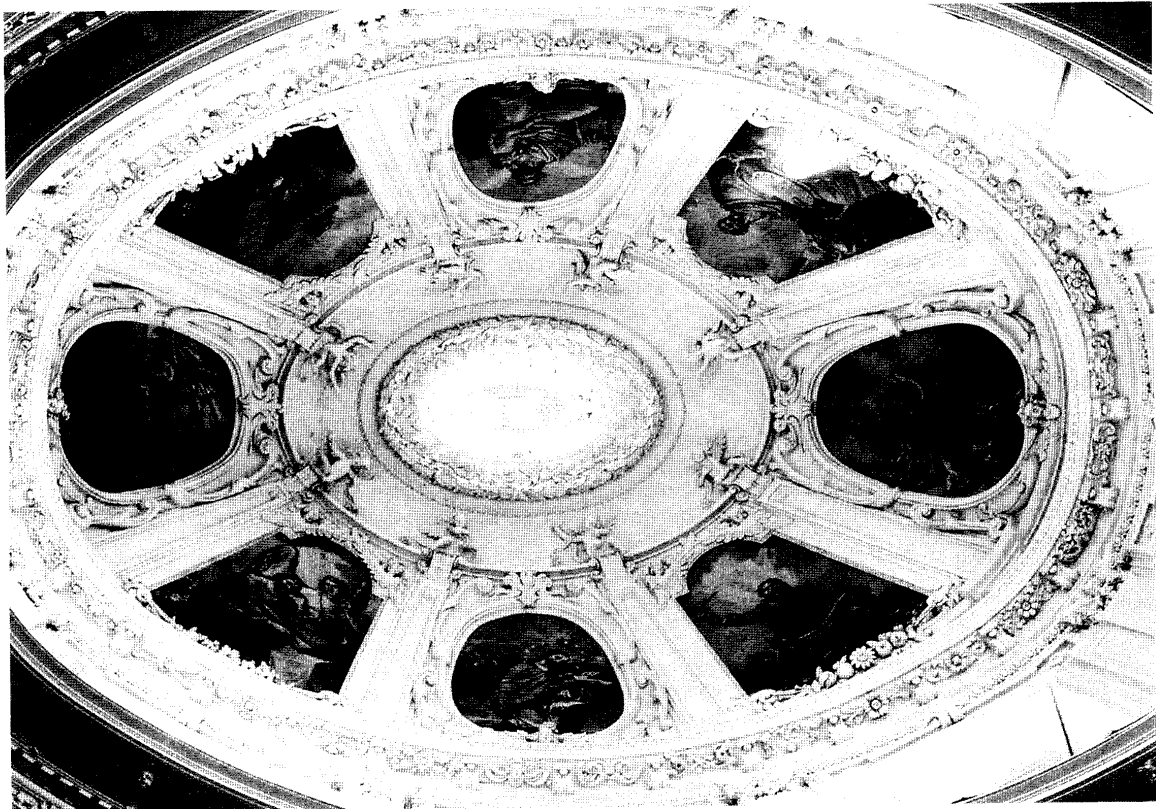


4/2005

Pädagogische Impulse

Fachorgan der christlichen Lehrerschaft Österreichs



Wert der Bildung

Pädagogische Hochschule

Planspiel

Länderberichte

Die "Neue Schule": Mehr Qualität, auf die man sich verlassen kann - zusätzliche Dienstposten für Integration

Frau Bundesministerin, vor einem halben Jahr haben Sie ein Schulpaket mit den Schwerpunkten 5-Tage-Woche und Tagesbetreuung beschlossen. Nun liegt ein weiteres Schulpaket vor. Was sind diesmal die Schwerpunkte?



Elisabeth Gehr:

Wir setzen ganz klare Schwerpunkte: Für die individuelle Förderung mit der frühen Sprachförderung und der Begabtenförderung, für eine verlässliche Schule. Dazu gehören die Vorverlegung des Aufnahmeverfahrens und die Möglichkeit, dass die Wiederholungsprüfungen in der letzten Ferienwoche stattfinden können, damit die Schule für alle schon am Montag beginnt und für mehr Flexibilität. Dazu ist vorgesehen, dass in Zukunft Blockungen von Unterrichtsstunden möglich sind. Alle Maßnahmen haben Qualitätssicherung zum Ziel.

Bleiben wir einmal bei der frühen Sprachförderung. Wollen Sie das jetzt für alle Kinder einführen?

Mit der Initiative "Frühe Sprachförderung" werden jene Kinder gefördert, die die Unterrichtssprache Deutsch nicht verstehen. Dafür haben wir zwei Maßnahmen vorgesehen: Erstens unterstützen wir die dafür zuständigen Länder und Gemeinden bei der frühen Sprachförderung im Kindergarten. Zweitens haben wir im Schulpaket II die Sprachförderkurse in der Volksschule beschlossen. Dafür stellen wir zu den bisherigen 2.400 Lehrerinnen und Lehrern für die Sprachförderung zusätzlich 300 Lehrerdienstposten in Form eines Abrufkontingents zur Verfügung. Damit stellen wir sicher, dass alle Kinder so schnell wie möglich dem Unterricht folgen können. Das ist das Wichtigste. Das sehen 80% der Österreicher so. Wir sorgen damit übrigens nicht nur für einen besseren Schulerfolg, sondern auch für eine bessere Integration und langfristig für bessere Chancen am Arbeitsmarkt.

Stichwort: Unterrichtsgarantie. Was hat es damit auf sich?

Wir schaffen mit dem Schwerpunkt "Verlässliche Schule" die Voraussetzungen dafür, dass in Zukunft das Schuljahr optimal genutzt wird, vom ersten Tag an. Mit vorverlegten Aufnahmeverfahren, Notenkonferenzen zum spätest möglichen Zeitpunkt und der Möglichkeit, Nachprüfungen auch in der letzten Ferienwoche abzuhalten. Diesen Schwung wollen wir dann das ganze Jahr über beibehalten. So ist das nächste Schuljahr für Eltern, Kinder und Schule besser planbar.

Wie wird das mit der Vorverlegung der Wiederholungsprüfungen laufen?

Die Schüler haben Anrecht auf Unterricht vom ersten bis zum letzten Schultag. Die Schule beginnt am Montag und Dienstag mit einer "Einführungsphase". Damit der Unterrichtsbeginn am Mittwoch gesichert ist, müssen die Schulpartner einen geeigneten Termin für die Wiederholungsprüfungen festlegen. Mit dem Schulpaket II geben wir die Möglichkeit, die Wiederholungsprüfungen auch am Donnerstag und Freitag der letzten Ferienwoche zu machen. Das halte ich für sinnvoll!

Letzte Frage: Die Pädagogische Akademie soll zur Hochschule werden. Steckt da mehr dahinter als nur ein Namenswechsel?

Natürlich! Die Pädagogischen Akademien haben bisher eine sehr gute Lehrerausbildung angeboten. Mit dem Status als Pädagogische Hochschule schaffen wir ein "Upgrading" der Lehrerausbildung und Lehrerweiterbildung auf akademisches Niveau. Die Pädagogischen Hochschulen werden untereinander und mit anderen Bildungs- und Forschungseinrichtungen kooperieren insbesondere mit in- und ausländischen Universitäten. Damit erhalten die Pädagogischen Hochschulen die Chance, mit den Universitäten auf gleicher Augenhöhe zusammenzuarbeiten. Ein weiterer Punkt ist, dass die derzeit 51 pädagogischen Institute sinnvoll zusammengeführt werden. Der Bund wird an 8 Standorten Pädagogische Hochschulen führen, dazu kommen noch einige private bzw. kirchliche Pädagogische Hochschulen.

INHALT

Editorial

Eigentümer, Herausgeber und Verleger:
Christliche Lehrerschaft Österreichs
1010 Wien, Stephansplatz 5/II/IV
Telefon und Fax: 01/512 77 04

Redaktion:
Andreas Fischer (Chefredakteur)
andreas-fischer@aon.at
Prof. Mag. Wolfgang T. SCHWARZ
Prof. Dr. Martin WIEDEMAIR
Ständige Mitarbeiter:
Gebhard Jaschke, Prof. Mag. Kurt
Prackwieser, Prof. Harald Mandl,
Dr. Gerhard Vörös, Mag. Johannes
Hertnagel

Katholischer Lehrerverein Burgenland
7212 Mattersburg, Sylvestergasse
11,
Tel. und Fax: 02626/654 95,
E-Mail: hary.mandl@lehrer-bglid.at

Christliche Lehrer- und
Erziehergemeinschaft Kärnten
9020 Klagenfurt, Hubertusstraße 5
E-Mail: gebhard.jaschke@aon.at
Christliche Lehrer und Erzieher
Niederösterreichs
1070 Wien, Kandelgasse 7, Tel.:
01/523 01 65
E-Mail: f.lawitzka@surfeu.at

Christlicher Lehrerverein für Ober-
österreich
4020 Linz, Stifterstraße 23,
Tel.: 0732/77 68 67, Fax: 0732/77
68 67-15
E-Mail: office@clv.at

Christlicher Landeslehrerverein
Salzburg
5020 Salzburg, Franz-Josef-Str. 21
Tel.: 0662/87 61 81,
Fax: 0662/87 61 81-4
E-Mail: jsamp1@pa.asn-sbg.ac.at

Katholischer Landeslehrerverein
der Steiermark
8200 Gleisdorf, Franz-Arnfelderg. 24
Tel.: 03112/67 96,
Fax: 03112/62 27

Katholischer Tiroler Lehrerverein
6020 Innsbruck, Riedgasse 9,
Tel.: 0512/22 30-521
E-Mail: ktiv@dioezese-innsbruck.at

Christlicher Lehrerverein Vorarlberg
6912 Hörbranz, Lochauerstraße
61c Tel.: 0664/180
24 42, Fax: 05574/423 78
E-Mail: vs-bregenz-augasse.direk-
tion@vol.at

Christliche Lehrerschaft Wiens
1010 Wien, Stephansplatz 5, Tel.:
01/512 64 60
E-Mail: clw@clw.at

Redaktion, Verwaltung und Anzeigen-
annahme:
1010 Wien, Stephansplatz 5,
Postsparkassenkonto Wien
Nr. 1889.615

Für namentlich gekennzeichnete
Beiträge sind die Autoren verant-
wortlich.

Hersteller: Druck: ueberreuter print
und digimedia gmbh,
2100 Korneuburg, Industriestraße 1
Erscheinungsweise:
jährlich 4 Nummern,

Schutzgebühr: 4,00 Euro



Liebe Leserin! Lieber Leser!

Die stillste Zeit des Jahres ist wieder angebrochen. Eigenartig diese Formulierung? Trotzdem - sie passt, besonders dann, wenn man das Stimmungsbarometer in Schule betrachtet. Kaum ist die Diskussion über die steigende Gewaltbereitschaft verebbt, wird bereits in den Lehrerzimmern über mögliche Auswirkungen des Schulpaketes II diskutiert. Kaum Beruhigung - schon wieder "Sturm". Wann kommt die Zeit wirklich, in der man sich auf sein Kerngeschäft zurückziehen kann? Wann ist es erlaubt, das, was man neu ins Leben gerufen und ausprobiert hat, ehrlich und transparent rückblickend im Vergleich mit dem "Anderen" zu betrachten (zu evaluieren), um feststellen zu können, wo man tatsächlich eine Kurskorrektur benötigt?

Die Zeit wäre gekommen - mit neuen pädagogischen Hochschulen, mit neuen Formen der Leistungsbeurteilung und durch den spürbaren Rückgang an Schülerzahlen mit neuen Formen der Organisation von Lerneinheiten und -räumen.

Die Zeit ist da - nun braucht es noch Personen, die es wagen, ein Konzept auf die Beine zu stellen, das länger hält als bis zum nächsten Schulgipfel. Ein Konzept, das weder die Elternvertretung noch die Schüler aus ihrer Verantwortung für das Gelingen von Schule als gemeinsame Aufgabe nimmt.

Am Wiener Lehrertag zum Thema "Wandelt Wirtschaft Werte" wurde deutlich über Leistungsbereitschaft und vom Versuch diese möglichst objektiv messen zu können (intern. Vergleichstests) diskutiert. Schule als europäischer "Eintopf" mit gleichen Lernniveaus ist sicherlich nicht das anzustrebende Ziel - jedoch Schule als Ort der Aufbewahrung, der "nur" Beschäftigung - ohne Anreiz, Leistungen zu erbringen, wird es wohl auch nicht sein. können.

Schule als Ort, wo das Denken gelernt wird - nach Prof. Heitger eine zentrale Aufgabe einer Bildungsinstitution - findet leider viel zu wenig gesellschaftliche Resonanz - hat es schwer, eine Lobby aufzubauen. Aber wir befinden uns ja im Advent - einer Zeit, in der man Wünsche formulieren und einfach wieder einmal träumen kann.

In diesem Sinne wünscht
Ihnen ein gesegnetes Weihnachtsfest

Andreas Fischer

Seite 4
LÄNDERSPIEGEL

Seite 6
GEWALT IN SCHULEN
Dipl. Päd. F. Lawitzka

Seite 7
BUNDESOBMANN
Prof. Franz Michal

Seite 8
**SCHRITT UM SCHRITT -
EINE REFORM MIT
AUGENMASS**
Dr. Josef Samp1

Seite 11
**BILDUNG KOMMT VON
BILD**
Dr. Maria Kernbichler

Seite 14
**WAS MUSS NOCH PAS-
SIEREN?**
Mag. Edith Riether

Seite 15
DAS PLANSPIEL
Mag. Brigitte Kosnar

Seite 19
**GOT,T DER SICH UNS
ZUSAGT, IST SCHON BEI
ABRAHAM ZU GAST**
Bundeskonsulent
Msrg. Dir. Dr. H. Lehenhofer

Seite 16
BRIEF ANS CHRISTKIND

Bildnachweis:
Cover: Kunstkarte-Mariazell
S. 12: A.Fischer
S. 17:
<http://www.ikm.uni-osnabruueck.de/aktivitaeten/zmo-2001/rueckert/mathe-olmympia-spiel.jpg>
S. 19:
www.jewish-art-and-gifts.com/DavidAvi-sar.html
S.20:<http://www.zum.de/Faecher/G/BWL/andeskunde/rhein/strassburg/jspeter/sue-dpor1.htm>

Burgenland

Wellness - Selfness - Soulness

Erziehung und Schule in unserer Wellness- und Spaß-Gesellschaft

DELEGIERTENTAGUNG 2006 IM BURGENLAND

28. April bis 1. Mai 2006, Stegersbach

Studie besagt: Sport macht intelligenter und steigert Lernfähigkeit

Eine Studie in Hamburg besagt, dass Sport die Intelligenz und die Lernfähigkeit entscheidend steigert. Das zeigte sich an den Studien von Henner Ertel, von der Gesellschaft für Rationelle Psychologie.

Insgesamt nahmen an der Studie 30.000 Personen teil. Sie erhielten einen Lernstoff, den sie während des Benutzens eines Fahrrad-Ergometers zu absolvieren hatten.

In der Zeit von 36 Wochen hat sich die Gedächtnisleistung um 42 Prozent gesteigert und die Lernfähigkeit um 39 %. Des Weiteren wurde bewiesen, dass sich die Kreativität um 44 Prozent verbessert hat.

Dieses Ergebnis unterstreicht einmal mehr die immense Bedeutung von Bewegung! So dient sie nicht nur der Vorbeugung von Arteriosklerose und deren Risikofaktoren, sondern vielmehr auch dem Erwerb und Erhalt kognitiver Fähigkeiten. Im Zeitalter der PISA-Studie dürfen solche Resultate nicht unbeachtet bleiben. Es wird immer wichtiger, Kindern möglichst frühzeitig die Freude an einer gesunden ganzheitlich orientierten und aktiven Lebensführung zu vermitteln. Dies sollte bereits im Kindergarten, spätestens aber in der Grundschule konsequent umgesetzt werden.

