlich beide Bereiche positiv verknüpfen zu können. Fischer und Grossmann sind der Ansicht, dass es in den verschiedenen Regionen zu unterschiedlichen Modellen kommen wird, etwa in Form von Pädagogischen Universitäten oder in für die LehrerInnenbildung gesamtverantwortlichen Instituten an bestehenden Universitäten. Bestehende Organisationen können eingebunden werden, wobei aber das Rohkonzept von den politisch Verantwortlichen auszugehen habe.

Der Vorschlag zu einer solchen Cluster-Struktur wird mit der folgenden Grafik dargestellt (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 72):

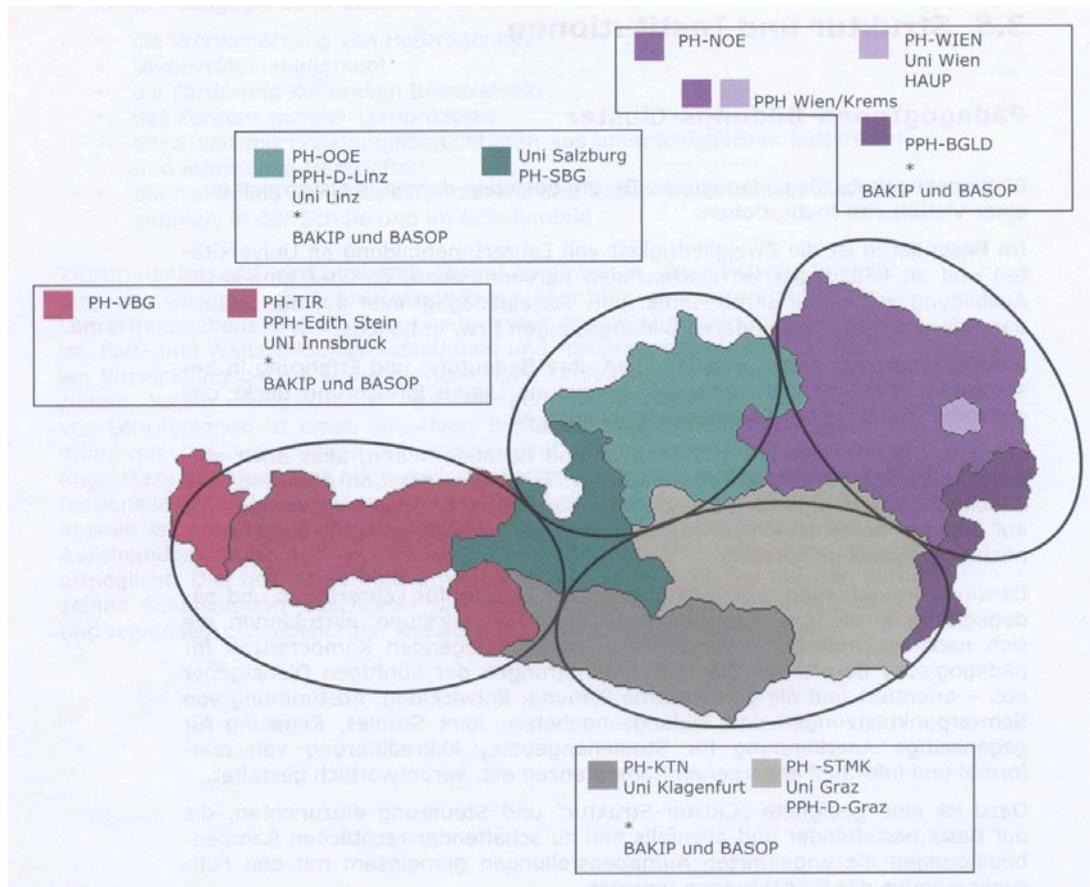


Abbildung 3: Grafik zur vorgeschlagenen Clusterstruktur einer LehrerInnenbildung NEU. In: Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU (2010): Seite 72.

Einzelne Standorte sollen dann, wie die grafische Darstellung zeigt, in Cluster zusammengeführt werden, wobei Peter Härtel meint, dass es sich bei dieser Umsetzung um eine längerfristige Sache, etwa im Bereich von zehn bis fünfzehn Jahren, handeln wird (vgl. Härtel 2010: 23).

Der Start dazu sollte seiner Meinung nach umgehend erfolgen, wobei man jene Dinge zuerst in Angriff nehmen sollte, die ohne gesetzliche Veränderungen möglich sind.

Dazu hat Härtel folgende erste Schritte vorgeschlagen:

- Einsetzen einer Entwicklungsgruppe für die notwendigen Eckpunkte und Kriterien.
- Erarbeitung eines Masterplanes.
- Abstimmung auf Bundesebene und Benennung jener Bereiche, die einer gesetzlichen Änderung bedürfen.

Um diese Schritte in Angriff nehmen zu können, ist es notwendig, einmal alle bildungsrelevanten Institutionen zu erfassen mit sämtlichen Leistungen, Angeboten, Inhalten und Personen, mit ihren Qualifikationen und Ressourcen. Weiters wäre wichtig klarzulegen, wer wofür die Verantwortung trägt, wie die Führungsstrukturen aussehen sollen und welche Entwicklungsziele man anpeilen möchte. Es wird aber auch notwendig sein, auf Doppelgleisigkeiten aufmerksam zu machen und auf vorhandene blinde Flecken.

Auf Bundesebene müsste es eine Institution geben, die strukturelle curriculare und inhaltliche Basisvoraussetzungen vorgibt, um wenigstens in den wesentlichen Punkten Übereinstimmung zu erzielen. Auch die Ressourcen müssen zentral verteilt werden.

Als Hilfe müsste es Stützstrukturen und ein Controlling-Konzept geben (vgl. Härtel 2010: 23).

Der Prozessablauf,⁴⁷ wie er von den Bildungsverantwortlichen entwickelt worden ist, liegt gut in der Zeit:

- Entwicklungsphase: Am 26. Jänner 2009 erfolgte der Startschuss für die neue LehrerInnenbildung durch eine Pressekonferenz mit Bundesministerin Claudia Schmied und Bundesminister Johannes Hahn. Die Empfehlungsgruppe wurde eingereicht und am 18. Dezember 2009 wurde der erste Entwurf der Empfehlungen dieser Gruppe veröffentlicht.
- Phase der Beteiligung: Vom Jänner bis zum Oktober 2010 gab es von Seiten der Empfehlungsgruppe, vor allem nach der Veröffentlichung ihres Endberichtes, viele Gespräche mit Interessensgruppen und mehr als fünfzig schriftliche Stellungnahmen dazu.
- Phase der Verdichtung: Im November und im Dezember 2010 gab es vier Stakeholderkonferenzen in Innsbruck, Graz, Wien und Linz, mit insgesamt mehr als 250 Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den Entwicklungsteams der Neuen Mittelschulen, der Pädagogischen Hochschulen und den Verantwortlichen der Schulaufsicht.
- Umsetzungsphase: Ab Jänner 2011 arbeitete die Vorbereitungsgruppe an Eckpunkten und Standards für die Rahmencurricula, für die Ausbildungsgänge, an Anforderungen für die Trägerorganisationen

⁴⁷ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19976/prozess.pdf> [Zugriff am 16. 07. 2011]

und an den Bedingungen für die Einrichtung eines Entwicklungsrates für die LehrerInnenbildung NEU. Ende Juni wurden die Empfehlungen dieser Vorbereitungsgruppe veröffentlicht.⁴⁸

Ab Herbst 2011 sollte es eigentlich in jedem Bundesland einen solchen Entwicklungsrat geben, der einen Plan für die Umstellung auf die LehrerInnenbildung NEU gestalten sollte. Bis jetzt⁴⁹ gibt es aber nur einen einzigen, der auch nur aus zwei Personen besteht, nämlich dem Vorsitzenden der Vorbereitungsgruppe Andreas Snider und seinem Stellvertreter Roland Fischer.

- Das Ziel wäre ein Zustandekommen eines ersten Jahrganges der LehrerInnenbildung NEU noch in dieser Legislaturperiode, das heißt bis Herbst 2013, da spätestens am 2. Dezember 2013 gewählt werden muss.
- Eckpunkten und Standards für Rahmencurricula
- Eckpunkten und Standards für Ausbildungsgänge
- Qualitätsstandards für die Trägerorganisationen
- inhaltlichen Grundlagen für Einrichtung eines Entwicklungsrates für Aufgaben:
 - Entwicklungsplan für die Umstellungsphase
 - Richtlinien für Rahmencurricula, Ausbildungsgänge, Trägerorganisationen
 - Akkreditierung der Studiengänge
 - Sicherung der Ausbildungsstandards
 - Förderung der Qualität der Lehre und Forschung
 - Beratung der zuständigen

⁴⁸ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.xml> [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁴⁹ Stand:Feber 2012.

2.5 Standards der Qualitätssicherung

Schon mit dem Auswahlverfahren zu Beginn des Studiums soll die Qualität der LehrerInnenbildung NEU im Mittelpunkt stehen. Es geht darum:

- Wer interessiert sich für den Lehrberuf?
- Welche Motive liegen diesem Interesse zugrunde?
- Werden die Richtigen erkannt?

Antworten auf derlei Fragen werden nur in ausführlichen Beratungsgesprächen zu finden sein, wobei allerdings auch vergleichbare Standards im Aufnahmeverfahren geschaffen werden müssen, um Abweisungen auch rechtlich begründbar zu machen.

Wichtig sind in diesem Zusammenhang Kernkompetenzen, Haltungen und Einstellungen, die der jeweiligen Persönlichkeitsstruktur zugrunde liegen. Sie sind, nach Meinung der Empfehlungsgruppe die eigentlichen Qualitätskriterien zur Studien- und Berufseignung (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 12).

Notwendigerweise sollen Kandidatinnen und Kandidaten auch möglichst früh mit dem Praxisalltag in Berührung kommen können. Dabei sollen sie von Selbstreflexionsangeboten begleitet werden. Es muss die Option geben, möglichst ohne Studienzeitverlust um- oder aussteigen zu können (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 23).

Weiters muss der Blick darauf gelenkt werden, dass die Attraktivität des Lehrberufes ganz allgemein in der Gesellschaft wieder an Wert gewinnt.

2.6 Pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen

Nach der Betrachtung der Aneignung von Fach-, Methoden- und Didaktikkompetenzen geht es in diesem Kapitel um die Frage, was unter den, in den Empfehlungen geforderten pädagogischen Kernkompetenzen eigentlich zu verstehen sei.

Die Empfehlungsgruppe geht davon aus, dass allen pädagogischen Berufen „ein gemeinsames Verständnis vom Bildungsprozess junger Menschen insgesamt zu Grunde liegt.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 10) Daher gibt es Kompetenzen, die in allen Bereichen der Pädagogik von besonderer Wichtigkeit sind. Folgende zentrale Dimensionen sollen eine gemeinsame Mitte für alle pädagogischen Berufe bilden (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 37).

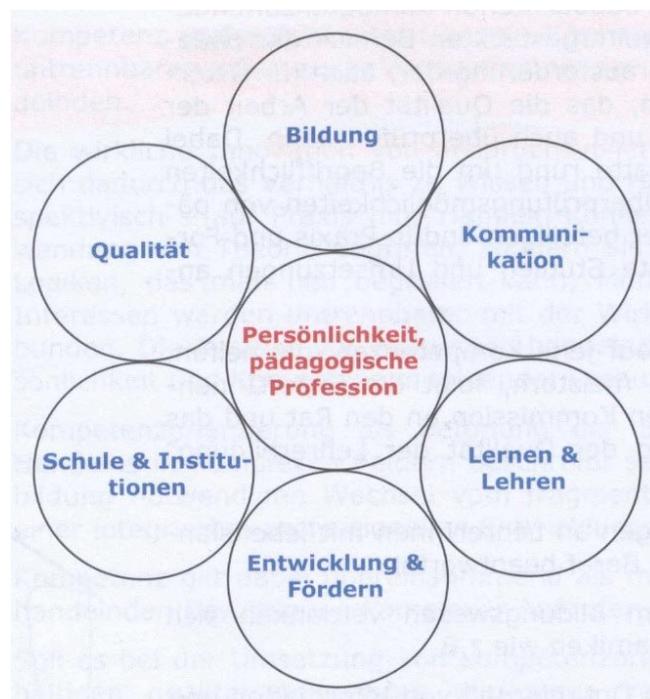


Abbildung 4: Grafik zu den zentralen Dimensionen und ihrem gemeinsamen Kern in einer LehrerInnenbildung NEU. In: Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU (2010): Seite 37.

„In allen Bachelor- und Masterstudien für lehrende und erziehende Berufe bilden diese zentralen Dimensionen einen für alle gemeinsamen Kern, aus dem heraus übergreifende Kernkompetenzen zu definieren sind.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 37).

Die Persönlichkeit und die pädagogische Profession sollen dabei den Mittelpunkt, den Kern bilden. Das ist eine ganz andere Sichtweise als sie bisher in der Bildungspolitik häufig zu beobachten war und die von den Scientific Communities mitgetragen oder zumindest geduldet wurde. Nun, wohl auch unter dem Eindruck der Erkenntnisse aus der Gehirnforschung, beginnt man langsam umzudenken und diskutiert auch eine so kritische Meinung, wie die von Marian Heitger. Er weist auf das bisher vorherrschende Denken hin, bei dem vom „Humankapital“ gesprochen wird, vom Menschen als verwertbarer Ressource (vgl. Heitger 2008: 16f). Er spricht auch die Aussage an, dass man keinen zurück lassen dürfe, und interpretiert diese Formulierung dahingehend, dass keine Ressourcen zu vergeuden seien. Marian Heitger kritisiert die Erziehungswissenschaft selbst als eine Wissenschaft, die sich von Wirtschaft und Politik instrumentalisieren lasse und damit die Rolle eines Vasallen des ministeriellen Hofstaates einnehme (vgl. Heitger 2008: 17). „Im Blick auf Profit ist kritisches Denken unerwünscht.“ (Heitger 2008: 17) Vielleicht sei das der Grund, so Heitger, dass Hochschullehrende wie auch Lehrerinnen und Lehrer in Dauerbetriebsamkeit gehalten würden, um ja zu keiner kritischen Reflexion kommen zu können. Diese Betriebsamkeit entstehe durch permanente Dokumentations- und Evaluationspflichten. Außerdem, so Heitger weiter, könne man gar nicht wirklich in die Zukunft planen, den Anforderungen der Zukunft entsprechen wollen, denn keiner wisse wirklich, welche Anforderungen eine Schule von morgen an Lehrerinnen und Lehrer stellen wird.

„Wer die Menschen zukunftsfähig sehen will, der Sorge dafür, dass sie Denken und Urteilen gelernt haben, dass sie nicht jeder Mode hinterherlaufen, dass sie nicht zur ‚Puppe des Zeitgeistes‘ werden.“ (Heitger 2008: 18 Hervorh. i. O.)

Ausgangspunkt für die LehrerInnenbildung NEU sollen die Empfehlungen der Empfehlungsgruppe sein, mit dem Auftrag, dass Wissen, Können und Haltungen in Theorie und Praxis wechselseitig zum Tragen kommen müs-

sen. Die Definition des Kompetenzbegriffes wird dahingehend ergänzt, dass es sich dabei nicht um die Fähigkeit zur Anwendung des erworbenen Wissens alleine handle, sondern diese Fähigkeiten werden ganz wesentlich davon mitbestimmt, mit welcher Haltung, mit welcher Einstellung man handelt (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 39).

Die Definition des Kompetenzbegriffes durch die Empfehlungsgruppe lautet:

„Kompetenz umfasst Wissen, Handeln-Können, Motivation und Haltungen – in untrennbarer Form zusammengefügt in der Persönlichkeit des jeweilig Handelnden.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 39)

Für den Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung werden, wie die Empfehlungsgruppe zeigt, im internationalen Kontext vier Gründe angeführt, die teilweise auch schon in den theoretischen Teil dieser Arbeit eingeflossen sind:

1. gravierende Veränderungen in der Gesellschaft, in der Arbeitswelt und im Lebensumfeld jedes einzelnen,
2. Ergebnisse der Gehirnforschung und der Lehr- und Lernforschung,
3. Leistungsvergleichsstudien wie PISA oder die Bildungsstandards und
4. die Bedeutung der Kompetenzen im schulischen Qualitätsmanagement (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 38).

Dieser Paradigmenwechsel stellt auch Österreich vor die Herausforderung, „ein Kompetenzkonzept zu entwickeln, das die Qualität der Arbeit der pädagogischen Expertinnen und Experten neu bestimmt und auch überprüfen kann.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 38).

Ein solches Kompetenzkonzept, bei dem die oben genannten vier Gründe mitbedacht werden müssen, ist nun auszuarbeiten und dann von den einzelnen Institutionen umzusetzen.

Die Empfehlungen der Empfehlungsgruppe wurden von der Politik weitgehend positiv aufgenommen. Eckpunkte wurden bereits festgelegt und eine so genannte Vorbereitungsgruppe wurde ins Leben gerufen, um sich mit konkreten Umsetzungsmöglichkeiten zu befassen. .

2.7 Wesentliche Aussagen aus den Stellungnahmen betroffener Institutionen zu den Empfehlungen

Verschiedene, von einer LehrerInnenbildung NEU betroffene Einrichtungen und Institutionen, aber auch Einzelpersonen haben die Empfehlungen mit großem Interesse studiert und dann auch Stellung zu deren Überlegungen und Vorschlägen bezogen.

Eine wichtige Position nimmt dabei die Vorbereitungsgruppe⁵⁰ ein, die von Unterrichts- und Wissenschaftsministerium gemeinsam Anfang 2011 ins Leben gerufen worden ist. Diese Vorbereitungsgruppe hat die einzelnen Stellungnahmen und Positionspapiere gesichtet und ein eigenes Empfehlungspapier mit konkreten Umsetzungsvorschlägen als Basis für die gesetzliche Verankerung der „PädagogInnenbildung NEU“, wie sie jetzt genannt wird, ausgearbeitet. Dieses Papier, das sich „Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe“⁵¹ nennt, wurde Ende Juni 2011 Bildungsministerin Claudia Schmied und dem nunmehrigen Wissenschaftsminister Karlheinz Töchterle überreicht.

Geleitet wurde diese Vorbereitungsgruppe⁵² von Andreas Schnider. Die neuen Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe enthalten konkretere Umsetzungsanweisungen und Curriculavorgaben, auf die später noch eingegangen werden soll.

⁵⁰ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/vorbereitungsgruppe.xml>

[Zugriff am 16. 07. 2011] Weitere Mitglieder der Vorbereitungsgruppe: Roland Fischer, Peter Härtel, Stefan Hopmann, Christa Koenne, Erwin Niederwieser und Cornelia Wustmann (vgl. Vorbereitungsgr. 2011: 28).

⁵¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20840/pbneu_endbericht.pdf

[Zugriff am 16. 07. 2011]

⁵² <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/vorbereitungsgruppe.xml>

[Zugriff am 16. 07. 2011]

Grundlagen für diese neuen Empfehlungen waren zunächst einmal das Papier der Empfehlungsgruppe, dann die Ergebnisse der vier Stakeholderkonferenzen⁵³ sowie die Inhalte dreier Positionspapiere:

1. vom Berufsverband österreichischer Kunst- und Werkerzieher/innen⁵⁴,
2. von der Rektorenkonferenz der öffentlichen Pädagogischen Hochschulen⁵⁵ und
3. von der Österreichischen Universitätskonferenz⁵⁶.

Neben diesen drei Positionspapieren wurden auch noch die Inhalte von Stellungnahmen von Instituten und Fachdidaktikzentren an Universitäten, von den Vorsitzenden der Senate, von der Österreichischen Hochschüler/innenschaft und auch von betroffenen Einzelpersonen wie beispielsweise Kindergärtnerinnen mit einbezogen, insgesamt mehr als fünfzig⁵⁷. Dabei ist schon erkennbar, dass die Aussagen in den Stellungnahmen in der Regel einen unmittelbaren und starken Bezug zum Aufgabenbereich der Stellung nehmenden Instanz haben und manchmal den Eindruck erwecken, dass es doch mehr um die Verteidigung von Eigeninteressen geht als um den Blick auf das Ganze.

Forderungen oder Kritikpunkte, die mehrmals in Erscheinung getreten und für das Thema dieser Arbeit relevant sind, werden im Folgenden kurz zusammen gefasst:

⁵³ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19981/sth2010_zsf.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁵⁴ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20626/stn_boekwe.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁵⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20260/pb_roeph.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁵⁶ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20261/pb_uniko.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁵⁷ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/lehr/labneu/stellungnahmen.xml>
[Zugriff am 16. 07. 2011]

2.7.1 Forderung nach universitärer Bildung mit Masterabschluss

Von der überwiegenden Mehrheit derjenigen Institute, die zu den Empfehlungen der Empfehlungsgruppe Stellung bezogen haben, wird gefordert, dass alle im pädagogischen Bereich Tätigen eine Ausbildung auf tertiärem Niveau erhalten, etwa eine Ausbildung an einer Universität, die - und das ist eine zusätzliche Forderung - mit dem Mastertitel für alle Absolventinnen und Absolventen abschließt.

Trotz dieser eindeutigen Position in fast allen Stellungnahmen bleibt man in den Empfehlungen der Vorbereitungsgruppe eher vage, indem man meint:

„Der/Die PädagogIn kann **nach erfolgreicher Absolvierung der Induktionsphase im Einvernehmen** mit der Leitung der Dienststelle oder einer von dieser beauftragten Lehrperson tätig sein. Dabei ist die Anstellung zunächst auf **höchstens fünf Jahre befristet. Die Übernahme als alleinverantwortlich tätige PädagogIn und die Übernahme in ein unbefristetes Dienstverhältnis setzen jedenfalls die Absolvierung des Masterstudiums voraus.** Wird bis fünf Jahre nach Beginn der Tätigkeit kein Masterstudium absolviert, so entscheidet der Dienstgeber auf Basis der beruflichen Bewährung unter Beiziehung professioneller Expertise (abgegeben durch die jeweiligen MentorInnen) über den weiteren Einsatz dieser Pädagogin/dieses Pädagogen.“⁵⁸

Bei dem zu erwartenden Mangel an Lehrerinnen und Lehrern birgt das die reale Gefahr des „Billiglehrers“ in sich, wenn ein Masterabschluss nicht absolut zwingend vorgeschrieben ist und Dienstgeber sowie Mentorinnen und Mentoren über die Weiterverwendung einer Lehrperson ohne Masterabschluss entscheiden können.

Diese Gefahr wird auch von der Österreichischen Hochschüler/innen-schaft⁵⁹ angesprochen. Auch sie fordert einen Masterabschluss für alle

⁵⁸ Empfehlungen d. Vorbereitungsgr. 2011: 7.; Hervorh. i. O.

⁵⁹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19469/stn_oeh.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen, und zwar mit der Begründung, dass sie eine Gefahr durch die Pensionierungswelle aufziehen sieht. Wenn zu wenig Lehrerinnen und Lehrer vorhanden sein sollten, wird man solche, die nur einen Bachelorabschluss haben, einsetzen, wohl auch, um sich Kosten zu sparen.

Selbst die Gewerkschaft ist der Meinung, dass die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern europäischen Standards entsprechen müsse.

„Daher ist als Mindeststandard ein Master für das Anstellungserfordernis in allen Schulstufen und Schultypen anzustreben. Eine Verkürzung der Ausbildungsdauer ist abzulehnen, da diese in jedem Fall mit Qualitätsverlusten verbunden ist. Die Neuordnung darf nicht zu einem Auseinanderdriften von Lehre, Forschung und Kunstentwicklung führen. Das Prinzip universitärer, forschungsgeleiteter Lehre muss aufrecht erhalten werden. Die fachliche Ausbildung muss jedenfalls an Universitäten erfolgen.“⁶⁰

Die Österreichische HochschülerInnenschaft ist darüber hinaus der Meinung, dass die Ausbildung an Universitäten angesiedelt sein solle, zumindest die der Sekundarstufenlehrerinnen und Sekundarstufenlehrer, denn „nur die Universitäten verfügen über jene fundierte Kompetenz in Lehre und Forschung sowie über die internationale Vernetzung, die für die Ausbildung von LehrerInnen unabdingbar sind, wenn diese ihrerseits die SchülerInnen zur Hochschulreife führen sollen.“⁶¹

Für Sozialpädagogen ist die Etablierung ihrer pädagogischen Spezialrichtung, der Sozialpädagogik, von großer Bedeutung. Sie sind der Meinung, dass „wissenschaftliche Kompetenz für Sozialpädagogik auch in die LehrerInnenbildung NEU einzubringen ist“ und an einem Institut der Bildungswissenschaft an einer Universität verankert werden sollte.⁶²

Das Positionspapier der Universitätskonferenz⁶³ fordert in Punkt 1 eine universitäre Ausbildung, weil:

⁶⁰ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19984/stn_goedbv13.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁶¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19469/stn_oh.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁶² vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20204/stn_ibwunivie_sp.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁶³ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20261/pb_uniko.pdf [Zugriff am 20. 07. 2011]

„Die österreichischen Universitäten sind in der Lage, lehrer/innenbildende und reine fachwissenschaftliche Studien so zu gestalten, dass an bestimmten Schnittstellen ein möglichst reibungsloser Umstieg in ein nicht-lehrer/innenbildendes bzw. lehrer/innenbildendes Studium möglich ist; d.h. Durchlässigkeit in beide Richtungen soll gegeben sein; die österreichischen Universitäten begegnen dem derzeit sichtbar werdenden Lehrer/innenmangel durch die Erarbeitung von Qualifizierungsmodellen und Angeboten für Absolvent/inn/en von Fachstudien, die bislang über keine Lehramtsausbildung verfügen; die österreichischen Universitäten sind in der Lage, die für die Professionalisierung von Lehrer/innen immer notwendiger werdenden Verbindungen mit wissenschaftlichen Referenzdisziplinen, die bisher in der Lehrer/innenbildung zu wenig Eingang gefunden haben, herzustellen (Bildungspsychologie, Migrationsforschung, etc.) und sie curricular zu integrieren.“⁶⁴

Diese Aussagen werden dann von der Österreichischen Universitätskonferenz aber wieder relativiert, indem in Punkt 3 betont wird, dass man von Seiten der Universitäten „grundsätzlich offen“ sei für die Art der Entwicklung, auch für eine Zusammenarbeit, für „standortspezifische Kooperationsmodelle mit Pädagogischen Hochschulen.“

Eigentlich müsste das Ziel darin bestehen, dass sich die Institutionen ihren Ressourcen entsprechend einbringen und dass auf diese Weise Synergieeffekte erzielt werden können. Die Universitäten machen darauf aufmerksam, dass es in den betroffenen Institutionen auch vergleichbare Qualitätsstandards und einen vergleichbaren Autonomiespielraum geben muss.

Keinesfalls darf es zu einer „fehlgeleiteten Arbeitsteilung“ kommen, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung an den Universitäten ansiedeln würde und bildungswissenschaftliche, schulpraktische oder fachdidaktische Ausbildungsansätze etwa an den Pädagogischen Hochschulen. Eine professionelle und qualitätsvolle universitäre LehrerInnenausbildung muss sich auf eine „forschungsbasierte Zusammenarbeit mit allen vier Säulen der LehrerInnenbildung“ stützen können.⁶⁵

⁶⁴ (Positionen der Österreichischen Universitätskonferenz zur Lehrer/innenbildung neu)http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20261/pb_uniko.pdf [Zugriff am 20. 07. 2011]

⁶⁵ vgl. <http://www.univie.ac.at/studium/lehrerinnenbildung> [Zugriff am 16. 07. 2011]

Die Vernetzung von Fachwissenschaften, Fachdidaktiken und Bildungswissenschaft ist ein wesentlicher Teil der zukünftigen Ausbildung.⁶⁶

Das Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien erklärt sich in seiner Stellungnahme sogar dazu bereit, für eine zukünftige LehrerInnenbildung in Österreich die Verantwortung zu übernehmen, diese weiter zu entwickeln, zu ergänzen und zu verbessern.⁶⁷

Auch die Kindergartenpädagoginnen und -pädagogen wünschen sich eine tertiäre Ausbildung. Allerdings fordern sie einstweilen nur den Abschluss mit einem Bachelor aus den Bereichen Frühförderung und Elementarpädagogik. Die dafür notwendigen wissenschaftlichen Arbeiten sollen einerseits mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und andererseits mit den Erfahrungen der Praxis und deren Dokumentation in Beziehung stehen, um zur Weiterentwicklung elementarpädagogischer Konzepte und Theorien beizutragen.⁶⁸ Überhaupt wünscht sich diese Berufsgruppe die Berufsbezeichnung „Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen“.

Die Stellungnahme des Instituts für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung der Universität Klagenfurt bezieht auch die wissenschaftliche Begleitung von MentorInnen mit ein, indem es heißt:

„LehrerInnenbildung erfordert eine deutliche wissenschaftliche (fachbezogene, fach-/allgemeindidaktische und erziehungswissenschaftliche) Grundausbildung, die die Praxis mit einer wissenschaftlich fundierten Begleitung von MentorInnen inkludiert. Dies gilt für die Ausbildung für alle in pädagogischen Berufen tätigen Personen, für BA- und MA-Studien sowie für die Induktionsphase. In weiterer Folge ist für die Professionalisierung im Beruf

⁶⁶ vgl. <http://fplfachdidaktik.univie.ac.at/index.php> [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁶⁷ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19985/stn_ibwunivie.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁶⁸ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19987/stn_ibwunivie_ksp.pdf

[Zugriff am 16. 07. 2011]

im Rahmen der Fort- und Weiterbildung ein deutlicher Bezug zu wissenschaftlichen Expertisen zu ermöglichen.⁶⁹

Fachdidaktische Zentren fordern deshalb die LehrerInnenbildung an den Universitäten, weil sie auch jetzt schon dort angesiedelt sei.⁷⁰ Dabei wird allerdings übersehen, dass es an Pädagogischen Hochschulen einen Schwerpunkt Fachdidaktik gibt.

Außerdem wird Wert darauf gelegt, dass nur der Masterabschluss zur Berufsbefähigung in der Sekundarstufe führen sollte. Wenn das keine zwingende Voraussetzung wäre, dann könne man kaum von einer Verbesserung der Ausbildung sprechen.

Diese Aussage wird man deshalb als problematisch einstufen müssen, weil sie dazu führen würde, dass wieder zwei verschiedene Formen der Ausbildung gegeben wären, nämlich eine Bachelorausbildung für den Primarbereich und eine Masterausbildung für den Sekundarbereich.

Besser wäre eine zwingende Masterausbildung für alle zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen, vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II.

Von der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen⁷¹ wird der Berufseinstieg mit dem Abschluss des Bachelors deshalb problematisch gesehen, da es aus ihrer Sicht entweder zu einem Qualitätsverlust bei AHS-Lehrerinnen und -Lehrern kommen könnte oder aber die Zweigleisigkeit bezüglich der Ausbildungsqualität beibehalten würde. Die Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen kritisiert auch die ungenaue Beschreibung der Institution, an der die Ausbildung stattfinden soll, und meint, dass sich das Expertenpapier der Notwendigkeiten verschlossen habe, dieses Problem anzugehen und die Verantwortung eigentlich mit der Forderung nach einer Clusterbildung abgeschoben habe. Man fordert ein Denken in die Richtung, dass

⁶⁹ Stellungnahme der Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19510/stn_uniklu.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁷⁰ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19965/stn_fdzgerunivie.pdf
[Zugriff am 16. 07. 2011]

⁷¹ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19748/stn_oefeb.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

Pädagogische Hochschulen weiterentwickelt werden sollen, um dann in der Lage zu sein, eine universitätsadäquate, qualitätsvolle Ausbildung anzubieten.

Dieser Meinung sind auch die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen in ihrem Positionspapier.⁷² Während von der Empfehlungsgruppe die Zusammenarbeit aller Ausbildungseinrichtungen für pädagogische Berufe und deren Einbindung in eine Clusterstruktur gefordert wird, sind die Rektorinnen und Rektoren der Pädagogischen Hochschulen für eigenständige „Universitäten für pädagogische Berufe“, an denen ein modularisiertes Studiensystem entwickelt werden soll.

Die Universität Salzburg⁷³ sieht die Clusterbildung deshalb als Problem, weil damit eine weitere Verwaltungsebene mit Zusatzkosten entstehen könnte. Auch die Freiheit der Universitäten könne dadurch in Gefahr kommen. Begrüßt wird in Salzburg allerdings, dass es Aufnahmebedingungen für angehende Pädagoginnen und Pädagogen geben solle. Man fordert gleichzeitig auch eine Begleitung während der Zeit des Studiums, um Studentinnen und Studenten einerseits in ihrer Persönlichkeitsentwicklung beratend beistehen zu können, um etwaige verborgene Entwicklungspotenziale zu heben; andererseits kann eine solche Begleitung verhindern, dass pädagogische, fachdidaktische, fachliche und schulpraktische Defizite unerkannt bleiben.

Die Universität Salzburg begrüßt die Umstellung der Lehramtsstudien auf ein Bachelor-Master-System, weil dadurch die längst fällige Überarbeitung der Curricula begonnen werden muss. Außerdem fordert man, dass die Induktionsphase auch im Rahmen der Erwachsenenbildung absolviert werden kann.

Aus der Sicht der Vorsitzenden der Senate⁷⁴ sei eine Clusterbildung abzulehnen, und ein berufsbegleitendes Masterstudium erscheint ihnen überhaupt sehr problematisch, und zwar deshalb, weil der Berufseinstieg an sich

⁷² http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20260/pb_roeph.pdf [Zugriff am 20. 07. 2011]

⁷³ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19710/stn_uni_salzburg.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

⁷⁴ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19508/stn_senate.pdf [Zugriff am 16.07. 2011]

schon recht fordernd sei und ein zusätzliches Studium bestenfalls in Form eines berufsbegleiteten Studiums erfolgen könne, das heißt in Form eines Turnus. Auch die Senatsvorsitzenden gehen in ihrer Stellungnahme von der Forderung aus, dass die Ausbildung an Universitäten zu erfolgen habe und der Mehraufwand abzugelten sei.

2.7.2 Forderung nach Forschung in der LehrerInnenbildung NEU

Die Empfehlungsgruppe geht davon aus, dass Wissenschaftlichkeit und Forschung wichtige „Elemente der Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ sein sollen (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 75). Dafür gibt es ihrer Meinung nach mehrere Gründe:

- „Erkenntnisgewinn gehört zum Kern von Bildung und Ausbildung.
- Die Kategorie „Wahrheit“ spielt in der Schule eine bedeutsame Rolle.
- Sowohl der über Lehrpläne vermittelte Stoff wie auch die ganze Schulpädagogik sind heute in starkem Maße durch Erkenntnisse der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen beeinflusst.
- Die Integration von Forschung in die Ausbildung von Lehrpersonen bildet ein Kernelement der neuen Lehrerinnen- und Lehrerbildung.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 75)

Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass es im Bildungsbereich immer wieder zu Überschneidungen zwischen Forschung und Entwicklung kommen kann. Forschung wird von der Empfehlungsgruppe dahingehend definiert, dass diese „versucht, auf methodisch kontrollierte, systemische Art neue Erkenntnisse zu gewinnen.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 75)

Das ist ein sehr interessanter Aspekt, denn gerade den Pädagoginnen und Pädagogen wird immer wieder der Vorwurf gemacht, dass sich Forschungsvorhaben dadurch zeigen, dass Vorhandenes untersucht und analysiert wird.

Forschung sollte in der LehrerInnenbildung NEU für alle Teildisziplinen des Bildungsbereiches offen stehen, wobei aber Lösungen anzustreben sind,

„die nicht der kurzfristigen Bedürfnisbefriedigung einzelner Gruppen dienen, sondern der *nachhaltigen Generierung von Mehrwert* zugunsten aller - oder zumindest mehrerer - Anspruchsgruppen.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 78)

Werner Lenz sieht die Aufgabe der Forschung mit einem sehr weiten, offenen Blick:

„Sozialwissenschaftliches Denken und Arbeiten versucht meist im nachhinein zu erklären, zu verstehen oder systematische Zusammenhänge herzustellen. Sozialwissenschaftliche Aktivitäten richten sich aber auch in die Zukunft: sie warnen, schlagen vor, empfehlen – sie entwerfen Szenarios, die künftige Entwicklungen aufzeigen wollen. Das klingt sehr anspruchsvoll und vielleicht ein wenig anmaßend. Wissenschaft als Mittel, um auf Künftiges hinzuweisen? Eine Rolle, die bislang blinde Seher, Hohepriester, Eingeweideschauer, Astrologen oder Wahrsager für sich beansprucht haben? [...] Ich meine, die Sozialwissenschaft, und in ihrer weitgefaßten Bedeutung zähle ich Pädagogik dazu, funktioniert wie ein Frühwarnsystem“.
(Lenz 1995: 11. Ausl. M.F.)

Diese oben dargestellte Sichtweise vertrat Lenz schon im Jahre 1995. Er sieht Pädagogik, ihre Forschung und ihre Maßnahmen manchmal auch dazu missbraucht, um bestimmte Machtstrukturen oder Systeme am Leben zu erhalten.

Auch Manfred Spitzer kritisiert die Pädagogik dahingehend, dass es in diesem Bereich hauptsächlich um eine Art von „Versorgungsforschung“ gehe (vgl. Spitzer 2010: 13f). Damit, so Spitzer, könne man zwar, ähnlich wie auch bei PISA, Schwachstellen aufdecken. Wirkliche Weiterentwicklung geschehe dadurch aber nicht, denn wirkliche Weiterentwicklung benötigt Visionen, neue Ideen und „die Erforschung von genuin *Neuem*“, damit sich etwas Nachhaltiges tut (vgl. Spitzer 2010: 14. Hervorh. i. O.).

Die Geschichte der Pädagogik zeigt, dass sich diese sozialwissenschaftliche Richtung erst zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts als eigenständige universitäre Disziplin etablieren konnte (vgl. Bauer/Marotzki 2006: 296). Davor waren pädagogische Probleme von der Theologie und der Philosophie her behandelt und diskutiert worden. Bis herauf in die 60er Jahre des vergangenen Jahrhundert war diese neue Disziplin von einer

geisteswissenschaftlichen Richtung geprägt, in der es auch um Sinnauslegung, um eine hermeneutische Aufhellung von Sinngehalten geht (vgl. Bauer/Marotzki 2006: 311).

Ab den 60er-Jahren kam es zur sogenannten realistischen Wende und der steten Zunahme des Einflusses der Empirie, zuerst meist in Form von quantitativer Forschung. Dadurch vergrößerte sich auch der Einfluss der Bildungsökonomie, der Soziologie und der pädagogischen Psychologie. Man wollte beweisbar machen, was eigentlich kaum messbar und in Zahlen ausdrückbar ist. Man verlegte sich auf Teildisziplinen der Pädagogik wie Erwachsenenbildung, Sonderpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Medienpädagogik, Betriebspädagogik, Frauenforschung und Frauenstudien, Kulturpädagogik, Vorschulpädagogik und noch andere mehr (vgl. Krüger 2006: 329ff). Das Gewicht verlagerte sich von der Allgemeinen Pädagogik hin zu den Einzeldisziplinen. „Während die Allgemeine Pädagogik sich in vorrangig theoretischen und historischen Arbeiten mit ihrer eigenen Geschichte sowie ihren Grundbegriffen und Theorieansätzen beschäftigt, werden in den Speziellen Pädagogiken die Problemlagen in den jeweiligen pädagogischen Bezugsfeldern in vorrangig empirischen oder praxisbezogenen Studien untersucht.“ (Krüger 2006: 332) Krüger spricht in diesem Zusammenhang von der Bestätigung der These von den verselbständigten Subkulturen und meint, dass alle pädagogischen Teildisziplinen in einer universitären erziehungswissenschaftlichen Fakultät integriert werden müssten, um so einen ständigen „Diskurs über gemeinsame Fragen der disziplinären Identität und des pädagogischen Berufsbewusstseins“ zu ermöglichen (vgl. Krüger 2006: 332ff).

Zwischen den verschiedenen Disziplinen Pädagogik, Psychologie und Soziologie wurden Vernetzungen, ein interdisziplinäres Verhältnis, geschaffen. Otto Friedrich Bollnow war ein Vertreter der Pädagogik, der sein Interesse interdisziplinären Fragen widmete und Beziehungen zur Philosophie, zur Psychoanalyse und zu den Naturwissenschaften knüpfte (vgl. Kaufmann/Lütgert/Schulze/Schweitzer 1991: 45).

Eine solche Beziehung kann im Falle von Pädagogik und Psychologie nur auf metatheoretischer Ebene geschehen, „indem man sich mit den unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Konzepten der Disziplinen

beschäftigt. Einer behavioristischen Lerntheorie liegt ein anderes Menschenbild zugrunde als einem psychoanalytischen oder einem humanistischen Ansatz (vgl. Bauer/Marotzki 2006: 316).

Forschung als ein Teil der LehrerInnenbildung NEU wird sich also sehr genau überlegen müssen, welchen Weg sie einschlagen will. Genügt das Messen von Dingen, die eigentlich nur sehr schwer messbar und vergleichbar sind? Oder aber will man Neues entwickeln?

Nicht nur in den Empfehlungen der Empfehlungsgruppe sondern auch in allen Kommentaren zu den Empfehlungen wird Forschung als Teil einer LehrerInnenbildung NEU gefordert. Wobei im Positionspapier der RektorInnen der Pädagogischen Hochschulen⁷⁵ darauf hingewiesen wird, dass „Forschung, Lehre und Berufsfeld miteinander in einem lebendigen Wechselspiel“ stehen müssen. Dabei muss es auch um das Vertrauen der Beforschten gehen, um ethische Fragen der Forschung. In diesem Positionspapier geht es um die Qualität der LehrerInnenbildung an sich, die sich in dem Kompetenzzugewinn in den verschiedensten Bereichen des Berufsfeldes der Erziehung zu zeigen hat. Das betrifft die Bereiche der Diagnostik, des Unterrichtes an sich, aber auch des Coachings. Coaching als Begleitung und Beratung ist wohl in dem Sinne gemeint, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer auch die Kompetenz erlangt haben müssen, mit ihren Kindern Sinnperspektiven entwickeln zu können, um zu einem gelingenden Leben beitragen zu können⁷⁶. In diesem sensiblen Bereich wären interessante neue Forschungsmöglichkeiten, gerade auch für eine Viktor Frankl Hochschule gegeben.

⁷⁵ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20260/pb_roeph.pdf [Zugriff am 20. 07. 2011]

⁷⁶ vgl. Leitvorstellungen in den Lehrplänen der HS und der AHS Unter- und Oberstufe

2.7.3 Forderung nach Kompetenzorientierung

Die Ursprungsbedeutung des Wortes „Kompetenz“, das aus dem Lateinischen kommt, ist Zuständigkeit.

Im Englischen wird der Begriff „competence“ dann verwendet, wenn ausgedrückt werden soll, dass jemand für eine bestimmte Sache befähigt sei, tauglich sei, dafür zuständig sei.

Hanspeter Maurer und Beat Gurzeler stellen zur Definition des Kompetenzbegriffes in ihrem „Handbuch Kompetenzen, Strategien zur Förderung überfachlicher Kompetenzen“ fest:

„Der Begriff der Kompetenz hat in der Bildung allgemein und besonders in der persönlichen Entwicklung eine zentrale Bedeutung. Obwohl man diesen Begriff oft verwendet, fehlt es nach wie vor an einer allgemein gültigen Definition.“ (Maurer/Gurzeler 2006: 148)

Sie versuchen dann den Begriff zu beschreiben, indem sie von Fähigkeiten und Fertigkeiten sprechen, von Eigenschaften und Haltungen, die die Möglichkeit schaffen, ein angepeiltes Ziel zu erreichen. Kompetenz drücke sich dadurch aus, dass jemand in der Lage ist, eine komplexe Situation zu bewältigen, indem Wissen, Fähigkeiten und vorhandene Ressourcen in Verbindung gebracht werden (vgl. Maurer/Gurzeler 2006: 148).

Fachkompetenzen sind eine unbestrittene Voraussetzung dafür, den Lehrberuf ausüben zu können, ausüben zu dürfen. Sie drücken sich dadurch aus, dass man ein spezielles Thema oder einen bestimmten Fachbereich in Theorie und Praxis beherrscht (vgl. Pätzold 1996: 24).

Allerdings meint Elke Gruber, dass man gar nicht wisse, welches Fachwissen in Zukunft benötigt werden wird, da wir in einer Zeit leben, in der sich das Wissen sehr schnell verändern kann (vgl. Gruber 1997: 267f).

Horst Siebert spricht in diesem Zusammenhang von der raschen Veralterung des Wissens und von der Notwendigkeit neuer Kompetenzen (vgl. Siebert 2006: 32). Sowohl Siebert als auch Gruber glauben, dass die Per-

sönlichkeitsbildung als ein Prozess lebenslangen Lernens in Zukunft eine Schlüsselbedeutung haben werde.

Da die Empfehlungsgruppe zur LehrerInnenbildung NEU den Kompetenzbegriff dahin gehend definiert, dass Kompetenz zwar Wissen, Handeln-Können, Motivation und Haltungen umfasst, aber untrennbar verbunden ist mit der Persönlichkeit des jeweils Handelnden, wird damit deutlich gemacht, dass es ganz wesentlich darum geht, mit welcher Einstellung, mit welcher Werthaltung eine Fähigkeit im Leben eines Menschen Wirklichkeit werden kann (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 39).

In den Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU geht man auch auf den „Paradigmenwechsel zur Kompetenzorientierung als Zielbegriff schulischer und hochschulischer Bildung“ ein (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 38). Die für den Paradigmenwechsel angeführten vier Gründe wurden von der Autorin schon aufgezählt und zum Teil, wie die Veränderungen in der Lebens- und Arbeitswelt, im ersten Abschnitt dieser Arbeit, ausführlich diskutiert.

Aber auch verkrustete institutionelle Strukturen haben im Bildungsbereich vielfach zu einem Stillstand geführt. Der Einfluss politischer oder ideologischer Gruppen konnte bis heute nicht aus dem Bildungsgeschehen verdrängt werden. Solche Umstände führen dann oft dazu, dass die Motivation der handelnden Pädagoginnen und Pädagogen nicht in dem Ausmaß gegeben ist, wie man sich das wünschen würde. Da wären gut ausgebildete Personen gefragt, die innerhalb dieser Strukturen in positiver Art und Weise agieren und motivieren können.

Nach Claus Otto Scharmer müssen neue Strategien gefunden werden, um mit den sich abzeichnenden Umbrüchen in der Gesellschaft (und damit auch in der Schule!) fertig werden zu können. Alte Strategien wie „Erhaltung des Status quo“ oder das Rückbesinnen auf Vergangenes würden nicht zum Ziel führen. Nach Scharmer muss die Umgestaltung von der Zukunft her erfolgen. Durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten seiner „Theorie U“ bekommen die Leserinnen und Leser Einblicke in diese neuen Umgestaltungsstrategien. Wesentlich dabei ist jener Punkt, an dem sich neue Möglichkeiten auftun, durch die sich das soziale Feld verändern lässt. Diese neuen Möglichkeiten werden aber nur erkannt, wenn man gelernt hat, nach

innen zu hören. Unsere innere Verfassung ist es, die uns dabei leitet. „Die Herausforderungen, denen wir uns stellen müssen, erfordern [...] ein Verändern des inneren Standortes, von dem aus wir agieren.“ (Scharmer 2009: 33) Nun geht es hier konkret um pädagogische Kernkompetenzen, aber auch um Einstellungen und Haltungen, die zur Bildung der Persönlichkeit beitragen können, einer Persönlichkeit, die im Stande ist, den gesetzlichen Vorgaben in den Allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne zu entsprechen.

Die Arbeitsgruppe EPIK⁷⁷ (**E**ntwicklung von **P**rofessionalität im **I**nternationalen **K**ontext), die sich ausführlich mit den Vorschlägen der Empfehlungsgruppe befasst hat, kam zu dem Schluss, dass diese Vorschläge, was die Kompetenzorientierung betrifft, dahingehend zu ergänzen seien, dass der Kompetenzbegriff der Gruppe EPIK, auf den in den Empfehlungen immer wieder hingewiesen wird, genauer definiert wird.

„Der eigenwillige Kern des EPIK-Ansatzes liegt erstens in dem Verständnis von *Kompetenz als dialogischem Spannungsgefüge von Subjekt und Struktur, von Akteur und Rahmenbedingungen*. Dieser Aspekt kommt im ExpertInnenpapier nicht bzw. nicht ausreichend und vor allem nichtkonsistent auf die *Anforderungsstruktur professionellen Lehrerhandelns* bezogen zum Ausdruck. Die zweite Besonderheit des EPIK-Ansatzes, liegt darin, dass die Domänen durch *alle pädagogischen Tätigkeitsfelder* hindurch ein *gemeinsames Kompetenzspektrum* repräsentieren - ein Aspekt, der auch im ExpertInnenpapier eine wesentliche Rolle spielt, allerdings dort - in der Vielfalt der genannten Ansprüche - nicht deutlich genug als Querschnittmaterie *pädagogischer Professionalität* legitimiert wird.“ (Schrittesser Ilse: für die Arbeitsgruppe EPIK. Hervorh. i. O.)

Wenn man alle diese Überlegungen zusammenfasst, wird klar, dass gerade ein solches Kompetenzkonzept im Hinblick auf pädagogische Kernkompetenzen, Haltungen und Einstellungen, die sich durch das gesamte pädagogische Handeln und Denken hindurch ziehen sollen, von den zukünftigen Bildungsinstitutionen der LehrerInnenbildung NEU entwickelt werden müs-

⁷⁷ http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19749/stn_epik.pdf [Zugriff am 16. 07. 2011]

sen. Ein Kompetenzkonzept, das aber auch einen adäquaten theoretischen Ansatz aufzeigen muss, wie man zu diesen Kompetenzen gelangen kann.

3 Schwerpunkt Persönlichkeitsbildung

„Nur die besten LehrerInnen werden [...] in der Lage sein, einerseits Wissen zu vermitteln, Kompetenzen für gestiegene und geänderte Anforderungen optimal zu entwickeln und andererseits SchülerInnen entsprechend ihrer Talente und Potenziale individuell bestmöglich zu fördern.“ (Weixlbaumer 2008: 27).

Die besten Lehrerinnen und Lehrer – wie bekommt man die? Diese Frage dürfte auch bei der Arbeit der Empfehlungsgruppe ein zentrales Thema gewesen sein. In ihrem Abschlussbericht zur LehrerInnenbildung NEU geht die Arbeitsgruppe davon aus, dass am Anfang wohl geeignete Auswahlverfahren stehen müssten, bei denen darauf geachtet wird, inwieweit Kandidatinnen und Kandidaten auch von ihrer Persönlichkeit her für den Lehrberuf geeignet sind (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 23).

Während des eigentlichen Ausbildungsprozesses sollte es dann um eine professionelle LehrerInnenbildung gehen, zu der eine exzellente Fachausbildung ebenso gehört wie eine exzellente Begleitung bei der Entfaltung der eigenen Persönlichkeit.

Adäquate Fort- und Weiterbildungsangebote, aber auch Supervisions- und Beratungsmöglichkeiten müssten ergänzend für alle schon im Berufsleben stehenden Pädagoginnen und Pädagogen vorgesehen sein.

In den Richtlinien der Empfehlungsgruppe geht es zuerst um die Struktur einer gemeinsamen Ausbildung. Da wird ein **einheitliches** Ausbildungsmodell⁷⁸ für **alle** zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen vorgestellt, mit einem, für alle geltenden pädagogischen Kernbereich. Dieser Kernbereich ist im Rahmen des pädagogischen Grundstudiums von allen zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen gemeinsam zu absolvieren, also unabhängig vom gewählten Schultyp. Der Begriff Pädagoge wird hier bewusst gewählt, weil sinnvoller Weise auch die Kindergartenpädagogen und Kindergartenpädagoginnen, wie auch die Erwachsenenpädagogen und Erwachsenen-

⁷⁸ siehe Abbildung 5, nächste Seite

pädagoginnen mit einbezogen werden. Erst im Verlauf des Studiums, nach Beendigung dieses gemeinsamen Grundstudiums des pädagogischen Kernbereiches, wird auf die Bedürfnisse des gewählten zukünftigen Bildungsbereiches eingegangen, und die Lehrinhalte werden auf diesen abgestimmt dargeboten.⁷⁹

Sozialpädagogik	Kinder-garten-Pädagogik	Primarstufe	Sekundarstufe*	Sekundarstufe*	Sekundarstufe*
Berufseinführung mit Mentoring	Berufseinführung mit Mentoring	Bachelor	Bachelor	Bachelor	Bachelor
begleitend: Bachelor Sozialpädagogik (120 ECTS, mit teilweiser Anrechnung BASOP)	begleitend: Bachelor vorschulische Bildung (120 ECTS, mit teilweiser Anrechnung BAKIP)	Fach und Fachdidaktik Deutsch (60 ECTS) Sachkunde (30 ECTS) Gestalten (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Mathematik (60 ECTS) Englisch (30 ECTS) Unterrichtsführung und Lernumgebung (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Mathematik (90 ECTS) Diagnostik und Begabungsförderung (30 ECTS)	Fach und Fachdidaktik Chemie (90 ECTS) Biologie (90 ECTS)
Gemeinsamer Kernbereich verteilt auf das gesamte Studium (60 ECTS)					
Basis:					
BASOP	BAKIP	Matura oder gleichwertiger Abschluss			

Abbildung 5: Grafik zum gemeinsamen Kernbereich in einer LehrerInnenbildung NEU.

In: Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU (2010): Seite 51.

Der Plan sieht vor, dass alle Studierenden, wie in der Abbildung dargestellt, den pädagogische Kernbereich, in dem es um die Bildung der Persönlichkeit, die Erlangung und Vertiefung neuer Einstellungen, Haltungen und pädagogischer Kernkompetenzen gehen soll, gemeinsam absolvieren (LehrerInnenbildung NEU 2010: 9).

⁷⁹ Vgl. nächste Seite, Abbildung 5, aus: ExpertInnengr. 2010: 35.

3.1 Die Lehrperson als Vorbild

Die Empfehlungsgruppe möchte mit ihren Vorschlägen zu einer LehrerInnenbildung NEU einerseits auf die Herausforderungen der Gesellschaft reagieren und andererseits auch dem einheitlichen Tenor jüngster Publikationen zur Bildungsqualität entsprechen, die zeigen, „dass die Lehrerinnen und Lehrer als wichtigster Faktor für den Einfluss auf die Qualität des schulischen Unterrichts identifiziert werde“. (LehrerInnenbildung NEU 2010: 17) Die Empfehlungsgruppe hat es sich zum Ziel gesetzt, Persönlichkeitsbildung als eine geeignete Strategie für mehr Professionalität einzusetzen. Unterstützung kommt aus der Gehirnforschung, denn man weiß inzwischen, dass das Gehirn nicht wie ein Computer funktioniert, sondern ein komplexes dynamisches System ist, für das man noch längst nicht alle Werkzeuge zur Verfügung hat. Man sei, so der Gehirnforscher Singer, auf einer höheren Ebene wieder ganz am Anfang und dabei, die Bedeutung der Formbarkeit des Menschen zu erkennen.

„Ich bin der festen Überzeugung, dass die wichtigsten Berufe in unserer Gesellschaft, die von Eltern und Erziehern sind, jenen, die die Aufgabe haben, Verhaltensweisen, kulturelle Weisheiten in die nächste Generation zu übertragen. Und die dafür sorgen, dass Erfahrungen, die zu Friedfertigkeit ermuntern und für humanes Zusammenleben notwendig sind, auch so installiert werden, dass sie handlungsrelevant werden. Ich messe dieser Tradierung kultureller Inhalte einen enormen Einfluss bei. Nichts ist wichtiger als der erzieherische Prägungsprozess unserer Kinder.“ (Singer 2003: 34)

Aussagen dieser Art verdeutlichen, welche Folgewirkungen, positiver wie auch negativer Art, durch Menschen hervorgerufen werden können, die den Entwicklungsprozess eines Kindes oder eines Jugendlichen begleiten. Das betrifft Eltern in gleicher Weise wie Pädagoginnen und Pädagogen. Inzwischen wird allerdings davor gewarnt, dass damit auch zu viel Verantwortung hineininterpretiert wird, die überfordert und der gar nicht entsprochen werden kann.

Michael Pauen, ein Philosoph, der sich mit dem Verhältnis der Neurowissenschaften zur Philosophie auseinandersetzt, weist darauf hin, dass auch Tierversuche zeigen, wie sehr sich das Verhalten der Mütter auf den Nachwuchs überträgt. Entscheidend für die Fürsorge und das soziale Verhalten sind nicht genetische Faktoren, sondern frühkindliche soziale Erfahrungen. Starke frühkindliche Bindungen beeinflussen nicht nur die Zahl der Oxytocin-Rezeptoren sondern auch die Höhe des Oxytocin-Spiegels⁸⁰ (vgl. Pauen 2007: 206f).

Diese Aussage Pauens unterstreicht die Bedeutung von Bezugspersonen für junge Menschen, in erster Linie die Bedeutung der Eltern, der Tagesbetreuung, aber auch der Kindergartenpädagogin, des Kindergartenpädagogen und später des Lehrers und der Lehrerin.

3.1.1 Die Gefahr der Überforderung

Die aufgezählten Ergebnisse der Gehirnforschung unterstreichen die Bedeutung von Eltern, sowie Pädagoginnen und Pädagogen in ihrer Vorbildwirkung. Sie können aber auch dazu führen, dass sich bei diesen Personen das Gefühl einer Überforderung einstellt, dem man nicht entsprechen kann. Wenn Eltern ihren Kindern mit dem Gedanken begegnen, dass sie und ihr Verhalten für den späteren Gehirnstoffwechsel ihres Kindes verantwortlich sind und damit für die Höhe des Oxytocin-Spiegels, der das Wohlbefinden mitbestimmt, dann kann dies nur zu einem angespannten Umgang führen. Daher ist es wichtig, dass die Bedeutung solcher Aussagen relativiert wird, denn es geht hier vielmehr um Sensibilisierung. Beide, sowohl Singer als auch Pauen wollen auf die vielen Möglichkeiten hinweisen, die Pädagoginnen und Pädagogen noch vorfinden um die Entwicklung der Persönlichkeit der ihnen Anvertrauten mit zu begleiten. Es geht keineswegs um unumstöß-

⁸⁰ Oxytozin ist ein „Neuropeptid, das im Hypothalamus synthetisiert wird und eine wesentliche Rolle bei der Regulation anschluss- und intimitätsmotivierten Verhaltens spielt.“ (Puca/Langens 2002: 262)

liche Bedingungen, denn es wird gleichzeitig darauf hingewiesen, dass die Entwicklung und das Stoffwechselsystem des Gehirns eines Kindes keinesfalls bei der Geburt abgeschlossen sind, wie es auch Wolf Singer in der folgenden Aussage konkretisiert:

„Die Neurobiologen wissen seit langem, daß die Hirnentwicklung zum Zeitpunkt der Geburt nicht abgeschlossen ist und dass sich ganz wesentliche strukturelle Veränderungen bis hinein in die Pubertät unter dem Einfluss von Erfahrung vollziehen.“ (Singer 2003: 70)

Das betrifft auch die Vorbildrolle einer Lehrperson. Sie ist nur ein Teil eines Beziehungsgeflechtes. Spiegelneuronen können durch das Beobachten von verschiedensten Personen zum Feuern gebracht werden. Neben Eltern und Lehrpersonen können das Mitglieder der Peer-group sein, Idole, Sportfreunde, aber auch Figuren aus Filmen und Computerspielen. Die Last der Verantwortung ist verteilt, aber sie darf weder übersehen noch abgeschoben werden.

Dasselbe gilt für Beziehungsmuster. Die Zukunft keines Kindern und keines Jugendlichen kann durch gegebene Sozialstrukturen vorherbestimmt oder diktiert werden. Und doch hört man immer wieder Satzfragmente wie „...bei solchen Eltern kann ja nichts anderes herauskommen als...“ oder „...bei solchen Freunden kann es keine positive Zukunft geben“.

Jeder hat in jedem Augenblick seines Lebens seine nur ihm eigenen Möglichkeiten, seine Freiheiten als Mensch, die zwar eingeschränkt, aber nie gänzlich verloren sein können. Das Bewusstsein dafür zu stärken, das wäre eine wichtige Aufgabe der Pädagogik.

Zum Thema Freiheit meint Michael Pauen, dass hier zwei Kriterien wesentlich sind:

1. eine Handlung darf nicht unter Zwang entstehen
2. und auch nicht rein zufällig.

Für ihn ist es nicht so wesentlich, ob man von freier Handlung oder von selbstbestimmtem Handeln spricht (vgl. Pauen 2007: 165f). Pauen definiert dafür aber ganz genau, was seiner Meinung nach eine handlungs- und selbstbestimmungsfähige Person ausmacht:

- personale Fähigkeiten als allgemeine Voraussetzung und
- personale Präferenzen als etwas Individuelles, Einmaliges, das die eigene Urheberschaft ausmacht (vgl. Pauen 2007: 168f).

Beide müssen entwickelt und geschult werden.

3.2 Neuen Kompetenzen und Haltungen – WOMIT?

Geschichtlich gesehen geht die Unterteilung in Sach-, Sozial- und Selbstkompetenzen auf Heinrich Roth zurück (vgl. Nieke 2002: 15). Heute kommt noch der Begriff der Methodenkompetenz dazu.

Zunächst wäre also die Frage zu klären, welcher Art die Kompetenzen sein sollen, die zukünftige Lehrerinnen und Lehrer vermittelt bekommen sollen, damit sie ihrem Bildungsauftrag gerecht werden können. Da es um Persönlichkeitsbildung geht, werden diese wohl im Bereich der Sozial- und der Selbstkompetenzen zu suchen sein.

Bereits bestehende Auswahlverfahren sollen durch die

„Erstellung eines empirisch begründeten Anforderungsprofils für den LehrerInnenberuf mit besonderem Akzent auf die stabilen Personeneigenschaften und Grundorientierungen“ noch zusätzlich erweitert und verbessert werden. (LehrerInnenbildung NEU 2010: 23)

Es geht im weiteren Sinne um eine Grundorientierung, um Einstellungen und Haltungen und um die Frage, welche Inhalte, welche theoretischen Ansätze für das pädagogische Kernstudium daher in Frage kämen.

Wenn als wichtigster Faktor für die Bildungsqualität die Person eines Lehrers, einer Lehrerin gesehen wird, dann erhält die Auseinandersetzung mit dem Menschenbild, dem Bildungsbegriff auch in der LehrerInnenbildung selbst ein größeres Gewicht als bisher (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 17).

Es gibt aber auch Kritik an den Vorschlägen zur LehrerInnenbildung NEU, indem beklagt wird, dass die Fachkompetenz zu wenig thematisiert worden sei. Die neue Lehrerausbildung baue zu sehr auf pädagogische Kompetenzen auf, die Eingangsauslese und die Fortbildung würden hingegen vernachlässigt, meint der Bildungsexperte und Leiter der Abteilung für Wirt-

schaftspädagogik am Institut für Pädagogik und Psychologie, der Johannes Kepler Universität Linz, Georg Hans Neuweg.⁸¹

Bei genauerem Studium der Ausführungen der Empfehlungsgruppe zeigt sich aber, dass auch die Bedeutung und Qualität der fachlichen Ausbildung von der Empfehlungsgruppe betont wird, und zwar gerade unter Bezugnahme auf den späteren Kritiker Neuweg:

„Tiefes fachliches Verstehen des Stoffes ist die Voraussetzung für verständliches Erklären, das Konstruieren sachangemessener Beispiele, das Erkennen von SchülerInnenfehlern und die Analyse der dahinter liegenden Verständnisdefizite“ (ExpertInnengr. 2010: 25 zitiert Mayr&Neuweg 2009: 106)

Die Empfehlungsgruppe hat hervorgehoben, dass Lehr- und Lernsituationen immer

- eine inhaltlich-fachliche,
- eine pädagogisch-didaktische und
- eine soziale und persönliche Dimension

enthalten (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 25).

Alle drei Dimensionen sollen, so die Empfehlungsgruppe, in einem Curriculum sinnvoll aufeinander bezogen sein.

Worauf Neuweg allerdings in seiner Kritik nicht hinweist, ist die Bedeutung der Begeisterung einer Lehrerin oder eines Lehrers für das jeweilige Fach. Eine erkennbare und echte Begeisterung wird nach den Erkenntnissen der Gehirnforschung auf die Kinder übertragen und kann dadurch auch zu deren Motivationszuwachs beitragen (vgl. Bauer 2011: 60ff).

Eine solche Begeisterung muss aber echt und authentisch sein. Hier spielt nun wieder die Persönlichkeit mit ihren Einstellungen und Haltungen eine große Rolle, denn Begeisterung übertragen zu wollen, genügt alleine nicht. Es müssen auch die Fähigkeiten vorhanden sein, dass Lehrpersonen erkennen, wo Förderung oder aber auch Forderung notwendig ist.

Kompetenzen, die ein Kind aus seiner Alltagswelt in die Schule mitbringt, stellen Ressourcen dar, die aufgegriffen werden sollen, und Heterogenität

⁸¹<http://www.derrotpunkt.at/spool/download/1278581427-georg-hans-neuweg-zu-endbericht.pdf> [Zugriff am 18. 07. 2011]

muss als Chance erkannt werden. Wolfgang Klafki stellt die Frage, inwieweit wissenschaftliche Erkenntnisse notwendig seien, um diese Lebenswelt durchschaubar, verstehbar zu machen und den jungen Menschen fähig darin zu bestehen (vgl. Klafki 2007: 166).

Wenn man das alles zusammenfasst und den Bildungsauftrag aus den Lehrplänen mit einschließt, der die Stützungsaufgabe bei der Sinnfindung⁸² thematisiert, dann wird ansatzweise deutlich, was an Kernkompetenzen durch das vorgeschlagene pädagogische Kernstudium in der zukünftigen LehrerInnenbildung erlangt und vertieft werden muss. Daher ist es verständlich, dass ein besonderes Augenmerk in einem Curriculum der Zukunft auf die „Entwicklung eines Profils von pädagogischen Kernkompetenzen für LehrerInnen aller Schultypen und KindergartenpädagogInnen“ zu legen ist (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 25). Persönlichkeitsbildung wird damit zu einem zentralen Thema einer PädagogInnenbildung NEU⁸³.

Die Forderung nach einer Veränderung des Menschenbildes kommt, entgegen allen Erwartungen, auch aus der Wirtschaft und ihrem Umfeld selbst. Die Wirtschaftspsychologin Linda Pelzmann sieht Auswirkungen der gegenwärtigen Wirtschaftskrise, die zu zukünftigen Veränderungen führen werden. Sie glaubt, dass soziale Werte wieder an Bedeutung gewinnen werden (vgl. Pelzmann 2008: 4f).

„Die Art, wie die Gesellschaft den Menschen an ihrer Grenze in ihren Schutz nimmt, entscheidet über sie selbst.“ (Heydorn 1967: 62) Diese Aussage von Heinz-Joachim Heydorn ist mehr als vierzig Jahre alt und bezieht sich auf den Umgang einer Gesellschaft mit ihren Alten, Schwachen, Kranken und Arbeitslosen. Aus dieser Aussage lässt sich aber auch gleichzeitig die Bedeutung herauslesen, die der Autor einer sonderpädagogischen Teildisziplin der Pädagogik beimisst. Heydorn sieht und thematisiert den Widerspruch, mit dem Bildung zu kämpfen hat:

„Das Problem dieser Zeit, ihr Wichtigstes unter den Aspekten einer Kritik der Bildung, besteht in dem Widerspruch ihres naturwissenschaftlich-rationalen, durch die Entfaltung der Produktivitätskräfte bestimmten Charakters zu humaner Erfüllung.“ (Heydorn 1967: 40)

⁸² vgl. Lehrplan für HS, Lehrplan für AHS Unterstufe

⁸³ <http://www.bmukk.gv.at/schulen/index.xml> [Zugriff am 01. 08. 2011]

Wolfgang Klafki beschreibt den klassischen Bildungsbegriff und nennt drei Hauptdimensionen, „die moralische, die Dimension des Erkennens bzw. des Denkens und die ästhetische Dimension“. (Klafki 2007: 30). Alle drei gehören für Klafki untrennbar zusammen.

Das bezieht sich auch auf die Rolle einer zukünftigen Pädagogin oder eines zukünftigen Pädagogen. Neben Wissensvermittlung, Leistungsbeurteilung und Disziplinierung müssen sich zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen ihrer Einflussmöglichkeiten auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, die ihnen anvertraut sind, bewusst sein. Mit ihren Einstellungen und Haltungen tragen sie Mitverantwortung für die Entwicklung unserer Gesellschaft, denn wichtige Aufgaben der Erziehungsarbeit und die Betreuung am Nachmittag werden zum derzeitigen Arbeitsbereich dazu kommen.

Pädagoginnen und Pädagogen werden sich auch in neuen Rollen wiederfinden, als Auskunftsstelle für Bildungsfragen, als Beratungsperson in privaten Belangen, als Begleitung in die Welt der Erwachsenen, als Vorbild und Stütze beim Aufbau von Werten, bei der Auseinandersetzung mit dem „Wahren und Schönen“ und beim Entdecken von Sinnperspektiven.

In einer LehrerInnenbildung NEU muss es aber auch um Inhalte gehen, die den persönlichen Bildungsprozess der zukünftigen Pädagoginnen und Pädagogen in Bewegung halten.

„Manche jungen Lehrer sehen an ihrem Beruf das Doppelbödige: Sie befassten sich zwar mit Lernen und Bildung, aber das hat mit ihrer eigenen Bildung nichts zu tun.“ (Rauschenberger 1967: 93)

Angehende Pädagoginnen und Pädagogen sollen von Inhalten berührt und begeistert werden. Zuerst geht es nämlich darum, selbst zu einem positiven Selbstbild zu gelangen, zu einem Vorbild zu werden, mit authentischem, selbstsicherem Auftreten. Um dabei nicht in einem Gefühl des Überfordertseins unterzugehen, braucht man Selbstkompetenzen und positive Lebensbewältigungsstrategien wie

- die Kompetenz zum Erkennen und Umsetzen des vorhandenen persönlichen Freiraumes und der Veränderungsmöglichkeiten,
- die Kompetenz zur Identifikation mit dem neuen Rollenverständnis eines Lehrers oder einer Lehrerin als empathischer Bildungsbegleiter,
- die Kompetenz der Konflikterkennung und Konfliktbewältigung,
- die Kompetenz zur eigenen Sinnerkennung und Sinnfindung.

Diese Selbstkompetenzen, diese eigenen Erfahrungen und die Begeisterungsfähigkeit sind die Voraussetzung, um Einstellungen zu verändern und neue Haltungen annehmen zu können. Es geht um Haltungen, wie sie von der Empfehlungsgruppe gefordert werden, die dann längerfristig zu einer neuen Schulkultur führen sollen.

Dabei stehen im Blickfeld dieser Arbeit:

- ein wertschätzender Umgang mit allen Kindern, egal welcher Muttersprache, welcher Nation, welcher sozialen Schicht,
- ein Klimas des Vertrauens, des Zutrauens,
- eine Sinnorientierung und
- eine Wertorientierung als Voraussetzung für ein gelingendes Leben in der Gemeinschaft.

Die Empfehlungsgruppe weist in ihren Ausführungen zur LehrerInnenbildung NEU immer wieder auf die Notwendigkeit hin, diese Haltungen im Rahmen eines pädagogischen Grundstudiums zu fördern und zu fordern.

Erst mit diesen Haltungen wird es möglich sein, jene pädagogischen Kernkompetenzen zu erlangen, die eine positive Lernkultur ermöglichen. Im Wesentlichen geht es um Kompetenzen wie

- eine Diagnosekompetenz, der ein wertschätzendes Menschenbild zugrunde liegt und die die Bedürfnisse der einzelnen Kinder individuell erkennen kann;
- eine Problemlösekompetenz, die sich in einem wertschätzenden Umgang mit Problemkindern zeigt;
- eine Wertekompetenz;
- eine Dialogkompetenz, die sich in einem verbesserten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie deren Eltern zeigen soll und

- eine Kompetenz zur Begleitung und Stützung der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nach einem Sinn in ihrem Dasein;
- eine Motivations- und Beurteilungskompetenz, die sich an einer inneren Differenzierung, an einer Personalisierung und an der Relevanz der Alltagswelt orientiert und nicht mit äußerer Differenzierung arbeitet und
- eine Medienkompetenz.