Mens sana in corpore sano: Nicht zuletzt sollten wir auch unser inneres Gleichgewicht, unsere Seele pflegen. Ob es nun Entspannung, Aktivierung, Frust ablassen oder sonstige Bedürfnisse sind, die im Alltag oft so leicht verdrängt werden: ein bisschen in sich selbst hineinhorchen und darauf achten, was der Körper wirklich braucht, ist schon ein guter Anfang. Wie oft essen wir etwas

aus Frust, Langeweile oder Belohnung, anstatt Frust abzulassen, uns interessante Beschäftigungen zu suchen oder uns mit schönen Dingen zu belohnen? Wer die eigenen Bedürfnisse erkennt, richtig beantwortet, ist ausgeglichener und kann den Anstrengungen des Alltags besser entgegenreten. All das zusammen führt automatisch zu einem Wohlgefühl, das dann hoffentlich nicht mehr ganz so eng an ein bestimmtes Gewicht geknüpft ist. Gesundheit und Schönheit sind nicht gleichzusetzen mit Schlankheitswahn!

Schon neugierig geworden? Kommen Sie zu unserer Delegiertentagung ins Burgenland! In diesem Zusammenhang ist die Form der Themenstellung neu. Das Ambiente wird entsprechend sein und die Gemeinschaft auch!

Harry Mandl

Niederösterreich

Schule im 21. Jh. - quo vadis?

Frühjahrsveranstaltung am 16. 03. 2006 in Klosterneuburg

13:30 Uhr: Stiftsführung

15:00 Uhr: Begrüßung

15:15 Uhr:

Fachinspektor Dr. Otto Hörmann:
Die wohnortnahe Kleinschule zwischen Restauration und Moderne. Jahrgangübergreifendes Lernen - Opas Pädagogik oder zukunftsorientierter Reformansatz

Sr. Katharina, OP
(Dr. Elisabeth Deifel, RPA-Wien)

Wer zielt auf den Zielparagraphen? - Werte-Erziehung, WERT-LOS?...

Reg.-Rat Dr. Karl-Richard Essmann,
RPI-Wien

Identität und Toleranz - Interkulturelles Lernen in Schule

19:00 Uhr: Ende/Abendlob/Ausklang

Anmeldung unter office@cle-noe.at bis 01. 03. 2006 möglich.

Bitte um Angabe: Komme um 13:30 Uhr bzw. 15:00 Uhr

ROL, Dipl.-Päd. Friedrich Lawitzka

Tirol Lernen und Gedächtnis

Durch die zeitliche Nähe von Redaktionsschluss der Pädagogischen Impulse und der Pädagogischen Tagung im Congress Innsbruck schreibe ich diese Zeilen am Abend des Veranstaltungstages, am 15. November 05. Als Veranstalter denke ich, dass die Tagung sehr gelungen ist, evaluative Überlegungen werden wir im KTLV-Vorstand in den nächsten Tagen anstellen.

Ich erlaube mir noch einmal die Programmpunkte der Tagung aufzuzählen, um dann bei einer für uns alle neuen Arbeit, nämlich der Erstellung einer Handreichte für Eltern und Lernbegleiter länger zu verweilen.

Lob und Anerkennung sind ideale Werkzeuge, Talente auszugraben:

Beim Gottesdienst im Dom zu St. Jakob predigte Bischof Manfred über "Lernen und Gedächtnis" und fand mit klaren, einfachen Worten, wie "Loben ist hörbare Gesundheit" oder "Lobpreis lässt Kinder wachsen" ideale Anknüpfungspunkte zum Tagungsthema "Dem Lernen auf der Spur".

Vererbung, frühe Förderung, lebenslanges Lernen:

Die neuesten Erkenntnisse der Hirnforschung vernetzte dann der "Neurodidaktiker" Dr. Willi Stadelmann, Luzern, im Saal Tirol des Innsbrucker Kongresshauses geschickt mit der Pädagogik. Ein Fazit seiner Überlegungen, die er in die drei obengenannten Abschnitte gliederte:

Vererbung: Die Lernmöglichkeiten des Gehirns sind genetisch geprägt; wir fragen uns heute: Wie nutzt der Mensch seine Möglichkeiten und wie findet er sich damit in seiner Umgebung zurecht? Das Erkennen, Stimulieren und Fördern von Anlagen gehört zu den wichtigsten Aufgaben von Eltern und Schule.

Frühe Förderung der Kinder entspricht der hohen Plastizität ihrer Gehirne und damit ihrer hohen und nachhaltigen Lernfähigkeit.

Die frühe Förderung steht im Zentrum auch im Hinblick auf lebenslanges Lernen; durch sie wird die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen erst richtig ermög-

licht und optimiert.

Bei der frühen Förderung stehen vor allem die Sprachen, die Musik, das Gestalten, Sport und Bewegung in der Schulung der Feinmotorik, das soziale Verhalten und die Emotionalität im Vordergrund. Aus "Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmer mehr" wird "Hänschen lernt Lernen, damit Hans ein Leben lang lernen kann" (aus "Modell, Realisation und Evaluation zum Projektunterricht" - Diplomarbeit Kurt Prackwieser 1996)

Abschließend sei noch festgehalten, dass zwischen dem Referenten und dem Moderator der Vormittagveranstaltung Dr. Peter Kostner eine starke Korrelation durch das beiderseitige Naheverhältnis zur Musikerziehung gegeben war.

Vorher überbrachte der Bundesobmann Prof. Franz Michal die Grüße der CLÖ, Landesrat und Landesschulratspräsident Dipl. VW Mag. Sebastian Mitterer informierte nach Grußworten die vielen Lehrerinnen und Lehrer über aktuelle Entwicklungen im Tiroler Schulwesen. Für eine gediegene musikalische Umrahmung sorgte der versierte Bezirkslehrerchor Kitzbühel, geleitet von HOL Christian Plattner.

Am Nachmittag fand in einer Kooperationsveranstaltung zwischen Universität, Kongresshaus und KTLV die "Akademie im Congress" statt, deren Hauptaufgabe "Popularisierung" von Fachwissen ist.

Zur Veranstaltung mit dem Ziel, die neuesten Erkenntnisse im Lernen und Lehren transparenter zu machen, wurden Eltern, Großeltern und andere Lernbegleiter der Pflichtschul Kinder eingeladen. Dr. Stadelmann und eine Gruppe von Eltern und Lehrern bildeten das Präsidium und beantworteten nach kurzen Impulsreferaten die Fragen der zahlreich erschienenen Eltern.

Schon Monate vor der Tagung arbeitete die Landesleitung des KTLV an der Erstellung der Handreichte "Setz' dich hin und lern" - das ist zu wenig!, die dann an interessierte Lernbegleiter der Kinder verteilt wurde und großen Zuspruch fand.

"Praktische, handliche Lerntipps für Kinder und Lernbegleiter" war dabei unsere Zielsetzung und es war für uns alle eine interessante Erfahrung, einmal weg von Vereinsarbeit in unserer ureigensten Materie zu arbeiten:

Die Handreichte gliedert sich nach dem Eröffnungspart "Geh' in dein Zimmer

und lern" in die oft gehörte Antwort "I hab' nix auf" über elterliche Resignation "I kann ihr (ihm) nimmer helfen" bis zur Erkenntnis nach Durchsicht der praktischen Lerntipps "I kann ihm (ihr) helfen, aber sie (er) schafft's auch ohne Hilfe". In "Dass du das alleine schaffst, das hätte ich mir nicht gedacht" haben wir einige gehirn-gerechte Lerntipps untergebracht. Abschluss der Handreichte sind Literatur- und Webseitenangaben.

Die Handreichte kann nach Abschluss der Arbeiten an der neuen Homepage des KTLV unter www.ktlv.at abgerufen werden.

Mit je einem Literaturkaffee im November (Thema: Lebenserinnerungen) und im Dezember (Thema: Gedichte und Erzählungen im Advent), einem sozialpolitischen Filmabend ("Hasenjagd"), einer Veranstaltung für die Generation 50+, einem Lehrersingnachmittag, einem Besinnungstag mit Prof. Niewiadomski ("Maria, eine von uns"), einem gemeinsamen Musicalbesuch ("Mamma mia in Stuttgart) und vielen adventlichen Feiern mit spirituellen Impulsen freuen wir uns auf die Ankunft des Herrn und wünschen den geschätzten Lesern der Impulse auf diesem Wege alles Liebe und Gute.

*Kurt Prackwieser
Landesobmann im KTLV*

Wien

www - Wandelt Wirtschaft Werte?

Der heurige Wiener Lehrertag stand ganz im Zeichen der Ökonomie.

Während die "Wirtschaft" als Arbeitgeber für die Jugendlichen ein klares auf marktwirtschaftlichen Zielen basierendes Anstellungsprofil skizzieren kann, hat Schule neben der Vermittlung einer in den Lehrplänen definierten Allgemeinbildung auch die Aufgabe, persönlichkeitsbildende Ziele zu verfolgen, die weit ab von ökonomi-

schen Zielvorgaben liegen. Wer hat bei diesen divergierenden Vorstellungen "das Sagen"? Wer hat die stärkere Lobby hinter sich? Welche Ausbildung "garantiert" eine entsprechende Berufslaufbahn?

Wesentliche Aufgabe der Schule ist es, den jungen Menschen zu einem mündigen Staatsbürger zu erziehen, der sich kritisch den Fragen der Gesellschaft stellt, einen Standpunkt beziehen kann und dem sog. "Mainstream der Zeit" mit seinen medialen Verlockungen widerstehen lernt. Wandelt die Wirtschaft nicht oft jene Werte, die wir in der Schule mit viel Engagement und Arbeitsaufwand zu vermitteln suchen? Das christliche Selbstverständnis von Bildung und Erziehung verfolgt darüber hinaus noch wesentliche soziale und humane Ziele, die sich klar von den ökonomischen unterscheiden. "Denken lernen", meint Prof. Heitger, sei das zentrale pädagogische Ziel. Wie gelingt es hier, eine Balance zwischen den doch in weiten Teilen konträren Schwerpunktsetzungen und Zielvorgaben einzunehmen? Gib es in diesem Diskurs überhaupt einen "gemeinsamen Nenner", den man sowohl als engagierter Pädagoge als auch als ausgebildeter Ökonom anstreben kann?

Der Hauptreferent, hochwürdiger Herr Abt Gregor Henkel-Donnersmark OCist aus dem Stift Heiligenkreuz, ließ keinen Begriff der Wirtschaft unerwähnt und beleuchtete ihn aus der Position des kirchlichen Sozialwortes. Leistung muss ein positiver Begriff bleiben, denn der Mensch selbst kann und soll sich durch seine Arbeit verwirklichen. Er ist das Ebenbild Gottes, daher darf er und seine Spezies nicht rein als Größe ("humanresource") gesehen werden. Jedes menschliche Handeln ist wertgeprägt. Damit ist die Aufgabe von Schule klar: Dem Schüler einen positiven Einstieg in die Arbeits- und Berufswelt zu ermöglichen und ihm vermitteln, dass er durch Nutzen und Einsatz seiner Begabungen durchaus eine Chance hat, sein Leben zu gestalten. Dr. Michael Landertshammer von der Wirtschaftskammer Österreich stellte fest, dass auch Wirtschaft auf Werte angewiesen ist, Leistungsstreben durchaus positive Entwicklung ermöglicht und Erfolg noch immer der beste Motivator ist. Mag. Johannes C. Kaup vom ORF zitierte als kompetenter Diskussionsleiter Ingeborg Bachman: "Die Spezialisten mehren sich, die Denker bleiben aus." Leider war die Zeit für die Diskussion zu kurz - aber wir bleiben am Thema und danken der WKO für die gute Zusammenarbeit.

Andreas Fischer



Gewalt in Schulen

Stellungnahme der CLE-NÖ (Auszug)

Als im 33. Dienstjahr stehender Religionslehrer an einer HS/PTS und in meiner Funktion als Landesobmann der "Christlichen Lehrer und Erzieher NÖ" möchte ich zu diesem Thema - im Namen der CLE-NÖ-Landesleitung - Gedanken zur Überlegung, zur Diskussion, vielleicht auch zu deren Umsetzung, stellen.

Eine Suche nach "dem/den Schuldigen" - Schuldzuweisungen - bringen uns nicht weiter und sind auch nicht Absicht dieser Stellungnahme. Sie will allen Leser/innen als Anregung dienen, eine Änderung des gewohnten, gedanklichen Stand-Ortes bzw. Blick-Winkels einzunehmen.

1. Einleitung - Bestandsaufnahme:

* OÖ-Nachrichten, 23.06.05: "Lehrer werden vermehrt Opfer von aggressiven Schülern"

* OÖ-N, Regional, 23.06.05: "Beißen, Zwickeln, Beschimpfungen: 7-jährige attackieren Lehrer."

* Kronen Zeitung, 23.06.05: "Schüler immer gewalttätiger!"

* Kleine Zeitung, 23.06.05: "Lehrer klagen: Die Schüler werden immer aggressiver!"

Die Liste solcher oder ähnlicher Hinweise und Warnungen durch die Lehrerschaft und deren Standesvertreter ließe sich über Jahre zurückverfolgen. - Es ist anzunehmen, dass die letzten Berichte bei den Lesern aufgrund vorhandener Vorurlaubsstimmung als die übliche "sommerliche Loch-Ness-Meldung", diesmal aus dem in die Sommerferien gehenden Schulbereich kommend, - übergangen wurden. ...

Veröffentlichte Feststellungen, Mahnungen VOR dem tragischen Ereignis an einer PTS in Wien:

* Walter Wernhart, Besoldungsreferent, OÖ: "Beschimpfungen müssen Lehrer ohnehin fast täglich einstecken, im Zunehmen seien jedoch auch tätliche Angriffe bis hin zu Faustschlägen, nur haben diese fast nie Konsequenzen!"

* Walter Riegler, Vorsitzender der Pflichtschulgewerkschafter: "Es gibt keine Streitkultur mehr!"

* Dr. Max Friedrich, Jugendpsychologe: "Die Summe der Aggression bleibt

gleich, aber deren Ausprägung ist schlimmer geworden."

* Ergebnis einer Lesenumfrage der OÖ-Nachrichten vom 14. 07. 05:

"Sollen Lehrer strenger strafen dürfen[!!!]?" JA: 78,33% NEIN: 20,53% Rest unentschieden



Die berufliche Lehrerfortbildung mit ihren Angeboten fasste im letzten Jahrzehnt verstärkt diese Problematik ins Auge und wurde von Kolleg/innen "an der Front" auch mehr und mehr wahrgenommen. Wie es jedoch so schön heißt, dass "der Prophet im eigenen Lande nichts gilt", wurden engagierte, warnende Stimmen der Pädagogen/innen mit verbalen Worthülsen "aus dem Hinterland" zum Schweigen gebracht, damit zur Handlungs-Unmöglichkeit verurteilt und gesellschaftlich alleine gelassen! - Der Lehrberuf wurde zum erstrebenswerten "Halbtagsjob" mit "Freizeitqualität" herabqualifiziert.