Diese angeführten Kompetenzen stellen eine engere Auswahl jener Kompetenzen dar, die auch in den ExpertInneninterviews im Rahmen des empirischen Teiles dieser Arbeit immer wieder thematisiert worden sind. Sie erheben allerdings keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit.

Ein erster Versuch zur Veränderung des allgemein vorherrschenden Menschenbildes der Postmoderne wurde durch den Bildungsbegriff eingeleitet, den die verantwortliche Bundesministerin für den Schulversuch Neue Mittelschule gewählt hat und der sich an Wilhelm von Humboldt orientiert (vgl. Schmied 2007, Wiener Neustädter Bildungsenquete). Damit wurde eigentlich kein neuer Ansatz, wohl aber ein neuer Weg gefunden, der humanistisches Denken im Bildungsbereich wieder zum „Mainstream“ der Pädagogik machen soll und will.

3.2.1 Das neuhumanistische Bildungsideal bei Wilhelm von Humboldt

Die Wiener Neustädter Bildungsenquête im Herbst 2007 wurde von Claudia Schmied⁸⁴ dazu benützt, ihre Vorstellungen von einer gemeinsamen Schule der 10- bis 14jährigen vorzustellen. Gleichzeitig kam von ihr die überraschende Forderung, dass man sich dabei wieder einem humanistischen Bildungsbegriff im Sinne Wilhelm von Humboldts annähern sollte (vgl. Schmied 2007: Wiener Neustädter Bildungsenquête).

Wilhelm von Humboldt ist, neben Goethe, Herder, Lessing, Paulsen, Schleiermacher und Schiller, ein Hauptvertreter des eher auf Deutschland beschränkten Neuhumanismus (vgl. Austeda 1989: 256).

Am Anfang seiner Überlegungen standen seine Beobachtungen und die daraus gezogenen Schlüsse. So war die Entwicklung seiner Theorie zur Bildung mit dem Gedanken verbunden, „einen gewaltsamen Umsturz, dessen negative Auswirkungen Humboldt selbst im revolutionären Paris des Jahres 1789 in Augenschein nehmen konnte, zu verhindern.“ (Borst 2009: 65) Eine Überlegung, die gerade in unserer Zeit, angesichts der bereits stattgefundenen politischen Umbrüche in Nordafrika und der Gefahren durch eine massive Jugendarbeitslosigkeit wieder Brisanz bekommen hat. Wir leben nämlich in einer Zeit, in der Menschen hauptsächlich eine ökonomische Rolle spielen und nach ihren Qualifikationsprofilen bewertet werden.

Neben den drei klassischen Wirtschaftsfaktoren, Grund und Boden, Finanzkapital und Arbeit, wird gegenwärtig dem als »Humankapital« bezeichneten Qualifikationsprofil der Erwerbstätigen größte Bedeutung für die Prosperität der nationalen Ökonomie zugesprochen.“ (Ribolits 2009: 51)

Die Reduzierung der Bedeutung des Menschen auf den Begriff des Humankapitals ist eine Folge des vorherrschenden Menschenbildes der postmodernen Konsumgesellschaft. Ein auf Arbeit und Konsum reduziertes Men-

⁸⁴ Claudia Schmied war 2007 Bildungsministerin.

schenbild ist aber gerade jetzt, in Zeiten großer Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen, ethisch gesehen problematisch und auch gefährlich.

Dem will man offensichtlich mit einer Neuausrichtung des Bildungsbegriffes begegnen, indem man sich wieder auf Wilhelm von Humboldt besinnt.

Ähnlich wie heute, wurde ab Mitte des 18. Jahrhunderts „die Bestimmung des Menschen alleine von seiner Nützlichkeit her“ in Frage gestellt. Die neuhumanistische Idee stellte sich der Auffassung der Philanthropen, dass sich der Bürger unter Vernachlässigung des Besonderen des Menschen, dem Gemeinwohl unterzuordnen habe, entgegen. Wilhelm von Humboldt, ein wichtiger Vertreter des Neuhumanismus, vertrat die Meinung, dass der Mensch nicht nur ausgebildet, sondern insbesondere zuerst gebildet werden soll. Er muss sich auch mit Dingen auseinandersetzen können, die nicht nur der Brauchbarkeit und Zweckmäßigkeit unterliegen, sondern mit Kunst, Ästhetik, Philosophie und ethischen Fragen zusammen hängen.

Ganz leise hört man heute solche Forderungen aus der Wirtschaft selbst. Auch dort erkennt man mehr und mehr, dass Persönlichkeit und Werte gerade im Wirtschaftsleben wieder notwendig wären. Dazu werden auch vermehrt Lehrstühle für ethische Fragen eingerichtet, wie zuletzt in München mit Unterstützung von Verantwortlichen aus der Wirtschaft (vgl. Löscher 2009: 6f). Eine Bildung im Sinne Humboldts hat deshalb recht gute Zukunftschancen, weil auch die Wirtschaft davon profitieren würde. Fähigkeiten, die wir heute benötigen, ändern sich sehr rasch, und eine, heute hochmoderne Ausbildung wird bald als überholt dastehen. Was aber bleiben wird, ist die Bildung zum Allgemeinen, auf die neues spezielles Wissen jederzeit aufbauen kann. Bleiben werden auch Einstellungen und Haltungen, die man sich erarbeitet hat, denn die kann man nicht einfach durch Theorie erlernen, die müssen sich im Inneren eines Menschen entwickeln und wachsen. Die Hoffnung des Neuhumanismus beruhte auf der Annahme, dass es gelänge, den Menschen durch Bildung zu seinem Menschsein und seiner Freiheit zu verhelfen (vgl. Borst 2009: 61).

Ein zentrales Thema ist für Humboldt die Auseinandersetzung des Menschen mit seiner „historisch geschaffenen Welt“ und die Frage, wie er durch diese Auseinandersetzung Autonomie gewinnen kann.

Humboldt, der sich des Problems bewusst ist, dass seine Bildungstheorie ein Ideal darstellt, beschäftigt sich auch mit der Frage, „wie Freiheit unter unfreien Bedingungen“ möglich sei (vgl. Borst 2009: 63). Seine Antwort besteht darin, dass er „den Ort der Freiheit in aller Radikalität in das Individuum selbst verlegt und zugleich den Fürsten auffordert die Fesseln zu lösen.“ (Borst 2009: 63). Er ist sich aber auch dessen bewusst, dass der Staat die Fesseln erst dann lösen kann, wenn die Menschen mit Freiheit umzugehen gelernt hat.

Die Bedeutung des Sinnaspektes, der in dieser Arbeit noch eine wichtige Rolle spielen wird, wurde schon von Wilhelm von Humboldt angedeutet:

„Ohne eine humane Sinn- und Handlungsperspektive (beides gehört bei Humboldt zusammen) bleibt alles „Wissen“ „unnützlich“, „tödtlich und unfruchtbar“.“

(Wicke/Neuser/Schmied-Kowarzik 1997: 17 Hervorh. i. O.)

Nur der Mensch selbst, der eingebunden ist in die Urkraft der Welt, dem ein Teil dieser Urkraft selbst innewohnt, hat die Möglichkeit der Veränderung. Äußere Einflüsse können diesen inneren Anteil an der Urkraft zwar verändern, aber nie ganz zerstören.

„Wilhelm von Humboldts Ende des 18. Jahrhunderts formulierten Vorstellungen von Kraft scheinen sich an der *Dynamischen Physik* aus dem Kontext von Leibniz zu orientieren. Kraft hat hier die doppelte Bedeutung, einerseits das Eine und Ganze überhaupt erst zusammenzuhalten, und andererseits dadurch ihm aber auch seinen eigenen Charakter zu geben. Die unterschiedliche Kombination einzelner Kräfte führt zu einer unterschiedlichen Betonung und Bewertung der Kräfte in deren Ausprägung. Dies macht den Charakter einer Nation, einer Epoche, der Menschheit oder eines Individuums aus. Der Charakter ist gleichsam das nach außen getretene Zusammenspiel aller Kräfte.“

(Wicke/Neuser/Schmied-Kowarzik 1997: 46. Hervorh. i. O.)

Für den österreichische Arzt und Philosophen Viktor E. Frankl wurde der „Sinnbegriff“ zu einem zentralen Thema seiner Arbeit. Er spricht vom Sinn als Lebenskraft, als gesund machende und gesund erhaltende Kraft, und vom Übersinn, in dem alles menschliche Leben letztendlich geborgen ist (vgl. Frankl 2005a: 72ff).

Im Gegensatz zu den Überlegungen Humboldts, zeichnet sich Bildung heute als „zeitgemäß“ aus. Der Begriff „zeitgemäß“, im Sinne von Friedrich Nietzsche, hat die Bedeutung, dass Bildung als Mittel gesehen wird, um politische und ökonomische Zwecke zu erreichen. Sie führt nach Nietzsche zur Dekadenz, „weil sie sich dem Geist und den kurzfristigen Bedürfnissen der Zeit andient.“ (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 95)

Heute können alle nur möglichen Lebensentwürfe gleichwertig nebeneinander stehen. Das soll einerseits das Gefühl der Freiheit suggerieren, kann andererseits aber zu einem Gefühl der Überforderung führen, zu einem Gefühl des Ausgeliefertseins an diese Unzahl von Möglichkeiten.

„Die Bewusstseinslage des Menschen von heute ist gekennzeichnet durch Desillusionierung und Enttäuschung infolge der kopernikanischen Vertreibung des Menschen aus dem Mittelpunkt der Welt, der darwinistischen Ausdrängung des Menschen aus dem Primat des Individuums, gegenüber dem Kollektiv und des ‚Bewusstseins‘ gegenüber dem ‚Sein‘, der Freudschen Ausdrängung der Souveränität des Ich und schließlich auch infolge der Einsicht in die Möglichkeit einer atomaren Selbstzerstörung der Menschheit und eines Entropie-Todes des expandierenden Universums und des dadurch bedingten Verlustes der, wenn auch nur noch kollektiven, Unsterblichkeit.“ (Austeda 1989: 289f)

Dadurch können Zukunftsängste entwickelt werden, zu denen auch der Bruch mit den großen Meta-Erzählungen beiträgt.

Austeda beschreibt die Postmoderne als „Beliebigkeitsphilosophie“ ohne Ziel, ohne Programm, ohne Profil (vgl. Austeda 1989: 290). Nichts soll vorgegeben werden, denn jeder soll die Möglichkeit haben, für sich das Beste zu finden. Das überfordert die Menschen bisweilen, da sie mit jeder Entscheidung auch Verantwortung auf sich laden. Im schlimmsten Fall müssen sie selbst die Verantwortung für ihr Scheitern tragen, da sie dann offensichtlich die falschen Entscheidungen getroffen haben. Werte werden individuell gewählt. Es gibt keine Verbindlichkeiten durch überkommene Werte und Tugenden, denn diese werden nicht mehr ernst genommen (vgl. Austeda 1989: 290). Für Schulen und Kindergärten heißt das, dass man in einer Gruppe kaum auf gemeinsame Werte und Normen bauen kann. Unterschiedliche Werthaltungen führen auch zu unterschiedlichen Erziehungssti-

len und diese Unterschiede werden dann, ohne werten zu wollen, im Verhalten der Kinder sichtbar.

Dem gegenüber wird der Humanismus als „ethisch-kulturoptimistisches Streben nach Verwirklichung des Humanitätsideals“ beschrieben, als ein „welt- und lebenszugewandtes, vor allem auf die Bewältigung der ‚menschlichen‘ Lebensaufgaben gerichtetes Kulturstreben“ (vgl. Austeda 1989: 159f). Im Metzler Philosophielexikon findet man unter Humanismus ein „Menschenbild, das die umfassende geistige und sittliche Bildung des Individuums zum höchsten Maß seiner Vollkommenheit und Freiheit zum Inhalt hat.“ (Metzler 1996: 220)

Diese Definitionen weisen darauf hin, dass sich ein Denken, dem ein humanistisches Menschenbild zu Grunde liegt, grundlegend vom dem der Postmoderne unterscheidet und wohl als Folge der Anspruchshaltung, die damit verbunden ist, auch kritisiert worden. Es stellt sich auch die Frage, ob ein späthumanistisches Menschenbild nicht zu idealistisch, ja für viele unrealisierbar sei. Das könnte mit ein Grund dafür sein, dass ein humanistischer Bildungsbegriff wie der von Humboldt unmodern geworden ist?

Pädagogik und Erziehungswissenschaft wurden, wie Werner Lenz aufzeigt, nach dem Zusammenbruch 1945 und im Rahmen des Wiederaufbaus de facto von der Wirtschaftspolitik vereinnahmt, um

„Pädagogik als Bildungsökonomie zu einem wesentlichen Faktor des bestehenden Systems zu funktionalisieren. Bildung büßte ihren Anspruch auf Humanisierung und Befreiung ein und wurde zu einem Kalkül internationaler Konkurrenz und Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt“ (Lenz 1995: 14)

Theodor W. Adorno spricht von „sozialisierter Halbbildung“, und versteht darunter keineswegs etwas, das der Bewusstseinsbildung dient, sondern „zu deren Verschleierung“ beiträgt. (Borst: 2009: 123). Halbbildung ist für Adorno somit keine Vorstufe einer Vollbildung, sondern sieht Halbbildung in dem Sinne, dass sie Bildung eigentlich verhindert (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 105).

Adorno kritisiert das Konkurrenzdenken und die Aufwertung der Schlaueit, die den Gegner „drankriegt“ und als „Mittel zum Vorwärtskommen“ dient (vgl. Borst 2009: 125).

„Der Druck des herrschenden Allgemeinen auf alles Besondere, die einzelnen Menschen und die einzelnen Institutionen, hat eine Tendenz, das Besondere und Einzelne und seine Widerstandskraft zu zertrümmern. Mit ihrer Identität und mit ihrer Widerstandskraft büßen die Menschen auch die Qualitäten ein, kraft deren sie es vermöchten, dem sich entgegenzustemmen...“ (Adorno 1967: 113)

Adorno zeigt auf, wie schwer es ist, gegen einen „Mainstream“ aufzutreten. Diese Überlegungen Adornos sind auch für die Geschichte der Pädagogik relevant, weil in dieser wissenschaftlichen Disziplin durch die „realistische Wende“ in den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts der Humanismus immer mehr an Bedeutung verloren und die Messbarkeit gewonnen hat.

Der Bildungswissenschaftler Lenz erkennt schon 1995 das Problem des „ökonomischen Diktates“, ist aber gleichzeitig davon überzeugt, dass die humane Idee nicht völlig untergegangen sei (vgl. Lenz 1995:14).

Werner Lenz stellt aber auch die provokante Frage, ob Bildung nicht selbst in die Reihe der Verursacher von Problemen gestellt werden müsse (vgl. Lenz 1995:14). Das ist eine berechtigte Frage, denn die Forschungsergebnisse der Neurobiologie können das nur bejahen. Gerald Hüther spricht von einem einzigen Bedienungsfehler, der bei der Benutzung des Gehirnes möglich sei. Ein solcher Bedienungsfehler zeigt sich darin, dass eine Person nicht mehr innerlich berührt werden kann oder aber keine Betroffenheit mehr spüren oder zulassen will. Hüther ist der Meinung, dass hier gerade auch die Pädagogik in Form einer falsch verstandenen Wohlfühlpädagogik oder Spaßpädagogik dazu beigetragen hat, dass Menschen heute in großer Zahl vom diesem, seiner Meinung nach einzig möglichen Bedienungsfehler, betroffen sind. Um in diesen Bedienungsmissstand hinein zu rutschen, bedarf es keiner Kunstgriffe, meint Hüther. Man muss nur danach trachten, dass die Gehirne der Menschen in der Art benutzt werden, dass es nicht notwendig ist, sich für etwas richtig einzusetzen oder abzumühen, dass einfach nichts mehr richtig wichtig sei (vgl. Hüther 2010: 113).

Eine derart modern gewordene Form der fehlerhaften Benutzung wurde durch einen Wertewandel unterstützt. Werte wie Fleiß, Ordnung, Pünktlich-

keit oder Disziplin, die nicht mehr zeitgemäß erschienen sind, wurden durch keine anderen ähnlichen Werte ersetzt, wären aber für ein funktionierendes Zusammenleben unerlässlich gewesen. Adorno ist ja der Überzeugung, dass es nicht so sehr der autoritätsgläubige deutsche Geist war, der zum Grauen des Nationalsozialismus geführt hat, sondern der Umstand, dass

„die alten etablierten Autoritäten des Kaiserreiches zerfallen, gestürzt waren, nicht aber die Menschen psychologisch schon bereit, sich selbst zu bestimmen. Sie zeigten sich der Freiheit, die ihnen in den Schoß fiel, noch nicht sich gewachsen.“ (Adorno 1967: 113f)

Da gibt es Parallelen zu Humboldt, der seine Forderung nach Freiheit mit der Frage, ob denn die Menschen für Freiheit überhaupt empfänglich seien, verbindet (vgl. Borst 2009: 65).

Diese Frage, ob Freiheit überhaupt als solche wahrgenommen und genützt werden kann, stellt sich auch heute. Ja eigentlich setzt sich der Umstand des Nichtgewachsenseins fort. Heute können nur die wenigsten ihre Freiheit verantwortungsvoll nutzen. Man denke nur an den Bereich der Medien und an die Möglichkeiten, die damit verbunden sind. Freiheit ist immer mit Verantwortung verbunden.

Johannes Beck versteht Bildung überhaupt „als eine Haltung zur Welt und zu meinem Nächsten, die ohne Wissen, Können, Moral und Vernunft nicht entstehen kann.“ (Beck J. 1994: 57)

„Der Mensch ist nicht. Der Mensch wird.“ stellt auch Werner Lenz fest. (Lenz 1995: 91) Das Bildungsgeschehen ist kein Prozess, der irgendwann bei einem Lebenden als abgeschlossen betrachtet werden kann. Gerade junge Menschen benötigen für ihren Bildungsprozess Orientierung und stabile Beziehungen. Beides hat in unserer Gesellschaft an Bedeutung verloren. Obwohl namhafte Pädagogen wie zum Beispiel Werner Lenz schon seit vielen Jahren den Wert der Persönlichkeitsbildung betonen, verändert sich der Mainstream der Scientific Community in diese Richtung nur sehr langsam.

Da es in einer LehrerInnenbildung NEU um einen humanistischen Bildungsbegriff nach dem Vorbild Wilhelm von Humboldts gehen soll, bei dem auch der Sinnaspekt, wie in den Lehrplänen gefordert, eine Rolle zu spielen hat,

wird im nächsten Kapitel ein neuer pädagogischer Ansatz beschrieben, mit dessen Hilfe es - nach Meinung der für diese Arbeit interviewten Expertinnen und Experten - möglich sei, die genannten Selbstkompetenzen, Haltungen und pädagogischen Kernkompetenzen leichter zu erlangen und zu festigen. Das kann nur durch einen Prozess der „Selbstentwicklung“ geschehen (vgl. Hausten 2003: 33).

In diesem Falle wäre das eine Selbstentwicklung auf der Basis des humanistischen sinn- und zukunftsorientierten Menschenbildes Viktor E. Frankls, das im nächsten Kapitel vorgestellt wird.

4 Neue Kompetenzen und Haltungen durch Logopädagogik

In der Psychologie und in der Psychotherapie wird darauf hingewiesen, dass gravierende Veränderungen in der Gesellschaft dann möglich sind, wenn die Gesellschaft durch so etwas wie eine Krise aufgerüttelt wird. Manche vertreten die Meinung, dass eine Einstellungsänderung zu den Problemen der Welt überhaupt erst durch Krisen und Störungen eintritt, und damit ein anderer Blick auf die Welt, eine Umdeutung entstehen kann (vgl. Ziemons 2003: 18). Somit wäre die Gegenwart mit ihren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Krisenszenarien besonders geeignet, Veränderungen und Reformen mit einem neuen Denken auch im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU durchzuführen.

Wir leben heute in einer Zeit der existenziellen Frustration, der Langeweile, die wir durch besonders hektische Aktivität zudecken wollen. Die Gehirnforschung zeigt auf, welche großen Gefahren von der Weitergabe einer derartigen oberflächlichen Lebenshaltung an die nächste Generation ausgehen (vgl. Hüther 2010: 131f).

Durch wirtschaftliche Schwierigkeiten kommen Probleme am Arbeitsplatz dazu. Immer mehr Menschen wenden sich mit einem Gefühl der abgründigen Sinnlosigkeit ihres Daseins an ihre ärztliche oder psychotherapeutische Begleitung. Und die Patientinnen und Patienten werden immer jünger. Dass eine solche Lebenshaltung ohne Sinnperspektive für den einzelnen gefährlich werden kann, hat Viktor E. Frankl schon als junger Arzt und Leiter des Selbstmörderinnenpavillons an der Psychiatrischen Klinik Steinhof erkannt (vgl. Frankl/Batthyany/Czernin/Pezold/Vesely 2005: 23).

4.1 Allgemeines Bildungsziel: Begleitung bei Sinnfindungsprozessen

Sowohl in den allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne für Hauptschulen und für Allgemeinbildende Höhere Schulen als auch in den Empfehlungen für die LehrerInnenbildung NEU zeigt sich, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit Fragen zur Sinnorientierung sehr wohl um einen Bildungsauftrag handelt. Leider scheint dieser Bildungsauftrag zwar in den Lehrplänen auf, wurde bisher aber nur eingeschränkt wahrgenommen und gerne auf den Religionsunterricht abgeschoben.

Heute allerdings wird die Vernachlässigung dieses Sinnaspektes für ein gelingendes Leben immer mehr zum Problem. Schon Kinder und Jugendliche müssen zur Therapie, weil sie sich in einer Persönlichkeitskrise, in einer Sinnkrise befinden. Es handelt sich um eine Sinnleere, eine innere Leere, die oft gar nicht wirklich wahrgenommen wird, weil man sich oberflächlich mit einer Fülle an Aktivitäten und Berieselungen zuzudecken versucht. Alles Bedeutende wird von ihnen ferngehalten, da man sie nicht erschüttern will, sei es ein Begräbnis oder ein Krankenbesuch.

Kinder und Jugendliche wollen aber zeigen, dass sie etwas aushalten und dass sie etwas leisten können. Darauf hat Viktor E. Frankl schon lange vor den Erkenntnissen der Gehirnforschung hingewiesen. Dem Menschen muss etwas zugemutet werden, er muss auch leidensfähig werden, um all seine in ihm schlummernden Kräfte entwickeln zu können (vgl. Frankl 2005a: 91ff).

Diese Forderung wird heute von Gerald Hüther bestätigt, indem er den einzig möglichen Bedienungsfehler für das menschliche Gehirn beschreibt (vgl. Hüther 2010:130ff).

Frankls Theorieansätze, die in der therapeutischen Praxis sowohl der Behandlung als auch der Prävention dienen, eignen sich auch für den Einsatz in der Pädagogik. Daher wird in diesem Teil der Arbeit nun konkret das

Menschenbild dieser sinnzentrierten Pädagogik, der Logopädagogik vorgestellt.

Diese Form der Pädagogik stützt sich im Wesentlichen:

- auf das spezifisch Humane, das Individuum in seiner Einzigartigkeit und Einmaligkeit und
- auf den Aspekt der „Sinnorientierung“, die einen wesentlichen Beitrag zur Gesundheit des Menschen leistet.

Keinesfalls soll es aber dabei um eine Abgrenzung zu anderen theoretischen Ansätzen der Pädagogik gehen, sondern Logopädagogik sollte eine Form der Ergänzung im Rahmen einer humanistischen Persönlichkeitsbildung darstellen.

4.2 Viktor E. Frankl und seine zwei großen Fragen

Viktor Frankl lebte von 1905 bis 1997 in Wien, hatte sowohl das Studium der Medizin als auch das der Philosophie abgeschlossen, und wirkte dort als Arzt und Therapeut. Franz Austeda bezeichnet ihn als Lebensphilosophen, der mit seiner Therapieform „Menschen bei ihrer Suche nach dem Sinn des Lebens zu unterstützen sucht, auf daß sie ihr ‚Sinnlosigkeitsgefühl‘, ihre ‚existenzielle Frustration‘ und ihr ‚existenziellen Vakuum‘ überwinden.“ (Austeda 1989: 116)

Aus seinem Menschenbild heraus, hat Frankl die dritte Wiener Schule der Psychotherapie, die Logotherapie und Existenzanalyse entwickelt. Dabei handelt es sich um eine Therapieform, die heute weltweit Anerkennung erfährt, da sie nicht nur eine in die Zukunft gerichtete Therapie darstellt, sondern auch präventiv wirksam ist.

Johanna Schechner und Heidemarie Zürner haben in Zusammenarbeit mit Elisabeth Lukas und anderen die Inhalte dieses Menschenbildes für die Pädagogik adaptiert und – in Anlehnung an Frankls Begriff Logotherapie – Logopädagogik genannt.

An der Pädagogischen Hochschule Kärnten wurde dazu ein viersemestriger Hochschullehrgang im Ausmaß von 60 ECTS-Credits angeboten.

Den Inhalten des Menschenbildes Viktor Frankls fühlt sich aber auch die existenzanalytische Pädagogik verpflichtet, die zeitgleich von Eva Maria Waibel entwickelt worden ist (vgl. Waibel 2011).

Zwei Fragen waren es, die Viktor E. Frankl beschäftigt haben, von denen er ausgegangen ist und die dann zu seinen wichtigsten Antworten geführt haben:

1. Was ist der Mensch? (vgl. Frankl 2005b: 35ff)

**2. Was lässt den Menschen gesund werden oder gesund bleiben?
(vgl. Frankl 2005b: 87ff)**

Die Antwort auf die erste Frage gab er mit seinen zehn Thesen zur Person, die später noch genauer beschrieben werden sollen. Die Antwort auf seine zweite Frage fand er, indem er eine Vergleichsstudie erstellte. Er befragte nicht nur seine suizidgefährdeten Patientinnen über ihre Lebensschicksale, sondern mit demselben Fragebogen auch seine Arztkollegen und Arztkolleginnen und auch die Pflegerinnen. Die Lebensumstände unterschieden sich nicht allzu sehr, denn auch Ärzte oder Schwestern hatten nach dem Ersten Weltkrieg traumatische Lebenserfahrungen zu bewältigen gehabt. Was allerdings den Unterschied ausmachte, war die Sinnperspektive, die den Gesunden nicht abhanden gekommen war.

In Reaktion auf diese Untersuchung hat Frankl begonnen, eine Therapieform zu entwickeln, die sich mit den aktuellen Problemen, mit festgestellten Defiziten auseinandersetzte. Er wollte aber nicht in erster Linie deren Ursachen erforschen, wie er es bei Freud gesehen hatte, sondern er wollte der erkrankten Person ihre Lebenskraft zurück geben. Frankl reagierte damit auch auf die „von ihm wahrgenommenen Defizite der Psychoanalyse Freuds und der Tiefenpsychologie Adlers, die seines Erachtens keine Antwort auf die Sinnfrage gaben.“ (Aregger/Waibel 2006: 11)

4.3 Pathologie des Zeitgeistes

Viktor Frankl war immer wieder für längere Zeit in den Vereinigten Staaten und wurde dadurch schon früh auf gesellschaftliche Probleme aufmerksam, die Europa erst später erfassten. Er sprach von der Pathologie des Zeitgeistes (vgl. Frankl 1984: 193ff).

Er differenzierte, indem er vier wesentliche Befunde einer solchen Pathologie des Zeitgeistes aufzeigte, die auch heute noch von Bedeutung sind, da sie Mitverursacher der Probleme im Bildungsbereich sind (vgl. Frankl 1984: 193ff).

1. „Die provisorische Daseinshaltung“ führt dazu, dass der Mensch in den Tag hinein lebt und es nicht für nötig hält zu handeln, da er ohnehin nicht weiß, was morgen sein wird, ob er Arbeit haben wird oder ob er überhaupt noch am Leben sein werde.

In der Schule und in der Gesellschaft äußert sich eine solche Lebenshaltung durch oberflächliche Beziehungen, geringen persönlichen Einsatz und wenig Verantwortungsgefühl. Wenn es einem etwa nicht passt, bei „Nullbockstimmung“, dann bleibt man halt zu Hause und geht nicht zur Schule. Ein solches selbst anezogenes Verhalten kann dann später in der Arbeitswelt sehr wohl zu großen Problemen führen.

2. „Die fatalistische Lebenshaltung“ drückt sich dadurch aus, dass man gar keine Möglichkeit für ein Handeln, ein Eingreifen erkennen kann. Alles ist vorherbestimmt, alles ist fatum (Schicksal). Man fühlt sich gefangen in seinen Haltungen, Einstellungen und Lebensumständen. Eine solche fatalistische Lebenseinstellung erkennt man im Glauben an okkulte Mächte, an die Kraft der Steine, der Wasseradern, der Gene, des Mondes etc. Auf die Frage, was man davon zu halten habe, dass heute vieles auf die Gene geschoben wird, meint der Hirnforscher Wolf Singer:

„Dieser Fatalismus ist fatal und verkennt, dass die Ausbildung von Hirnfunktionen ganz wesentlich von Erfahrungen und Lernen mitbe-

stimmt wird. Lehrer und Erzieher verantworten nicht nur die Weitergabe kultureller Inhalte, sondern prägen Verhalten für ein Leben. Ihre Bedeutung kann gar nicht hoch genug eingeschätzt werden. Das Gehirn ist ein offenes, prägbares System.“ (Singer 2003: 23)

Auch das Suchen nach einer tieferen Ursache für ein psychisches Problem, wie es heute noch immer in der Hoffnung auf psychische Entlastung gemacht wird, führt zu der Haltung, dass man ja bei dieser gefundenen vermeintlichen Ursache gar nicht anders handeln und leben könne. Damit fällt die Motivation zu selbstbestimmtem Handeln weg, und damit geht man allen Mühen aus dem Weg.

3. „Das kollektivistische Denken“ besteht darin, dass man sich als winzig kleines Glied in der großen Masse der Gesellschaft erlebt, das nichts bewirken kann, sondern im Strome der Gegenwart mitzuschwimmen, mitzutreiben gezwungen ist. Man beurteilt pauschal und denkt als Gruppe, als politische Vereinigung, als Nation. Ohne Gruppe ist der Einzelne ein Nichts. Die Stärke des Einzelnen besteht als Mitglied in der Gemeinschaft und in der Verwendung von Schlagwörtern. Frankl sagt: „Der kollektivistische Mensch ignoriert die eigene Persönlichkeit, indem er in der Masse aufgeht – oder, besser gesagt: in ihr untergeht.“ (Frankl 1984: 195)

Ein solches Verhalten ist heute in Schulen und Klassenverbänden sehr oft zu beobachten. Man glaubt, dazugehören zu müssen, etwa durch Markenmode, durch Besitz einer bestimmten technischen Ausstattung wie etwa eines iPhones oder spezieller Spiele, durch das Internet, das Facebook etc.

4. „Der Fanatismus“ zeichnet sich dadurch aus, dass nicht die eigene Persönlichkeit ignoriert wird, sondern die Person, die anders denkt, die eine andere Meinung hat. Der Zweck heiligt die Mittel, um die eigene Meinung durchzusetzen. Die Auswirkungen eines solchen Denkens haben sich in aller Tragik am 22. Juli 2011 in Oslo gezeigt.⁸⁵

⁸⁵ Am 22. Juli 2011 wurde im Osloer Regierungsviertel zuerst eine Autobombe gezündet und danach vom selben Täter in einem Ferienlager auf der Insel Utöya nahe Oslo ein Massaker angerichtet. Dabei gab es mehr als 90 Tote.

Es scheint leicht zu sein, arbeitslose Jugendliche mit primitiven Erklärungen zu Ausländerhass zu verführen.

4.4 Das Menschenbild Viktor Frankls als Fundament

Ein wesentlicher Punkt im Menschenbild Viktor E. Frankls ist die Fähigkeit zur Erkennung des eigentlichen **persönlichen Freiraumes**. Frankl zeigt dazu den Unterschied auf zwischen Freiraum und jenem Bereich des Lebens, der nicht veränderbar ist, dem schicksalhaften Bereich (vgl. Frankl 2005a: 129ff). Frankl sieht den Bereich der Freiheit für den einzelnen aber wesentlich weiter, da er der Meinung ist, dass dem Menschen immer eine gewisse Restfreiheit bleibt, indem er zum schicksalhaften Bereich wenigstens Stellung beziehen kann.

Das Leben hat für Frankl einen **Aufgabecharakter** in dem Sinne, dass das Leben die Fragen an den Menschen stellt und der Mensch zu antworten hat, so oder so, mit dieser oder mit jener Einstellung (vgl. Frankl 2005a: 107). Auch Nichthandeln ist eine Antwort, indem man sich der Entscheidung entzieht und die Entscheidung somit anderen überlässt. Jede Entscheidung, auch die Nichtentscheidung, ist zudem noch untrennbar mit Verantwortung verbunden.

Jeder Mensch ist für Viktor Frankl einzigartig und schafft mit seiner Entscheidungskraft eine einzigartige Wirklichkeit von sich und seiner Welt. Genau diese Einmaligkeit ist es, auf die Frankl seine Antwort zu seiner ersten Frage, was denn der Mensch eigentlich sei, was den Menschen vom Tier unterscheidet, aufgebaut hat.

Dazu wurden von Viktor E. Frankl **zehn Thesen zur Person** entwickelt, die hier kurz dargestellt werden sollen (vgl. Frankl 2005a: 330ff). Von vielen wurden seine Thesen zuerst belächelt. Heute aber wird seine Annahme selbst von der Biochemie und der Molekularen Medizin bestätigt, wo von einer personalisierten Medizin der Zukunft für Individuen gesprochen wird

und von einem neuen Menschenbild mit neuen Fragen (vgl. Kugler/Schmidt 2012: 22).

In der **ersten These** geht Frankl davon aus, dass die Person ein **Individuum** sei. Ein Individuum, etwas „Unteilbares“, trotz der drei verschiedenen Seinsarten, die Frankl dem Menschen zuspricht. Die physische und die psychische Dimension haben Mensch und Tier. Was den Menschen aber erst zum Menschen macht, das ist die geistige (oder, wie Frankl es ausdrückt, die noetische) Dimension .

„Es ist das große Verdienst Frankls, die geistige Dimension als die eigentlich menschliche Dimension für die Psychotherapie ausgewiesen zu haben. Bedeutsam ist darüber hinaus die antagonistische Stellung dieser Dimension zu den übrigen Dimensionen im Menschenbild der Logotherapie. Die geistige Dimension „Beinhaltet“ die freie Stellungnahme des Menschen zu sich und zur Welt, eigenständige Willensentscheidungen (Intentionalität), Einfälle und Ideen, Interesse (Dazwischen-Sein), eigenständiges Schaffen und Gestalten, Glauben, Hoffen, Lieben, Gewissen und Wertverständnis.“ (Biller/Stiegeler 2008: 109)

Diese geistige Dimension ist für Frankl die eigentliche, aber eben nicht die einzige Dimension des Menschen, denn in dieser geistigen Dimension konstituiert sich der Mensch (vgl. Biller/Stiegeler 2008: 109). Diese erste These besagt also, dass der Mensch eine Einheit und Ganzheit ist, mit seinen drei Dimensionen, die nicht scharf abgegrenzt sind, sondern ineinander übergehen und in einer gewissen Ausgewogenheit zueinander stehen sollen.

Die Person ist für Viktor Frankl, so seine **zweite These**, nicht nur unteilbar, sondern auch unerschmelzbar, **insummabile**, wie er es nennt. Diese Unerschmelzbarkeit, diese Ganzheit besagt, dass eine Person niemals in einer Masse aufgehen kann. Sie kann höchstens in ihr untergehen, wie Frankl es sehr drastisch formuliert (vgl. Frankl 1984: 195). Unteilbar und unerschmelzbar ist die Person in ihrer Gesamtheit. Diese Gesamtheit der Person umfasst alle drei Dimensionen, die somatische, die psychische und die geistige Dimension.

Teilbarkeit und Verschmelzbarkeit ist nur im Bereich des Organischen möglich. Damit beschränkt sich Fortpflanzung auf das Organische an sich. Die

ganze Persönlichkeit einer Person in ihrer Gesamtheit aller drei Dimensionen kann nicht fortgepflanzt werden.

Das leitet auch gleich zur **dritten These** über, dass jede Person ein absolutes **Novum** ist. Niemand ist nur das Produkt seiner Gene, der Bausteine, die er mitbekommen hat. In seinem Personkern ist alles angelegt, ist der Mensch einzigartig, etwas Besonderes in dieser Welt, etwas absolut Neues, das sich anders entwickeln kann als alles, was vor ihm war (vgl. Frankl 2005a: 331).

These vier besagt, dass die Person **geistig** ist und dass diese einzigartige Geistigkeit nicht übertragbar sei. Sie stelle so etwas wie den Baumeister dar, der mit den vorhandenen Bausteinen sein Leben formen kann.

Darin liegt auch die unverlierbare, unzerstörbare Würde der Person, ihre selbsttranszendente, auf den Sinn gerichtete, werteverwirklichende Kraft (vgl. Frankl 2005a: 331f).

Die **fünfte These** sagt aus, dass die Person **existentiell** ist. Bezug nehmend auf Karl Jaspers erklärt Frankl dies in dem Sinne, dass Mensch-Sein „entscheidendes“ Sein sei. Es entscheidet, was es im nächsten Augenblick sein wird (vgl. Frankl 2005a: 335). Für Frankl ist der Mensch nicht triebdeterminiert und lustorientiert wie in der Psychoanalyse, sondern sinnorientiert und wertstrebend. Mensch-Sein ist Verantwortlichsein. Die Person ist potentiell frei zur eigenen Entscheidung in jedem Augenblick und so mitverantwortlich für die Gestaltung ihres Daseins.

Auch die **sechste These** soll der Abgrenzung zur Psychoanalyse dienen, denn es geht darum, dass eine Person „**ichhaft**“ und nicht „eshaft“ sei. Die Person steht für Frankl „nicht unter dem Diktat des Es – einer Diktatur, die Freud im Sinne gehabt haben mag, als er behauptete, das Ich sei nicht Herr im eigenen Haus.“ (Frankl 2005a: 336)

Die **siebente These** besagt, dass die Person nicht nur **Einheit und Ganzheit** sei, sondern dass diese Einheit und Ganzheit, die das Wesen „Mensch“ darstellt, diese auch stiftet, gründet, gewährleistet und garantiert (vgl. Frankl

2005a: 337). Man kann deshalb nicht sagen, dass sich der Mensch aus Leiblichem, Seelischem und Geistigem zusammensetzt, es ist Einheit und Ganzheit. Innerhalb dieser Einheit und Ganzheit aber kann das Geistige in einer Person zur leiblichen und seelischen Dimension Stellung beziehen, als „Trotzmacht des Geistes“, wie es Frankl nennt. Der Mensch ist seinen Trieben oder seinen körperlichen Beschwerden nicht ausgeliefert, sondern kann auch schwierigen Situationen noch einen Sinn abtrotzen (vgl. ebd.: 337f).

Die **achte These** lautet: Die Person ist **dynamisch**. Das heißt, dass die Person fähig ist, sich mit sich selbst auseinander zu setzen, sie ist fähig zur Selbstdistanz, ja zur Selbsttranszendenz. Durch ihr Heraustreten aus dem Psychophysikum konstituiert sich die Person immer wieder neu in ihrer Geistigkeit und transzendiert sich selbst in Richtung Über-Sinn (vgl. Frankl 2005a: 338).

In der **neunten These** geht es um den Unterschied zwischen Person und Tier, und die Aussage Frankls macht deutlich, dass die Person **kein Tier** ist. Diese These hängt mit den darwinistischen Ansätzen zusammen, die den Menschen als weiterentwickelten Affen sahen. Dem stellte sich Frankl entschieden entgegen:

„Genausowenig, wie ein Tier aus seiner Umwelt heraus die sie übergreifende Welt des Menschen je verstehen kann, genauso wenig könnte der Mensch die Über-Welt je erfassen, es sei denn in einem ahnenden Hinauslangen – im Glauben. Ein domestiziertes Tier weiß nicht um die Zwecke, in die der Mensch es einspannt. Wie sollte nun der Mensch wissen können, welchen Über-Sinn die Welt als Ganzes hat?“ (Frankl 2005a: 338f)

Diese Unterscheidung leitet über zur **zehnten These**, in der es darum geht, dass sich die Person von der **Transzendenz** her begreift. Es geht um das Personsein des Menschen, seine Rückbindung an den Logos und die Konfrontation mit Visionen und Werten (vgl. Frankl 2005a: 339f).

Viktor Frankl entwickelte seine zehn Thesen zur Person als Antwort auf die Auseinandersetzung mit einer darwinistischen, naturalistischen Sichtweise,

die das Humane wenig betonte, und auch als Reaktion auf die von ihm wahrgenommenen Defizite bei Freud und Adler (vgl. Aregger/Waibel 2006: 11), aber auch in der gesamten Psychiatrie der damaligen Zeit.

Für Frankl war es klar, dass sich die drei Dimensionen der Person gegenseitig bedingen und beeinflussen, wobei das Psychische und das Somatische stark korrelieren können und eher determiniert sind. Frei ist hingegen die Person in ihrer dritten, der geistigen Dimension.

„Angesichts dieses dreidimensionalen Menschenbildes wird es verständlich, warum die Existenzanalyse immer das Gesamte eines Lebens zu berücksichtigen versucht und den Menschen als dialogisch eingebunden mit seinen Wertbezügen sieht. Der Mensch empfindet sein Leben noch nicht unbedingt als reich und erfüllt, wenn er gesund ist und alle seine Triebe befriedigt sind. Stattdessen ist er als Person daraufhin angelegt, über sich selbst hinauszugehen und sich anderem, d. h. Menschen oder selbst gesetzten Zielen zuzuwenden, durch die er erst seine existenzielle Erfüllung erhält.“ (Aregger/Waibel 2006: 15)

4.5 Die Sinnfrage

Damit kommt die zweite Frage in den Blick, die Frage, was den Menschen gesund werden und gesund bleiben lässt. Viktor Frankl hat erkannt, dass es für die – seelische wie körperliche – Gesundheit entscheidend ist, eine Sinnperspektive zu haben; dass es in der Regel wichtiger ist, um ein Wofür zu wissen, als allfällige traumatische Erlebnisse aus der Vergangenheit aufzuarbeiten. Heilung und Prävention brauchen den Blick vorwärts.

Claus Otto Scharmer spricht heute davon, dass wir eine neue soziale Technik brauchen, die auf drei Instrumenten basieren sollte (vgl. Scharmer 2009: 63):

„Die erste Kernkompetenz, die Fähigkeit zur Öffnung des *Kopfdenkens*, basiert auf unserem Vermögen, analytisch und intellektuell sauber zu arbeiten. Häufig wird der Grad dieser Fähigkeit mit IQ gemessen. Sie ermöglicht es uns, mit Zahlen und Fakten umzugehen.

Die zweite Kernkompetenz, die Fähigkeit zur Öffnung des *Herzdenkens*, beschreibt unsere Fähigkeit, unsere emotionale Intelligenz (EQ) zu gebrauchen. Emotionale Intelligenz beschreibt unsere Kapazität, mit anderen mitzufühlen, sich in andere Kontexte hineinzufinden und aus der Perspektive einer anderen Person wahrzunehmen.

Die dritte Kernkompetenz, die Fähigkeit zur *Öffnung des Willens*, hängt mit unserem Vermögen zusammen, das alte Ich und die alte Intention loszulassen und das neue, werdende (oder höhere) Ich und die neue Intention anwesend werden und kommen zu lassen. Diese Form der Intelligenz wird manchmal auch als Sinn oder spirituelle Intelligenz (SQ) bezeichnet.“ (Scharmer 2009: 63f; Hervorh. i. O.)

Sowohl Frankl wie auch Scharmer gehen davon aus, dass der Blick nach vorne von einem Denkansatz aus, der in der Zukunft liegt. Sinnperspektiven, Visionen sind in der Zukunft zu suchen und aktivieren die Neuronentätigkeit in einem ganz anderen Hirnareal als ein analytisches, in die Vergangenheit gerichtetes Denken. Ein Umpolen des Denkens wäre die eigentliche Aufgabe einer LehrerInnenbildung NEU.

Für Viktor Frankl gibt es drei Straßen zum Sinn in Form der drei Wertekategorien, die später, im Auswertungsteil noch genauer besprochen werden (vgl. Frankl 2005a: 91ff).

4.6 Sinnzentrierte Pädagogik: Logopädagogik

Dieses hier in aller Kürze dargestellte Menschenbild Frankls mit seiner Sinnlehre wurde und wird als sinnzentrierter pädagogischer Ansatz an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule eingesetzt. Im Rahmen von Lehrgängen, aber auch in geeigneten Sequenzen der Bachelorstudiengänge wird Logopädagogik thematisiert.

Im Qualifikationsprofil des Hochschullehrganges Logopädagogik findet man bezüglich Kompetenzerweiterung eine Textpassage, in der von überfachlichen Kompetenzen gesprochen wird, von genauer definierten Sozial- und

Selbstkompetenzen, wie sie auch für die LehrerInnenbildung NEU interessant wären:

„Der Hochschullehrgang stellt ein Fort- und Weiterbildungsangebot der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule im pädagogischen Bereich dar (§ 8 Abs. 4 und 5, HG 2005). Er dient der Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer (§ 9 Abs. 2 HG 2005 sowie § 3 HCV), indem er zu einer Vertiefung und Weiterentwicklung überfachlicher Kompetenzen führen soll, wobei besonders der Bereich der Selbst- und Sozialkompetenz zu berücksichtigen ist, mit einer speziellen Kompetenzerweiterung und -vertiefung in Bezug auf Begleitung Jugendlicher auf dem Weg zu sinnvollen Lebensbezügen, in Bezug auf Fähigkeiten zur Selbstreflexion, in Bezug auf schulische und außerschulische Team- und Kooperationskompetenz, pädagogische, psychologische und diagnostische Kompetenzen sowie Konflikt- und Beziehungsfähigkeit, gerade auch im Hinblick auf Eltern- und Erziehungsberatung.

Da es das allgemeine Ziel des Hochschullehrganges ist, die Kompetenzen im Umgang mit den Herausforderungen im beruflichen, insbesondere pädagogischen Alltag durch logopädagogische, sinnorientierte Einstellungsmodulationen in der zwischenmenschlichen bzw. speziell in der pädagogischen Interaktion zu erweitern, stellen Praxisbezogenheit sowie praktische Übungen (ganz besonders in den Modulen 4, 8 und 9) ein Wesensmerkmal des Hochschullehrganges dar (§ 9 Abs. 2 und 3, HG 2005). Aktuelle Forschungserkenntnisse werden einbezogen (§ 9 Abs. 4 HG 2005), die europäische Dimension wird über das jährlich stattfindende Viktor-Frankl-Symposium sowie diverse Auslandskontakte berücksichtigt.“ (Qualitätsprofil zum Hochschullehrgang 2009: 72f)

Von einer derartigen Erweiterung der Kompetenzen, wie sie oben beschrieben ist, sprechen auch Maurer und Gurzeler in ihrem ‚Handbuch Kompetenzen‘. Sie machen darauf aufmerksam, dass die Vermittlung von Fachkompetenz alleine zu wenig sei, denn „Selbst- und Sozialkompetenz ist Voraussetzung, um in verschiedensten beruflichen und privaten Lebenslagen erfolgreich zu handeln. Überfachliche Kompetenzen sind also (schul)fach- und lebensübergreifend relevant.“ (Maurer/Gurzeler 2006: 2)

Sinnzentrierte Pädagogik wird nicht nur in Kärnten sondern als Logopädagogik auch an der Privaten Pädagogischen Hochschule Linz im Rahmen

eines frei finanzierten Lehrganges angeboten, der von den Studierenden dort selbst bezahlt werden muss.

Als existenzielle Pädagogik wird ein Lehrgang an der Pädagogischen Hochschulen Innsbruck angeboten.

Im deutschsprachigen Raum wird sinnzentrierte Pädagogik noch in Deutschland und in der Schweiz gelehrt und erprobt.

Die Inhalte der Logopädagogik sind von Johanna Schechner und Heidemarie Zürner in ihrem Buch „Krisen bewältigen“ zusammengefasst worden (Schechner/Zürner 2011).

Welche Teile der Logopädagogik in welchem Rahmen eines zukünftigen Curriculums des pädagogischen Kernstudiums verankert werden sollten, wird im empirischen Teil dieser Arbeit dargelegt. Es handelt sich dabei um jene Inhalte, die von den interviewten Personen mehrheitlich genannt und für eine zukünftige Ausbildung als notwendig erachtet wurden, um entsprechende Einstellungen, Haltungen und Kernkompetenzen zu vermitteln.

4.6.1 Kritikpunkte und mögliche Einwände

Viktor Frankl hatte seit seiner Schulzeit in Wien immer wieder Interesse an existenziellen Fragen gezeigt. Zuerst war es die Psychoanalyse, der er sich zugewandt hatte, um dann zur Individualpsychologie Alfred Adlers zu wechseln.

Beide, Freud und Adler, berücksichtigten aber in den Augen Viktor Frankls die geistige Dimension des Menschen zu wenig. Daher gründete er die dritte Wiener Therapieschule, die Logotherapie und Existenzanalyse. Er entwickelte sein Menschenbild in Anlehnung an Max Schelers philosophische Anthropologie, ist aber auch stark beeinflusst vom Denken des Existenzialismus (vgl. Austeda 1989: 116). An Frankls philosophischen Grundüberlegungen wurde aber auch einiges an Kritik angebracht:

- Ein erster Kritikpunkt betrifft die Praxis der Selbsterfahrung. In allen anderen Therapieformen war Selbsterfahrung ein wesentliches Kriterium der Ausbildung. Frankl wendete sich ganz entschieden dagegen und bezeichnete diese als psychische Nabelschau. Das war auch einer der Streitpunkte in der Auseinandersetzung mit Alfred Längle. Heute entspricht zwar die Logotherapieausbildung den Richtlinien des Psychotherapiegesetzes und beinhaltet die notwendige Anzahl an Selbsterfahrungsstunden, Frankls Ansicht, dass der Blick zurück in die Vergangenheit wieder genau jene Gehirnbahnen aktiviert, die bei der Entstehung des Problems gelegt worden sind, wird aber durch die Gehirnforschung bestätigt (vgl. Hüther. 2010: 62).

„Das gilt auch für all jene, die irgendwann in ihrem Leben eine ganz bestimmte Strategie zur Bewältigung ihrer Ängste und zur Aufrechterhaltung ihrer inneren Ordnung gefunden haben und diese einmal gefundene Strategie anschließend immer wieder zwanghaft einsetzen, weil sie glauben, daß sich damit alle anderen Probleme ebenfalls lösen lassen.“ (Hüther 2010: 62)

Das analytische Denken und Forschen birgt also die Gefahr in sich, dass man in diesem Denken hängen bleibt, darin kreist und sich damit neue Wege versperrt, sodass neue Ideen und Visionen erst gar nicht entstehen können.

- Der zweite Kritikpunkt befasst sich mit der Behauptung, Frankls Sprache sei manipulativ. Tatsächlich war Viktor E. Frankl eine charismatische Persönlichkeit, ein Sprachkünstler, der sich bei seinen vielen Vorträgen auch einer pointierten Sprache bediente. Diese Kunst der Rhetorik wird von vielen geschätzt, weil das Gemeinte sehr rasch augenscheinlich wird. Von seinen Gegnern wird ihm aber bis heute vorgeworfen, gerade durch die rhetorischen Pointen vereinfachend argumentiert zu haben, was dann wieder oft zu unnötigem Erklärungsbedarf geführt hat. Frankl hat aber seine Ideen und Erkenntnisse gerne mit verschiedenen Philosophen diskutiert, zu denen er zum Teil auch private Beziehungen gepflegt hatte (vgl. Frankl/Batthyany/Czernin/Pezold/Vesely 2005: 100ff). Was Frankl jedenfalls abgelehnt hat, das war die Skepsis als Methode, das war ein skeptisch-kritischer Zugang zu den Dingen, wie er sich bei-

spielsweise in der Postmoderne oft bis heute zeigt (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 123f).

- Ein dritter Vorwurf betrifft eine vermeintliche Überbetonung des Religiösen. Dieser Vorwurf wird durch Publikationen unterstrichen, die sich auf Frankl berufen oder mit ihm in Verbindung gebracht werden wollen und entweder einem sehr fundamentalistischen Glaubensverständnis entspringen oder aber der Esoterik zuzuordnen sind. Frankl selbst hat immer wieder betont, wie wichtig es ihm sei, dass seine Therapie in keinerlei Zusammenhang mit irgendeiner Religionsgemeinschaft stehe. Nach Auskunft seiner noch lebenden Frau war er praktizierender Jude, aber ohne Bezug zu seiner Religionsgemeinschaft. Die Gründe dafür waren einerseits seine Ehe mit einer Christin, deren Feste er auch deswegen mitfeierte, weil seine Tochter christlich getauft worden war und andererseits die Angriffe von jüdischer Seite, weil er sich weigerte von Kollektivschuld zu sprechen.

Die Fähigkeit zu einer Gottesbeziehung kann sich seiner Meinung nach aber positiv auf ein therapeutisches Geschehen auswirken, da sie sinnstiftend sein kann (vgl. Frankl 2005a: 295ff). Das wird heute aber in den meisten Therapierichtungen so gesehen.

- Der Vorwurf, Frankls Lehre sei von zu geringer Wissenschaftlichkeit, kann heute wohl durch die riesige Anzahl an Dissertationen und Habilitationen⁸⁶ weltweit, mit all ihren empirischen Daten, entkräftet werden. An der Universität Innsbruck gibt es eine eigene Arbeitsgruppe für Sinnforschung⁸⁷, die von Tatjana Schnell geleitet wird.
- Der Vorwurf mangelnder Methodenvielfalt kommt vor allem aus der Verhaltenstherapie. Frankl hat gegenargumentiert, dass seine Therapieform eben auf der geistigen Ebene, im Bereich der Selbstdistanzierung, der

⁸⁶ Vgl. http://logotherapy.univie.ac.at/php/bibD_diss.php [Zugriff am 25. 03. 2012]

⁸⁷ vgl. <http://www.sinnforschung.org/> [Zugriff am 24. 03. 2012]

Selbsttranszendenz, der Einstellungsmodulation und der Sinnfindung angesiedelt ist.

Heute werden in der Logotherapie verhaltenstherapeutische Methoden keineswegs abgelehnt. In der Logopädagogik ist es freigestellt, welche Methode man einsetzen will. Es geht vielmehr um die Inhalte, die mit einer Vielfalt an Methoden umgesetzt werden können.

Empirischer Teil

In den letzten fünfzig Jahren hat sich Bildungsforschung als ein weiterer Bereich im Forschungsgeschehen etabliert (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 127).

Zuerst war das erkenntnisleitende Interesse der Bildungsforschung auf eine Verbesserung oder Reform von Erziehungs- und Bildungsprozessen gerichtet. Ab Mitte der 1970er Jahre wurde Bildungsforschung über die „Verwendung sozialwissenschaftlich-empirischer Forschungsmethodik“ definiert (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 127f). Ende des 20. Jahrhunderts wurde dann das Gewicht der Erziehungswissenschaften wieder etwas größer.

Da das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit auf eine Verbesserung und Reform von Erziehungs- und Bildungsprozessen gerichtet ist, kann diese Arbeit auch aus diesem Grund in den Bereich der Bildungsforschung eingereiht werden. Die Wahl einer qualitativen Methode wird damit begründet, dass man der Komplexität des Gegenstandes gerecht werden und die subjektive Bedeutung dieses Gegenstandes für die Handelnden erforschen wollte. Dabei kann und soll die Subjektivität der Autorin als forschender Person nicht ausgeschlossen werden, sondern sie soll durch Reflexion und Dokumentation zu einem Teil des Forschungsprozesses werden (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 132).

Im empirischen Teil werden Inhalte eines sinnzentrierten neuen pädagogischen Ansatzes untersucht, und zwar hinsichtlich ihrer Wirksamkeit in Bezug auf Verbesserung der Selbstkompetenzen und Erlangung notwendiger Einstellungen und Haltungen, die sich an einem humanistischen Bildungsbegriff orientieren. Dabei handelt es sich um jene Inhalte, die im zukünftigen Curriculum der LehrerInnenbildung NEU zu verankern wären, um dadurch zu einer inneren Sensibilisierung und zu einer personalisierten Pädagogik

beizutragen, bei der das Kind als Individuum mit all seinen alltagsweltlichen Kompetenzansätzen im Mittelpunkt steht, die aber auch angehende Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigen, dem Bildungsauftrag zur Unterstützung bei der Sinnfindung zu entsprechen.

5 Auswahl der Forschungsmethode – Qualitatives Design

Im empirischen Teil dieser Arbeit geht es um eine qualitative Untersuchung, um ein komplexes Design, um eine erweiterte Form von Evaluation.

Philipp Mayring ist der Meinung, dass die qualitative Wende eine tiefgreifende Veränderung der Sozialwissenschaft im 20. Jahrhundert darstellt.

„Das rein quantitative Denken ist brüchig geworden; ein Denken, das sich den Menschen und Dingen annähert, indem es sie testet und vermisst, mit ihnen experimentiert und ihre statistische Repräsentanz überprüft, ohne vorher den Gegenstand verstanden zu haben, seine Qualität erfasst zu haben.“ (Mayring 2001: 9)

Mayring glaubt, dass die Kritik an den weitverbreiteten Forschungsinstrumenten der quantitativen Sozialforschung berechtigt sei, weil die Versuchspersonen nicht selbst zu Wort kommen, sondern auf ein „Kreuzchen machen“ reduziert werden (vgl. Mayring 2002: 9f).

In diesem empirischen Teil der Arbeit wird zuerst die sozialwissenschaftliche Forschung im Allgemeinen betrachtet, wobei auch speziell auf die Subjektivität eingegangen wird, die in der empirischen Sozialforschung eigentlich immer gegeben ist und gerade auch in einer qualitativen Untersuchung Beachtung finden muss.

Qualitative Forschung ist nach Philipp Mayring keine beliebig einsetzbare Technik, „sondern eine Grundhaltung, ein Denkstil, der auch in einem anderen Gegenstandsverständnis fußt, der immer streng am Gegenstand orientiert ist“. (Mayring 2002: 8)

Daher wird dann speziell auf das qualitative Denken eingegangen, auf die Theorie, die diesem Denken zu Grunde liegt und auf die Entwicklung von Forschungsfragen.

5.1 Methodologische Überlegungen

Überlegungen, die die Methode der Untersuchung betreffen, haben im Bereich der Pädagogik immer mit empirischer Sozialforschung zu tun, die von Jochen Gläser und Grit Laudel in folgender Weise erklärt wird:

„Als empirische Sozialforschung bezeichnen wir Untersuchungen, die einen bestimmten Ausschnitt der sozialen Welt beobachten, und mit diesen Beobachtungen zur Weiterentwicklung von Theorien beitragen.“ (Gläser/Laudel 2009: 24)

Im gegenständlichen Fall handelt es sich um die soziale Wirklichkeit der Schule und die Lebenswelt der LehrerInnenbildung.

Wenn man sich an der Formulierung von Gläser und Laudel orientiert, dann würde das bedeuten, dass hier zunächst die Welt der LehrerInnenbildung untersucht wird. Es gilt jene Inhalte herauszufinden, die Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Lehrers oder einer Lehrerin und auf deren Kompetenzzuwachs haben. Dabei sollen jene Inhalte genauer betrachtet werden, die über die gängigen Inhalte eines humanistischen Menschenbildes hinausgehen, wie zum Beispiel der Sinnaspekt.

Im Zusammenhang mit den methodischen Überlegungen geht es zwar um die Frage, welche Fähigkeiten – die Empfehlungsgruppe spricht von pädagogischen Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen – denn Lehrerpersönlichkeiten in Zukunft benötigen werden, um den Veränderungen der Gesellschaft und ihrer neuen Rolle gerecht zu werden und zu einem wertschätzenden und positiven Schul- und Lernklima beitragen zu können. Im Wesentlichen stellt sich aber die Frage, welche theoretischen Grundlagen des logopädischen Ansatzes dazu führen, dass derartige Fähigkeiten erlangt werden können.

Die Weiterentwicklung von Theorien kann so beschrieben werden, dass ein Theorieleitfaden entwickelt wird, mit dem aufgezeigt wird, wie und mit welchen Inhalten man der Aufgabe nachkommen kann, ja muss, Schülerinnen und Schüler dabei zu stützen, dass sie zu einem sinnerfüllten Leben fin-

den⁸⁸. Ein wesentlicher Aspekt der gesellschaftlichen Probleme besteht heute nämlich darin, dass es einer immer größer werdenden Gruppe der Gesellschaft nicht gelingt, Sinnperspektiven für sich zu erkennen und zu finden oder, dass Sinn nur auf die eigene Person rückbezogen und das Umfeld ausgeklammert wird. Die Folgen zeigen sich einerseits in der krisenhaften Situation unserer Gesellschaft und andererseits in der Zunahme an psychischen Erkrankungen wie Burn-out oder Depression.

Ausgehend von Frankls Anthropologie und Sinnlehre sollen mittels ExpertInneninterviews genau jene theoretischen Ansätze herausgefiltert werden, die diesem aufgezeigten Trend entgegenwirken und zur Entwicklung dafür notwendiger, neuer pädagogischer Kernkompetenzen beitragen sollen (vgl. Gläser/Laudel 2009: 24).

„Zu den empirisch wahrnehmbaren *sozialen Tatbeständen* gehören beobachtbares menschliches Verhalten, von Menschen geschaffene Gegenstände sowie durch Sprache vermittelte Meinungen, Informationen über Erfahrungen, Einstellungen, Werturteile, Absichten.“ (Atteslander 2006: 3).

Im gegenständlichen Untersuchungsfall geht man von beobachtbarem Verhalten aus und erlangt Informationen über Erfahrungen, Einstellungen und Werturteile durch Interviews mit Expertinnen und Experten. Es geht um Informationen über Erfahrungen mit den Inhalten der Logopädagogik, über persönliche Veränderungen bezüglich der eigenen Einstellungen, Haltungen oder Werturteile und um die Aussagen über etwaige Vertiefungen der pädagogischen Kernkompetenzen, um den Problemen der Zeit professioneller begegnen zu können.

Da die Sozialwissenschaft neues Wissen produzieren will, um es anderen Wissenschaften zur Verfügung zu stellen, wurde auch bei diesem Forschungsvorhaben darauf geachtet, dass das Prinzip der Offenheit und das Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens beachtet werden. Ganz besonders

⁸⁸ Diese Aufgabe wird konkret formuliert, und zwar

- in den Allgemeinen Leitziele des gültigen HS-Lehrplanes und
- in den Allgemeinen Leitziele des gültigen AHS-Lehrplanes.

wichtig ist auch das Prinzip des regelgeleiteten Vorgehens, damit der Forschungsprozess nachvollziehbar bleibt (vgl. Gläser/Laudel 2009: 30f).

Entscheidet man sich für eine qualitative Forschungsmethode, so ergibt sich damit normalerweise eine induktive, theoriegenerierende Art der Forschung.

„Diese Strategie sucht nach den Kausalmechanismen, die unter bestimmten Bedingungen bestimmte Effekte hervorbringen.“ (Gläser/Laudel 2009: 26)

Allerdings gibt es eine Beschränkung für das induktive Vorgehen, die darin besteht, dass von den beobachteten Fällen zwar immer auf ähnliche weitere Fälle geschlossen wird, aber kein besonderer Zugewinn an theoretischem Wissen erfolgt. Ein solcher Zugewinn wird aber von der Abduktion angestrebt, die von den beobachteten Fakten auf allgemeine Prinzipien oder Hintergründe schließt, die die Fakten erklären können und somit eine Interpretation der Fakten ermöglichen. Allerdings ist ein solcher Abduktionsschluss immer spekulativ (vgl. Bortz/Döring 2003: 300). Die beiden Autoren vertreten aber dazu folgende Meinung:

„Im qualitativen Ansatz herrscht eine größere Bereitschaft, Abduktionsschlüsse offiziell als wissenschaftliche Aussagen anzuerkennen, was Kritiker oft zum Anlaß nehmen, qualitativer Forschung Beliebigkeit und Unwissenschaftlichkeit vorzuwerfen. Andererseits finden sich aber auch in quantitativen Arbeiten sehr häufig Abduktionsschlüsse, etwa wenn es darum geht, die Bedeutung und praktische Relevanz statistischer Ergebnisse zu erläutern. Letztlich scheint es so zu sein, daß sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsaktivitäten induktive, deduktive und abduktive Elemente kombinieren.“ (Bortz/Döring 2003: 300)

In der Regel ist es aber so, dass quantitative Methoden von statistischen Zusammenhängen auf Kausalzusammenhänge schließen wollen und qualitative Formen den Weg anders gehen, und zwar als „Weg über die empirische Identifizierung von Kausalmechanismen und ihre anschließende Verallgemeinerung.“ (Gläser/Laudel 2009: 28)

Theorien, die davon abgeleitet werden, sind Erklärungen von bestimmten gesellschaftlichen Zusammenhängen, wie sie auch im gegenständlichen Fall erfolgen sollen (vgl. Atteslander 2006: 3).

Deduktive Ansätze können von bestimmten theoretischen Überlegungen ausgehen, oder aber vom Forschungsinteresse geleitet sein (vgl. Reinhold

fer 2005: 126ff). Diese Ansätze bieten ein systematischeres Vorgehen, es kann aber an Offenheit mangeln. Um die Vorteile beider – sowohl des induktiven als auch des deduktiven Ansatzes – nutzen zu können, schlägt Bernd Reinhoffer die Kombination dieser beiden Ansätze für den Bereich der Unterrichts- und Schulforschung vor.

„Durch eine Kombination von deduktiver und induktiver Kategorienbildung lassen sich die Vorteile der jeweiligen Vorgehensweise einbinden. Gegenüber der ›Reinform‹ der Grounded Theory bieten die Formen der Qualitativen Inhaltsanalyse die Chance, teilweise eine Theorieleitung einzubringen, während induktive Kategorienbildung ausgehend von Codes und Memos nach der Perspektive des Materials sucht. Suchbewegungen von oben nach unten und von unten nach oben können sich miteinander verzahnen. Der Einbezug der metatheoretischen Ebene und die Unterscheidung zwischen formalen und materialen Kategorien erleichtern dies m. E., Offenheit und Systematik verbinden sich.“ (Reinhoffer 2005: 133)

Bei näherer Betrachtung des gegenständlichen Forschungsobjekts ist es auch hier so, dass es Suchbewegungen von oben nach unten und von unten nach oben gibt.

Außerdem war die Schwierigkeit gegeben, die Fragestellungen so zu formulieren, dass das Thema empirisch auch untersuchbar ist. Jürgen Bortz und Nicola Döring vertreten nämlich die Meinung, dass philosophische Themen, wie beispielsweise der Sinn des Lebens, zu allgemein gehalten und damit für eine empirische Untersuchung unbrauchbar sind (vgl. Bortz/Döring 2003: 44).

Allerdings stellt der Auftrag, Jugendliche bei ihrer Suche nach einem Sinn im Dasein zu stützen, eine konkrete Leitziefel formulierung dar, die für alle Lehrerinnen und Lehrer der Altersgruppe der Zehn- bis Vierzehnjährigen Gültigkeit hat. Daher geht es in dieser Arbeit um theoretische Grundlagen, die eine Auseinandersetzung mit solch grundlegenden Fragen des Lebens erleichtern und auch für Jugendliche verständlich machen.

Der Fokus der Forschungsfrage wurde auf die Erforschung der konkreten Inhalte der Logopädagogik gelegt, die zu einer professionelleren Persönlichkeitsbildung in einer LehrerInnenbildung NEU führen sollen. Da sich das

Themenfeld der sinnzentrierten Pädagogik erst im Anfangsstadium der Erforschung befindet, bietet sich eine explorative Untersuchung an.

„Explorative bzw. erkundende Untersuchungen werden in erster Linie mit dem Ziel durchgeführt, in einem relativ unerforschten Untersuchungsbe-
reich neue Hypothesen zu entwickeln oder theoretische bzw. begriffliche
Voraussetzungen zu schaffen, um erste Hypothesen formulieren zu kön-
nen“. (Bortz/Döring 2003: 54)

5.2 Subjektivität und Geisteswissenschaft

Wie die Wahl des Forschungsthemas und die Formulierung der Forschungsfrage, so obliegt auch die Wahl der Forschungsmethode an sich subjektiven Kriterien.

Die Bedeutung der Subjektivität, die im geisteswissenschaftlichen Bereich immer gegeben ist, darf auch bei dieser Forschungsarbeit nicht außer Acht gelassen werden. Da sich Erfahrungen mit den Inhalten der Logopädagogik nicht auf harte, im naturwissenschaftlichen Sinn objektiv überprüfbare Fakten, sondern auf erlebte Einzelsituationen beziehen können, kann man diese Forschungsarbeit recht eindeutig dem Bereich der Humanwissenschaften zuordnen.

Im Mittelpunkt der Forschungsarbeit stehen der Mensch, sein Menschenbild und sein Bildungsbegriff. Nach Philipp Mayring ist jede Forschungsarbeit, die den Menschen als Forschungsgegenstand betrachtet, im Bereich der humanwissenschaftlichen Forschung angesiedelt:

„Gegenstand humanwissenschaftlicher Forschung sind immer Menschen, Subjekte. Die von der Forschungsfrage betroffenen Subjekte müssen Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung sein. Diese Erkenntnis ist das Verdienst der Hermeneutik. Sie hat von Anfang an darauf hingewiesen, dass vom Menschen Hervorgebrachtes immer mit subjektiven Intentionen verbunden ist.“ (Mayring 2002: 20)

Im vorliegenden Forschungsprojekt geht es um Subjektivität auf mehreren Ebenen. Zuerst einmal werden Expertinnen und Experten befragt, Subjekte, die von ihren subjektiven Erfahrungen mit den Inhalten der Logopädagogik berichten und ihre subjektive Einschätzung der Bedeutsamkeit bestimmter Inhalte für die LehrerInnenbildung NEU darstellen.

Subjektivität ist aber auch im Bereich der Autorin, in der eigenen Rolle gegeben. Die Entscheidung, mit Interviews zu arbeiten, wurde von mir getroffen, mit einem Vorwissen durch meine Diplomarbeit⁸⁹, bei der die Untersuchung aber gemeinsam mit zwei weiteren Forscherinnen erfolgt ist. Nicht zu vergessen sind auch meine Vorerfahrungen als Lehrerin und Therapeutin. Dieses Vorwissen zur Thematik, dieses „Prä-Konzept“ (Breuer 1996: 39) ist aber notwendig, da ohne Vorwissen und persönliche Kenntnis der Thematik, sowohl der Inhalte der Logopädagogik als auch der Situation in der LehrerInnenbildung und im Berufsfeld einer Neuen Mittelschule, ein Erforschen einer derartig komplexen Materie wohl kaum möglich wäre.

Ich habe eine qualitative Untersuchungsmethode gewählt, ein komplexes Design, eine erweiterte Form von Evaluation.

Als Grundlage dieser Forschungsarbeit dienen ExpertInneninterviews deren Fragen theoriegeleitet aber doch von mir entwickelt wurden. Begonnen wurde bei den ersten vier Interviews mit einem sehr offenen Einstieg, für den ich mich zuerst entschieden habe.

Der Leitfaden wurde:

- theoriegeleitet aber doch sehr offen von mir erstellt,
- in den ersten vier Interviews von mir erprobt,
- dann an Hand der Theorie von Klafki (epochaltypische Schlüsselprobleme) abgeändert, da ich erkannt habe, dass zuerst nicht alle relevanten Themenbereiche wirklich ausreichend angesprochen worden waren und
- in den weiteren acht Interviews dann ohne weitere Abänderungen von mir verwendet.

⁸⁹ vgl. Diplomarbeit 2009

Diese Klarstellung ist deshalb notwendig, weil „ein reflektiertes Umgehen mit der Subjekt-Seite des Erkenntnisprozesses“ wichtig ist (vgl. Breuer 1996: 39).

Veränderungen haben sich bei mir auch während der Auseinandersetzung mit den theoretischen Ansätzen eingestellt und haben sich weiter ergeben, etwa bei der Auswertung und bei der Interpretation der Forschungsergebnisse. Das Zulassen von Veränderungen ist notwendig, um dem Prinzip der Offenheit zu entsprechen, und es ist wichtig, da ansonsten nur die Bestätigung des Vorwissens angestrebt werden würde.