2. Gewalt zu definieren kommt dem Ersteigenwollen eines Regenbogens gleich.

Es wäre blauäugig und realitätsfremd, zu behaupten, dass es in der Schule "früher" keine oder weniger Gewalt gegeben hätte, aber: "...deren Ausprägung ist schlimmer geworden." (vgl. Max Friedrich)

Jede Definition von Gewalt ist auch abhängig vom persönlichen Gewalt-Empfinden und -Verständnis der damit konfrontierten oder beobachtenden Person. Es gibt auch Formen von Gewaltausübung, die wir (vielleicht) noch gar nicht als solche empfinden: Auch das Schweigen, Wegschauen, Wegdrehen, die Ignorance, usw. kann in entspre-

chender Situation vom Gegenüber als eine Form von Gewalt empfunden werden.

* Gewalt wird dann zum Problem, wenn die eingesetzten Mittel zur Abwehr, Verteidigung oder Notwehr auf das Massivste überschritten werden oder grundlos, aus reiner Freude an Gewaltausübung, eingesetzt werden!

* Wenn die Achtung vor dem Nächsten, dessen Leib und Leben, noch nie "im Herzen grundgelegt" vorhanden war oder durch Abstumpfung und Verrohung verloren geht, wird menschliches Handeln zum Selbstzweck.

3. Überlegungen zur vieldiskutierten (Schul)-Problematik:

* ELTERN sind als ERST-Erzieher für ihr Kind prägend und handlungsweisendes Vorbild. Bis zum sechsten Lebensjahr befinden sich Kinder außerhalb des schulischen Einflussbereiches. Was Kinder in ihren ersten drei und den folgenden Lebensjahren sehen, hören, erleben, beinhaltet die Grundprägung für deren weiteres Mensch-Werden und Mensch-Sein.

* Gewalt in der Schule ist in ERSTER Linie ein gesamtgesellschaftliches Problem. Der Pflichtschüler verbringt je nach Schulstufe bis zu seinem 15. Lebensjahr durchschnittlich ca. 4 bis 8. (Unterrichts)-Stunden in der Schule!

Das heißt: Schüler/innen verbringen lediglich 1/6, 1/3 bis 1/4 ihrer Tages-Lebens-Zeit im Schulbereich. Den Rest über halten sich unsere Kinder/Jugendlichen außerhalb des schulischen Einflussbereiches auf! - Erfahren also in erster Instanz von außen her ihre Beeinflussung, Prägung - Charakterisierung. Wird der Zeitraum der 9-jährigen Schulpflicht, das Schul-"Jahr", in Relation zum Kalenderjahr gebracht (die Zeit vor dem Schuleintritt nicht mitgerechnet), verschieben sich die Möglichkeiten schulischer Einflussnahme noch mehr nach unten, die der außerschulischen jedoch wesentlich(st) nach oben!

* Gewalt in der Schule. - Erst in ZWEITER Linie ein Problem der Schule. Das Verhalten unserer Kinder/Jugend-

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Hoffentlich war der Schulbeginn für Sie alle ein erfreulicher Start in das neue Arbeitsjahr. Unser Schuljahr ist auch immer wieder vom Jahresfestkreis geprägt.

Die Kirche feiert mit dem Advent den Beginn des neuen Kirchenjahres. Der Advent ist für mich eine besonders emotionale Zeit. Es ist aber auch die Zeit, wo wir in der Vorbereitung auf Weihnachten, auch die ganz persönliche Vorbereitung auf Weihnachten, nicht vergessen sollten. Gute Vorsätze, die wir auch durchhalten, können uns das Weihnachtsfest wieder tiefer erleben lassen. Versuchen wir den Advent so zu gestalten, dass es ein ruhigerer wird als im Vorjahr. Nehmen wir den kirchlichen Jahresbeginn als Anlass, auch persönlich einen Neubeginn zu starten. Auch wenn es theologisch nicht ganz haltbar ist, kann ich mir trotzdem vorstellen, dass Jesus Christus auch deswegen Mensch geworden ist, damit auch wir menschlicher werden, vor allem im Umgang mit Kindern, mit Kolleginnen und Kollegen und mit Vorgesetzten. ER hat uns ja viele Beispiele gegeben, wie wir uns als Christen verhalten sollen.

Jedes Jahr taucht auch immer wieder die Debatte auf, die Geschäfte am 8. Dezember offen zu halten. Es wäre besser, würde wir an diesem Tag (als Anfang gedacht) mehr die Herzen öffnen als die Geschäfte und Geldbörsen. Unlängst habe ich auch in einer Zeitung vom "Santa Kauf" gelesen. Wie sehr hat sich damit das Bild des Hl. Bischofs Nikolaus, der so viel Gutes getan hat, gewandelt. Schon lange vor der Zeit macht der Handel Stimmung, damit das Weihnachtsgeschäft gut läuft, denn sonst endet das Geschäftsjahr triste. Vielleicht gelingt es uns, dem Zeitgeist ein wenig zu widerstehen. "Wer zur Quelle will, muss gegen den Strom schwimmen", heißt es. So möchte ich als Lehrer nicht bei allen wirtschaftlichen Eskapaden mithüpfen wollen.

Der Kindergarten und die sprachliche Frühförderung stellen eine neue Herausforderung dar, die es gilt, den Kindern gegenüber gerecht zu werden. Es werden noch viele Gespräche und Erfahrungsberichte notwendig sein, damit dieses Anliegen zur Zufriedenheit aller Beteiligten gelöst wird. Bei der Pädagogischen Tagung des KTLV im November hat der Referent Dr. W. Stadelmann, ein Spezialist auf dem Gebiet der "Neurodidaktik" - er knüpft das Netz aus Pädagogik und Hirnforschung von der pädagogischen Seite her - auf die Wichtigkeit des frühkindlichen Ler-

nens hingewiesen.

Darf man einer Umfrage: "Wie stellen sich die österreichischen Jugendlichen den idealen Lehrer vor" glauben, so werden Werte geschätzt wie fair, gerecht, sachlich kompetent, begeisterungsfähig. Fast die Hälfte der Befragten hatte das Glück, so einen idealen Lehrer gehabt zu haben. Fesch und cool ist letzten Endes doch zu wenig. Wie schnell bleibt dann nur mehr das "und" über.

Immer mehr höre ich Klagen der Kolleginnen und Kollegen über einerseits die steigende Zahl an Schülerinnen und Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache und andererseits die Klage über die fehlenden Dienstposten für die entsprechenden Lehrer. Wie immer sind wir als Lehrer mit dieser unbefriedigenden Situation im Interesse der Kinder herausgefordert.

Gewalt in der Schule ist auch ein Dauerbrenner in der Schuldiskussion. Ja leider - immer öfter - kommt es von Seiten der übereifrigen Eltern gegenüber dem Lehrer zu Übergriffen. Eine Überreaktion von Eltern, die Schulpartnerschaft mit einer ganz eigenwilligen Brille sehen. Andererseits laden Eltern immer mehr Aufgaben an die Schule - spricht Lehrer - ab und kümmern sich wenig um ihre Kinder. Die Schere zwischen überbehütet und vernachlässigten Kindern geht weit auf. Die Folge von Pisa können nicht "Turbo-Kids und intellektuelle Stopfgänse" sein, meint der Innsbrucker Psychologe und Psychotherapeut H. Zangerle. Versuchen wir in einem ausgewogenen Maß die Situation in den Griff zu bekommen.

Die Pädagogische Hochschule steht "ante portas". Möchte ganz besonders auf den Artikel auf Seite 8 hinweisen.

So habe ich einige Themen angerissen. Sehen wir der Schullwirklichkeit optimistisch entgegen und versuchen wir, unser Bestes zu geben. In diesem Sinne wünsche ich Ihnen allen ein gesegnetes, gnadenreiches Weihnachtsfest sowie viel Freude und Gottes Segen für ihre Tätigkeit im neuen Kalenderjahr

Ihr



Prof. Franz Michal

Prof. Franz Michal

lichen im Schulbereich ist in erster Linie "lediglich" ein Spiegel jener übernommenen, erlebten, gesellschaftlichen Verhaltens-Einstellungen und der damit verbundenen Verhaltens-Normen - entstanden während deren Vor-Schulleben bzw. im Parallel-Leben zum Schulbesuch. Sie spiegeln in Wirklichkeit - bewusst oder unbewusst - Die Ecken, Kanten, Ungeheimtheiten, das Versagen, das Verhaltensmuster, auch das Positive (!!!) aus dem Vor-Leben IHRER Vor-Bilder wider.

4. Erziehung heißt Grenzen setzen - Erziehung ohne Grenzen führt zu grenzenlosem Verhalten.

a) Weg von der "Schlagloch-Mentalität" und "Schlagloch-Therapie": Mit dem aufgefüllten Schlagloch auf der Straße (des Lebens) ist noch lange nicht

sie selbst saniert, schon gar nicht die verzogene Spureinstellung, die im Grunde durch eigene Unachtsamkeit beschädigt wurde. - Der nächste Frost lässt das Schlagloch wieder zu dem werden, was es ist. Auch "Die neue Schule" kann mit all ihren positiven Ansätzen und Bemühungen "als Schule allein (gelassen)", die "Schlaglöcher" der Gesellschaft mit ihrer "verzogenen Spureinstellung" NICHT reparieren:

b) Weg von der "Zeit ist Geld"-Mentalität.

Dem Geld seine ursprüngliche Wertigkeit zurückgeben, die Zeit (wieder) als Lebens-Geschenk sehen lernen: Die Münze wurde ursprünglich zur Vereinfachung der Tauschpraxis erfunden, nicht als Macht- und Besitzanhäufungsmittel. - Die immer präziser gewordene Zeitstrukturierung als

Einteilungshilfe gedacht, wurde/wird mehr und mehr zum Druckmittel der Menschen.

c) Weg von der "Sardinendosen"-Mentalität.

Seit Jahren fordert die Lehrerschaft und deren Standesvertretung die Senkung der Schülerhöchstzahl in den Klassen. Aus Spargründen wurde dieses Ansinnen immer wieder geflissentlich überhört oder mit der Begründung "früher befanden sich 40 Schüler aller Schulstufen in einer Klasse" abgewürgt.

Auf Kosten unserer Kinder und Jugendlichen zu sparen ist, wie sich schleichend beweist, der falsche Weg in die Zukunft, denn SIE SIND UNSERE ZUKUNFT.

Dipl.-Päd. Friedrich Lawitzka
CLE-NÖ Landesobmann

Schritt um Schritt - eine Reform mit Augenmaß

Der Entwurf des Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien

Die Ausgangslage

Der Entwurf des Bundesgesetzes über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (1) ist wohl der größte Reformschritt im Bereich der Pflichtschullehrerausbildung seit der Einführung der Pädagogischen Akademien durch das Schulorganisationsgesetz 1962. Dieser Entwurf wurde durch das Akademien-Studiengesetz 1999 vorbereitet, in dem bereits eine starke hochschulmäßige Orientierung durch das Schaffen autonomer Gestaltungsräume für die Studien, z. B. durch das Einsetzen von Studienkommissionen, erfolgte.

Das Akademien-Studiengesetz umfasst 50 Institutionen:

14 Pädagogische Akademien,
4 Berufspädagogische Akademien,
1 Agrarpädagogische Akademie,
12 Pädagogische Institute,
9 Religionspädagogische Akademien und
10 Religionspädagogische Institute.

Von diesen 50 Instituten sind 21 in staatlicher, 26 in kirchlicher und 3 in der Trägerschaft der Länder. Sie werden zu 9 staatlichen und (wahrscheinlich) 2 kirchlichen Pädagogischen Hochschulen zusammengefasst. Die bisherigen Institute/Akademien, die nicht in staatlicher Trägerschaft stehen, können als private Pädagogische Hochschulen weitergeführt werden. Für jene Institutionen/Standorte, die weder vom Umfang noch von der Anzahl der Studierenden eine Hochschule anbieten wollen oder können, besteht die Möglichkeit, ein Studienangebot einzurichten. Studienangebote können sein: ein privater Studiengang (z. B. Ausbildung von ReligionslehrerInnen), ein privater Hochschullehrgang (z. B. Schulmanagement für Privatschulen) oder private Studiengänge (z. B. Marchtal Pädagogik). Es ist möglich, nur eine dieser Formen privat anzubieten oder sie mit anderen zu kombinieren. (2)

Die Organisation

Die Organisationsstruktur, die das Gesetz vorgibt, ist einfach und sehr grobmaschig. Es wird an den Pädagogischen Hochschulen liegen, dieses Gerippe mit Fleisch zu füllen und so lernende Organisationen zu schaffen, die ihren - im Gesetz sorgfältig formulierten Zielen und Aufgabenstellungen - gerecht werden.

Die vom Gesetz vorgesehenen Ebenen bzw. Gremien sind der Hochschulrat, das Rektorat, die Studienkommission und die Institute.

Der Hochschulrat (§ 12) hat ähnliche Aufgaben wie der Aufsichtsrat eines Unternehmens. Er ist ein Kollegialorgan mit Kontroll-, Steuerungs- und Aufsichtsfunktion.

Er besteht aus fünf Mitgliedern und nimmt seine Aufgaben selbstständig und eigenverantwortlich wahr.

Ex lege gehört ihm die Amtsführende Präsidentin/der Amtsführende Präsident des jeweiligen Landesschulrates an. Ein weiteres Mitglied wird von der Landesregierung, in deren Wirkungsbereich sich die staatliche Hochschule befindet, bestellt. Es sind also jeweils zwei LändervertreterInnen im Hochschulrat. Die restlichen drei Mitglieder werden vom zuständigen Regierungsmitglied ernannt. Alle Mitglieder des Hochschulrates sollen Persönlichkeiten sein, "die in verantwortungsvollen Positionen in der Gesellschaft, insbesondere der Pädagogik, der (Berufs)bildung und der Wissenschaft tätig sind oder waren und auf Grund ihrer hervorragenden Kenntnisse und Erfahrungen einen Beitrag zur Erreichung der Ziele und Aufgaben der Pädagogischen Hochschulen leisten können". (§ 12)

Der Hochschulrat hat zentrale Aufgaben: Die Beschlussbefassung über den Organisationsplan, den Ziel- und Leistungsplan über den jährlichen Ressourcenplan, die Genehmigung der Satzung und der vom Rektorat vorgeschlagenen Institutionsleitung. Alle grundsätzlichen und lan-

ge wirksamen Strukturentscheidungen sind im Hochschulrat angesiedelt.

Durch den zentralen Einfluss, den der Hochschulrat auf Organisationsplan und Satzung hat, ist er in der Gründungsphase der Pädagogischen Hochschule doppelt bedeutsam. So wie z. B. die Organisation (z.B. Art und Ansatz der Institute) bei der Gründung einer Hochschule festgelegt wird, wird diese zumindest in modifizierter Form sicher eine (längere) Zeit bleiben.

Wesentliche Aufgaben des Hochschulrates sind weiters die Ausschreibung der Position des Rektors und die Erstellung eines Dreivorschlages an das zuständige Regierungsmitglied. Eine analoge Vorgangsweise ist auch für die Position der Vizerektorin/des Vizerektors erwünscht, die im Begutachtungsentwurf noch vom Rektor ernannt werden.

Das Rektorat der Pädagogischen Hochschule (§ 15) besteht aus einer Rektorin/einem Rektor sowie zwei Vizerektorinnen bzw. Vizerektoren.

Die Rektorin/der Rektor leitet die Pädagogische Hochschule, vertritt diese nach außen und koordiniert alle Tätigkeiten an der Pädagogischen Hochschule.

Die Vizerektorinnen/Vizerektoren unterstützen die Rektorin/den Rektor in ihnen vom Hochschulrat zugewiesenen Aufgabenbereichen. Alle drei bilden das Rektorat.

Zu den wichtigsten Aufgaben des Rektorates gehören u.a.