Es soll auf keinen Fall der Eindruck erscheinen, dass die Forschung aus der „Vogelperspektive“ erfolgen würde (vgl. Muckel 1996: 64) Muckel will mit diesem Begriff ausdrücken, dass die Pädagogik es verabsäumt hat, ein Welt- und Wissenschaftsbild aufzugeben, „in dem die ForscherIn von der Existenz eines archimedischen Punkts ausgeht und Forschung als Perfektionierung der Vogelperspektive betreibt.“ (Muckel 1996: 64)

Petra Muckel thematisiert auch die Angreifbarkeit der forschenden Person, wenn diese ihre Verwobenheit mit der Forschung erkennen lässt, da die Person der ForscherIn, im Gegensatz zu den interviewten Personen nicht anonym ist (vgl. Muckel 1996: 72).

Andererseits sei, so Muckel, „durch den Rekurs auf eigene Erfahrungskategorien mit dem Ziel der vergleichenden Verständnissicherung im Interview, ein tieferes Verstehen der Perspektive der Beforschten möglich.“ (Muckel 1996: 72)

5.3 Qualitatives Denken und seine Wurzeln

Seit ungefähr dreißig Jahren gibt es in den Sozialwissenschaften einen Trend weg von den quantitativen Untersuchungsmethoden hin zu qualitativen Erkenntnismethoden. Philipp Mayring bezeichnet es als qualitative Wende und als „eine tief greifende Veränderung der Sozialwissenschaften im vergangenen Jahrhundert“. (Mayring 2002: 9)

Mayring zeigt auf, dass sowohl Soziologen als auch Erziehungswissenschaftler Kritik an den damals üblichen Forschungsinstrumenten, nämlich standardisierten Instrumenten wie Fragebögen, Tests und Skalen, übten, da der Mensch „auf das Reagieren auf vorgegebene Kategorien reduziert wird“. (Mayring 2002: 10)

Auch in der Psychologie gab es eine Strömung, die als kritische Psychologie bezeichnet wird - vertreten etwa durch Klaus Holzkamp⁹⁰ und Morus Markard⁹¹ - und die eine einseitige, nur auf quantitativen Methoden basierende Forschung ablehnte. Eine solche „habe nur zu Herrschaftswissen, Anpassungswissen, zu Psychologisierungen gesellschaftlicher Zusammenhänge geführt.“ (Mayring 2002: 11) Die Vertreter der kritischen Psychologie sind der Meinung, dass es für derartige Forschungsprojekte wie „Entwicklungskrisen Jugendlicher“ neue Kategorien geben muss, die gegenstandsbezogener hergeleitet werden können.

Heute gibt es qualitative Forschung in vielfältigen Bereichen der empirischen Sozialforschung, wie zum Beispiel im Bereich der Unterrichtsforschung oder der Biografieforschung.

Obwohl der Trend zur qualitativen Forschung erst seit den letzten zwei, drei Jahrzehnten stärker wird, gehen die Wurzeln eines solchen Forschungsansatzes weit zurück. „*Aristoteles* (384-322 v. Chr.) wird hier immer wieder als Urvater bezeichnet.“ (Mayring 2002: 12. Hervorh. i. O.) Im Gegensatz zur

⁹⁰ Holzkamp, K. (1983): *Grundlegung der Psychologie*, Frankfurt/Main: Campus Verlag.

⁹¹ Markard, M. (1991): *Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung: Jenseits des Streits um quantitative und qualitative Verfahren*. Hamburg: Argument Verlag.

galileischen Tradition, die nach allgemeinen Naturgesetzen, nach Kausalerklärungen sucht, steht die aristotelische Tradition für ein Wissenschaftsverhältnis, das

- „die Gegenstände als dem Werden und Vergehen unterworfen ansieht und damit die historischen und entwicklungsmäßigen Aspekte betont;
- die Gegenstände auch durch ihre Intentionen, Ziele und Zwecke verstehen will und damit auch Werturteile in der wissenschaftlichen Analyse zulässt;
- neben der Ableitung des Besonderen aus dem Allgemeinen mittels logisch widerspruchsfreier Beweise (Deduktion) ein induktives Vorgehen erlaubt und damit auch die Grundlage für sinnvolle Einzelfallanalysen bildet.“ (Mayring 2002: 12)

Eine weitere Wurzel qualitativen Denkens stellt die Hermeneutik dar, deren Ansätze in der Theologie, bei Juristen, in den Geschichtswissenschaften, aber auch in der Philologie und Philosophie der Neuzeit zu finden sind.

Ende des 19. Jahrhunderts hat man im Bereich der Soziologie Umfrageuntersuchungen mit meist mehreren Tausend Befragten durchgeführt. Der Grund dafür lag in der Absicht, soziale Probleme aufzuzeigen und durch eine große Anzahl an Daten zu untermauern. Damit kam der quantitative Ansatz in den Vordergrund, auch in der Psychologie, die in eigenen Labors das menschliche Verhalten durch exakte Tests erforschen wollte. Die Bedeutung des Behaviorismus und der daraus entwickelten Verhaltenstherapie ist dadurch zu erklären. Es kam zu einem Methodenstreit, den die Vertreter der quantitativen Forschung eindeutig für sich entscheiden konnten. Das hatte natürlich auch Auswirkungen auf die Pädagogik. Die geisteswissenschaftliche Ausrichtung, die nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges durch entsprechende Lehrstuhlbesetzungen, beispielsweise durch Nohl, Spranger, Litt oder Flitner, eingeschlagen worden war, wurde durch die realistische Wende, eingeleitet durch Heinrich Roth gründlich und rasch verändert. Unter dem Schock, dass die Sowjetunion in der Weltraumforschung führend geworden war, konnte sich der naturwissenschaftlich ausgerichtete Ansatz, nämlich die quantitative Forschung mit ihren Statistiken, durchsetzen.

„Der Ausbau pädagogischer Lehrstühle in Folge der Bildungsreform in den 60er und 70er Jahren kam fast ausschließlich dieser Richtung zugute.“
(Mayring 2002: 17)

Bald aber erkannte man die Grenzen der quantitativen Forschung (man kann nicht messen, was nicht messbar ist – in Abwandlung jener bekannten Äußerung von Galilei), und so war die Wirkung der qualitativen Wende im Bereich der Pädagogik größer als im Bereich der Psychologie.

5.4 Theorie des qualitativen Denkens

Philipp Mayring versucht auf „allgemeinstem Niveau“, die Grundlagen eines qualitativen Vorgehens zu finden und stößt dabei auf fünf Grundsätze (vgl. Mayring 2002: 19ff):

1. Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel einer humanwissenschaftlichen Untersuchung ist immer der Mensch, das Subjekt.
2. Ausgangspunkt muss dabei immer eine genaue und umfassende Beschreibung des Gegenstandsbereiches sein.
3. Da der Untersuchungsgegenstand im Bereich der Humanwissenschaft angesiedelt ist und nie ganz offen liegt, muss der Gegenstand immer auch durch Interpretation erschlossen werden.
4. Die Untersuchung eines humanwissenschaftlichen Gegenstandes hat nach Möglichkeit in seinem natürlichen und alltäglichen Umfeld zu erfolgen.
5. Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse ergibt sich nicht automatisch durch bestimmte Verfahren, sondern muss im jeweiligen Fall schrittweise begründet werden (vgl. Mayring 2002: 20-23).

Diese fünf Grundsätze oder Postulate sollen nach Mayring die Grundlage jeder qualitativen Forschung bilden. Da diese aber noch zu abstrakt, zu allgemein sind, versucht er, die Postulate etwas genauer zu differenzieren. Mayring unterteilt jedes seiner Postulate noch in sogenannte Säulen, von denen das jeweilige Postulat getragen wird.

Im Mittelpunkt steht das Subjekt, das Ausgangspunkt, Gegenstand und Ziel jeder humanwissenschaftlichen Untersuchung ist. Dieses Subjekt wird in seinem Alltag eingebettet gesehen, in seiner Ganzheit, in seiner Historizität und in seiner Problemorientierung (vgl. Abb. unten). In dieser Arbeit geht es dabei um die Lehrperson, in ihrer Ganzheit als Wissensvermittlerin, als Couch, als Erziehende, als Begleitung auf dem Weg zu einem Lebenssinn und mit ihrer Lebens- und Bildungsgeschichte. Für Mayring ist es besonders

wichtig, dass die ganzheitliche Betrachtung und die Historizität nicht verloren gehen dürfen (vgl. Mayring 2002: 33f).

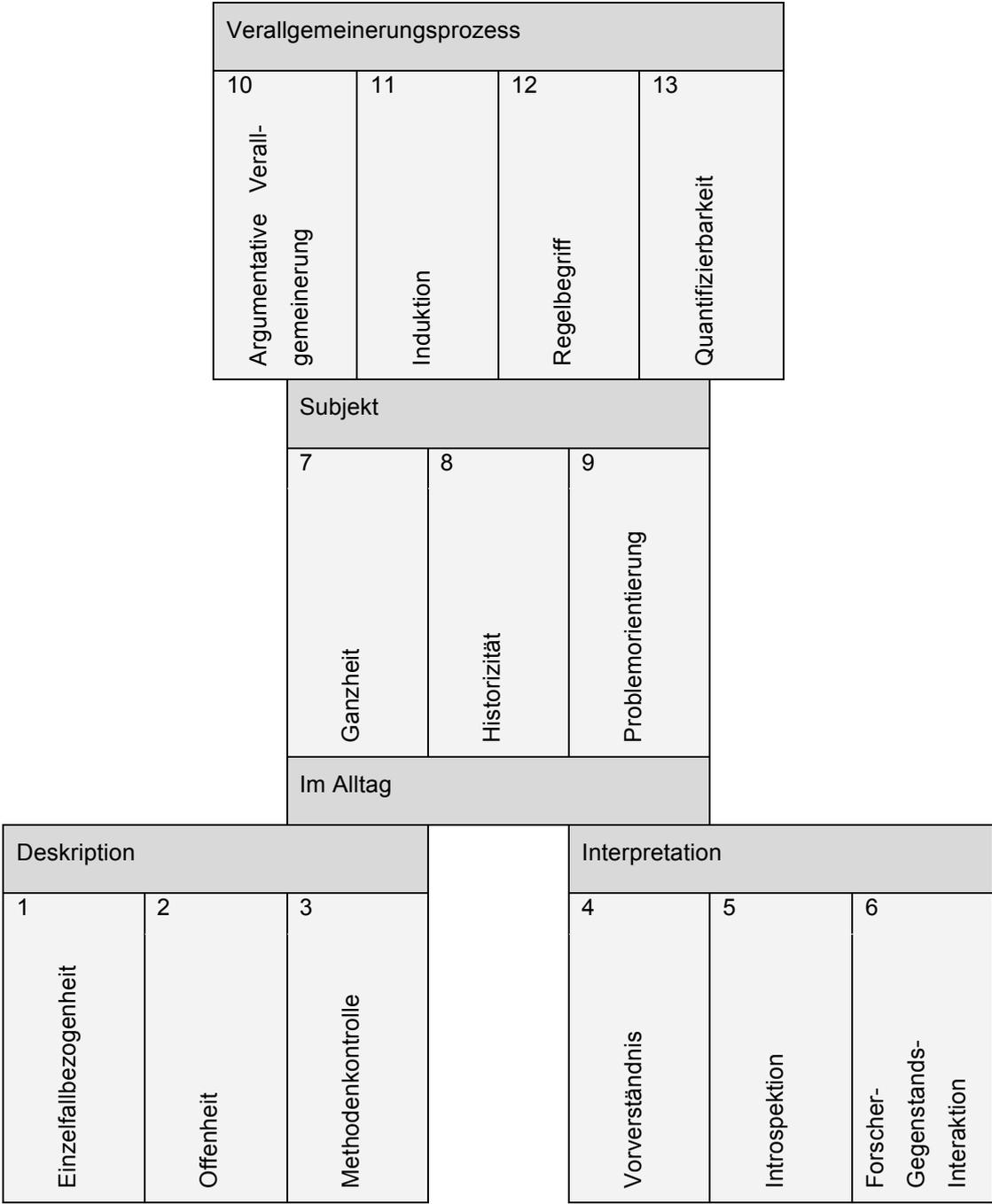


Abbildung 6: vgl. Mayring 2002: 26 Das Subjekt als Mittelpunkt des qualitativen Denkens

Als große Fehlerquelle betrachtet er dabei aber eine isolierte Betrachtung einzelner Aspekte eines Menschen ohne Bezugnahme auf dessen ganze Persönlichkeit. Das gilt auch für die dritte Säule dieses Bereiches, die Pro-

blemorientierung. Dabei soll zwar von einer konkreten Problemstellung ausgegangen werden, in diesem Fall wären es fehlende oder unzureichende Kompetenzen und Haltungen, ohne dabei aber wiederum die Ganzheit und die Historizität aus dem Blick zu verlieren (vgl. Mayring 2002: 35).

Im Bereich der Deskription werden auch drei Säulen genannt: die Einzelfallbezogenheit, die Offenheit und die Methodenkontrolle. Ohne Offenheit ist für Mayring eine ‚saubere‘ Deskription nicht möglich. Offenheit muss es, seiner Meinung nach, auf theoretischer und auf methodischer Ebene geben. Der Blick muss sich, wie bei der Erprobung des Leitfadens, modifizieren, erweitern und auch revidieren lassen.

Bei der Methodenkontrolle sollen die einzelnen Verfahrenseinheiten, die nach bestimmten Schritten abzulaufen haben, genau dokumentiert werden (vgl. Mayring 2002: 29). Dem wird in Kapitel 6 entsprochen, wo der Ablauf des Untersuchungsplans dargestellt wird.

Auch im Bereich der Interpretation weist Mayring auf drei Säulen hin. Eine Säule stellt das Vorverständnis dar, das immer auch die Interpretation beeinflussen wird. Daher fordert Mayring ein Offenlegen des eigenen Vorverständnisses und dessen Weiterentwicklung (vgl. Mayring 2002: 30). Im gegenständlichen Fall wurde bereits in der Einleitung und im Kapitel 5.2 aufgezeigt, dass es ein Vorwissen aus einer Diplomarbeit gibt und auch durch die Ausbildung und Tätigkeit als Therapeutin und Lehrerin. Die Introspektion oder bewusste Beobachtung des eigenen Erlebens, der eigenen Gedanken, Gefühle und des eigenen Verhaltens stellt für Mayring eine weitere Säule in diesem Bereich der Interpretation dar. Diese bewusste Beobachtung hat dazu geführt, dass eine Abneigung meinerseits einer kritisch-skeptischen Pädagogik gegenüber in das Bewusstsein gehoben und damit auch thematisiert werden konnte (vgl. Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 123f). Eine andere Erkenntnis betrifft das Leitziel in den Lehrplänen, das auch mir nicht als solches bewusst war, obwohl ich schon viele Jahre Lehrerin bin.

Die Forscher-Gegenstands-Interaktion stellt die dritte Säule in diesem Bereich dar und ist von besonderer Bedeutung, da die Qualität der Informatio-

nen ganz wesentlich davon abhängig ist, wie es auch hier der Fall war. Grundlegende theoretische und praktische Kenntnisse der Logotherapie oder Logopädagogik waren retrospektiv gesehen, notwendig, um mit der Fachsprache der Logotherapie arbeiten zu können.

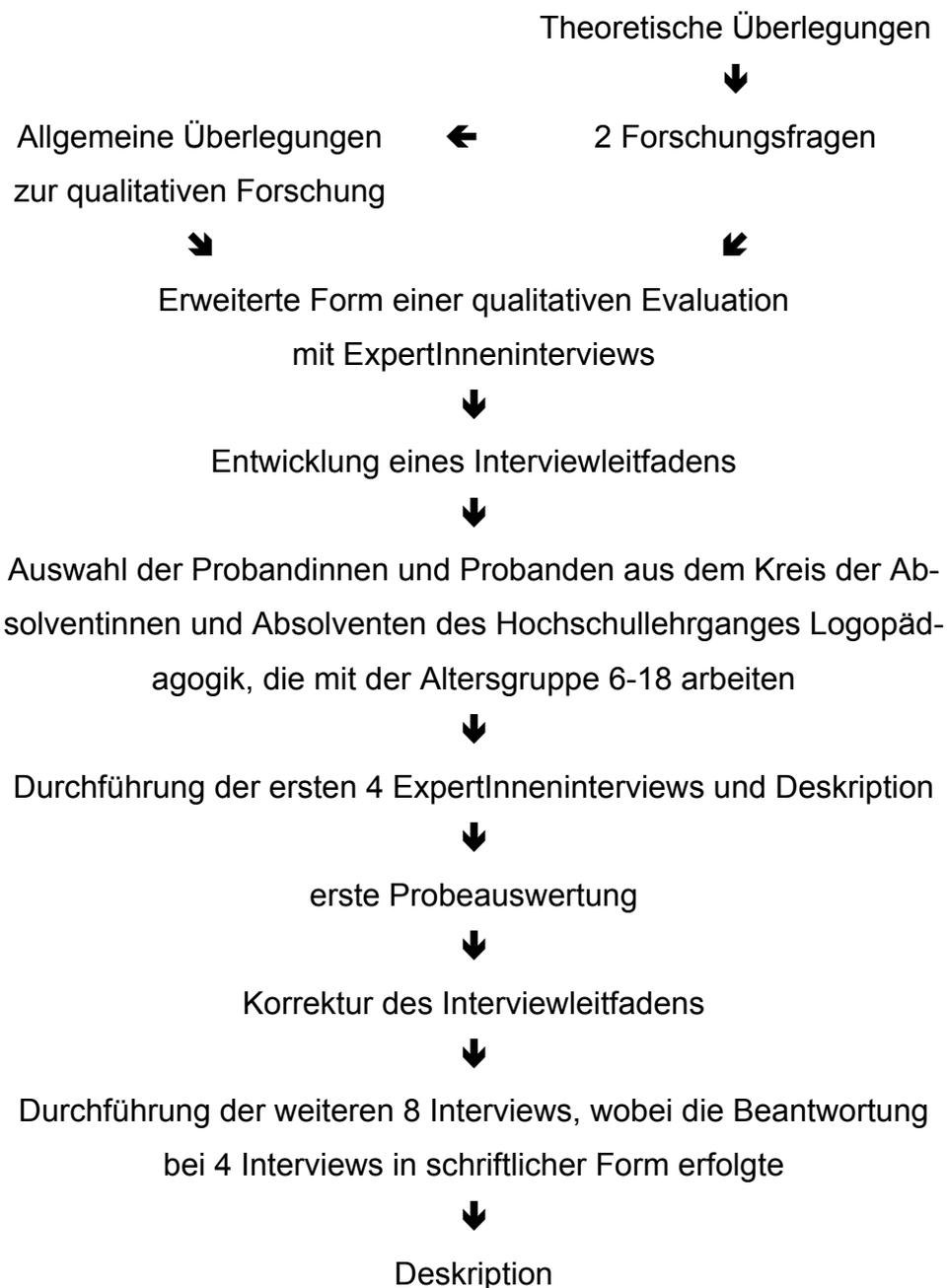
Im Zusammenhang mit dem Verallgemeinerungsprozess meint Mayring:

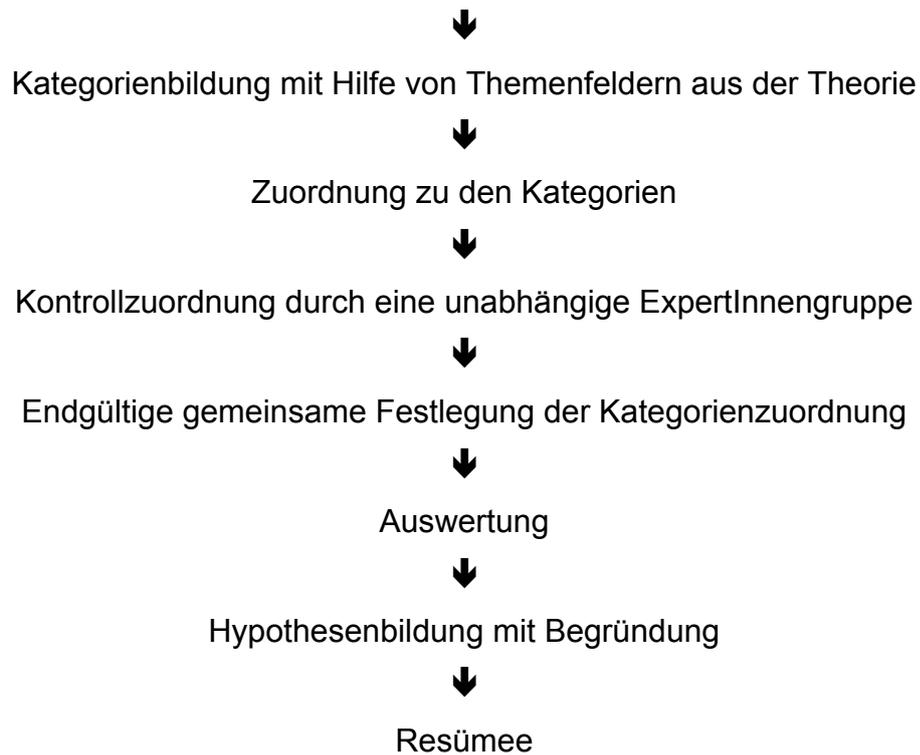
„Aus ersten Beobachtungen setzen sich die ersten Zusammenhangsvermutungen zusammen, die dann durch systematische weitere Beobachtungen zu erhärten versucht werden“. (Mayring 2002: 36)

In diesem Fall sind die ersten Zusammenhangsvermutungen, dass sich die Inhalte der Logotherapie auch auf die Pädagogik übertragen lassen und zu einer Kompetenzerweiterung führen, bereits vor meinem Studium, nach einer Seminarreihe am ehemaligen Pädagogischen Institut Kärnten entstanden. Systematisch wurde die Arbeit mit einzelnen Inhalten in der Praxis beobachtet, die Entstehungsgeschichte des Hochschullehrganges mitverfolgt und schließlich der Verdacht erhärtet, dass Logopädagogik, ein geeignetes theoretische Ansatz wäre, der sowohl den Forderungen für eine LehrerInnenbildung NEU, wie auch den Leitziele in den Allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne für die Sekundarstufe I, Begleitung bei Sinnfindungsprozessen, entsprechen würde.

6 Untersuchungsplan – Qualitative Evaluation

Am Anfang waren theoretische Überlegungen, die zu zwei Forschungsfragen gebündelt wurden. Dazu kamen methodische Überlegungen und aus all dem hat sich dann ein komplexes Forschungsdesign, eine erweiterte Form einer qualitativen Evaluation entwickelt.





Die Auseinandersetzung mit den gegenständlichen Forschungsfragen erfolgt an Hand eines komplexen Designs, und zwar im Rahmen einer qualitativen Evaluationsforschung, einer erweiterten Form einer Evaluation.

„Qualitativ orientierte Evaluationsforschung stellt einen Bereich neuerer Forschungsansätze dar, der gerade in der heutigen Zeit immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Die Evaluationsforschung will Praxisveränderungen auf ihre Effizienz hin überprüfen, dabei jedoch nicht selbst verändernd eingreifen (wie die Handlungsforschung). Gerade unter den Bedingungen knapper Haushaltsmittel, Kürzungen im Sozialbereich, wird Evaluationsforschung verstärkt gefordert. Das betrifft alle Interventionsprojekte, in der Psychologie vor allem in Zusammenhang mit Psychotherapie, psychosozialer Versorgung, aber auch Arbeits-, Betriebs- und Organisationspsychologie, in der Erziehungswissenschaft vor allem Curriculumforschung, Schulbegleiterforschung, pädagogische Projekte, in der Soziologie Projekte, die mit Veränderungen sozialer Strukturen zusammenhängen, Reformbegleitung, Politikerberatung.“ (Mayring 2002: 62)

Qualitative Evaluationsforschung deshalb, weil in der Evaluationsforschung immer wieder kritisiert wurde, dass im quantitativen Vorgehen nur nach fest-

gelegten Kriterien, im einfachen Vorher-Nachher-Design überprüft werde (vgl. Mayring 2002: 62).

Die qualitative Evaluationsforschung ermöglicht es, bei Bedarf aus den beobachteten Situationen neue Bewertungskriterien aufzustellen und zu begründen. Außerdem sollen in dieser Form der Evaluation die in der Praxis agierenden Personen selbst zu Wort kommen, in einer Art Selbstreflexion, Selbstevaluation. In der ganzheitlichen Schlussbewertung soll dann der Gesamteindruck der Praxisveränderungen zusammengefasst und als Leitfaden für die theoretischen Grundlagen festgelegt werden (vgl. Mayring 2002: 63). Dabei dürfen ethische Aspekte nicht außer Acht gelassen werden.

„In jede Evaluation gehen – gewollt oder ungewollt – immer auch ethische Überlegungen ein, zumindest nach dem Motto: Keine Ethik ist auch eine Ethik.“ (Morscher 1999: 61)

Im Handbuch der Evaluationsstandards von James R. Sanders werden ethische Überlegungen zu den Korrektheitsstandards gezählt, zusammen mit formalen Vereinbarungen, mit dem Schutz individueller Menschenrechte, mit einer human zu gestaltenden Interaktion, einer vollständigen und fairen Einschätzung, der Offenlegung der Ergebnisse, der Deklaration von Interessenskonflikten und der finanziellen Verantwortlichkeit (vgl. Sanders 2000: 107-154).

Neben den Korrektheitsstandards gibt es, nach Sanders, noch Nützlichkeitsstandards, die „sicherstellen sollen, dass sich eine Evaluation an den Informationsbedürfnissen der vorgesehenen Evaluationsnutzer ausrichtet.“ (Sanders 2000: 47) Zu diesen Nützlichkeitsstandards wird die Auswahl der Beteiligten und die Ermittlung der von der Evaluation Betroffenen gezählt, wie auch die Glaubwürdigkeit der Evaluatorsin, der Umfang und die Auswahl der Informationen, die Feststellung von Werten, die Klarheit des Berichtes, die Rechtzeitigkeit und Verbreitung des Berichts und die Wirkung der Evaluation (vgl. Sanders 2000: 47 u. 55).

Sanders weist in seinem Buch aber auch auf Durchführbarkeitsstandards wie praktische Verfahren, politische Tragfähigkeit und Kostenwirksamkeit und auf eine ganze Palette von Genauigkeitsstandards hin. Von diesen Genauigkeitsstandards sind die Kontextanalyse, die Analyse quantitativer oder qualitativer Informationen, verlässliche Informationsquellen und die Validität der Informationen von besonderem Interesse (vgl. Sanders 2000: 155ff).

Die Auseinandersetzung mit diesen genannten Evaluationsstandards war auch Grundlage für diese hier vorliegende Evaluation und hat sich auf die gegenständliche Untersuchung positiv ausgewirkt.

Evaluationen im Bildungsbereich werden meist mittels Fragebogen durchgeführt und sollen den Ausbildungsinstitutionen dazu dienen, Aussagen treffen zu können über Qualität oder Minderqualität einer bestimmten Lehrveranstaltung. Erfahrungen zeigen nun aber, dass derartig allgemeine Evaluationen eher in Frage zu stellen sind. Sie kosten viel Geld, aber nur ein sehr geringer Prozentsatz der Studentinnen und Studenten ist bereit, sich den in der Regel sehr allgemein gehaltenen Fragen einer Evaluation zu einer bestimmten Lehrveranstaltung zu stellen. Der Trend geht heute an den österreichischen Fachhochschulen und den Pädagogischen Hochschulen eher in Richtung Peer-Review (vgl. Schelling 1999: 76f).

Derartige Evaluationsergebnisse haben dann unmittelbar Einfluss auf zukünftige Entscheidungsprozesse und unterscheiden sich gravierend von einer Evaluation, wie im gegenständlichen Fall, wo es um konkrete Inhalte geht, die keinem Auftraggeber verpflichtet und auf allgemeinen Nutzen ausgerichtet ist (vgl. Altrichter 1999: 110).

Daher ist es wichtig, ausdrücklich darauf hinzuweisen, dass im gegenständlichen Fall keinerlei Evaluierungsauftrag von irgendeiner Institution besteht. Es handelt sich um kein Ranking, sondern um das Verdeutlichen eines pädagogischen Problems, um das Aufzeigen von Defiziten im Bereich der Persönlichkeitsbildung. Untersucht werden Inhalte eines neuen pädagogischen Ansatzes, der zur Verringerung oder sogar Vermeidung dieser Defizite beitragen könnte.

Die ersten Zusammenhangsvermutungen in Bezug auf das gegenständliche Forschungsvorhaben ergaben sich durch eigene Experimente⁹² mit sinnzentrierter Pädagogik im eigenen Unterricht. Probleme und Krisensituationen im schulischen Alltag konnten mit logotherapeutischen Ansätzen besser bewäl-

⁹² Die ersten Versuche wurden nach einer PI-Veranstaltung 2003 gemacht, und zwar in Form von Werterziehung unter Einbeziehung der Einstellungswerte und an Hand von Sinnorientierungs-Stunden, in denen der Unterschied zwischen Zweck- und Sinnorientierung erarbeitet wurde (HS Annabichl – in den Jahren 2003- 2005).

tigt werden als mit herkömmlichen Methoden. Erfahrungen wurden ausgetauscht, und als die Idee entstand, aus den Ansätzen der Logotherapie eine neue Form der Pädagogik zu entwickeln, wurde diese Idee auch von der Autorin dieser Arbeit unterstützt und mit Interesse verfolgt.

Im Rahmen dieser Arbeit wird nun an Hand von ExpertInneninterviews untersucht, welche Inhalte dieses theoretischen Ansatzes es genau sind, die zu den geforderten Kompetenzen und Haltungen führen können.

Es handelt sich hier also um ein komplexes Design mit einer erweiterten Form von Evaluation, deren Ergebnisse als Grundlage zur Implementierung neuer humanwissenschaftlicher Inhalte in der LehrerInnenbildung der Zukunft dienen sollen.

„Betrachtet man die Diskussionen innerhalb der Erziehungswissenschaft, dann fällt auf, dass ‚Evaluation‘ – gleich ob im Bezug auf das eigene Fach oder auf pädagogische Praxisbereiche – ein relativ junges Konzept ist und erst ab Mitte der 90er Jahre als Begriff signifikante Bedeutung erlangen konnte.“ (Keiner 2001: 10)

Andreas von Prondczynsky vertritt die Ansicht, dass es in Deutschland bezüglich der Reform der LehrerInnenausbildung wenigstens einen Konsens gebe, der darin besteht, dass es in Zukunft keine Form der Ausbildung, aber auch keine Art der Fort- und Weiterbildung mehr geben könne, die sich nicht den strengen Verfahren der Evaluation aussetzen wollen (vgl. Prondczynsky 2001: 91). Aber bei der Durchführung von Evaluationen heißt es, achtsam zu sein, denn

„Evaluationen von Lehre und Forschung unterscheiden sich in ihrer Qualität erheblich. Eine professionelle, pädagogisch aufgeklärte Evaluation kann sicher zu mehr Transparenz, zu valideren Informationen, zur Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung, zur Profilbildung und zur rationalen Steuerung von Ressourcen und Finanzen beitragen.“ (Speck-Hamdan/Tippelt 2001: 155)

Die beiden Autoren listen dann neun Fragen auf (vgl. ebd.: 156f). Jede geplante Evaluation müsse ihrer Meinung nach in der Lage sein, diese Fragen eindeutig beantworten zu können. Wenn man diese neuen Fragen von Speck-Hamdan und Tippelt in Bezug zur Evaluation dieser Arbeit setzt, dann ergeben sich daraus folgende Antworten (vgl. Speck-Hamdan/Tippelt 2001: 156f):

1. Evaluiert werden sollen die Inhalte der Logopädagogik, einer sinnzentrierten Pädagogik nach dem Menschenbild Viktor Frankls.
2. Ziel der Evaluation wäre eine nachhaltige positive Veränderung in der Persönlichkeitsstruktur, die zur Erweiterung der pädagogischen Kernkompetenzen und Haltungen führen kann.
3. Gegenstand der Evaluation sind die theoretischen Grundlagen der Logopädagogik und der durch diese Inhalte erfolgte Kompetenzzugewinn.
4. Die Evaluation erfolgt im Rahmen einer Dissertation und wurde von niemandem in Auftrag gegeben. Somit besteht auch niemandem gegenüber eine Verpflichtung.

Dieser Hinweis ist deshalb von Bedeutung, da Evaluationen meist als Auftragsforschung stattfinden. Da der Auftraggeber in solch einem Falle ja auch der Geldgeber ist, besteht dann durchaus die Versuchung, ein Ergebnis zu liefern, das den Erwartungen und Wünschen des Auftraggebers entspricht (vgl. Rhyn 2001: 188).

5. Die Evaluation begann ein Jahr nach Beendigung des Hochschullehrganges, um auch den Nachhaltigkeitsfaktor in das Forschungsergebnis mit einfließen zu lassen. Sie dauerte mehrere Monate und bezieht auch die Erfahrungen einer weiteren Gruppe - aktuelle Studentinnen und Studenten eines gegenwärtig laufenden Lehrganges - mit ein, die bei der Kategorieneinteilung eingebunden war.
6. Es handelt sich um eine externe Evaluation, da die Autorin nicht zum Lehrkörper der Pädagogischen Hochschule gehört, keinen Auftrag erhalten hat, in keiner Weise eine finanzielle Zuwendung von dort erhält und auch sonst keine Vorteile durch diese Arbeit hat. Aus Beobachtungsgründen hat die Autorin allerdings an einzelnen Lehrveranstaltungen des nunmehr laufenden Kurses (nicht an dem der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner) teilgenommen.
7. Als methodisches Erhebungsinstrument wurden zuerst Leitfadenterviews mit den Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrganges gewählt, die durch ihre Ausbildung ja zu ExpertInnen geworden sind. „Wesentlich bei Leitfadengesprächen ist die Fähigkeit

der oder des Forscher(s), zentrale Fragen im geeigneten Moment zur Diskussion zu stellen.“ (Atteslander 2006: 132) Hier war es von großem Vorteil, dass die interviewende Person sachkundig ist. Man sollte weiters beachten, dass Fragen einfach, kurz und konkret, auf nur einen Sachverhalt hin ausgerichtet und formuliert sein sollen. Sie sollten neutral, ohne belastende Wörter, ohne doppelte Negation und ohne Überforderung des Befragten sein (vgl. Atteslander 2006: 146). Die Konservierung der Gespräche erfolgte durch Tonbandaufzeichnungen. Die transkribierten Interviews wurden zur Freigabe noch einmal der jeweils betroffenen Person vorgelegt.

Die Kategorisierung der Antworten erfolgt zuerst von der auswertenden Person selbst und in einem zweiten, unabhängigen Kontrollschritt von einer Experten-Zweiergruppe. In beiden Fällen erfolgte sie im Nachhinein.

8. Es soll sich dabei um eine einmalige Evaluation handeln, mit dem Ziel, jene Inhalte herauszufiltern, die für eine zukünftige LehrerInnenbildung NEU relevant sind.
9. Die Evaluationsergebnisse sollen, im Rahmen von theoretischen Annahmen, in die Diskussionen um eine LehrerInnenbildung NEU einfließen. Theoretische Annahmen versuchen – nach Atteslander – gesellschaftliche Zusammenhänge zu erklären (vgl. Atteslander 2006: 3) In diesem Fall geht es einerseits um den Zusammenhang der theoretischen Inhalte und des Menschenbildes einer sinnzentrierten Pädagogik mit der Persönlichkeitsbildung in einer LehrerInnenbildung NEU. Andererseits geht es aber auch um den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsstruktur der Lehrperson und neuer Schulkultur. Die Ergebnisse sollen auch dem oft gehörten Vorwurf entgegen wirken, dass Bildungs- und Schulforschung für die Praxis bedeutungslos seien (vgl. Rhyh 2001: 185).

6.1 Zwei Forschungsfragen:

- **Welches Wissen der Logopädagogik (theoretischer und praktischer Art) wäre zur Erlangung und Vertiefung der geforderten pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen hilfreich und notwendig?**
- **Welche Inhalte einer sinnzentrierten Pädagogik sollten daher im pädagogischen Grundstudium, im Kernbereich der LehrerInnenbildung NEU, verankert werden?**

Diese Forschungsfragen befassen sich zuerst mit den Herausforderungen, die an eine LehrerInnenbildung NEU durch die soziologischen und ökonomischen Umwälzungen unserer Zeit gestellt werden.

- Sie gehen also von den gesellschaftlichen Problemen und den dadurch entstandenen neuen Anforderungen - entsprechende pädagogische Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen - an eine LehrerInnenbildung NEU aus und suchen nach Lösungsmöglichkeiten durch pädagogische Ansätze, die auf dem Menschenbild Viktor Frankls beruhen.
- Durch die Beantwortung der Forschungsfragen ergeben sich neue inhaltliche Möglichkeiten und Ergänzungen für die Curriculumentwicklung des pädagogischen Grundstudiums der LehrerInnenbildung NEU.
- Es gibt die Frage des Zusammenhanges zwischen den Inhalten der Logopädagogik und der Erlangung und Vertiefung der geforderten pädagogischen Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen,
- und dieser Zusammenhang gilt nicht nur für eine spezielle Situation, sondern lässt sich verallgemeinern auf den Bereich der LehrerInnenbildung und auf den Bereich der Schule.

6.2 Verfahren der qualitativen Analyse

In diesem Abschnitt sollen die einzelnen Schritte und qualitativen Techniken, die im Rahmen dieses Forschungsprojektes zur Anwendung kamen, genau und für jeden nachvollziehbar beschrieben werden.

Ausgehend von den Forschungsfragen wurden folgende Untersuchungsschritte durchgeführt:

- Erhebungsverfahren:
 - Problemanalyse durch die theoretische Auseinandersetzung
 - Leitfadenkonstruktion
 - Pilotphase mit 4 Probandinnen und Probanden
 - Korrektur der Leitfadenkonstruktion
 - Interviewdurchführung mit den restlichen 8 Probandinnen und Probanden. Die Beantwortung von 4 Expertinnen und Experten erfolgte auf deren Wunsch schriftlich.
- Aufbereitungsverfahren
 - Wörtliche Transkription
- Auswertungsverfahren
 - Qualitative Inhaltsanalyse
 - Rückbesinnung auf die Fragestellung und die Theorie
 - Festlegung von Themenfeldern
 - Materialdurchgang und Kategoriendefinition durch die Autorin selbst
 - Nochmaliger Materialdurchgang und Kategorienfestlegung durch zwei unabhängige Expertinnen und Experten zur Erhöhung der Validität
 - Endgültige gemeinsame Festlegung der Kategorien
 - Tabellarische Zusammenfassung der wesentlichen Aussagen zu den Kategorien
 - Auswertung und Interpretation
- Hypothesen
- Resümee

6.2.1 Erhebungsverfahren

Im Rahmen dieser Evaluation wurde eine Erhebungsmethode gewählt, die auf sprachlicher Basis arbeitet (vgl. Mayring 2002: 66). Dabei handelt es sich um problemzentrierte Leitfadeninterviews. An Hand dieser Interviews wurde zuerst der Frage nachgegangen, ob die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Logopädagogik zu einem nachhaltigen Zugewinn an notwendigen pädagogischen Kernkompetenzen und Einstellungen - sogenannten Selbstkompetenzen - führen kann. Damit sind Selbstkompetenzen gemeint, die das Reflektieren, das Hinspüren und den Umgang mit den Schülerinnen und Schülern, den Kolleginnen und Kollegen, wie auch mit sich selbst erleichtern, und zu Haltungen führen, die zu einer neuen Schulklima beitragen können. Derartige Veränderungen sind nach Claus Otto Scharmer nämlich nur aus einem erneuerten inneren Selbst heraus möglich (vgl. Scharmer 2009: 33). Daher ging es einerseits um die Frage, ob durch bestimmte logopädische Inhalte das innere Selbst und damit der Blick auf das Kind nachhaltig verändert werden können. Andererseits ging es um die Frage, mit welchen konkreten Inhalten eines sinnzentrierten pädagogischen Ansatzes die erforderlichen pädagogischen Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen zu erzielen wären?

Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Expertinnen und Experten interviewt, die nach Gläser und Laudel über ein besonderes Wissen verfügen, also Angehörige einer ‚Funktionselite‘ sind (vgl. Gläser/Laudel 2009: 11).

„Die naheliegende Interpretation des Begriffs ‚Experteninterview‘ wäre deshalb die, des Interviews mit Angehörigen solcher Eliten, die aufgrund ihrer Position über besondere Informationen verfügen. Ein besonderes ‚Expertenwissen‘ haben aber auch sehr viele Menschen, die nicht in herausgehobenen Positionen arbeiten. Macht z. B. jemand einen Musikstil oder einen Künstler zu seinem Hobby und bringt alles darüber in Erfahrung, dann wird er dadurch zum Experten.“ (Gläser/Laudel 2009: 11; Hervorh. i. O.)

Die Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrganges Logopädagogik können demnach als logopädische Expertinnen und logopä-

agogische Experten bezeichnet werden, da sie über ein besonderes logopädisches Wissen und entsprechende Praxis verfügen.

Die Bereitschaft zum Interview war bei allen angesprochenen Personen gegeben.

Bei der Information über Ziel und Zweck der Untersuchung war es etwas schwieriger, da es hier um die Frage der Beeinflussung der interviewten Personen geht. In der gegenständlichen Untersuchung wurde daher, wohl auch aus Vorsicht, bei den ersten Interviews in der Einleitung nur von der Nachhaltigkeit gesprochen. Erst ganz zum Schluss des jeweiligen Interviews wurde die Frage nach der Verwertbarkeit im Rahmen einer zukünftigen LehrerInnenbildung NEU gestellt.

Da es sich bei den Expertinnen und Experten um Fachpersonen handelt, sind die Regeln für das Verhalten ihnen gegenüber eher einfach und nicht sehr problembehaftet (vgl. Gläser/Laudel 2009: 56). Nach Ansicht dieser beiden zitierten Autoren geht es darum, ehrlich zu arbeiten, alle Quellen zu benennen und Objektivität zu wahren.

„Das Interview lässt den Befragten möglichst frei zu Wort kommen, um einem offenen Gespräch nahe zu kommen. Es ist aber zentriert auf eine bestimmte Problemstellung, die der Interviewer einführt, auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammen gestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“ (Mayring 2002: 67)

Nach den ersten vier Interviews und deren vorläufiger Auswertung wurde allerdings deutlich, dass man noch konkreter fragen müsste, wenn es um konkrete Inhalte der Logopädagogik gehen sollte. Daher wurde der Leitfaden für die weiteren acht Interviews dann dahingehend abgeändert und in der Einleitung des Interviews zudem über den genauen Zweck der Untersuchung informiert.

6.2.1.1 Auswahl der Expertinnen und Experten

Die Definition zum Begriff des Experteninterviews findet sich schon im Kapitel 6.2.1. Um alle Zweifel auszuräumen, möchte ich hier noch einmal hervorheben, dass jemand, der sich ein spezielles Wissen in einem bestimmten Bereich erarbeitet, auch als Experte oder Expertin anzuerkennen ist:

„Ein besonderes ‚Expertenwissen‘ haben aber auch sehr viele Menschen, die nicht in herausgehobenen Positionen arbeiten. Macht z. B. jemand einen Musikstil oder einen Künstler zu seinem Hobby und bringt alles darüber in Erfahrung, dann wird er dadurch zum Experten.“ (Gläser/Laudel 2009: 11; Hervorh. i. O.)

Diese Definition trifft durchaus auf die Gruppe der interviewten Personen zu. Die Gruppe der Expertinnen und Experten, die in den Interviews befragt wurde, bestand ausschließlich aus Personen, die den Hochschullehrgang Logopädagogik absolviert und mit Prüfungen auch abgeschlossen haben und pädagogisch mit der Altersgruppe der 6-18jährigen arbeiten. Sie umfasst zwölf Personen, Expertinnen und Experten, die an unterschiedlichen Schulformen tätig sind.

- Drei sind in der Praxishauptschule der Pädagogischen Hochschule und bei den schulpraktischen Studien tätig.
- Zwei unterrichten an einer Neuen Mittelschule.
- Zwei arbeiten an einer Volksschule.
- Eine unterrichtet an einem großen Gymnasium.
- Eine andere ist an einer herkömmlichen Hauptschule tätig.
- Eine arbeitet an einer privaten Neuen Mittelschule im Bereich der ehemaligen Hauptschule wie auch im Bereich des ehemaligen Gymnasiums.
- Eine ist im Rahmen der LehrerInnenbildung tätig.
- Eine ist an einer Polytechnischen Schule beschäftigt.

Bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurde auf eine möglichst große Vielfalt der Schulformen, in denen die Interviewten tätig sind, geachtet.

Ob es Zusammenhänge zwischen logopädischen Ansätzen und dem Zugewinn an Kompetenzen zur professionelleren Bewältigung von gesellschaftlichen Herausforderungen und Problemsituationen im Schulalltag gibt, können nur Expertinnen und Experten in Bezug auf die eigene persönliche Vergangenheit und auf die aktuelle Schulsituation wie auch in Bezug auf Logopädie beantworten.

Da es erst einen Hochschullehrgang mit etwas mehr als 20 Teilnehmerinnen und Teilnehmern gegeben hat, kamen nur Mitglieder dieser Gruppe in Frage, die auch mit Schülerinnen und Schülern der entsprechenden Altersgruppe arbeiten.

Weil die Anzahl der Expertinnen und Experten klein ist und eine Zuordnung zu ihrer Schulart die Anonymität in Frage stellen würde, so werden die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner in der Weise codiert, dass angegeben wird, ob sie mit Kindern unter zehn Jahren (K) oder aber mit Jugendlichen über 10 Jahren (J) arbeiten.

Angaben bezüglich des Geschlechtes und des Alters der Interviewten Personen werden unterlassen, da man auch daraus Rückschlüsse auf die betreffende Person ziehen könnte. Die genauen Daten liegen aber bei der Autorin auf.

Der Erhebungszeitraum erstreckte sich von Juli 2010 bis zum November 2011.

Der Codierungsschlüssel für die Identifizierung der Interviewten hat folgende Abkürzungen ergeben:

Codierung:

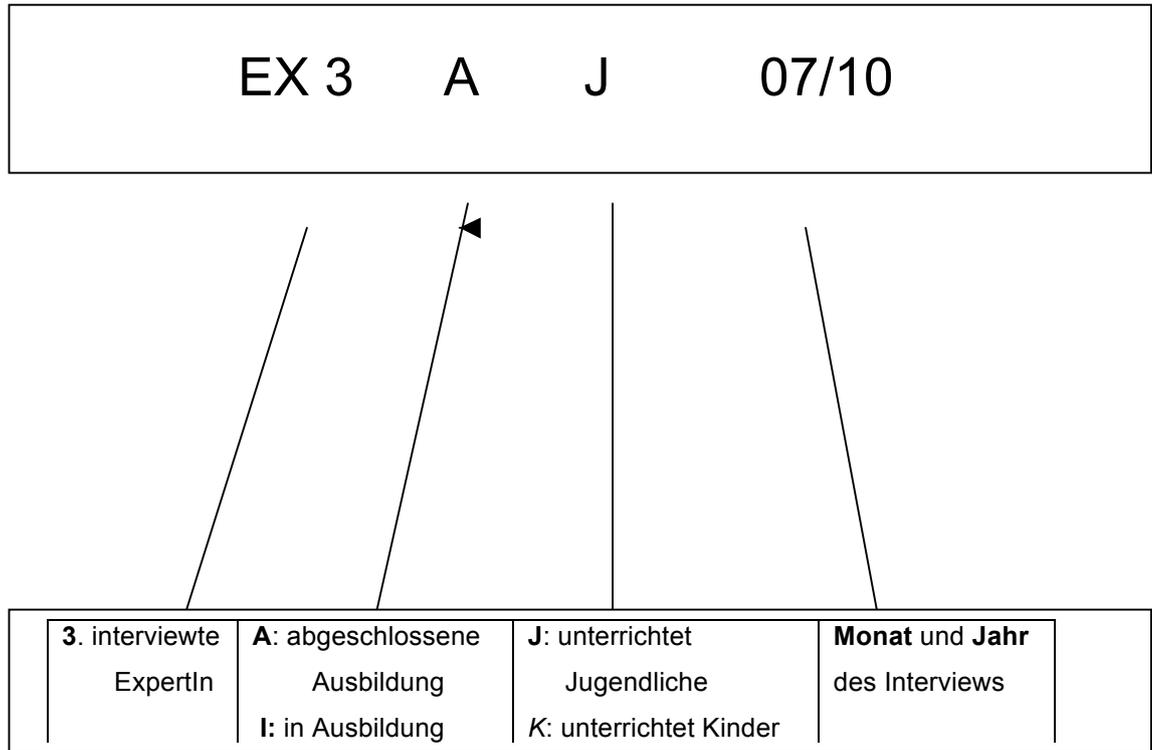


Abbildung 7: Codierschlüssel

Beispiel für einen Codierschlüssel mit Erläuterungen:

EX3: Dieser Code zeigt die Reihenfolge der Interviews an. EX3 ist somit jene Person, deren Interview an dritter Stelle erfolgte.

A: Dieser Code steht für die Unterscheidung zwischen „abgeschlossener Ausbildung“ (A) und noch nicht abgeschlossener Ausbildung. Noch „in Aus-

bildung“ zu sein, würde eine Codierung mit **I** ergeben. Diese Codierung bezieht sich auf die Ausbildungssituation zum Zeitpunkt des Interviews.

J: Diese Abkürzung bezieht sich darauf, dass die interviewte Person mit Jugendlichen über 10 Jahren arbeitet. Das Kürzel **K** würde bedeuten, dass Kinder unter 10 Jahren unterrichtet und betreut werden.

07/10: Dieser Code gibt das Monat und das Jahr an, in dem das Interview durchgeführt wurde. Diese Daten wurden im Juli 2010 erhoben.

ExpertInneninterviews in der Verschlüsselung:

EX1 I J 07/10

EX2 A J 07/10

EX3 A J 07/10

EX4 A J 08/10

EX5 A J 04/11

EX6 A J 05/11

EX7 I J 05/11

EX8 A K 06/11

EX9 A J 06/11

EX10 A J 09/11

EX11 A K 09/11

6.2.1.2 Konstruktion des Interview-Leitfadens und kritische Reflexion des Interviewverlaufes

Zunächst wurde ein vorläufiger Interview-Leitfaden, der sich an der Theorie Klafkis orientiert, mit einem sehr offenen Einstieg entworfen, und in einer Pilotphase an vier Expertinnen getestet.

Dabei wurde auf Offenheit und Modifizierbarkeit geachtet, weil beide wichtige Merkmale eines ExpertInneninterviews darstellen. Das soll sich in einer freien Dialogform auch ausdrücken,

„indem Fragen so formuliert werden, dass sie dem Interviewten die Möglichkeit geben, seinem Wissen und seinen Interessen entsprechend zu antworten. Die Operationalisierung, das heißt die Aufgliederung und Übersetzung des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses in den Kommunikationsraum des Interviewpartners, folgt dem Prinzip des Verstehens als Basis handlung.“ (Gläser/Laudel 2009: 115)

Vier Anforderungen an ein Leitfadeninterview waren außerdem zu beachten (vgl. Gläser/Laudel 2009: 116):

1. Reichweite: Das Spektrum des behandelten Themenblockes muss so breit sein, dass die Befragten in der Lage sind, eigene Meinungen und Vorstellungen einzubringen.
2. Spezifität: Es geht nicht um das Erhalten von Standardantworten. Diese würde man mittels Fragebogen leichter erhalten. Hier geht es das Herausarbeiten von speziellen Beschreibungen oder Aussagen, in dieser konkreten Arbeit um genaue Inhalte eines sinnzentrierten theoretischen Ansatzes aus dem Bereich der Pädagogik und um spezifische Schwerpunkte.
3. Tiefe: In diesem Zusammenhang wird die Unterstützung der befragten Person, bei ihrer Darstellung affektiver, kognitiver und wertbezogener Bedeutungen in bestimmten Situationen und in ihrer Involviertheit hervorgehoben.

4. Personaler Kontext: Der persönliche und auch der soziale Kontext müssen genau erfasst sein, denn davon hängt auch die Bedeutung von Interpretationen und Reaktionen ab.

Bei einer ersten Zwischenauswertung hat sich gezeigt, dass die bloße Aufforderung, über den Schulalltag nach dem Absolvieren des Hochschullehrganges Logopädagogik zu erzählen, zu weit gefasst war. Die Reichweite war damit den interviewten Personen selbst zu groß. Sie wollten genauere Frageformulierungen, und daher musste die Anbindung an die gewählte Theorie durch eine Modifikation des Leitfadens noch stärker in Erscheinung treten.

Die ausgewählten Interviewpartnerinnen und Interviewpartner kann man als die Expertinnen und Experten bezeichnen, die eine sinnzentrierte Pädagogik im Rahmen von Ausbildungs-, aber auch in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen an andere weitergeben können und sollen. Um die Qualität des Interviews zu wahren und sie nicht zu beeinflussen, wurde bei den ersten vier Interviews erst im Laufe des Interviews die Frage gestellt, wie und in welcher Form Logopädagogik in einer LehrerInnenbildung NEU eingesetzt werden könnte oder sollte. Vorab gab es hier lediglich die Information, dass Untersuchungen gezeigt haben, wie wichtig auch für den Lernerfolg eines Kindes bzw. Jugendlichen die persönliche Beziehung zur jeweiligen Pädagogin oder zum jeweiligen Pädagogen ist. Man möchte sich deshalb im Rahmen einer Evaluation mit der Nachhaltigkeit der Inhalte der Logopädagogik auseinandersetzen.

Als Grundlage für den doch sehr offenen Interview-Leitfaden der ersten vier Interviews wurden Herausforderungen und Probleme im heutigen Schulalltag gewählt, die durch entsprechende Fragen zum den relevanten Themen führen sollten. Dabei kamen die Aspekte der Veränderungen in Gesellschaft und Schule zu wenig zur Geltung. Daher wurde für die restlichen acht Interviews ein modifizierter Leitfaden mit konkreteren Fragen konzipiert, die sich auf die gesellschaftliche Situation und die damit verbundenen Herausforderungen beziehen.

6.2.1.2.1 Probeleitfaden für die ersten vier Interviews

In diesem Leitfaden, der dann abgeändert wurde, ging es um Themen wie:

- Veränderungen im persönlichen und im beruflichen Alltag
- Veränderungen von Lebenseinstellungen und Haltungen
- Schutzfunktion vor Burn-Out und Frust im Schulalltag
- Psychische und persönliche Stärkung
- Hilfestellung und Entlastung im pädagogischen Alltag
- Umsetzbarkeit von logopädischen Inhalten in der erzieherischen Praxis
- Hilfe im Umgang mit Problemschülern
- Erhöhung der Konfliktlösungskompetenz
- Neue Wege, um Jugendliche in schwierigen privaten Situationen besser begleiten zu können
- Wichtigkeit in der momentanen gesellschaftlichen Situation, Schülerinnen und Schülern Halt geben und Werte vorleben zu können
- Bedeutung von Sinnperspektiven im Allgemeinen Bildungsziel
- Bedeutung für die Steigerung der Begeisterungsfähigkeit und der Motivation
- Steigerung des Verantwortungsbewusstseins – Zutrauen, Vertrauen
- Bedeutung von Sinn und Glück für Jugendliche

Wenn nicht schon vorher von den Interviewpartnerinnen oder Interviewpartnern angesprochen, so wurde das Gespräch erst nach der Auseinandersetzung mit diesen aufgelisteten Kategorien auf die LehrerInnenbildung gelenkt und die Bedeutung persönlichkeitsbildender und persönlichkeitsstärkender Lehrinhalte in der LehrerInnenbildung mittels folgender Kategorien erfragt:

- Möglichkeiten innovativer pädagogischer Ansätze
- Möglichkeiten in der Schulpraktischen Ausbildung
- Möglichkeiten zu forschen
- Würden Sie den Lehrgang weiter empfehlen? Wenn ja warum?

Diese Fragen wurden aber nicht in dieser genauen Vorgabe gestellt, sondern sinngemäß in das jeweilige Gespräch eingebaut, um noch genauere

Inhalte zu erfahren. „Da Fragen stets Aufforderungen zur Schließung von Wissenslücken sind, vermögen sie eine empirische Untersuchung viel besser zu steuern.“ (Gläser/Laudel 2009: 90f) Leitfragen sollen ja dazu beitragen, dass wichtige Aspekte der Forschungsarbeit nicht vergessen werden und dass man im Interview gewisse gemeinsame Anhaltspunkte findet.

Beim Erhebungsverfahren mit den Expertinnen und Experten wurde deshalb zuerst eine offene, halbstrukturierte Befragung gewählt, weil diese Form einerseits einen Rahmen für die wichtigen und bedeutsamen Elemente des Forschungsgegenstandes bietet, andererseits aber, wenn nötig, auch einen offenen Dialog ermöglicht. Das ist wichtig, um eine vertrauensvolle Atmosphäre zu schaffen und persönliche Schwerpunkte zuzulassen. Dadurch ist mehr Offenheit im Forschungsprozess gegeben und es können sich neue und interessante Aspekte und Fragen auftun.

Nachdem die Schwäche des Leitfadens in den ersten vier Interviews erkennbar war, wurde bei den folgenden acht ExpertInneninterviews der Leitfaden abgeändert und gezielter nach Zusammenhängen zwischen den gesellschaftlichen Herausforderungen und den Inhalten der Logopädagogik gefragt.⁹³

6.2.1.2.2 Modifizierter Leitfaden für die weiteren acht Interviews

Dieser Leitfaden war stärker theoriegeleitet und es wurde schon in der Einleitung darauf hingewiesen, dass in Zukunft eine neue gemeinsame LehrerInnenbildung für alle im pädagogischen Bereich Tätigen angestrebt wird, bei der die Persönlichkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin im Mittelpunkt steht. Wobei die Erkenntnis zentral vorhanden ist, dass neue pädagogischen Kernkompetenzen, Einstellungen und Haltungen notwendig sein werden, um mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Zukunft professioneller umgehen zu können und eine neue Schulkultur zu ermöglichen. Wei-

⁹³ siehe Anhang: Interviewleitfaden 2

ters wurde darüber informiert, dass es, um diese geforderten Fähigkeiten erlangen oder vertiefen zu können, einen pädagogischen Kernbereich im Rahmen dieses Studiums gibt, in dem Inhalte vermittelt werden sollen, die zu den gewünschten Ergebnissen führen sollen.

Im abgeänderten Fragenkatalog ging es um die Beantwortung folgender Fragen:

- Im Mittelpunkt der LehrerInnenbildung NEU steht das Kind als Person. Welche Inhalte der Logopädagogik können zu einer solchen Sichtweise beitragen?
- In diesem Zusammenhang wird auch der Dialog zwischen Kind, Eltern und Lehrperson an Bedeutung gewinnen. Welche Inhalte der Logopädagogik können zu einer größeren Dialogbereitschaft beitragen?
- Oft entstehen Schwierigkeiten dadurch, dass Probleme nicht richtig erkannt oder auch nicht richtig benannt werden können und dadurch Lösungsmöglichkeiten nicht erkannt werden. Die ExpertInnengruppe ist deshalb der Ansicht, dass Lehrerinnen und Lehrer in Zukunft eine höhere Diagnosekompetenz benötigen werden. Welche Inhalte der Logopädagogik können derartige Kompetenzen fördern? Wodurch zeichnet sich ein professioneller Umgang mit Konfliktsituationen aus?
- Das Problem der „Verhaltenskreativität“ wird laufen größer. Welche Inhalte der Logopädagogik können zu einem professionelleren Umgang mit verhaltenskreativen Schülerinnen und Schülern führen? Gibt es dazu konkrete Beispiele?
- Nachhaltigkeit ist ein aktuelles Schlagwort in allen Belangen des Lebens. In welcher Weise verändert sich durch den Lehrgang der Umgang mit Nachhaltigkeit, mit Freiheit und mit Verantwortung?
- Jedes Kind hat eine andere persönliche Entwicklungsgeschichte, eine andere kulturelle Vergangenheit. Den „Einheitsschüler“ gibt es nicht mehr. Vielfalt auf allen Gebieten bestimmt unser Leben. Welche logopädischen Inhalte können dazu führen, dass man Vielfalt als Chance begreifen und sich als Lehrer oder Lehrerin zur inneren Differenzierung bekennen kann?

- Die familiären Verhältnisse haben sich grundlegend verändert. Schule ist heute vielfach der Ort, an dem Schülerinnen und Schüler die meiste Zeit des Tages verbringen. Welche Einstellungen und Haltungen einer Lehrperson sind notwendig, damit Schülerinnen und Schüler ein friedvolles, demokratiebewusstes Miteinander erleben können und Schule für sie zu einem Ort wird, an dem sie das Gefühl der Geborgenheit erleben können?
- Die Wirtschaft beklagt fehlende Sozialkompetenz, und die Gehirnforscher zeigen auf, dass in der Erziehung oft auf das „Einüben von Mitgefühl“ vergessen wird. Welche Inhalte der Logopädagogik führen dazu, dass eine höhere Sozialkompetenz und die Fähigkeit zur Empathie erlangt werden?
- Die Arbeitswelt hat sich verändert. Phasen der Arbeitslosigkeit werden in Zukunft zur Normalität. Wie können Jugendliche so gestärkt werden, dass sie trotz Arbeitslosigkeit psychisch stabil und gesund bleiben?
- Die Selbstmordrate bei Jugendlichen ist in Österreich sehr hoch. Viele sehen heute oft keinen Sinn in ihrem Dasein. Welche präventive Hilfestellung bietet hier die Logopädagogik?
- Durch brüchig gewordene Familiensituationen werden Kinder und Jugendliche oft enorm belastet. Welche neuen Wege können sich durch logopädische Gesichtspunkte auftun, um Jugendliche in schwierigen privaten Situationen besser begleiten zu können? Welche konkreten Erfahrungen haben Sie?
- Pädagoginnen und Pädagogen klagen vielfach über fehlende Motivation. Durch welche Ansätze können Schülerinnen und Schüler stärker motiviert an ihre Aufgaben herangehen? Wie können logopädische Inhalte die Begeisterungsfähigkeit erhöhen?
- Glück wird heute in Schulversuchen als Unterrichtsfach angeboten. Welche Ansätze gibt es dazu in der Logopädagogik?
- Kinder und Jugendliche, ja eigentlich alle Menschen unseres Kulturkreises, sind mit der Fülle an Informationen überfordert.

Welche Hilfestellungen gibt es in der Logopädagogik, die den Umgang mit der unüberschaubaren Menge an Informationen und Wissen erleichtern können?

- Die Rolle einer Pädagogin, eines Pädagogen hat sich durch zusätzliche Aufgaben verändert. In welcher Weise kann Logopädagogik zukünftige Lehrerinnen und Lehrer dabei unterstützen, sich der neuen Rolle als „Bildungscoach und Wissensanbieter“ positiv motiviert zu stellen?
- Burn-out ist eine Volkskrankheit geworden, die gerade unter Lehrerinnen und Lehrern viele Betroffene hat. Können Inhalte der Logopädagogik so etwas wie eine Schutzfunktion vor Burn-Out und Frust im Schulalltag darstellen?
- Pädagoginnen und Pädagogen müssen von Jahr zu Jahr mehr Erziehungsarbeit übernehmen. Wie bedeutsam ist es da Ihrer Meinung nach, dass Lehrerinnen und Lehrer ihren Schülerinnen und Schülern Halt geben und Werte vorleben und vermitteln?
- In den Allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne für die Sekundarstufe I wird konkret darauf hingewiesen, dass Lehrerinnen und Lehrer die Aufgabe haben, ihre Schülerinnen und Schüler bei ihrer Sinnsuche zu begleiten und zu stützen. Inwieweit ist eine stärkere Auseinandersetzung mit dem Entdecken neuer Sinnmöglichkeiten in der Arbeit mit Jugendlichen heute überhaupt möglich und was weist auf die Notwendigkeit dafür hin?
- Sie haben sich durch mehrere Semester hindurch mit dem Menschenbild Viktor Frankls beschäftigt. In welcher Form konnten Sie mit den gewonnenen Erkenntnissen neue pädagogische Möglichkeiten ausprobieren? Auch in der Schulpraktischen Ausbildung? Mit welchem Ergebnis?
- Welche Forschungsmöglichkeiten sehen Sie auf dem Gebiet der Logopädagogik?

Um der Gefahr der Suggestion oder sogar der Manipulation entgegen zu wirken, muss man das wissenschaftliche Kriterium der Nachvollziehbarkeit sehr ernst nehmen und alle Schritte genau dokumentieren (vgl. Gläser/Lau-

del 2009: 115). Daher werden die mündlichen Interviews dieser Arbeit durch Audio-Aufzeichnungen belegt, Veränderungsprozesse dokumentiert und auch aufgezeigt, was man hätte besser machen können.

Jedes Interview führte zu einem erweiterten Lernprozess. Das war auch bei der Autorin dieser Arbeit so. Zum Beispiel traten erst durch die Interviews die doch sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen an den verschiedenen Schultypen zu Tage und damit die verschiedensten Bedingungen und Möglichkeiten des Reagierens auf Schwierigkeiten.

Beim Interview selbst war bei der Verfasserin dieser Arbeit zuerst die Angst da, als ausgebildete Logotherapeutin nicht neutral genug sein zu können. Das ließ in den ersten Interviews eine gewisse Hemmung beim Nachfragen aufkommen. Bei näherer Betrachtung wäre eine derartige Untersuchung ohne spezifische Fachkenntnisse aber gar nicht möglich oder derartig aufwändig, weil man mit der Sprache Viktor Frankls, mit seinen Bildern und Formulierungen unbedingt vertraut sein muss. Gerade diese Fachsprache stellt aber später in der Auswertungsphase die Möglichkeit dar, genaue Anker festlegen zu können.

In dieser Phase der Unsicherheit stellten die Fragen des Leitfadens eine große Hilfe dar. An Hand dieser Fragen konnte man den ganzen Themenkomplex ansprechen, ohne suggestiv zu wirken. Die Unsicherheiten und Hemmungen wurden mit der Zeit auch immer schwächer, denn bei genauerer Betrachtung ist eigentlich jede Pädagogik, jede Therapieform und auch jede Art der Forschung von einem bestimmten Weltbild und von bestimmten Haltungen und Werten gekennzeichnet.

Vielleicht liegt in diesem Anspruchsdenken, ein objektives Forschungsergebnis auch im sozialwissenschaftlichen Bereich erzielen zu wollen, schon das Dilemma der Pädagogik an sich? Aber wie schon im Kapitel zur Subjektivität in den Geisteswissenschaften aufgezeigt wurde, kann keine Evaluation, kein Untersuchungsergebnis den Anspruch auf absolute Objektivität für sich erheben.

Diese Fragen und Gedanken entstanden im Anschluss an die ersten Interviews. Sie ließen mehr Mut aufkommen, denn ein gewisses Vorwissen und ein Erfahrungsschatz, sowohl im Bereich der Logopädagogik als auch durch den Beruf der Lehrerin und der Psychotherapeutin, dürften eigentlich nicht als hinderlich angesehen werden sondern als bereichernde Voraussetzung dafür, dass es dadurch erst möglich ist, eine solche Forschungsarbeit durchzuführen.

Diese Erkenntnis hat sich zuerst durch die Auseinandersetzung mit den Inhalten angedeutet und ist dann vermehrt durch die Gespräche bei den Interviews und ganz besonders bei der anschließenden Auswertung zu Tage getreten.

Über das Zustandekommen und die Durchführung der einzelnen Interviews wurde ein Gedächtnisprotokoll angefertigt, in dem

- ein Kommentar zum Zustandekommen des Interviews (Name, Bereitschaft, Einwände etc.),
- eine Beschreibung der Rahmenbedingungen (Ort, Zeit, Unterbrechungen etc.),
- Bemerkungen zum Verlauf des Gesprächs und zur Situation nach dem Gespräch

enthalten sind (vgl. Gläser/Laudel 2009:192).

Aus Gründen der Anonymitätswahrung liegt dieses Protokoll bei der Autorin auf, ist dem Anhang aber nicht beigefügt.

6.2.2 Aufbereitungsverfahren

Die Inhalte der aufgenommenen ExpertInneninterviews wurden mittels wörtlicher Transkription in eine schriftliche Fassung gebracht. Dadurch und durch die Übertragung in normales Schriftdeutsch wird eine vollständige Textfassung möglich. Eine Übertragung in normales Schriftdeutsch kommt dann in Frage, wenn die inhaltlich-thematische Komponente von Bedeutung ist, wenn die interviewte Person als Experte, als Informant oder als Zeuge befragt wird (vgl. Mayring 2002: 91).

Da die Sprache der Expertinnen und Experten den Qualitätskriterien einer gehobenen Umgangssprache bis hin zur Schriftsprache entsprochen haben, war es nicht schwer, diese zu transkribieren. Gläser und Laudel schreiben dazu, dass es für die Transkription von Interviewprotokollen bislang keine allgemein gültigen Regeln gibt (vgl. Gläser/Laudel 2009:193).

Es muss allerdings festgelegt werden, ob jede Pause ausgewiesen wird, oder ob nur für den Inhalt wichtige Pausen angemerkt und später interpretiert werden, wie dies hier der Fall ist.

Unterbrechungen sollten immer festgehalten werden, da dadurch der Interviewverlauf auch stark beeinflusst werden kann.

Unverständlichkeiten wurden, wie verlangt, auch gekennzeichnet.

Die Interviews wurden unmittelbar nach der Transkription anonymisiert und mit einem Code versehen, so dass die ursprünglichen Daten nur mehr der Autorin zugänglich sind.

Fünf Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wollten mehr Zeit zum Überlegen und erbat sich die Beantwortung schriftlich per Mail. Diesem Ansinnen konnte zugestimmt werden, da es ja um konkrete Inhalte und nicht um eine momentane Befindlichkeit gegangen ist.

Diese schriftlichen Interviews wurden in Originalform an die transkribierten Interviews angehängt. Unterscheiden kann man sie im Transkriptionstext dadurch, dass nicht I für Interviewer steht, sondern F für Frage.

Die fertige Dokumentation der Antworten wurde den jeweiligen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern nochmals zur Autorisierung vorgelegt.

6.2.3 Auswertungsverfahren

Die Auswertung der Expertinnen- und Experteninterviews erfolgte in Anlehnung an die Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring. Diese arbeitet so, dass das Material in einzelne Einheiten zerlegt wird, die nacheinander bearbeitet werden. Wichtig dafür ist ein theoriegeleitetes, am Material direkt entwickeltes Kategoriensystem, durch das dann Aspekte festgelegt werden, die aus dem vorhandenen Material herausgefiltert werden. Im Gegensatz zur stärker interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung von Texten gibt es bei der qualitativen Inhaltsanalyse mehr Systematik (vgl. Mayring 2002: 114).

Im Rahmen der Analyse der Interviews dieser Studie wurde aus dem vorhandenen Material eine bestimmte Struktur von inhaltlichen Aspekten herausgefiltert und zu Themenfeldern gebündelt. Daraus wurden dann die Kategorien gebildet, wobei wichtig war, dass Kategoriensystem genau zu definieren, um eine eindeutige Zuordnung der Textstellen zu ermöglichen (vgl. Mayring 2002: 118).

Im gegenständlichen Fall geht es weder um Fachkompetenzen noch um didaktische oder Methodenkompetenzen, sondern ausschließlich um theoretische Inhalte einer sinnzentrierten Pädagogik, die im Rahmen einer pädagogischen Grundbildung zu einer Verbesserung der Persönlichkeitsbildung führen sollen. Dadurch sollen sich bestimmte Haltungen einstellen und ausprägen, die notwendig sind, um den gegenwärtigen und zukünftigen Problemen im Bildungsbereich professioneller begegnen zu können.

6.2.3.1 Kategorienbildung

Die sechs Kategorien wurden an Hand der Antworten aus den Interviews gebildet. Sie geben einen Hinweis auf jene wichtigen Inhalte der Logopädagogik, die, nach Ansicht der befragten Expertinnen und Experten, das Grundfundament für die neuen Curricula bilden sollen. Nach den ersten vier Interviews wurde ein erster Materialdurchgang gestartet. Durch die markanten Fachbezeichnungen, die aus der Literatur Viktor Frankls verwendet wurden, konnten relativ rasch sechs Kategorien gebildet, indem die jeweiligen Textpassagen am Rande des Textes gekennzeichnet, herausgefiltert und dann gebündelt wurden (vgl. Anhang: Kommentare aus den Interviews zu den Kategorien). Die Beschreibung der einzelnen Kategorien und deren Inhalte erfolgten dann theoriegeleitet an Hand der Literatur Frankls..

Zur Einschränkung des Umfanges dieser Arbeit hat sich die Autorin dazu entschieden, die einzelnen Schritte der Auswertung im transkribierten Text zuerst selbst durchzuführen, und zwar durch Unterstreichung, Einfärbung und Zuordnung bestimmter Textteile. Eine solche textgenaue Auswertung zeichnet sich durch den Vorteil aus, dass die ausgewählten Textstellen in ihrem ursprünglichen Kontext zu finden sind und damit die eigentliche Bedeutung nachvollzogen werden kann.

Zur Erhöhung der Validität wurden für die Zuordnung zu den Kategorien noch zusätzlich zwei weiteren Personen⁹⁴, die hier als Kontrollpersonen bezeichnet werden, herangezogen, ohne dass diesen die ursprüngliche erste Zuordnungsart bekannt gewesen war. Diese zwei Personen sind dem Expertenkreis für Logopädagogik zuzuzählen, haben eine logopädische Ausbildung, gehören aber nicht zum Kreis der interviewten Personen.

Folgende sechs Kategorien wurden in Anlehnung an die Theorie Viktor E. Frankls, an sein Menschenbild, seine Sinnlehre und der davon abgeleiteten Logopädagogik dann gemeinsam gebildet:

⁹⁴ Beide Personen haben den Hochschullehrgang abgeschlossen, sind also auch Expertin oder Experte, waren aber nicht als InterviewpartnerIn in diese Forschungsarbeit eingebunden.

- K1: Die Dreidimensionalität im Menschenbild Viktor Frankls
- K2: Sinnbegriff und drei Wertekategorien als Straßen zum Sinn
- K3: Der Mensch in Balance
- K4: Friedenserziehung – Konflikterkennung und Konfliktbewältigung sowie auch logopädagogische Kommunikationsstrategien
- K5: Freiheit und Verantwortung
- K6: Krisenträchtige Haltungen: Fehlhaltungen des Einzelnen wie auch der Gesellschaft.

Bei der Zuordnung konnte festgestellt werden, dass es zwischen den Kategorien 1 (Die Dreidimensionalität im Menschenbild Viktor Frankls) und Kategorie 3 (Der Mensch in Balance) Überschneidungen gegeben hat. Die Eindeutigkeit war nicht ganz gegeben, weil Kategorie 3 auch als Unterkategorie zum Menschenbild gesehen werden kann. Da dieser Themenblock, der das Menschenbild Viktor Frankls betrifft, ansonsten aber zu weit angelegt gewesen wäre, und gerade Kategorie 3, der Mensch in Balance, für den Ausbildungsaspekt ganz wesentlich erscheint, wurde gemeinsam – von der Autorin und den zwei zusätzlichen Personen - entschieden, dass der Themenblock Menschenbild auf zwei Kategorien - K1 und K3 - aufgeteilt werden soll.

Auch zwischen den Kategorien 2 (Sinnbegriff und drei Wertekategorien als Straßen zum Sinn) und 5 (Freiheit und Verantwortung) gab es Überschneidungen, da die Entscheidung für etwas oder für jemanden (Sinnentscheidung) immer mit Freiheit und Verantwortung zu tun hat. Dennoch war es nach einer kurzen Diskussion eigentlich für alle am Zuordnungsprozess Beteiligten klar, dass es auch hier um für die Ausbildung wichtige Einzelaspekte geht, die in unterschiedlichen Kategorien angesiedelt und dadurch hervorgehoben sein sollten.

Die endgültige Zuordnung zu den einzelnen Kategorien wurde dann gemeinsam – von der Autorin und den beiden Kontrollpersonen⁹⁵ – festgelegt, wobei auf prototypische Begriffe und typische Wortspiele Viktor Frankls besonders geachtet worden ist. Diese wurden sodann als Ankerbeispiele

⁹⁵ Beide Personen haben den Hochschullehrgang abgeschlossen, sind also auch Expertin oder Experte, wurden aber nicht im Rahmen dieser Forschungsarbeit interviewt.

herangezogen, indem sie im transkribierten Text rot dargestellt sind. Grün eingefärbt wurden Textstellen, in denen es um die Lehrperson als Vorbild geht und um Methoden, wie Inhalte an Schülerinnen und Schüler vermittelt werden können. Hier kommt auch der praktische Aspekt dazu.

Eine Blaufärbung weist auf persönliche Erfahrungen, auf das Rollenverständnis und auf Vorschläge der einzelnen Expertinnen und Experten für eine LehrerInnenbildung NEU hin.

Die gesamten Zuordnungsunterlagen finden sich im Anhang dieser Arbeit.

6.2.3.2 Auswertung und Interpretation der Daten

Die Entwicklung der einzelnen Kategorien erfolgte aus dem Interviewtext heraus, doch immer in Bezug zur Theorie Viktor E. Frankls, die auch das Fundament für die Beschreibung der einzelnen Kategorien bildete. Diese theoriegeleitete Beschreibung erfolgt immer zu Beginn des jeweiligen Unterkapitels zu den einzelnen Kategorien.

Markante Interviewauszüge, die sich auf die jeweilige Kategorie beziehen werden durch kursive Schrift hervorgehoben. Diese Interviewfragmente werden dann durch interpretierende oder theoretische Überlegungen (nicht kursiv geschrieben) miteinander verbunden.

Im Bereich der Interpretation ist das Vorverständnis eine wichtige Säule, von der die Interpretation immer mit beeinflusst werden wird. Daher fordert Mayring ein Offenlegen des eigenen Vorverständnisses und auch dessen Weiterentwicklung (vgl. Mayring 2002: 30). Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurde bereits in den Kapiteln 5.2 und 5.4 darauf hingewiesen, dass ein hohes Maß an Vorwissen im Bereich des Menschenbildes Viktor Frankls vorhanden war. Außerdem wurde darauf hingewiesen, dass dieses Vorwissen ebenso wichtig für das Forschungsvorhaben war, wie die Erfahrungen als Lehrerin an einer Neuen Mittelschule. Diese Kenntnisse haben erst zum eigentlichen Forschungsinteresse geführt.

Die Introspektion, die bewusste Beobachtung des eigenen Erlebens, der eigenen Gedanken, Gefühle und des eigenen Verhaltens, die für Mayring eine weitere Säule im Bereich der Interpretation darstellt, wird am Ende dieses Kapitels beschrieben. Vorwissen und persönliche Wertvorstellungen werden immer Einfluss auf die Auswertung haben. Diese Problematik ist aber in den Sozialwissenschaften allgemein bekannt.

In der konkreten Auswertung ging es insgesamt um 425 Nennungen, die den sechs gebildeten Kategorien eindeutig zugeordnet werden konnten.

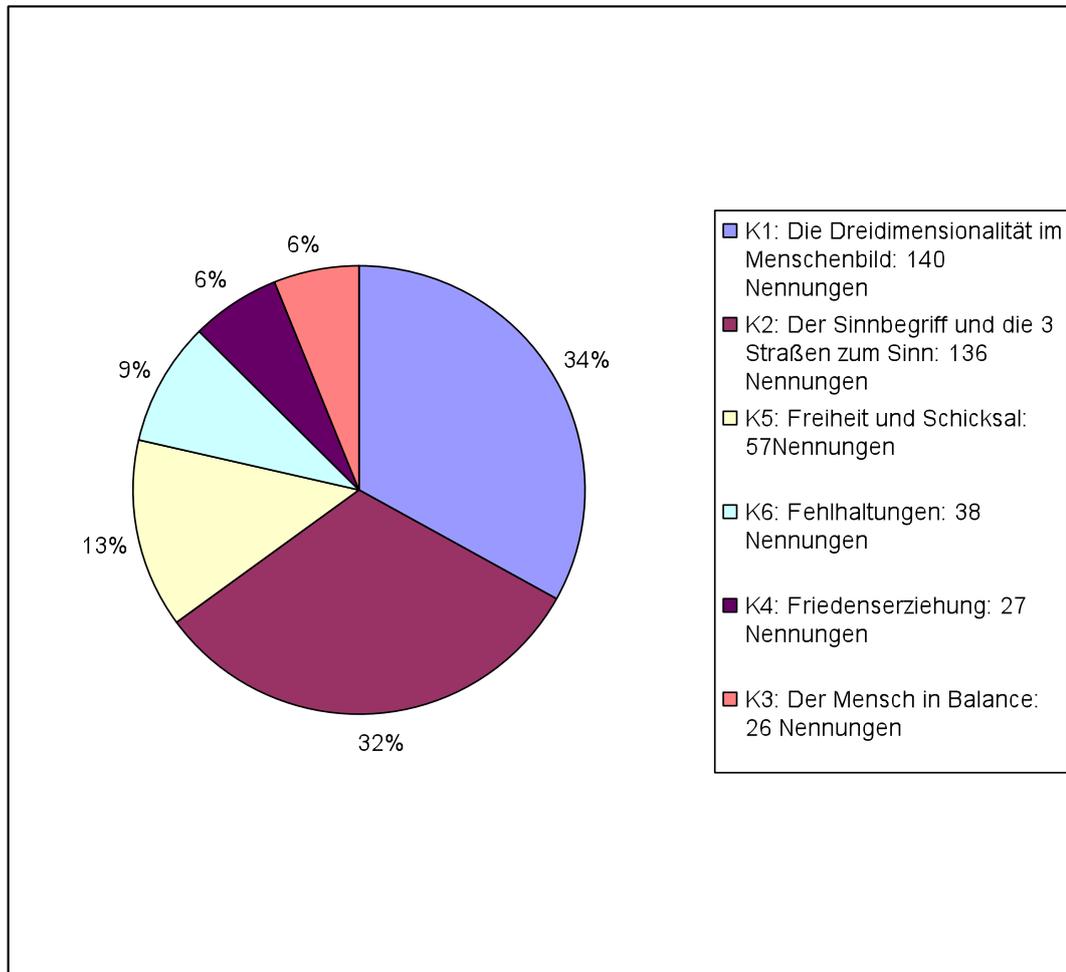


Abbildung 8: Diagramm mit Angabe des Prozentsatzes der Nennungen in den jeweiligen Kategorien

Die Kategorien 1 und 2 decken zusammen mehr als 65% oder fast 2/3 aller Nennungen ab. Es handelt sich dabei aber auch um jene Kategorien, deren Antworten sich auf die zwei großen Fragen Viktor E. Frankls beziehen.

Hervorzuheben wäre noch das Interview mit EX8, das in schriftlicher und außerordentlich ausführlicher Beantwortungsform erfolgte. Daher werden Aussagen aus diesem Interview vermehrt aufscheinen. Bei der Auswertung wurde aber sehr darauf geachtet, dass alle Interviews gleichwertig einfließen können. Nur bei der Kategorie 6, den Fehlentwicklungen, hat sich EX8 als ganz spezielle Fachperson dieser Kategorie erwiesen und wird deshalb dort vermehrt zitiert.

In der folgenden genaueren Auswertung wäre es unmöglich, alle Nennungen einzuarbeiten. Daher werden auszugsweise Interviewfragmente herangezogen, um theoretische Überlegungen besser verstehbar zu machen, sie zu untermauern oder aber auch zu widerlegen.

6.2.3.2.1 Kategorie 1 – Die Dreidimensionalität im Menschenbild

Beschreibung dieser Kategorie an Hand der Theorie Viktor Frankls:

Es geht um Antworten auf zwei wichtige Fragen Frankls: Was ist der Mensch? Was unterscheidet ihn vom Tier?

Viktor Frankl selbst sieht den Menschen in drei Dimensionen (vgl. Frankl 1984: 74ff):

- Der Mensch hat eine physische Dimension, den Körper.
- Er hat eine psychische Dimension, in der etwa Gefühle, Triebe, Emotionen subsumiert werden.
- Der Mensch hat aber auch eine geistige Dimension, die ihn über das Psychophysikum hinaushebt und erst zur Persönlichkeit werden lässt.

Alle drei Dimensionen machen den Menschen als Ganzes zur Person, zur Einheit von Körper, Psyche und Geist.

„Das Leibliche ist bloße Möglichkeit. Als solche ist es irgendwie offen nach etwas, das diese Möglichkeit verwirklichen könnte; denn an sich ist eine leibliche Möglichkeit nicht mehr und nicht weniger als die vom Biologischen her bereitgestellte Leerform – eine Leerform, die ihrer Erfüllung harrt. In diesem Sinne ist aber nicht nur das Somatische offen nach dem Psychischen, sondern auch dieses Seelische ist seinerseits offen nach dem Geistigen.“ (Frankl 1984: 111)

Frankl ist der Ansicht, dass **diese geistige Dimension erst den Personkern, das Wesentliche einer Person ausmache**, und dass dieser Person-

kern zwar „störbar, aber nie zerstörbar“ sei. (Frankl 1984: 109) Er prägte in diesem Zusammenhang den Begriff vom „psychiatrischen Credo“:

„Und das möge unser psychiatrisches Credo sein: dieser unbedingte Glaube an den personalen Geist – dieser <blinde> Glaube an die <unsichtbare> aber unzerstörbare geistige Person. Und wenn ich, meine Damen und Herren, diesen Glauben nicht hätte, dann möchte ich lieber nicht Arzt sein.“ (Frankl 1984: 110)

Die geistige Person kann durch Krankheit zwar verstellt sein, nicht sichtbar erscheinen, aber dieser Personkern ist unzerstörbar und heil. Eine solche Sichtweise führt zwangsläufig zu einem ganz anderen Umgang mit psychisch Kranken oder demenzkranken Patientinnen und Patienten. Sie hat selbstverständlich auch Auswirkungen auf die Schule. Wenn man als Lehrerin oder als Lehrer ein Menschenbild hat, das davon ausgeht, dass ein Kind mit Verhaltensproblemen eigentlich im Personkern heil ist, dann fällt es wesentlich leichter, an einer Veränderung, an einem Zurechtrücken des verstellten Personkernes mitzuarbeiten. Man schenkt viel eher Vertrauen, man traut dem Kind etwas zu, man hebt damit Selbstvertrauen und Motivation. Das wiederum wirkt sich positiv auf die Leistung aus, aber auch auf das Wohlbefinden der beteiligten Personen und letztendlich auch auf das Schulklima.

In seiner geistigen Dimension ist es dem Menschen aber nun auch möglich, zu den beiden anderen Dimensionen, der psychischen und der physischen Dimension, Stellung zu beziehen.

Ein dreidimensionales Menschenbild zeigt sich daher in der Fähigkeit:

- der Selbstdistanzierung und Selbstreflexion: „Die Selbstdistanz ermöglicht ihm, sich selbst und seine Situation aus einem anderen, neuen Blickwinkel zu betrachten. Damit wird er vom Opfer seiner Zu- und Umstände zum Gestalter seines Lebens.“ (Schechner/Zürner 2011: 36)
- der Selbsttranszendenz: Diese Fähigkeit begründet letztendlich das eigentliche Menschsein eines Menschen. „*Ganz Mensch* ist der Mensch eigentlich nur dort, wo er ganz aufgeht in einer Sache, ganz hingeeben ist an eine andere Person. *Und ganz er selbst* wird er,

wo er sich selbst – übersieht und vergißt.“ (Frankl 2005a: 213f. Hervorh. i. O.)

Durch die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstreflexion und zur Selbsttranszendenz erlangt der Mensch zusätzliche Möglichkeiten, die er nützen kann:

- Einstellungsmodulation
- Handlungsänderung
- Werte- und
- Sinnfindung

Frankl betont weiters die Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen. Man könnte es mit der Bedeutung eines Puzzlesteines vergleichen, der nur so, wie er eben ist, in das große Weltpuzzle passen kann. Im Gegensatz dazu wäre ein Pflasterstein austauschbar.

Aus dieser Einzigartigkeit geht auch die unabdingbare Würde jedes einzelnen hervor. Auf die Schule übertragen, heißt das, dass jedem Kind, egal welcher Rasse, Muttersprache oder sozialen Zugehörigkeit, dieselbe Würde zuzustehen hat. Hier geht es konkret um die Vorbildrolle der Lehrperson.

Damit verbunden müsste auch eine Veränderung im Bereich der Beurteilung sein, denn es müsste dann mit innerer Differenzierung, besser noch mit Personalisierung gearbeitet werden. Die Relevanz der Alltagswelterfahrungen und der in dieser Alltagswelt erworbenen Kompetenzen wäre mit zu berücksichtigen.

Der Blick fällt in der Logopädagogik immer zuerst auf das Positive. Wie in der Logotherapie, so geht es auch in der Logopädagogik um das Aufstöbern von Ressourcen und Stärken. Das führt zu einer anderen, neuen Haltung, die immer mit Wertschätzung zu tun hat.

„Wertschätzung ist ein großes Thema in der Logopädagogik und jederzeit vom Menschen wählbar, intendierbar. Wenn ich mich für diese Haltung entscheide, ist das ein bewusster geistiger Akt. Jede Person sehnt sich danach, in ihrem Wert erkannt zu werden und im Licht zu stehen. Jeder Mensch sehnt sich nach „Ansehen“. Wertschätzung ist eine Energiequelle und ein Kraftspender von großer Bedeutung und jeder von uns hat damit

schon selbst seine Erfahrungen gemacht. Menschen, die uns wertschätzend begegnen, holen das Beste aus uns heraus, genauso spüren wir aber auch, wenn uns Menschen durch Fokussierung auf Misslungenes und Fehler entmutigen.“ (Schechner/Zürner 2011: 111f)

Diese erste Kategorie wurde von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern als wichtig erachtet und mehrmals genannt. Auffallend ist jedoch, dass EX8 besonders viele Nennungen zu dieser Kategorie gemacht hat.

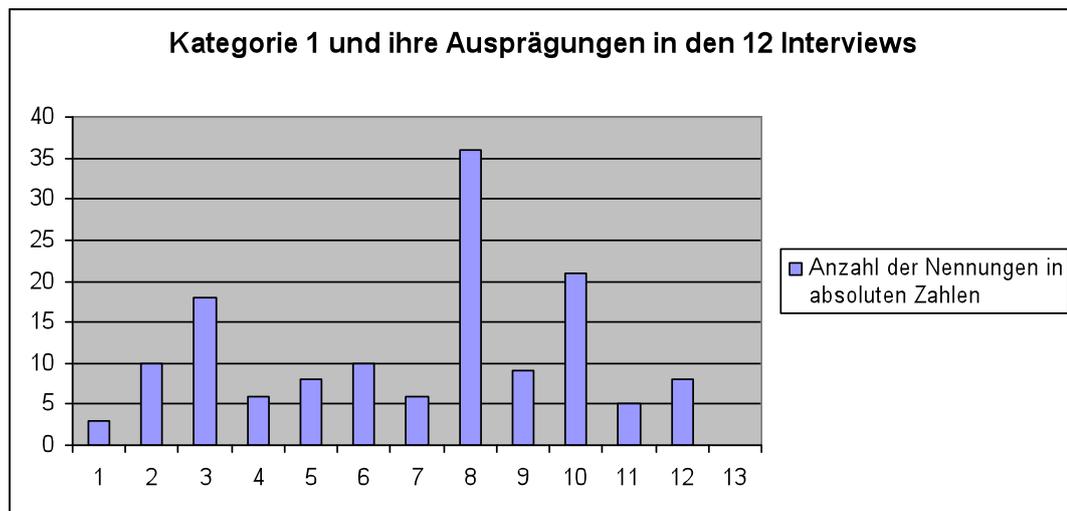


Abbildung 9: Kategorie 1 und ihre Ausprägungen

Insgesamt entfielen auf diese Kategorie 140 Zuordnungen oder 34% aller relevanten Nennungen. Bei noch genauerer Differenzierung ist erkennbar, dass gerade jene Kategorieaspekte als bedeutsam für eine LehrerInnenbildung NEU angeführt werden, die das Besondere des Menschseins hervorheben:

- **das Menschenbild Viktor Frankls als ein positives, in die Zukunft gerichtetes, nicht determiniertes Menschenbild,**
- **die Dreidimensionalität mit der geistigen Person als entscheidende und bestimmende Kraft, die den Weg der menschlichen Entwicklung vorgibt,**
- **die absolute Würde jedes einzelnen Menschen,**
- **Vertrauen und Zutrauen als persönlichkeitsstärkende Elemente.**

Der erste Aspekt, das Menschenbild Viktor Frankls als ein positiv in die Zukunft gerichtetes, nicht determiniertes Menschenbild, konnte in vielen Inter-

views gefunden werden. Dieses Menschenbild setzt, nach Meinung von EX3, bei der Sensibilisierung an, die das Verständnis stärkt und die Empathiefähigkeit fördert: *„Aber die Sensibilität wird durch die Logopädagogik geschult.“ (EX3)*

Das positive, in die Zukunft weisende Denken wird immer wieder thematisiert, wie zum Beispiel bei EX1, wo die Meinung vertreten wird, dass *„ich auf die Dinge meinen Blick richte, wo es mir gut geht, was mir gefällt, wo ich positiv bin.“* Und auch den Bogen weiter spannt vom Ich zum Du: *„Ja, gerade für Pubertierende ist eine positive Lebenseinstellung wichtig.“ (EX1)*

Wenn nun jemand ohnehin eine positiv ausgerichtete Lebenseinstellung hat, dann kann diese durchaus gefestigt und gestärkt werden, wie folgende Aussage belegt: *„Es hat eine positive Lebenseinstellung, die ich immer gehabt habe, und den Glauben an das Gute im Menschen noch einmal bestärkt.“(EX2)*

Außerdem wird in den Interviews aufgezeigt, dass dieses Menschenbild kein bedingtes ist, sondern immer Restfreiheiten zulässt, wie EX8 aufzeigt: *„Die Bedingungen, unter denen die Kinder aufwachsen, sind die Fragen des Lebens. Das Leben gibt keine Antworten, die geben die SchülerInnen selbst und sie können die Qualität steuern. Niemand zwingt uns, auf eine ‚Minus-Frage‘ auch eine ‚Minus-Antwort‘ zu geben. Man kann es selbst in eine ‚Plus-Antwort‘ umgestalten.“ (EX8)*

Das bedeutet, negative Erlebnisse müssen nicht mit negativen Antworten fortgesetzt werden. Es kann ein verbaler Angriff auch mit einer nicht erwarteten positiven Reaktion abgebrochen, ja ins Gegenteil verkehrt werden. Die heute sehr häufigen Fragen „Warum gerade ich?“ oder „Warum gerade ich nicht?“ sind eigentlich unsinnig. Viel eher müsste es heißen: „Wie gehe ich mit dieser Herausforderung des Lebens um?“ Möglich ist immer ein Mitgestalten in der Form, dass das Schicksal angenommen wird und positive Lösungsmöglichkeiten gesucht werden.

„Kinder und Eltern müssen erkennen, dass sie Mitgestalter ihres Lebens sind, und man muss ihnen klar machen, dass sie sich nur als Opfer der Umstände und nicht als Opfer des gesamten Lebens fühlen dürfen. Fragen

wie z.B. ‚Warum gerade ich?‘ sind nicht erlaubt, denn die Fragen stellt das Leben selbst und nicht der Mensch.“ (EX8)

Dieses nichtdeterministische Menschenbild hat natürlich auch Auswirkungen darauf, wie man als Lehrperson Eltern und Kindern gegenübertritt.

„Wenn man im Unterricht versucht, Charakter von Persönlichkeit zu trennen, dann rückt man vielleicht davon ab, dass man vorschnell urteilt und sagt: ‚Na ja, bei diesen Eltern, was soll da schon rauskommen!‘.“ (EX8)

Es geht bei diesem positiven, zukunftsorientierten Menschenbild aber speziell auch um die Frage: Was ist der Mensch? Was unterscheidet ihn vom Tier?

Hier kommt die Dimensionalontologie ins Spiel, mit der Betonung der geistigen Dimension. Die Einheit wird durch das Geistige geschaffen, das nicht vererbt werden kann und erst die Einzigartigkeit ausmacht. „Person kommt von *personare* – durchtönen; die drei Dimensionen der Person sollen den LehrerInnen geläufig sein, damit sie die SchülerInnen in dieser Dreidimensionalität sehen können und so auf ihre Geistbegabung immer wieder verweisen können.“ (EX11)

EX8 thematisiert dies ebenfalls und weist gleichzeitig darauf hin, dass weder Vererbung noch Prägung über die Zukunft endgültig entscheiden. „Leibliches wird durch die Vererbung geschenkt. Seelisches wird durch die Erziehung gelenkt. Geistiges kann nicht erzogen werden, es muss vollzogen werden. Geistiges ist überhaupt nur im Selbstvollzug, in der Vollzugswirklichkeit der Existenz, möglich. Dadurch werden Eltern auch teilweise von ihrer Verantwortung befreit.“ (EX8) Diese teilweise Entlastung kann man auch auf die Schule übertragen. Letztverantwortlich ist die entscheidende Person, der entscheidende Schüler oder dessen Eltern. Prägung erfolgt auch an der Schule. Der Einfluss darf aber weder vernachlässigt noch überschätzt werden.

„Jeder Mensch hat die geistige Dimension – sie kommt von irgendwo her! Der Mensch ist daher niemals eine Kopie der Eltern oder das Ergebnis der Erziehung, denn auch ein fehlendes oder schlechtes Elternhaus und auch eine fehlende Förderung kann eine geistige Person nicht verhindern. Spricht man dies jedoch einem Menschen ab, so würde man ihm auch die Men-

schenwürde absprechen.“ (EX8) Das bedeutet nichts anderes, als dass jeder immer wieder seine Chancen hat und diese nützen sollte, denn „jeder kann seine Persönlichkeit ändern, indem er seinen Charakter durch neue Erfahrungen immer wieder neu formt. Dies bedeutet auch, dass die Person durch die Geistbegabung ein schaffendes Sein ist und sich mit dem Charakter, den Anlagen und den Beeinflussbarkeiten auseinandersetzt.“ (EX8)

Die Entdeckung der Spiegelneuronen zeigt auf, dass die Vorbildwirkung einen wesentlich größeren Einfluss auf die Entwicklung eines Kindes hat, als angenommen (vgl. Bauer 2011: 60ff). Dabei stellt sich die Frage, wie mit diesen ins Unterbewusste gewanderten Erfahrungen umgegangen wird. Fühlt man sich ihnen ausgeliefert oder gestaltet man trotzdem, und zwar kraft seiner geistigen Person?

Aus dieser Besonderheit der geistigen Dimension, die nach Viktor Frankl dem Menschen eigen ist, ergibt sich der nächste Aspekt, der im Bereich dieser Kategorie angesprochen wird: **die Würde jedes einzelnen Menschen**. Jeder Erwachsene und auch jedes Kind ist einmalig und einzigartig und muss in seinem „So-sein“ angenommen und wertgeschätzt werden, ohne aber bedingt zu sein. Das „So-sein“ bedeutet nicht „So-sein“ für immer und entschuldigt auch kein Fehlverhalten. Letzteres muss immer in wertschätzender Sprache angesprochen und die Folgen müssen thematisiert werden. Selbst Kinder können sich ihrer Entwicklungsmöglichkeiten und Zukunftschancen bewusst werden, indem vorhandene Ressourcen entdeckt und weiter entwickelt werden. Wenn ein Kind sieht, dass es Fähigkeiten entwickeln kann, dann gelingt eine weitere Motivation wesentlich leichter, wie die folgenden Interviewaussagen zeigen:

„Jeder Mensch ist einzigartig und muss auch in der Schule so behandelt werden.“ meint EX7 und setzt fort: „Das Kind in seinem So-sein annehmen und akzeptieren. Freudvolle, anerkennende Situationen unterstützen den Lernerfolg.“ (EX7)

EX9 setzt noch hinzu, unabhängig von der Nützlichkeit *„hat der Mensch Würde und behält diese unter allen Umständen, unabhängig von seiner Utilität.“* Hier wird der Vergleich mit einem Puzzlestein angestellt, indem aufgezeigt wird, dass nur eben dieser eine Puzzlestein in die Puzzelleücke passt.

Auch der Mensch hat als spezielles Individuum ganz spezielle Aufgaben in dieser Welt, die nur er in dieser, eben seiner Art erfüllen kann. *„Jeder Mensch ist ein Puzzlestein der Weltgeschichte und damit unaustauschbar, unersetzbar, einmalig und einzigartig. Fehlt nur ein Teil, leidet das Ganze. Anders ist es bei Pflastersteinen. Sie können beliebig ausgetauscht werden, ohne dass die Qualität des Ganzen leidet.“* (EX9)

Die Würde, die hier angesprochen wird, findet sich auch in den Allgemeinen Bildungszielen der Lehrpläne der Sekundarstufe I:

„Die Würde jedes Menschen, seine Freiheit und Integrität, die Gleichheit aller Menschen, der Frauen und der Männer, sowie die Solidarität mit den Schwachen und am Rande Stehenden sind wichtige Werte und Erziehungsziele der Schule.“ (Lehrpläne der Sekundarstufe I⁹⁶: Allgemeines Bildungsziel, Punkt 3 Leitvorstellungen)

Diese Würde ist aber nicht nur auf Schülerinnen und Schüler beschränkt. Sie ist auf alle Menschen bezogen und zieht ein ganz anderes Miteinander nach sich: *„Die Wertschätzung den anderen, den Kolleginnen und Kollegen gegenüber, den Eltern gegenüber, den Schülerinnen und Schülern gegenüber, die ist mir vorher nie bewusst gewesen; dieses Wertschätzen, dieses Zeigen, dass ich da bin, ich bin da, ich nehme mir Zeit, ich sehe, wenn du Hilfe brauchst, ich bin da, und ich sehe die schwierige Situation.“* (EX3)

Unter Wertschätzung ist hier aber nicht ein „Herumdoktern“ und Analysieren gemeint, wie EX3 weiter ausführt, sondern *„Also, nicht ignorieren, auch keine stundenlangen Gespräche, wenn es nicht notwendig ist. Ich muss nicht stundenlang Gespräche führen und analysieren, sondern einfach das Gefühl geben: du kannst dir sicher sein, ich bin auf jeden Fall da, wenn du mich brauchst, und ich sehe, wie schwer du es hast. Ich nehme Rücksicht, aber andererseits, du weißt auch, gewisse Sachen müssen wir tun.“* (EX3)

Wertschätzung heißt demnach: radikal ernst nehmen, auch in die Verantwortung nehmen. Das führt dann aber auch zu einer ganz anderen Form der Leistungsfeststellung, denn *„wenn man jedes Einzelwesen als*

⁹⁶ HS-Lehrplan: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan-1590.xml

AHS-Lehrplan: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.xml

solches erkennt und seinen Blick auf die Ressourcen der Kinder richtet, fällt es nicht mehr so schwer, die Vielfalt anzunehmen. Ressourcenorientierung ohne Wertung ermöglicht einen unbefangenen Blick auf das Wesentliche. Weg von einer Bewertungskultur zu einer Kultur des Ermöglichens, Ermutigens!“ (EX10) Herkunft und sozialer Status verlieren bei einem solchen Menschenbild ihre Bedeutung. Der Blick liegt auf den Möglichkeiten in der Zukunft. „Jedes Kind als Individuum zu begreifen und es einerseits mit seiner Geschichte, aber andererseits auch mit seinen Möglichkeiten zu sehen. Jeder Einzelne ist gefordert, aus jeder Situation das Beste daraus zu machen.“ (EX12)

Bestärkung wiederum wirkt sich positiv auf die Leistung aus, aber auch auf das Wohlbefinden aller beteiligten Personen und letztendlich auch auf das Schulklima. *„Ich gebe Verantwortung an den Betroffenen weiter. Ich traue ihm etwas zu.“ (EX6). Das bedeutet auch „das Grundvertrauen zu stärken, um viele Ängste der Kinder und Jugendlichen aus dem Weg zu räumen.“ (EX8)*

Das Wesen der geistigen Dimension ist es auch, zu den beiden anderen Dimensionen, der psychischen und der physischen Dimension, Stellung beziehen zu können. Selbst Schülerinnen und Schülern kann man erklären, dass Gefühle, Aggressionen, Antipathie, Nullbockstimmung oder Frustgefühle auf der zweiten Dimension, in der psychischen Dimension angesiedelt sind. Genau wie der Mensch lernen kann, mit körperlichen Gebrechen umzugehen, so kann er auch lernen, mit seinen Emotionen umzugehen. Allzu lange wurde nach Ursachen geforscht und man hat alle erdenklichen Begründungen gefunden, um ein unbeherrschtes Verhalten zu entschuldigen. Damit hat man aber der betroffenen Person vielfach ihre Würde, ihre Freiheit genommen, da man ihr absprach, frei entscheiden zu können, sich so oder anders zu verhalten. *„Ganz wichtig ist das Wissen um die Dimensionalontologie – aus welcher Ebene agiert wird.“ (EX5)*

Wichtig erscheint es, dass diese Dreidimensionalität Lehrerinnen und Lehrern auch bekannt und bewusst ist, denn *„die drei Dimensionen der Person sollen den LehrerInnen geläufig sein, damit sie die SchülerInnen in dieser*

Dreidimensionalität sehen können und so auf ihre Geistbegabung immer wieder verweisen können.“ (EX11)

Das dreidimensionale Menschenbild zeichnet sich durch die Fähigkeit zur Selbstdistanzierung, zur Selbstreflexion und zur Selbsttranszendenz aus. In der Neuen Mittelschule Annabichl in Klagenfurt, einer Viktor Frankl Schule, gibt es dazu, groß und künstlerisch gestaltet, an einer gut sichtbaren Stelle im Stiegenhaus folgenden Spruch Viktor Frankls:



Abbildung 10: Spruch von Viktor E. Frankl im Stiegenhaus der Neuen Mittelschule Annabichl in Klagenfurt.

Alle Schülerinnen und Schüler wissen genau, dass damit ihre Emotionen gemeint sind, und es erübrigen sich in den meisten Fällen lange Diskussionen, weil die Lehrperson nur auf die Bedeutung dieses Spruches verweisen muss. Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Probleme durch unkontrollierte Emotionen und Triebe entstehen und dass der Mensch durch Selbstdistanzierung (Beherrschung) sinnvoll dagegen wirken kann.

Die Dreidimensionalität weist aber auch auf die Einzigartigkeit jeder Person hin. *„Durch das Bewusstsein der Einmaligkeit und der Einzigartigkeit – das Wissen darum, dass das Leben die Fragen stellt und dass in der Welt Dinge auf uns warten, die nur wir in der uns bestimmten Weise verwirklichen können. Hier geht es um die Spuren, die wir hinterlassen. Das Wissen um das*

Menschenbild, um die Würde des immer heilen Personenkerns und die Fähigkeit der Selbstdistanzierung, und vielleicht gehört auch die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz dazu.“ (EX5)

Jedes Kind ist einzigartig, egal welche Sprache es spricht, welcher Kultur oder sozialen Schicht es angehört. *„Jeden Schüler zu sehen, zu akzeptieren wie er ist, jede Persönlichkeit ist wichtig und kann zur Gemeinschaft positiv beitragen. Vielfalt ist für die Gemeinschaft wichtig, als Vorbild und als Möglichkeit.“ (EX6)*

Ein weiteres Interview nimmt auf die Bedeutung der Vielfalt Bezug, indem die Meinung vertreten wird, dass *„das Bewusstsein für die Vielfalt der Menschen bleiben muss. Das Ziel ist es, dass sich die Kinder wieder als Individuen und nicht nur als ein Massenwesen erkennen und dass man die Verschiedenartigkeit der kindlichen Persönlichkeiten und ihrer Bedingtheiten ernst nimmt und ihnen zu entsprechen versucht. Dies bedeutet, dass das Bild der Einzelperson in der Gesellschaft nicht abhängig ist vom Aussehen, von der Intelligenz, von bestimmten Fähigkeiten und vom Einhalten von Verhaltensnormen, sondern von der Selbstgestaltung und vom Selbstvollzug des Einzelnen. Es bleiben immer Restfreiräume. Solange man bewusst lebt, ist die Würde gegeben. Die Würde ist die Basis für die Integration. Die Wertschätzung – auch die Liebe – sprengt im Alltag, wie auch in Leid- und Notsituationen, die Grenzen und man erkennt den Sinnanruf.“ (EX8)*

Ein Menschenbild, das die Einzigartigkeit und Würde jedes Menschen im Mittelpunkt hat, führt auch zwangsläufig zu einer anderen Beurteilungskultur.

„Der Lehrer als beurteilende und beurteilte Instanz wertet nicht nach soziokulturellen oder geschichtlich gebildeten Kriterien wie richtig – falsch, gut – böse, sondern ist bemüht, als Beurteilungskriterium die Kategorien sinnvoll – sinnwidrig, lebensfördernd – lebenshemmend, leidvermehrend oder hoffnungsvermehrend anzuwenden. Diese Kriterien sind personal und damit unabhängig von Entwicklungsgeschichten und Kulturen. Jedes Kind als entscheidende, bewertende, Stellung nehmende und personale Größe respektieren.“ (EX9)

Aus einer Haltung der Wertschätzung heraus ist es viel leichter möglich, **Vertrauen und Zutrauen zu schenken**. Jedes Kind hat Begabungen und

Stärken, die erkannt und gefördert werden müssen, wie folgender Interviewausschnitt zeigt:

„Die B. hat den SPF (Sonderpädagogische Förderung) aufgehoben kriegt und die hat von mir extreme Bestärkung gesucht und benötigt. Und immer wieder, wenn ich sie bestärkt hab, wenn ich zu ihr gesagt hab: ‚das traue ich dir zu‘, dann hat es funktioniert. Natürlich hatte sie Durchhänger, aber der Erfolg ist sicher auf die Bestärkung zurück zu führen.“ (EX1)

Wenn ein Kind auf einem Gebiet Bestärkung und Erfolg erleben kann, dann ist es auch in der Lage, auf einem anderen Gebiet motivierter und leistungstärker zu agieren. Gerade Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird oft viel zu wenig zugetraut, um sie wirklich selbstständig und damit lebensfähig zu machen. Frankl spricht hier von der höchsten Stufe der Liebe, die dadurch sichtbar wird, dass man jemandem, den man sehr liebt, etwas abverlangt, das einen selbst schmerzt. Das könnte zum Beispiel selbstständige Versorgung sein. Auch wenn es zu Beginn kaum möglich ist, weil Hände oder Beine nicht funktionieren, wird um eines höheren Wertes willen, nämlich der Lebensbewältigungskompetenz, auf bequemere und im Moment liebevollere Verhaltensmuster verzichtet.

„...dass jeder wirklich für sich verantwortlich ist und dass man ihm eben etwas zutrauen kann oder soll, das ist für mich neu gewesen. Während meines Studiums oder während meiner Zeit als Schülerin, das war eher so die Zeit, wo man das Opfer seiner Erziehung und der Umstände war. Dass dann jemand was fordern kann oder soll, dieser Aspekt ist eine Tendenz, die erst in neuerer Zeit wieder gekommen ist. Die ich für gut halte und das auch mache.“ (EX4)

Auch Schülerinnen und Schüler mit ADHS werden oft viel zu sehr aus der Verantwortung genommen und mit Medikamenten, vorwiegend Ritalin, ruhig gestellt. Man weiß aber viel zu wenig über eventuelle Spätfolgen dieser Medikamente.

...und dass man ihm eben etwas zutrauen kann oder soll, das ist für mich neu gewesen. Aber mir fällt da ein Schüler mit ADHS ein, der schreibt wirklich fürchterlich, und in der Mathematik kann das fatal sein, wenn man da etwas nicht mehr lesen kann usw. Ich habe ihn eingeladen, schöner zu schreiben, und da sagte sein Freund: der kann ja nicht anders. Und dann

habe ich sofort, ja automatisch, gesagt, nein, er kann es besser, das weiß ich. Und er bemüht sich jetzt vermehrt. Früher hätte ich gemeint, man müsse das eben akzeptieren und das ist halt so. Da gab es die große Toleranz.“ (EX4)

Dieses Zutrauen hat mit der Fähigkeit der Lehrerin oder des Lehrers, Vertrauen schenken zu können, zu tun.

Zusammenfassend könnte man die Ergebnisse dieser Kategorie so interpretieren, dass das Menschenbild Viktor Frankls in seiner Dreidimensionalität eine wichtige theoretische Basis, ja die Grundbasis einer Persönlichkeitsbildung zukünftiger Pädagoginnen und Pädagogen darstellen kann,

- weil ein positives, in die Zukunft gerichtetes Menschenbild ein anderes Denken bewirkt und auch ein offeneres, nicht taxierendes Verhalten den Eltern gegenüber ermöglicht. Ein nichtdeterminiertes Menschenbild wirkt sozusagen einem „Schubladisieren“ von Menschen entgegen und macht den Blick frei für Möglichkeiten in der Zukunft;
- weil das Wissen um die eigene entscheidende und bestimmende Kraft erst die Freiheit zur wirklich menschlichen Entwicklung ermöglicht;
- weil das Wissen um die absolute Würde jedes einzelnen Menschen ein anderes Verhalten bei der Beurteilung ermöglicht und Basis für jegliche Form der Integration ist;
- weil Vertrauen und Zutrauen erst Motivation ermöglichen. Aus diesem Zutrauen erwächst der eine Ast des logopädischen Motivationskonzeptes. Der andere Ast, der Wille zum Sinn, wird im nächsten Abschnitt dargestellt. Und beide tragen zu einer größeren Leistungsbereitschaft in der Schule und später am Arbeitsplatz bei.

Da dieses Menschenbild einer humanistischen Grundhaltung entspringt und damit auch der Forderung nach einem humanistischem Bildungsideal entspricht, können diesbezügliche theoretische Inhalte durchaus als Grundmodul einer neu ausgerichteten Persönlichkeitsbildung im Rahmen der LehrerInnenbildung NEU dienen. In den Interviewauszügen wird immer wieder darauf hingewiesen, welche Veränderungen und Kompetenzerweiterungen

möglich waren, die hin zu einer humanistischeren Grundhaltung geführt haben. Daher wäre es sinnvoll die theoretischen Inhalte dieser Kategorie 1, das Menschenbild in seiner Dreidimensionalität, als Basiswissen, als Basismodul im theoretischen Leitfaden für eine LehrerInnenbildung Neu zu verankern.

6.2.3.2.2 Kategorie 2 – Der Sinnbegriff und die drei Straßen zum Sinn

Beschreibung dieser Kategorie an Hand der Theorie Viktor Frankls:

Hier geht es um Frankls zweite Frage:

- **Was lässt den Menschen gesund werden oder gesund bleiben?**

Bereits in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts, während seiner Arbeit als Psychiater im Selbstmörderinnenpavillon am Steinhof in Wien, stellte Frankl seinen Patientinnen Fragen zu ihrer Lebensgeschichte. Dieselben Fragen stellte er dann auch seinen Kolleginnen, Kollegen und dem Pflegepersonal. Das Ergebnis dieser Befragung war die Erkenntnis, dass den Patientinnen zusätzlich zu den furchtbaren Erlebnissen auch der Sinn abhanden gekommen war. Diese Personen sind dann vielfach erkrankt oder überhaupt am Leben verzweifelt. Die Personen, die einen Sinn in ihrem Leben hatten, die um ein „Wofür“ wussten, waren in der Regel gesund geblieben, obwohl auch sie ähnliche Traumata erlebt hatten wie die Vergleichsgruppe der erkrankten Personen.

Heilung und Prävention kann daher für Frankl nie nur in der Bewältigung der Vergangenheit, der Aufarbeitung traumatischer Erlebnisse begründet sein, sondern muss in die Zukunft weisen und ein „Wofür“ oder ein „Wozu“ erkennen lassen (vgl. Frankl 1984: 176).

Viktor Frankl war nicht der erste, der diesen Sinnaspekt angesprochen hat. Man Wilhelm von Humboldt betonte:

„Ohne eine humane Sinn- *und* Handlungsperspektive (beides gehört bei Humboldt zusammen) bleibt alles „Wissen“ „unnützlich“, „tödt und unfruchtbar“.
(Wicke/Neuser/Schmied-Kowarzik 1997: 17 Hervorh. i. O.)

Frankl selbst zitierte zum Sinnbegriff immer wieder Friedrich Nietzsches Aussage „Wer ein Warum zu leben hat, erträgt fast jedes Wie“. (Frankl 1982: 69)

Beide, Humboldt wie auch Nietzsche, haben in ihren Sachbereichen, der eine in Bildungsfragen und der andere als Philosoph, diesen Aspekt hervorgehoben. Frankl zeigt auf, dass gerade in der Zeit der Pubertät die Sinnfrage in „aller Radikalität“ aufbrechen kann (vgl. Frankl 2005a: 67) Er verweist auf die Bedeutung einer vorhandenen Sinnperspektive für die Gesundheit oder Gesunderhaltung und zeigt dabei drei mögliche Straßen zum Sinn auf (vgl. Frankl 2005a: 91ff):

1. Schöpferische Werte - etwas in die Welt hinein schaffen
2. Erlebniswerte - etwas aus der Welt an Gefühlen erfahren
3. Einstellungswerte - Handlungsänderungen, die Unabänderliches ertragbar machen können. Sie fordern die ganze Persönlichkeit und das Wirken der geistigen Dimension.

Für Jugendliche ist gerade Letzteres von Bedeutung: Sie müssen trotzdem ja zur Zukunft sagen lernen, auch wenn die Rahmenbedingungen nicht die besten sind und Arbeitslosigkeit zu Sinnkrisen führen kann. Es geht um das Finden von Sinnperspektiven, die nicht an die aktive Teilnahme am Arbeitsmarkt gebunden sind. Da könnte es um gemeinnützige Arbeit mit Menschen im Altersheim gehen, bei der Feuerwehr, der Wasserrettung etc. Jugendliche, die in derartigen Projekten mitarbeiten können, erklären, dass es ihnen zuvor nie in den Sinn gekommen wäre, dass eigentlich auch sie selbst Beschenkte sind.

Viktor Frankl hat während der Weltwirtschaftskrise Ende der 20er Jahre des vergangenen Jahrhunderts in Wien Jugendzentren eingerichtet und betreut (vgl. Frankl/Batthyany/Czernin/Pezold/Vesely 2005: 20f). Das waren Beratungsstellen, wo Jugendliche anonym und kostenlos Hilfe für ihre Probleme bekommen konnten. Hier ging es sehr oft um die Frage der Sinnfindung, abseits der nicht mehr vorhandenen Arbeit.

Wo aber erhalten heute Jugendliche derartige Gelegenheiten? Und vor allem sind heute ja Bildschirm und Spielkonsole starke emotionale Gegner. Heute wird vieles verzweckt, dem Nützlichkeitsdenken unterworfen. „Was bringt mir das?“ ist eine gängige Redewendung. Sobald jemand aber nur auf seinen Nutzen aus ist, geht der Sinn verloren.

Im Rahmen von Schulversuchen führt man an Schulen das Schulfach Glück ein und vergisst dabei, dass es das schnelle, direkt angepeilte Glück nicht gibt. Glück ist für Frankl immer ein Nebeneffekt eines sinnvollen Geschehens. Er zitiert Kierkegaards Ausspruch, dass die Tür zum Glück nach außen aufgehe. Wer sie nach innen drücken will, dem verschließe sie sich. „Gerade wer krampfhaft bemüht ist, glücklich zu werden, versperrt schon dadurch sich selbst den Weg zum Glück.“ (Frankl 2005a: 83)

Sinn kann nur selbst gefunden werden. Daher kann es durch Lehrpersonen keine Unterweisung zur Sinnfindung geben, sondern nur eine Begleitung oder Stützung, genau so wie es in den Leitvorstellungen der Allgemeinen Bildungsziele im ersten Allgemeinen Teil der Lehrpläne für Hauptschulen und die AHS-Unterstufe gefordert wird:

„Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen“.⁹⁷

Der Prozentsatz der Nennungen aus diesem zweiten Bereich, dem Sinnbereich, beträgt 32%. In absoluten Zahlen ergibt das 136 eindeutige Zuordnungen. Auch diese Kategorie wurde von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner als wichtig und bedeutsam für eine LehrerInnenbildung NEU eingestuft und von jeder Person mehrmals thematisiert, besonders aber wieder von EX8.

⁹⁷ <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>

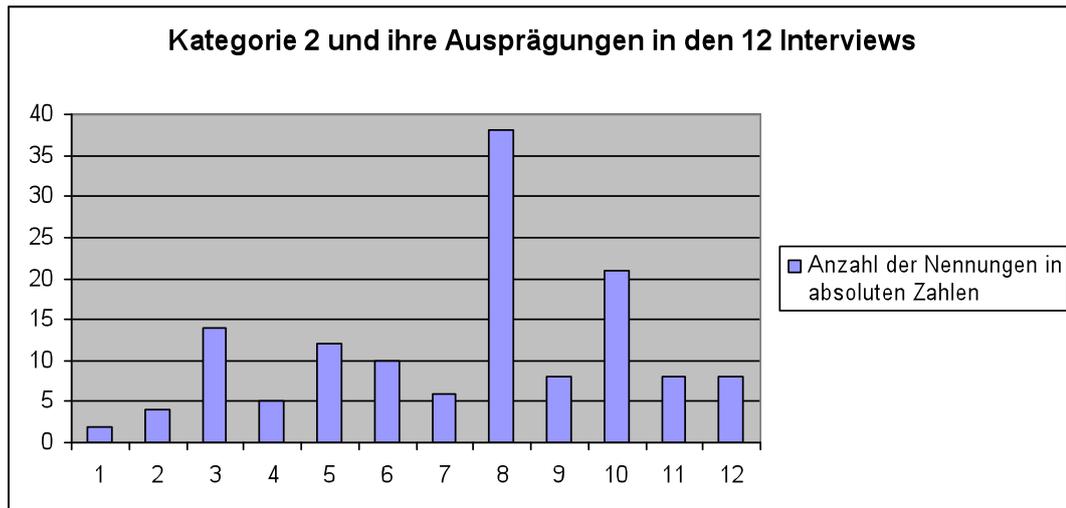


Abbildung 11: Kategorie 2 und ihre Ausprägungen

Hier geht es um die **Fähigkeit zum Erkennen von Sinnperspektiven**. Diese Fähigkeiten sind heute oft nicht vorhanden oder können einfach nicht erkannt werden, weil man es nicht gelernt hat (vgl. Hüther 2010: 132f).

Gesundheit ist heute ein hoher Wert geworden. Für Viktor E. Frankl war schon in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Frage interessant, was denn einen Menschen wirklich gesund werden oder gesund bleiben lässt?

ExpertInnen und Experten haben in ihren Interviews immer wieder zum Ausdruck gebracht, dass es hier im Wesentlichen um ein „Wofür“ und um ein „Wozu“ geht, wobei folgende Aspekte genauer zu betrachten sind:

- **Fähigkeit zur Sinnerkennung**
- **Drei Wertestraßen zum Sinn**
- **Das Gewissen als Sinnorgan**
- **Motivation**
- **Glück**

„Ja, genau. Ich hab einfach einen anderen Sinn des Lebens ´kriegt.“ meint EX1. EX2 bezieht sich dann auf die eigenen Schülerinnen und Schüler, indem die Meinung vertreten wird, „Man kann ihn nicht verändern, aber du kannst ihn hinführen, dass er den Sinn sieht.“ (EX2)

Alle interviewten Personen sind eigentlich der Meinung, dass Jugendliche auch heute auf der Suche nach Sinn und Glück sind.

„Ich glaube, sie sind auf der Suche, wie der Erwachsene, wie jeder Mensch auf der Suche ist nach Sinn, nach Glück. Von der Logopädagogik her weiß ich, dass Glück sich einstellen kann als ein Epiphänomen, aber wenn ich Glück anstrebe, ist es zweckgebunden, und das ist nicht von Dauer. Es ist ein kurzer Moment, in dem ich mich toll fühle, aber auf Dauer ist es nicht befriedigend. Wenn ich weiß, dass ich im Sinne der Logopädagogik Hürden überspringen kann, dann ist es viel leichter, Durststrecken zu durchlaufen und wenn es gut geht, dann erfahre ich es eben.“ (EX3)

Wie oft wird der sogenannte „Kick“ gesucht, um zu beweisen, wie mutig oder tapfer jemand ist! Das aber führt nicht zum wirklichen, nachhaltigen Glück.

„Jugendliche sind durchaus dafür zu motivieren, wenn man Adäquates anbietet und ihnen aufzeigt, welche Einsicht zu sinnvollem Handeln führen kann; z. B. Projekte anbieten, sich auf die Schüler einzulassen, sie zu motivieren und ihnen damit Wertschätzung entgegen zu bringen (stolz auf ihr Werk – etwas hinterlassen zu haben)“ (EX7)

Voraussetzung ist allerdings ein Umfeld, in dem es Menschen gibt, die als Vorbild dienen können oder die erkennen, wenn Jugendliche Hilfe brauchen, und die für diese Jugendlichen dann als Stütze fungieren können.

„Das sollte geschult werden. Wenn Menschen in dieser Situation eine Aufgabe, ein ‚Wofür‘ erkennen, geht es ihnen zweifellos besser, das sollte in Form einer Selbsttranszendenz uneigennützig sein.“ (EX5)

Diese Begleitung und Stützung, wie es im Lehrplan so schön heißt, gehört ebenso zu den Aufgaben eines Pädagogen oder einer Pädagogin wie die Stoffvermittlung.

Mit der Sinnfrage positiv umgehen zu können, hat Auswirkungen auf das zukünftige Leben, wie es auch EX10 darstellt: *„Die Sinnfrage kann dazu dienen, relevantes Wissen zu identifizieren. Hilft mir dieses Wissen zu einem besseren Menschen zu werden, mein Leben sinnvoller zu gestalten, das Beste für mich und meine Umwelt zu leisten, zu entscheiden?“ (EX10)*

Jugendliche wollen heute auch zeigen, dass sie etwas leisten können, wie es in diesem Interview weiter heißt: *„Jugendliche wollen Sinnvolles leisten, sie sind auf der Suche. Das kann man daran erkennen, dass sie meist gerne und regelmäßig in die Schule kommen, sich in der Klasse wohl fühlen. Sie arbeiten gerne an den ihnen gestellten Aufgaben. An Gemeinschaftsprojekten nehmen sie gerne teil, auch wenn sie sich oft nicht viel zutrauen.“* (EX10)

Zutrauen, Vertrauen, Zumuten, Sinnsuche – das alles hat auch positive Auswirkungen auf die Beziehung zu den Pädagoginnen und Pädagogen. *„Richten wir den Blick auf das Gelungene und arbeiten wir ressourcenorientiert weiter. Nur die Ausrichtung auf den Sinn ermöglicht ein gutes Zusammenarbeiten mit den Jugendlichen.“* (EX10)

EX11 ist überhaupt der Meinung, dass der Mensch sich erst dann richtig entfalten kann, wenn er auf Sinn hin ausgerichtet ist. *„Der Mensch ist erst wirklich Mensch, wenn er auf ein DU hin ausgerichtet ist und sich selbst übersieht! Mit jeder Tat gestaltest du die Welt.“* (EX11)

Gerade Märchen eignen sich sehr gut für die Auseinandersetzung mit solchen Themen, wie EX11 weiter darlegt: *„Märchen eignen sich dazu sehr gut, weil der Held immer Sozialkompetenz hat.“* (EX11) Es wird dabei auch die Ursache angesprochen, wenn es da heißt: *„Kinder sind zunehmend orientierungslos: Kindern klare Regeln, Strukturen und Rituale geben; ihr Gesichtsfeld erweitern – Sinnperspektiven aufzeigen;“* (EX11)

Man könnte das folgende Zitat als kurze Zusammenfassung all jener Aussagen sehen, die sich mit dem Aspekt Sinn bisher befasst haben: *„Wird der Sinn der eigenen Existenz erkannt, der Appellcharakter des Lebens bewusst, dann sind die Lebensgegebenheiten Aufruf zum Handeln. Meine Erfahrung ist, um es mit Nietzsche auszudrücken: „Wer ein Warum zu leben hat, erträgt fast jedes Wie.“* (EX9)

In der Auswertung wurde Sinn auch als Schutzfunktion sichtbar, denn *„Sinnerfüllung ist das Schutzdach gegen alle neurotischen Störungen. „Die*

Immunlage hängt unter anderem von der Affektlage ab und die Affektlage hängt wesentlich von der inneren Sinnerfüllung eines Menschen ab.' (Frankl)“ (EX9)

Die drei Wertestraßen (schöpferische Werte, Erlebniswerte und Einstellungswerte) wurden früher in den Familien, die meist aus mehreren Generationen bestanden haben, weiter tradiert.

„Halt und Werte waren und sind zu allen Zeiten wesentliche Faktoren für ein gelingendes Leben. In Zeiten der Globalisierung und der damit verbundenen Verunsicherung in allen gesellschaftlichen Bereichen wird es noch bedeutender werden, zu wissen, was Geistes Kind der Mensch ist. Werte sind im Umbruch, also muss der Mensch lernen, den Sinn des Augenblicks wahrzunehmen und nach dem Sinnvollsten für sich selbst und alle Beteiligten zu fragen und zu handeln.“ (EX9) Die Gefahr besteht allerdings darin, dass der Mensch sich leer und nutzlos vorkommt und keinen Sinn mehr erkennen kann. Dieses Problem spricht auch EX4 an und meint: *„Ganz enorm wichtig. Die Traditionen sind weggefallen, jetzt befinden sich viele Menschen in einem Vakuum, Vakaturwucherungen wie Aggression, Depression und Abhängigkeiten können folgen. Werte sind Haltegriffe im Leben! Erziehung zum Gewissen!“* (EX4))

Heute ist es so, dass *„Werte oft in Familien und Gesellschaft nicht mehr vorgelebt werden. Daher ist das Kennenlernen von Werten und deren Bedeutung so wichtig“*, meint EX6 und thematisiert damit ein gravierendes Problem der heutigen Gesellschaft. Werte sind nicht verloren gegangen, aber sie haben sich verändert. Sie werden individuell von der jeweiligen Person auf das eigene Bedürfnis zugeschnitten. Sogar religiöse Sinnwelten werden selbst zusammen „gebastelt“ (vgl. Richter 1998: 381). Daher hat Schule heute immer mehr die Aufgabe, Basiswerte wie Höflichkeit, Wertschätzung etc. zu vermitteln. *„Das ist insofern wichtig, weil Lehrer eine der wenigen Institutionen sind, wo Werte uneigennützig vermittelt werden. Die meisten anderen haben Eigeninteressen.“* (EX5)

Wertefragen werden in den Familien heute kaum noch diskutiert. Der Wert der Werte wird allzu oft nicht gesehen und erkannt. Daher wäre *„es notwen-*

dig, die SchülerInnen vorfindliche Werte sehen zu lehren. Die jungen Menschen müssten auch ihre Einzigartigkeit und Einmaligkeit spüren, sowie ihren Auftrag in der Welt erkennen... Man muss den Schülern/Schülerinnen lehren, den Sinn aus der Situation heraus zu filtern. Gut ist, was die Sinnerfüllung fördert. Schlecht ist, was die Sinnerfüllung hemmt. Man muss mit ihnen das Bewusstmachen unserer Grundwerte (Achtung, Vertrauen, Respekt, Güte, Toleranz usw.) eintrainieren und man muss sie auf diesem Weg richtungweisend begleiten.“ (EX8)

Wie aber kann die Schule das ersetzen, was in der Familie nicht mehr geliebt und weitergegeben wird? Man kann den Kindern und Jugendlichen nichts überstülpen, auch Werte nicht. Daher ist interessant, welche Ideen dazu EX8 entwickelt hat. *„In der Schule sollte man als LehrerIn schöpferische Werte, Erlebniswerte und Einstellungswerte aufzeigen, wahrnehmen und verwirklichen. Dadurch werden bei den Kindern die Leistungsfähigkeit, die Liebes- und Beziehungsfähigkeit sowie die Leidenschaft gestärkt, was für ein glückliches, friedliches und wertschätzendes Zusammenleben notwendig ist.“ (EX8)*

Durch Einüben entsteht Sensibilität und Selbstreflexionskompetenz. Beides führt dazu, dass es zu anderen Einstellungen kommen kann, wie EX4 aufzeigt: *„Ja, einfach der andere Blickwinkel. Das stimmt. Das Leben stellt Aufgaben – das ist ein wichtiger Satz. Und man ist gefordert, das irgendwie zu bewältigen. Das ist ja auch für das normale Leben eine wichtige Einstellung, weil man damit Kraft einsetzen kann für jede Situation... Da spüre ich schon eine Einstellungsänderung, dass ich mit dem, was da ist, das Optimale mache. Ich habe aufgehört zu lamentieren, sondern man schaut eher, was man daraus trotzdem machen kann.“ (EX4)*

Die Auseinandersetzung mit den Inhalten der Sinnlehre Viktor Frankls sensibilisiert, verändert die eigene Einstellung und erleichtert damit das Erkennen der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

Werte sind im Umbruch, Traditionen sind weggefallen, das wurde in den Interviews thematisiert, und doch sehnen sich Jugendliche nach Geborgen-

heit, Beziehung und Liebe und hoffen auf Sicherheit und eine Arbeit, die Freude macht und von der man leben kann.

„Die Jugend-Wertestudie hat Werthaltungen junger Menschen als Rahmenbedingungen ihrer Lebensgestaltung hinterfragt und als Ergebnis eine umfassende Dokumentation (Friesl/Kromer/Polak 2008) vorgelegt, die drei zentrale Dimensionen jugendlicher Werthaltungen mit „Lieben, Leisten, Hoffen“ zusammenfasst:

- Die Dimension Lieben verweist darauf, dass Mädchen/junge Frauen und Burschen/junge Männer in ihrer Suche nach Liebe und Glück auf Beziehungsnähräume fokussieren. Soziale Nahorientierungen wie Freundschaft, Partnerschaft und Familie, begleitet von einem Streben nach persönlicher Unabhängigkeit, liegen weiter im Trend und sind bedeutsame Lebensbereiche.

- Leisten, eine weitere zentrale Dimension, betont zum einen die hohen Leistungsanforderungen an Jugendliche, aber auch ihre hohe Leistungsbereitschaft, diesen Herausforderungen zu begegnen.

- Die dritte Dimension Hoffen wird zum Bild ferner und vorerst uneingelöster Wünsche, die sich jedoch nicht nur auf Religion und Ethik beschränken. Junge Menschen hoffen auf eine sichere Arbeit, die Spaß macht und von der man auch gut leben kann; sie hoffen auf eine gute, zukunftsorientierte (Aus-)Bildung; sie hoffen auf eine veränderte Politik, die sie als junge Frauen und Männer ernst nimmt.“ (Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich 2011: 62f)⁹⁸

In dieser doch recht aktuellen Jugendstudie geht es um sehr ähnliche Aspekte, wie sie von Viktor Frankl als „Straßen zum Sinn“ aufgezählt wurden:

- Lieben wäre in Verbindung zu sehen mit den **Erlebniswerten**, durch die der Mensch etwas aus der Welt erfährt. Liebe, Freunde und schöne Stunden werden zu Erlebnissen und lassen Sinnperspektiven erahnen.

- Leisten würde den **schöpferischen Werten** entsprechen, mit denen etwas in die Welt hinein geschaffen wird. Jugendliche haben, wie die oben zitierte

⁹⁸http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Auf_einen_Blick.pdf

Jugendstudie zeigt, eine hohe Bereitschaft zur Leistung. Sie haben aber auch die Hoffnung auf eine sinnvolle Arbeit, auf ein sinnvolles Tun.

Gleichzeitig gibt es vermehrt Brüche im Arbeitsleben eines Menschen, es gibt die Bedrohung durch Arbeitslosigkeit. Da sind Sinnaspekte gefragt, die nichts mit vorhandener Arbeit zu tun haben. Da sollte präventiv schon in der Schule nachgedacht und diskutiert, geübt und trainiert werden.

- Hoffnung ist eine Einstellungssache. **Einstellungswerte** sind etwas, das den Menschen erst zum Menschen macht. Durch sie ist der Mensch nicht ohnmächtig seinem Schicksal ausgeliefert, sondern kann in sich selbst zu einer Haltung finden, die es ihm leichter macht, mit den Gegebenheiten umzugehen. Dabei sind Haltungsänderungen gefragt, die Unabänderliches ertragbar machen können. Sie fordern die ganze Persönlichkeit und das Wirken ihrer geistigen Dimension.

Im Gegensatz zur Mitgliedschaft zu einer Religionsgemeinschaft spielt die Gottesbeziehung heute eine größere Rolle als noch vor zehn Jahren. Unter dem Titel „Religiosität gewinnt an Bedeutung“ werden in der Österreichischen Jugend-Wertestudie Daten sichtbar gemacht, durch die klar wird, dass sich das religiöse Feld wandelt. „Im Vergleich zu den beiden Untersuchungswellen 1990 und 2000 wird deutlich, dass der Lebensbereich Religion an Bedeutung gewonnen hat. Rund jede/r Zehnte findet Religion sehr wichtig (1990: 9 %, 2000: 6%, 2006/07: 11%).“ (Sechster Bericht zur Lage der Jugend in Österreich 2011: 62f)⁹⁹

Sinn und Werte müssen erkannt werden. Dazu braucht der Mensch die Fähigkeit zur Ruhe, die auch an Schulen wieder gelernt werden muss. Der junge Mensch muss reflektieren lernen, er muss lernen, über sich selber nachzudenken. Er muss lernen Stille zu ertragen und darf nicht beim Über-Ich stehen bleiben. Er muss sein Sinnorgan, sein Gewissen, wie Viktor Frankl es nennt, benutzen:

Das Gewissen als Sinnorgan ist für Viktor Frankl etwas sehr Wichtiges, das zum Gelingen des Lebens viel Positives beitragen kann. Das Gewissen

⁹⁹http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Auf_einen_Blick.pdf

hat aber nichts mit dem Über-Ich zu tun, dem man zu Gehorsam verpflichtet wäre, wie EX9 auch aufzeigt: *„Erziehung muss heute sein: Erziehung zum ‚Gewissen haben‘ und zum ‚verantwortlich sein‘, nicht aber zum Gehorsam.“* (EX9)

Gerade in der Schule muss vermehrt darauf geachtet werden, dass junge Menschen sich ein sensibles Gewissen aneignen können. Wie wichtig das heute ist, zeigt die Fülle an Prozessen, die im Wirtschafts- und im politischen Leben gerade geführt werden. Diese Prozesse sind Ausdruck eines fehlgeleiteten Gewissens, welches sich im Rahmen einer sogenannten „wertfreien Erziehung“ vielleicht gar nie richtig ausbilden konnte. Ansonsten wäre es kaum möglich, dass Beschuldigte öffentlich zugeben, dass sie unmoralisch gehandelt haben, aber gleichzeitig behaupten, nichts Gesetzwidriges getan zu haben. Daher ist die Aussage von EX8 auch sehr ernst zu nehmen, wo es heißt: *„Im heutigen Schulalltag darf man auf keinen Fall nur Wissen vermitteln, sondern muss bei den jungen Menschen das Gewissen ‚verfeinern‘, damit sie hellhörig genug werden, um die Forderungen des Lebens ‚heraus zu hören‘. Hierbei handelt es sich um eine Schlüsselkompetenz, denn nur ein ‚waches Gewissen‘ macht unsere Jugend widerstandsfähig gegen den zunehmenden Konformismus und Totalitarismus. Mittels eines wachen Gewissens ist der Mensch auch eher vor einem ‚existentiellen Vakuum‘ geschützt, denn es geht über den Moralbegriff hinaus.“* (EX8)

Ein großer Teil des **Motivationskonzepts der Logopädagogik** ist der Wille zum Sinn, heißt es in einem Interview (vgl. EX7). Dieses Motivationskonzept unterscheidet sich von anderen dadurch, dass es auf einen Sinn, auf etwas oder auf jemanden hin ausgerichtet ist. Das Motivationskonzept basiert auf zwei Säulen, dem Zutrauen, Vertrauen, Zumuten auf der einen Seite und der Sinnausrichtung auf der anderen Seite. *„...Werte und Verantwortung, und damit sie das lernen muss ihnen auch so manches überantwortet werden, zugemutet werden, müssen sie herausgefordert werden.“* (EX7)

Kinder wollen zeigen, was sie zusammenbringen, was ihnen alles gelingt. Sie wollen gar nicht immer nur Spaß haben, denn das wird ja auch mit der Zeit fad. Sie wollen „für etwas gut sein“, meint EX9.

„Der Wille zum Sinn ist die höchste Motivation. Der Schüler muss wissen, wozu er etwas macht oder lernt... Sinn unter- und überfordert nie! Wenn ich überfordert bin und Gefahr laufe in ein Burn-out zu kommen, stellt sich die Frage: Ist das, was ich tue, noch sinnvoll?“ (EX11) Diese letzte Aussage wird von EX12 wiederholt und so formuliert: *„Durch sinnvolles Handeln entsteht weder Unter- noch Überforderung. Als LehrerIn findet man eine gute Mischung zwischen Fördern und Fordern.“ (EX12)*

Die nächste Aussage unterstreicht die Notwendigkeit, dass zuerst der Lehrer oder die Lehrerin selbst durch Sinn motiviert sein sollte, um damit als Vorbild vor ihre Schülerinnen und Schüler treten zu können. *„Der Lehrer selbst muss von seinem Tun und seinen Inhalten begeistert sein. Nur wenn ich selbst brenne, kann ich anzünden.“ (EX7)*

Ein weiteres Sehnsuchtsdenken geht in Richtung **Glück**.

Glück ist nach Viktor E. Frankl eigentlich immer ein Nebeneffekt eines sinnvollen Geschehens. Diese Aussage findet sich auch immer wieder in den Interviews, wie folgende Ausschnitte zeigen:

„Glück kann nur ein ‚Nebenprodukt‘ sein von sinnvollem gewissensorientierten Handeln. Der Sinn ist das Ziel und nicht das Glück.“ (EX6).

„Glück kann immer nur das Nebenprodukt einer sinnerfüllten Handlung sein. Saint Exupery sagt: ‚Wenn du das Wort Glück begreifen willst, musst du es als Lohn und nicht als Ziel verstehen‘.“ (Vgl. das Märchen Fr. Holle) (EX9)

„Glück entsteht als Epiphänomen von sinnerfülltem Leben. Daher würde ich dieses Unterrichtsfach mit den Inhalten von Frankl, Lukas und Hadinger füllen. Glück entsteht durch gelungene selbsttranszendente Leistung.“ (EX10)

EX11 formuliert es gleich als konkreten Sinnaspekt: *„Glück heißt: Ich bin für etwas gut (Stichwort Selbsttranszendenz); Glück als affektiver Nachhall sinnvoller Handlung.“ (EX11)*

Was Menschen heute oftmals wirklich fehlt, ist ein Sinn, begleitet von einem Gefühl des inneren Glückes. Nicht das schnelle Glück, der „Kick“ ist gemeint, sondern eine innere Ruhe und das Gefühl, für etwas oder jemanden im Leben gut zu sein, da sein zu können.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Auswertung der Aussagen zu dieser Kategorie deutlich werden ließen, dass die Fähigkeit der Sinnerkennung einen ganz wichtigen Platz im theoretischen Leitfaden für eine LehrerInnenbildung NEU einnehmen sollte, weil

- alle interviewten Personen der Meinung sind, dass Jugendliche auch, oder gerade heute auf der Suche nach Sinn und Glück sind und der Lehrplan eine Hilfestellung dabei durch Lehrpersonen fordert¹⁰⁰. Dafür müssen Lehrerinnen und Lehrer aber geschult und sensibilisiert werden (vgl. Frankl 2005a: 67f).
- Wertefragen in den Familien heute kaum noch diskutiert werden und die Schule diese Aufgabe übernehmen muss, da sich Jugendliche nach Werten, Geborgenheit, Beziehung und Liebe sehnen und auf Sicherheit und eine Arbeit hoffen, die Freude macht und von der man leben kann (vgl. Frankl 2005a: 91f).
- Lehrpersonen auch Möglichkeiten schaffen müssen, damit junge Menschen über sich nachdenken und ihr Sinnorgan Gewissen schulen und befragen können (vgl. Frankl 2005a: 86f).
- die Sinnausrichtung, neben dem Zu- und Vertrauen, der zweite Ast der Motivation ist und
- Glück nicht der sogenannte „Kick“ ist, weil Glück auch nicht käuflich ist, sondern immer ein Nebeneffekt eines sinnvollen Geschehens. Diese Aussage findet sich immer wieder in den Interviews und müsste auch in der Schule thematisiert werden.

¹⁰⁰ „Die jungen Menschen sind bei der Entwicklung zu eigenverantwortlichen Persönlichkeiten zu fördern und in der Herausforderung, in ihrem Dasein einen Sinn zu finden, zu stützen“ – Leitziel in den Lehrplänen der HS und AHS.