- Erstellung der Satzungen für die Pädagogische Hochschule, die dem Hochschulrat zur Genehmigung vorgelegt werden,

- Erarbeiten eines Organisationsplans, der ebenfalls dem Hochschulrat zur Beschlussfassung vorgelegt wird,

- Ausschreibung von Lehrerstellen und Durchführung eines Auswahlverfahrens, sowie Vorlage eines begründeten Besetzungsvorschlages an die Bundesministerin/Bundesminister,

- Erstellung eines Ziel- und Leistungsplans,
- Erstellung des jährlichen Ressourcenplans.

Die Studienkommission (§ 17) besteht aus acht Mitgliedern. Sechs davon sind von den Lehrenden und zwei von den Studierenden zu wählen. Der Studienkommission kommen ebenfalls zentrale Aufgaben zu. Sie hat die Studien- und Prüfungsordnung zu erlassen und entscheidet in zweiter und letzter Instanz über alle Studienangelegenheiten. Sie ist auch für die Evaluation und Qualitätssicherung der Studienangebote zuständig. Ihre Funktionsdauer beträgt drei Jahre.

Die Institute (§ 16) an der Pädagogischen Hochschule sind im Organisationsplan der jeweiligen Hochschule festzulegen. Ihre Zahl und ihr Aufgabebereich wird hier ebenfalls bestimmt. (In den Erläuterungen zu dem Gesetz wird allerdings eine Obergrenze von sechs Instituten in einem Nebensatz angenommen. Eine ausdrückliche Fixierung erfolgt nicht.) Es können daher an den verschiedenen Pädagogischen Hochschulen unterschiedlich viele und in ihrer Aufgabenstellung stark differenzierenden Institute entstehen. Auf Vorschlag des Rektors wird vom Rektorat jeweils eine Lehrende/ein Lehrender mit der Leitung eines Institutes für fünf Jahre beauftragt. Eine neuerliche Betrauung ist zulässig.

Das Studium

Den Pädagogischen Hochschulen ist bezüglich der inneren Organisation weitgehend Gestaltungsfreiheit eingeräumt. Der Organisationsplan, vom Rektorat erstellt und vom Hochschulrat genehmigt, regelt die innere Struktur (z. B. Art und Zahl der Institute) und soll auf die speziellen Erfordernisse des jeweiligen Standortes zugeschnitten sein. Der Ziel- und Leistungsplan setzt die Ziele, Schwerpunkte und Profile für einen Zeitraum von drei Jahren fest. Er wird ebenfalls vom Rektorat erstellt und vom Hochschulrat genehmigt.

Die Studien- und Prüfungspläne, die sowohl dem Organisations- als auch dem Ziel- und Leistungsplan entsprechen müssen, werden vom Kollegialorgan Studienkommission, das auch für die Völlziehung studienrechtlicher Angelegenheiten in erster und zweiter Instanz zuständig ist, erarbeitet und nach Genehmigung durch das Rektorat erlassen. (§ 17 Abs. 3)

Diese Studienpläne haben Studiengänge zu enthalten, die mit dem akademischen

Grad "Bachelor of Education" ("BEEd") abschließen und eine Lehrbefähigung beinhalten. Studien zur Erreichung eines Lehramtes (VS, HS, PL, ASO) umfassen 6 Semester (Mindestdauer) und gliedern sich in einen ersten zweisemestrigen und einen zweiten viersemestrigen Studienabschnitt. Sie sind der Freiheit und Vielfalt wissenschaftlicher pädagogischer Theorien, Methoden und Lehrmeinungen verpflichtet (§ 40).

Alle Studiengänge, Lehrgänge und Hochschullehrgänge bzw. alle Lehrveranstaltungen sind gemäß den Vorschriften des gemeinsamen europäischen Hochschulraumes (Bologna-Prozess) innerhalb des dort beschlossenen und definierten Leistungspunktesystems (= ECTS - European Credit Transfer System) zu errichten und haben dem voll zu entsprechen. Das European Credit Transfer System ist ein System von Leistungspunkten, das im europäischen Raum (und darüber hinaus) die Qualität und Wertigkeit(en) der Studien und Lehrveranstaltungen beschreibt und sich an der Arbeitsleistung der Studierenden orientiert (workload). Dadurch wird die Durchlässigkeit der (europäischen) Hochschulsysteme gewährleistet. Sowohl die Übertragbarkeit als auch die Kumulation der Leistungspunkte (Credits) sind im europäischen Hochschulraum genau geregelt (Prager Kommuniqué vom 19.5.2001).

Das ECTS-System wurde in Österreich durch die Ratifizierung des Lissabonner Anerkennungsabkommens - eine Folgekonferenz von Bologna - 1999 durch den österreichischen Nationalrat (BGBl III Nr. 71/1999) eingeführt. Es ist ein gesetzlich definiertes und anerkanntes Qualitätssicherungssystem für alle universitären Studien in Europa.

Durch das neue Gesetz wird die bisherige an den Pädagogischen Akademien/Instituten weitgehend ausgeübte Praxis, ECTS-Punkte zu vergeben, auf eine klare gesetzliche Grundlage gestellt.

Neben den Studiengängen, die zu einem Lehramt führen, können die Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der eigenen Rechtspersönlichkeit in sämtlichen pädagogischen Berufsfeldern Hochschullehrgänge einrichten (§ 39), die auf andere Berufsfelder als jene der Studiengänge ausgerichtet sind. Diese Hochschullehrgänge schließen mit dem akademischen Grad "Master" ab, wenn der Arbeitsaufwand mindestens 120 ECTS-Anrechnungspunkte beträgt.

Bolognakonform entspricht diese Regelung der zweiten Ebene im Zyklus des Hochschulsystems, also der Masterebene.

ne. Diese Regelung beinhaltet allerdings eine deutliche Einschränkung. So können z.B. Studierende, die Deutsch und Geschichte für die Hauptschule in einem Studiengang studieren, in diesen Fächern sowie in allen Fächern bzw. Studiengängen, die zu einem Lehramt führen keinen Master erwerben. Studierende, die einen BEEd erworben haben, können nur - unter Anrechnung ihrer bisherigen Leistungen - an einem neuen, nicht einem Lehramt entsprechenden Hochschullehrgang, der insgesamt 120 Credits verlangt (z. B. aus dem Bereich der Erwachsenenbildung, Umweltpädagogik u.a.) den Master erreichen. Diese Regelung bedarf einer Weiterentwicklung in den nächsten Jahren.

Für die Studienangebote der Fort- und Weiterbildung, die eine geringere workload als 30 Credits haben, sind keine Studienpläne zu erstellen. Sie fallen auch nicht in die Zuständigkeit der Studienkommission. Die Fort- und Weiterbildung wird daher - wie bisher - wesentlich von den damit beauftragten Personen gestaltet werden. Die Mitwirkung der Länder und des Landesschulrates soll über die Ressourcen (der Landesschulrat und das Land bzw. das bm:bwk "kauft" bestimmte Leistungen (Lehrangebote) bei der Pädagogischen Hochschule) erfolgen. (§ 8 Abs. 4)

Neu im Bereich der Studien ist weiters die gesetzliche Möglichkeit, Fernstudien (§ 37) sowie Zugangsbeschränkungen bzw. Verfahren zur Feststellung der Eignung zum Bachelorstudium (Aufnahmepflicht) (§ 51 Abs. 3) einzuführen. Daneben wird es möglich sein, für einzelne Studien (Lehrveranstaltungen) den Nachweis besonderer Vorkenntnisse zu verlangen. Diese müssen allerdings in den Studienplänen ausgewiesen werden.

Für das Studium an der Pädagogischen Hochschule ist weiters der starke Praxisbezug signifikant.

Die Verweise auf die Schul- und Berufspraxis sind vielfältig und ziehen sich wie ein roter Faden durch das Gesetz.

So sind die bisherigen Übungsschulen in Form von Praxisschulen weiterhin ein integraler Bestandteil der Pädagogischen Hochschule "§ 8. (1) Die Pädagogische Hochschule hat die Aufgabe, wissenschaftlich fundierte berufsfeldbezogene Bildungsangebote in den Bereichen der Aus-, Fort- und Weiterbildung in pädagogischen Berufsfeldern, insbesondere in Lehrberufen, zu erstellen, anzubieten und durchzuführen. Den Anforderungen des Lehrberufes ist durch Angebote der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und

schulpraktischen Ausbildung (Praxis-schulen) Rechnung zu tragen."
Für den Bereich des Lehrpersonals (§ 18) sind im Gesetz bezüglich ihrer dienstrechtlichen Stellung keine Änderungen oder Neuerungen vorgesehen. Sie sind - wie auch zurzeit - Bundeslehrer und es wird die geltende Kategorisierung in Stammllehrer, Mitverwendete und Lehraufträge beibehalten.
Bezüglich ihrer Aufgaben gibt es allerdings gravierende Änderungen.

Wesentlich stärker als bisher haben die Lehrenden (und Studierenden) eine Forschungsverpflichtung bzw. einen Forschungsauftrag. Den großen Stellenwert der Forschung an den neuen Pädagogischen Hochschulen belegen eine Vielzahl von Gesetzesstellen. So heißt es z.B. in § 9 (Leitende Grundsätze) Abs. 4 und 5:
"(4) Die Studienangebote haben sich an einer sich permanent verändernden Professionalisierung und am Transfer neuer wissenschaftlich-berufsfeldbezogener Erkenntnisse in die pädagogische Arbeitswelt zu orientieren.

(5) Durch die Unterstützung der internationalen Zusammenarbeit im Bereich der Forschung und Lehre sowie durch den Ausbau der nationalen und internationalen Mobilität im Bereich der pädagogischen Berufsbildung ist der Stellenwert der europäischen Dimension in der österreichischen Gesellschaft zu festigen."

Klar und deutlich wird die Forschungsaufgabe auch in Abs. 7 ausgedrückt:
"(7) Die Lehre an den Pädagogischen Hochschulen ist mit berufsfeldbezogener Forschung und Entwicklung zu verbinden (forschungsgelieferte Lehre)."

Für diese neue Aufgabe der Pädagogischen Hochschule wird es notwendig sein, ausreichend Ressourcen bereitzustellen. Einerseits um die gesetzlich vorgeschriebene Forschungstätigkeit durchführen zu können, andererseits um - weil die Forschungstätigkeit für manche Lehrenden Neuland darstellt - entsprechende Qualifizierungs- und Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrenden sicherzustellen.
Eine Bereitstellung beträchtlicher Mittel für diese neue Aufgabe ist meiner Meinung nach unerlässlich.

Schlussbemerkungen

1) Das vorliegende Gesetz stellt einen wichtigen Schritt zur weiteren Professionalisierung der Lehrerbildung dar. Eine Pädagogische Hochschule sui generis ist, wie ein Blick über die Grenze ins benach-

barte Deutschland zeigt, einer Angliederung an den Universitäten deutlich vorzuziehen. So stellt u.a. Marianne Horstkemper z.B. fest: "Die Eingliederung der Lehrerbildung in die Universitäten ist in vielen Fällen nicht befriedigend gelungen. Lehramtsausbildung gilt in vielen Fächern als nachrangig, die Ausbildung wird wesentlich ausgerichtet an den Bedürfnissen der Studierenden in den Diplom- oder Magisterstudiengängen. Das heißt im Klartext, dass Diplom-Mathematiker (oder Geographen, Germanisten, Psychologen ...) gemeinsam mit künftigen PrimarstufenlehrerInnen, Studierenden für das Lehramt an Gymnasien oder auch berufsbildenden Schulen mit dem gleichen Angebot konfrontiert werden. Die Lehramtsstudierenden suchen sich ihr Curriculum einschließlich der fachdidaktischen Anteile in den verschiedensten Fakultäten und Fachbereichen der Universitäten zusammen. Schon die zeitliche Koordinierung ist ein Problem, von inhaltlicher Abstimmung ganz zu schweigen. Die "Einwurzelung" in eine Fachwissenschaft wird dadurch nicht gerade erleichtert - das gilt auch für die Erziehungswissenschaft." (3)

2) Der jetzt gesetzte Reformschritt zeugt von Wirklichkeitssinn und überfordert die bestehenden Institutionen des Akademien-Studiengesetzes 1999 nicht. 50 Institutionen, in denen 1727 ProfessorInnen und 326 Verwaltungsbedienstete arbeiten zu einem Dutzend zu verschmelzen ist nicht einfach und bedarf eines professionellen Change-Managements.

3) Dafür und für die Entwicklungsarbeit sind entsprechende budgetäre Mittel vorzusetzen.

4) Aufgrund der veränderten Aufgaben ist ein neues Dienstrecht für alle Bediensteten an der Pädagogischen Hochschule unerlässlich.

5) Die Zusammenführung von Lehreraus-, -fort und -weiterbildung bietet eine ideale Voraussetzung für eine stetige Professionalisierung aller Lehrerinnen und Lehrer. Ein systematischer lebenslanger Lernprozess kann so gezielt geplant und gesteuert werden. In diesem Zusammenhang ist eine Fortbildungsverpflichtung für alle österreichischen Lehrerinnen und Lehrer eine sinnvolle Maßnahme, die umgesetzt werden sollte.

6) Die neue Organisation ermöglicht neue Lehr- und Lernstrategien (Fernstudien, e-learning u.a.) und eine neue Lernkultur, in der die Kompetenzentwicklung und -förderung im Vordergrund steht. (4)

7) Qualitätssicherungssysteme können in der Ausbildung grundgelegt und in der weiteren Berufsbiografie vertieft und ausgebaut werden. (5)

8) Durch die Tatsache, dass die Pädagogischen Hochschulen Österreichs, den europäischen Vorgaben und Normen völlig entsprechen, können sie die europäische LehrerInnenausbildung noch besser mitgestalten und mitentwickeln. Die deutliche Tendenz zum simultanen Ausbildungsmodell innerhalb der EU eröffnet den Pädagogischen Hochschulen neue Perspektiven.

Sicher lässt das zur Begutachtung vorliegende Gesetz Wünsche offen. Es ist aber ein deutlicher Schritt in die richtige Richtung. Reformvorhaben müssen Schritt um Schritt erfolgen - sie müssen sich an den Sternen orientieren ohne dabei über die Steine am Wege zu stolpern.

**Dr. Josef Sampl
Dir. der PA Salzburg
LO des CLV Salzburg**

Hinweise:

1. Grundlage für diese Ausführungen ist der Begutachtungsentwurf des bw/bwk: Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien (Hochschulgesetz 2005). Fassung vom 20.9.2005. Ende der Begutachtungsfrist 17.10.2005.

Auf diesen Entwurf beziehen sich auch alle angeführten Paragraphen sowie alle direkt zitierten Gesetzesstellen.

2. Diese Konstruktion entspricht, der der Fachhochschulen. Hier wird an den meisten Standorten nur ein Studiengang angeboten, denn eine FH ist erst ab vier Studiengängen möglich.

3. Beck/Horstkemper/Schratz (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Bewegung. In: Journal für LehrerInnenbildung. LehrerInnenbildung anfangen. Studienverlag Innsbruck 2001, S. 15ff.

4. vgl. Klippert Heinz: Lehrerbildung. Beltz-Verlag Weinheim 2004.

5. vgl. Brunner/Mayr/Schratz/Wieser (Hrsg.): Lehrerinnen- und Lehrerbildung braucht Qualität. Und wie!?. Studienverlag Innsbruck 2002.

6. vgl. Der Lehrberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen. Hrsg. von der europäischen Generaldirektion Bildung und Kultur. Eurydice Brüssel 2002.

Bildung kommt von Bild

und nicht von Buch, sonst müsste es Buchung heißen

Grundlegende Gedanken zum naturwissenschaftlichen Bildungserwerb

Wer selbst nichts weiß, muss alles glauben", besagt ein altes Sprichwort, dem heute Aktualität zukommt, die treffender nicht sein könnte.