Frankl meint, dass der Sinn niemals nur subjektiv sein kann, denn dann wäre er bloßer Ausdruck und bloßes Spiegelbild der jeweiligen Person. Sinn ist auch relativ „bezüglich der Situation als einer jeweils einmaligen und einzigartigen.“ (Frankl 2005a: 86)

6.2.3.2.3 Kategorie 3 – Der Mensch in Balance

Beschreibung dieser Kategorie an Hand der Theorie Viktor Frankls:

Bei genauerer Betrachtung geht es hier in dieser Kategorie um die Fähigkeiten und Werte eines Menschen, um die drei pädagogischen Säulen der Logopädagogik:

1. Leistungsfähigkeit
2. Liebesfähigkeit oder Sozialkompetenz
3. Leidenschaftlichkeit oder Lebensbewältigungskompetenz; Fähigkeit des Durchhaltens, des Durchstehens



Abbildung 12: Die 3 Säulen der Balance: in Anlehnung an die Grafik in der Broschüre des Viktor Frank Zentrums

In dieser Abbildung geht es um die drei pädagogischen Säulen der Logopädagogik. Jemand, der seine drei Fähigkeiten gleich gut ausgeprägt hat, wird eher in Balance bleiben können als einer, der einen einzelnen Wert besonders hoch ansetzt oder einen anderen vernachlässigt.

Viktor Frankl zeigt auf, dass es gerade bei der dritten Säule, der Leidenschaft, um die Haltung, die Einstellung zu einer Situation geht (vgl. Frankl 1984: 17). Er weist auch darauf hin, dass in unserer Leistungsgesellschaft die Säule der Leistungsfähigkeit auch meist stark ausgeprägt ist. Die Liebesfähigkeit beziehungsweise die Sozialkompetenz ist in unserer postmodernen Gesellschaft großen Herausforderungen unterworfen. Die persönliche Flexibilität, das persönliche Wohl, das eigene Fortkommen, die eigenen Vorteile stehen im Vordergrund. Selbstverwirklichung ist fast zum Selbstzweck geworden. „Für Adorno zeigt sich die Verkommenheit der Kultur gerade in dieser Vergesellschaftung zum Wettbewerb.“ (Borst 2009: 125) Adorno spricht in diesem Zusammenhang von „purer Schlauheit, die den Kontrahenten drankriegt“. (ebd) Die Frage „Was bringt mir das?“ ist auch in der Schule immer öfter zu hören. Oder vielleicht die verneinte Form: „Wozu? Das bringt mir ja nichts!“

Heiner Keupp verwendet im Zusammenhang mit der Beschreibung des postmodernen Menschen das Bild des Spielers, dem der Ernst des Lebens fehle, der in der Angst lebe, „durch das eigene Festgelegtsein nicht mehr offen und flexibel für die sich ständig steigende Innovationsrate zu sein.“ (Keupp/Hohl 2006: 16) Ein solcher Mensch kann sich auch in sozialen Dingen nicht festlegen, da er sich ja „ständig an neue Gegebenheiten und an sich verändernde soziale Umwelten“ anzupassen hat (vgl. ebd.).

Inzwischen wird Sozialkompetenz von der Wirtschaft wieder gefordert, weil man die Bedeutung der Fähigkeit zur Teamarbeit erkannt hat beziehungsweise erkennen muss. Die Industriellenvereinigung vergibt einen Teacher's Award¹⁰¹, bei dem die Sozialkompetenzen der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I im Mittelpunkt der Bewertung stehen. Langsam begreift man wieder, dass das Arbeitsklima einer Firma und der „nachhaltige Geschäftserfolg“ etwas miteinander zu tun haben. Der schnelle Erfolg, das schnelle Geld, beide haben keine Nachhaltigkeit, und wirken sich negativ auf unsere Wirtschaftszukunft aus.

Fast gar nicht vorhanden ist bei jungen Menschen die **Leidensfähigkeit**, das Durchhalten, das Bewältigen von „Durststrecken“.

¹⁰¹ vgl. <http://www.iv-teachersaward.at/p/1> [Zugriff am 12. 1. 2012]

Durchhalten hat zwar einen Wert, aber meist nur mehr in der Welt des Sportes oder eventuell noch im musischen Bereich. Wenn es um schulische Leistungen geht, dann ist Durchhalten kaum im Blickfeld. Doch es kann nicht alles Spaß machen oder zu einem großen Erlebnis werden. Es kann nicht jedem Bedürfnis nachgegeben werden. Hüther bezeichnet dieses Verhättseln, als den größten Fehler den eine Generation von Eltern ihren Kindern hat antun können. Sie haben dadurch verlernt mit den Herausforderungen des Lebens umzugehen, sie haben nicht gelernt was Berührtsein bedeutet und sind somit in die Falle des einzigen Bedienungsfehlers für ihr Gehirn getappt (vgl. Hüther 2010: 130f). Sie können nicht verzichten, sie können nicht warten. Jedes Bedürfnis muss schnell erfüllt werden, aber später im Berufsleben wird wohl kaum jemand mit seiner Wasserflasche herum laufen können, wie wir es heute in Schulen und Universitäten immer wieder sehen.

Im Leben jedes Menschen gibt es irgendwann Durststrecken, die zu bewältigen sind. Das muss auch Schülerinnen und Schülern gesagt und von Lehrerinnen und Lehrern positiv vorgelebt werden. Das gelingt dann, wenn man weiß „wofür“ man eine Leistung erbringen soll, „für wen oder für was“ man liebenswürdig sein soll, „wozu“ man etwas aushalten oder einen Verzicht leisten soll. Und hier sind wir wieder bei der Sinnfrage, einem Sinnmotiv angelangt.

Viktor E. Frankl sieht den Menschen in Balance, wenn seine drei Wertesäulen - **Leistung, Beziehung, Lebensbewältigung (auch in Form von Durchhalten, Durchleiden)** - ausgewogen sind.

Im Bereich dieser dritten Kategorie gab es weniger Nennungen, nur 26 oder 6%. Das hat wohl damit zu tun, dass es hier Überschneidungen zu den ersten beiden Kategorien gibt.

Es wurde nicht von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern auf diese Kategorie Bezug genommen. Nur etwas mehr als die Hälfte gab wenigstens eine Nennung zu dieser Kategorie ab. Auch hier übertrifft EX8 alle anderen mit ihrer Anzahl an Nennungen.

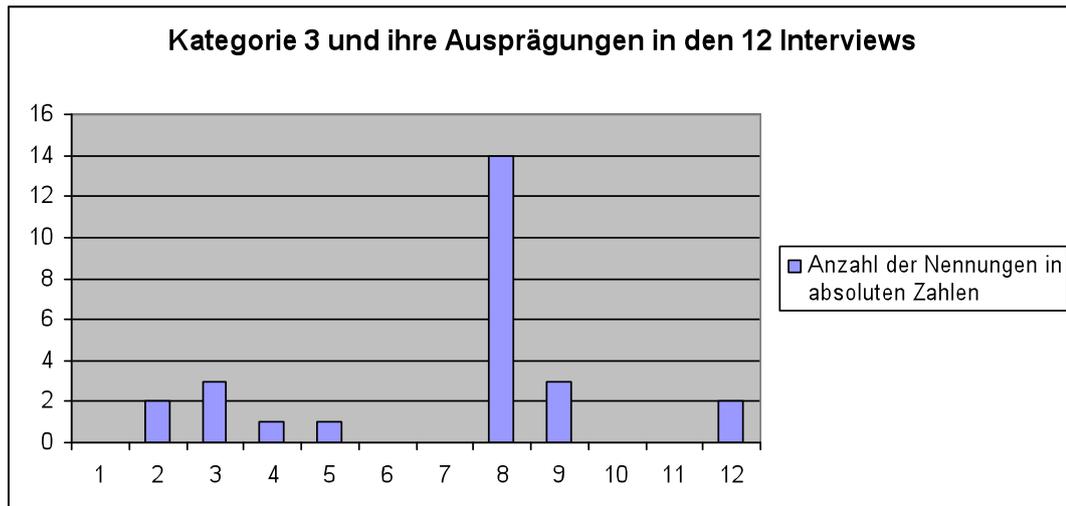


Abbildung 13: Kategorie 3 und ihre Ausprägungen

Die Aussagen in den Interviews bezogen sich zudem fast ausschließlich auf die dritte Säule, die Leidensfähigkeit, eine Fähigkeit, die heute nur wenige einzufordern wagen.

In den Interviews wurde aber darauf hingewiesen, wie wichtig gerade diese Säule, diese Fähigkeit ist, um im Leben bestehen zu können. Das Fehlen dieser drei Fähigkeiten führt sehr oft dazu, dass junge Menschen als Lehrlinge oder später im Berufsleben scheitern.

„Leistungsfähigkeit (homo faber), Liebesfähigkeit (homo amans) und Leidensfähigkeit (homo patiens) in Form von Frustrationstoleranz und Verzichtsfähigkeit.“ (EX9)

Frankl versteht unter dem Begriff Leidensfähigkeit auch das Durchhaltevermögen, das Aushalten einer Situation, ohne daran zu verzweifeln.

„Das Bewusstmachen der drei Säulen, das war so ein Aha-Erlebnis, das hat schon einiges in meinem Leben bewirkt, allein darüber nachzudenken, wofür leidest du, was liebst du, was möchtest du leisten. Das waren für mich jene drei Fragen, die ich mir immer wieder gestellt habe.“ (EX2)

Was im nächstfolgenden Interviewausschnitt indirekt auch angesprochen wird, ist eine Pädagogik, die gerade diesen Aspekt außer Acht gelassen hat. Es gab und gibt noch immer eine Richtung in der Pädagogik, die die Meinung vertritt, dass nur jenes Wissen Bestand hat, das im Zustand des Wohlfühlens erlernt worden ist. *„Dass dann jemand was fordern kann oder*

soll, dieser Aspekt ist eine Tendenz, die erst in neuerer Zeit wieder gekommen ist. Die ich für gut halte und das auch mache.“ (EX4)

Die beiden nächsten InterviewpartnerInnen verweisen auf brauchbare Beispiele, mit denen in Klassen gearbeitet werden kann.

„Die Kinder sollen auf Grund eines höheren Wertes verzichten lernen. Dies gilt auch für den emotionalen Bereich, wenn sie z.B. auf den/die Lehrer/Lehrerin warten müssen oder sich irgendwo hinten anstellen müssen usw. Dadurch wird die Frustrationsgrenze erhöht. Jedoch muss den Kindern der Grund des Verzichts bewusst gemacht werden... Durch die konsequente Zielverfolgung im Unterricht sollen die SchülerInnen das Rücksichtnehmen, das Zurückstehen, das Loslassen, das Durchhalten erlernen. Diese Aktionen sollen die SchülerInnen vor Antriebsschwäche, Suchtgefährdung sowie Intoleranz schützen.“ (EX8).

Die Leistungsfähigkeit steht in unserer Gesellschaft ganz oben, gefolgt von der Sozialkompetenz. Der Wille und die Fähigkeit zum Durchhalten, die Leidensfähigkeit, wie Viktor Frankl es nennt, sind weniger gut ausgeprägt, weil weder eingeübt noch geschult. Daher befinden sich viele Jugendliche nicht im Gleichgewicht, in Balance.

„Sind alle drei Säulen ausgeglichen, dann ist der Mensch in Balance, ist stimmig und kann das Leben bewältigen“, meint EX8 und zeigt auf, dass jeder Mensch irgendwann in seinem Leben Durststrecken zu bewältigen haben wird. Schülerinnen und Schüler müssen das wissen und von Vorbildern lernen können.

Abschließend kann darauf hingewiesen werden, dass auch die Inhalte dieser Kategorie für die Persönlichkeitsbildung im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU wichtig wären, da die Bedeutung der dritten Säule, die Bedeutung des Durchhaltens, die Bedeutung der Leidensfähigkeit heute keineswegs hoch genug eingeschätzt wird, wie dies auch durch die Gehirnforschung bestätigt wird (vgl. Hüther 2010: 132f).

Man könnte vielleicht auch die *„Fähigkeit, etwas auszuhalten, als Leistung deklarieren.“ (EX12)* Aushalten in dem Sinne verstanden, dass dadurch die Persönlichkeit an Stärke und Reife gewinnen kann.

6.2.3.2.4 Kategorie 4 - Friedenserziehung

Beschreibung dieser Kategorie an Hand der Theorie Viktor Frankls:

„Die Erziehung zur Friedensfähigkeit muss ein Menschheitsanliegen sein, da dadurch Konflikten vorgebeugt wird. Sie ist damit tiefgreifender als jede Konfliktbewältigung, welche allein die auftretenden Symptome bearbeitet.“
(Schechner/Zürner 2011: 185)

Der einzelne Mensch hat keinen Einfluss darauf, ob er von jemandem gekränkt, angegriffen, verletzt oder geärgert wird. Einfluss aber hat er darauf, wie er selber mit diesem Umstand umgeht, ob er autoaggressiv wird, ob er Projektion betreibt, ob er in eine Konfrontation geht oder aber einen Weg beschreitet, an dessen Ende ein friedvolles Miteinander steht.

Gerade unter Jugendlichen erlebt man heute neue Formen von Gewalt wie Mobbing, Cybermobbing, Bullying etc. Speziell in diesem Bereich greifen logopädagogische Interventionsmaßnahmen, da sie immer die persönliche Verantwortung thematisieren (vgl. Schechner/Zürner 2011: 197ff). Der Mensch ist ausgestattet mit seiner geistigen Dimension, die Aggression nicht mit Gegenaggression beantworten muss. Wenn eine Person etwas Negatives erfährt, dann muss sie nicht automatisch Negatives zurücksenden oder an andere weiterleiten.

In der Logopädagogik geht es daher um ein „Pro-agieren“ und nicht um ein „Re-agieren“. Ein Agieren *für* etwas birgt immer eine Entscheidungsmöglichkeit und eine Sinnmöglichkeit in sich.

Im Wesentlichen geht es darum zu erkennen, dass man immer mehrere Möglichkeiten des Handelns, Fühlens und Denkens hat. Das betrifft den Täter, die Helfer, die Zuseher, aber auch das Opfer. Der Mensch ist nicht hilflos seinen Trieben ausgeliefert, sondern dank seiner geistigen Dimension in der Lage, seine Triebe zu beherrschen.

Da die Logopädagogik ressourcenorientiert ist, wird man in einem Gespräch zuerst positive Aspekte des Gegenübers aufzeigen wollen. Konflikte oder

Meinungsunterschiede sollten dann möglichst objektiv behandelt werden, die aber durchaus mit Argumenten unterlegt sein sollen. Selbst wenn kein Kompromiss gefunden werden konnte, darf der Respekt vor der anderen Person nicht verloren gehen.

Die Kategorie 4 wurde in absoluten Zahlen 27 Mal genannt oder in 6% der Zuordnungen. Auch diese wurden nicht von allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern getätigt, wie das nachfolgende Diagramm zeigt.

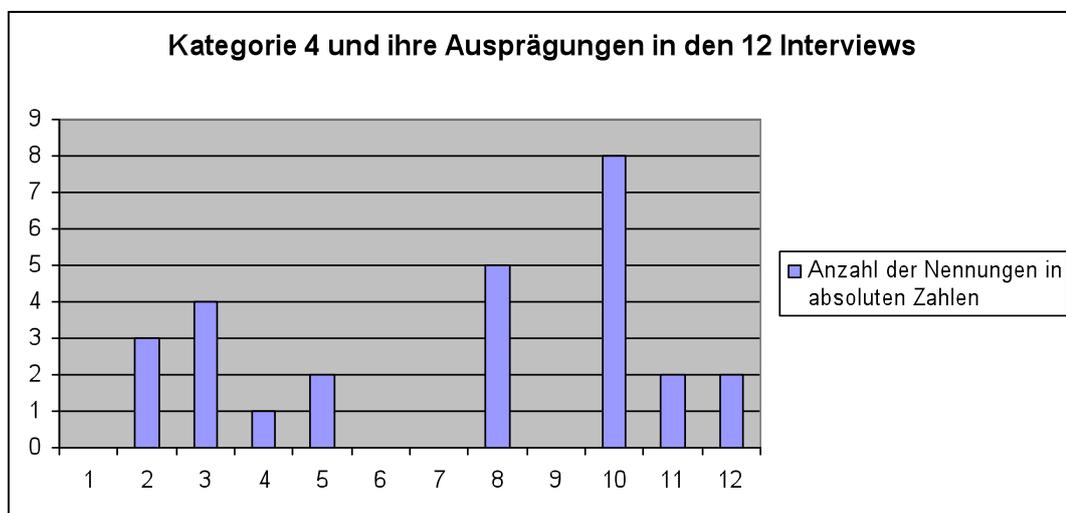


Abbildung 14: Kategorie 4 und ihre Ausprägungen

Bei dieser Kategorie wird, was die Häufigkeit der Nennungen betrifft, EX8 von EX10 übertroffen.

Im Rahmen dieses Kategorienbereiches, der Friedenserziehung, steht die Kommunikation an erster Stelle und damit natürlich auch das Menschenbild, welches den Betroffenen in seiner Kommunikationsform trägt. Da die Kommentare zum Menschenbild bereits in Kategorie 1 dargelegt worden sind, geht es hier im Wesentlichen um veränderte Formen der Kommunikation zwischen Lehrperson, Eltern sowie Kindern und Jugendlichen, eine Form der Kommunikation mit Wertschätzung und Ressourcenorientierung.

„Natürlich, so Konflikte lösen, Konfliktbewältigung, aber auch an Konflikte herangehen, da haben wir ja einige Einheiten gehabt, die sehr fruchtbar waren, welche Möglichkeiten es gibt, da heranzugehen“, meint EX1, und

EX3 bezieht sich auf den Umgang mit den Konflikten selbst, was denn da wirklich anders ist: *„Auch im Gegenüber mehr sehen, als er selber wahrnimmt, als er sich selber zutraut. [...] Und wenn man dann nach einer gewissen Zeit sieht, dass das eingetreten ist, siehst du, du hast nie geglaubt, dass du das kannst oder dass du das tun wirst, und ich kann mich erinnern.“* (EX3)

Auch den Eltern tritt man anders gegenüber: *„Aber wie man Elterngespräche führt, da merkt man schon, dass man etwas dazugelernt hat.“* (EX4)

Im nächsten Interview wird konkret angesprochen, dass sich Pädagoginnen und Pädagogen nicht auf die zweite Dimension, die emotionale hinunterziehen lassen dürfen, da sie sich sonst in der Aggressionsspirale verfangen. *„Besonders wichtig ist die Ausrichtung auf die Sinnorientierung, mit einer wohlwollenden Einstellung im Hintergrund. Das Durchbrechen der Aggressionskette, wenn Eltern, emotional geladen, in der Schule zum Gespräch erscheinen.“* (EX5)

Das wird durch folgenden Interviewausschnitt bestätigt: *„Grundlegende Kenntnisse der Gesprächsführung sind notwendig, um im Gespräch nicht auf die emotionale Ebene abzugleiten und den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin selber Lösungsvorschläge finden zu lassen. Das Wissen über die Faktoren einer gelingenden Kommunikation und die Bedeutung für die Beziehungsebene zwischen Lehrern/Eltern/Schülern sollte auch vermittelt werden.“* (EX10)

Ein wertschätzender Umgang ergibt sich zwangsläufig auch aus einem Menschenbild, das nicht „schubladisiert“, sondern für alle Möglichkeiten in der Zukunft offen ist.

Für einen wertschätzenden Umgang werden konkrete Beispiele aufgezeigt: *„Wichtig sind: wiederholte Gespräche, in sokratischer Fragetechnik, bei dem der Unterschied zwischen schicksalhafterm Bereich und dem Freiraum herausgearbeitet werden muss. Die Auswahl der sinnvollsten Möglichkeiten. Mit dem Hintergrund der Ehrlichkeit, seinen Freiraum erkennen! Sich nicht in den schicksalhaftern Bereich eindrehen lassen!“* (EX5)

Eine solche Form der Friedenserziehung schafft auch Verbesserungen im Problemfeld der Integration, alleine schon deshalb, weil jeder Person dieselbe Wertschätzung entgegenzubringen ist. *„Weckt man bei den Kindern eine positive Neugier, dann sind sie auch bereit, den Fremden/das Fremde kennen zu lernen, und während dieses Prozesses verschwinden dann auch die Ängste. Das Hauptaugenmerk ist auf die Wertschätzung statt die Ablehnung zu legen, sowie auf das Wissen um die eigene Kultur, denn dadurch wird die Solidarität gefördert.“* (EX8)

Die Ergebnisse dieser Kategorie zeigen, dass Expertinnen und Experten der Meinung sind, *„dass das Erkennen von Friedenstraining vor jedes Konfliktlösungsmodell gestellt werden soll, da es sich ansonsten nur um eine Symptombekämpfung handelt.“* (EX8)

EX10 ist der Meinung: *„Wertschätzende Kommunikation ist der Schlüssel zum Erfolg!“* (EX10)

Einen professionellen Umgang mit Konflikten hat EX11 so gut beschrieben, dass keine weiteren Erklärungen erforderlich sind.

„Ein professioneller Umgang in Konfliktsituationen zeichnet sich folgendermaßen aus: Ich als L. bleibe immer in der 3. Dimension! Ich greife nie die Person an, sondern nur ihr unangepasstes Verhalten. Weg von einander die Schuld zuschieben, hin zur Verantwortlichkeit für getroffene Entscheidungen. Der Schüler soll wissen: Ich entscheide in meinem Freiraum und ich trage dafür die Verantwortung. Erklärung des logopädischen Menschenbildes: Ich kann ein Minus bekommen, aber es liegt in meiner Hand, ob ich Minus zurücksende!“ (EX11)

Ganz wichtig ist dabei die *„Fähigkeit, bei Bedarf in der Kommunikation mit den SchülerInnen auf eine ‚Metaebene‘ zu gehen und ihnen mit Hilfe der logopädischen Interventionsmöglichkeiten als Gesprächspartner zur Verfügung zu stehen.“* (EX12)

Zusammenfassend kann man sagen: Auch wenn es in diesem Bereich nicht so viele Nennungen gegeben hat, so sollten angehende Pädagoginnen und Pädagogen diese theoretischen Ansätze doch kennen lernen, da gerade hier viele Möglichkeiten der Logopädie liegen. Prävention erfolgt durch

eine wertschätzende Form der Kommunikation und ohne Abgleiten in den emotionalen Bereich der zweiten Dimension. Es wird immer die persönliche Verantwortung thematisiert. Der Mensch, ausgestattet mit seinen geistigen Fähigkeiten, muss Aggression nicht mit Gegenaggression beantworten. Für eine solche Sensibilisierung bedarf es aber entsprechender Angebote und eines intensiven, ständigen Trainings.

6.2.3.2.5 Kategorie 5 – Freiheit und Schicksal

Beschreibung dieser Kategorie:

Jeder Mensch erlebt Dinge, die er nicht beeinflussen kann. Viktor Frankl spricht in einem solchen Fall vom schicksalhaften Bereich des Menschen. Da ist kein Eingreifen, keine Entscheidung möglich.

„Das Schicksalhafte stellt sich dem Menschen hauptsächlich in drei Formen: 1. als seine Anlage, als das, was Tandler das >somatische Fatum< des Menschen genannt hat; 2. als seine Lage, als das Ingesamt seiner jeweiligen äußeren Situation. Anlage und Lage zusammen machen die Stellung eines Menschen aus. Ihr gegenüber hat der Mensch eine Einstellung. Diese Einstellung ist - im Gegensatz zur wesentlich schicksalhaften <Stellung> - eine freie. Beweis dafür ist, daß es so etwas wie eine Umstellung gibt.“ (Frankl 2005a: 134)

Diesem schicksalhaften Bereich steht also der Freiraum des Menschen gegenüber, in dem es die Möglichkeit gibt, eine Umstellung vorzunehmen, eine Umstellung seiner Einstellung und seines Denkens.

Mit jeder Entscheidung übernimmt der Mensch jedoch auch die Verantwortung dafür, ob er sinnvoll oder sinnwidrig handelt und natürlich auch für alle Folgen dieser Entscheidung.

„Mit jeder einzelnen Entscheidung forme ich meine Identität, forme ich mich als Novum und beeinflusse damit mein Umfeld.“

„ Wenn ich einen Menschen betrüge, werde ich zu einem Betrüger. Wenn ich verzeihe, bin ich ein verzeihender Mensch. Wenn ich stehle, präge ich mich zum Dieb.“ (Schechner/Zürner 2011: 109)

Ein solches Menschenbild wirkt sich auch in der Schule positiv aus, weil Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit der Selbst- und Weltgestaltung bewusst wird.

„Meine Freiheit vom Sosein erfasse ich in der Selbstbesinnung; meine Freiheit zum Anders-werden ergreife ich in der Selbstbestimmung. Die Selbstbestimmung erfolgt nach dem delphischen Imperativ ‹Erkenne dich selbst›; die Selbstbestimmung geschieht nach dem Wort von Pindar: ‹Werde, der du bist!›“ (Frankl 1984:145)

Für Frankl gibt es keine Freiheit „von etwas“ sondern nur die Freiheit „für etwas“.

„Der Mensch jedoch, der an diesem Tische mir gegenüber sitzt, entscheidet jeweils noch, was er in der nächsten Sekunde ‹ist›, was er im nächsten Moment etwa zu mir sagen und vielleicht mir verschweigen wird. Die Vielfalt verschiedener Möglichkeiten, von denen er in seinem Sein immer nur eine einzige verwirklicht, zeichnet sein Dasein als solches aus.“ (Frankl 2005a: 131)

In den Interviews wurden 57 Mal Inhalte genannt, die konkret dieser Kategorie zugeordnet werden können. Das sind 13% aller Nennungen.

Allen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern war diese Kategorie wichtig, wie das folgende Diagramm zeigt. An der Spitze bei den Nennungen liegt wieder EX8.

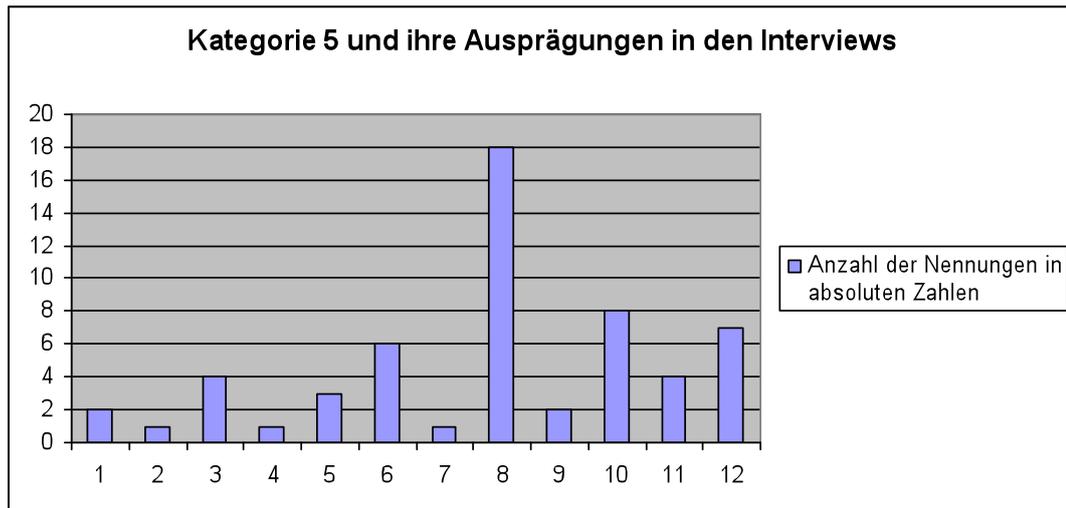


Abbildung 15: Kategorie 5 und ihre Ausprägungen

Die theoretischen Inhalte dieser Kategorie beziehen sich auf die Fähigkeit, zwischen schicksalhaftem Bereich und Freiraum unterscheiden zu können. Da gibt es einerseits den vorgegebenen schicksalhaften Bereich, dem man vermeintlich ausgeliefert ist. Vermeintlich deshalb, weil es in der eigenen Freiheit liegt, zu diesen Bedingungen Stellung zu beziehen, selbst zu entscheiden, wie man die Sache sieht. Andererseits geht es aber auch um den Bereich der Freiheit. Freiheit kann es nach Viktor Frankl nur „zu etwas“ und niemals „von etwas“ geben.

Jugendliche von heute haben kaum je zuvor von solchen philosophischen Fragen gehört, geschweige denn sich damit auseinander gesetzt. Deshalb ist es wichtig: *„aufzeigen, was nicht zu ändern ist und wo die Freiheit ist. Ist es wichtig, dass Lehrerinnen Halt geben in der Schule in der heutigen Zeit, und Werte vorleben.“ (EX1)*

Viktor Frankl vergleicht den schicksalhaften Bereich mit einem Boden, auf dem man steht, den man braucht, um standfest zu sein: *„Das Schicksal gehört zum Menschen wie der Boden, an den ihn die Schwerkraft fesselt, ohne die aber das Gehen unmöglich wäre. Zu unserem Schicksal haben wir zu stehen wie zu dem Boden, auf dem wir stehen – ein Boden, der das Sprungbrett für unsere Freiheit ist.“ (EX8)*

In den folgenden zwei Interviewausschnitten werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie sich ein solcher Sprung verwirklichen lassen könnte: *„Jugendliche, die sich als Akteure und nicht als passive Beobachter des eigenen Lebens erfahren, die gefordert werden aktiv zu agieren, auch körperlich zu*

arbeiten, schöpfen daraus Kraft und sind so weniger anfällig für Suizid. Meiner persönlichen Meinung nach sollten mehr handwerkliche Tätigkeiten und Sport in unserem Lehrplan verankert sein. Auch caritative Arbeit wäre denkbar. Wer selbst ein Werkstück gefertigt hat, das Ergebnis seiner Arbeit wirklich befühlen kann, erfährt Glück und Zufriedenheit.“ (EX10)

„Schicksal als Chance erkennen, davon nicht nieder drücken lassen, agieren und nicht reagieren, Möglichkeiten suchen, Weiterbildung, vernachlässigte Hobbys.“ (EX6)

Auch in der Schule muss auf die Möglichkeit der freien Entscheidung hingewiesen werden. *„Gemeinsames Ziel ist nun das Suchen und Finden von Freiräumen, denn es gibt sie in jeder vorfindbaren Situation. Man muss den Schülern/Schülerinnen klar machen, dass sie diese Freiräume nützen sollen, ja sogar nützen müssen.“ (EX8)*

Es geht auch um die Verantwortung, die mit jeder Entscheidung zusammen hängt: *„Der Schüler entscheidet, muss Verantwortung für sein Handeln übernehmen, und das muss ihm vorher bewusst gemacht werden, Bewusstmachen, Bewusstwerden, dass das Thema Freiheit mit Verantwortung zu tun hat, dass alle drei Themen zusammenhängen und ständig in irgend einer Weise präsent sind.“ (EX6)*

Pädagoginnen und Pädagogen sollten diese Art der Wahlmöglichkeit für ihre Schülerinnen und Schüler erkennbar machen.

„Mir ist es wichtig geworden, dass ich den Schüler positiv sehe, dass ich ihn in seinen positiven Entscheidungen stärke, vor allem, dass ich einen Schüler vor eine Wahl stelle, das hab ich früher nie getan. Das hab ich vor allem von N.N., einer Kollegin und Mitstudentin gut gelernt. Die N.N. hat mir oft gesagt, sie hat dem Schüler jetzt eine Wahl gegeben, sie hat ihm klargemacht: ‚du hast die Wahl, dich jetzt für das oder für jenes zu entscheiden‘. Und das haben die Schüler sehr wohl verstanden.“ (EX1)

Das Bewusstsein über den eigenen Freiraum kann bei einem Kind oder einem Jugendlichen so etwas wie Befreiung, ja sogar ein Gefühl des Mächtigseins auslösen. Befreit ist jemand dann, wenn er erkennen kann, dass sein Leben nicht von den Umständen und Bedingungen diktiert wird.

Mächtig fühlt sich jemand, der in der Lage ist, trotzdem ja zu etwas zu sagen, das schwer zu ertragen ist.

„Bewusstmachen der Freiheit des Willens und der damit einhergehenden persönlichen ‚Macht‘. Erfahrung: Kinder ‚wachsen‘ regelrecht, wenn man ihnen klar macht, dass es andere Möglichkeiten gibt und er/sie entscheiden kann, welche umgesetzt werden; Steigerung des Selbstbewusstseins.“
(EX12)

„Ich habe gesagt, das ist wie mit dem Ball fangen. Es ist an ihm gelegen, was er weitermacht, was er daraus macht.“ (EX3)

Immer wieder geht es in den Interviews auch um die Verantwortung, was jemand mit seiner Entscheidung bewirkt oder nicht bewirkt. *„Daher geht es immer wieder um das Bewusstmachen, dass Freiheit und Verantwortung untrennbar verbunden sind und damit Nachhaltigkeit entstehen kann.“*
(EX12)

Oft kann dieses Bewusstwerden der eigenen Freiheit dazu führen, dass jemand, auch ein Lehrer oder eine Lehrerin, im Umgang mit anderen Menschen viel offener und toleranter wird, wie der folgende Interviewausschnitt zeigt: *„Ich persönlich kann nun Freiheit jemandem anderen auch dann anzusprechen, wenn es sich nicht mit der eigenen Meinung deckt. Früher war das ein großes Problem. Die Verantwortung muss aber angesprochen werden, wenn man jemandem Freiheit zugesteht, denn sonst würde sie vielleicht nicht wahrgenommen werden.“* (EX5)

Verantwortung muss Jugendlichen zugetraut werden. Das setzt aber voraus, dass Pädagogen und Pädagoginnen ihre Schüler und Schülerinnen kennen und ihnen Möglichkeiten bieten, Verantwortung zu übernehmen, sie für verantwortungstauglich halten, denn *„Verantwortung ergibt sich aus der Gewissensabfrage, sonst wäre es oberflächlich und ohne Nachhaltigkeit.“*
(EX5)

Ähnlich wie beim Sinnfindungsprozess brauchen Schülerinnen und Schüler auch hier Begleitung und Orientierung in der Schule, weil das Elternhaus seinen Aufgaben nicht nachkommen kann oder will. *„Freiheit setzt also Bindungen voraus und sie ist auf Bindungen angewiesen. Doch in diesen kur-*

zen Momenten der Freiheit können wir den Verlauf des ‚Lebensweges‘ mitbestimmen. Wir haben sowohl Einfluss auf die Geschwindigkeit als auch auf die Richtung. Dies bedeutet also auch, dass lebbare Freiheit unbedingt Bezugspunkte und natürlich auch Grenzen benötigt. Unsere Jugend spiegelt uns dies wider, denn sie fordert die Grenzen ein. Denn eine bedingungslose Freiheit mündet in die Fehlentwicklungen der Gesellschaft, wie wir sie heute sehen. Man kann daraus ableiten, dass eine gewisse Gleichgültigkeit und ‚Freiheit für alles‘ die Menschen krank macht.“ (EX8)

EX6 bringt diese Gedanken auf den Punkt, und sagt: „Einfach deshalb, dass er erkennt, dass er die Summe seiner Entscheidungen ist. Er somit wesentlich zu einem gelingenden Leben beitragen kann.“ (EX6)

Jeder entscheidet damit, wer oder was er wird.

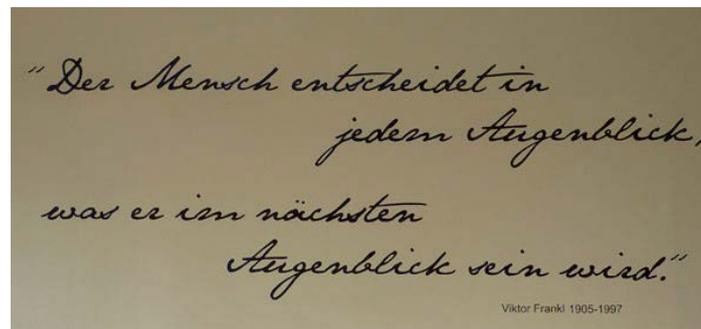


Abbildung 16: Dieses Zitat findet man in der Viktor Frankl Schule Annabichl in Klagenfurt

Pädagoginnen und Pädagogen, denen eine persönliche Einstellungsveränderung durch Inhalte der Logopädagogik bewusst geworden ist, geben ein positives Vorbild ab und werden so zu einem wichtigen Faktor im Erziehungsgeschehen.

„Mit Hilfe der Logopädagogik bin ich eine wesentlich zufriedener Pädagogin und habe an Entscheidungsfreiheit im Beruf und im Leben gewonnen. Es verändert alles! Der Umgang mit seinem eigenen Leben, mit den schicksalhaften Ereignissen und der Umgang mit Freiheit. Die Erkenntnis, dass man in der jeweiligen Situation völlig frei ist zu entscheiden und zu handeln, eröffnet ungeahnte Möglichkeiten. Dabei entsteht ein natürliches Verantwort-

tungsgefühl, das frei von ‚schlechtem Gewissen‘, schlechten Gefühlen ist. Die Hoffnung und Freude darüber, dass jede meiner Handlungen nicht sinnlos im Universum verpufft, sondern ich sinnvoll an der Gestaltung meines eigenen Lebens und dazu noch an der Entwicklung von Menschen mitarbeiten darf, ermöglicht mir, mit großer Freude in meinem Beruf zu arbeiten. Dass alle meine Handlungen auch unmittelbare Auswirkung auf meine Umwelt haben und damit beständig sind, ist nicht nur für mich sondern auch für Jugendliche eine wichtige und sinngebende Erfahrung!“ (EX10)

Die Aussagen von EX 10 kann man als Zusammenfassung sehen: *„Logopädagogik eröffnet den Blick darauf, dass jeder, Herausforderungen, Schwierigkeiten und Probleme als Chance zur Sinnerfüllung erkennt. Entscheidungen im Freiraum können selbstständig gefällt und die Verantwortung übernommen werden – dadurch ist ein sinnvolles Leben möglich. Ständiges übertriebenes Verhätscheln und in absoluter Abhängigkeit von den Eltern gehaltene Jugendliche können keine Verantwortung erlernen, weil sie ihren Freiraum gar nie erkennen. Altersgemäße Entscheidungsfreiheit ermöglicht, Verantwortung zu übernehmen. Das Wissen über den schicksalhafte Bereich und existentielles Vakuum und Frustration lässt eine realistische Bewertung einer Lebenssituation zu.“ (EX10)*

Diese Erkenntnisse sollten an angehende Pädagoginnen und Pädagogen herangetragen werden. Daher sind die theoretischen Inhalte dieses Bereiches auch als wesentlich für eine LehrerInnenbildung NEU anzusehen.

6.2.3.2.6 Kategorie 6 – Krisenträchtige Fehlhaltungen

Beschreibung dieser Kategorie:

Bei krisenträchtigen Fehlhaltungen des Individuums handelt es sich in der Regel um falsche oder problematische Lebensbewältigungsstrategien einer Einzelperson.

Dabei geht es meist um ein „zu sehr“ (vgl. Schechner/Zürner 2011: 159ff):

- **Etwas zu sehr vermeiden wollen:** Die Person ist nicht bereit sich zu überwinden und ihre Ängstlichkeit, ihre Bequemlichkeit aufzugeben. Sie will kein Risiko eingehen. Hier muss, wenn man Hilfe bieten will, ein klares Motiv gefunden werden, um die Ängste zu überwinden. Hier muss etwas zugetraut werden, um den Selbstwert zu heben (vgl. Schechner/Zürner 2011: 160).
- **Gegen etwas zu sehr ankämpfen:** Eine solche Haltung führt zur Verbissenheit und schafft Unfrieden. In diesem Fall geht es um mehr Gelassenheit, Toleranz, Großzügigkeit und das Bewusstmachen, dass eine Veränderung der Situation nur bei sich selbst beginnen kann (vgl. Schechner/Zürner 2011: 161).
- **Etwas zu sehr erzwingen wollen:** Hier fehlt die Bereitschaft zum Verzicht. Dem ist nur beizukommen mit einer Einstellungsänderung und dem Blick auf das Gelungene, Schöne im Leben und dem Einüben von Dankbarkeit und Zufriedenheit (vgl. Schechner/Zürner 2011: 162f).
- **Zu sehr über sich selbst nachdenken:** Wenn eine Person zu sehr um ihr eigenes Ego kreist, dann entschwindet ihr der Blick auf ihre Aufgaben in dieser Welt. Es kommt zur Sinnkrise. Hier kann nur das Abziehen der Aufmerksamkeit helfen, durch den Blick auf eine andere Person, die einem sehr nahe steht oder eine Sache, die einem wichtig ist. Oft helfen auch Humor und Ablenkung (vgl. Schechner/Zürner 2011: 164f).

Diese vier krisenträchtigen Haltungen entstehen in der zweiten, der psychischen Dimension und verstellen den Blick auf den Sinn.

Die gesellschaftlichen Veränderungen haben dazu geführt, dass es heute vielfach ein „zu viel“, ein „zu sehr“ gibt. Das betrifft den Bereich des Medienkonsums wie auch des Habenwollens, des Geldausgebens oder des Freizeitkonsums.

Da würde nur ein freiwilliger Verzicht um eines höheren Wertes willen helfen: ein „Weniger ist mehr“.

Auch im gesellschaftlichen Bereich als solchem gibt es krisenträchtige Fehlhaltungen. Viktor E. Frankl zeigt in diesem Zusammenhang auf, dass man feststellen muss,

„daß - zu jeder Zeit - zwischen gewissen Psychopathien einerseits und gewissen politischen Richtungen andererseits eine Art Affinität besteht, um nicht zu sagen Avidität: immer zeigen Psychopathen eine Neigung zu politischen Extremen, zur radikalen Politik.“ (Frankl 1984: 193).

Frankl nennt vier Formen der gesellschaftlichen Fehlentwicklungen (vgl. Frankl 1984: 194ff):

- **Die provisorische Daseinshaltung** zeigt sich für Frankl darin, dass der Mensch in den Tag hinein lebt und es nicht für nötig hält, in das Geschehen der Welt einzugreifen. Eine solche augenblicksbezogene Daseinshaltung, die sich jeder Verantwortung entzieht, entspräche nach Frankl der Haltung eines Menschen in der Manie (vgl. Frankl 1984: 196).
- **Die fatalistische Lebenseinstellung** zeigt sich für ihn durch Flucht und Furcht vor persönlicher Verantwortung. Der Mensch hält es nicht für möglich, dass er in das Geschehen der Welt eingreifen könne. Diese Einstellung ist heute oft gepaart mit einem zeitgenössischen Nihilismus. Frankl ist der Ansicht, dass der durchschnittliche Mensch heute von einem Schicksalsglauben besessen ist. Er sieht sich als Reflexautomat (Biologismus), Triebapparat (Psychologismus) oder eben als ein Produkt, geschaffen von seiner Umwelt (Soziologismus). Menschen mit einer fatalistischen Lebenshaltung entziehen sich, wie solche mit einer provisorischen Daseinshaltung, ihrer Verantwortung für das eigene Le-

ben und die Gesellschaft. Ihre Daseinshaltung entspräche nach Frankl der eines Menschen in der Melancholie (vgl. Frankl 1984: 196).

- **Das kollektivistische Denken** „dient letztlich nur dazu, den Menschen der Verantwortung persönlicher Meinungsbildung zu entheben. So kommt es, daß die meisten Menschen von heute überhaupt keine eigene Meinung haben: „die Meinung <hat> sie.“ (Frankl 1984: 195. Hervorh. i. O.) Diese Daseinshaltung hätte für Frankl ihre Entsprechung in der katatonen Schizophrenie, bei der alle Initiative und jedes Interesse versiegen (vgl. Frankl 1984: 196).
- **Der Fanatismus** drückt sich dadurch aus, dass die Persönlichkeit des Andersdenkenden ignoriert wird. Zum Fanatiker wird der Mensch durch den Totalitarismus, der sich dadurch ausdrückt, dass für einen bestimmten Zweck jedes Mittel recht ist und dessen Analogie für Frankl in der Paranoia, dem Verfolgungswahn, zu sehen wäre (vgl. Frankl 1984: 195f).

Auf diese Kategorie entfielen 39 Nennungen oder 9%, die von 8 Expertinnen und Experten getätigt worden sind, wie das nachfolgende Diagramm zeigt:

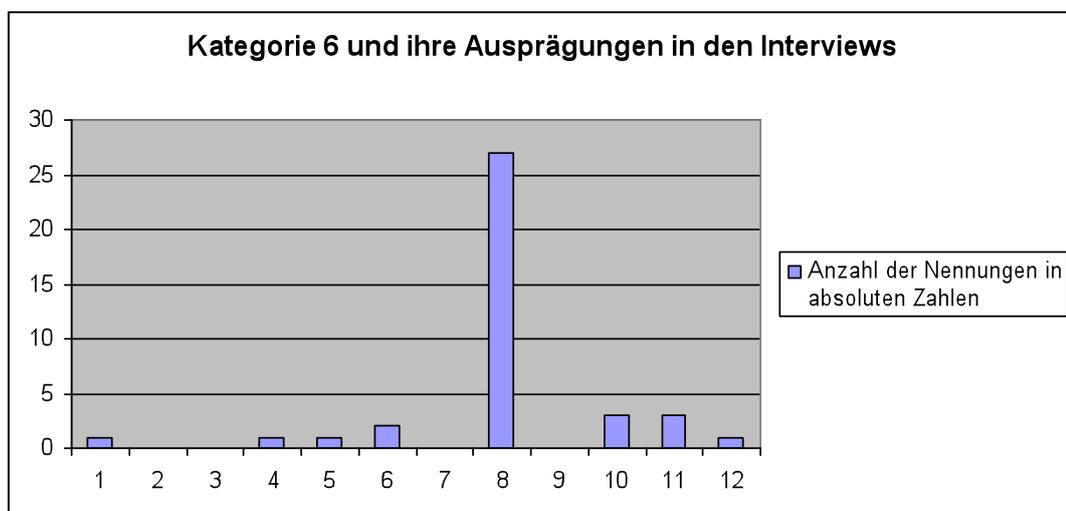


Abbildung 17: Kategorie 6 und ihre Ausprägungen

Auffallend bei diesem Diagramm ist die Verteilung. Die höchste Zahl der Nennungen, weit über 50%, sind einer einzigen Person, EX8 zuzuschreiben. Diese Person kann als „Extra-Experte“ für diesen Kategorienbereich angesehen werden, zeichnet sich überhaupt durch enormes Wissen im Bereich der Logopädagogik aus und hat bei dieser Kategorie der Fehlhaltungen ein Spezialwissen anzubieten.

Auch EX8 zählt die vier krisenträchtigen Haltungen der Einzelperson auf. Dabei geht es um ein „zu sehr“, um krisenträchtige Haltungen, die in der zweiten, der psychischen Dimension entstehen und die den Blick auf den Sinn verstellen (vgl. Schechner/Zürner 2011: 159ff):

Jugendliche wollen sehr oft den bequemsten Weg wählen. Das wurde ihnen ja von den Erwachsenen vorgemacht. Sie versuchen jede Herausforderung **zu vermeiden** (vgl. Schechner/Zürner 2011: 160).

„...weil gerade viele Pubertierende immer wieder sagen: ‚Es hat eh kein Sinn‘.“ (EX1)

Sinnansprüche sind Herausforderungen, gerade für junge Menschen. Wenn nun jemand jede Herausforderung meiden will, dann können gesundheitliche Probleme auf der psychischen Ebene entstehen, wie EX8 zu erklären versucht: *Viele Kinder und Jugendliche lernen über z.B. den Instinktverlust, den Traditionsverlust und/oder globale Bedrohungen ein Sinnlosigkeitsgefühl kennen. Dieses Sinnlosigkeitsgefühl zieht Krisen, Abhängigkeiten und verschiedenste Süchte nach sich. Manche junge Menschen leiden unter chronischer Langeweile, sie sehen keine Zukunft und haben sehr oft ein fehlendes Interesse an der Welt. Dies löst bei einigen auch eine innere Leere aus.“ (EX8)*

Jemand, der jede Herausforderung vermieden hat, hat nie gelernt, mit Problemen umzugehen. So jemand hat nie für den „Ernstfall“ trainieren können und wird eine Krisensituation viel schwerer bewältigen.

Bei dieser Fehlhaltung muss ein klares Sinnmotiv gefunden werden, um die Ängste und die Determinanten zu überwinden.

Viele Menschen sind der irrigen Meinung, sie müssen ihre Freiheit erkämpfen, indem sie sich von etwas befreien, **gegen etwas ankämpfen** (vgl. Schechner/Zürner 2011: 161).

„Gerade Jugendliche wollen ‚Sehnsüchte‘ gemeinsam leben, sie verspüren dabei Geborgenheit und Orientierung. Sie wollen sich bewusst von älteren Menschen abgrenzen und sie klammern sich sehr stark aneinander. Dadurch entstehen Subkulturen.“ (EX8)

Jugendliche glauben oft, gegen alles und jedes ankämpfen zu müssen. Sie wollen sich abgrenzen und können das nur sehr schwer, weil auch ihre Eltern auf „jung“ getrimmt sind. In einem solchen Fall wird mehr Gelassenheit, mehr Toleranz und Großzügigkeit benötigt und die Erkenntnis, dass jede Veränderung nur bei einem selbst beginnen kann.

Die Werthaltungen unserer Konsumgesellschaft haben große Auswirkungen auf die nächsten Generationen. Kinder und Jugendliche erleben, dass ihnen jedes Bedürfnis meist sofort erfüllt wird. Ist das einmal nicht der Fall, dann **will man es einfach erzwingen** (vgl. Schechner/Zürner 2011: 162f).

Verzichten wurde nie gelernt und nie geübt. Nur eine Einstellungsänderung mit dem Blick auf das Gelungene, auf das Schöne im Leben kann hier helfen und letztendlich zu Dankbarkeit und Zufriedenheit führen.

Die Fehlhaltung, **zu sehr über sich selbst nachzudenken** (vgl. Schechner/Zürner 2011: 164f).

, ist eigentlich eine logische Folge einer Gesellschaftsentwicklung, in der Schönheit und Gesundheit als höchste Werte in der Werbung eingestuft werden. Medien berichten ständig über diese Themen, über noch intensiveres Gesundheitstraining, über neueste Methoden der Behandlung, der Therapie etc.

„Menschen, die sich übermäßig selbst beobachten, ihr Leben ständig selbst bespiegeln, werden mit der Zeit krank. Solche Menschen sind mit sich selbst nicht mehr im Einklang.“ (EX8)

Die Aufgaben, die sich einem stellen, werden komplett übersehen. Der Sinn entschwindet und die Krise ist da. Hier hilft nur Dereflexion, das Abziehen der Aufmerksamkeit von der eigenen Befindlichkeit.

Neben den Fehlhaltungen des Individuums gibt es, wie schon beschrieben, auch krisenträchtige Fehlhaltungen, die die Gesellschaft an sich betreffen (vgl. Frankl 1984: 194ff):

Eine provisorische Daseinshaltung (vgl. Frankl 1984: 196) wird deutlich, wenn Menschen in einer Gesellschaft es für nicht nötig halten, etwas für die Gesellschaft zu tun und Verantwortung zu übernehmen. *„Auf Grund der provisorischen Daseinshaltung entsteht bei den Kindern und Jugendlichen eine Wertblindheit, welche wiederum Aggression, Depression und auch Abhängigkeiten zur Folge haben kann.“* (EX8)

Der Gefahr einer provisorischen Daseinshaltung kann man dadurch begegnen, dass man Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer Werte anleitet und dabei unterstützt, Sinnperspektiven zu erkennen.

Eine fatalistische Lebenseinstellung (vgl. Frankl 1984: 196) zeigt eine Gesellschaft, in der eine Ohnmacht da ist und eine Furcht vor persönlicher Verantwortung. Der Mensch entzieht sich dieser Verantwortung durch Flucht.

„Viele Menschen halten es für nicht möglich, etwas zu tun, denn sie sind der Meinung, dass alles bereits vorherbestimmt sei. Diese Personen delegieren die eigene Verantwortung. Fragen wie „Wie soll aus mir etwas werden, bei diesem Elternhaus?“ oder Aussagen wie „Mein Vater war streng, deshalb habe ich heute noch Ängste vor dem Versagen!“ bringen eine fatalistische Lebenshaltung zum Ausdruck. Dies bedeutet, dass die Eigenverantwortung immer auf andere bzw. auf höhere Mächte abgeschoben wird. Das Gefühl der eigenen Ohnmacht führt dazu, dass der Mensch stumm wird, alles zulässt und auch alles unterlässt.“ (EX8)

Das kollektivistische Denken (vgl. Frankl 1984: 196) zeigt sich darin, dass man sich anzupassen versucht, die Normen und Werte anderer übernimmt, ohne nachzudenken und ohne die Verantwortung zu übernehmen.

„Menschen mit kollektivistischer Lebenseinstellung übersehen ihre eigene Persönlichkeit und die ihrer Mitmenschen. Es kommt zu Pauschalierungen und Verallgemeinerungen. Dies führt ganz leicht zu „Schubladisierungen“, wie z.B. alle Gastarbeiter sind..., alle Psychologen sind ... usw.. Die Hoch-

achtung und Wertschätzung vor dem Individuum geht verloren und alles wird in einen Topf geworfen, man erspart sich die Mühe des Differenzierens. Der Hauptgrund dieser Einstellung ist darin begründet, dass sich der Einzelne nicht mehr anzustrengen braucht.“ (EX8)

Der Fanatismus (vgl. Frankl 1984: 195) ist eine bedrohliche Form, da dadurch die Persönlichkeit des Andersdenkenden ignoriert wird. Um ein bestimmtes Ziel zu erreichen, ist jedes Mittel recht. Dazu meint EX8: *„Eine weitere Steigerungsstufe der 4 Bereiche der kollektiven Neurosen stellt der Fanatismus dar, denn es paart sich dabei der Kollektivismus mit der Intoleranz. Der Fanatiker übersieht komplett den Personkern des anderen. Es fehlt die Sinndefinition. Die Meinung der Gruppe wird absolut gesetzt und ist der Maßstab für alles. Jedes Mittel ist zur Zielerreichung recht.“ (EX8)*

Das Wissen um solche Fehlentwicklungen ist für Pädagoginnen und Pädagogen deshalb wichtig und hilfreich, weil oft ganze Familien davon betroffen sind: *„Das Wissen um die krisenträchtigen Haltungen der Gesellschaft und des Individuums haben mir geholfen, Äußerungen von Jugendlichen realistischer zu bewerten.“ (EX10)*

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass dieser Themenblock in einer LehrerInnenbildung NEU auf jeden Fall thematisiert werden sollte, damit man derlei Fehlhaltungen rasch diagnostizieren kann, solange eine Einstellungsänderung noch möglich ist. Aber auch präventiv kann auf diesem Gebiet in der Schule gearbeitet werden. Die Möglichkeiten dieser Fehlentwicklungen sollten angehende Lehrerinnen und Lehrer zumindest bekannt sein, was folgende Interviewaussagen mehrerer Interviewpartnerinnen und Interviewpartner auch noch sehr deutlich unterstreichen:

„Zukünftige Pädagogen sollten zumindest über die Pathologien des Zeitgeistes und das existentielle Vakuum und existentielle Frustration Bescheid wissen. Schicksal und Freiraum ermöglichen das Problem zu verorten, um Lösungen zu finden. Wissen über iatrogene und noogene Neurosen, grundlegende Kenntnisse über Depression, Suchtentwicklung, Angst- und Zwangsstörungen wären nötig. Das Wissen über den schicksalhaften Be-

reich und über existentielles Vakuum und Frustration lässt eine realistische Bewertung einer Lebenssituation zu.“ (EX10)

„„Kenntnis über die krisenträchtigen Haltungen eines Individuums/der Gesellschaft (Pathologie des Zeitgeistes)“. (EX12)

Neben den über 400 Nennungen zu den einzelnen Kategorien konnten aber auch noch bedeutsame Aussagen zum Lehrberuf an sich, gefunden werden. Will man diese Aussagen zusammenfassen, so kann man von zwei weiteren Themenfeldern sprechen:

- 1. Erfahrungsberichte und Anregungen**
- 2. Die Person als Vorbild – Wie kann sie agieren?**

6.2.3.2.7 Erfahrungsberichte und Anregungen

Dieser Bereich betrifft vor allem das Praxisgeschehen. In den Interviews wird immer wieder aufgezeigt, dass durch logopädische Interventionen der Umgang mit Kindern und Jugendlichen erleichtert wird. Insbesondere Kindern, die Probleme machen und haben, kann durch logopädische Ansätze Hilfe geboten werden, damit sie ihr Leben wieder etwas besser bewältigen können.

Hier, in diesem Kapitel, sollen nun die interviewten Personen selbst zu Wort kommen, indem sie ihre Erfahrungen mit diesem sinnzentrierten pädagogi-

schen Ansatz beschreiben und Anregungen für die Zukunft liefern, ohne dass ihre Aussagen interpretiert oder relativiert werden:

- *„Und ich sehe, da war ein Kind mit einer grauenhaften Schrift, und ich habe dann überlegt, was soll ich da jetzt dazuschreiben, ich habe Positives über das geschrieben, was ich eben lesen habe können, und im Rahmen der Freiarbeit war das. Da kommen die Kinder zu mir, unter anderem der Bub und sagt dann, ja, ich weiß eh schon – er ist da so trotzig vor mir gestanden – sie haben hingeschrieben, dass sie meine Schrift nicht lesen können, das ist immer in der Volksschule dabeigestanden. Und ich dachte mir, hoffentlich habe ich das nicht hingeschrieben, und ich schlage das Heft auf und sage: schau einmal, was ich da hingeschrieben habe, und ich hatte etwas ganz anderes hingeschrieben als er erwartet hatte, und von diesem Tag an hat er sich so bemüht, besser zu schreiben und war die ganzen zwei Jahre motiviert bei der Sache. Er hat immer geholfen und mitgearbeitet.“ (EX3)*
- *„Wir haben jetzt eine Schülerin in der ersten Klasse gehabt, aus sehr einfachen Verhältnissen, die am Schulanfang wunderschön gemalt hat, die Buchstaben, die vor lauter schön malen keine Struktur und nichts gehabt hat, und dieses Mädchen hat dieses eine Jahr genutzt, über sich selbst hinauszuwachsen. Ich habe immer wieder betont, was es gut kann, aber auch was sie nicht gut kann, aber genau die Leistung zu beurteilen, was sie gemacht hat, in der Nachmittagsbetreuung. Wenn sie Freizeit hatte, da ist sie nicht draußen auf dem Sportplatz gewesen, sondern ist im Schatten gesessen und hat zusätzliche Hausübungen gemacht. Mit einem strahlenden Gesicht ist sie drinnen gesessen, und ich habe gesagt, du hast es geschafft, und allein dieses Mädchen ist es wert, dass es eine NMS gibt.“ (EX3)*
- *„Ich hatte einen Buben in der Klasse, in jeder Deutschstunde habe ich gewusst, der muss aufs Klo. Ich habe dann mit der Mutter geredet, sie kennt das nicht, sie wüsste nicht, organisch... Und dann habe ich versucht, das hinauszuzögern: du, wir tun jetzt das und das, geht das noch, 5 Minuten? Dann kannst du gehen. Und gegen Ende des Schuljahres bin ich draufgekommen, er ist dann überhaupt nicht mehr gegangen oder, wenn er gehen wollte, wusste er, dass er noch eine Zeitlang aushalten musste, und dann*

hat er drauf vergessen. Gewisse Sachen – das liegt an uns, dass wir das überhaupt schaffen.“ (EX3)

- *„Erfahrung: Kinder ‚wachsen‘ regelrecht wenn man ihnen klar macht, dass es andere Möglichkeiten gibt und er/sie entscheiden kann, welche umgesetzt werden; Steigerung des Selbstbewusstseins.“ (EX12)*
- *„Eine Schülerin hat dieses Schuljahr einmal gesagt, als sie die Deutschhausübung nicht übers Wochenende hatte machen können, weil: Wir haben am Wochenende jemanden besucht. Ich: Aha, warum hast du das nicht machen können? - Ja, weil wir auf Besuch waren, wir waren weg. Ich: Willst du dich jetzt entschuldigen oder ist das für dich ein Grund, dass du sie nicht hast machen können? - Meine Eltern sind schuld, weil sie gesagt haben, ich muss mitfahren. Ich: Ja haben deine Eltern die Hausübung gekriegt oder hast du sie gekriegt? - Ja ich. Und dann haben wir schon geredet darüber, erstens hast du sie am Donnerstag bekommen, da hättest du sie am Donnerstagnachmittag oder am Freitag machen können, da war ja Nachmittagsbetreuung (und es war ja eh nicht viel), und du hättest die Unterlagen ja auch mitnehmen können...Eine Ausrede folgte der anderen.“ (EX3)*

Die Einstellung zum Lehrberuf selbst kann betroffen sein:

- *„Meine Haltung zum Beruf hat sich verändert, weil ich mich als autonomer Gestalter der Situation verstand und nicht Vorgesetzten, Gesetzen, Gesellschaftsdruck, ... hilflos und machtlos ausgesetzt blieb. Es stellte sich zunehmend wieder Freude am Unterrichten ein und mutiges Auftreten, wenn es galt, sinnwidriges Handeln zu unterbinden – sei es in der Interaktion mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, Vorgesetzten, Behörden usw. Authentizität, Sicherheit und Klarheit in der Argumentation pädagogischen Handelns, das für alle Beteiligten dadurch einsichtig und nachvollziehbar und kaum je in Frage gestellt wurde.“ (EX9)*
- *„Als Lehrende finde ich meine Arbeit immer sinnvoll, wenn ich Jugendliche einen Teil ihres Weges begleite. Ich kann ihnen aus meinen Erfahrungen mitgeben, ihre Erfahrungen gemeinsam mit ihnen reflektieren und sie dadurch zu einer kritischen Haltung zu sich selbst und allem, was ihnen begegnet, führen. Dabei darf man sich nicht mit einem Nobelpreisträger ver-*

gleichen und alles von einem fordern. Wir dürfen uns immer einen Schritt weiter wagen und kleine Veränderungen und Verbesserungen in unserer Haltung und unserem Verhalten in der Schule fordern. Richten wir den Blick auf das Gelungene und arbeiten wir ressourcenorientiert weiter. Nur die Ausrichtung auf den Sinn ermöglicht ein gutes Zusammenarbeiten mit den Jugendlichen.“ (EX10)

In den Interviews wird deutlich, dass die Auseinandersetzung mit Logopädagogik die oft schwierige Elternarbeit erleichtern kann.

- *„Auch meine Elterngespräche haben sich verändert. Sie sind erfolgreicher geworden! In den letzten drei Jahren haben sich immer wieder Eltern bei mir dafür bedankt, dass ich ihre Jugendlichen unterstütze und begleite oder ganz einfach dafür, dass ich mit ihnen gesprochen habe und ihnen Mut zugesprochen habe, ihre Aufgabe als Eltern weiter zu führen und nicht aufzugeben.“ (EX10)*
- *„Als Lehrer stelle ich mir die Frage: ‚Wozu fordert mich die Situation heraus?‘ statt zu schimpfen über die Schüler und dabei immer frustrierter über die Schulsituation zu sein.“ (EX11)*
- *„Vorausgeschickt wird, dass eine Lehrperson die familiäre Situation nicht ändern kann, aber sie kann damit umgehen; bewusst machen der Freiheit des Willens. Gemeinschaft zu fördern, indem einerseits das Kind als Individuum gesehen wird und mit seinen Fähigkeiten und Talenten zur Gemeinschaft beitragen kann, Gemeinschaft nicht als Konformismus zu sehen (Bild: Mosaik im Gegensatz zu Pflastersteinen.“ (EX12))*

Diese Auszüge aus den Erfahrungsberichten sind eine sehr persönliche Darstellung dessen, was die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner mit diesen Inhalten im Praxisalltag erlebt haben. Es wird einerseits von sehr persönlichen Erfahrungen berichtet, aber andererseits auch von solchen, die sich unmittelbar auf Schülerinnen und Schüler beziehen und deren Persönlichkeit und Verhalten, Veränderungen entstehen lassen.

6.2.3.2.8 Die Person als Vorbild – kann sie agieren?

Durch die moderne Gehirnforschung weiß man um die Bedeutung der Spiegelneuronen. In den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts entdeckte eine Forschergruppe in Parma unter der Leitung von Giacomo Rizzolatti, dass Nervenzellen in dem Bereich der Hirnrinde, in dem die Motorik angesiedelt ist, auch dann „feuern“, wenn sich der Betroffene nicht selbst bewegt sondern bloß der Bewegung eines anderen Menschen zusieht (vgl. Bauer 2011: 61).

Darin ist also der offensichtliche Grund zu sehen, dass Menschen ihre Mitmenschen häufig imitieren. Man denke nur an das Gähnen oder Lächeln.

„Visuelle Wahrnehmungen sind nicht die einzige Quelle, aus der Spiegelzellen Informationen erhalten. Wir können ja die Handlungen anderer Menschen nicht nur sehen, sondern auch hören.“ (Bauer 2011: 62)

Der kanadische Hirnchirurg William Hutchison konnte nachweisen, dass Nervenzellen im Schmerzzentrum auch reagieren, wenn jemand dabei zusieht, wenn ein anderer einen Schmerz erleidet (vgl. Bauer 2011: 62)

Im Blick auf die eben aufgezählten neurobiologischen Forschungsergebnisse ist es keineswegs verwunderlich, dass auch in der Pädagogik wieder vermehrt von der Bedeutung der Person des Lehrers, der Lehrerin gesprochen wird. Die Lehrperson als Vorbild, die von ihren Schülerinnen und Schülern unbewusst imitiert wird, ist damit keine reine Vorstellung sondern Wirklichkeit! Daher ist die Persönlichkeit einer Lehrperson mit ihren Haltungen und Wertvorstellungen von zentraler Bedeutung, wie auch folgende Interviewausschnitte zeigen:

- „...da lernen die Schüler den Lehrer auch als Menschen kennen und da hab ich dann sicherlich auch meine Lebenseinstellung gezeigt.“ (EX1)
- „Wenn man das weiß, dann fühlt man sich sehr verantwortlich, man schaut intensiver, man agiert nicht oberflächlich, es wird alles viel bewusster und man konzentriert sich auf das Individuum, die Einzigartigkeit, dann im Schulalltag natürlich auch der Umgang, man schaut auf, wie man fragt, achtet auf die Fragestellungen, ich bin mir darüber sicher, dass es jetzt sehr

viel weniger bei mir Gefühlsausbrüche oder Ärger gibt, den Ärger gibt es eigentlich überhaupt nicht mehr.“ (EX4)

Weil das Handeln der Lehrperson unbewusst imitiert wird, weil ihre Einstellungen und Werthaltungen auch oft unreflektiert übernommen werden, muss sich jede Pädagogin und jeder Pädagoge der außerordentlichen Verantwortung bewusst sein und während seiner Ausbildung über die Bedeutung der Spiegelneuronen und „das Netzwerk der Empathie“ informiert werden (vgl. Bauer 2011: 63).

Wie kann man aber konkret logopädisch agieren?

Auf diese Frage versuchen die nachstehenden Interviewinhalte Antwort zu geben. Da sind praktische Beispiele angegeben, die exemplarisch ausgewählt wurden und zeigen sollen, wie Logopädisch im Schulalltag umgesetzt werden kann:

- *„Die B. hat den SPF (Sonderpädagogische Förderung) aufgehoben gekriegt und die hat von mir extreme Bestärkung gesucht und benötigt. Und immer wieder, wenn ich sie bestärkt hab, wenn ich zu ihr gesagt hab: ‚das trau ich dir zu‘, dann hat es funktioniert. Natürlich hatte sie Durchhänger, aber der Erfolg ist sicher auf die Bestärkung zurück zu führen.“ (EX1)*

EX1 macht deutlich wie wichtig dieses Zutrauen in der Praxis ist, gerade auch im sonderpädagogischen Förderbereich.

- *„Auf Kinder übertragen bedeutet dies Folgendes. Bei manchen Arbeiten versinken die Kinder in den Akt des Gestaltens und nehmen die Umwelt gar nicht mehr bewusst wahr. Sie merken zwar einen gewissen Geräuschpegel, fühlen sich aber von ihm nicht gestört und arbeiten hoch konzentriert. Die SchülerInnen erleben einen ‚Flow‘, d.h. es kommt zu Höchstleistungen, welche ein Glücksgefühl als Folge nach sich zieht.“ (EX8)*

In der Logopädisch arbeitet man auch mit Techniken, die schon in der Logotherapie eingesetzt werden und dort sehr erfolgreich sind.

Eine davon ist die Paradoxe Intention, die von Viktor Frankl entwickelt worden ist und gerade bei Schul- oder Prüfungsangst eingesetzt werden kann. Ihre Wirkung besteht darin, dass jemand mit einer bestimmten Form von Angst sich genau jene Situation vorstellt und herbeiwünscht, vor der er sich

fürchtet. Angst und Wunsch neutralisieren sich sozusagen und der Betroffene vergisst ganz, dass er sich eigentlich fürchten müsste (vgl. Lukas 2002: 111). Dereflexion beispielsweise wird eingesetzt zum Abziehen einer allzu großen Aufmerksamkeit an einer bestimmten Sache, und die Einstellungsmodulation, die eine ganz effiziente Methode ist, wurde in Ausschnitten aus den Interviews schon mehrmals erwähnt. Auf diese Methoden nimmt auch der nächste Interviewausschnitt Bezug:

- *„Techniken wie die Paradoxe Intention, die Dereflexion oder die Einstellungsmodulation erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass man die Jugendlichen überzeugt, dass sie auch, ohne negativ aufzufallen, wertvolle Mitglieder in der Klasse sind.“ (EX10)*

Eine weitere Methode für die Arbeit mit Kindern wäre durch den Einsatz von Filmen gegeben. An Hand dessen, was bestimmte Figuren im Filmgeschehen erleben, ergeben sich Gruppendiskussionen, in die sich Schülerinnen und Schüler mit ihren eigenen Problemen und Vorstellungen einbringen können ohne sich outen zu müssen.

- *„Einsatz der Filmdeutung, Aufzeigen des ‚Sternenhimmels‘ in der ‚Sternstunde‘, die fünf pädagogischen Bären.“ (EX12)*

Der Sternenhimmel ist gedacht als Sinnbild für die Fülle an Möglichkeiten, die jemand für sich und sein Leben erkennen kann und die er als Sternchen bezeichnet.

Die fünf pädagogischen Bären wurden von Elisabeth Lukas, der bekannten Frankl-Schülerin, entwickelt und setzen sich aus folgenden fünf Schritten zusammen (vgl. Lukas 2002:185f):

1. Was ist mein Problem?
2. Wo ist mein Freiraum?
3. Welche Wahlmöglichkeiten habe ich?
4. Welche ist die sinnvollste?
5. Diese eine will ich verwirklichen!

Zusammenfassend muss gesagt werden, dass die Erkenntnis über den mächtigen Wert des Vorbildes nicht nur in der Logopädagogik begründet ist, sondern allgemein in der Pädagogik erkannt wird.

Die einzelnen Handlungsbeispiele werden vielen Kolleginnen und Kollegen auch nicht fremd sein, weil das Menschenbild Viktor Frankls aus einer humanistischen Philosophie entwickelt worden ist. Viele Ansätze, wie die Verknüpfung des Menschen mit seiner Welt, die dem Menschen innewohnende Kraft, aber auch der Sinnbegriff finden sich bereits bei Wilhelm von Humboldt (vgl. Bortz 2009: 61ff). Sie werden aber von Frankl und dann später in der Logopädiologie erweitert und auch begründet.

6.3 Logopädagogik im theoretischen Diskurs

Viktor Frankls Menschenbild ist sehr stark geprägt von seiner Auseinandersetzung mit der Existenzphilosophie, die wiederum von den Denkansätzen Søren Kierkegaards und von der Phänomenologie Edmund Husserls beeinflusst war.

Die Existentialisten, wie Jaspers, Heidegger, aber auch Sartre, haben einen gemeinsamen Zielpunkt ihres existenziellen Fragens: den Menschen in seiner „Existenz“, in seinem „Sein“, das sich hinter seiner erfahrbaren Erscheinung verbirgt (vgl. Austeda 1989: 104). Diesen Zielpunkt erkennt man auch in der Frage Frankls, was denn das Wesen des Menschen sei, und in seinem Antwortversuch durch seine 10 Thesen zur Person.

Wenn man nun den humanistischen Ansatz der Logopädagogik mit der Psychoanalytischen Pädagogik, die ebenfalls aus einer Therapierichtung entstanden ist, vergleichen will, so erkennt man zunächst vordergründig einige Gemeinsamkeiten. Beide pädagogischen Ansätze sind aus jeweils einer Therapierichtung hervorgegangen: die Psychoanalytische Pädagogik aus der Psychoanalyse Sigmund Freuds und die Logopädagogik aus der Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Beide Therapierichtungen haben ihren Ursprung im Wien des ausgehenden 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts, und beide, sowohl Freud als auch Frankl, haben sich nie „ausdrücklich und ausschließlich mit Erziehungsaufgaben befasst“ (vgl. Krüger 2009: 109).

Sowohl Freud als auch Frankl dienten philosophische Ansätze als Grundlage für ihre Therapierichtungen. „Der Ursprung der analytischen Richtung liegt im Positivismus“. (Berner 1992: 128) Für Frankls Therapierichtung war die Existenzphilosophie von maßgeblicher Bedeutung. An diesen ganz unterschiedlichen Zugängen ist auch zu erkennen, welche Zielrichtung die jeweilige Therapieform und die aus dieser Therapieform dann entstandene pädagogische Richtung anzustreben versuchte.

Die existenzphilosophische Richtung stellt den Menschen in den Mittelpunkt ihres Denkens. Nach Meinung der Existenzialisten verkennen eigentlich alle erfahrungswissenschaftlichen Bemühungen um eine Erkenntnis der

menschlichen Eigenart die „Existenz“ selbst (vgl. Austeda 1989: 104). Durch eine „existenzielle Betrachtungsweise“ sollen „der Sinn und die tiefere Bedeutung des Menschseins“ erschlossen werden (vgl. ebd.). Der Mensch und seine Bestimmung stehen im Vordergrund, wie dies auch beim Bildungsbegriff Wilhelm von Humboldts der Fall ist.

Die Psychoanalyse dagegen befasst sich mit vorhandenen Situationen oder mit Beschreibungen, etwa in Form von Krankengeschichten, die auch als Erziehungsgeschichten gesehen werden (vgl. Krüger 2009: 110). Man versucht sowohl Situationen als auch Beschreibungen zu analysieren und Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse nicht außer Acht zu lassen, obgleich „die Bedeutung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen im erzieherischen Handeln im Rahmen der psychoanalytisch orientierten Konzepte antiautoritärer Erziehung systematisch verkannt“ (Krüger 2009: 112) worden sind. Für die antiautoritäre Bewegung waren „vor allem die psychoanalytischen Erkenntnisse über die psychosexuelle Entwicklung des Kindes und die Kritik an der gesellschaftlichen und familialen Unterdrückung der kindlichen Sexualität“ (ebd.) von Bedeutung. Vielen Störungsbildern werden noch heute solche Unterdrückungsprozesse als Ursache zugeordnet, und damit ist in der gängigen Schulpraxis eine Form der Entschuldigung gegeben.

Der analytische Denkansatz hat sicherlich auch das Entstehen einer analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft gefördert. Wenn man diese mit der Pädagogischen Anthropologie, der die Logopädagogik zugezählt werden kann, vergleicht, dann sind sehr große Unterschiede wahrnehmbar (vgl. Berner 1992: 149). „Der Schwerpunkt einer technologischen, humaningenieurwissenschaftlichen Disziplin liegt eindeutig im Bereich des exakt Analyzierbaren, des Plan- und Machbaren.“ (Berner 1992: 149)

Der psychoanalytische Ansatz, der seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts auch in der Pädagogik – als psychoanalytische Pädagogik – wieder an Bedeutung gewonnen hat, ist an einigen Universitätsstandorten im deutschsprachigen Raum vertreten, darunter auch in Wien (vgl. Krüger 2009:113). Ein namhafter Vertreter der jüngeren Vergangenheit ist Günther Bittner, der die Vorteile der Psychoanalyse für die Pädagogik vor allem darin sieht, dass sie „dem Erzieher hilft, sich in das kindliche Seelenleben hin-

einzuversetzen“. (Krüger 2009: 114) Kritik an der psychoanalytischen Pädagogik kommt heute sowohl von den PsychoanalytikerInnen selbst, als auch aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft.

Ein schwerwiegender Einwand, der aus dem Umfeld der Psychoanalyse kommt, betrifft das psychoanalytische Setting, das kaum auf Erziehungsprozesse übertragbar sei. Psychoanalytisches Setting, analytische Methode und Theorie sind aber „eng miteinander verknüpft, so dass die Methode selbst nicht zerlegt und fragmentiert angewandt werden kann.“ (Krüger 2009: 116)

Aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft wird darauf hingewiesen, dass ihre Grundlagenwissenschaft eigentlich die Pädagogik sein müsse und psychoanalytische Pädagogik bestenfalls als Hilfswissenschaft dienen kann (vgl. Krüger 2009: 117).

Viktor Frankl anerkannte die Bedeutung der Psychoanalyse, indem er immer wieder betonte, dass man von Psychotherapie nur sprechen dürfe, wenn auch Freud und Adler genannt werden, deren therapeutische Schulen als die „einzigen großen Systeme“ auf diesem Gebiet nicht wegzudenken seien (vgl. Frankl 2005a:27).

Für Frankl greifen aber beide Therapierichtungen zu kurz:

„Die Geburtsstunde der Psychotherapie hatte geschlagen, als man daran ging, hinter körperlichen Symptomen die seelischen Ursachen zu sehen, also ihre Psychogenese zu entdecken; jetzt aber gilt es, noch einen letzten Schritt zu tun und hinter dem Psychogenen, über die Affektdynamik der Neurosen hinaus, den Menschen in seiner geistigen Not zu schauen – um von hier zu helfen.“ (Frankl 2005a: 35f)

Die geistige Dimension des Menschen ist das entscheidende Kriterium für Viktor Frankl. Er erläutert seine Kritik an der Psychoanalyse in folgender Weise:

„ Was nun die Tiefenpsychologie anbelangt, so ist sie schon deshalb ausgesprochen psychologistisch, weil sie im menschlichen Sein eigentlich nur die Luststrebigkeit und die Triebdeterminiertheit sieht – nicht aber die Wertstrebigkeit und die Sinnorientiertheit. Sobald wir jedoch so etwas wie Sinn und Werte bei unseren Analysen außer Acht lassen, werden alle Phänomene irgendwie zweideutig.“ (Frankl 2005b: 96)

Frankl vergleicht diese Zweideutigkeit mit der Projektion dreidimensionaler Gebilde (Kegel, Zylinder) in eine Ebene. Die Risse von Kegel und Zylinder sind einander gleich, nämlich Kreise, dennoch sind die Raumobjekte grundverschieden! Damit begründet er die verkürzte Sichtweise der leiblich-seelischen Einheit, die für Frankl keineswegs die Ganzheit des Menschen ausmachte (vgl. ebd.).

„Zur wahren Ganzheit gehört eben das Geistige wesentlich mit dazu; ja dieses Geistige ist sogar das, was die Einheit des Menschen allererst stiftet, gründet und verbürgt.“ (Frankl 2005: 96)

Auch wenn Einwände bestehen, so darf die Bedeutung des psychoanalytischen Theorieansatzes keineswegs übersehen werden. Frankl sah durchaus das Positive, den Aufbruch, der durch die Psychoanalyse erfolgt war, aber er erkannte auch die eingeschränkte Sicht auf den Menschen, der die geistige Dimension fehlte.

Die Erziehungswissenschaft wurde durch den analytischen Ansatz um wesentliche Aspekte bereichert, durch „die Entdeckung der kindlichen Sexualität“ und durch die Bedeutung der „Dimension des Unbewussten“. Auch im empirischen Bereich hat der analytische Ansatz zu einer Aufwertung der qualitativen Forschung beigetragen und zu einem eigenen tiefenhermeneutischen Auswertungsverfahren geführt (vgl. Krüger 2009: 117).

Allerdings wurden von der Analytisch-empirischen Erziehungswissenschaft die „mehrdeutigen, hochabstrakten, schlagwortartigen 'pseudo-normativen Leerformeln', mit ihrem großen logischen Spielraum und dem geringen Normgehalt aufs schärfste“ (Berner 1992: 150) kritisiert. „Der Pädagogischen Anthropologie wurde die Illusion der Schlüsse vom Sein auf ein Sollen vorgeworfen.“ (Berner 1992: 150)

„Die metatheoretischen Theorien des analytisch-empirischen Wissenschaftsverständnisses führten dazu, dass sich nur noch wenige Erziehungstheoretiker mit sogenannten unwissenschaftlichen, rein subjektiven und beliebigen Fragen erzieherischer Zielsetzungen auseinanderzusetzen wagten.“ (Berner 1992: 150)

Die Haltung der analytischen Richtung zeichnet sich durch „ein Misstrauen gegen vorschnelle und tiefe Einsichten“ aus. Wichtig sind ihr die Untersuchung von Details und die „intersubjektive Überprüfbarkeit“ philosophischer Behauptungen (vgl. Berner 1992: 128).

Das führte zu einem bestimmten „Mainstream“ in der „Scientific Community“, der dazu führte, dass ein humanistischer Bildungsbegriff wie der Wilhelm von Humboldt erst gar nicht thematisiert wurde.

Es würde aber auf ein Negieren der Freiheit des Menschen hinauslaufen, wenn man ihn auf die Summe seiner Erfahrungen reduzieren wollte. Nach Viktor Frankl *hat* jeder Mensch seine Triebe, aber er *ist* nicht getrieben. „Der Mensch hat Triebe – aber die Triebe haben nicht ihn. Er macht etwas aus den Trieben – aber die Triebe machen ihn nicht aus.“ (Frankl 1984: 141)

Frankl ist der Meinung, dass der Mensch in jeder Lebenssituation, und sei sie noch so aussichtslos, eine Restfreiheit besitzt, auf die er zurückgreifen kann:

„Was wir jedoch betonen, das ist die Tatsache, daß der Mensch als geistiges Wesen sich der Welt – der Umwelt wie Innenwelt – nicht nur gegenübergestellt findet, sondern ihr gegenüber auch Stellung nimmt, daß er sich zur Welt immer irgendwie «einstellen», irgendwie «verhalten» kann und daß dieses Sich-verhalten eben ein freies ist. Sowohl zur naturalen und sozialen Umwelt, zum äußeren Milieu, als auch zur vitalen psychophysischen Innenwelt, zum inneren Milieu, nimmt der Mensch in jedem Augenblick seines Lebens Stellung.“ (Frankl 1984: 141)

Der Mensch hat in jedem Augenblick als Restfreiheit zumindest die Möglichkeit und Freiheit, seine Einstellung zur Situation zu überdenken und neu festzulegen. Das ist ein sehr positiver Zugang zur Persönlichkeit eines Menschen, weil er jederzeit die Möglichkeit einer Veränderung zulässt, ja diese Veränderung in den Bereich des Möglichen hebt, diese Veränderung zutraut.

Sowohl die Sinnorientierung als auch diese Freiheit für etwas – im Gegensatz zur Freiheit von etwas – sind ganz wesentliche Ergänzungspunkte für eine Pädagogik der Zukunft. Beide gehen über das Bildungsideal Humboldts noch etwas hinaus, indem der Bereich der praktischen Pädagogik mit eingebaut wird und beispielweise Wege zum Sinn aufgezeigt werden.

Ein gravierender Unterschied betrifft das Denken selbst. Die Analyse, die Rückbesinnung auf Geschehenes regt die Aktivität des Gehirns in genau jenem Bereich an, in dem das Geschehene, das analysiert wird, gespeichert

ist. Dadurch wird der Bereich aktiviert, in dem Vergangenes gespeichert ist, und nicht jener, in dem Visionen und Ideen entstehen können. Ein in die Zukunft gerichtetes Denken wird damit erschwert, wenn nicht unmöglich gemacht. Dass die Art unseres Denkens aber mit der Wahrnehmungsfähigkeit zusammenhängt, zeigen jüngste Erkenntnisse der Gehirnforschung.

„Die Suche nach den Schuldigen für das geistige, gesellschaftliche oder familiäre Klima, in das man hineingeboren worden ist, hat im nachhinein wenig Sinn, sie kann eigentlich nur einem einzigen Zweck dienen, nämlich zu erkennen, wie man selbst an der Gestaltung eines bestimmten Klimas mitwirkt, um nicht selbst erneut aus Unwissenheit schuldig werden zu müssen. Denn das Klima, in dem Menschen künftig aufwachsen und leben, läßt sich ebenso verändern wie die Art und Weise, wie wir unser Gehirn fortan benutzen.“ (Hüther 2010: 71)

Hüther widerspricht damit auch älteren Denkansätzen aus der Gehirnforschung, die besagten, dass alle Prozesse im Gehirn deterministisch seien (vgl. Speck 2008: 38). Neueste Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass es sehr wohl die Freiheit gibt, welches Denken man initiiert. Jeder entscheidet immer auch, in welchem Bereich des Gehirns er welche Verschaltungen initiiert, verknüpft oder zu „breiten Denkautobahnen“ werden lässt (vgl. Hüther 2010: 119).

„Wer nicht in seinen einmal eingefahrenen Bahnen der Wahrnehmung, der Empfindungen und der Erkenntnis stecken bleiben und seine Freiheit verlieren will, muß den schwierigen Weg wählen und versuchen, sich schrittweise auf den Stufenleitern der Wahrnehmung, der Empfindungen, der Erkenntnis und des Bewußtseins dem anzunähern, was ein menschliches Gehirn auszeichnet: die Fähigkeit, sich selbst immer wieder neu in Frage zu stellen.“ (Hüther 2010: 120)

Mit dieser Aussage Gerald Hüthers wird ein wichtiger Punkt im Menschenbild Viktor Frankls angesprochen, nämlich die Fähigkeit zur Selbstreflexion, zur Selbstdistanzierung und zur Selbsttranszendenz (vgl. Frankl 2005a: 213f).

Die Benutzungsart des Gehirns hat aber nicht nur Auswirkungen auf die Person selbst, sondern auch auf die Gesellschaft. Wenn eine analytische Denkform zur Norm geworden ist, dann werden Forschungsvorhaben gene-

rell eher in der Analyse des Vorhandenen liegen. Eine Kritik in diese Richtung kommt von Manfred Spitzer bezüglich der Bildungsforschung. Er sieht das Problem, dass generell eine Art Versorgungsforschung betrieben wird, wo beispielsweise untersucht wird, wo was und wie umgesetzt wird. „Fortschritt kommt nicht durch Betrachtung dessen, was ist, sondern durch Nachdenken über das, was sein könnte. Eben durch die Erforschung von genuin *Neuem*.“ (Spitzer 2010: 14)

Das ist ein wesentlicher Grund dafür, dass sich diese Arbeit mit einem neuen pädagogischen Ansatz auseinandersetzen will, mit etwas Neuem an sich. Das ist aber auch ein wesentlicher Grund dafür, dass nicht eine skeptisch-kritische Haltung und Problemdarstellung gewählt wurde, die heute oft in der Pädagogik zu finden ist und die durch eine konsequente Infragestellung und Skepsis gekennzeichnet ist.

„In dieser Version betreibt die transzendental-kritisch-skeptische Pädagogik vorrangig die analytisch-methodische Prüfung und Präzisierung von Grundbegriffen, Grundsätzen und Geltungsansprüchen und ist weniger daran orientiert, mit ihren Analyseergebnissen Neues, Konstruktives bzw. ‚Praxisbezogenes‘ hervorzubringen und zu etablieren. Deshalb werden die gängigen Antworten und Lösungen auf Fragen und Probleme aus Unterricht, Erziehung und Bildung auf diesem Weg zwar ihrer Vorläufigkeit und vermeintlichen Gewissheit entzogen, sie werden aber nicht durch konstruktive und weiterführende Alternativen überboten oder ersetzt. Pädagogische Fragen und Probleme verbleiben stattdessen in einem für die meisten beunruhigenden Stadium von negativer Kritik und Zweifel.“ (Dörpinghaus/Poenitsch/Wigger 2009: 123).

Im nächsten Kapitel sollen daher Hypothesen vorgestellt werden, die sich durch die Verknüpfung von theoretisch unterlegten Aussagen und den, in den Interviews aufgezeigten Erfahrungen, einem Handlungswissen, ergeben haben. Hypothesen wurden deshalb gebildet, weil sie andere zu weiteren Forschungsfragen, zur Infragestellung und Diskussion herausfordern sollen.

7. Validität der Ergebnisse

Bortz und Döring meinen, dass bezüglich der Validität zwei Fragen bei der Interpretation der Ergebnisse von Bedeutung sind.

- Kann die Gesamtinterpretation tatsächlich zwingend und einleuchtend aus den Daten abgeleitet werden?
- Inwieweit sind die herausgearbeiteten Muster und Erklärungen auf andere Situationen verallgemeinerbar (vgl. Bortz/Döring 2003: 335)?

Zur ersten Frage kann festgehalten werden, dass sowohl die Kategorienbildung als auch die Zuordnung zu diesen Kategorien in zweifacher, voneinander unabhängiger und unbeeinflusster Weise erfolgt ist.

Die Interpretation wurde an Hand jener Textstellen vorgenommen, die vorher in den Kommentaren zu den Kategorien zusammen gefasst worden waren. Schritt für Schritt wurden in der Folge jeweils diejenigen Gesichtspunkte zusammengefasst, die mit den theoretischen Inhalten eines bestimmten Themenfeldes der Logopädagogik in Beziehung standen. Damit wird genau auf jenen Bereich hingewiesen, den es zu erforschen galt. Konkret kommen dabei ganz bestimmte Inhalte der Logopädagogik zur Sprache, die als Ergänzung zur pädagogischen Grundbildung deshalb besonders wertvoll wären, weil sie eine sogenannte Gegenstrategie darstellen, um aus der Krise wieder leichter herauskommen zu können.

Was die zweite Frage anlangt, so nehmen zuerst jene Interviewpassagen darauf Bezug, die Empfehlungen und Anregungen für eine zukünftige LehrerInnenbildung NEU geben oder wo es auch um ein generell neues Rollenverständnis geht. Dabei stehen einerseits allgemein notwendige Veränderungen in der LehrerInnenbildung im Mittelpunkt, aber auch die Möglichkeit, geforderte Kernkompetenzen und Haltungen durch die Beschäftigung mit Logopädagogik generell erlangen zu können.

8 Warum sinnorientierte Pädagogik?

In der Evaluationsforschung entspringen Fragestellungen und Veränderungsanforderungen oft der Berufspraxis und es fehlen entsprechende Theorien, die eine Gestaltung und Bewertung konkreter Interventionsmaßnahmen erlauben (vgl. Bortz/Döring 2003: 358). Daher spielt in dieser Arbeit Exploration eine wichtige Rolle. Im Rahmen eines Theoriebildungsprozesses, der sich im gegenständlichen Fall über eine längere Zeit hin zieht, sollen die Themenfelder eines Leitfadens für eine sinn- und wertorientierte Erziehung im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU erarbeitet werden. Dabei kann man auf einer höheren Abstraktionsebene durchaus Zusammenhänge erkennen, und zwar zwischen dem Menschenbild, welches einer PädagogInnenbildung zugrunde liegt, und dem inneren Zustand der Gesellschaft. Hier ergibt sich eine Wechselwirkung dadurch, dass sich einerseits der innere Zustand einer Gesellschaft durch ihr Menschenbild und ihre Wertvorstellungen auf die Ausbildungssituation überträgt, und andererseits haben die in einer Ausbildung erworbenen Werthaltungen und das diesen Haltungen zu Grunde liegende Menschenbild Auswirkungen auf den inneren Zustand der zukünftigen Gesellschaft.

Das mag mit Grund dafür sein, dass man in einer LehrerInnenbildung NEU dem Bereich der Persönlichkeitsbildung einen besonderen Stellenwert einräumen will (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 17f).

Die Auswertung der Interviews hat nicht nur Hinweise auf die relevanten Inhalte der Logopädagogik ergeben, sondern eindeutig bestätigt, dass eine sinnorientierte Persönlichkeitsbildung einerseits für die Berufspraxis von Pädagoginnen und Pädagogen, andererseits aber auch für ihre eigene persönliche Bildung bereichernd ist.

Dieses Kapitel möchte sich mit vier Thesen auseinandersetzen, die als Begründungen für den Wert einer sinnorientierten Pädagogik angesehen werden können:

1. Um die Krise unserer Gesellschaft als Chance wahrnehmen zu können, benötigen wir ein neues Denken im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU, vor allem auch im Bereich der Persönlichkeitsbildung.

2. Logopädagogik ist ein theoretischer Ansatz der Pädagogik, durch den ein solches neues Denken gefördert wird und der daher eine positive Ergänzung der Pädagogik im Bereich der Grundbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen in einer LehrerInnenbildung NEU darstellt.
3. Logopädagogik stärkt die eigene Persönlichkeit und die pädagogische Profession, und zwar gerade durch jene Inhalte, deren Relevanz sich durch die Analyse ergeben hat.
4. Logopädagogik hat präventiven Charakter für die Einzelperson und für die Gemeinschaft.

8.1 Ein neues Denken wird benötigt

Um die Krise unserer Gesellschaft als Chance wahrnehmen zu können, benötigen wir ein neues Denken, vor allem auch im Bereich der Persönlichkeitsbildung, im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU.

Die Gesellschaft steckt in einer schweren Krise. „Die dadurch entstandenen Probleme werden wir mit unserem heutigen Wissen nicht lösen können“, meint dazu der Klagenfurter Soziologe Arno Bammé¹⁰².

Durch die Erkenntnisse der Gehirnforschung wird bestätigt, dass durch die Art des Denkens neue Vernetzungen geschaffen und bestimmte Gehirnareale aktiviert werden können oder auch nicht.

„Noch heute wachsen die meisten Menschen auf unserer Erde unter Bedingungen auf, die dazu führen, daß sie die prinzipiell vorhandenen Möglichkeiten zur Ausbildung eines hochkomplexen, vielfach vernetzten und zeitlebens lernfähigen Gehirns nicht ausschöpfen können.“ (Hüther 2010: 62)

Hüther meint damit aber nicht jene Menschen, die durch ihren Überlebenskampf gar keine Zeit und keine Möglichkeiten **WOZU?** haben. Er hat dabei jene im Blick, die sich im Laufe ihres Lebens Denkstrukturen zurechtgelegt

¹⁰² in einem Interview der Kleinen Zeitung vom 2. 2. 2012.

haben, die sie immer wieder anwenden, ohne darüber nachzudenken. Aus den Vernetzungswegen werden, so Hüther, mit der Zeit breite Autobahnen:

„Aus der primären Bewältigungsstrategie ist dann ein eingefahrenes Programm geworden, das das gesamte weitere Denken, Fühlen und Handeln der betreffenden Menschen bestimmt. Zwanghaft sind sie darum bemüht, immer wieder solche Bedingungen zu schaffen und aufrechtzuerhalten, unter denen sie die Zweckmäßigkeit ihrer einmal entwickelten Fähigkeiten unter Beweis stellen können. Solange ihnen das gelingt, werden sie bei der Bewältigung bestimmter Aufgaben immer besser, immer effizienter und immer erfolgreicher. Sie scheitern aber meist kläglich, sobald sich die Verhältnisse ändern und neue Herausforderungen auf sie zukommen, die mit den alten, eingefahrenen Verschaltungsmustern in ihrem Hirn nicht zu bewältigen sind.“ (Hüther 2010: 62f)

Ein analytisch kritisches, ja oft skeptisches Denken hat dazu geführt, dass ein so komplexer Bereich wie die Pädagogik aus den verschiedensten Perspektiven betrachtet und damit in Einzelwissenschaften zerlegt worden ist.

„Das ist aber nur durch *Arbeitsteilung* und *Spezialisierung* möglich. Eine empirische Wissenschaft von der Erziehung muß sich auf einen relativ begrenzten Gegenstandsbereich und darin auf jene Probleme beschränken, die mit empirisch-rationalen Methoden bearbeitet werden können. Als empirische Einzelwissenschaft kann sie weder eine philosophische Betrachtung der Welt und des Lebens im Ganzen unter dem Aspekt der Erziehung leisten, noch die Gültigkeit von Normen nachweisen. Sie ist nicht für alle Fragen zuständig, die die Menschen sich im Zusammenhang mit der Erziehung stellen. Deshalb ist es nicht nur berechtigt, sondern für die Gesellschaft sogar unerlässlich, daß es neben einer Empirischen Erziehungswissenschaft auch pädagogische Satzsysteme gibt, die der Begründung von Erziehungszielen, der Ethik für Erzieher oder der praktischen Anleitung zum Erziehen dienen.“ (Brezinka 1978: 26)

Der Blick auf das Ganze ist, wie etwa auch in der Medizin, verloren gegangen, und noch mehr der Blick auf den Menschen, auf das Subjekt als Einheit und Ganzheit (vgl. Frankl 2005a:337f).

An diesen eingefahrenen Verschaltungsmustern des Denkens scheitert heute nicht nur die Finanzwelt. Auch die Politik hat damit zu kämpfen und

die Medizin mit ihrem *médecin technicien*, der den Menschen auf seinen Nutzwert reduziert (vgl. ebd.).

Auch in der Pädagogik fällt der Blick sehr oft nicht auf das zu bildende Wesen an sich, sondern auf einzelne Aspekte des Erziehens oder des Bildens, die dann genauestens analysiert werden.

Der Gehirnforscher und Arzt Manfred Spitzer fordert nicht nur ein neues Denken im Bereich der Pädagogik, mit neuen Ideen und Visionen, sondern überhaupt eine neue Forschung. Damit meint er eine Abkehr von der sogenannten „Versorgungsforschung“, unter der Spitzer jene Art der Forschung versteht, die sich mit den Schwächen von Systemen befasst, Hinweise auf vorhandenes Wissen gibt und eine bessere Anwendung der Ressourcen erkennen kann (vgl. Spitzer 2010: 14).

„Statistische Zusammenhänge, Korrelationen, sagen nichts über Ursache und Wirkungen und können genau deswegen wirklichen Fortschritt nicht begründen. Erschwerend kommt im Bereich der Bildung hinzu, dass sich die Experten in vielen Fällen nicht einmal darüber einigen können, worüber sie uneinig sind.“ (Spitzer 2010: 15)

Spitzer kritisiert in diesem Zusammenhang auch die PISA-Studien, weil sie seiner Meinung nach mangelhaft und nicht wirklich überprüfbar seien (vgl. Spitzer 2010: 18f). Er unterstreicht, dass man heute durch wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen kann, dass das Gehirn ständig lernt und dass sich Nervenzellen und deren Verbindungen, die Synapsen, fortwährend durch ihre eigene Tätigkeit ändern (vgl. Spitzer 2010: 50).

„Aufgrund der Veränderung der Stärke neuronaler Verbindungen durch deren Benutzung entstehen im Gehirn neuronale *Repräsentationen*, d. h. Neuronen, die immer dann aktiv werden („feuern“, wie Neurobiologen zu sagen pflegen), wenn ein bestimmtes Muster an Impulsen zum Neuron gelangt.“ (Spitzer 2010: 51)

Zusammenfassend kann man sagen, dass diese Aussagen die Annahme verdichten, dass heute Denkansätze in der Gesellschaft, aber auch in der Wissenschaft vorherrschen, die sich der Analyse verschrieben haben, die sich mit Fehlern und Missständen beschäftigen und damit das Denken in den schon angelegten Bahnen nur verdichten.

„Fortschritt kommt nicht durch Betrachtung dessen, was ist, sondern durch Nachdenken über das, was sein könnte. Eben durch die Erforschung von genuin *Neuem*.“ (Spitzer 2010: 14)

8.2 Logopädagogik fördert ein neues Denken

Logopädagogik ist ein theoretischer Ansatz der Pädagogik, durch den ein solches neues Denken gefördert wird und der daher eine positive Ergänzung der Pädagogik im Bereich der Grundbildung für alle Pädagoginnen und Pädagogen in einer LehrerInnenbildung NEU darstellt.

Bei Logopädagogik handelt es sich um einen theoretischen Ansatz, der auf dem Menschenbild Viktor E. Frankls aufbaut, einem positiven, in die Zukunft weisenden Menschenbild mit der Ausrichtung auf einen Sinn hin.

Alles Vergangene wird als „geschehen“ eingestuft. Es kann nicht mehr verändert oder beeinflusst werden. Die Vergangenheit gehört dem schicksalhaften Bereich an (vgl. Frankl 2005a: 129ff). Frankl vergleicht das Schicksal mit einem Boden, an den der Mensch durch die Schwerkraft gefesselt ist (vgl. ebd. 130). Und nun geht es darum, wie sich der Mensch zu seinem Schicksal verhält. Sieht er nur die Fesseln der Schwerkraft – oder aber kann er den Boden als Sprungbrett sehen, um zu einem Sprung in die Zukunft anzusetzen, mit Ideen, mit Visionen, mit Sinnperspektiven? Sieht er sich allein gelassen, gefesselt durch sein Schicksal und seine Begrenztheit – oder sieht er seine Möglichkeiten, seine Freiheit für etwas oder für jemanden? Sieht er sich eingebunden in diese Welt? Ohne sein Schicksal und seine Umwelt wäre er ein unbeschriebenes Blatt: erst sein unverwechselbares Schicksal macht ihn zu dem, der er ist, zu einem unverwechselbaren Puzzlestein des Lebens. Mensch sein heißt für Frankl nicht nur anders sein sondern auch anders können (vgl. Frankl 2005a: 132). Das bezieht sich selbstverständlich auch auf das Denken.

Logopädagogik will den Blick in die Zukunft lenken, mit einer Ausrichtung auf einen Sinn hin, und damit zu einem neuen, positiven und nicht nur auf

die eigene Person zurückgebogenen Denken führen. Hier gibt es Verbindungen zu Humboldt, der den Menschen auch eingebunden sieht, verknüpft sieht mit seiner Welt (vgl. Borst: 2009: 62).

Ein zukunftsgerichtetes Denken, auch in Form einer Sinnorientierung, lässt neue Nervenwege entstehen, neue Gehirnareale aktiv und neue Synapsen stärker werden. Je öfter ein solch visionäres Denken geschieht, je mehr es trainiert wird, desto stärker werden die Nervenverbindungen in jenem, dafür zuständigen Bereich des Gehirns ausgebildet:

„Die Hirnforscher, die all das herausgefunden haben, waren höchst verwundert über dieses Ausmaß an nutzungsabhängiger Veränderbarkeit des menschlichen Gehirns. Heißt es doch, konsequent zu Ende gedacht, daß unser Gehirn so wird, wie wir es benutzen.“ (Hüther 2010: 85)

Eine Neuausrichtung des Denkens wäre auch für eine LehrerInnenbildung NEU von Vorteil. Das wäre schon deshalb wichtig, weil ein Denken, das Kinder durch die Gesetze der Genetik und durch die Sozialisation bedingt sieht, alle Merkmale einer Klassifizierung aufweist, die nicht zulässig ist. Und dennoch sind Aussagen wie „bei diesen Eltern kann ja nichts anderes erwartet werden“ oder „Sein Weg ist festgelegt“ noch immer im Schulalltag zu hören.

Ein neues pädagogisches Denken ist aufzubauen auf der Erkenntnis der Einzigartigkeit jedes einzelnen Menschen. Das schließt die absolute Würde mit ein, die jeder Person entgegenzubringen ist, wie auch die Sinnperspektive, deren Erkennen ermöglicht werden muss. Eine solche Sichtweise, ein solches Denken darf keine leere unbeachtete Forderung in den Allgemeinen Bildungszielen der (verbindlichen!) Lehrpläne bleiben.

Kindern und Jugendlichen muss die Möglichkeit geboten werden, dass die Säulen ihrer Fähigkeiten – Leistungs-, Liebes- und Leidenschaft – gleichmäßig stark ausgebaut werden können, damit ihr Leben in Balance kommen und bleiben kann. Da gibt es heute große Defizite, was die dritte Säule angeht, denn Leidenschaft und Durchhaltevermögen werden als Kompetenzen im Alltagsleben, fernab von Sport, Musik oder gar Extremsport, kaum thematisiert. Sie sind aber im wahrsten Sinn des Wortes überlebenswichtig.

Lange Zeit war der Blick in der Pädagogik einseitig ausgerichtet auf eine Wohlfühlpädagogik, in der die Lehrperson die Rolle eines Animateurs übernehmen sollte. Heute weiß man, dass damit viele Gefahren verbunden sind, und manche sprechen sogar von „Jugendlichen in der Wohlstandsfalle“¹⁰³. Junge Menschen benötigen um sich herum ein Umfeld, das ihnen ihre eigene Entwicklung zulässt, das sie herausfordert, fördert aber auch Leistung erwartet. Eine Herausforderung bewusst annehmen zu können, heißt, sich selbst die Bewältigung dieser Herausforderung zuzutrauen. Das hat mit starker Motivation zu tun und mit dem Gefühl, etwas Sinnvolles zu machen, etwas Tolles zusammenzubringen. Da kann durchaus ein Flow-Erlebnis¹⁰⁴ entstehen. Die Fähigkeit, sich für etwas oder für jemanden begeistern zu können, öffnet den Weg zur inneren Betroffenheit. Wer dazu in der Lage ist und sich auch darauf einlässt, der wirkt damit einem Manko entgegen, das eine Falschbedienung des Gehirns zur Folge hätte (vgl. Hüther 2010: 127ff).

„Wer sich auf einen schwierigen Weg macht, beginnt sein Gehirn wesentlich komplexer, vielseitiger und intensiver zu benutzen als jemand, der selbstzufrieden dort stehenbleibt, wo er entweder zufälligerweise gelandet oder vom Druck oder vom Sog der Verhältnisse hingespült worden ist, bis er dort untergeht.“ (Hüther 2010: 119)

¹⁰³ Forum Bildung. In: Die Presse vom 27. Februar 2012. S. 20.

¹⁰⁴ Flow (engl. „Fließen, Rinnen, Strömen“) bezeichnet das Gefühl der völligen Vertiefung und des Aufgehens in einer Tätigkeit, auf Deutsch in etwa Schaffens- bzw. Tätigkeitsrausch oder Funktionslust. Mihaly Csikszentmihalyi hat die Flow-Theorie im Hinblick auf Risikosportarten entwickelt. Heute wird sie auch für rein geistige Aktivitäten in Anspruch genommen:
[http://de.wikipedia.org/wiki/Flow_\(Psychologie\)](http://de.wikipedia.org/wiki/Flow_(Psychologie)) [Zugriff am 23. 1. 2012]

8.3 Stärkung durch Logopädagogik

Logopädagogik wäre eine positive Ergänzung im Bereich der Grundbildung, weil es die eigene Persönlichkeit und die pädagogische Profession stärkt.

Zukünftige Pädagoginnen und Pädagogen sollen, nach den Empfehlungen für eine LehrerInnenbildung NEU, ihre Selbstkompetenzen ausbauen und pädagogische Kernkompetenzen erlangen, um dadurch befähigt zu sein, ihren Berufsalltag professioneller zu bewältigen. Im Rahmen der LehrerInnenbildung NEU sollte die Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen für eine solche Kompetenzerweiterung im gemeinsamen Kernbereich, im ersten Teil der Grundausbildung, erfolgen. Im Rahmen dieses Studienabschnittes wäre die Möglichkeit gegeben, einzelne schon vorgegebene Module dieses Grundstudiums mit logopädischen Inhalten zu ergänzen, um die geforderten Fähigkeiten noch weiter auszubauen, mit notwendiger Theorie zu untermauern und dadurch zu neuen Einstellungen und Haltungen zu kommen. Dazu tragen die Sinnorientierung (vgl. Frankl 2005b: 25) und das Menschenbild (vgl. Frankl 2005b: 87ff) ebenso bei wie das Erkennen des wirklichen persönlichen Freiraumes mit der zugehörigen Verantwortung (vgl. Frankl 2005a: 129ff) und die Tatsache, dass das Leben die Fragen stellt und dass das Leben einen Aufgabencharakter hat (vgl. Frankl 2005a 101ff).

Durch diese Einsichten kommt es zu einer Einstellungsmodulation, die Lebenseinstellung verändert sich, und dadurch entsteht ein gewisser Schutz vor Burn-out und Sinnkrisen. In der Praxis kann immer wieder festgestellt werden, dass Sinnkrisen in der Regel immer ein Begleitkriterium bei Burn-out darstellen.

Die nächste grafische Darstellung soll zeigen, wie das Menschenbild Viktor Frankls und die Auseinandersetzung mit dem Sinnaspekt dazu führen, dass es zu einer bewussteren Lebenseinstellung kommt und zu ausgebauten

Selbstkompetenzen, die zu mehr Selbstsicherheit führen. Durch den Sinnaspekt ist auch die Gefahr der Egomane mehr oder weniger gebannt, da jeder Sinnanruf im Spannungsbogen zwischen „sinnvoll für die Person selbst“ und „sinnvoll auch für das Umfeld dieser Person, für die Gemeinschaft an sich“ steht (vgl. Fankl 2005a: 72f).

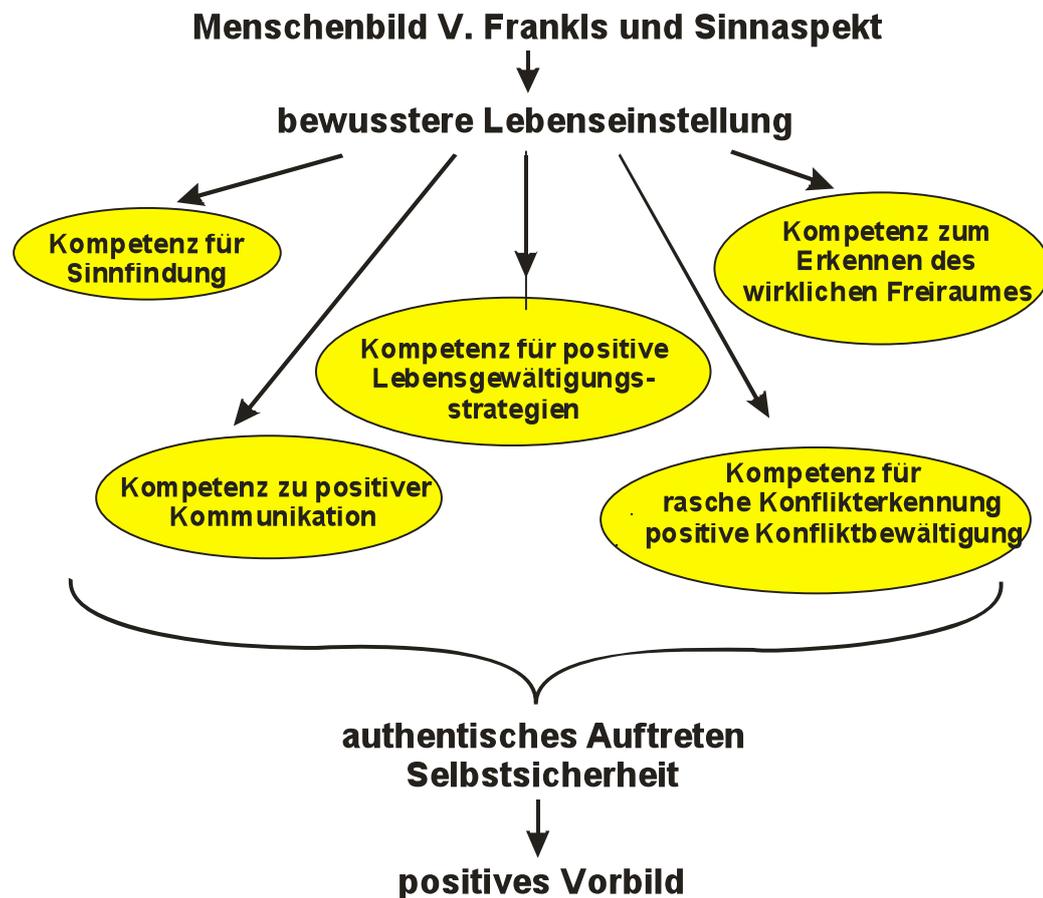


Abbildung 18: Kompetenzgewinn durch das Menschenbild Viktor E. Frank (M. F.)

Eine „bewusstere Lebenseinstellung“ führt zu neuen Kompetenzen. Diese sind auch notwendig angesichts der Forderung, dass junge Menschen so zu bilden seien, dass sie in der Gesellschaft der Zukunft nicht nur bestehen können, sondern in der Lage sind, diese mitzugestalten und ihr Leben darin zu gestalten (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 18)

Der Kompetenzbegriff „umfasst Wissen, Handeln-Können, Motivation und Haltungen – in untrennbarer Form zusammengefügt in der Persönlichkeit des jeweils Handelnden.“ (LehrerInnenbildung NEU 2010: 39)

Die obige Grafik soll zeigen, dass sich in diesem Fall das Wissen um die Inhalte der Logopädagogik auf die persönliche Lebenseinstellung einer Pädagogin oder eines Pädagogen auswirkt. Beides, das Wissen und die veränderte Lebenseinstellung bewirken, dass dadurch neue Kompetenzen gewonnen werden. Sowohl die Kompetenz zur Sinnfindung, wie auch die Kompetenz zur Erkennung des wirklichen Freiraumes gehen auf typische Inhalte Viktor Frankls zurück und führen in weiterer Folge zu einer Veränderung der Kommunikations-, der Konfliktbewältigungs- und der Lebensbewältigungskompetenz. Alles zusammen führt zu einem authentischen Auftreten und mehr Selbstsicherheit. Zusammen mit dem Wissen, dass man kein Gefangener der eigenen Gefühle und Aggressionen ist, können somit Haltungen entstehen, die vornehmlich das Positive in den Blick heben und nicht das Negative. Damit ist aber schon die pädagogische Profession angesprochen, die auf der Basis einer guten zukunftsorientierten pädagogischen Bildung entstehen soll, ergänzt durch eine exzellente Fachausbildung und zukunftsweisende didaktische Grundsätze (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 25).

„Die wirkliche Innovation von anspruchsvollen Kompetenzkonzepten ist, dass sich dadurch das Verhältnis zu Wissen und Handeln ändert: Wissen wird perspektivisch – auf Praxis hin; Handeln-Können wird nicht mehr bloß als Anwendung von Theorie begriffen, sondern als Feld mit eigenen Gesetzen und Logiken, das man neu begreifen kann; Motivationen und zurückliegende Interessen werden untrennbar mit der Wirkung des eigenen Handelns verbunden. Die Analyse von Haltungen handelnder Menschen zeigt, wie tief Persönlichkeit und Kompetenz miteinander verbunden sind.“ (LehrerInnenbildung NEU: 39)

Dass sich Persönlichkeit und Kompetenz in den Haltungen eines Menschen widerspiegeln, dass haben auch die Aussagen der interviewten Expertinnen und Experten gezeigt.

Die in der Grafik aufgezeigten Fähigkeiten und das positivere Selbstbild führen dazu, dass die Lehrperson sich nicht an den Lehrstoff klammern muss, sondern authentischer erscheinen, Probleme rascher erkennen und sinnvoll bearbeiten kann. Bei Pädagoginnen und Pädagogen entstehen dadurch neue Haltungen wie:

- Wertschätzung als oberste Prämisse im Umgang mit anderen,
- Vertrauen, Zutrauen schenken können,
- das Kind als einzigartig sehen, ohne es zu überfordern oder aber in die Wohlstandsfalle tappen zu lassen.

Die folgende grafische Darstellung soll zeigen, welche pädagogischen Kernkompetenzen sich aus derartigen Haltungen entwickeln können.

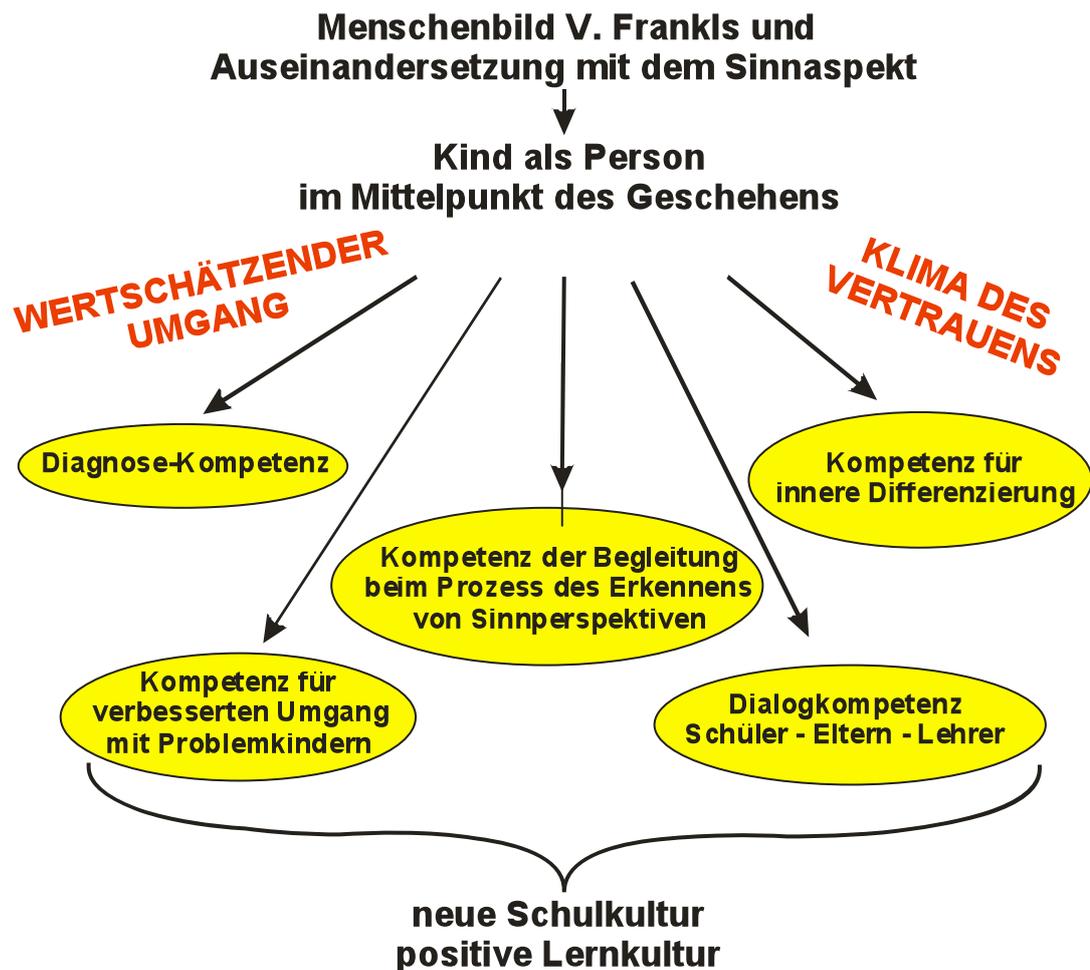


Abbildung 19: Haltungen und Kompetenzen für eine neue Schulkultur. (M. F.)

Das Kind im Mittelpunkt ist ein zutiefst humanistischer Zugang, der sowohl bei Humboldt als auch bei Frankl gegeben ist. Das Besondere ist wieder das Klima des Vertrauens und die Kompetenz der Begleitung bei der Sinnfindung. Letztere ist nur möglich, wenn man sich selbst persönlich einmal auf solch einen Sinfindungsprozess eingelassen hat, wenn man diese Kompetenz für sich persönlich erworben hat.

Weiters werden nun jene Kompetenzen aufgezeigt, die im Berufsfeld einer Pädagogin oder eines Pädagogen relevant sind. Von Interesse ist natürlich, mit welchen Haltungen diese Kompetenzen eingesetzt werden. Beispielsweise ist der Unterschied gravierend, ob ein Problem diagnostiziert und dann in der Vergangenheit nach Ursachen für dieses Problem gesucht wird, oder ob nach der Problemerkennung gleich nach möglichen Bewältigungsstrategien für die Zukunft Ausschau gehalten wird. In beiden Fällen geht man zwar von ein und demselben Punkt aus, aktiviert aber dann ganz unterschiedliche Gehirnregionen, je nach dem, welche Denkstrategie zur Anwendung kommt, welche Haltung dieser Denkstrategie zu Grunde liegt. Wenn logopädische Haltungen und Einstellungsänderungen bei vorgegebenen Bedingungen das Geschehen bestimmen, kann daraus eine neue Schulkultur und eine positive Lernkultur entstehen, betreut von Lehrpersonen, denen eine sinnvolle Gestaltung ihres Berufsalltages wichtig ist.

Wenn man nun die Ergebnisse der Auswertung betrachtet, so werden schnell jene Inhalte sichtbar, die sich als besonders wichtige Grundpfeiler für Pädagoginnen und Pädagogen herausgestellt haben. Es wird aber auch klar, dass es dabei nur um ein beschriebenes Handlungswissen geht, dem das Fachwissen der Logopädie zu Grunde liegt. Hans-Joachim Müller ist aber der Meinung, dass im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtung eine „Sowohl-als-auch-“ bzw. eine „Mehr-oder-weniger-Sichtweise“ angebracht wäre (vgl. Müller 2006: 134). Das würde seiner Meinung nach zu einer „Auflösung bildungsideologischer Kampfpositionen“ führen und zu einer Aufwertung des Handlungswissens gegenüber dem Sachwissen (vgl. ebd.).

8.4 Logopädagogik hat präventiven Charakter

Logopädagogik hat präventiven Charakter für die Einzelperson und für die Gemeinschaft.

Dieser Gedanke leitet sich von den ehemaligen Untersuchungen Viktor Frankls selbst ab, in denen er gezeigt hat, dass es der Sinn ist, der einen Menschen auch unter schwierigen Bedingungen gesund erhält, dass es ein Wozu ist, das das Leben reicher macht, den Menschen zufriedener, glücklicher und – für die Volkswirtschaft interessant – auch gesünder (vgl. Frankl 2005b: 25ff).

Kinder, die früh, ihrem Alter entsprechend, mit der Bedeutung des Sinnaspektes konfrontiert, die dabei gestützt und begleitet worden sind, die schaffen es leichter, mit Problemen umzugehen oder Krisenzeiten wie etwa die Pubertät zu überstehen.

„Die Sinnfrage in ihrer ganzen Radikalität kann einen Menschen geradezu überwältigen. Dies ist zumal in der Pubertät häufig der Fall, zur Zeit also, wo die wesenhafte Problematik des menschlichen Daseins dem geistig reifenden und geistig ringenden jungen Menschen sich auftut.“ (Frankl 2005a: 67)

Frankl vertritt die Meinung, dass es die Frage nach dem Sinn des Lebens an sich so nicht gibt. Was es aber gibt, sind die Fragen, die das Leben an uns stellt und die sinnvoll – voll Sinn – beantwortet werden wollen (vgl. Frankl 2005a: 107). Diese Antworten können nur konkrete Antworten auf konkrete Lebenssituationen sein, das heißt, dass jeder Mensch seine ureigensten Antworten, seine ureigensten Sinnanrufe finden muss. Aus diesem Grund ist es einer Lehrperson nicht möglich, den Schülerinnen und Schülern Sinn vorzugeben oder Sinn zu lehren.

Was aber höchst wirksam ist, das ist die positive Vorbildwirkung und eine vertrauensvolle Begleitung oder Stützung, wie es im Lehrplan gefordert wird.

Eigentlich wäre es notwendig, Logopädagogik auch im Rahmen der Stunden für Soziales Lernen an Schulen selbst vorzustellen. Das ist aber eine Forderung an die Zukunft. Vorerst ist es wichtig, dass jeder Lehrer und jede

Lehrerin so ausgebildet wird, besser gebildet wird, dass er der Stützaufgabe bei Sinnfindungsprozessen seiner Schülerinnen und Schüler gerecht werden kann (vgl. Lehrplan: allgemeine Bildungsziele).

In Zeiten, in denen ein Sparpaket das andere ablöst und die Jugendarbeitslosigkeit auf Rekordhöhe¹⁰⁵ klettert, darf der gesellschaftliche Aspekt nicht vergessen werden. Nicht nur, dass vermehrt Kosten für psychologische Diagnostik, psychotherapeutische und psychiatrische Behandlungen aufzuwenden sind: die eigentliche Gefahr liegt darin, dass jemand, der keine Arbeit hat, der nicht am gesellschaftlichen Leben partizipieren kann, weil ihm die finanziellen Mittel fehlen, der um kein „wofür es sich zu leben lohnt“ weiß, auch nichts zu verlieren hat. Damit ist die Gefahr einer gewalttätigen Gegenbewegung sehr wohl gegeben. Die Jugendlichen sind die eigentlichen Verlierer unserer Gesellschaft! Diese Situation lässt an das Bild einer tickenden Zeitbombe denken.

Eine LehrerInnenbildung NEU, die das Menschenbild Frankls und vor allem die Sinnperspektive als Basis ihrer Grundbildung nimmt, zeigt, dass es ihr mit der Verantwortung für die Zukunft ernst ist. Sie übernimmt damit präventive Aufgaben hinsichtlich der Gesunderhaltung zukünftiger Generationen, aber auch hinsichtlich einer Kostenreduktion im Bereich des Gesundheitswesens. Nicht zu vergessen ist dabei die Gewaltprävention, die durch Sinnperspektiven entsteht.

¹⁰⁵ Laut Pressemeldung vom 10. 04. 2012 sind derzeit in der EU 5,5 Millionen Jugendliche ohne Arbeit.

9 Vorschlag zur praktischen Umsetzung

9.1 Grundmodule mit logopädagogischen Inhalten

Durch die geplante völlige Umgestaltung der LehrerInnenbildung besteht die reelle Chance, dass es auch zu einer Neustrukturierung der Inhalte kommen kann. Im Rahmen des gemeinsamen Kernbereiches, der in der Grundbildung 60 ECTS-Credits umfasst und der von allen angehenden Pädagoginnen und Pädagogen zu absolvieren sein wird, müsste es eigentlich möglich sein, zwei bis drei Module mit logopädagogischen Inhalten unterzubringen. Da bei einer Reform der Curricula aber alle pädagogischen Interessen und Ansätze berücksichtigt werden müssen, wird es wohl realistischer sein zu wünschen, logopädagogische Inhalte in passende Module integrieren zu können.

9.1.1. Das Menschenbild

Die Theorie zum Menschenbild Viktor Frankls wurde bereits im 4. Kapitel der Arbeit vorgestellt und im 6. Kapitel bei der Auswertung der Kategorie 1 noch genauer beschrieben. Dieser Theorieteil müsste schwerpunktmäßig die **Dreidimensionalität** und das daraus resultierende „**Menschsein an sich**“ behandeln. Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssten über den Unterschied zwischen **Charakter und Persönlichkeit** Bescheid wissen und über die **Einzigartigkeit des Menschen** mit seiner **unabdingbaren Würde** und dem **Recht auf Wertschätzung**.

9.1.2. Sinnauftrag

Das theoretische Fundament zu den Inhalten dieses Theorieteiles wurde ebenfalls bereits im 4. Kapitel vorgestellt und im 6. Kapitel, im Auswertungsteil zur Kategorie 2, genauer behandelt. Der Sinnaspekt stellt eine Herausforderung für alle dar, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. **Der Auftrag zur Hilfe bei der Sinnfindung ist in den Lehrplänen deutlich formuliert**, findet allerdings vielfach nicht die notwendige Aufmerksamkeit. In vielen Schulen wird diese Aufgabe auf den Religionsunterricht abgeschoben.

Was aber, wenn immer mehr Kinder und Jugendliche den Religionsunterricht erst gar nicht mehr besuchen? Der Auftrag findet sich nämlich in den Leitvorstellungen der Allgemeinen Bildungsziele und **gilt somit für alle Fächer**.

Logopädagogische Ansätze könnten hier, mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen gepaart, eine gemeinsame Basis bilden, indem der Gesundheitswert der **Sinnfindung** an sich und **die drei Straßen zum Sinn** thematisiert werden. Aber nur durch Üben werden die notwendigen Verschaltungen im Gehirn auf- und dann ausgebaut und verstärkt. Das **Thema Glück** müsste ebenso aufgegriffen werden wie die Möglichkeit der **Motivation** durch einen Sinnaspekt. Die heute übliche Art der Auseinandersetzung mit diesen beiden Themen wird von der Gehirnforschung stark kritisiert. Gerald Hüther weist darauf hin, wie notwendig heute „Musterbrecher“ und Visionäre wären und dass die Art der Motivation, wie sie in der Regel heute erfolgt, eigentlich „hirntechnischer Unsinn“ sei, weil sie nicht zu Selbstverantwortung und Selbstgestaltung führe, sondern „bestenfalls zu erzwungener Anpassung an die Wünsche oder Anordnungen des jeweiligen Dompteurs“ (vgl. Hüther 2011: 126). Hüther vertritt die Meinung, dass eigentlich nur Ermutigung und Inspiration zur eigenen Potentialentfaltung führen.

Ganz wesentlich wäre es, die Fähigkeit zur **Unterscheidung zwischen schicksalhafterm Bereich und Freiraum** zu schulen, wobei sich auch jeder bewusst sein muss, dass jede freie Entscheidung mit **Verantwortung** verbunden ist. Daher gehört zu diesem Themenbereich auch die **Gewissensbildung**.

9.2 Während der Induktionsphase

Die Induktionsphase schließt nach den derzeitigen Rahmenbedingungen an das pädagogische Grundstudium an und wird mit dem Masterabschluss beendet. Im Rahmen dieser Induktionsphase, in der Studentinnen und Studenten schon als Lehrerinnen und Lehrer an Schulen tätig sind, soll es wieder einen gemeinsamen Kernbereich für alle Studierenden geben, der in diesem Fall 30 ECTS-Credits umfasst. Im Rahmen dieses Kernbereiches sollte es möglich sein, noch weitere Module mit logopädischen Inhalten unterzubringen, um die bereits vorhandene logopädische Bildung zu vertiefen. Unter dem Titel „In Balance sein“ oder „Der Mensch in Balance“ könnten entsprechende Inhalte angeboten werden. Das **Menschenbild** sollte noch einmal **wiederholt** und die für den Menschen so notwendige Balance thematisiert werden. Um in Balance zu sein, müssen die Fähigkeiten eines Menschen – **Leistungs-, Liebes- und Leidensfähigkeit** – ebenso ausgewogen sein wie die Wertehierarchie. Im Bildungsbereich muss vor allem die Leidensfähigkeit angesprochen werden. Das Durchhalten, das Aushalten, das Durchstehen von unangenehmen, schwierigen Lebenssituationen muss wieder als Wert erkannt werden. Diese Fähigkeit ist heute sehr verkümmert, da man die längste Zeit der Ansicht war, unsere Kinder müssten es besser haben, alles Belastende müsse ihnen aus dem Weg geräumt werden. Das war ein Irrglaube, der heute allgemein als solcher erkannt wird.

Weiters sollten mögliche **Fehlhaltungen** des einzelnen und der Gesellschaft wenigstens angesprochen werden.

9.3 Beispiele für die Schulpraxis

Sowohl im Rahmen der pädagogischen Grundbildung als auch während der Induktionsphase kann in den Schulpraktischen Studien aufgezeigt werden, wie theoretische logopädische Inhalte in die **Praxis umgesetzt werden** und wie **logopädische Interventionen** erfolgen können. In der Berufseinführung durch Mentorinnen und Mentoren könnte Platz für eine Auseinandersetzung mit **logopädischer Kommunikation und Friedenserziehung sein**. Man könnte neue **Schulversuche mit dem Unterrichtsfach „Sinn und Glück“** andenken. Hier wären auch die Praxisschulen einzubinden und die didaktischen Studien, wo auch verschiedene Verhaltensweisen der Logopädisch angesprochen werden könnten.

9.4 Zusatzausbildung

Im Rahmen von Zusatzausbildungen, wie etwa für die dann benötigten Mentorinnen und Mentoren, für Beratungslehrerinnen und Beratungslehrer oder im Bereich der Supervision und des Managements sollte es möglich sein, eigene logopädische Module unterzubringen. In der Induktionsphase, also während der Berufseinführung, sollen nach den Vorstellungen der Empfehlungsgruppe alle angehenden Pädagoginnen und Pädagogen von Mentorinnen und Mentoren begleitet werden. Es wird allerdings nicht klar definiert, wer dieser Mentorengruppe angehören und in welcher Form diese Gruppe ausgebildet werden soll. Für eine Gruppe, die junge Pädagoginnen und Pädagogen begleitet und Vorbildfunktion hat, wäre eine sinnzentrierte Ausbildung sicher sehr vorteilhaft, wobei natürlich das **Menschenbild und der Sinnaspekt notwendige Fundamente wären**. Eine **Vertiefung könnte sich durch logopädische Friedenserziehung und durch eine Auseinandersetzung mit grundlegenden Kenntnissen über Neurosen, Suchtentwicklung, Persönlichkeitsstörungen etc. er-**

geben. Da Mentorinnen und Mentoren auch im Rahmen der Aufnahmege-
spräche vor Studienbeginn eingesetzt werden sollen, benötigen sie eine
fundierte **Diagnosekompetenz.** Auch Beratungslehrerinnen und Beratungs-
lehrer haben es immer wieder mit Kindern und Jugendlichen zu tun, die an
einer Persönlichkeitsstörung leiden. Daher wird auch hier eine Diagnose-
kompetenz erforderlich sein. Die Kenntnisse in Bezug auf **Fehlhaltungen**
sollten im Rahmen der Erweiterungsmodule ebenfalls vertieft werden.
Zur Begleitung dieser oben genannten Gruppen könnten **Supervisions-**
stunden angeboten werden, oder es ergibt sich überhaupt eine **Praxis-**
gruppe, die ihre Forschung im Bereich der Logopädagogik ansiedelt.

9.5 Fort- und Weiterbildung

Auch alte „Berufshasen“ sollten im Rahmen von Fort- und Weiterbildungs-
veranstaltungen die Möglichkeit erhalten, sich mit den Inhalten der Logo-
pädagogik auseinanderzusetzen.

Im Rahmen der Fortbildung sollte es Impulsveranstaltungen geben, auf die
dann ein Grundmodul folgen kann, das sich mit dem neuen Rollenverständ-
nis und den geforderten neuen pädagogischen Kernkompetenzen und Hal-
tungen beschäftigt.

Das neue Rollenverständnis und die Forderung nach neuen Haltungen be-
schränken sich ja nicht nur auf neu Auszubildende, sondern beziehen sich
auf alle im Bildungsbereich Tätigen. Daher muss es zu diesen Themen Fort-
bildungsveranstaltungen geben, in denen aufgezeigt wird, wie man durch
eine andere Form der Pädagogik – in diesem Fall wäre es eine sinnzentrier-
te Form der Pädagogik – die geforderten Kernkompetenzen und Haltungen
leichter erreichen kann.

9.6 Elternarbeit

Ein weiteres bedeutsames und weites Aufgabenfeld betrifft die **Elternarbeit**, die **mit logopädischen Inhalten zu ergänzen wäre**. Dafür werden aber logopädisch gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer benötigt, die eine vertiefte Ausbildung absolviert haben.

9.7 Schulentwicklung und Schulpraxis

Logopädische Inhalte sollten vermehrt auch bei Schulentwicklungsprozessen thematisiert und vermittelt werden. Die Entscheidung, wohin ein Entwicklungsprozess gehen soll, ergibt sich üblicherweise dann durch Diskussionen und Prozesse an einer Schule selbst. Eingeleitet wird ein solcher Prozess allerdings durch **Schulentwicklerinnen und Schulentwickler**, und die **sollten logopädische Inhalte wenigstens kennen und auch anbieten können**.

Vertiefung könnte auch hier noch durch **Supervisionsangebote** und **logopädische Praxisgruppen** erfolgen.

9.8 Zukunftsvision: Eigenes Masterstudium

Im Rahmen dieser Arbeit wird immer wieder davon gesprochen, wie notwendig Visionen und Sinnperspektiven für den Einzelnen, aber auch für Gruppen oder die Gesellschaft an sich sind. Daher darf es nicht verwundern, dass auch jene, die die Logopädisik kennen und in ihrem Berufsalltag einsetzen, davon träumen, dass es in Zukunft vielleicht ein eigenes Masterstudium der Logopädisik geben könnte. Dafür würden sich die Inhalte des Hochschullehrganges Logopädisik eignen, erweitert durch eine adäquate Masterarbeit. Damit könnte auch Forschung auf diesem Gebiet

betrieben werden, eine zukunftsgerichtete Forschung von etwas genuin Neuem, wie es Manfred Spitzer ja auch fordert (vgl. Spitzer 2010: 14).

10 Resümee

Den Verantwortlichen aller politischen Lager scheint deutlich geworden zu sein, dass es in unserer Gesellschaft massive Veränderungen gegeben hat und man in bildungspolitischer Verantwortung darauf reagieren muss. Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen finden heute ein verändertes Aufgabenspektrum vor. Sie finden sich plötzlich in einer Rolle wieder, die ihnen in der Ausbildung nicht oder nur unzureichend vermittelt worden ist. Wissensvermittlung ist nur eine der Aufgaben, die sie zu bewältigen haben. Die Rolle des Erziehungs- und Bildungsbegleiters aber haben sie kaum gelernt. Dabei meinte schon Hartmut von Hentig in seinem Essay zur Bildung:

„Die Antwort auf unsere behauptete oder tatsächliche Orientierungslosigkeit ist Bildung – nicht Wissenschaft, nicht Information, nicht die Kommunikationsgesellschaft, nicht moralische Aufrüstung, nicht der Ordnungsstaat.“
(Hentig 2004: 9)

Hentig zeigt die Gefahren auf, die durch falsche Reaktionen erwachsen würden. Bildung heißt für ihn Bildung zum Menschsein. Dafür würde kein Wissen, keine Information, keine Kommunikation reichen. Da geht es um mehr, da benötigen Lehrerinnen und Lehrer zusätzlich zur Fachkompetenz, zur didaktischen und zur Methodenkompetenz noch pädagogische Kernkompetenzen (vgl. LehrerInnenbildung NEU 2010: 35). Nach Hentig ist Bildung ein Geschehen, das sich in jeder Person selbst vollziehen muss, ein innerer Prozess sozusagen und kein von außen aufzwingbarer. Äußere Einflüsse können diesen Vorgang lediglich beeinflussen und bestenfalls steuern.

„Kann eine Einrichtung ›bilden‹, deren Lehrer nicht gebildet sind? [...] Was müssen Lehrer und Lehrerinnen können, also meist erst lernen, damit sie Helfer, Anreger, Vorbilder für junge Menschen sind und nicht nur Vermittler und Prüfer von Stoffen und Fertigkeiten?“ (Hentig 2004: 208f.)

Diese Frage ist mehr als berechtigt, denn eine Umfrage¹⁰⁶ unter allen Lehramtstudierenden Österreichs im Jahre 2009 brachte zum Vorschein, dass es Mängel im Bereich der pädagogischen Ausbildung, der Konfliktbewältigung und der Persönlichkeitsbildung gibt. Wir brauchen Antworten auf diese letzte Frage Hentigs, was Lehrerinnen und Lehrer also lernen müssen, damit sie Helfer, Anreger und Vorbilder für junge Menschen sein können. Im Rahmen dieser Arbeit wurde danach gesucht, und es wurden theoretische Inhalte gefunden und vorgestellt, die in der Lage sind, zur gewünschten Kompetenzerweiterung beitragen zu können. Es sind Antworten, die sich einerseits aus der Theorie ergeben haben und andererseits aus den Erläuterungen der interviewten Personen gewonnen worden sind, die durch ihr Fach- oder Expertenwissen den Bezug zur Praxis herstellen konnten.

Die LehrerInnenbildung in Österreich steht vor einer entscheidenden Wende. Die Verantwortungsträger haben erkannt, dass Pädagoginnen und Pädagogen von morgen zusätzliche und auch andere Kompetenzen und Haltungen benötigen werden, als dies im Rahmen der heutigen Ausbildung berücksichtigt wird. Gesellschaftliche Veränderungen und der kaum mehr kontrollierbare Einfluss von Medien stellen alle Erziehenden vor neue Herausforderungen. Aus diesem Grund soll auch die Persönlichkeitsbildung einen besonderen Stellenwert in der von der Bundesregierung beschlossenen LehrerInnenbildung NEU bekommen.

Der Grundgedanke dieser Forschungsarbeit geht von der These aus, dass man einer oberflächlichen Konsumgesellschaft, in der langfristige Bindungen und Sicherheiten rar geworden sind, einer Gesellschaft, die in einer schweren Krise steckt, einen neuen pädagogischen Ansatz zur „Gegensteuerung“¹⁰⁷ entgegenstellen müsste. Elke Gruber vertritt die Meinung,

¹⁰⁶ vgl. http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18910/lehramtsbefragung_2009.pdf
[Zugriff am 12. 03. 2012]

¹⁰⁷ vgl. Gruber, Elke: Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein)Bildung.:
http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt
[Zugriff am 28. 12. 2009]. S. 13.

dass es einer großen Charakterstärke bedürfe, um das alles auszuhalten – und eine solche Charakterstärke müsse erst erlangt werden. Da stellt sich die Frage, wie das denn geschehen soll und welche Rolle dabei Erziehung und Vorbildwirkung durch Lehrpersonen spielen. Überlegungen dieser Art sind für die Zukunft unserer Gesellschaft von großer Bedeutung, denn es gibt alarmierende aktuelle Zahlen¹⁰⁸, die aufzeigen, dass es um den psychischen Gesundheitszustand unserer Gesellschaft nicht gut bestellt ist. Burn-out ist zu einer Volkskrankheit geworden, von der immer mehr auch Kinder und Jugendliche betroffen sind. Der Kindertherapeut Michael Winterhof sieht das Kernproblem darin, dass Menschen ihre innere Ruhe verloren haben. Ausgedrückt wird das gerade bei Kindern und Jugendlichen durch das vermehrte Auftreten von Aggression und Depression (vgl. Winterhof 2009a: 114ff). Dazu kommt, dass durch die Gehirnforschung aufgezeigt wird, dass im Bildungsbereich gutgemeinte Irrwege beschritten worden sind, die Kinder zu dem werden ließen, was sie heute oft sind: ich-bezogen, mit nur mangelhafter Fähigkeit zur Betroffenheit und zur Empathie ausgestattet, ohne großes Durchhaltevermögen und mit Nullbockstimmung, das heißt ohne Sinnerspektive für das eigene Leben (vgl. Hüther 2010: 131f). Daher wird gerade von denjenigen Gehirnforschern, die sich in jüngster Zeit auch mit den Zusammenhängen zwischen Gehirnentwicklung und Pädagogik beschäftigt haben, wie Joachim Bauer, Gerald Hüther und Manfred Spitzer, ein Umdenken, ein neues Denken gefordert. Ein solches neues Denken, eine „Gegensteuerung“, soll zwar unter Nutzung bewährter Erfahrungen und vorhandener Kompetenzen erfolgen, gleichzeitig aber Visionen zulassen und die neuesten Erkenntnisse der Gehirnforschung mit einbeziehen. Der Erwerb von Selbstkompetenzen und Haltungen, die für diese LehrerInnenbildung NEU gefordert werden, ist so schnell nicht erreichbar. Elke Gruber ist daher der Meinung, dass dies nur „über eine längerfristige Identitätsbildung“ möglich sei; „sie kann nicht verordnet, sondern nur veranlasst

¹⁰⁸ Zahlen des Hauptverbandes der Sozialversicherung : vgl. http://www.sozialversicherung.at/portal27/portal/esvportal/channel_content/cmsWindow?action=2&p_menuid=73012&p_tabid=2&p_pubid=648933 [Zugriff am 2. März 2012] und Kleine Zeitung vom 1. März 2012: 2f

und ermöglicht werden, und dem Ganzen muss ein Bildungskonzept zugrunde liegen, das Halt, Orientierung und Sinn verspricht“ (vgl. Gruber: http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt [Zugriff am 28. 2. 2012]. S. 13).