Der Konstanzer Philosoph Jürgen Mittelstraß setzt nach: "Wir wissen immer mehr von immer weniger."

Das deutliche Rauschen im Blätterwald sämtlicher Printmedien sorgt bei den mit Bildungsfragen Befassten wie Verantwortlichen für Nachhaltigkeit betreff des instabilen Zustandes der Unruhe.

"Pisa" könnte als Metapher respektive Synonym für Aha-Erlebnisse in die Geschichte eingehen. Erschütterte Galileo Galilei vor fast 400 Jahren mit seiner Feststellung - "Und sie dreht sich doch!" - den Denkpalast der Altvordeuren, wurde die Bildungslandschaft im Jahre 2003 nach Präsentation der Ergebnisse sehr unsanft aus ihrem Dornröschenschlaf gerissen und diejenigen, die es ja immer schon gewusst haben wollten, erhielten endlich Anhörung. Angestellte Vergleiche mit unseren nördlichen Nachbarn brachten überdies Gewissheit, dass man beizeiten in die Speichen des Schulsystems greifen müsse.

Nolens volens wird die Auseinandersetzung mit dem Thema "Bildung" nur auf einer sachlichen Basis Aussicht auf Erfolg verheißen und kann nicht willkommener Auslöser ideologiegefärbter Polemik oder parteipolitischen Kleingeldes sein. Auch eine sich einschleichende richtungsweisende Dynamik, ein Utilitarismus, Inhalte wie Ziele auf ihre PISA-Tauglichkeit hin zu filtern, könnte sich als Stolperstein erweisen. Anzustreben ist ein ehrlich geführter Dialog, dessen Ziel ein Orientierungsrahmen für bildungspolitische und schulpraktische Entscheidungen sein muss. In Konsequenz braucht Bildungsforschung dringend eine Fragekultur, die sich der Herausforderung, systematisch zu ergründen, nach welchen Bedingungen Bildung

tatsächlich entsteht, überhaupt entstehen kann und gegebenenfalls entstehen soll, stellt.

In der heutigen Pädagogik herrscht Einigkeit wie sonst in kaum einer anderen erzieherischen Frage darüber, dass, wie Einstein meinte, das Wertvollste im Leben die Entfaltung der Persönlichkeit und ihrer schöpferischen Kräfte ist.

"Bildung ist kein Zustand. Das Wort selbst weist sie am Ende als Bewegung aus. In seiner Geschichte kommt nicht nur das Bild, das Vorbild, die Formgebung, sondern auch das Benehmen, Gestaltgeben, Bilden und Einbilden vor. Ich verstehe Bildung als eine Haltung zur Welt und zu meinem Nächsten, die ohne Wissen, Können, Moral und Vernunft nicht entstehen kann." (BECK, 1994, S. 57). Bildung gewinnt dabei die Bedeutung der Aktualisierung der eigenen Kräfte in der Gestaltung der kulturellen und sozialen Welt.

Dass "lebenslanges Lernen" an ein ad infinitum appelliert, dürfte zwischenzeitlich common sense sein - umso unklarer scheint man sich über den Beginn dieser Forderung mit fortschreitender Diskussion zu werden.

Zum heißen Eisen bildungspolitischen Reformmeisters mutieren neuerdings frühe Entwicklungsphasen, die man noch vor Jahrzehnten mittels Kunstgriff in die Abstellkammer des "vorpädagogischen Raumes" verbannte, weil man sie der argumentativen, vernunftbegründeten Auseinandersetzung nicht zugänglich wählte.

Die Kardinalfrage gilt nunmehr dem Fundament der Bildung. Bildung umfasst die ganze Persönlichkeit - die Qualität der Schule kann demnach nicht die einzige Antwort auf PISA sein - "lesefit" kann nicht der kleinste gemeinsame Nenner der gesamten Bildungsdiskussion sein! In einer Längsschnittuntersuchung (Gamsjäger/ Sauer) wurde 1997 einer

für das Selbstverständnis der Grundschule wichtigen Frage nachgegangen: "Kann die Volksschule die beim Eintritt gegebenen Ungleichheiten kompensieren?". Ältere Ergebnisse diesbezüglicher Längsschnittuntersuchungen (H. Peez 1984, B. Hanke et al 1980 und Ch. Klicpera/B. Gasteiger-Klicpera 1993) weisen darauf hin, dass "unabhängig von der verwendeten Methode die Stabilität der Zeugnisnoten in der Grundschule sehr hoch ist und 70% der interindividuellen Differenzen zwischen den SchülerInnen bezüglich ihrer Noten in den Hauptfächern während der Grundschulzeit unverändert bleiben und die Leistungsreihe sich verfestigt" (E&U, 1997, S. 1062). Zu Beginn vorhandene Leistungsunterschiede bestehen demnach noch nach vier Jahren, die Volksschule dürfte offensichtlich die Unterschiede zwischen den SchülerInnen nur sehr wenig verändern. "Bei einem insgesamt sehr hohen Prozentsatz von Leistungskonstanz (80,7% bei Dichotomisierung, 60,2% bei drei Leistungskategorien) ist die Chance für SchülerInnen, sich im Laufe der Volksschule zu verschlechtern, in jedem Fall signifikant größer, als sich zu verbessern" (ebd., S. 1066).

Unter der Relevanz des vorliegenden Datenmaterials muss davon ausgegangen werden, dass der Leistungsstatus eines Kindes relativ früh festgelegt ist und die Schule eher eine Perpetuierung bewirkt, denn eine Entwicklung zulässt. Was dadurch in den Blick kommt, ist die Brisanz der Grundschule, aber auch das "Was" und "Wie", also die Art und Weise des Umganges mit den "fruchtbaren Momenten der Erziehung" im vorschulischen Bildungsprozess.

Ein chinesisches Sprichwort moniert, dass "ein hoher Turm nur auf einem guten Fundament gebaut werden kann" - wie überzeugend!

Bei allem Respekt für das hehre Vorhaben sollte man nicht übersehen, dass

das Untersuchungskriterium für 2006 "Naturwissenschaften" sein wird. Eingedenk dessen muss die Frage erlaubt sein, ob es denn für das Fundament, auf dem der hohe Turm naturwissenschaftlicher Bildung errichtet werden soll, wohl ausreichen wird, ausschließlich die Lesekompetenz zu steigern. Welchen Mehrwert in Sachen Bildung hat es, wenn man beispielsweise die Bestandteile des Elektromotors in mehreren Sprachen benennen kann, wenn man möglicherweise den Blutkreislauf in Hexametern abzufassen im Stande ist, sich hingegen die funktionalen, physikalischen wie chemischen Wirkzusammenhänge dem jeweiligen Vorstellungsvermögen beharrlich verschließen - das Unterfangen muss ein kläglicher Torso bleiben - der Turm bleibt auf Sand gebaut.

Vieles scheint darauf hinzudeuten, dass sich der Makrokosmos im Mikrokosmos wiederholt und vice versa. Am Anfang stand das "innere geistige Bild". Erst mit zunehmender Entwicklung der Zivilisation wurden die Bilder zu Symbolen, dann zu Alphabeten und Schriftzeichen verdichtet. Seitdem hält über fast 2000 Jahre lang der Buchstabe das inzwischen verachtete Bild in seinem Bann.

Ein Gutteil der Misere des heutigen Bildungswesens liegt im Unvermögen der Kinder, solche inneren geistigen Bilder entstehen zu lassen.

Die Verfasserin stimmt mit Simone Weil überein, die diese Problematik bereits in den 50er Jahren anspricht: "Heutzutage kann ein Mensch den sogenannten gebildeten Kreisen angehören, ohne einerseits die geringste Vorstellung zu besitzen, worin das Wesen der menschlichen Bestimmung liegen könnte, oder andererseits etwa zu wissen, dass nicht alle Sternbilder zu jeder Jahreszeit sichtbar sind. Man ist gewöhnlich der Ansicht, ein kleiner Bauernjunge, der nur die Volksschule besucht hat, wisse darüber mehr als Pythagoras, weil er gelehrig nachplappert, dass die Erde sich um die Sonne dreht. In Wirklichkeit aber betrachtet er die Gestirne nicht mehr. Jene Sonne, von der im Unterricht die Rede ist, hat für ihn nichts gemein mit der Sonne, die er sieht. Man reißt ihn aus dem Allgesamt seiner Umweltbeziehungen heraus ..." (WEIL, 1956, S.75) Als das größte Hindernis, das entwurzelndes Wissen, vielmehr Scheinwissen, produziert, prangert M. Wagenschein "leere Worte, die uns schmeicheln, Wissen zu sein, und uns taub machen für die Wirklichkeit" (WAGENSCHHEIN, 1968, S. 46) an.

Der heutige Mensch ist aus der Balance geraten. Er unterwirft sich einem Wertesystem, welches seinen Intellekt einseitig aus der Ganzheit der menschlichen Fähigkeiten heraushebt. Es vollzieht sich beides in einem - eine immer eintöniger werdende Umwelt, die keinen Aktionspielraum mehr lässt, in dem der Heranwachsende sich erproben könnte auf der einen Seite, eine künstliche Reizüberflutung, die durch permanente Überforderung der Sinne zum weiteren Abbau einer differenzierten Wahrnehmungsfähigkeit führt auf der anderen Seite.

"Der Erfahrungsreichtum weniger komplexer Gesellschaften, wie er in Dörfern



und Kleinstädten noch vor wenigen Jahrzehnten gegeben war, der Geborgenheit ebenso bietet wie Gefahren in Gärten und Wäldern, mit Verstecken, Ängsten, Glück und Betätigung in den Scheunen und Schuppen, ist der Mehrzahl der Kinder heute verwehrt. Ein vollwertiger Ersatz dafür ist im städtischen Wohnumfeld nicht gegeben. Für sie ist Komplexität, Fremdheit, Undurchschaubarkeit konstitutiv." (MAHLKE/SCHWARTE, 1997, S. 28).

Es braucht ein "produktives Denken"; im Sinne Max Wertheimers (vgl. WERTHEIMER, 1962) ist das ein Vermögen, das nicht dem Genie vorbehalten ist, wenngleich es in ihm seine höchste Steigerung erreicht. Es ist damit etwas gemeint, das in uns allen, wenn auch in unterschiedlicher Ausprägung, besonders stark aber in noch unbelasteter Kindheit angelegt ist, das durch wache "Neugier" immer wieder neue Impulse erhält, um eine gesunde Basis für Bildung zu legen. Diese kindliche Neugier wach zu halten sieht auch A. Einstein als die vornehmste wie vorrangigste Aufgabe, wenn er als Nobelpreisträger von sich sagt: "Ich habe keine besonderen Begabungen, ich bin nur leidenschaftlich neugierig", um zum Schluss

zu kommen, dass Fantasie wichtiger sei als Wissen, denn das Wissen sei begrenzt. Und Galileo Galilei insistiert: "Die Neugier steht immer an erster Stelle eines Problems, das gelöst werden will." Das Forschen erkennt Célestin Freinet als das Wichtigste überhaupt, nicht das Wissen, auch nicht die Entdeckungen. Der Geist, meint er, ist keine Scheune, die man füllt, sondern eine Flamme, die man nährt.

Die moderne Kommunikationswissenschaft kennt keine Probleme, eher spricht sie von den falschen Leuten, die zum falschen Zeitpunkt am falschen Ort sind. Wendet sich nicht die Naturwissenschaft ebenfalls - in der schulischen Zwangsjacke 50-minütiger Unterrichtshäppchen - zum falschen Zeitpunkt mit ebenso falschen Inhalten an das nicht minder falsche Publikum? Sie wartet dort mit Antworten auf, wo längst keine Fragen mehr gestellt werden, oder aber thematisiert Fragen, die in keiner Weise mit den aktuellen Interessen der Schüler konvenieren. Die fälschliche Annahme, das Verstehen der Fachtermini sei Ausgangsvoraussetzung für naturwissenschaftliche schulische Unterweisung, führt zu einem verzögerten naturwissenschaftlichen Bildungserwerb.

"An einigen Stellen erlebt zu haben, wie sich die freien Erscheinungen freiwillig dem Staunenden und Findigen eröffnet haben, und sich auch heute wieder jedem Neuling zu eröffnen bereit sind, das gehört notwendig zur naturwissenschaftlichen Bildung; es sollte nicht durch ein allzu abruptes Dazwischentreten der perfekten Apparatur in den Schatten gestellt werden." (WAGENSCHHEIN, 1968, S. 49)

"Da wir nur wahrnehmen können, was wir suchen oder erwarten, müssen wir die entsprechenden Erwartungen vor dem Lernen aufbauen. Das geschieht, indem wir uns das bereits Bekannte und den Kontext (das Umfeld) des Lernstoffes in Erinnerung rufen." (FRICK, 1999, S. 10)

Um die Trennung zwischen Lernen und Leben zu überdecken, werden die Oberflächen ständig neu poliert; eine ansprechende Aufmachung durch bunte Bilder und farbige Texte suggeriert Kindgemäßheit und dennoch muss sie sich beim genauen Hinsehen als Überlistung enttarnen. Dazu äußerte sich Freinet bereits 1935! in seinem Buch "Die Druckerei in der Schule" in dem Kapitel "Weg mit den Lehrbüchern": "Ach! Sie ähneln dem Gefängniswärter, der einem Gefangenen Blumen in seine Zelle bringt und der dann ... vom fröhlichen Gefängnis spricht. Was

der Gefangene will, ist Sonne, Freiheit und Leben. Illustriert ruhig eure Fibeln, es wird euch nicht gelingen, die Methode zu ändern, die schlecht ist, weil sie rückständig und repressiv ist ... Was das Kind verlangt, ist die innere Sonne, Luft und Leben. Und eure Methoden können ihm das nicht geben." (FREINET, 1935, S. 59f). Ein Unterricht, der das Leben und die Erfahrungen der Kinder nicht gebührend berücksichtigt, Lernen das im Gleichschritt stattfindet, muss notwendigerweise "Individualität" als Störfaktor torpedieren. Lernen, um es mit Ivan Illich auszudrücken, ist oftmals keine Folge von Unterricht, sondern die "ungehinderte Teilnahme in relevanter Umgebung".

Zur Veranschaulichung sei Hugo Kükelhaus zitiert, der in seinem Buch: "Organismus und Technik - gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung" schreibt:

"... Wenn ein Kind eine Reihe Bauklötze aufeinander stellt, um einen Turm zu bauen, werden die Bewegungen immer behutsamer: Denn eine unvorsichtige Bewegung - und das ganze Gebäude fällt zusammen. Diese Behutsamkeit, die das Kind aufbringen muss, um den Turm möglichst hoch zu bekommen, ist eine Erprobung der Schwerkraft, die von der Erde aus auf die einzelnen Würfel einwirkt. Das Kind muss also balancieren. Und dieses Balancieren wird umso anspruchsvoller, je höher das Kind kommt. Mit anderen Worten: Indem das Kind den Turm aufbaut, baut es sich selber auf, denn dieser Turm entsteht ja nur aus der Behutsamkeit seiner Bewegung.... Das Lernen vollzieht sich als ein Sich-selbst-Lernen am gegenständlich Anderen." (KÜKELHAUS, 1979, S. 52)

Der "genetische Ansatz", wie er von Martin Wagenschein vorgeschlagen wurde, fußt auf der Annahme bzw. ihrer empirischen Verifikation, dass Kinder schon im Vorschulalter gegenüber befremdenden Naturphänomenen Erklärungsmodelle und Lösungsvorschläge entwickeln, die oft verblüffende Ähnlichkeiten mit Gedankengängen aufweisen, wie sie aus der historischen Entwicklung der Physik bekannt sind. Gleichzeitig ist das Streben erkennbar, zunächst unerklärbare Prozesse durch den Rückbezug auf schon vertraute Vorgänge zu verstehen und über Analogiebildungen Lösungen zu erreichen. Solche Erklärungsmodelle aufzunehmen, Fragestellungen der Kinder zu berück-

sichtigen und sie behutsam in die Welt der Physik einzuführen, ist das Hauptanliegen dieses Ansatzes.