Die Entwicklung eines solchen neuen Bildungskonzeptes, das den eben genannten Forderungen einigermaßen entsprechen würde, war dann das zentrale Thema dieser Arbeit. Der Fokus der qualitativen Untersuchung ist im Wesentlichen auf den Bereich der Persönlichkeitsbildung gerichtet, die in der zukünftigen LehrerInnenbildung NEU im Rahmen eines gemeinsamen pädagogischen Kernbereiches erfolgen soll. Die Annahme, dass bestimmte theoretische Inhalte einer sinnzentrierten Pädagogik, der Logopädagogik, zum Erwerb der notwendigen pädagogischen Kernkompetenzen, Selbstkompetenzen und Haltungen beitragen können, konnte durch die Interviews mit den Expertinnen und Experten bestätigt werden. Dabei geht es um einen neuen Weg mit neuem Denken, der sich im Wesentlichen damit beschäftigt, zukunftsorientiert nach Lösungsstrategien Ausschau zu halten, die für alle Beteiligten sinnvoll sind. Die Hinwendung auf etwas Neues erfährt zudem Nahrung im Nachweis der Gehirnforschung, dass wirklich nachhaltige Veränderungen nur dann möglich sind, wenn sich Denkansätze gravierend verändern. Hier wird von Seiten der Gehirnforschung auch Kritik an der Forschungspraxis der Pädagogik geübt. Es gehe in diesem Bereich noch immer weitgehend um die sogenannte Versorgungsforschung, um Analysen von Ressourcen, um das Aufdecken von Schwächen und dergleichen und nicht um „genuin Neues“ (vgl. Spitzer 2010: 14). Genau hier hakt auch Rainer Domisch¹⁰⁹ ein, wenn er den gravierenden Unterschied zwischen Finnland und Österreich aufzeigt und darauf hinweist, dass in Finnland Fehler angepackt und nicht Abhandlungen über die Entstehung dieser Fehler verfasst werden.

Auch in Österreich wird es ein zukunftsorientiertes Denken, ein sogenanntes Gegensteuern geben müssen, mit Visionen, mit dem Mut zu neuen pädagogischen Ansätzen und dem Glauben an eine positive Zukunft. Dabei wird ein Bildungskonzept erforderlich sein, in dessen Mittelpunkt ein wert-

¹⁰⁹ Rainer Domisch hat durch Jahrzehnte am Reformprozess des finnischen Schulsystems mitgearbeitet. Vgl. Forum Bildung: Die Presse vom 27. Februar 2012.

schätzendes, sinnorientiertes Menschenbild steht, um auch den Allgemeinen Bildungszielen in den Lehrplänen zu entsprechen, die die Begleitung bei der Sinnfindung als allgemeine Bildungsaufgabe einer Lehrperson ansehen¹¹⁰. Diesem Auftrag ist lange Jahre hindurch nur unzureichend entsprochen worden. Gerade aus diesem Grund ist die Auseinandersetzung mit einem sinnzentrierten, logopädischen Bildungsansatz, der auf dem positiven, wertschätzenden, nicht bedingten Menschenbild Viktor E. Frankls aufbaut, äußerst interessant, denn eine Abkehr vom momentan sehr kapitalistisch ausgerichteten Menschenbild, dessen Einfluss sich im Bildungsbereich durch das Nützlichkeitsdenken offenbart, wird heute selbst von der Wirtschaft als notwendig erachtet.

Im Rahmen dieser Arbeit wurden zwölf Interviews mit Absolventinnen und Absolventen des Hochschullehrganges Logopädisch durchgeführt. Dieser Lehrgang, der sich mit der Bedeutung des Menschenbildes und der Sinnlehre Viktor Frankls für den pädagogischen Bereich auseinandersetzt, wurde und wird an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, einer Viktor Frankl Hochschule, angeboten.

Die interviewten Expertinnen und Experten bringen klar zum Ausdruck, dass dieser neue Ansatz eine sehr interessante pädagogische Ergänzung darstellt, die im Rahmen einer LehrerInnenbildung NEU auf jeden Fall Beachtung finden sollte. Die Betonung liegt auf „Ergänzung“, denn es soll keineswegs der Eindruck entstehen, Logopädisch wäre das alleinige Allheilmittel für die Probleme unserer Zeit. Aber es kann nicht geleugnet werden, dass es die Sinnleere ist, die heute so vielen Menschen Probleme bereitet, weil sie nie dazu erzogen worden sind, nach einem Sinn zu suchen oder dessen Notwendigkeit zu erkennen (vgl. Frankl 2005b: 25). Da mag ein eher oberflächlicher, postmoderner Denkstil eine Rolle spielen, mit seinem Individualisierungsanspruch, der das Gemeinsame weitgehend außer Acht lässt.

¹¹⁰ vgl. Leitvorstellungen im Allgemeinen Bildungsziel der Lehrpläne für die Sekundarstufe I: <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf>

„Ein Grund für diese entwürdigende Oberflächlichkeit ist die Desorganisation der Zeit. Der Pfeil der Zeit ist zerbrochen; er hat keine Flugbahn mehr in einer sich ständig umstrukturierenden, routinelosen, kurzfristigen Ökonomie. Die Menschen spüren das Fehlen anhaltender persönlicher Beziehungen und dauerhafter Absichten.“ (Sennett 2000: 131)

Die Gesellschaft benötigt aber ein Mindestmaß an Zusammenhalt, an Gemeinsamkeiten, an gemeinsamen Strukturen, Werten und Regeln, um tatsächlich zum Wohle der Gemeinschaft funktionieren zu können und nicht nur zum Wohle einiger weniger. Auch hier würde Logopädagogik zu einem Umdenken führen, da die Sinnorientierung nach Viktor Frankl nicht nur auf das eigene Selbst bezogen ist, sondern immer auch dem Leben verantwortet werden muss (vgl. Frankl 2005a: 107).

Die Auswertung der Expertinneninterviews hat zur begründeten Annahme geführt, dass Logopädagogik einen wertvollen Teil eines neuen Bildungskonzeptes darstellen könnte und als „Gegenstrategie“¹¹¹ einen professionellen Beitrag zu einer sinnorientierten LehrerInnenbildung beitragen kann, denn:

- Logopädagogik ist ein sinnorientierter pädagogischer Ansatz, dessen Inhalte den Anforderungen der Allgemeinen Bildungsziele in den Lehrplänen entsprechen, weil sie Sinnfrage thematisieren;
- Logopädagogik unterstützt und fördert das von der Gehirnforschung geforderte neue Denken;
- Logopädagogik trägt durch die Auseinandersetzung mit Inhalten, die die Einzigartigkeit und die Sinnorientierung des Menschen (vgl. Frankl 2005a 66ff und 330ff), den Zusammenhang zwischen Freiheit

¹¹¹ Vgl. Gruber, Elke: Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein)Bildung.:

http://www.wg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt
[Zugriff am 28. 12. 2009]. S. 13.

und Verantwortung (vgl. Frankl 2005a: 129ff), Wertestraßen und Sinn (vgl. Frankl 2005a: 91ff), sowie Durchhaltevermögen und Balance eines Menschen (vgl. ebd) thematisieren, dazu bei, dass die erforderlichen Selbstkompetenzen gestärkt und ausgebaut werden und zu den geforderten pädagogischen Kernkompetenzen und Haltungen führen.

Im Kapitel 9 werden all jene Inhalte der Logopädagogik aufgezeigt, die für eine Implementierung in den Curricula der LehrerInnenbildung NEU in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung wesentlich wären, weil sie zu einer gravierenden Kompetenzerweiterung beitragen können.

Jede Krise stellt auch eine Chance dar. Ob sie für eine positive Entwicklung genutzt wird, hängt von vielen Faktoren ab, vom Wollen und Können der Verantwortungsträger aus Politik und Schulverwaltung, vom gesellschaftlichen Druck, von den Möglichkeiten zur Umsetzung und nicht zuletzt wie in Wissenschaft und Forschung mit den Spannungsfeldern in der Identitätsdiskussion umgegangen wird. Da geht es zunächst darum, ob die Identitätsfrage als zeitloses Problem oder nur eines der Moderne gesehen wird. Ob Identität als „ein So-sein“, als „etwas Wesenhaftes“ bezeichnet wird oder nur als „Such- und Entwicklungsprozess“, ob man Vielfalt als Bedrohung sieht oder aber als Chance, als „innerpsychischen Prozess“ oder „sozial konstruiert“ (vgl. Keupp 2008: 69). Oder es gelingt eine Synthese zwischen beiden Polen herzustellen.

Bildung kann nur initiiert und begleitet werden. Vollziehen muss sich Bildung immer im jeweiligen Individuum selbst. Ähnlich ist es beim Sinnfindungs-geschehen und bei der Balance, die jemand finden kann. Aber mit der Entscheidung, welche Inhalte und welche angestrebten Kompetenzen und Haltungen in den Curricula einer LehrerInnenbildung NEU festgeschrieben werden, wird ein entscheidender Schritt gesetzt, der die Entwicklung unserer Gesellschaft mitbestimmt. Dieser Verantwortung können sich alle daran Beteiligten nicht entziehen, auch nicht die Politik und die Gesellschaft, die die geeigneten Rahmenbedingungen dafür schaffen müssen.

Meine Arbeit möchte ich mit einem Zitat von Friedrich Hundertwasser schließen:

„Wenn einer allein träumt, ist es nur ein Traum,
wenn viele gemeinsam träumen, ist das der Anfang einer neuen
Wirklichkeit.“

(Friedensreich Hundertwasser)¹¹²

¹¹² <http://www.zita.de/zita20/result.php?stext1=Tr%E4umen&spart=1&sort=-wert> [Zugriff am 10.04. 2012]

Literaturverzeichnis

Allabauer, Kurt (2008): ‚Eignung‘ in der LehrerInnenbildung. Zielgerichtete Auswahlverfahren mit Zukunftsorientierung. In: Rauscher, Erwin (Hg.) (2008): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Baden: Druckerei Philipp GmbH, 196-205.

Aregger, Kurt/Waibel, Eva Maria (Hg.) (2006): Schulleben und Lebensschule. Donauwörth: Auer Verlag, Luzern: Comenius Verlag.

Arnold, Rolf/Müller Hans-Joachim (Hg.) (2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. 3. überarb. Auflage. Band 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Austeda, Franz (1989): Lexikon der Philosophie. Wien: Verlag der Brüder Hollinek.

Bauer, Walter/Marotzki, Winfried (2006): Erziehungswissenschaft und ihre Nachbardisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.) (2006): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 295-336.

Bauer, Joachim (2011): Einfühlen, mitfühlen, verstehen: Was Spiegelneurone leisten. In: Psychologie heute, November 2011.

Beck, Johannes (1994): Der Bildungswahn. Essay. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1988): Gegengifte. Die organisierte Unverantwortlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Riskante Freiheiten. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1995): Eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. In: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 9 – 174.

Beck, Ulrich (1997): Kinder der Freiheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1998): Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (2001): Die Modernisierung der Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (2007): Was ist Globalisierung? Erste Auflage der Taschenbuchausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich/Willms, Johannes (2000): Freiheit oder Kapitalismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Berner; Hans (1992): Aktuelle Strömungen in der Pädagogik. Stuttgart und Wien: Haupt Verlag.

Biffi, Gudrun/Skrivanek, Isabella (2011): Schul-Migration-Gender. Endbericht des Departments für Migration und Globalisierung an der Universität Krems.

Biller, Karlheinz/Stiegeler, Maria de Lourdes (2008): Wörterbuch der Logotherapie und Existenzanalyse von Viktor E. Frankl. Sachbegriffe, Metaphern. Fremdwörter. Wien/Köln Weimar: Böhlau Verlag.

Borsche, Tilman (1997): Denken – Sprache – Wirklichkeit. Grundlinien der Sprachphilosophie Wilhelm von Humboldts. In: Wicke, Erhard/Neuser, OtWolfgang/Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (Hg.) (1997): Menschheit und Individualität. Zur Bildungstheorie und Philosophie Wilhelm von Humboldts. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Borst, Eva (2009): Theorie der Bildung. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation. Berlin: Springer Verlag.

Bourdieu, Pierre (2001): Die konservative Schule. In: Steinrück, Margareta (Hg.): Schriften zu Politik & Kultur 4. Hamburg: VSA-Verlag.

Breuer, Franz (1996): Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In: Breuer, Franz (Hg.) (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Breuer, Franz (Hg.) (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Brezinka, Wolfgang (1978): Metatheorie der Erziehung. Eine Einführung in die Grundlagen der Erziehungswissenschaft, der Philosophie der Erziehung und der praktischen Pädagogik. 4. vollst. neu bearb. Auflage. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Brunner, Ivo/Koller, Anneliese/Schachl, Hans (Hg.) (2009): LehrerInnenbildung neu. Memorandum der Pädagogischen Hochschulen. Feldkirch, Wien, Linz: Druck der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg.

Buchberger, Friedrich (1995): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Anmerkungen zur Diskussion um „Qualität“ in der Lehrerbildung. In: Buchberger, Friedrich (Hg.) (1995): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Beschreibung und Evaluation von Programmen der Lehrerbildung in Finnland und Österreich. Innsbruck, Wien: Studien Verlag, 11 – 31.

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Sektion Familie und Jugend (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich – auf einen Blick. Wien.

Covey, Steven (2005): Die 7 Wege zur Effektivität . Prinzipien für persönlichen und beruflichen Erfolg. Erweiterte und überarbeitete Neuauflage. Offenbach: GABAL Verlag.

Dewe, Bernd/Galiläer, Lutz (2002): Qualitätsentwicklung – eine neue Herausforderung? In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. UTB für Wissenschaft.

Dienelt, Karl (1984): Von der Metatheorie der Erziehung zur „sinn“-orientierten Pädagogik. Rechtfertigung und Aufgabe der Pädagogischen Anthropologie in unserer Zeit. Frankfurt am Main, Berlin, München: Verlag Moritz Diesterweg.

Dirim, Inci/Lütje-Klose, Birgit/Willenbring, Monika (2009): Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 11-26.

Dörpinghaus, Andreas/Poenitsch, Andreas/Wigger, Lothar (2009): Einführung in die Theorie der Bildung. 3. unveränderte Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (1988): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Erhard, Franz (2008): Qualitätsnormierte LehrerInnen der Zukunft? Der Einfluss von Qualitätsmanagementsystemen auf den/die LehrerIn der Zukunft sowie auf die Institution Schule. In: Rauscher, Erwin (Hg.) (2008): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Baden: Druckerei Philipp GmbH, 206-214.

Flick, Uwe/Kardorff von, Ernst/Steinke, Ines (Hg.) (2000): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.

Frankl, Eleonore/Batthyany, Alexander/Czernin, Marie/Pezold, Juliane/Vesely, Alexander (2005): Viktor Frankl Wien IX. Erlebnisse und Begegnungen in der Mariannengasse 1. Innsbruck: Tyrolia Verlag.

Frankl, Viktor E. (1982): Die Psychotherapie in der Praxis. Eine ksuistische Einführung für Ärzte. 4. erw. und neu bearb. Aufl. Wien: Deuticke Verlag.

Frankl, Viktor E. (1984): Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie. 2. erw. Auflage. Liebenfeld-Bern: Lang Druck AG.

Frankl, Viktor E. (1995): ...trotzdem Ja zum Leben sagen. 13. Aufl. München: DTV Verlag.

Frankl, Viktor E. (2001): Das Leiden am sinnlosen Leben. Psychotherapie für heute. 12. Auflage der Neuausgabe. 23. Gesamtauflage. Freiburg: Herder Taschenbuchverlag.

Frankl, Viktor E. (2002a): Der Mensch vor der Frage nach dem Sinn. Eine Auswahl aus dem Gesamtwerk. Ungekürzte Taschenbuchausgabe. 15. Aufl. München: Piper Verlag.

Frankl, Viktor E. (2002b): Der unbewusste Gott. Psychotherapie und Religion. 6. Auflage der erw. Kösel-Ausgabe von 1988. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Frankl, Viktor E. (2002c): Logotherapie und Existenzanalyse. Unveränderter Nachdruck. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Frankl, Viktor E. (2002d): Was nicht in meinen Büchern steht. Lebenserinnerungen. Unveränd. Nachdruck. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Frankl, Viktor Emil (2005a): Ärztliche Seelsorge. 11. überarbeitete Neuaufl. Wien: Deuticke Verlag.

Frankl, Viktor Emil (2005b): Der Wille zum Sinn. 5. erw. Auflage. Bern: Hans Huber Verlag.

Frankl, Viktor Emil/Lapide, Pinchas (2005): Gottsuche und Sinnfrage. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Fürstenau, Sara (2009): „Ich wär die Letzte, die sagt, ‚Hier muss Deutsch gesprochen werden‘.“. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 57-78.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. 3., überarbeitete Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gläser-Zirkuda, Michaela (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernmotivationsforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zirkuda, Michaela (Hg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Glattauer, Niki (2010): Der engagierte Lehrer und seine Feinde. Zur Lage an Österreichs Schulen. Wien: Ueberreuter Verlag.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (1998): Nachwörtliche Bemerkungen zu Pluralität und Bildung. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (1998): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 251 – 276.

Griese, Hartmut M. (2009): Vorbilder und Vorteile. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 11-26.

Groppe; Carola (2006): Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2006): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 3. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 37-70.

Hadinger, Boglarka (2003): Mut zum Leben machen. Tübingen: Verlag Lebenskunst.

Hagmüller, Peter (1997): Erziehungswissenschaftliche Beiträge zu Reformen im Bildungswesen. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Hausten, Hans-Joachim (2003): Allgemeinbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Heitger, Marian (2008): Über das LehrerInsein und dessen Herausforderungen in der Gegenwart. In: Rauscher, Erwin (Hg.) (2008): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Pädagogik für Niederösterreich Band 2. Baden: Pädagogische Hochschule, 15-24.

Hentig, Hartmut von (2003): Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft. Erweiterte Neuausgabe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Hentig, Hartmut von (2004): Bildung. Ein Essay. 5. leicht überarb. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Holzapfel, Hartmut (1996): Schule 2000. Bildungspolitische Thesen für die Schule von morgen. Frankfurt: Verlag für Akademische Schriften.

Humboldt, Wilhelm (1960): Schriften zur Anthropologie und Geschichte. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (1960): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm (1964): Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (1964): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden IV. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Humboldt, Wilhelm (1980): Theorie der Bildung des Menschen. In: Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 234 – 240.

Hüther, Gerald (2010): Bedienungsanleitung für ein Menschliches Gehirn. 9. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. Frankfurt am Main: Fischer Verlag.

Jobst, Solvejg/Skrobaneck, Jan (2009): Ethnische Differenzierung oder Selbstexklusion. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 99-124.

Kaufmann, Hans Bernhard/Lütgert, Will/Schulze, Theodor/Schweitzer, Fiedrich (Hg.) (1991): Kontinuität und Traditionsbrüche in der Pädagogik. Ein Gespräch zwischen den Generationen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Keiner, Edwin (2001): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft – Zur Einleitung. In: Keiner, Edwin (Hg.) (2001): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Keupp, Heiner (1997): Diskursarena Identität: Lernprozesse in der Identitätsforschung. In: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.) (1997): Identitätsarbeit heute. Klassische und aktuelle Perspektiven der Identitätsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Keupp, Heiner (2006): Krise des „Subjekts“? In: Keupp, Heiner/Hohl, Joachim (Hg.) (2006): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld: transcript Verlag,

Keupp, Heiner (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie.

Khan-Svik, Gabriele/Beer, Rudolf (2011): Vorwort. In: Zeitschrift: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift 3-4/2011. 161. Jahrgang. Wien: Österreichischer Bundesverlag Schulbuch GmbH & Co. KG.

Khan-Svik, Gabriele/Yildiz, Erol (2008): Gesetzliche und organisatorische Rahmenbedingungen in der pluralistischen Schullandschaft; Zur Notwendigkeit einer diversitätsbewussten Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: bm:uk (2008): Probebühne Zukunft: Schule und interkultureller Dialog. Tagungsband zur internationalen Konferenz vom 28. bis 31. Oktober 2008 in Wien, 112-123.

Klafki, Wolfgang (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang (1976): Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Gesammelte Beiträge zur Theorie-Praxis_Diskussion. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. neu ausgestattete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Kohlhammer/Hofmann, F. (2007): Umgang mit Heterogenität in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen. In: Journal für LehrerInnenbildung 7(1), 12-18.

Krainer, Konrad/Hanfstingl, Barbara/Zehetmeier, Stefan (Hg.) (2009): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck. Studien Verlag.

Krainz-Dürr, Marlies (2008): Szenarien der LehrerInnenbildung. Orientierungshilfen zur österreichischen Diskussion. In: Rauscher, Erwin (Hg.) (2008): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Pädagogik für Niederösterreich Band 2. Baden: Pädagogische Hochschule, 42-48.

Kron, Friedrich W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen. München, Basel: Ernst Reinhard, GmbH & Co KG Verlag.

Krüger, Heinz-Hermann (2006): Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen. In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.) (2006): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. 7. durchgesehene und aktualisierte Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 337-344.

Krüger, Heinz-Hermann (2009): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. 5.Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Lamnek, Siegfried (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

LehrerInnenbildung NEU (2010): Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Endbericht der Empfehlungen der ExpertInnengruppe, im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur und des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung.

Wien:http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf.

Lenz, Werner (1995): Zwischenrufe. Bildung im Wandel. Wien, Köln, Weimar: Böhlau Verlag.

Lenz, Werner (2000): Lernen ist nicht genug! Arbeit – Bildung – Eigen-Sinn. Innsbruck: Studien Verlag.

Liebau, Exkart (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisationstheorien von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Liebscher, Maria/Posch, Peter (2009): Gesellschaftliche Herausforderungen für das Schulwesen. Antworten von Schulen und Schulverwaltung. In: Krainer, Konrad/Hanfstingl, Barbara/Zehetmeier, Stefan (Hg.) (2009): Fragen zur Schule – Antworten aus Theorie und Praxis. Innsbruck. Studien Verlag, 317 – 332.

Liessmann, Paul Konrad (2009): Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Ungekürzte Taschenbuchausgabe. 2. Auflage. München: Piper Verlag.

Lukas, Elisabeth (2002): Lehrbuch der Logotherapie. 2. Auflage. München, Wien: Profil Verlag.

Lütje-Klose, Birgit (2009): Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. In: Dirim, In-ci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 27-56.

Maurer, Hanspeter/Gurzeler, Beat u.a. (2006): Handbuch Kompetenzen. Strategien zur Förderung überfachlicher Kompetenzen. 2. Aufl. Bern: h.e.p. verlag ag.

Mayring, Philipp/Gläser-Zirkuda, Michaela (Hg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Mayring, Philipp (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Meuener, Erhard (1998): Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. 2. in der Ausstattung veränderte Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag.

Meyer-Menk, Julia (2004): Reflexive Handlungsfähigkeit als Zielpunkt von Kompetenzentwicklung. In: Jenewein, Klaus/Knauth, Peter/Röben, Peter/Zülch, Gert (Hg.): Kompetenzentwicklung in Arbeitsprozessen. Beiträge zur Konferenz der Arbeitsgemeinschaft gewerblich-technische Wissenschaften und ihre Didaktiken in der Gesellschaft für Arbeitswissenschaft am 23./24. September 2002 in Karlsruhe. Baden-Baden, 51 - 61.

Metzler Philosophie Lexikon (1996): Begriffe und Definitionen. Stuttgart und Weimar: Metzler Verlag.

Morscher, Edgar (1999): Evaluation aus Sicht der Ethik. In: Thonhauser, Josef/Patry Jean-Luc (Hg.) (1999): Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck: Studien Verlag, 35 – 65.

Muckel, Petra (1996): Selbstreflexivität und Subjektivität im Forschungsprozess. In: Breuer, Franz (Hg.) (1996): Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendungen eines Forschungsstils. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Müller, Hans-Joachim (2006): Erschließen durch Versprachlichen. In: Arnold, Rolf/Müller Hans-Joachim (Hg.) (2006): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. Grundlagen der Berufs- und

Erwachsenenbildung. 3. überarb. Auflage. Band 19. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 89-141.

Negt, Oskar (2002a): Arbeit und menschliche Würde. 2. Auflage. Göttingen: Steidl Verlag.

Negt, Oskar (2002b): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen: Steidl Verlag.

Neuser, Wolfgang (1997): Die Gesetze der Entwicklung. Zum Kraftbegriff Wilhelm von Humboldts. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (1960): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Nieke, Wolfgang (2002): Kompetenz. In: Otto, Hans-Uwe/Rauschenbach, Thomas/Vogel, Peter (Hg.) (2002): Erziehungswissenschaft: Professionalität und Kompetenz. UTB für Wissenschaft.

Nitsche, Pearl (2005): Nonverbales Klassenzimmer Management: Strategien aus der Praxis für die Gruppe. Neusäß: Ubooks Verlag

Nitsche, Pearl (2008): Nonverbale Intelligenz im Klassenzimmer. Untermeitingen: Inge Reichardt Verlag.

Omer, Haim/Schlippe, Arist von (2010): Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.

Opaschowski, Horst W. (2008): Das Moses-Prinzip. Die 10 Gebote des 21. Jahrhunderts. München: Goldmann Verlag.

Pädagogische Hochschule Kärnten (2009): Fort- und Weiterbildung Studienjahr 2009/10. Klagenfurt: Hermagoras Verlag.

Pätzold, Günther (1996): Lehrmethoden in der beruflichen Bildung. 2. erweiterte Auflage. Heidelberg: Sauer Verlag.

Pätzold, Günther/Wortmann, Elmar (2006): Didaktische Handlungsmöglichkeiten zur Ausbildung von Schlüsselqualifikationen. In: Arnold, Rolf/Müller, Hans-Joachim (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. 3. überarbeitete Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 155 – 173.

Pauen, Michael (2007): Was ist der Mensch? Die Entdeckung der Natur des Geistes. München: Deutsche Verlags-Anstalt.

Pfäffli, Brigitta Katharina (2000): Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Zürich: Rüegger Verlag.

PISA 2006. Internationaler Vergleich von Schülerleistungen. Die Studie im Überblick. Graz 2007:Leykam Verlag.

Posch, Peter (Hg.) (1997): Möglichkeiten und Grenzen der Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung im Schulwesen. Innsbruck; Wien: Studien Verlag.

Postman, Neil (2007): Die zweite Aufklärung. 2. Aufl. Berlin: Berliner Taschenbuchverlag.

Prechtl, Peter/Burkard, Franz-Peter (Hg.) (1996): Metzler Philosophielexikon. Begriffe und Definitionen. Stuttgart und Wimar: Metzler Verlag.

Pres, Ute/Beck, Martin/Heil, Rita/Tischmacher, Dagmar (1999): Konfliktfeld Medien und Gewalt. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Prondczynsky, Andreas von (2001): Evaluation der Lehrerbildung in den USA: Geschichte, Methoden, Befunde. In: Keiner, Edwin (Hg.)

(2001): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Puca, M. Rosa/Langens A. Thomas (2002): Motivation. In: Müsseler, Jochen/Prinz Wolfgang (Hg.) (2002): Allgemeine Psychologie. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Puritz, Ulrich (1998): Sexy ›Kanake‹ In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (1998): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 25 - 41.

Raskop, Hedwig (2005): Die Logotherapie und Existenzanalyse Viktor Frankls. Systemisch und kritisch. Wien/New York: Springer Verlag.

Rauch, Franz (2008): ‚Kompetenzen‘ und ‚Nachhaltige Entwicklung‘. Vom Nutzen eines Begriffs für eine Idee. In: Rauscher, Erwin (Hg.) (2008): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Baden: Druckerei Philipp GmbH, 189-195.

Reetz, Lothar (2006): Schlüsselqualifikationen aus bildungstheoretischer Sicht – in der berufs- und wirtschaftspädagogischen Diskussion. In: Arnold, Rolf/ Müller, Hans-Joachim (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. 3. überarbeitete. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 39 – 54.

Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen. Die deutsche Schule, 97(1), 76-86.

Reinhoffer, Bernd (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategoriebildung in der Unterrichtsforschung. In: Mayring, Philipp/Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.) (2005): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 123-141.

Rhyn, Heinz (2001): Bildungsevaluation und Bildungspolitik – Pädagogische Ambitionen zwischen Forschung und Politik. In: Keiner, Edwin (Hg.) (2001): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Richter, Rudolf (1998): Postmodernes Österreich. Eine Ambivalenz. In: Preglau, Max/Richter, Rudolf (Hg.) (1998): Postmodernes Österreich? Konturen des Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur. Schriftenreihe des Zentrums für angewandte Politikforschung. Band 15. Wien: Signum-Verlag. S. 373-387.

Rolff, Hans-Günter/Zimmermann, Peter (2001): Kindheit im Wandel. Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter. Völlig überarb. Neuausgabe der 5. Aufl. Weinheim: Beltz Verlag.

Rosenfeldt, Horst (1982): Wilhelm von Humboldt. Bildung und Technik. Zur Kritik eines Bildungsideals. Frankfurt/Main: Haag + Herchen.

Salcher, Andreas (2008): Der talentierte Schüler und seine Feinde. 5. Aufl. Salzburg: Ecowin Verlag.

Salcher, Andreas (2010): Meine letzte Stunde. Salzburg: Ecowin Verlag.

Saldern, Matthias. (2007): Heterogenität und Schulstruktur. In: Boller, S./Rosowski, E./Stroot, T. (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel: Weinheim Verlag.

Sanders, James R. (Hg.) (2002): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. 2. Aufl. Opladen: Leske+Budrich Verlag.

Schachl, Hans (2006): Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen. 2. aktualisierte und überarbeitete Ausgabe. Linz: Veritas Verlag

Scharmer, Claus Otto (2009): Theorie U – Von der Zukunft her führen. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.

Schechner, Johanna/Zürner, Heidemarie (2011): Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis. Wien: Braumüller Verlag.

Schelling, Günther (1999): Evaluation aus der Sicht von Auftraggebern. In: Thonhauser, Josef/Patry Jean-Luc (Hg.) (1999): Evaluation im Bildungsbereich. Wissenschaft und Praxis im Dialog. Innsbruck: Studien Verlag. S. 67 – 84.

Scheßl, Franz (2009): Schule und Existenz. Existenzanalytische Untersuchung des Zusammenhangs schulischer Erfahrungen mit Burnout-Erkrankungen. Dissertation an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.

Schlerath, Bernfried (Hg.) (1986): Wilhelm von Humboldt. Vortragszyklus zum 150. Todestag. Berlin: de Gruyter.

Schlüter, Andreas/Strohschneider, Peter (Hg.) (2009): Bildung? Bildung! 26 Thesen zur Bildung als Herausforderung im 21. Jahrhundert. Berlin: Berlin Verlag GmbH.

Schmid, Pia (2006): Pädagogik im Zeitalter der Aufklärung. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz-Hermann (Hg.) (2006): Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. 3. Aufl. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 15-36.

Schubert, Hans-Joachim (2009): Gesellschaftliche Integration, migration und Bildung. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und

Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 201-228.

Schulaufsicht Klagenfurt (2009): Erlass: Modellplan Neue Mittelschule Klagenfurt-Stadt.

Schulze, Erika/Yildiz, Erol (2009): Zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 247-264.

Sennett, Richard (2000): Der flexible Mensch. 7. Auflage, vollständige Taschenbuchausgabe Januar 2000. München: Goldmann Verlag.

Siebert, Horst (2006): Schlüsselqualifikationen aus erwachsenenpädagogischer Sicht. In: Arnold, Rolf/ Müller, Hans-Joachim (Hg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifikations-Förderung. 3. überarb. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. 31-38.

Singer, Wolf (2003): Ein neues Menschenbild? Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt /Main: Suhrkamp Verlag.

Soetard, Michel (1998): Die Gefährdung der Allgemeinbildung durch das Kopftuch. In: Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne/Meyer, Meinert A. (1998): Pluralität und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 43-53.

Speck-Hamdan, Angelika/Tippelt, Rudolf (2001): Evaluation im Prozess – Zeitliche, sachliche und soziale Dimensionen einer Evaluation in der Erziehungswissenschaft. In: Keiner, Edwin (Hg.) (2001): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Speck, Otto (2008): Hirnforschung und Erziehung. eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Spitzer, Manfred (2005): Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Spitzer, Manfred (2007): Vom Sinn des Lebens. Wege statt Werke. Stuttgart: Schattauer Verlag.

Spitzer, Manfred (2009): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg: Spektrum Verlag.

Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. Heidelberg: Spektrum Verlag.

Steiner-Khamsi, Gita (1996): Universalismus vor Partikularismus? Gleichheit vor Differenz? In: Winkler, Hans-Rudolf et al (1996): Das Fremde in der Gesellschaft. Zürich: Seismo Verlag, 353-372.

Sticher-Gil, Birgitta (1994): Selbstentwicklung im Pädagogikstudium. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Vossenkuhl, Wilhelm (1995): Eigenes «Ich». Ein Essay über die menschliche Identität. In: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München: C.H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung. 194 – 215.

Waibel, Eva Maria (2011): Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer existenziellen Pädagogik. Augsburg: Brigg Pädagogik Verlag.

Wakounig, Vladimir (2008): Der heimliche Lehrplan der Minderheitenbildung. Die zweisprachige Schule in Kärnten. Klagenfurt/Celovec: Drava Verlag.

Weixlbaumer, Valerie (2008): Über Architekten der Zukunft und unverzichtbare pädagogische Schlüsselpersonen. In: Rauscher, Erwin (Hg.) (2008): LehrerIn werden/sein/bleiben. Aspekte zur Zukunft der LehrerInnenbildung. Pädagogik für Niederösterreich Band 2. Baden: Pädagogische Hochschule, 25-30.

Welsch, Wolfgang (1994): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademie Verlag.

Welsch, Wolfgang (1997): Unsere postmoderne Moderne. Fünfte Auflage. Berlin: Akademie Verlag.

Wenning, Norbert (1993): Migration und Ethnizität in pädagogischen Theorien. Münster: Waxmann Verlag.

Wenning, Norbert (2004): Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit. In Z.f.Päd. 50. Jahrgang 2004. Heft 4: 565-582.

Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Botter, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hg.) (2007): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 21-31.

Wicke, Erhard (1997): Der Beitrag der Bildungstheorie Wilhelm von Humboldts zur Selbstaufklärung der Aufklärung. In: Flitner, Andreas/Giel, Klaus (Hg.) (1960): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Wilk, Liselotte/Bacher, Johann (1998): Kindheit und Kindsein in der Postmoderne. In: Preglau, Max/Richter, Rudolf (Hg.) (1998): Postmodernes Österreich. Konturen des Wandels in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik und Kultur. Wien: Signum Verlag. S. 289-309.

Winkler, Michael (2006): Kritik der Pädagogik. Der Sinn der Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer GmbH Verlag.

Winterhoff, Michael (2009a): Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege. 6. Aufl. München: Gütersloh Verlag.

Winterhoff, Michael (2009b): Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. 24. Aufl. München: Gütersloh Verlag.

Ziemons, Michael (2003): Lernen an Krisen in der Erwachsenenbildung. In: Arnold, Rolf (Hg.): Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung. Baltmannweiler: Schneider Verlag.

Zwengel, Almut/Paul, Laura (2009): Spracherwerb und Generationenverhältnis. In: Dirim, Inci/Mecheril, Paul (Hg.) (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann Verlag, 79-98.

Zeitschriften und Kataloge

Fischer, Heinz (2007): „Grundwerte“ statt „Beliebigkeit“. In: Die Presse vom 19. September: 2.

Gewalt in Schule (2008): Plus 30 Psychologen. Ein Fünf-Punkte-Programm soll durch Prävention die Gewalt an Österreichs Schulen reduzieren. In: Die Presse vom 29. November: 15.

Höfler, Klaus (2009): Die Krise macht krank. In: Die Presse – business lounge: 16 – 19.

Jugendstudie (2007): „Jugend zerbricht am Leistungsdruck“. In: Die Presse vom 19. September: 9.

Jugendstudie (2008): Stress und fehlende Werte: Jeder 5. Jugendliche krank? In: Die Presse vom 20. Februar: 17.

Löscher, Peter (2009): Warum...sind jetzt bei Managern und Politikern Verantwortung und Ethik mehr gefragt denn je, Herr Peter Löscher? In: Kleine Zeitung vom 1. Februar: 6 u.7.

Pelzmann, Linda (2008): Warum... ist die Wirtschaftskrise ernst zu nehmen – und wie schafft man es, nicht unterzugehen, Frau Linda Pelzmann? In: Kleine Zeitung vom 16. November: 4 u.5.

Schwarz Christoph (2011): Neue Lehrerbildung: Eckpunkte fixiert. In: Die Presse vom 4. März: 4

Zürner, Heidemarie (o. J.): Pädagogik. In: Schechner, Johanna (o. J.): Lebe(n) voll Sinn. Katalog des Viktor Frankl Zentrums. Wien.

Internetadressen

Befragung aller Lehramtsstudierenden 2009:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18910/lehramtsbefragung_2009.pdf

[Zugriff am 11. 08. 2011].

Bundesgesetzblatt zur Änderung:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15816/bgbl_i_26_2008.pdf [Zugriff am

14. 07.2009].

Bundesministerium für Wirtschaft, Familie und Jugend, Sektion Familie und Jugend (2011): 6. Bericht zur Lage der Jugend in Österreich – auf einen Blick.

http://www.bmwfj.gv.at/Jugend/Forschung/jugendbericht/Documents/Sechster_Jugendbericht_Auf_einen_Blick.pdf [Zugriff am 3. Jänner 2012.]

Ergänzende Expertise zur LehrerInnenbildung NEU.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19694/expertise_lehrerinn.pdf [Zugriff am 02. 05. 2011].

ExpertInnenkommission; Erster Zwischenbericht 2007:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15690/ek_zwb_01.pdf [Zugriff am 14. 07. 2009].

ExpertInnenkommission; Zweiter Zwischenbericht 2008:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16253/ek_zwb_02.pdf [Zugriff am 14. 07. 2009].

ExpertInnengruppe; Empfehlungen zur LehrerInnenbildung NEU. 2010:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19218/labneu_endbericht.pdf [Zugriff am 10. 03. 2011]

Stellungnahmen und Positionen zur LehrerInnenbildung NEU [Zugriff: Juni – August 2011]

Berufsverbandes der Österreichischen Kunst- und Werkerzieher,
Standortbestimmung des BÖKWE:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20626/stn_boekwe.pdf

EPIK- Arbeitsgruppe:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19749/stn_epik.pdf

Fachhochschule Salzburg:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19472/stn_fhsalzburg.pdf

Gewerkschaft Öffentlicher Dienst:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19984/stn_goedbv13.pdf

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19985/stn_ibwunivie.pdf

Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien - Sonderpäd.:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20204/stn_ibwunivie_sp.pdf

Österreichische Hochschüler/innenschaft:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19469/stn_oeh.pdf

Österreichische Universitätskonferenz: Positionspapier:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20261/pb_uniko.pdf

RektorInnen der Pädagogischen Hochschulen. Positionspapier der

RÖPH: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/20260/pb_roeph.pdf

Universität Innsbruck:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19491/stn_uibk.pdf

Universität Klagenfurt:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19510/stn_uniklu.pdf

Universität Salzburg:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19710/stn_uni_salzburg.pdf

Vorsitzende der Senate:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19508/stn_senate.pdf

Österreichische Universitätenkonferenz:

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19509/stn_uniko.pdf

Gruber, Elke: Humboldt ist tot – es lebe Humboldt! Gedanken zu einer neuen (Allgemein)Bildung.:

http://wwwg.uni-klu.ac.at/ifeb/eb/Neue%20Allgemeinbildung_Humboldt
[Zugriff am 28. 12. 2009].

Gemeinsam lernen:

<http://www.gemeinsamlernen.at> [Zugriff am 22. 01.2010].

Fragen zur NMS:

http://www.neuemittelschule.at/fuer_eltern_schuelerinnen/25_fragen_zu_r_neuen_mittelschule.html [Zugriff am 22. 01.2010].

nms-Annabichl-Aktuelles:

http://www.hsannabichl.ksn.at/aktuelles/tag%20der%20offenen%20tuer_e/fotos%20tag%20der%20offenen%20t.htm [Zugriff am 3.03.2010].

Müller, Florian H./Andreitz, Irina/Hanfstingl, Barbara (2008): Die Bedeutung der Selbstbestimmung von Lehrpersonen für Unterricht und Lernen – Empirische Befunde aus dem Interventionsprojekt IMST:

http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beaetraege/dateien/IUS_Forschungsbericht_
[Zugriff am 14.10.2011].

Neue Mittelschule Kärnten. Angebote:

<http://www.neuemittelschule.ksn.at/angebot.html>

[Zugriff am 24.01.2010].

Neue Mittelschule Kärnten Index:

<http://www.neuemittelschule.ksn.at/index.html> [Zugriff am 24.01.2010].

Neue Mittelschule Kärnten Konzepte:

<http://www.neuemittelschule.ksn.at/konzept.html>

[Zugriff am 24.01.2010].

Neue Mittelschule kärntenweit:

[http://www.landesschulrat-](http://www.landesschulrat-kaernten.at/?Slid=354&ARid=2870&pagetype=main)

[kaernten.at/?Slid=354&ARid=2870&pagetype=main](http://www.landesschulrat-kaernten.at/?Slid=354&ARid=2870&pagetype=main)

[Zugriff am 14.07.2009].

Neue Mittelschule Kärnten. Schulwahl:

<http://www.neuemittelschule.ksn.at/schulwahl.html>

[Zugriff am 24.01.2010].

Neue Mittelschule Kärnten. Soziales:

<http://www.neuemittelschule.ksn.at/sozial.html> [Zugriff am 24.01.2010].

Neue Mittelschule Kärnten. Standorte:

<http://www.neuemittelschule.ksn.at/standorte.html>

[Zugriff am 24.01.2010].

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15731/pisa2006_ueberblick.pdf

[Zugriff am 24. 01.2010].

Prozess der PädagogInnenbildung NEU:

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19976/prozess.pdf>

[Zugriff am 14.10.2011]

Schmied 2007– Wiener Neustädter Bildungsenquête:

[http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquête.x](http://www.bmukk.gv.at/ministerium/ministerin/reden/bildungsenquête.xml)

ml [Zugriff am 14. 07.2009].

SCHOG: http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml

[Zugriff am 23.03.2009].

Stakeholderkonferenzen-Zusammenfassung.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/19981/sth2010_zsf.pdf

[Zugriff am 14.10.2011]

Teacher's Award: <http://www.iv-teachersaward.at/p/1>

[Zugriff am 12.1.2012]

16. Shell-Jugendstudie:

[http://www.static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_graph_internet_user.p](http://www.static.shell.com/static/deu/downloads/aboutshell/our_commitment/shell_youth_study/2010/youth_study_2010_graph_internet_user.pdf)

df [Zugriff am 8.1.2012]

Sonstige Unterlagen

CD mit der wörtlichen Transkription der Interviews

Anhang

Kommentare aus den Interviews zu den Kategorien

Inter- view	K1 Menschen- bild	K2 Sinnaspekt	K3 Bala- nce	K4 Frieden	K5 Freiheit Verant- wortung	K6 Fehl- halt- ungen
EX 1	<p><u>es suchen sehr viele LehrerInnen die Alternative (ein anderes Menschenbild).</u></p> <p><u>gerade für Pubertierenden ist eine positive Lebenseinstellung wichtig.</u></p> <p><u>von mir extreme Bestärkung gesucht und benötigt. Und immer wieder, wenn ich sie bestärkt hab, wenn ich zu ihr gesagt hab: „das trau ich dir zu“, dann hat es funktioniert</u></p>	<p><u>Ich hab einfach einen andere Sinn des Lebens kriegt</u></p> <p><u>es können die Inhalte zur Begeisterungsfähigkeit beitragen.</u></p>			<p>dass ich ihn in seinen <u>positiven Entscheidungen</u> <u>stärke</u>. vor allem, dass ich einen Schüler <u>vor eine Wahl stelle</u>, dass hab ich früher nie getan.</p> <p><u>„du hast die Wahl, dich jetzt für das oder für jenes zu entscheiden“</u></p>	<p>„<u>Es hat eh kan Sinn“</u>“</p>
E						
Ex 1	3 Nennungen	2 Nennungen			2 Nennungen	1 Nennung

EX 2	<p><u>das Gute im Menschen noch einmal bestärkt.</u></p> <p><u>Trotzmacht des Geistes</u></p> <p><u>Einzigartigkeit des Schülers</u></p> <p><u>dass dieses Kind ein Talent hat oder für eine Aufgabe geboren ist, und man weiß, man hat vielleicht die Aufgabe, ihn oder sie zu dieser Aufgabe hinzuführen;</u></p> <p><u>die Einzigartigkeit</u></p> <p><u>in der zweiten Ebene</u></p> <p><u>Vorbild und Werte</u></p> <p><u>Keine zweite Dimension – es gibt keinen pädagogischen Ärger mehr</u></p> <p><u>deine Mutti ist ja da, dein Vati ist auch da, sie zeigen, dass du ihnen wichtig bist,</u></p> <p><u>das Individualisieren, dann ist das Non-plus-ultra für mich</u></p>	<p><u>das Blickfeld ändert sich, und dann schaut man anders auf die Probleme</u></p> <p><u>dass er den Sinn sieht für wen würdest du das noch machen?</u></p> <p><u>jedes Kind ist anders zu begeistern.</u></p>	3 Säulen diese Säulen zum Beispiel	<p><u>Techniken gelernt, wie man mit den Leuten spricht,</u></p> <p><u>an Konflikte herangehen, da haben wir ja einige Einheiten gehabt, die sehr fruchtbar waren, welche Möglichkeiten es gibt, da heranzugehen</u></p> <p><u>Eltern bewusst machen, dass sie eine Verantwortung haben.</u></p>	<p><u>Verantwortung ganz anders gesehen</u></p>	
EX 2	10 Nenng.	4 Nenng.	2 Nenng.	3 Nenng.	1 Nenng.	

EX 3	<p>weil ich <u>noch bewusster im Umgang mit Kindern war,</u></p> <p>da <u>will jedes Kind individuell gemäß seinen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert und gefordert werden.</u></p> <p>ich <u>bin vom Beruf Lerndesignerin und Logopädagogin – Menschenbild Viktor Frankls – das gehört für mich zusammen.</u></p> <p>hatte ich aber den Hintergrund von <u>Menschenbild Frankls</u></p> <p>wenn ich die <u>Kollegin angesprochen habe, was ich da Tolles gesehen habe, von der Idee der NMS, wie die gestrahlt haben</u></p> <p>Die <u>Wertschätzung des anderen den Kolleginnen und Kollegen gegenüber, den Eltern gegenüber, den Schülerinnen Schülern gegenüber.</u></p> <p><u>die dritte Dimension, dass ich nicht im Emotionalen bleibe, sondern dass ich versuche, drüber</u></p>	<p>Motivation: <u>siehst du, du hast nie geglaubt, dass du das kannst</u></p> <p><u>dieses Mädchen hat dieses eine Jahr genutzt, über sich selbst hinauszuwachsen</u></p> <p><u>Wenn sie Freizeit hatte, da ist sie nicht draußen auf dem Sportplatz gewesen, sondern ist im Schatten gesessen und hat zusätzliche Hausübungen gemacht.</u></p> <p><u>Mit einem strahlenden Gesichts ist sie drinnen gesessen, und ich habe gesagt , du hast es geschafft.</u></p> <p><u>diese Vielfalt, die es heute gibt, ob es die Medien oder sonst was, diese Orientierungslosigkeit</u></p> <p><u>Wenn man bei uns sieht, wie manche Kinder nicht mit Messer und Gabel umgehen können, geschweige denn, dass sie beim Tisch sitzen, oder dass man gemeinsam am Tisch sitzt, Dinge, die für mich sehr wichtig sind, die haben das offensichtlich zu Hause</u></p>	<p>Durchhalten: <u>aber anderer seits, du weißt auch, gewisse Sachen müssen wir tun,</u></p> <p><u>Durchhaltevermögen, Leidenfähigkeit, ich weiß, es macht jetzt keinen Spaß, aber probiere n wir es jetzt einmal.</u></p> <p><u>wusste er, dass er noch eine Zeitlang aushalten musste, und dann hat er</u></p>	<p>ist für mich die <u>Kommunikation verbessert dass man offen aussprechen kann und darf</u></p> <p><u>Haltungsänderung</u></p> <p><u>Ich habe noch nie mit Eltern geredet, das passt nicht und das passt nicht, sondern immer, was logisch ist, erst einmal Werte finale Vorleistung</u></p> <p><u>Auch im Gegenüber mehr sehen, als er selber wahrnimmt, als er sich selber</u></p>	<p>ich muss mitmischen und mitreden, sondern sagen kann, <u>das ist meine Freiheit, das ist meine Verantwortung.</u></p> <p><u>Meine Eltern sind schuld, weil sie gesagt haben, ich muss mitfahren.</u></p> <p><u>Ich: Ja haben deine Eltern die Hausübung gekriegt oder gekriegt?</u></p> <p><u>Ja ich. Und dann haben wir schon geredet darüber.</u></p>

<p><u>hinaus.</u></p> <p><u>dass ich das wirklich bewusst mit Hilfe der dritten Dimension steuere.</u></p> <p><u>ich bin da, ich nehme mir Zeit, ich sehe, wenn du Hilfe brauchst.</u></p> <p><u>Ich muss nicht stundenlang Gespräche führen und analysieren, sondern einfach das Gefühl geben, du kannst dir sicher sein ich bin auf jeden Fall da, wenn du mich brauchst.</u></p> <p><u>wenn wir wenigstens ein paar Lehrerinnen und Lehrer sind, bei denen die Kinder merken, erleben, sich angenommen fühlen, wertgeschätzt fühlen, ein Bitte/Danke zu hören, einfach Rücksichtnahme, Rituale, dass man das einfach erlebt.</u></p> <p><u>Sensibilität wird durch die Logopädiagogik geschult, dass ich nicht nur das wahrnehme, sondern dass ich das versuche zu unterstützen, dass ich wertschätzend zeige, sehe, fühle mich ein</u></p> <p><u>bring das mit oder</u></p>	<p><u>nicht</u></p> <p><u>viele Kinder haben nicht gemeinsam spielen können, einige haben mit Begeisterung Schachspielen lernen begonnen, haben sich zusammengesetzt, haben mit Holzbausteinen Türme gebaut, mit einer Begeisterung, schon vor der ersten Stunde</u></p> <p><u>Und dann haben wir eine Stunde darüber diskutiert über verschiedene Bereiche, und dann: na, eigentlich stimmt es, wir sehen ein, wir müssen das machen, damit wir dann das andere machen können.</u></p> <p><u>damit wir zu diesem Ziel kommen, müssen wir das und das durchmachen, was vielleicht nicht so lustig ist, aber dann kommen wir dorthin.</u></p> <p><u>fördern und fordern und Werte,</u></p> <p><u>Sinn- und Zweckdenken,</u></p> <p><u>sie möchte Rechtsanwältin werden, damit sie dann in ihrer Heimat den anderen helfen kann, und das</u></p>	<p><u>drauf</u></p> <p><u>vergess</u></p> <p><u>en.</u></p>	<p><u>zutraut.</u></p>	<p><u>erstens</u></p> <p><u>hast du sie</u></p> <p><u>am</u></p> <p><u>Donners-</u></p> <p><u>tag</u></p> <p><u>bekommen</u></p> <p><u>da hättest</u></p> <p><u>du sie am</u></p> <p><u>Donnersta</u></p> <p><u>g-</u></p> <p><u>nachmittag</u></p> <p><u>oder am</u></p> <p><u>Freitag ma-</u></p> <p><u>chen</u></p> <p><u>können,</u></p> <p><u>da war ja</u></p> <p><u>Nachmittag</u></p> <p><u>s-</u></p> <p><u>betreuung</u></p> <p><u>(und es</u></p> <p><u>war</u></p> <p><u>ja eh nicht</u></p> <p><u>viel),</u></p> <p><u>und du</u></p> <p><u>hättest</u></p> <p><u>die</u></p> <p><u>Unterlagen</u></p> <p><u>ja auch</u></p> <p><u>mitnehmen</u></p> <p><u>können..</u></p> <p><u>Eine</u></p> <p><u>Ausrede</u></p> <p><u>folgte der</u></p> <p><u>anderen.</u></p> <p><u>ist an ihm</u></p> <p><u>gelegen,</u></p> <p><u>was er</u></p> <p><u>weitermach</u></p> <p><u>t,</u></p> <p><u>was er</u></p> <p><u>daraus</u></p> <p><u>macht.</u></p>
---	--	---	------------------------	---

	<p><u>erzähl uns darüber in einem Referat, dann ist er wertgeschätzt und kann vielleicht andere dazu motivieren, auch etwas zu tun.</u></p> <p><u>Sensibilisierung: durch Reflexion</u></p> <p><u>was nehmen Sie sich für sich als Persönlichkeitsentwicklung vor, das Sie im Laufe des Semesters einsetzen möchten? Und dann schreiben sie mir, was ist Ihnen gelungen und was ist Ihnen weniger gelungen? (mit Stud.)</u></p> <p><u>Dieses Menschenbild von VF ist so etwas von menschlich-logisch und sinnhaft, dass man eigentlich nicht vorbeigehen kann.</u></p> <p><u>ich traue es den Kindern zu</u></p> <p><u>warum sieht er es so, da gibt es ja auch Hintergründe, warum er zu dieser Haltung, zu dieser Meinung kommt.</u></p>	<p><u>am Ende der ersten Klasse</u></p> <p><u>Es geht um eine <u>Haltungsänderung.</u></u></p> <p><u>dass das bei mir in vielen Bereichen eine <u>Haltungsänderung</u> provoziert hat,</u></p> <p><u>Glück sich einstellen kann als ein Epiphänomen (bei Sinnerf.), aber wenn ich Glück anstrebe, ist es zweckgebunden, und das ist nicht von Dauer,</u></p>				
EX3	18 Nenng.	14 Nenng.	3 Nenng.	4 Nenng.	4 Nenng.	

EX 4	<p><u>eher die Einstellung, dass man sich in die Lage der Eltern hineinversetzen</u></p> <p><u>man sieht, wer eher frustriert ist oder wer nicht, und warum. Man weiß, man spürt das irgendwie, warum das so ist, irgendwo, wenn man merkt, dass jemand so drauf ist, dann schaue ich schon, dass ich darauf einwirken kann.</u></p> <p><u>dass ich Positives einfließen lassen kann.</u></p> <p><u>dass ich ein wenig unterstützen kann.</u></p> <p><u>man kann ein Problem besser einordnen.</u></p> <p><u>und dass man ihm eben etwas zutrauen kann oder soll, das ist für mich neu gewesen.</u></p> <p><u>Aber mir fällt da ein Schüler mit ADHS ein, der schreibt wirklich fürchterlich, und in der Mathematik kann das fatal sein, wenn man da etwas nicht mehr lesen kann usw. Ich habe ihn eingeladen, schöner zu schreiben, und da sagte sein Freund: der kann ja nicht anders. Und dann</u></p>	<p><u>Da spüre ich schon eine Einstellungsänderung, dass ich mit dem, was da ist, das Optimale mache. Ich habe aufgehört zu lamentieren, sondern man schaut eher, was man daraus trotzdem machen kann</u></p> <p><u>Das Bild, dass man gerade steht und sinnorientiert arbeitet, egal was es ist,</u></p> <p><u>der andere Blickwinke</u></p> <p><u>Das Leben stellt Aufgaben – das ist ein wichtiger Satz. Und man ist gefordert, das irgendwie zu bewältigen</u></p> <p><u>Auf Glück, darauf sollte man sich nicht so konzentrieren, das ergibt sich ja so nebenbei, sagt Frankl.</u></p>	<p><u>Dass dann jemand was fordern kann oder soll, dieser Aspekt ist eine Tendenz, die erst in neuerer Zeit wieder gekommen ist.</u></p> <p><u>Die ich für gut halte und das auch mache. (Leistung)</u></p>	<p><u>Aber wie man Elterngespräche führt, da merkt man schon, dass man etwas dazugelernt hat,</u></p>	<p><u>und dass jeder wirklich für sich verantwortlich ist</u></p>	<p><u>Die jahrelangen Erfahrungen, wie wenig man eigentlich bewirken kann, da kommt dann vielleicht ein gewisser Zynismus daher.</u></p>

	<p>habe ich sofort, ja automatisch, gesagt. nein, er kann es besser, das weiß ich. Und er bemüht sich jetzt vermehrt. Früher hätte ich gemeint, man müsse das eben akzeptieren und das ist halt so. Da gab es die große Toleranz.</p> <p>die Einstellung des Studenten zu den Schülern, das ist eigentlich das Um und Auf. Wenn das anders wird, etwa im Sinne der Logopädagogik, dann wird der Lehrer automatisch das Richtige tun. Das wäre allein schon gut für den Lehrer selber</p>					
EX4	6 Nennng.	5 Nennng.	1 Nennng.	1 Nennng.	1 Nennng.	1 Nennng.

EX 5	<p><u>Das Menschenbild, die Einzigartigkeit, die Einmaligkeit einer Person, der heile Personenkern.</u></p> <p>Zuerst durch <u>Selbstdistanzierung</u>, damit keine <u>Übertragung</u> entsteht. <u>Ganz wichtig ist das Wissen um die Dimensionalontologie - aus welcher Ebene agiert wird</u></p> <p><u>Abfrage nach Nachhaltigkeit und Sinnhaftigkeit muss immer wieder sein, das führt dann zum >Habit=Nachhaltigkeit</u></p> <p><u>Die Einzigartigkeit und Einmaligkeit erkennen können. Die Individualisierung wird dadurch zur inneren Einstellung und etwas völlig Normales.</u></p> <p><u>Der Lehrer muss wissen, dass Schule kein reiner Ort der Wissensvermittlung ist, sondern zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen muss.</u></p> <p><u>Das Wissen um das Menschenbild, um die</u></p>	<p><u>Bes. wichtig ist die Ausrichtung auf die Sinnorientierung,</u></p> <p><u>Ausschlaggebend ist für mich die Überlegung und die Frage durch den Schlüsselsatz: „Ist das sinnvoll?“ Da wird inne gehalten, auch von Schülerseite. Oder die Frage „wozu?“ Das Aufzeigen der <u>Wahlmöglichkeiten</u></u></p> <p>Jeder Mensch hinterlässt seinen Abdruck in der Welt und <u>es hängt von meiner Einstellung ab, ob diese Vielfalt sinnvoll zur Geltung kommt.</u></p> <p><u>das Erkennen des Sinnes des Augenblicks. Das sollte geschult werden. Wenn Menschen in dieser Situation eine Aufgabe einwofür erkennen, geht es ihnen zweifellos besser,</u></p> <p><u>Es sollte der Sinn erkannt werden</u></p> <p>Wenn der <u>Sinn nicht erkannt wer-</u></p>	mit der Leidensfähigkeit	Durchbrechen der Aggressivität, wenn Eltern, emotional geladen, in der Schule zum Gespräch erscheinen.	Die Verantwortung muss aber angesprochen werden, wenn man jemandem Freiheit zugesteht, denn sonst würde sie vielleicht nicht wahrgenommen werden. Verantwortung ergibt sich aus der Gewissensabfrage, sonst wäre es oberflächlich und ohne Nachhaltigkeit	Sich nicht in den schicksalhaften Be-reich drehen lassen!

	<p><u>Würde des immer heilen Personenkerns und die Fähigkeit der Selbstdistanzierung. Vielleicht gehört auch die Fähigkeit zur Selbsttranszendenz dazu.</u></p> <p>Durch das <u>Bewusstsein der Einmaligkeit und der Einzigartigkeit</u>. Das <u>Wissen darum, dass das Leben die Fragen stellt und dass in der Welt Dinge auf uns warten die nur wir, in der uns bestimmten Weise, verwirklichen können. Hier geht es um die Spuren, die wir hinterlassen.</u></p> <p>Der <u>Aufgabencharakter des Lebens muss erkannt werden.</u></p>	<p><u>den kann, dann muss ich wissen, dass ich einfach Stellung beziehen kann zu den physischen und psychischen Befindlichkeiten, dass ich darüber stehe, mit dem Vertrauen es wird schon Sinn haben, auch wenn ich ihn im Moment nicht erkennen kann.</u></p> <p>Mit <u>Einstellungswerten</u></p> <p>die <u>3 Hauptstraßen zum Sinn</u>, das heißt im Klartext: schöpferische Werte, Erlebniswerte und Einstellungswerte.</p> <p>das <u>Erkennen des Unterschiedes zwischen Sinn und Zweck, um selbst nicht in die Schiefelage zu kommen. Diese Versuchung ist immer wieder da.</u></p> <p>Das <u>Erkennen des Sinnes des Augenblickes</u>. Was ist für mich im Augenblick wichtig?</p> <p><u>Was nicht verzweifeln lässt, ist das</u></p>			<p><u>damit erkenne ich meinen Freiraum, aber auch meinen schicksalhaften Bereich.</u></p>	
--	---	--	--	--	--	--

		<p><u>Zitat von Vaclav Havel: Eine Hoffnung ist nicht die Gewissheit dass etwas gut ausgeht, sonder die Gewissheit, dass meine Handlung sinnvoll ist, egal wie es ausgeht. Ist zu finden auf Google: 22. Juli 2008 ...</u></p> <p><u>Hoffnung ist nicht die Überzeugung dass etwas gut ausgeht, sondern die Gewissheit, dass etwas Sinn hat, egal wie es ausgeht.</u></p> <p><u>weil Lehrer eine der wenigen Institutionen sind, wo Werte uneigennützig vermittelt werden. Die meisten anderen haben Eigeninteressen</u></p>				
EX5	8 Nennng.	12 Nennng.	1 Nennng.	2 Nennng.	3 Nennng.	1 Nennng.

EX 6	<p><u>Menschenbild,</u> <u>Blackbox-Modell,</u></p> <p><u>Mensch als</u> <u>geistbegabtes</u> <u>Wesen</u></p> <p><u>Black.box Modell</u></p> <p><u>Jeden Schüler zu</u> <u>sehen, zu akzeptie-</u> <u>ren wie er ist,</u></p> <p><u>Jede Persönlichkeit</u> <u>ist wichtig und kann</u> <u>zur Gemeinschaft</u> <u>positiv beitragen.</u> <u>Vielfalt ist für die</u> <u>Gemeinschaft wich-</u> <u>tig, als Vorbild und</u> <u>als Möglichkeit</u></p> <p><u>wertschätzender</u> <u>Umgang, den Men-</u> <u>schen als einzigarti-</u> <u>ge Persönlichkeit zu</u> <u>sehen, Atmosphäre</u> <u>in der Schule und im</u> <u>Klassenzimmer,</u> <u>jeder ist wichtig und</u> <u>dieses Gefühl auch</u> <u>vermitteln, Bedeut-</u> <u>samkeit des einzel-</u> <u>nen in den Mittel-</u> <u>punkt heben</u></p> <p><u>Erkennen, dass der</u> <u>Mensch mehr ist. als</u> <u>ein Verbrennungs-</u> <u>motor, ist ein geist-</u> <u>begabtes Wesen,</u> <u>nicht auf der 2. Ebe-</u></p>	<p><u>Gewissen,</u> <u>Sinn des</u> <u>Augenblicks,</u></p> <p><u>Sinn-</u> <u>Zweckdiagramm</u></p> <p>Es geht weniger um das Erkennen als vielmehr um den in die Zukunft gerichteten Blick, Lösungsmöglich- keiten sind gefragt, neue Perspektiven suchen sollte der Schwerpunkt sein.</p> <p><u>Schulung des Ge-</u> <u>wissens</u></p> <p><u>Möglichkeiten su-</u> <u>chen, Weiterbil-</u> <u>dung, vernachläs-</u> <u>sigte Hobbys, ko-</u> <u>pernikanische</u> <u>Wende - andere</u> <u>Richtung, positive</u> <u>Richtung einschla-</u> <u>gen,</u></p> <p>Hinweis auf Sinn- perspektiven,</p> <p><u>Glück kann nur ein</u> <u>„Nebenprodukt“</u> <u>sein, von sinnvol-</u> <u>lem, gewissensori-</u> <u>entiertem Handeln.</u> <u>Der Sinn ist das</u> <u>Ziel und nicht das</u></p>			<p><u>Schüler ent-</u> <u>scheidet, muss</u> <u>Ver</u> <u>antwortung für</u> <u>sein Handeln</u> <u>übernehmen</u> <u>und das muss</u> <u>ihm vorher</u> <u>bewusst ge-</u> <u>macht werden,</u></p> <p>Bewusstma- chen, Be- wusstwerden, dass Thema Freiheit mit Verantwortung zu tun hat, dass alle drei Themen zu- sammen hän- gen und stän- dig in irgend einer Weise präsent sind,</p> <p><u>Schicksal als</u> <u>Chance erken-</u> <u>nen, davon</u> <u>nicht nieder</u> <u>drücken las-</u> <u>sen, agieren</u> <u>und nicht rea-</u> <u>gieren</u></p> <p>Einfach des- halb, dass er erkennt, dass er die Summe seiner Ent- scheidungen ist. Er somit</p>	<p><u>Notwendigkeit</u> <u>am Verhalten</u> <u>erkennbar, an</u> <u>der Nullbock-</u> <u>stimmung.</u></p> <p><u>Kein Einge-</u> <u>hen auf</u> <u>Vergh.</u> <u>Wässriges</u> <u>Herumreden</u> <u>als Entschul-</u> <u>digung armes</u> <u>Kind. Immer</u> <u>nur die Zu-</u> <u>kunft als</u> <u>veränder-</u> <u>gestaltbar, in</u> <u>den Vorder-</u> <u>grund stellen.</u></p>

	<p>ne bleiben, immer mit der 3. Ebene arbeiten und den Schülerinnen und Schülern dies auch bewusst machen.</p> <p>Aufgaben des Lebens muss man beantworten und darf die Antwort nicht verweigern.</p> <p>Menschenbild, sobald der Mensch um seine Geistbegabung weiß, wird er anders, nichts geht verloren, (Heuschreiber- gefüllter Speicher)</p> <p>Ich gebe Verantwortung an den Betroffenen weiter. Ich traue ihm etwas zu.</p>	<p><u>Glück.</u></p> <p>Schutzfunktion vor Burn-Out und Frust im Schulalltag, weil der <u>Sinn im Mittelpunkt steht.</u> Der Sinn wird angezielt und nicht ein bestimmtes vorgegebenes Ergebnisziel.Prävention</p> <p><u>Werte werden oft in Familien und Gesellschaft nicht mehr vorgelebt.</u> Daher ist das <u>Kenntnis von Werten und deren Bedeutung</u> so wichtig.</p> <p>Ist im Einzelgespräch und in der <u>Gruppe möglich</u> - mit <u>Geschichten Gleichnissen etc</u></p>			<p>wesentlich zu einem gelingenden Leben beitragen kann.</p> <p>ob es (das Medium) mir entspricht, meinem Wesen, meinem Gewissen, <u>meinem Sinn und meiner Verantwortung entspricht.</u></p> <p>Aber immer in Bezug zur Umwelt, für mich und die Welt.</p> <p><u>Eigenverantwortung, die jedem Kind zugesprochen werden muss.</u></p>	
EX6	10 Nennng.	10 Nennng.			6 Nennng.	2 Nennng.

EX 7	<p><u>eine Linie durch die gemeinsame Ausbildung und das gemeinsame Wissen um die Persönlichkeitsentwicklung</u></p> <p><u>Einsichtigkeit und Empathie als Voraussetzung und Akzeptanz der anderen Position</u></p> <p><u>Jeder Mensch ist einzigartig und muss auch in der Schule so behandelt werden</u></p> <p><u>Das Kind in seinem Sosein annehmen und akzeptieren. Freudvolle, anerkennende Situationen unterstützen den Lernerfolg.</u></p> <p><u>Wertschätzung. Wirstunden=Stunden des sozialen Lernens mit Einfühlspielen (Aufeinanderhören, Vertrauensübungen etc. und Problembearbeitung)</u></p> <p><u>Selbst gefestigt sein, selbst am eigenen Leib erfahren haben. Ein Musiker muss es selbst einmal im Chor gesungen haben, bevor er das mit seinen Schülern erarbeiten kann.</u></p>	<p><u>Chorgesang hat sinnstiftenden, gemeinschaftsfördernden Charakter, ein absoluter Erlebniswert.</u></p> <p><u>Auffangzentren für Jugendliche und Arbeitslose, um gemeinnützige Aktivitäten zu fördern</u></p> <p><u>Eigene Begeisterung führt zu Motivation, d h. der Lehrer selbst muss von seinem Tun und seinen Inhalten begeistert sein, nur wenn ich selbst brenne, kann ich anzünden.</u></p> <p><u>Glück ist nur über Sinn erfahrbar.</u></p> <p><u>Werte und Verantwortung</u></p> <p><u>welche Einsicht zu sinnvollem Handeln führen kann. Z. B. Projekte anbieten, sich auf die Schüler einzulassen, sie zu motivieren und ihnen damit Wertschätzung entgegen zu bringen (stolz auf ihr Werk – etwas hinterlassen zu haben)</u></p>			<p><u>Werte und Verantwortung</u></p> <p><u>und damit sie das lernen muss ihnen auch so manches überantwortet werden,</u></p>
EX7	6 Nenng.	6 Nenng.			1 Nenng.