Wagenschein spricht hier von "Einzelkristallen des Verstehens". Er steigt an einem Phänomen exemplarisch ein, um so zum Elementaren zu gelangen; d.h.: das System wird zum Ziel des Lehrganges. (vgl. WAGENSCHHEIN, 2003)

In den Aphorismen C. Lichtenbergs findet sich eine Grundüberlegung, die für naturwissenschaftliche Bildung geradezu axiomatisch ist: "Was man sich selbst erfinden muss, lässt im Verstand die Bahn zurück, die auch bei anderer Gelegenheit gebraucht werden kann" - eine durchaus moderne Überlegung in der Weise, wie sie mit den neuesten Erkenntnissen der Hirnforschung korrespondiert.

Ob Martin Wagenschein beim Nachdenken über naturwissenschaftliche Bildung wohl ähnliche Überlegungen angestellt hat? Außer Zweifel steht jedenfalls, dass er dem Nachdenken über Bildung mit seiner Geschichte "Die Mondsichel" die richtige Richtung weist. (WAGENSCHHEIN, 1968, S.42ff)

"Der Mond ist ein sehr aktueller Gegenstand unseres naturwissenschaftlichen Interesses geworden. Wir werden bald mehr von ihm wissen, wenn auch aus zweiter Hand; und vermutlich ziemlich Schauerliches, das kaum noch passt zu dem glänzenden Nachtgestirn, wie wir es aus erster Hand kennen, und wie es langsam durch die Sternbilder zieht in wechselnder Gestalt. "Wie kommt es", so fragte der aus dem Fernsehen bekannt gewordene Astronom Rudolf Kühn die vielen neugierigen Besucher seiner Sternwarte, "dass die Gestalt des Mondes vom Vollmond zum Halbmond, zur Sichel und zum Neumond wechselt? Das Ergebnis war am Ende sehr interessant. Etwa achtzig Prozent der Befragten wussten keine richtige Antwort, einerlei aus welcher sozialen Schicht sie kamen. An Besuchern vom Minister bis zum Hilfsarbeiter war auf unserer Station alles vertreten" (Rudolf Kühn: "Astronomie populär" dtv 189, Seite 7) Diesen Befund kann ich aus eigener Erfahrung ergänzen: Allein unter Studenten hat etwa jeder Vierte (eine sehr vorsichtige Schätzung. Wahrscheinlich muss man für einen beliebigen Personenkreis sagen: jeder Zweite. [So versichern mir einige meiner Studenten, die diese Befragung, wenn auch unsystematisch, unter der Hand fortgesetzt haben.]) dieselbe rasche doch absurde

Auskunft zur Hand: der Schatten unserer Erdkugel sei es; der mache den Mond immer wieder zur Sichel macht.

Nicht die Unkenntnis als solche ist es, die hier bestürzt. Anständige Unkenntnisse, ehrliche, von schwierigen Dingen, gehören zur Bildung. Aber hier ist die Wahrheit leicht zu sehen; und noch leichter wäre zu bemerken, dass es der Erdschatten unmöglich sein kann, der den Mond aushöhlt. Denn der Sichelmond steht am Himmel niemals weit ab von der Sonne und nie ihr gegenüber (wie es ja sein müsste, wenn unser Schatten auf ihn fallen sollte). Der moderne Mensch hat hier also oft gerade das verlernt, was die Naturwissenschaft ihm hätte lehren können: einer Sache gewahr werden, beobachten. Bedenklicher noch: statt zu wissen, was er sehen könnte, wenn er gelernt hätte hinzusehen, hat er leere Sätze bereit; und hier nun gar von einem anderen selteneren, auch nicht angeschauten und also auch nicht verstandenen Ereignis her, der Mondfinsternis. Er hat es durch sogenanntes Lernen verlernt.

Gewiss also bedeutet dieses Kuriosum eine Bildungsfinsternis: ein leeres Gerede, eine Papiereule, hat sich vor den Mond gehockt und statt eines Wissens synthetische Torheit beschert. Sie verdeckt gerade die Wirklichkeit, aus welcher die Wahrheit hervorleuchten möchte. Um nämlich den wahren Grund der Sichelform zu erkennen, auch dazu genügt ein Hinsehen, ein geduldiges allerdings. Ein Rat muss dem nachdenklich Hinblickenden dabei freilich gegeben werden: dass es nichts nützt, in den Mond allein zu starren, dass man ihn vielmehr "im Hinblick auf" die Sonne betrachten muss. Denn auf diesen Genieblick - die Sonne-Mond-Konstellation als eine "Gestalt" zu sehen - wird der Einzelne von selbst kaum kommen; es sei denn, er wäre klüger als Heraklit es gewesen ist (der dem Mond die Form eines breiten Nachens zudachte, der langsam seitlich schaukelt im Lauf des Monats). Durchschaut er die Konstellation, so sieht er, allmählich, wie der Mond als eine dunkle Kugel im Licht der Sonne hängt, und zwar einer sehr weit schräg hinter dem Mond schwebenden riesigen Sonne. - Das ist ein großer Augenblick: die Himmelskuppel löst sich in Raum auf. So würden ein oder zwei beharrliche Blicke genügen, richtete man sie nur auf die erstaunliche Wirklichkeit des Himmels selbst, die danach zu verlangen scheint, sich uns zu enthüllen. Der persönliche Vollzug einer solchen einfachen Enthüllung, Entdeck-

ung, ist es, ohne den naturwissenschaftlichen Bildung nicht in Gang kommen kann."

"To understand is to invent", behauptet Piaget, Lernen ist also Arbeit - harte Arbeit sogar - diese aber nehmen die Kinder begeistert auf sich, wenn sie einen Sinn darin erkennen. Der Aufgabe muss ein "sinnstiftender Anlasscharakter" inhärent sein, wie ihn beispielsweise im konstruktivistischen Ansatz Jean L. Patry mit dem Impetus des so genannten "Dilemmas" zu inszenieren sucht. Man mag aspekterieren, wie man will, doch dieser "sinnstiftende Anlasscharakter" kommt gewissermaßen einer "Aktivierungsenergie" gleich, die nötig ist, um das nach eben dieser Gesetzmäßigkeit in Gang gebrachte Rad der Bildung in Schwung zu halten. Das "lebenspraktische Orientierungswissen", wie Wolfgang Brezinka es nennt, der "gesunde Hausverstand", um es weniger wissenschaftlich zu sagen, werden dann das Grundwissen darstellen, welches als verlässliches Fundament für den Turm "Bildung" zur Verfügung steht und welches den Auftrag nach einem "sustainable development" nicht als fragile Aporie konterkariert.

Literaturverzeichnis:

- BECK, J. (1994). Der Bildungswahn. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg
- BRÄMER, R. (1980). Über die Wirksamkeit des Physikunterrichts. In: NIU 28/1980
- FREINET, C. (1995, Original 1935). Die Druckerei in der Schule. Aus dem Französischen übertragen von Günther Hertler. Ludwigsburg: Schuldruk-Zentrum an der Pädagogischen Hochschule.
- FRICK, R. (1999). Dem Rhythmus des Gehirns entsprechend lehren und lernen; in: Lernende Schule Heft 7/99
- KÜKELHAUS, H. (1979). Organismus und Technik. Gegen die Zerstörung der menschlichen Wahrnehmung. Frankfurt a. M.
- MAHLKE, W./SCHWARTE, N. (1997). Raum für Kinder. Ein Arbeitsbuch zur Raumgestaltung in Kindergärten. Weinheim: Beltz
- WAGENSCHHEIN, M. (1968). Verstehen lehren. Weinheim und Berlin: J. Beltz.
- WAGENSCHHEIN, M. (2003). Kinder auf dem Wege zur Physik. Weinheim und Basel: Beltz
- WEIL, S. (1956). L'Enracinement - Die Einwurzelung. München
- WERTHEIMER, M. (1962). Produktives Denken. Frankfurt.

Dr. Maria Kernbichler

Was muss noch passieren?

Offener Brief an:

Dr. Michael HÄUPL, Grete LASKA, Dr. Susanne BRANDSTEIDL, Dr. Johannes HAHN, Maria VASSILAKOU, Heinz-Christian STRACHE

Ein 15-Jähriger ersticht einen 14-jährigen Mitschüler und dieser erliegt kurze Zeit später seinen Verletzungen. Nach einer öffentlichen Schrecksekunde wird bedauert, analysiert, über Waffenbesitz in der Schule diskutiert und - zur Tagesordnung übergegangen. Die Psychologen sind ratlos, die Lehrer beschwichtigen, geben aber zu, dass die Gewalttaten in den Schulen zwar nicht zunehmen, aber deutlich brutaler werden. Mit der vor Jahren im Parlament beschlossenen Verhaltensvereinbarung scheint man also nicht sehr weit gekommen zu sein.

Was muss denn noch alles passieren, damit Sie als VerantwortungsträgerInnen sich endlich Gedanken über die sittliche Erziehung unserer Jugend machen?

50 % der Jugendlichen erhalten eine solche nicht mehr. Das sind aber die Wirtschaftstreibenden, ÄrztInnen, KrankenpflegerInnen, WissenschaftlerInnen, Geschäftsleute, BeamtenInnen, HandwerkerInnen, etc. von Morgen. Wenn sie heute keine humanistischen mir schiene: "humanitären" besser Werte und ethischen Orientierungen vermittelt bekommen, nach welchen Maßstäben werden sie dann morgen handeln? Der Ethikunterricht wäre das geeignete Mittel dazu, denn darin geht es um mehr als gutes Benehmen. Es geht um die Erziehung zu verantwortungsvollem Handeln, zu friedlicher Konfliktlösung, zu Diskussionskultur, d.h. zu demokratischer Gesinnung. Es geht um die Integration von Ausländern und Behinderten, um die Verhinderung von Rassismus und Antisemitismus, ja von Vorurteilen überhaupt.

Der Arbeitskreis "Ethikunterricht" der Initiative Weltethos Österreich richtet daher den dringenden Appell an Sie als Opinionleader, dafür zu sorgen, dass der Ethikunterricht an sämtlichen Wiener Schulen eingeführt wird. Jene Direkto-

rInnen, die ihn bereits seit 8 Jahren eingerichtet haben, haben dies auf Kosten anderer Fächer tun müssen, was den Ethikunterricht bei vielen Lehrern von vornherein unbeliebt macht.

Mit der Hoffnung, dass Sie sich Ihrer Verantwortung für die Zukunft unserer Gesellschaft bewusst sind, und freundlichen Grüßen.

Mag. Edith Riether

im Auftrag des Arbeitskreises Ethikunterricht der Initiative Weltethos Österreich

Nachgelesen

DDr. Bernhard F. Seyr:

Handbuch der europäischen Berufsbildungspolitik

Einschließlich Evaluationsstudie über europäische Bildungsprogramme in Österreich
Peter Lang Verlag, 2005.

ISBN 3-631-54327-1.

Dieses Handbuch stellt in kompakter Form zusammen, was Berufspädagogen über europäische Berufsbildungspolitik wissen sollten. Geschildert werden die wichtigsten Programme und Deklarationen sowie Institutionen dieses Fachgebiets. Darüber hinaus enthält das Buch eine empirische Studie über die Akzeptanz der europäischen Berufsbildungsprogramme bei österreichischen Großbetrieben. Die Ergebnisse zeigen, dass das Interesse an solchen Programmen derzeit noch sehr gering ist. Ein umfassendes Glossar sowie ein Stichwortverzeichnis erleichtern den Zugang zur Materie. Dieses Buch eignet sich auch als praktisches Nachschlagewerk.

Das Planspiel

Von Lernenden geliebt, von den Lehrenden gemieden

Ausgehend von der Tatsache, dass aufwendige Unterrichtsmethoden von den Lehrenden mehrheitlich kritisiert, von den Lernenden hingegen geliebt werden, wird in der Folge eine Reihe von guten Gründen für den vermehrten Einsatz von Planspielen gesucht - und gefunden. Die definitorischen und geschichtlichen Aspekte führen rasch zu den Eigenheiten, Gemeinsamkeiten, zu Trennendem und zur Formübersicht.

Die Diskussion der Vorbedingungen für den Einsatz von Planspielen - bezüglich Raum und Zeit einerseits und in Hinblick auf Lehrende und Lernende andererseits - hat ein breit gefächertes Spektrum zum Ergebnis, das in Verbindung mit der Auflistung jener Fähigkeiten, die durch das Planspiel automatisch gefördert werden, die gewünschte Vielzahl von guten Gründen ergibt - wie eingangs postuliert: Vermehrter Einsatz von Planspielen im Unterricht.

1 GRUNDSÄTZLICHES

An den aufwendigeren Unterrichtsmethoden scheiden sich die Geister: Ihre Kritiker meinen, die eher bescheidenen Ergebnisse würden den dafür benötigten - übergroßen - Aufwand keinesfalls rechtfertigen. Ihre Befürworter unterstellen den Kritikern einerseits, sie würden diese Unterrichtsmethoden nicht beherrschen, und andererseits fehle ihnen die Motivation, mehr zu tun als unbedingt notwendig.

Sie haben grundsätzlich die gleiche Ausbildung, sie sollten alle vorgetragene Unterrichtsmethoden daher auch ähnlich gut beherrschen, sie sollten Aufwand und Ergebnisse ähnlich beurteilen - und die Motivation sollte ebenfalls in etwa gleich verteilt sein: Und doch gehen die Meinungen der Kritiker und Befürworter diametral auseinander, wenn ein nicht alltäglicher Aufwand riskiert oder wenigstens ins Auge gefasst werden soll.

Da aber neue und lernaktive Lehr-/Lernmethoden notwendig sind, um die Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden immer wieder zu verringern, müssen die Anstöße hiezu von der Lehrseite kommen; denn jene von der Lernseite münden eher in Distanzlosigkeit, welche

wiederum unerwünscht ist.

Was aber macht die Planspiele und deren Einsatz so wertvoll? Ist es die Tatsache, dass derartige Unterrichtsmethoden bei der Jugend gut ankommen? Ist es das Wecken der gesunden Neugier bei den Lernenden, der Forderung nach Aktivität, dem Fördern der Kreativität auf der einen und der Kooperationsbereitschaft auf der anderen Seite? Sind es die - wissenschaftlichen - Vorschusslorbeeren? Oder sind es gar die Lernbedürfnisse der Jugendlichen?

Nun, ein Abwägen der Voraussetzungen zum Einsatz von Planspielen - sowohl auf der Seite der Lehrenden als auch auf jener der Lernenden - mit den dadurch automatisch zu erzielenden Förderungen von Fähigkeiten bei den Jugendlichen gibt uns Antwort und einen positiven Ausblick auf die (vermehrte) Anwendung von Planspielen im Unterricht des neuen Jahrhunderts und Jahrtausends.

2 DEFINITORISCHES

Die Suche nach deckungsgleichen Definitionen des Begriffs "Planspiel" erscheint - nicht nur wegen der begrifflichen Überschneidungen - müßig (vgl. MANTHEY, 1990, S. 5 - 9).

PLANSPIELE SIND ROLLENSPIELE, so der deutsche Pädagoge Klaus A. DAIGL: "Von einem Planspiel spricht man immer, wenn die Spielsituation sich nicht erst aus der Gesprächsrunde ergibt (zum Beispiel in der Teamsupervision), sondern von vornherein feststeht bzw. vorher festgelegt wurde." (1991, S. 25)

PLANSPIELE SIND ABER AUCH MEHR ALS ROLLENSPIELE, denn der - ebenfalls deutsche - Doyen des Planspiels Heinz KLIPPERT stellt fest: "Planspiele sind fach- und sachbezogene Entscheidungs-, Kommunikations- und Interaktionsspiele, die von ihren Zielen und ihrem Verlauf her deutlich reglementiert und vorgebahnt sind." (1996, S. 11)

UND PLANSPIELE ERKLÄREN ZUSAMMENHÄNGE, wenn man wie der Pädagoge Horst SCHIFFLER - wiederum aus Deutschland - Absicht und Wirkung des Planspiels in den Vordergrund stellt: "Im Unterschied zum Rollenspiel,

bei dem in der Regel die Interaktion zwischen einzelnen Personen im Mittelpunkt steht, dreht sich das Planspiel um Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Personen, Gruppen, Organisationen und Systemen." (1982, S. 134)

DER - THEORETISCHE - IDEALFALL EINES PLANSPIELS ist demnach eine Kombination von sachbezogenem, aber fächerübergreifendem Rollen-, Entscheidungs-, Lern-, Simulations-, Kommunikations- und Interaktionsspiel mit vorausgeplantem Rahmen und entsprechenden Regeln. Dabei sind die Korrelationen von Personen(-formationen) und/oder Systemen jedweder Art - durchaus in Einklang mit der Sachbezogenheit - zu behandeln. In der Praxis ist der Lehrende selbstverständlich gezwungen, Abstriche zu machen (vgl. KLIPPERT, 1996, S. 11).

3 GESCHICHTLICHES

Für die Entwicklung des heutigen Planspiels sind drei Entwicklungsstufen entscheidend:

DAS PLANSPIEL ALS STRATEGISCHES SPIEL "erfunden zu haben, wird - wen überrascht dies - den Chinesen zugeschrieben... Sie entwickelten um 3000 v.Chr. das Spiel Wei-Hai, um militärische Kämpfe auf dem Spielbrett zu simulieren." (MANTHEY, 1990, S. 12)

Die Japaner leiteten aus diesem chinesischen "Umzingelungs-Spiel" ihr berühmtes Brettspiel "Go" ab, den Vorläufer des über Indien nach Europa gelangten Schachspiels. Aus dem im 17. Jhd. daraus entstandenen "Kriegsschach", einem Brettspiel mit militärischem Hintergrund, wurde durch Vater und Sohn REISSWITZ im 19. Jhd. das für Militärs von da an unverzichtbare Sandkastenspiel. Erst gegen Mitte des 20. Jhdts. bereiteten wiederum die Japaner das militärische Planspiel für den politischen und ökonomischen Einsatz auf. Die Problemstellungen wurden komplexer, die Spielstrukturen offener - nur der Zweck blieb unverändert: Der Lernende sollte - möglichst gefahr- und kostenlos - auf alle Eventualitäten vorbereitet werden (vgl. BONK-LUETKENS, 1983, S. 270 f.; von FÜRSTENBERG, 1994, S. 14).

DAS PLANSPIEL ALS ROLLENSPIEL entstand - ebenfalls zur Zeit des 2. Weltkriegs - durch die Bemühungen, Rollenspiele und Gruppenprozesse für den Einsatz in der Pädagogik und in der Therapie aufzubereiten. Neben dem Psycho- und Soziodrama ist hier auch die "Drama-Education" zu erwähnen, deren gemeinsame Zielsetzung darin bestand, sowohl soziale Prozesse als auch deren Motivationen durchsichtig, veränderbar und somit korrigierbar zu gestalten (vgl. BONK-LUETKENS, 1983, S. 270 f.).

DAS PLANSPIEL ALS ÜBUNGSSPIEL wurde von der American Management Association 1956 mit der "Top Management Decision Simulation" als Vorbild für alle modernen Unternehmensspiele kreiert, denn die Computersimulation in den USA Anfang der Fünfziger Jahre hatte interessante Voraussagen zum Ausgang von (Präsidenten-)Wahlkämpfen wie von Boxkämpfen geliefert. Dieses Modell gelangte im darauffolgenden Dezennium über die verwaltungsfachliche, wirtschaftswissenschaftliche bzw. außerschulische Ausbildung als Lernspiel oder "simulation game" in "unseren", den pädagogischen Bereich (vgl. a.a.O.).

4 CHARAKTERISTIKA / FORMEN DES PLANSPIELS

Der bereits zuvor zitierte Wirtschaftswissenschaftler und Pädagoge KLIPPERT charakterisiert die Planspiele folgendermaßen: "Kennzeichnend für das Planspiel ist die Symbiose von Spielen und Lernen, von Improvisation und Konstruktion, von Spaß und Ernst, von Simulation und disziplinierter Sachauseinandersetzung." (1996, S. 11)

GEMEINSAME ELEMENTE DER PLANSPIELE bedeuten daher - entsprechend ihrer darstellenden Spielform - Lernen durch Selbsterfahrung ("learning by doing"), eine modellhafte Darstellung simulierter Wirklichkeit (Denkmodelle helfen bei der Entwicklung von - simulierter - Taktik und Strategie), eine Anleitung zum Verstehen seines Handelns (Die Spieler versuchen, innerhalb einer gemeinsamen Situation ihr Handeln zu begreifen und zu reflektieren.), eine Intensivierung der Kontakte (als Voraussetzung für das Zustandekommen von Interaktionsspielen) und eine Gruppendynamik / ein Teamwork (als tragendes Element eines jeden Planspiels).

VARIIERENDE ELEMENTE DER PLANSPIELE hingegen, die also über den Bereich der Gemeinsamkeiten hinausgehen, sind das Setzen von Schwer-

punkten (was selbstredend von der Absicht und den Möglichkeiten des Planers abhängt), der Mix der Lerndimensionen (kann vom Planer ebenfalls - jedenfalls theoretisch - von Fall zu Fall frei gewählt werden), der Kompetenzaspekt (soll die inhaltlich-fachlichen, methodischen, sozialen und/oder affektiven Lernziele stärker zum Tragen bringen), der Motivationsaspekt (Inwieweit dürfen/können/sollen/müssen die Teilnehmer motiviert werden, ohne dass sie übermotiviert sind?) und der Lernwirksamkeitsaspekt (Welches Lernverhalten und welche Lernergebnisse sind den Teilnehmern zuzumuten bzw. sind von ihnen zu erwarten?).

AUCH DIE FORMEN DES PLANSPIELS sind schon beim Konzipieren desselben zu berücksichtigen, denn das Lernziel ist nicht bei jeder Form (gleich leicht) zu erreichen: Beim Brettplanspiel liegt die Schwierigkeit in der perfekten Vorbereitung, denn ein späteres Eingreifen ist praktisch unmöglich (vgl. Schach, Monopoly etc.), das mündliche Planspiel wiederum eignet sich als "Konferenz-Methode" vor allem beim Erlernen der Methodik des Planspiels (sie benachteiligt aber ungeübte "Redner") und das schriftliche Planspiel ist die allgemein bevorzugte Spielform - wegen seiner guten Simulations- und Eingriffsmöglichkeiten sowie seiner perfekten Dokumentation und der Chance auf Rekonstruktion des gesamten Spielverlaufs.

Bei der Planung und noch viel mehr bei der praktischen Durchführung sind grundsätzlich sehr bald natürliche Grenzen erreicht, was aber den Planer keinesfalls entmutigen soll. Im Gegenteil: Dafür zu sorgen, dass alle Vorbedingungen erfüllt und somit alle Voraussetzungen "stimmen", sollte für jeden Pädagogen eine Herausforderung sein.

5 VORAUSSETZUNGEN ZUM EINSATZ VON PLANSPIELEN

Die Durchführung von Planspielen bedarf grundsätzlich sorgfältiger Planung, Vorbereitung und Organisation: "Ein Planspiel kann im Unterricht nur dann erfolgversprechend eingesetzt werden, wenn der Schüler für das zu bearbeitende Problem das notwendige Wissen und persönliche Erfahrungen mitbringt, das Ablaufmodell für ihn überschaubar und verständlich ist, und der Lehrer die Planspielmethode beherrscht, die Gruppenergebnisse auch tatsächlich auswertet und in Bezug zur Praxis, zur Wirklichkeit bringt." (KÖCK / OTT, 1994, S. 544) Aufgrund der Tatsache, dass die Voraussetzungen für Planspiele nicht überall opti-

mal sind, ist der Einsatz dieser Unterrichtsmethode durch Berücksichtigen der nachstehend aufgelisteten Punkte möglichst reibungslos zu gestalten.

AN ALLGEMEINEN VORAUSSETZUNGEN sind Raum und Zeit die wichtigsten und durchaus beeinflussbaren "Determinanten" für ein erfolgreiches Planspiel.

So dienen Auswahl und Ausgestaltung der RÄUMLICHKEITEN einem wichtigen Ziel, dem Schaffen einer angenehmen Atmosphäre: Räumliche Optionen für die Durchführung von Planspielen prüfen; zusätzlich eine ausreichende Zahl von Gruppenräumen zur gleichzeitigen Benützung bereitstellen; die Ausgestaltung der Räumlichkeiten mit Hilfe von Plakaten, Trennwänden, Pinnwänden etc. in die Wege leiten; für eine flexible Sitzordnung sorgen; das Freigelände als Ausweichmöglichkeit einplanen; und schließlich eine klare Kennzeichnung der Örtlichkeiten durch Rollenschilder, Gruppentafeln, Wegweiser etc. sicherstellen (vgl. von FÜRSTENBERG, 1994, S. 31; KLIPPERT, 1984, S. 61; 1996, S. 26; 2000, S. 206 f.).

DER ZEITLICHE RAHMEN hilft, sowohl ein Ausufern der Diskussionen als auch ein - zwanghaftes - Einschränken der Argumentierfreudigkeit zu verhindern: Ein großzügiger, aber genauer Zeitplan ist daher für alle Phasen des Planspiels zu erarbeiten, der bezüglich Einhaltung vom Lehrenden kontrolliert - und notfalls rechtzeitig korrigiert - wird; das Zusammenlegen von Unterrichtseinheiten sollte bereits beim Ausarbeiten des Stundenplans einkalkuliert werden - zur Unterstützung des Zeitplans für prospektive Planspiele; auch Projektwochen, Projektwochen und Schullandwochen sind wegen der nahezu unbegrenzten zeitlichen Möglichkeiten in der Planung möglichst zu berücksichtigen (vgl. von FÜRSTENBERG, 1994, S. 20; KLIPPERT, 1984, S. 62; 1996, S. 9 et 26 f.).

Aber auch die VORAUSSETZUNGEN AUF DER SEITE DER LERNENDEN müssen für ein Planspiel stimmen: Die Bereitschaft, sich mit einem bestimmten Thema über einen längeren Zeitraum näher zu beschäftigen; eine gewisse Spielfähigkeit (wie sich an Regeln zu halten, verlieren zu können etc.); das Beherrschen gewisser Arbeitstechniken; ein entwickeltes Sozialverhalten; das nötige Grundwissen (Begriffe, Fakten, Background, Definitionen etc.); ein Mindestmaß an Improvisationsvermögen hilft beim Ausgestalten und letztlich beim Gelingen des Planspiels; und schließlich sind auch förderbare Fähigkeiten jedweder Kompetenz vonnöten (vgl. von FÜRSTEN-

BERG, 1994, S. 19 f. et 24; KLIPPERT, 1984, S. 23 et 61 f.; 1996, S. 7 et 9 et 27 - 29; MANTHEY, 1990, S. 29 ff.; SCHWENDENWEIN, 2000, S. 198 f.).

DIE VORAUSSETZUNGEN AUF DER SEITE DES LEHRENDEN inkludieren selbstverständlich eine erstklassige Planung und Vorbereitung. Hier einige Impulsfragen:

- * Beherrschen der Planspielmethoden durch den Lehrenden?!
 - * Ist ein echter Interessenskonflikt vorhanden?!
 - * Ist die Konfliktlage diffizil, aber nicht unlösbar?!
 - * Kann die Konfliktsituation zur Themenfindung genutzt werden?!
 - * Wurden die Mitteilungen rechtzeitig an die Spielenden weitergegeben?!
 - * Ist die Situationsbeschreibung genügend deutlich? (Problemstellung, Vorgehensregeln für Spielverlauf,...)
 - * Ist genügend Informationsmaterial bereitgestellt?!
 - * Grenzen Spielmaterial und Spielregeln das Planspiel hinreichend ab?!
- (vgl. von FÜRSTENBERG, 1994, S. 40 f.; KLIPPERT, 1984, S. 63; 1996, S. 27 - 29)
- Die Rolle des Lehrenden wird im Zuge der Durchführung von Planspielen differenzierter: Spielorganisator, Spielleiter, Instruktor, Kontrollor, Materialverteiler, Beobachter, Psychologe, Berater, Fan, Tröster, Therapeut, Schiedsrichter, Motivator, Einpeitscher, Eisbrecher, Korrektor, Tipplieferant, Bremse, etc.

6 AUTOMATISCH FÖRDERBARE FÄHIGKEITEN

Nach dem Ausleuchten des Planspiels und der Überprüfung der Voraussetzungen zum Einsatz eines solchen stellt sich folgende grundsätzliche Frage: Welche menschlichen Fähigkeiten sind nun beim Planspiel ohne zusätzliche, zielgerichtete Maßnahmen, also automatisch, förderbar? Diese liegen in allen pädagogischen Kompetenzebenen und können aus Platzgründen nur aufgelistet werden:

- DIE PERSÖNLICHE KOMPETENZ
- DIE FACHLICHE KOMPETENZ
- DIE SOZIALE KOMPETENZ
- DIE METHODENKOMPETENZ

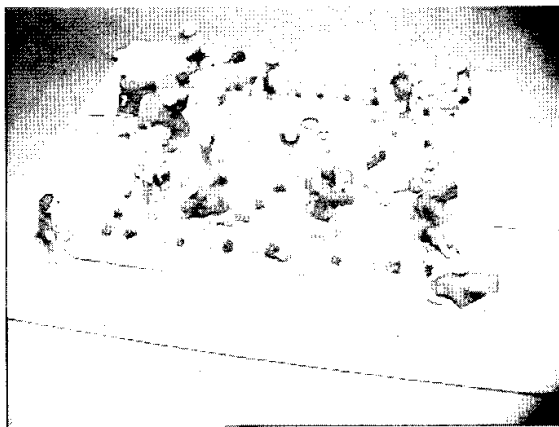
Aus der Sicht der Wirtschaft stellen sich für KLIPPERT die förderbaren Fähigkeiten in der Methodenkompetenz dar (vgl. 2000, S. 34 ff.); er unterscheidet dabei zwischen Makromethoden (die die gesamte Palette von der Gruppenarbeit über Planspiel und Projektmethode bis zur Arbeit mit der Lernkartei betreffen) und Mikromethoden (den von der Wirtschaft immer lauter geforderten Schlüsselqualifikationen).