EX 8	<p>Sie werden welt-offener und erlernen dabei auch noch wichtige Grundregeln des Zusammenlebens: Zuhören, Akzeptieren, Annehmen</p> <p>man sie ernst nimmt, wertschätzt und dass sie auf keinem Fall überflüssig und umsonst auf der Welt sind.</p> <p>Die Kunst des Lehrberufs ist es jedoch, allen Schülern/Schülerinnen gleich zu begegnen. Es hat jeder/jede ein anderes Persönlichkeitsprofil, einen anderen familiären Hintergrund usw. Es gibt Kinder, die Liebe „einfordern“, indem sie um Aufmerksamkeit und vielleicht manchmal auch um körperliche Nähe, vor allem in der Grundschule, bitten.</p>	<p>Frage nach dem WO-FÜR? geklärt werden. Erkennen die SchülerInnen den Sinn ihres Tuns, dann werden sie auch sehr leistungsstark agieren und bestrebt sein, die aufgetragenen Aufgaben innerhalb der vorgegebenen Zeit zu erledigen, um vielleicht die verbleibende Zeit selbst schöpferisch und kreativ aufzufüllen.</p> <p>Fundamentstein: Die Erlebnissäule</p> <p>Es muss die Frage nach, für wen? und für was? tue ich etwas, geklärt werden und hier steht das Du im Zentrum. Der Mensch will sich Kraft seiner Leistungsfähigkeit in den Dienst einer Sache oder Person stellen und verwirklicht sich dabei selbst.</p> <p>Erleben die SchülerInnen im Schulalltag sinnvolle Begegnungen und erfahren sie auch sinnvolles Handeln, dann kommen sie gerne in die Schule und das gemeinsame Arbeiten bereitet ihnen Freude</p> <p>durch gemeinsame</p>	<p>Die schöpferische Säule</p> <p>Leistungsfähigkeit</p> <p>Auf Grund dieser Möglichkeiten den Unterricht mitzugestalten werden die meisten SchülerInnen zufrieden, sehr aktiv, leistungsfähig und auch neugierig auf den neuen, teilweise unbekannt</p>	<p>aktiv am Prozess der Lösungsfähigkeit</p> <p>teilnehmend</p> <p>müssen</p> <p>In diesen Gesprächen werden auch Fragen des Lebens besprochen und erörtert, sowie die Fragen nach dem Sinn des</p>	<p>das Suchen und Finden von Freiräumen, denn es gibt sie in jeder vorfindbaren Situation. Man muss den Schülern/Schülerinnen klar machen, dass sie diese Freiräume nutzen sollen, ja sogar nutzen müssen.</p> <p>Man ist verpflichtet allen Beteiligten zu sagen, dass jeder Verantwortung für sein Handeln trägt. Auch keine</p>	<p>Aggressionen entstehen oft auf Grund von Demütigungen, aber auch, wenn andere jemanden zu nicht sinnvollen Handlungen und Taten anstacheln</p> <p>Sie leben sorg- und verantwortungslos dahin. Frankl (2005) meint dazu: „Man lebt in den Tag hinein und aus dem Trieb heraus.“ Vielen ist es gleichgültig, was morgen sein wird.</p> <p>Auf Grund der provisorischen Daseinshaltung entsteht bei den Kindern</p>

<p>Dies bedeutet, dass die Schülerinnen zu ihrem Verhalten <u>Stellung beziehen</u></p> <p>Jeder Mensch hat die <u>geistige Dimension</u></p> <p>Der Mensch ist daher <u>niemals eine Kopie der Eltern oder das Ergebnis der Erziehung, denn auch ein fehlendes oder schlechtes Elternhaus und auch eine fehlende Förderung kann eine geistige Person nicht verhindern.</u></p> <p>Spricht man dies jedoch einem Menschen ab, so würde man ihm auch die <u>Menschenwürde absprechen.</u></p> <p>Schlechte <u>vorfindbare Bedingungen</u> sind <u>keine Ausrede für ein schlechtes Leben.</u> Wir dürfen uns von <u>den Bedingungen, die wir vorfinden,</u></p>	<p>Theaterstücke, Musical, <u>Gesangsauftritte, Gottesdienste</u> usw. stärken, denn durch solche Aktionen merken die Kinder, dass sie nur in der Gruppe und <u>gemeinsam stark sind,</u></p> <p><u>gemeinsame Wander-, Schwimm- oder Schitarge berühren von außen die Kinder im Inneren.</u></p> <p>Viele Kinder kommen in die Schule mit einem <u>großen Mangel an Erlebniswerten.</u> Dies zeigt sich in der Problematik der <u>ungeschulten Feinmotorik</u> oder des <u>räumlichen Wahrnehmens,</u> da die Kinder <u>zu früh mit 2-dimensionalen Medien, sprich Bildschirmmedien, in Kontakt kommen.</u></p> <p>Die <u>Einstellungssäule – Sinn des Lebens</u></p> <p><u>es geht um die Entscheidung zur Stellungnahme.</u> Die <u>zentrale Fragestellung betrifft das „Wozu“.</u></p> <p>Denn der Mensch <u>gleichet einem Bildhauer, der den ungeformten Stein mit Meißel und Hammer so bearbeitet, daß das Material immer mehr an Form gewinnt.</u> Der Mensch wieder</p>	<p><u>Lernstoff.</u></p> <p><u>auf den Lehrer/die Lehrerin</u></p> <p><u>kurze Zeit warten müssen</u></p> <p>dadurch kann die <u>Liebessfähigkeit gestärkt werden.</u></p> <p>umfasst die <u>Leidensfähigkeit</u> <u>des Menschen</u></p> <p>das <u>Rück-sichtnehmen, das Zurückstehen, das Loslassen, das Durchhalten</u> <u>erlernen</u></p> <p><u>Sind alle drei</u></p>	<p>Streitens oder des Nachgebens bzw. des darauf Verzichtens.</p> <p>Es sollte nicht versucht werden, an Konfliktlösungsmodellen zu arbeiten, sondern bei Schülern/Schülerinnen die <u>Friedensfähigkeit</u> zu</p>	<p>Reaktion ist eine Reaktion!</p> <p>Bei Falschinterpretationen des Begriffs „Freiheit“ sehen Kinder und Jugendliche keinen Grund, auf etwas zu verzichten oder etwas an ihrem bisherigen Leben zu verändern.</p> <p>Gegenwart eigentlich kein Zeitraum, sondern ein „Verfügraum“ ist man sollte noch jemand abrutcht,</p>	<p>und Jugendlichen eine <u>Werteblindheit, welche wiederum Aggression, Depression und auch Abhängigkeiten zur Folge hat.</u></p> <p>Die Ausrede des Menschen auf den Charakter ist unzulässig.</p> <p>Der Bereich der <u>Addiktion</u> gehört neben <u>Depression</u> und <u>Aggression</u> als <u>dritter Punkt</u> zur „<u>Massenneurotischen Trias</u>“ laut <u>V.E. Frankl (2002).</u> <u>Viele Kinder und Jugendliche lernen über z.B. den Instinktverlust, den Traditionsverlust und/oder</u></p>
--	--	---	---	--	---

<p>nicht abhängig machen.</p> <p>man muss ihnen klar machen, dass sie sich <u>nur als Opfer der Umstände und nicht als Opfer des gesamten Lebens fühlen dürfen.</u> Fragen wie z.B. „Warum gerade ich?“ sind nicht erlaubt, denn die Fragen stellt das Leben selbst und nicht der Mensch.</p> <p><u>Niemand zwingt uns, auf eine „Minus-Frage“ auch eine „Minus-Antwort“ zu geben. Man kann es selbst in eine „Plus-Antwort“ umgestalten.</u></p> <p>dass sie <u>mit Hilfe ihrer geistigen Dimension sinnvoll agieren können.</u> Sie sollen <u>für sich abwägen, ob sie etwas aushalten oder überhören wollen.</u></p>	<p>verarbeitet den Stoff, <u>den das Schicksal ihm liefert: bald schaffend, bald erlebend oder leidend, versucht er, aus seinem Leben an Werten „herauszuschlagen“, soviel er kann, an schöpferischen oder Erlebniswerten oder Einstellungswerten</u></p> <p>ist die Einsicht, dass der <u>Sinn von Stunde zu Stunde und von Person zu Person wechselt, obwohl sich keine Person beliebig aussuchen kann, was gerade die sinnvollste Chance ihrer gegenwärtigen Stunde ist.“ Dies bedeutet, dass der Aufgabencharakter des Lebens von Mensch zu Mensch und von Stunde zu Stunde wechselt.</u></p> <p>Es ist in diesem Zusammenhang auch unbedingt zu erwähnen, dass es sich, wenn man sich nicht verantwortlich fühlt, um ein Sinnver-säumnis handelt.</p> <p>Feineinstellung“ des eigenen Gewissens <u>einewichtige Rolle. Ist das Gewissen nicht geschärft, dann hält es vieles für gerechtfertigt,</u></p>	<p>Säulen ausgeglichen, dann ist der Mensch in Balance, ist stimmig und kann das Leben bewältigen.</p> <p>Man kann gemeinsam das sinnvolle Ver-zichten lernen.</p> <p>Die <u>Kinder sollen auf Grund eines höhe-ren Wertes verzichten</u></p> <p>Funda-ment-stein, die</p>	<p>schulen. Dies bedeutet die Kinder so weit zu bringen, dass sie nicht auf die Stufe des Aggressors hinunter steigen</p> <p>Dies bedeutet, dass Erken-<u>nen von Frieden-strai-ning vor jedes Kon-flikt-</u></p>	<p><u>versuchen dagegen zu halten, indem man viele Gespräche mit den Kindern und Jugendlichen führt. Weiters sollte man sie dazu ermutigen Ent-scheidungen zu fällen, Ein großer Fehler wäre auch, wenn man wieder im schick-salhaften Bereich verweilen würde, anstatt gemein-sam Freiräume zu suchen</u></p> <p>Das Schicksal gehört zum Men-</p>	<p>globale Bedrohungen ein Sinnlosigkeitsgefühl kennen.</p> <p>Dieses Sinnlosigkeitsgefühl zieht Krisen, Abhängigkeiten und verschiedenste Süchte nach sich. Manche junge Menschen leiden unter chronischer Langeweile, sie sehen keine Zukunft und haben sehr oft ein fehlendes Interesse an der Welt.</p> <p>Dies löst bei einigen auch eine innere Leere aus, was auf eine „Werteblindheit“ zurück zu führen ist, das heißt,</p>
--	--	---	--	--	---

<p>Der Mensch kann jedoch dieser krisen-trächtigen Haltung der Gesellschaft entgegenwirken, da er im Gegensatz zum Tier die geistige Dimension hat, mit deren Hilfe er frei und verantwortlich agieren kann.</p> <p>da die geistigen Kräfte geweckt werden. Daraus kann man schließen, dass das Menschenbild nach V. E. Frankl eigentlich die Grundlage der Lebensbewältigungsstrategien ist.</p> <p>das Grundvertrauen zu stärken, um viele Ängste der Kinder und Jugendlichen aus dem Weg zu räumen.</p> <p>Die jungen Menschen müssten auch ihre Einzigartigkeit und Einmaligkeit empfinden denn jeder</p>	<p>was jedoch Unrecht war.</p> <p>„Über kleine notwendige Verzichtes werden große Sinngehalte überhaupt erst erfüllbar, und diese großen Sinngehalte wiederum ermöglichen als nicht angestrebten Nebeneffekt dasjenige, was wir Glück nennen.“</p> <p>Sinnzusammenhänge sollen benannt werden und jede Person soll ihre Werte mutig vertreten, damit die SchülerInnen sie auch annehmen können</p> <p>Der Mensch ist freigesetzt zur Erfüllung von Sinn und zur Verwirklichung von Werten. In dieser Verantwortlichkeit ist das „Wozu?“</p> <p>sondern der Mensch kann sinnorientiert agieren und er lebt nicht lust- sondern wertstrebig.</p> <p>Dies bedeutet, dass die Sinnorientierung im Leben ein protektiver Faktor ist.</p> <p>Sie sollen lernen, ihren Sternenhimmel aufzuspinnen, um hell aufleuchtende Sterne zu erschauen und sich dann im Anschluss für</p>	<p>Erlebnissäule stärken muss,</p> <p>lernen. Dies gilt auch für den emotionalen Bereich, wenn sie z.B. auf den/die Lehrer/Lehrerin warten müssen oder sich hinten anstellen müssen usw. Dadurch wird die Frustrationsgrenze erhöht. Jedoch muss den Kindern der Grund des</p>	<p>lösungsmoddell stellt werden soll, da es sich ansonsten nur um eine Symptombe-kämpfung handelt. Die-sen Konflikt kann man über Ge-spräche, Meinung-saus-tausch, Erfahrung-rung-stausch,</p>	<p>schen wie der Boden, an den ihn die Schwerkraft fesselt, ohne die aber das Gehen unmöglich wäre. Zu unserem Schicksal haben wir zu stehen wie zu dem Boden, auf dem wir stehen – ein Boden, der das Sprungbrett für unsere Freiheit ist.“</p> <p>Dies bedeutet also auch, dass lebbare Freiheit unbedingt Bezugspunkte und natürlich auch Grenzen benötigt. Unsere Jugend</p>	<p>sie können die vorfindlichen Werte in der Welt nicht mehr sehen. Sie leben an ihnen vorbei.</p> <p>Viele rutschen daher in Abhängigkeiten und Süchte hinein, ohne dass ihnen die Folgen ihres Handelns bewusst sind. Erst im Laufe ihrer Abhängigkeiten, Krisen oder Süchte wird ihnen ihr Dilemma bewusst.</p> <p>sehen sie in diesem Stadium noch weniger Sinn, etwas an ihrem Leben zu verändern. Dadurch verlieren sie</p>
---	---	---	---	--	---

<p>Mensch ist essentiell wichtig für die Welt. Sie sollen erfahren, dass nicht die Lebenslänge, sondern die Lebensqualität und die Lebensintensität ihre Identität und die Welt prägen.</p> <p>denn man kann den Charakter durch neue Erfahrungen formen.</p> <p>Dies bedeutet auch, dass die Person durch die Geistbegabung ein schaffendes Sein ist und sich mit dem Charakter, den Anlagen und den Beeinflussbarkeiten auseinander setzt. Dies bedeutet, dass die Distanz vom Charakter das Werden einer Persönlichkeit zulässt. Anders formuliert heißt dies auch: Die Annahme der eigenen Existenz ermöglicht eine Persönlichkeit. Die persönlichen Erfahrungen</p>	<p>den hellsten entscheiden zu können.</p> <p>sowie ihren Auftrag in der Welt erkennen.</p> <p>Im Bereich der Schule muss man mit den Kindern und Jugendlichen die Frage „Hat das Leben überhaupt einen Sinn?“ genau analysieren und gemeinsam nach Antworten suchen.</p> <p>Mit den Schülern/Schülerinnen soll der Sternenhimmel aufgespannt werden und jeder/jede sollte versuchen das Beste aus den Gegebenheiten zu machen.</p> <p>sollte man gemeinsam (mit Migrantenkindern) den Sternenhimmel aufspannen.</p> <p>viele Lebensbewältigungsstrategien anbieten und ihre Wertesichtigkeit fördern, d.h. die Lebensklaviatur um eine Oktave erweitern, damit die Lebensmelodie erfüllt wird.</p> <p>. In der Logopädagogik geht es aber um „innere Sinnerfüllung“. Wird jedoch direkt der Zweck intendiert, geraten Kinder und Jugendliche</p>	<p>Verzichtsbe-wusst-gemacht werden.</p> <p>Unser Schulsystem ist auf Leistung ausgerichtet und legt auch keinen Wert darauf, die Säule der Liebesfähigkeit in die Bewertung bzw. Benotung im Zeugnis mit einzuschließen und zum Ausdruck zu bringen</p> <p>Leistungsfähigkeit, die</p>	<p>Präsentation</p> <p>Unser Schulturen usw. viel leicht sogar aus dem Weg räumen.</p> <p>Das Hauptaugenmerk ist auf die Wert-schätzung statt der Ablehnung zu legen, sowie auf das Wissen um die</p>	<p>spiegelt uns dies wieder, denn sie fordert die Grenzen ein.</p> <p>ist es besonders wichtig, die Begrenztheit des Lebens klar zum Ausdruck zu bringen. Wir haben nur eine bestimmte Zeit, um uns zu verwirklichen, um etwas zu schaffen, um unsere Aufgaben zu erledigen.</p> <p>Vertrauen zu stärken, ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, bei denen sie eigene</p>	<p>ihre „Freiheiten“.</p> <p>Denn eine bedingungslose Freiheit mündet in die Fehlentwicklungen der Gesellschaft, wie wir sie heute sehen. Man kann daraus ableiten, dass eine gewissen Gleichgültigkeit und „Freiheit für alles“ die Menschen krank macht.</p> <p>Kinder und Jugendliche unserer Zeit sind sehr oft vom Konsum getrieben. Sie wollen alles haben und das sofort! Viele erkennen erst viel zu spät, dass</p>
--	---	--	--	--	--

<p>gehören zum Charakter, aber was man daraus macht, macht die Persönlichkeit aus.</p> <p>weil jeder Mensch irgendetwas anders ist.</p> <p>Die Erarbeitung des Menschenbildes stellt die Grundlage der Prävention dar.</p> <p>Die Beteiligten und Ratsuchenden müssen spüren, dass sie Vertrauen haben können und dass sie sich aussprechen dürfen.</p> <p>Im Gegensatz zum Tier hat der Mensch die Möglichkeit, zu seinen Bedingungen Stellung zu nehmen. Das Tier kann die Welt nicht gestalten, es lebt in seiner Umwelt. Der Mensch kann diese Umwelt gestalten.</p> <p>Die geistige Dimension setzt sich nicht nur mit der Welt, son-</p>	<p>leicht in eine Schräglage. Darunter versteht man das direkte Intendieren von Zweck, das vordergründige Streben nach Macht, Prestige, Lust, Geld, Gewinn usw.</p> <p>Aber auch hier kann man im Unterricht versuchen die Kinder dazu zu bringen, dass sie den Sinn im Blick und sich selbst im Griff haben, ohne den Erfolg, das Lob, das Glücksgefühl direkt anzustreben.</p> <p>Man kann solche Situationen erleben, wenn die SchülerInnen über sich selbst hinauswachsen.</p> <p>Ohne Orientierungspunkte läuft man in die Irre. Egal ob in der Wüste, bei uns in Österreich oder auf der ganzen Welt.</p> <p>Werte als Orientierungspunkte</p> <p>„Ich bin frei für etwas, für jemanden“, d.h. ein „wofür?“ oder „für wen oder was?“ und letztendlich auch ein „wozu?“</p> <p>Durch dieses intensive Auseinandersetzen mit den SchülerInnen</p>	<p>Liebes- und Beziehungs-fähigkeit, sowie die Leidenschaftlichkeit</p> <p>was für ein glückliches, friedliches und wertschätzendes Zusammenleben notwendig ist</p>	<p>eigene Kultur, denn dadurch wird die Solidarität gefördert.</p>	<p>wortlich Entscheidungen fällen können.</p> <p>Die Haltung kürzt sozusagen das Entscheidungsverfahren ab, sie repräsentiert die Fülle bereits getroffener Entscheidungen dass sie sich innerhalb dieser unüberschaubaren Mengen an Informationen und Wissen selbst Grenzen, Bezugspunkte bzw. Orientierungspunkte setzen müssen.</p>	<p>es in diesem Zusammenhang auch um die Ausbeutung der Umwelt geht.</p> <p>Man sieht davon ab, verantwortungsvoll zu handeln und man lebt aus dem Trieb heraus</p> <p>Viele verschiedene Themen ermöglichen einen Zugang, um die provisorische Daseinshaltung heraus zu arbeiten und sie für falsch zu erklären.</p> <p>Es erscheint mir für die Kinder und Jugendlichen auch sehr hilfreich, wenn man ihnen die Spätfolgen</p>
---	--	---	--	--	---

<p>den mit dem eigenen Charakter auseinander – es geht immer nur um den personalen Aspekt.</p> <p>die Verschiedenartigkeit der kindlichen Persönlichkeiten und ihrer Bedingtheiten ernst nimmt und ihnen zu entsprechen versucht.“</p> <p>Wenn man im Unterricht versucht, Charakter von Persönlichkeit zu trennen, dann rückt man vielleicht davon ab, dass man vorschnell urteilt und sagt: „Na ja, bei diesen Eltern, was soll da schon rauskommen!“</p> <p>ein Wert und das Bewusstsein für die Vielfalt der Menschen bleiben müssen</p> <p>Das Ziel ist es, dass sich die Kinder wieder als Individuen und nicht nur als ein Massenwesen erkennen.</p>	<p>kommt es zu einer Blickwinkelveränderung und man begegnet dem Kind in einer anderen Form. Man versucht dem Kind zu zeigen, dass die zukünftigen Entscheidungen ausschlaggebend sind für seinen Lebensweg und nicht die vergangenen, dass man mit gemeinsamen Handlungen und Taten aus dem Bisherigen ein kleines Stück abrücken und somit eine andere Richtung einschlagen kann.</p> <p>Frankl meint, dass der Mensch nur dort ganz Mensch ist, wo er ganz aufgeht in einer Sache, ganz hingegeben ist an eine andere Person und ganz er selbst wird, um so menschlicher wird er, wo er sich selbst über sieht und vergisst.</p> <p>Bei manchen Arbeiten versinken die Kinder in den Akt des Gestaltens und nehmen die Umwelt gar nicht mehr bewusst wahr. Sie merken zwar einen gewissen Geräuschpegel, fühlen sich aber von ihm nicht gestört und arbeiten hoch konzentriert. Die SchülerInnen erleben einen „Flow“, d.h. es kommt zu Höchstleistungen, welche ein</p>		<p><u>sen, immer wieder zu entscheiden, in welcher Reihenfolge, in welchem Umfang, ob mit Partner/in oder ohne und wo sie welche Aufgaben erledigen wollen</u></p> <p>dass sie für ihre geleistete und auch nicht geleistete Arbeit die Verantwortung übernehmen müssen. Bei diesen Entscheidungen begleitet das „Sinn-Organ“ Gewissen die Kinder.</p>	<p>gen der provisorischen Daseinshaltung vor Augen hält. Dazu zählen, dass man vor dem Nichts steht, keine Familie gegründet, keine Hobbys, keine Versicherungen, keine fundierte Ausbildung usw. hat. In vielen Fällen haben diese Personen kein Selbstbewusstsein, da sie auch noch keinen Sinn verwirklicht haben</p> <p>„Alles ist eh nur ..., mein Leben war bisher eh nur ..., ich habe eh nur ...“.</p> <p>Man muss auch vor den kollektiven</p>
---	---	--	---	---

	<p><u>Eine Möglichkeit wäre der regelmäßige Besuch von Kindern im Altersheim</u></p> <p>Das Faszinierende daran ist, dass sich mit einem veränderten Handeln die Haltung des Menschen mitverändert, worauf Frankl wiederholt hingewiesen hat. ... Die Entscheidungen des Augenblicks bestimmen so nach das Werden des Menschen.“</p> <p>Ein realistisch positives Selbstbild kann sich nur langsam entwickeln. Man muss versuchen Nous (Geist) und Logos (Sinn) zusammen zu führen</p> <p><u>Das pädagogische Credo formuliert Frankl mit Worten von Goethe: „Wenn wir den Menschen so nehmen, wie er ist, dann ma-</u></p>	<p><u>Glücksgefühl als Folge nach sich zieht.</u></p> <p><u>das Gewissen „verfeinern zur Prävention</u></p> <p><u>Jeder Wert hat einen Preis! Die SchülerInnen müssen auch erfahren, dass sie für die Umsetzung eines Wertes etwas dafür geben müssen.</u></p> <p><u>die Sinnerfüllung verbessert die Affektlage und diese beeinflusst die Immunlage des Menschen.</u></p> <p><u>In der Schule sollte man als LehrerIn schöpferische Werte, Erlebniswerte und Einstellungswerte aufzeigen, wahrnehmen und verwirklichen.</u></p>				<p>Wahnvorstellungen, wie z.B. „Es steht mir zu!“ oder „Alles ist machbar“ warnen, denn die Folgen sind dramatisch und die Mitwelt wird ausgebeutet.</p> <p><u>Eigenverantwortung immer auf andere bzw. auf höhere Mächte abgeschrieben wird.</u></p> <p><u>Der fatalistisch denkende Mensch sucht niemals in der 3. Dimension nach Erklärungen sondern fühlt sich ausgeliefert und überlässt alles „Gott“.</u></p> <p><u>einreden, dass sie halt so sind.</u></p>
--	--	--	--	--	--	--

<p><u>chen wir ihn schlechter.</u> <u>Wenn wir ihn aber so nehmen wie er sein soll, dann machen wir ihn zu dem, der er werden kann.“</u> Man spricht von der <u>Unzerstörbarkeit der geistigen Dimension</u></p> <p><u>Wertschätzung jedes Menschen unter allen Bedingungen.</u></p> <p><u>Dies bedeutet, dass das Bild der Einzelperson in der Gesellschaft nicht abhängig ist vom Aussehen, von der Intelligenz, von bestimmten Fähigkeiten und vom Einhalten von Verhaltensnormen, sondern von der Selbstgestaltung und vom Selbstvollzug des Einzelnen.</u> <u>Es bleiben immer Restfreiräume,</u></p> <p><u>Solange man bewusst lebt, ist die Würde ge-</u></p>				<p><u>dass sie nicht anders können usw..</u></p> <p><u>Menschen mit kollektivistischer Lebenseinstellung übersehen ihre eigene Persönlichkeit und die ihrer Mitmenschen.</u> <u>Es kommt zu Pauschalierungen und Verallgemeinerungen.</u></p> <p><u>Dies führt ganz leicht zu „Schubladisierungen“.</u></p> <p><u>Die Hochachtung und Wertschätzung vor dem Individuum geht verloren</u></p> <p><u>Eine weitere Steigerungsstufe der 4 Be-</u></p>
--	--	--	--	---

	<p><u>geben. Die Würde ist die Basis für die Integration..</u></p> <p><u>Die Wertschätzung – auch die Liebe – sprengt im Alltag, wie auch in Leid- und Notsituationen, die Grenzen und man erkennt den Sinnanruf</u></p> <p><u>Auch die Schülerinnen, die uns in deren Ausbildungszeit anvertraut werden, sind einzigartig, einmalig, untauschbar und sie prägen ihr eigenes Profil.</u></p>					<p><u>reiche der kollektiven Neurosen stellt der Fanatismus dar</u></p> <p>Fehlhaltung :</p> <p>Zweckorientierung</p> <p>Freiheit ohne Schicksal ist unmöglich.</p> <p><u>Schräglage</u></p>
EX 8	36 Nenng.	38 Nenng.	14 Nenng.	5 Nenn g.	18 Nenng.	27 Nenng.

EX 9	<p>Definition des Begriffs Person durch das <u>Menschenbild VF</u> „<u>Was ist der Mensch, worin unterscheidet er sich vom Tier</u>“</p> <p><u>Definition des Begriffs Person durch das Menschenbild VF und deren Auswirkung in der Interaktion: Blackbox-Modell;</u></p> <p><u>Wissen über die Möglichkeit der Person zu inneren und äußeren Gegebenheiten des Lebens, der Welt, ... Stellung nehmen zu können; Pro-agieren statt Re-agieren; Liebes- statt Contramotiv;</u></p> <p><u>Der Lehrer als beurteilende und beurteilte Instanz wertet nicht nach soziokulturellen oder geschichtlich gebildeten Kriterien wie richtig – falsch, gut – böse, sondern ist bemüht als Beurteilungskriterium die Kategorien sinnvoll – sinnwidrig, lebensfördernd – lebenshemmend, leidvermehrend oder hoffnungsvermehrend anzuwenden. Diese Kriterien sind personal und damit unabhängig von Entwicklungsgeschichten und Kulturen</u></p> <p><u>jedes Kind als entscheidende, bewertende, stellungnehmende und personale Größe respektieren</u></p> <p>Frankl spricht zum Thema Arbeitslosenneurose klare Worte und <u>bietet sinnvolle Konzepte,</u></p>	<p>Sinn-Orientierung</p> <p>„<u>Ich bin der Bestimmer!</u>“</p> <p>Ja, es gibt konkrete Beispiele, wie Logopädagogik wirksam, weil haltungsmodulierend eingesetzt werden kann.</p> <p><u>Wird der Sinn der eigenen Existenz erkannt, der Appellcharakter des Lebens bewusst, dann sind die Lebensgegebenheiten Aufruf zum Handeln.</u></p> <p><u>Meine Erfahrung ist, um es mit Nietzsche auszudrücken: „Wer ein Warum zu Leben hat, erträgt fast jedes Wie.“</u></p> <p><u>Das Motivationskonzept der LP ist der „Wille zum Sinn“. Jeder Mensch will per se für etwas oder für jemanden gut sein, da sein. Sieht er seine Einmaligkeit und Einzigartigkeit in und für diese Welt, wird er motiviert seinen Part einbringen wollen.</u></p> <p><u>: Glück kann immer nur das Nebenprodukt einer sinnerfüllten Handlung sein. Saint Exupery sagt: „Wenn du das Wort Glück begreifen willst, musst du es als Lohn und nicht als Ziel verstehen.“ (Vgl. das Märchen Fr. Holle)</u></p>	<p>Leistungs- Liebes- und Leidensfähigkeit als päd. Modell.</p> <p><u>Leistung</u> <u>s-</u> <u>fähigkeit</u> (<u>homo</u> <u>faber</u>), <u>Liebes-</u> <u>fähigkeit</u> (<u>homo</u> <u>amans</u>) und <u>Leid-</u> <u>ensfähig-</u> <u>keit</u> (<u>homo</u> <u>patiens</u>) in Form von <u>Frustra-</u> <u>tionsto-</u> <u>leranz</u> und <u>Ver-</u> <u>zichts-</u> <u>fähig-</u> <u>keit.</u></p> <p><u>Lei-</u> <u>densfä-</u> <u>higkeit</u> ist eine <u>Grund-</u></p>	<p><u>Durch</u> <u>die</u> <u>Klärung</u> <u>des</u> <u>Begriffs</u> <u>Freiheit:</u> <u>Der</u> <u>Mensch</u> <u>ist nicht</u> <u>frei von</u> <u>... son-</u> <u>dern frei</u> <u>zu ...</u> <u>und für</u> <u>die</u> <u>getrof-</u> <u>fene</u> <u>Wahl</u> <u>trägt er</u> <u>die volle</u> <u>Verant-</u> <u>wortung</u></p> <p><u>Die</u> <u>Vielfalt</u> <u>auf allen</u> <u>Gebie-</u> <u>ten</u> <u>be-</u> <u>stimmt</u> <u>das</u> <u>Leben,</u> <u>der</u> <u>Mensch</u> <u>formu-</u> <u>liert in</u> <u>Freiheit</u> <u>und</u> <u>Verant-</u> <u>wortung</u> <u>für sich</u></p>	

	<p>die auf der Entscheidungsfreiheit des Menschen basieren, zu inneren und äußeren Lebensgegebenheiten aktiv Stellung beziehen zu können.</p> <p><u>Der Mensch hat Würde und behält diese unter allen Umständen, unabhängig von seiner Utilität.</u></p> <p><u>Jeder Mensch ist ein „Puzzlestein“ der Weltgeschichte und damit unaustauschbar, unersetzbar, einmalig und einzigartig. Fehlt nur ein Teil – leidet das Ganze. Anders ist es bei „Pflastersteinen“. Sie können beliebig ausgetauscht werden, ohne dass die Qualität des Ganzen leidet.</u></p> <p><u>unabhängig von genetischen, sozialen, soziokulturellen, politischen, ... Gegebenheiten, dass er Co-Kreator und nicht Opfer ist, dass Aufgaben auf ihn – und nur auf ihn warten – bieten Schutz und geben in schwierigen Situation Kraft</u></p> <p>Das <u>Menschenbild</u> der LP ist die Basis, auf dem immer Motivation erwächst, sich allen Herausforderungen des Lebens aktiv gestaltend zu stellen</p>	<p><u>Die _____ logotherapeutische/logopädagogische Sinndefinition: Das in einer konkreten Situation, für eine konkrete Person sinnvollste für sie selbst und alle Beteiligten. Entscheidungshilfe ist das personale Gewissen und nicht das „Über-Ich“.</u></p> <p><u>Sinnerfüllung ist DAS Schutzdach gegen alle neurotischen Störungen. „Die Immunlage hängt unter anderem von der Affektlage ab und die Affektlage hängt wesentlich von der inneren Sinnerfüllung eines Menschen ab.“ (Frankl)</u></p> <p>Das <u>Menschenbild</u> der LP ist die Basis, auf dem immer Motivation erwächst, sich allen Herausforderungen des Lebens aktiv gestaltend zu stellen</p>	<p><u>kompetenz, die trainiert werden soll, um in schwierigen Lebensphasen physisch, psychisch und geistig stabil bleiben zu können.</u></p>	<p><u>und das Ganze seine Antwort.</u></p>	
EX 9	9 Nenng.	8 Nenng.	3 Nenng.	2 Nenng.	

EX 10	<p>Ohne <u>Dimensionalontologie</u> kann man das <u>Menschenbild</u> Viktor Frankls nicht erklären, also ist die <u>Dreidimensionalität des Menschen der Ausgangspunkt</u> und die <u>Trotzmacht des Geistes</u>. Die 10. Thesen zur Person und die entsprechenden Pädagogischen Thesen</p> <p><u>Wertschätzung</u>,</p> <p>Das <u>Säulenmodell mit der Freiheit des Willens, dem Willen zum Sinn und dem Sinn des Lebens</u> ermöglichen den Blick auf die geistige Person des Kindes zu fokussieren.</p> <p><u>Selbsttranszendenz des Menschen</u>.</p> <p>sich seiner eigenen <u>geistigen Dimension</u> bewusst zu sein und sich darin üben sollte, bei Problemen in der Klasse ruhig und ebenso</p>	<p><u>Sinnorientierung</u></p> <p>Oft hilft es dem Kind eine <u>Aufgabe</u> in der Klasse zu übertragen oder es zu bitten einem Mitschüler zu helfen</p> <p>Dass alle meine Handlungen auch unmittelbare Auswirkung auf meine Umwelt haben und damit beständig sind, ist nicht nur für mich sondern auch für Jugendliche eine wichtige und sinngebende Erfahrung!</p> <p>Ganz wichtig erscheint mir auch den <u>Sinnanruf</u> (Nous – Logos), die Aufgabe und Verantwortung des Lehrenden den zukünftigen Pädagogen näher zu bringen.</p> <p>Sich dem <u>Sinnanruf</u> der Situation stellenHumor</p> <p>Gemeinsame Werte und Ziele,</p> <p>Sinnaufgaben</p> <p>Sinnorientierung des Menschen</p> <p>3 Hauptstraßen zum Sinn (besonders die Erlebniswerte)</p> <p>Sinnanruf der Situation (wozu bin ich notwendig?)</p> <p><u>Präventiv wäre eine horizontale Wertordnung! Eine</u></p>	B al a n c e .	<p><u>Grundlegende Kenntnisse der Gesprächsführung sind notwendig um im Gespräch nicht auf die emotionale Ebene abzugleiten und den Gesprächspartner/die Gesprächspartnerin selber Lösungsvorschläge finden zu lassen.</u></p> <p>das Problem analysiert <u>indem man hinterfragt welche Werte hinter dem Problem stehen und dann versucht in Einzel- oder Paargesprochen die Jugendlichen einen sinnvollen Lösungsvorschlag finden zu lassen.</u></p>	<p><u>Freiheit und Verantwortlichkeit, Schicksal und Freiraum,</u></p> <p>Die <u>Erkenntnis, dass man in der jeweiligen Situation völlig frei ist zu entscheiden und zu handeln, eröffnet ungeahnte Möglichkeiten. Dabei entsteht ein natürliches Verantwortungsgefühl, das frei von „schlechtem Gewissen“ (schlechten Gefühlen) ist.</u></p> <p>Krise als Chance</p>	<p>Zukünftige Pädagogen sollten zumindest über die <u>Pathologien</u> entscheiden <u>des Zeitgeistes</u> und <u>das Existentielle Vakuum</u> und <u>Existentielle Frustration</u> <u>Bescheiden</u> <u>wissen</u></p>

<p>verhaltenskreativ zu agieren.</p> <p>Ich glaube, dass die <u>10 Thesen zur Person</u> und die Pädagogischen Thesen notwendig sind. <u>Wenn man jedes Einzelwesen als solches erkennt, und seinen Blick auf die Ressourcen der Kinder richtet, fällt es nicht mehr so schwer die Vielfalt anzunehmen.</u></p> <p>Wir sind alle unterschiedlich und dürfen das auch sein! Wir sind Teil (<u>Puzzlestein</u>), unverzichtbares Mitglied einer großen Gemeinschaft, die auf Vielfalt angewiesen ist. (Aus lauter gleich großen Säulen kann ich kein Haus bauen – ich benötige viele unterschiedliche Steine,.....)</p> <p>Wertschätzung gegenüber allen im Haus lebenden/arbeitenden Personen</p> <p>Gegenseitiges Vertrauen</p>	<p><u>vielfältige und vielgestaltige Förderung von Interessen und Fähigkeiten der Kinder bei gleichzeitiger altersgemäßer Übertragung von Aufgaben und Pflichten würde ich auch als erfolgreiche Präventionsmethode betrachten. Wer erlebt, dass er für etwas „gut“ ist, kann auch ein Tief überstehen.</u></p> <p>Erkennen des Sinnanrufs der Situation</p> <p>Analyse der eigenen Werte/Ziele</p> <p>Es gibt Aufgaben, die nur sie lösen können</p> <p>Horizontales Wertesystem erarbeiten</p> <p>Zielformulierungen finden – Plakate an die Wände</p> <p><u>Glück entsteht als Epiphänomen von sinnerfülltem Leben. Daher würde ich dieses Unterrichtsfach mit den Inhalten von Frankl, Lukas und Hadinger füllen. Glück entsteht durch gelungene selbsttranszendente Leistung.</u></p> <p><u>Die Sinnfrage kann dazu dienen, relevantes Wissen zu identifizieren. Hilft mir dieses Wissen zu einem besseren Menschen zu werden, mein Leben sinnvoller zu gestalten, das Beste für mich und meine Umwelt zu leisten, zu entscheiden?</u></p>		<p><u>Wertschätzende Kommunikation</u> ist der Schlüssel zum Erfolg!</p> <p>Wertschätzende Kommunikation</p> <p>Den Gefühlen Worte geben</p> <p>Positives Beziehungsklima</p> <p>Verlässliches konstantes Umfeld (Regeln geben Orientierung und Sicherheit)</p> <p>Gemeinsame Regeln erarbeiten und befolgen</p> <p><u>Auch meine Elterngespräche haben sich verändert. Sie sind erfolgreicher</u></p>	<p>Logopädiagogik eröffnet den Blick darauf, dass jeder Herausforderungen, Schwierigkeiten und Probleme als <u>Chance zur Sinn-erfüllung</u> erkennt. Entscheidungen im Freiraum können selbständig gefällt und die Verantwortung übernommen werden – dadurch ist ein sinnvolles Leben möglich. Neubeurteilung von Schicksal und Freiraum</p> <p>Jeder einzelne</p>	<p>Sich dem Zeitgeist widersetzen wenn es nötig ist</p> <p><u>Wissen über den schicksalhaften Bereich und existentiellen Vakuum und Frustration lässt eine realistische Bewertung einer Lebens</u></p>
---	---	--	--	---	--

<p>Verantwortung tragen für andere und für mich selbst</p> <p>Jeder/Jede gibt sein/ihr Bestes</p> <p>Der Blick auf die geistige Dimension</p> <p>Selbsttranszendenz</p> <p>Selbstdistanzierung</p> <p>Der Mensch als soziales Wesen (Bauer, Kurz: Mensch als animal sociale)</p> <p>Trotzmacht des Geistes</p> <p>Es kommt auf SIE an</p> <p>Es kommt auf jeden Einzelnen an</p> <p>Jeder ist ein unverzichtbarer Teil der Gemeinschaft</p> <p>Woran sollen sich meine Mitschüler erinnern, wenn wir die Schule absolviert haben?</p> <p>Sie ermöglicht eine <u>autonome Handlungsfreiheit und zeigt neue Wege der Klassenführung auf. Als Folge stel-</u></p>	<p><u>Durch Sinnorientierung gewinnt jeder Pädagoge an Kompetenz und Persönlichkeit</u></p> <p><u>Jetzt ist es besonders wichtig als Lehrperson Werte zu vermitteln und ein verlässliches Umfeld für Kinder und Jugendliche zu schaffen, weil viele in ihren Familien ständig tief greifenden Veränderungen und Erschütterungen ausgesetzt sind.</u></p> <p>Auch die gesamtgesellschaftliche Situation ist wie eine von Wind gebeutelte Fahne.</p> <p>Einziges Kontinuum bleibt manchmal nur mehr die Schule. Werthaltungen die dem Zeitgeist zuwider laufen, lernen unsere Schülerinnen oft nur mehr in der Schule kennen.</p> <p><u>Jugendliche wollen sinnvolles leisten, sie sind auf der Suche. Das kann man daran erkennen, dass sie meist gerne und regelmäßig in die Schule kommen, sich in der Klasse wohl fühlen. Sie arbeiten gerne an denen ihnen gestellten Aufgaben. An Gemeinschaftsprojekten nehmen sie gerne teil, auch wenn sie sich oft nicht viel zutrauen.</u></p> <p>arbeiten wir ressourcenorientiert weiter. <u>Nur die Ausrichtung auf den SINN er-</u></p>	<p><u>geworden! In den letzten drei Jahren haben sich immer wieder der Eltern bei mir dafür bedankt, dass ich ihre Jugendlichen unterstütze und begleite oder ganz einfach dafür, dass ich mit ihnen gesprochen habe und ihnen Mut zugesprochen habe, ihre Aufgabe als Eltern weiter zu führen und nicht aufzugeben.</u></p>	<p>bestimmt selbst wie er agiert/proagiert</p> <p>Jeder ist Herr in seinem Haus, in seinem Leben und habe an Entscheidungsfreiheit im Beruf und im Leben gewonnen.</p>	<p><u>situat ion zu.</u></p>
--	--	--	--	------------------------------

	<u>len sich mehr Zufriedenheit und Gelassenheit ein.</u> <u>Also absolut eine Schutzfunktion gegen Burn Out!!!!</u>	<u>möglicht ein gutes Zusammenarbeiten mit den Jugendlichen.</u>			
EX 10	21 Nennng.	21 Nennng.		8 Nennng.	8 Nennng.
					3 Nenn g.

EX 11	<p>die 3 Dimensionen der Person sollen den LehrerInnen geläufig sein, damit sie die SchülerInnen in dieser Dreidimensionalität sehen können und so auf ihre Geistbegabung immer wieder verweisen können.</p> <p>Masse-Gesellschaft; Pflasterstein-Puzzleleil; <u>Gott sei Dank gibt es die Vielfalt.</u></p> <p>: <u>Wertschätzung an 1. Stelle; die Würde jedes Menschen ist unantastbar; jeder ist einzigartig und unersetzbar an seinem Platz (Puzzleleil, das in einem großen Ganzen seinen Platz findet); jeder</u></p>	<p><u>Das Leben hat immer Sinn! Ich gebe mein Bestes und sehe Probleme mit den SchülerInnen als Aufgabe, die mir das Leben stellt - so wird das Jammern eingestellt.</u></p> <p><u>Der Mensch ist erst wirklich Mensch, wenn er auf ein DU hin ausgerichtet ist und sich selbst übersieht! Mit jeder Tat gestaltest du die Welt mit.</u></p> <p><u>Sinnperspektiven aufzeigen; Halt an der Zukunft sehen: mein Leben für spät er aufheben, wo ich gebraucht werde; Wenn ich momentan keinen Sinn im Leben sehe, ist es meine Aufgabe Sinn zu suchen und Geduld zu haben;</u></p> <p><u>Der Wille zum Sinn ist die höchste Motivation. Der Schüler muss wissen, wozu er etwas macht oder lernt. Flow-Erlebnisse ermöglichen;</u></p> <p><u>Glück heißt: Ich bin für etwas gut (Stichwort Selbsttranszendenz); Glück als affektiver Nachhall sinnvoller Handlung. Sinn-Zweckdiagramm (Schräglage) ; Klärung von: Was ist sinnvoll? Die</u></p>		<p>Ein professioneller Umgang in Konfliktsituationen zeichnet sich folgendermaßen aus: Ich als L. bleibe immer in der 3. Dimension! Ich greife nie die Person an, sondern nur sein unangepasstes Verhalten. Weg von einander die Schuld zuschieben, hin zur Verantwortlichkeit der getroffenen Entscheidungen.</p> <p><u>Mit Gesprächen: Du ent-</u></p>	<p>Der Schüler soll wissen: Ich entscheide in meinem Freiraum und ich trage dafür die Verantwortung. Erklärung des logopädagogischen Menschenbildes: <u>Ich kann ein Minus bekommen, aber es liegt in meiner Hand, ob ich Minus zurücksende!</u></p> <p>Letztlich kann ich dem Schüler sagen: <u>Du entscheidest, was du tust, aber du trägst auch die Verantwortung dafür. Du prägst dich mit jeder Tat zu einem Menschen: z.B. zum Lügner, zum Angeber,</u></p> <p><u>„Ich bin nicht frei von meinen schicksalhaften Bedingungen, aber</u></p>	<p>Die Pathologien des Zeitgeistes, die krisen-trächtigen Haltungen des Individuums; Neigung zu Angst-Zwangsneurosen, Unterschied: Neurosen-Psycho-sen;</p> <p><u>„Die Verantwortung darf niemandem abgenommen werden, sonst entmündige ich den Menschen. Daher niemals sagen: „Der kann ja nichts dafür, weil seine Eltern.....usw. Auch</u></p>

	<p>ist <u>urgeliebt und urgewollt</u> (siehe <u>Urvertrauen</u>);</p> <p><u>Fokusdiagramm</u>: weg vom <u>Sehen des Negativen</u>, hin zum <u>Positiven</u>; Bin ich ein <u>Mängelrüger</u> oder ein <u>Wertschätzer</u>?</p> <p><u>Meden agan</u>: <u>Nichts zu sehr! Weniger ist mehr!</u> Die <u>Stille</u> ist ein <u>kostbares Gut</u> und <u>Schach</u> der <u>Reizüberflutung</u></p>	<p><u>guten Gaben der Dankbarkeit</u>;</p> <p><u>Sinn unter-und überfordert nie!</u> Wenn ich <u>überfordert bin</u> und <u>Gefahr laufe</u> in ein <u>Burn out</u> zu kommen, stellt sich die <u>Frage</u>: <u>Ist das, was ich tue, noch sinnvoll?</u> <u>Sinnvoll für mich und alle Beteiligten?</u></p> <p><u>Ganz enorm wichtig. Die Traditionen sind weggefallen, jetzt befinden sich viele Menschen in einem Vakuum, Vakaatwuchungen wie Aggression, Depression und Abhängigkeiten können folgen. Werte sind Haltegriffe im Leben! Erziehung zum Gewissen!</u></p> <p><u>Kinder sind zunehmend orientierungslos: Kindern klare Regeln, Strukturen und Rituale geben; ihr Gesichtsfeld erweitern – Sinnperspektiven aufzeigen;</u></p>		<p><u>scheidest, wer du sein willst. Du machst dir dein Standbild. Dass ich immer in der 3. Dimension agiere bzw. pro-agiere, sonst kann ich keine Problemsituation bewältigen. Die Aggression mit den Kindern besprechen: Rattenweg</u></p>	<p><u>frei zu ihnen Stellung zu nehmen.“ Die nackte Freiheit gibt es nicht. Freiheit schließt Verantwortung mit ein, es ist die Kehrseite der Medaille.</u></p> <p><u>Erbe und Umwelt sind nur 2 Drittel! Das dritte Drittel (und noch mehr) ist das Selbstgestaltungspotenzial. Du kannst nichts dafür, wer deine Eltern sind,.... Schicksal-Freiraum!</u></p> <p><u>SchülerInnen, die schwierige Situationen gut meistern, haben Erfahrungskompetenz, wachsen daran und werden reifer.</u></p>	<p><u>einem Kind soll der Lehrer oder seine Eltern die Verantwortung für seine Tat nicht abgenommen werden. Weg von den Determinanten: Trieb, Erbe und Umwelt!</u></p>
EX 11	5 Nennng.	8 Nennng.	2 Nennng.	4 Nennng	3 Nennng.	

EX 12	<p>Die <u>Dreidimensionalität des Menschen</u></p> <p><u>Blackbox Modell</u> (sich ein Denkmal setzen),</p> <p>Jedes Kind als Individuum zu begreifen und es einerseits mit seiner Geschichte aber andererseits auch mit seinen <u>Möglichkeiten</u> zu sehen. Jeder Einzelne ist gefordert <u>aus jeder Situation das Beste daraus zu machen.</u></p> <p>das Kind als Individuum gesehen wird und mit seinen Fähigkeiten und Talenten zur Gemeinschaft beitragen kann, Gemeinschaft nicht als Konformismus zu sehen (Bild: <u>Mosaik im Gegensatz zu Pflastersteinen</u>)</p> <p><u>Selbstdistanzierung, Selbsttranszendenz</u></p> <p><u>Erfahrung: Kinder „wachsen“ regel-</u></p>	<p>für jemanden oder für etwas sinnvoll handeln</p> <p>Bild: Rucksack, <u>bewusst machen der Möglichkeiten</u></p> <p>Ziel vor Augen, <u>sinnorientiert und nicht zweckorientiert handeln</u></p> <p><u>Leben hat unter allen Umständen Sinn</u></p> <p><u>Ziel und Sinn immer vor Augen halten, klar machen wofür/für wen/wozu mache ich Dinge oder halte ich Dinge aus;</u></p> <p><u>Sinn- und Zweckdiagramm – Glück ist ein Epiphänomen und kann sich nur einstellen, wenn ich sinnvoll handle/mein Ziel nicht aus den Augen verliere</u></p> <p><u>Durch sinnvolles Handeln entsteht weder Unter- noch Überforderung. Als LehrerIn findet man eine gute Mischung zwischen Fördern und Fordern.</u></p>	<p>das Säulenmodell,</p> <p><u>Fähigkeit, etwas auszuhalten als Leistung deklariere;</u></p> <p>positive Beispielen aufzeigen</p>	<p><u>Ge-sprächs-führung mit Wert-schätzung, Deeskalation; Selbstverantwortung</u></p> <p><u>in der Kommunikation mit den SchülerInnen auf eine „Metaebene“ zu gehen und ihnen mit Hilfe der logopädischen Interventionsmöglichkeiten als Ge-sprächspartnerin zu</u></p>	<p><u>Kind/Mensch als Individuum</u> – der für sich und seine Umgebung <u>Verantwortung</u> übernimmt.</p> <p>Bewusstmachen des <u>Schicksals/Freiraum</u>, eigene <u>Verantwortung</u></p> <p><u>Freiheit des Willens</u> immer wieder betonen, mit den SchülerInnen andere Möglichkeiten suchen, um so <u>anders reagieren</u> bzw. in Folge <u>selbstständig agieren zu können</u>;</p> <p>Bewusst machen, dass <u>Freiheit und Verantwortung untrennbar verbunden</u> sind und <u>damit Nachhaltigkeit</u> entstehen kann.</p> <p><u>Fähigkeit, Stellung zu beziehen</u> und die Situation zu ändern, egal wie die Umstände sind;</p>	<p>Kenntnis über die <u>krisen-trächtigen Haltungen</u> eines Individuums/der Gesellschaft (<u>Pathologie des Zeitgeistes</u>)</p>
----------	---	---	--	--	---	--

	<p><u>recht wenn man ihnen klar macht, dass es andere Möglichkeiten gibt und er/sie entscheiden kann, welche umgesetzt werden; Steigerung des Selbstbewusstseins</u></p> <p><u>Begleiten der SchülerInnen, Talente bewusst machen und einen Umgang mit ihren eigenen Schwächen zu finden.</u></p> <p><u>Fokus ging weg von täglichen Konflikten hin zu positiven Beiträgen in der Klassengemeinschaft</u></p>	<p>Es ist die eine Möglichkeit, dass sich die <u>Gesellschaft nachhaltig positiv verändern kann und Werte wieder „gesellschaftsfähig“ werden.</u></p> <p><u>Bewusstmachen von mehreren Werten, dass es mehre Handlungsmöglichkeiten gibt, fast immer die Möglichkeit sich für „gesunde“ Varianten im Sinne der Logopädagogik zu entscheiden, die werden sich selbst noch anderen schaden.</u></p>		<p><u>Verfügung zu stehen</u></p>	<p><u>Bewusstmachen der Freiheit des Willens und die damit einhergehende persönliche „Macht“.</u></p> <p>Einsatz des <u>Fokusdiagramms</u> Hinwenden auf nur eine Sache und diese verantwortungsvoll zu Ende bringen. <u>Wahlmöglichkeiten bewusst machen, sich für wichtige Dinge entscheiden (Pro-Entscheidungen)</u></p>	
EX 12	8 Nennng.	8 Nennng.	2 N.	2 N.	7 Nennng.	1 N.

Erfahrungen und Anregungen

Ex	Erfahrung	Anregungen
EX1		
EX2		
EX3	<p>... ja es ist ein Schutz, und vor allem durch die <u>dritte Dimension, dass ich nicht im Emotionalen bleibe, sondern dass ich versuche, drüber hinaus..</u></p> <p><u>mit dem Schüler gemeinsam Gespräch geführt, und ich bin wirklich stolz nach diesem Gespräch hinausgegangen, da habe ich mir gedacht, da ist mir was gelungen, und ich habe die Schwester ein paar Tage später angerufen und sie hat gesagt, es war so hilfreich und toll,...</u></p> <p>das war vor 3 Jahren bei einem Buben im Deutschunterricht, und ich habe am Schulanfang einige Hefte mit nach Hause genommen und habe eigentlich Namen den Kindern zuordnen können. Und ich sehe, da war ein Kind mit einer grauenhaften Schrift, und ich habe dann überlegt, was soll ich da jetzt dazuschreiben, ich habe Positives über das geschrieben, was ich eben lesen habe können, und im Rahmen der Freiarbeit war das, da kommen die Kinder zu mir, unter anderem der Bub und sagt dann, ja, ich weiß eh schon – er ist da so trotzig vor mir gestanden – sie haben hingeschrieben, dass sie meine Schrift nicht lesen können, das ist immer in der Volksschule dabeigestanden, und ich dachte mir, hoffentlich habe ich das nicht hingeschrieben, und ich</p>	<p>auch mit Studierenden. Überhaupt: mit Studierenden müsste viel mehr gemacht werden, bei mir ist es im Bereich der Sonderschuldidaktik immer Thema, Logopädagogik, Viktor Frankl und NMS, das ist immer drinnen. Im vorigen Semester war ich bei alle Studierenden von Melitta Küttler, in ihren Veranstaltungen, habe über NMS geredet und immer verwiesen auf Querverbindungen. Das ist wichtig.</p> <p>Wichtig ist die <u>Persönlichkeitsbildung</u>, denn die werden mit den Kindern arbeiten und wenn die selber nicht gelernt haben, erfahren haben, wie soll ich da was weitergeben. Nur wenn ich etwas herunterplappere, bloße Wissensvermittlung – das ist es nicht</p> <p>Aber es <u>gehört im Curriculum verankert</u>. Auch bei den Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, den Studierenden, dass man da bei Integration und NMS etwas zusammenführt und mit Inhalten arbeitet</p> <p>Supervisionsstunden 4mal pro Semester in der Schule</p> <p>LP in Ausbildung und Schulpraxis wäre sicher gut, <u>die Einstellung des Studenten zu den Schülern, das ist eigentlich das Um und Auf. Wenn das anders wird, etwa im Sinne der Logopädagogik, dann wird der Lehrer</u></p>

<p>schlage das Heft auf und sage: schau einmal, was ich da hingeschrieben habe, und <u>ich hatte etwas ganz anderes hingeschrieben als er erwartet hatte, und von diesem Tag an hat er sich so bemüht, besser zu schreiben und war die ganzen zwei Jahre motiviert bei der Sache.</u> Er hat immer geholfen und mitgearbeitet. Anders reagieren als erwartet wird, ... das eine und andere ...Und ihnen zutrauen</p> <p>Wir haben jetzt eine Schülerin in der ersten Klasse gehabt, aus sehr einfachen Verhältnissen, die am Schulanfang wunderschön gemalt hat, die Buchstaben, die vor lauter schön malen keine Struktur und nichts gehabt hat, und <u>dieses Mädchen hat dieses eine Jahr genutzt, über sich selbst hinauszuwachsen. Ich habe immer wieder betont, was es gut kann, aber auch was sie nicht gut kann, aber genau die Leistung zu beurteilen, was sie gemacht hat, in der Nachmittagsbetreuung. Wenn sie Freizeit hatte, da ist sie nicht draußen auf dem Sportplatz gewesen, sondern ist im Schatten gesessen und hat zusätzliche Hausübungen gemacht. Mit einem strahlenden Gesichts ist sie drinnen gesessen, und ich habe gesagt , du hast es geschafft, und allein dieses Mädchen ist es wert, dass es eine NMS gibt.</u></p> <p>Ich hatte einen Buben in der Klasse, in jeder Deutschstunde habe ich gewusst, der muss aufs Klo. Ich habe dann mit der Mutter geredet, sie kennt das nicht, sie wüsste nicht, organisch... Und dann habe ich versucht, das hinauszuzögern: du, wir tun jetzt das und das, geht das noch, 5 Minuten? Dann kannst du gehen. Und gegen Ende des Schuljahres bin ich draufgekommen, <u>er ist dann überhaupt nicht mehr gegangen oder, wenn er ge-</u></p>	<p><u>automatisch das Richtige tun. Das wäre allein schon gut für den Lehrer selber.</u></p>
--	--

hen wollte, wusste er, dass er noch eine Zeitlang aushalten musste, und dann hat er drauf vergessen. Gewisse Sachen – das liegt an uns, dass wir das überhaupt schaffen.

eine Schülerin hat dieses Schuljahr einmal gesagt, als sie die Deutschhausübung nicht übers Wochenende hatte machen können, weil wir haben am Wochenende jemanden besucht. Ich: Aha, warum hast du das nicht machen können, ja, weil wir auf Besuch waren, wir waren weg. Ich: Willst du dich jetzt entschuldigen oder ist das für dich ein Grund, dass du sie nicht hast machen können. Meine Eltern sind schuld, weil sie gesagt haben, ich muss mitfahren. Ich: Ja haben deine Eltern die Hausübung gekriegt oder hast du sie gekriegt? Ja ich. Und dann haben wir schon geredet darüber, erstens hast du sie am Donnerstag bekommen, da hättest du sie am Donnerstagnachmittag oder am Freitag machen können, da war ja Nachmittagsbetreuung (und es war ja eh nicht viel), und du hättest die Unterlagen ja auch mitnehmen können...Eine Ausrede folgte der anderen.

Voriges Jahr habe ich mit Kindern stille Post gespielt, ich habe Ball fangen weitergegeben als Beispiel, auf einmal hat das Ganze gestockt, ein Bub, der sehr schwierig in der Klasse war, schaut mich an, und überlegt, und gibt dann was weiter. Und am Schluss ist etwas ganz anderes herausgekommen als ich gesagt habe. Und dann habe ich gefragt, was die einzelnen Schüler verstanden haben, und der Schüler hat etwas verstanden, und er hat gewusst, das hat die Frau Prof. nicht gesagt, und hat dann gestockt, und hat etwas Positives weitergegeben.
Ich habe gesagt, das ist wie mit dem Ball

	<u>fangen. Es ist an ihm gelegen, was er weitermacht, was er daraus macht.</u>		
EX3	7 Nennungen	5 Nennungen	
EX4	Aber mir fällt da ein Schüler mit ADHS ein, der schreibt wirklich fürchterlich, und in der Mathematik kann das fatal sein, wenn man da etwas nicht mehr lesen kann usw. Ich habe ihn eingeladen, schöner zu schreiben, und da sagte sein Freund: der kann ja nicht anders. Und dann habe ich sofort, ja automatisch, gesagt, nein, er kann es besser, das weiß ich. Und er bemüht sich jetzt vermehrt. Früher hätte ich gemeint, man müsse das eben akzeptieren und das ist halt so. Da gab es die große Toleranz.	dass wir einen Jour fixe machen.	
EX4	1Nennung	1 Nennung	
EX5	<u>Ich persönlich kann nun Freiheit jemanden anderen dann zusprechen, wenn es sich nicht mit der eigenen Meinung deckt.</u> Früher war das ein großes Problem <u>Der Lehrer muss wissen, dass Schule kein reiner Ort der Wissensvermittlung ist, sondern zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen muss.</u>		
Ex5	<u>2 Nennungen</u>		
EX6	<u>Kein Eingehen auf Verghht. Wässriges Herumreden als Entschuldigung armes Kind. Immer nur die Zukunft als verändergestaltbar, in den Vordergrund stellen.</u>		
Ex6	<u>1 Nennung</u>		

EX7		eine Linie durch die gemeinsame Ausbildung und das gemeinsame Wissen um die Persönlichkeitsentwicklung – AHS weiß um Frühförderung Bescheid und Elementarpäd. um die Probleme der Pubertät (Vopubertät im frühkindl. Alter)	
Ex7		1 Nennung	
EX8		<p>Auswirkungen und Erfolge des Lehres von LP in der Lehrer/innenausbildung</p> <p><u>Blickwinkelveränderungen bei den Professor/innen</u></p> <p>Auswirkungen der Herstellung der Querverbindung zw. der Philosophie von V.E. Fankl und dem SchOG.</p> <p>Professionalisierung in der Ausbildungszeit, Umgang mit Konflikten und Herausforderungen, Verbessern der Kommunikationsfähigkeit im Umgang mit Lehrer/innen und Professor/innen in der Praxisvolksschule der PH während der Ausbildung; Umgang mit „schwierigen“ Kindern in den Praxisvolksschulklassen</p>	
EX8		2 Nennungen	
EX9	<p><u>Meine Haltung zum Beruf hat sich verändert, weil ich mich als autonomer Gestalter der Situation verstand und nicht Vorgesetzten, Gesetzen, Gesellschaftsdruck, ... hilflos und machtlos ausgesetzt blieb.</u></p> <p>Es stellte sich zunehmend wieder Freude am Unterrichten ein und mutiges Auftreten, wenn es galt sinnwidriges Handeln zu unterbinden – sei es in der <u>Interaktion mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen, Vorgesetzten, Behörden, usw. Authentizität, Sicherheit und Klarheit in der Argumentation pädagogischen Handelns, das für alle Beteiligten dadurch einsichtig und</u></p>	Es fehlen noch konkrete didaktische Konzepte von der Kindergartenpädagogik an bis zu universitären Ausbildung. Es gibt einen Katalog von ca. 70 Forschungsfragen zum Thema Logopädagogik.	

	<u>nachvollziehbar und kaum je in Frage gestellt wurde.</u>		
Ex9	1 Nennung	1 Nennung	
EX 10	<p><u>Es verändert alles! Der Umgang mit seinem eigenen Leben, mit den schicksalhaften Ereignissen und den Umgang mit Freiheit. Die Erkenntnis, dass man in der jeweiligen Situation völlig frei ist zu entscheiden und zu handeln, eröffnet ungeahnte Möglichkeiten. Dabei entsteht ein natürliches Verantwortungsgefühl, das frei von „schlechtem Gewissen“ (schlechten Gefühlen) ist. Die Hoffnung und Freude darüber, dass jede meiner Handlungen nicht sinnlos im Universum verpufft, sondern ich sinnvoll an der Gestaltung meines eigenen Lebens und dazu noch an der Entwicklung von Menschen mitarbeiten darf ermöglicht mir mit großer Freude in meinem Beruf zu arbeiten. Dass alle meine Handlungen auch unmittelbare Auswirkung auf meine Umwelt haben und damit beständig sind, ist nicht nur für mich sondern auch für Jugendliche eine wichtige und sinngebende Erfahrung!</u></p> <p><u>Durch Sinnorientierung gewinnt jeder Pädagoge an Kompetenz und Persönlichkeit. Sie ermöglicht eine autonome Handlungsfreiheit und zeigt neue Wege der Klassenführung auf. Als Folge stellen sich mehr Zufriedenheit und Gelassenheit ein. Also absolut eine Schutzfunktion gegen Burn Out!!!!</u></p> <p>Als Lehrende finde ich meine Arbeit immer sinnvoll, wenn ich Jugendliche einen Teil ihres Weges begleite. Ich kann ihnen aus meinen Erfahrungen mitgeben, ihre Erfahrungen gemeinsam mit ihnen reflektieren und sie dadurch zu einer kritischen</p>	<p>Wissen über latrogene und Noogene Neurosen, Grundlegende Kenntnisse über Depression, Suchtentwicklung, Angst- und Zwangsstörungen wären nötig.</p> <p>Handwerkliche Tätigkeiten und Sport sollten wieder mehr in unserem Lehrplan verankert sein. (auch caritative Arbeit wäre denkbar) Wer selbst ein Werkstück gefertigt hat, das Ergebnis seiner Arbeit wirklich befühlend kann, erfährt Glück und Zufriedenheit.</p> <p><u>Glück entsteht als Epiphänomen von sinnerfülltem Leben. Daher würde ich dieses Unterrichtsfach mit den Inhalten von Frankl, Lukas und Hadinger füllen. Glück entsteht durch gelungene selbsttranszendente Leistung.</u></p> <p><u>Die Lehrperson ist einerseits Teil der Klasse aber andererseits auch der Coach und gibt die Richtung vor.</u></p>	

	<p>Haltung zu sich selbst und allem was ihnen begegnet führen. Dabei darf man sich nicht lt Bodladka Hadinger mit einem Nobelpreisträger vergleichen und ALLES von einem fordern. Wir dürfen uns immer einen Schritt weiter wagen und kleine Veränderungen und Verbesserungen in unserer Haltung und unserem Verhalten in der Schule fordern. Richten wir den Blick auf das Gelungene und arbeiten wir ressourcenorientiert weiter. <u>Nur die Ausrichtung auf den SINN ermöglicht ein gutes Zusammenarbeiten mit den Jugendlichen.</u></p> <p><u>Aber auch das Wissen um die krisen-trächtigen Haltungen der Gesellschaft und des Individuums haben mir geholfen Äußerungen von Jugendlichen realistischer zu bewerten. Auch meine Elterngespräche haben sich verändert. Sie sind erfolgreicher geworden! In den letzten drei Jahren haben sich immer wieder Eltern bei mir dafür bedankt, dass ich ihre Jugendlichen unterstütze und begleite oder ganz einfach dafür, dass ich mit ihnen gesprochen habe und ihnen Mut zugesprochen habe, ihre Aufgabe als Eltern weiter zu führen und nicht auf zu geben.</u></p>		
EX10	<u>4 Nennungen</u>	4 Nennungen	
EX 11	Als Lehrer stelle ich mir die Frage: „Wozu fordert mich die Situation heraus?“ statt zu schimpfen über die Schüler und dabei immer frustrierter über die Schulsituation zu sein.		
EX 11	<u>1 Nennung</u>		

EX 12	<u>Erfahrung: Kinder „wachsen“ regelrecht wenn man ihnen klar macht, dass es andere Möglichkeiten gibt und er/sie entscheiden kann, welche umgesetzt werden; Steigerung des Selbstbewusstseins</u>	Ich würde eher „Sinn“ als Unterrichtsfach vorschlagen. Die SchülerInnen lernen einen Beitrag zum Ganzen zu leisten, löst oft mehr Zufriedenheit aus als im Glücklichen unterrichtet zu werden. Ich würde den Schwerpunkt so setzen, dass man <u>mehrmals im Schuljahr Elemente der Logopädagogik im Unterricht einsetzt und diese gut evaluiert, um für die zukünftige pädagogische Tätigkeit neue Erkenntnisse und Möglichkeiten zu erarbeiten.</u>	
EX 12	1 Nennung	2 Nennungen	

Die Person als Vorbild - wie kann sie agieren?

<u>EX</u>	<u>Vorbild</u>	<u>Methode</u>		
<u>EX1</u>	<p>da lernen die Schüler den Lehrer auch als Menschen kennen und da hab ich dann sicherlich auch meine Lebenseinstellung gezeigt.</p> <p>wenn die Uschi das so vorlebt, hat das <u>große Auswirkungen</u>.</p>	<p>die Bianca hat den SPF (Sonderpädagogische Förderung) aufgehoben kriegt und die <u>hat von mir extreme Bestärkung gesucht und benötigt. Und immer wieder, wenn ich sie bestärkt hab, wenn ich zu ihr gesagt hab: „das trau ich dir zu“, dann hat es funktioniert.</u> Natürlich hatte sie Durchhänger, aber der Erfolg ist sicher auf die Bestärkung zurück zu führen.</p>		
<u>EX1</u>	2 Nennungen	1 Nennung		
<u>EX2</u>	<p>Wenn man das weiß, dann fühlt man sich sehr verantwortlich, man schaut intensiver, man agiert nicht oberflächlich, es wird alles viel bewusster und man <u>konzentriert sich auf das Individuum, die Einzigartigkeit</u>, dann im Schulalltag natürlich auch der Umgang, man schaut auf wie man fragt, achtet auf die Fragestellungen, ich bin mir darüber sicher, dass es jetzt sehr viel weniger bei mir Gefühlsausbrüche oder Ärger gibt, den Ärger gibt es eigentlich überhaupt nicht mehr, abfangen, ja, ich suche das ganz bewusst . oder wenn man Kolleginnen und Kollegen untereinander reden hört, und vor allem wo man sich gegenseitig aufmerksam macht: pass auf, du bist jetzt in der <u>zweiten Ebene</u>, also Erwartung und Hoffnung ist ganz etwas anderes, dieses neurotische Kleeblatt, und ich gehe zu Kolleginnen hin, mit</p>			

	<p>denen wir beisammen waren, und sage, so haben wir das gelernt und das ist der Weg, der auffangen kann. Man hat Argumente durch den Kurs, und dann gleichzeitig auch diese Technik, das möchte ich nicht missen. Wir haben ja auch <u>Techniken gelernt, wie man mit den Leuten spricht, und das macht man bei den Kindern auch.</u></p> <p>Und wenn es ein Problem gibt, eine Aggression, wie geht man damit um, man wird ruhig, man kommt herunter, der Schüler spürt das</p> <p>aber es ist auch schon Kommunikation, wie ich in die Klasse hineingehe, und das den Kindern oder den Studierenden bewusst zu machen, das ist schon ein Anliegen ...</p> <p><u>Unehrlichkeit wird dir das Kind sofort bemerken, denn Kinder, die sind einfach ehrlich</u></p>		
<u>EX2</u>	4 Nennungen		
<u>EX3</u>	<p>es kann sich eh nur jeder selber ändern, dass die einfach einmal annehmen, wenn ich mit gutem Beispiel vorangehe und die <u>finale Vorleistung</u> gebe – vielleicht kommt es zurück?</p> <p><u>Wenn wir denen das vorleben, Freundlichkeit, Durchhaltevermögen, eben Leidenschaft, ich weiß, es macht jetzt keinen Spaß, aber probieren wir es jetzt einmal.</u></p> <p>Da ist auch Logopädagogik drin, wenn</p>		

	<u>ich überzeugt bin , kann ich es auch dementsprechend vorleben und rüberbringen und wenn wir es begeisternd rüberbringen können.</u>		
<u>EX3</u>	3 Nennungen		
<u>EX4</u>	<u>Wenn das selber in einem drinnen ist, dann gibt man es selber automatisch weiter. Ich lege schon Wert, dass man ordentlich ist, sich höflich benimmt, Hilfe ist einfach die Basis, das ist selbstverständlich, wertschätzender Umgang miteinander.</u>		
<u>EX4</u>	1 Nennung		
<u>EX7</u>	<u>Selbst gefestigt sein, selbst am eigenen Leib erfahren haben. Ein Musiker muss es selbst einmal im Chor gesungen haben, bevor er das mit seinen Schülern erarbeiten kann, ansonsten wird es schwerer. Alleine durch die pers. Erfahrung weiß ich was ich meinem Schüler zumuten kann. Wenn ich es selber gesungen und in einer Gemeinschaft erarbeitet habe, dann fällt es leichter.</u>		
<u>EX7</u>	1 Nennung		

EX8		<p>SchülerInnen in eine Welt eintauchen lassen, in der sie ihre Visionen ausleben können und außerdem viele Momente des Philosophierens anbieten.</p> <p><u>Auf Kinder übertragen bedeutet dies folgendes. Bei manchen Arbeiten versinken die Kinder in den Akt des Gestaltens und nehmen die Umwelt gar nicht mehr bewusst wahr. Sie merken zwar einen gewissen Geräuschpegel, fühlen sich aber von ihm nicht gestört und arbeiten hoch konzentriert. Die SchülerInnen erleben einen „Flow“, d.h. es kommt zu Höchstleistungen, welche ein Glücksgefühl als Folge nach sich zieht.</u></p> <p>Solche Unterrichtssequenzen kann man fördern, indem man den Kindern relativ viel „gelenkten“ Freiraum überlässt, d.h., die SchülerInnen glauben frei entscheiden zu können, obwohl die Lehrperson das Umfeld für sie vorbereitet hat und auch nach dessen Wünschen zu Recht gelegt hat. <u>Aber diese Möglichkeit des Frei-Wählens erhöht bei den Kindern die Motivation um ein Vielfaches und in solchen Phasen wachsen sie über sich selbst hinaus.</u></p> <p><u>Man muss den Schülern/Schülerinnen lehren, den Sinn aus der Situation heraus zu filtern. Gut ist, was die Sinnerfüllung fördert. Schlecht ist, was die Sinnerfüllung hemmt. Man muss mit ihnen das Bewusstmachen unserer Grundwerte (Achtung, Vertrauen, Respekt, Güte, Toleranz usw.) eintrainieren und man muss sie auf diesem Weg richtungweisend begleiten.</u> In diesem Zusammenhang ist es notwendig Gerald Hüther zu zitieren, der meint: „Die dabei in ihrem Hirn aktivierten Verschaltungen werden so immer effizienter verknüpft und gebahnt, bis aus den anfänglichen kleinen „Nervenwegen“ allmählich</p>
-----	--	---

		feste Straßen und schließlich sogar breite „Autobahnen“ entstanden sind.“		
<u>EX8</u>		3 Nennungen		
<u>EX10</u>		<p>Techniken wie die Paradoxe Intention, die Dereflexion oder die Einstellungsmodulation erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass man die Jugendlichen überzeugt, dass sie auch ohne negativ aufzufallen, wertvolle Mitglieder in der Klasse sind.</p> <p><u>Mein Zugewinn war sicherlich das Methodenrepertoire wie Einstellungsmodulation, Dereflexion und paradoxe Intention.</u></p> <p><u>Der Mensch ist erst wirklich Mensch, wenn er auf ein DU hin ausgerichtet ist und sich selbst übersieht! Mit jeder Tat gestaltest du die Welt mit. Märchen eignen sich dazu sehr gut, weil der Held immer Sozialkompetenz hat.</u></p>		
<u>EX10</u>		3 Nennungen		
<u>EX11</u>	der Lehrer selbst muss Lebensfreude ausstrahlen; als L. auch für leichte, unbeschwerte Stunden sorgen; Talente erkennen und Ressourcen heben;			
<u>EX11</u>	1 Nennung			
<u>EX12</u>	<u>LehrerInnen</u> können aber diesbezüglich keine Wunder wirken sondern nur in ihrem Bereich einen Beitrag <u>als Vorbild</u> und als Gesprächspartnerin leisten, die auf Basis von Werten	<p>Einsetzen von Elementen der <u>logopädagogischen Filmdeutung</u></p> <p><u>Einsatz der Filmdeutung, Aufzeigen des „Sternenhimmels“, „Sternstunden“, die fünf pädagogischen Bären</u></p> <p>Ergebnis: positiver Einstieg in ein neu-</p>		

		es Schuljahr; Sternstunden haben dazu geführt, dass Klasse nach einer schwierigen Phase wieder leichter in ein positives Fahrwasser gefunden hat.		
<u>EX12</u>	<u>1 Nennung</u>	<u>2 Nennungen</u>		

Beigefügte CD mit:

1 Entwürfe für die Interviews

2 Transkription und Auswertung der einzelnen Interviews