Zum einen das - mikromethodische - **BEHERRSCHEN ELEMENTARER LERN- UND ARBEITSMETHODEN** wie z.B.:

- Selektives Lesen
- Bericht schreiben
- Strukturieren
- Mind - Mapping
- Zitieren

Zum anderen das - ebenfalls mikromethodische - **BEHERRSCHEN ELEMENTARER GESPRÄCHS- UND KOOPERATIONSTECHNIKEN**; WIE z.B.:

- Freie Rede
- Stichwortmethode
- Fragetechniken (Interview)
- Diskussion / Debatte
- Brainstorming
- Feedback
- Konflikte regeln



7 ABLAUF EINES PLANSPIELS

Vom Entschluss zur Durchführung eines Planspiels über die eigentliche Vorbereitung bis hin zum tatsächlichen Spielbeginn ist es ein langer und zugegebenermaßen mühsamer Weg; und damit ist die "viele Arbeit" noch nicht endgültig vorbei, denn es will das Geschehene noch ausgewertet und dokumentiert werden.

DIE VORBEREITUNG beginnt bei der Auswahl des Themas, an dem sich ein echter Interessenskonflikt aufhängen lässt und das sich soweit vereinfachen lässt, dass es auf die Bedürfnisse der Mitspieler (üblicherweise der Schüler einer Klasse) abgestimmt werden kann. Nach Auswahl der Rollenteams (eine Rolle wird von mehreren Schülern übernommen) und des Planspielteams (zwei oder mehr "entschlusschnele" Mitspieler) werden Thema und Konflikt in Form eines Situationspapiers (Vorgeschichte/Konflikt/Parteien/Daten) zusammen mit den Spielregeln bekannt gegeben. Darüber hinaus erhält jedes Team ein nur ihm bekanntes Positionspapier, das den zu vertretenden Standpunkt näher definiert.

Das Ausarbeiten von Reflexionsfragen, das Entwerfen des Briefpapiers und der Firmenschilder sowie die eventuelle Bereitstellung von Sachinformationen, u.a.m.: "Die gute Vorbereitung des Planspiels ist bereits die halbe Miete." (von FÜRSTENBERG, 1994, S. 32)

DIE ANWÄRMPHASE wird im Falle einer Schulklasse, wo jeder jeden kennt, eher dem Neugierigmachen auf das Thema dienen: Das Planspielteam bemüht sich mit vereinten Kräften, sowohl die Spielidee als auch die Konfliktsituation klar und deutlich zur Kenntnis zu bringen - und selbstverständlich auf die Spielregeln und deren Wichtigkeit fürs Gelingen hinzuweisen.

DIE INFORMATIONSPHASE (in der Gruppe) bringt alle Mitglieder eines Rollenteams auf den gleichen Wissensstand: Es werden nicht nur das Situationspapier und das Positionspapier studiert sondern auch erste Argumentations-sammlungen angelegt.

DIE STRATEGIEPHASE eröffnet die eigentliche Spielphase, denn die Rollenteams gehen von der Argumentation zur Überlegung über, wie und mit wem sie ihre Vorstellungen durchsetzen könnten:

eigene Ziele, Verbindungen, Kooperationen, Koalitionen, Bündnisse, Lobbies, Pressure Groups, Kundschafter, Botschafter, Bedrohungen, rechtliche Möglichkeiten, Konsequenzen des eigenen Handelns, Hilfestellung im Ernstfall durch wen, erste Schritte etc.

DIE HANDLUNGSPHASE hilft, alle strategischen Ziele eines Rollenteams (unter Ausnützen der eigenen Geheiminformationen und unter Einhaltung der Spielregeln, aber nur mit Wissen der Planspielleitung) zu erreichen: Briefe werden hin- und hergesandt, Forderungen gestellt, Botschafter ausgesandt und empfangen, nebenbei Kundschafter mobilisiert, Meetings und Konferenzen angesetzt und abgehalten, notfalls Klagen eingereicht, Demonstrationen organisiert und durchgeführt, Presseaussendungen verfasst, Pressekonferenzen einberufen, Lobbying betrieben, Werbekonzepte erstellt, Tochterfirmen gegründet, der Kreditschutzverband eingeschaltet etc.

DAS ENDE DES PLANSPIELS sollte in etwa zu jenem Zeitpunkt erreicht sein, wo es die "Planung" vorgesehen hat und wo

die angepeilte Lösung des Konflikts vorliegt - ein frühzeitiges Abwürgen des Planspiels hat die Planspielleitung durch geeignete Maßnahmen zu verhindern, ebenso wie ein Abgleiten in Nebensächlichkeiten oder ein Ausufern zu weiteren und zwar nicht vorgesehenen Problemstellungen: Eine kurze Abschlusskonferenz und ein klares Schlusswort sind in jedem Fall hilfreich.

DIE AUSWERTUNG DES PLANSPIELS lässt den Spielverlauf mit allen statistischen und inhaltlichen Details noch einmal Revue passieren und zwingt somit die Teilnehmer zu einer abschließenden Reflexion (am besten anhand des eingangs vorbereiteten Reflexionsfragebogens): Feedbackfragen; Fragen zum Spielverlauf; zum Realitätsgehalt des Erlebten; zu eigenen und fremden Perspektiven, Konsequenzen und Handlungsmöglichkeiten; zum Gruppenprozess etc.

DIE DOKUMENTATION des Planspiels und seiner Auswertung stellt zwar einen gewissen Mehraufwand dar, der sich aber auf alle Fälle dann lohnt, wenn man später darauf zurückkommen will, was ja in Hinblick auf die Optimierung eines Planspiels durchaus wünschenswert erscheint: Wenigstens die wichtigste Korrespondenz, die herausragendsten Ereignisse und Wendungen sowie eine Verlaufsskizze sind hier festzuhalten (a.a.O., S. 21 - 36).

8 ZUSAMMENFASSUNG, CONCLUSIO UND AUSBLICK

Ein kurzes Zurückblenden zeigt, dass einige Fragen bis jetzt unbeantwortet geblieben sind: Was macht den Einsatz der Planspiele also so wertvoll?

* Die hohe Akzeptanz dieser Unterrichtsmethode (nicht nur wegen der offensichtlichen und vordergründigen Vorteile für die Lernenden!) ist sicher ein guter Grund für die Lernenden, aber auch für die Lehrenden.

* Das Wecken der gesunden Neugier bei den Lernenden, die Forderung nach Aktivität, das Fördern der Kreativität und der Kooperationsbereitschaft - sind alles gute Gründe, Planspiele einzusetzen.

* Auch die Lernbedürfnisse der Jugendlichen werden durch Planspiele zweifellos besser abgedeckt als beim konventionellen Unterricht.

* Und die wissenschaftlichen Vorschusslorbeeren sollten wir kurz beiseite schieben, denn die Summe aller guten Grün-

de macht das Planspiel so wertvoll.

Viele gute Gründe, die persönliche Kompetenz durch das Planspiel automatisch zu fördern.

Ebenfalls jene erfreulichen Gründe, das gleiche mit der fachlichen Kompetenz zu tun.

Und immerhin auch entsprechende Gründe für die Förderung der sozialen Kompetenz beim Planspiel.

Dazu kommen noch jene der Methodenkompetenz.

Grund genug demnach, den Planspiel-Kritikern gegenüber den zugegebenermaßen höheren Aufwand zu vertreten.

Grund genug aber auch, die Planspiel-Befürworter bezüglich ihrer Unterstellungen von wegen mangelnder Motivation und Nichtbeherrschen der Planspielmethode in die Schranken zu weisen.

Ja, der Einsatz des Planspiels wird immer nur bedingt möglich sein - die Liste der Voraussetzungen für einen derartigen Einsatz ist (wie unschwer zu sehen war) zugleich die Liste dieser Bedingungen. Und ebenso bedingt sind die Erfolge - die diesbezüglichen Imponderabilien und Risiken sind sogar noch größer: Zu den möglicherweise nicht idealen Voraussetzungen gesellen sich im Extremfall noch äußere Ereignisse und menschliche Probleme, die - auch wenn sie einzeln auftreten - den Erfolg des Planspiels gefährden können.

Aber ein endgültiger Erfolg wird das Planspiel - trotz Umschiffen aller oben erwähnten Hindernisse - erst dann sein, wenn auch die Auswertung desselben zur Zufriedenheit aller abgeschlossen ist: Hier ist noch einmal das diplomatische Geschick des Lehrenden gefordert. Er darf niemanden vor den Kopf stoßen, sondern muss das Bemühen der Teilnehmer anerkennen, die Verlierer trösten und die Sieger zur Revanche auffordern. Und ähnlich versöhnlich wie bei der Auswertung möge es in Zukunft bei den Lehrenden zugehen, wenn sie als Ehemals-Kritiker die Klagen mit den Immer-schon-Befürwortern kreuzen: Nicht nur das Revanche-Planspiel führt dann zur insgesamt vermehrten Anwendung von Planspielen.

LITERATUR

BONK-LUETKENS, Monika: Planspiele und Planspielmodelle.- In: KREUZER, 1983, S. 269 - 281

DAIGL, Klaus A.: Spielend weiterlernen. Kleine Planspiele für Lehrerinnen und Lehrer zur Selbsthilfe und Supervision in Aus- und Fortbildung.- Freiburg im Breisgau:

Lambertus, 1991

FÜRSTENBERG von, Gregor: Planspiele für Jugendgruppen, Schule und politische Basisgruppen.- Mainz: Matthias-Grünewald, 1994, 2. Auflage

HARRAMACH, Niki (Hrsg.): Das Management - Plan - Spiel - Buch. Ein Leitfad.- Wien: Signum, 1992

KEIM, Helmut (Hrsg.): Planspiel, Rollenspiel, Fallstudie. Zur Praxis und Theorie lernaktiver Methoden.- Köln: Bachem, 1992

KLIPPERT, Heinz: Wirtschaft und Politik erleben. Planspiele für Schule und Lehrerbildung.- Weinheim und Basel: Beltz, 1984

KLIPPERT, Heinz: Planspiele in Schule und Lehrerfortbildung. Überlegungen zur Implementation des Planspiels in der Schule.- In: KEIM, 1992, S. 219 - 250

KLIPPERT, Heinz: Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen.- Weinheim und Basel: Beltz, 1996

KLIPPERT, Heinz: Kommunikations-Training. Übungsbausteine für den Unterricht II.- Weinheim und Basel: Beltz, 1995, 7., neu ausgestattete Auflage 2000

KÖCK, Peter / OTT, Hanns: Wörterbuch für Erziehung und Unterricht.- Donauwörth: Auer, 1994, 5., völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage

KREUZER, Karl Josef (Hrsg.): Handbuch der Spielpädagogik. Bd. 2: Das Spiel im frühpädagogischen und schulischen Bereich.- Düsseldorf: Schwann, 1983

KURZREITER, Josef (Hrsg.): Spielen in der Schule.- Wien, München: Herold, 1981

MANTHEY, Rolf: Theorie und Praxis des Planspiels im Geographieunterricht.- Frankfurt am Main: Lang, 1990

SCHIFFLER, Horst: Spielformen als Lernhilfe.- Freiburg im Breisgau: Herder, 1982

SCHREIBER, Theo: Kompendium Didaktik Geographie.- München: Ehrenwirth, 1981

SCHWENDENWEIN, Werner: Teamplanspiel - ein multifunktionelles didaktisches Trainingselement.- In: Erziehung und Unterricht, 150. Jg. (2000), H. 1 - 2, S. 192 - 200

WOLSCHANN, Edith: Soziologische Aspekte des Spiels.- In: KURZREITER, 1981, S. 41 - 45



Mag. phil.
Brigitte Kosnar
GTKMS Anton
Sattler-Gasse

Gott, der sich uns zusagt, ist schon bei Abraham zu Gast (Gen 18,1-15)

Diese Begegnung ist milieugerecht geschildert: die brütende, schläfrig machende Mittagshitze des Orients, der im Schatten seines Zeltes unweit der Straße hockende Abraham, die drei Wanderer, denen der Schatten des Zeltes bzw. des Baumes (vgl. V. 4) Erquickung verheißt. Und doch ereignet sich in diesem so alltäglich erscheinenden Geschehen letztlich etwas Ungewöhnliches, ja Erschreckendes: Jahwe erscheint dem Abraham, dieser aber sieht drei Männer und redet indes nur einen an. Schon eine vorisraelitische Erzählung wusste von einer Erscheinung dreier geheimnisvoller himmlischer Wesen und von ihrer gastfreundlichen Aufnahme bei einem alten Mann. Diese wurde später als eine Epiphanie Jahwes in menschlicher Gestalt verstanden (vgl. V. 1).

Die Dreiheit dient der Verhüllung der göttlichen Erscheinung, die selbst für Abraham ein geheimnisvolles Geschehen bleibt. Auch die Deutung von Kirchenvätern auf die Dreifaltigkeit: "Drei sah er, und einen betete er an" zeigt, dass über dem Wesen Gottes ein letztlich undurchdringliches Geheimnis liegt.

Jahwe kommt zu einem Menschen, zu Abraham (V. 1), und zwar in Gestalt eines Wanderers, der Erquickung sucht. Abraham lädt drei Wanderer, entsprechend der orientalischen Gastfreundschaft, höflich und doch drängend bei sich zur Rast ein. (VV. 2-5) Ein weiterer Gebrauch des Jahwe-Namens (13f.) lässt darauf schließen, dass der eine der drei Gäste Jahwe ist, und die beiden Begleiter offensichtlich Engel sind. Jahwe, lässt sich herab, selbst Gast bei einem Menschen zu sein, um Abrahams Gastfreundschaft zu genießen (V. 5)!

Gott ist dem Menschen, seinem Ebenbild nahe, der sich wie Abraham für ihn bereithält, der ihn wie Abraham zunächst unerkant aufnimmt. "Was ihr für einen meiner geringsten Brüder getan habt, das habt ihr mir getan" (Mt 25,40) ruft Jesus den Gerechten zu. Die heilsgeschichtliche Bedeutung der Gastfreundschaft hat Israel bereits erfahren.

Wozu aber erscheint Jahwe?

Nur, um sich den Menschen, einem Abraham, mitzuteilen? Nein, auch um Abraham zu erproben. Dieser aber hat durch seine Gastfreundschaft diese Probe glänzend bestanden. Am Schluss ist nicht eigentlich Jahwe, sondern Abraham selbst der Beschenk-

te: Jahwe verheißt ihm, dem kinderlosen Greis, und zwar von einer hochbetagten Ehefrau Sara, einen Sohn. Die große Nachkommenschaftsverheißung des Anfangs (vgl. Gen 12,2; 13,16) kann nun doch noch Wirklichkeit werden. Abrahams Glaube hat sich (menschlich gesprochen) "gelohnt". Auch jetzt widerspricht der Erzvater nicht, denn "ist beim Herrn etwas unmöglich?" (V 14).

Ganz ähnlich lautet das Engelswort an Maria: "Denn für Gott ist nichts unmöglich." (Lk 1,37). Gottes kraftvolles Wirken entzieht sich allen menschlichen Maßstäben, aller menschlichen Berechnung; ansonsten wäre Gott, wäre Jahwe eben nicht Gott.

Gott kommt zu uns in seinem Wort (Joh 1,1-18)

Die Worte der Propheten waren vorläufig. Sein endgültiges Wort hat Gott zu uns Menschen gesprochen, in dem er selbst Mensch geworden ist. "Und das Wort ist Fleisch geworden und hat unter uns gewohnt." (Joh 1,14) Er kommt in sein Eigentum. Doch die Menschen, denen er Bruder wird, verweigern sich. Sie haben sich arrangiert, ihre Kompromisse geschlossen, sich abgefunden mit dem Mensch-Sein und all seinen Fragwürdigkeiten. Sie wollen das Licht nicht, das sie zwingen würde, die Welt und ihr eigenes Leben so zu sehen, wie sie vor Gott sind. Dennoch: Das Angebot bleibt offen:

"Allen aber, die ihn aufnahmen, gab er Macht, Kinder Gottes zu werden", (V. 12a) lautet die Weihnachtsbotschaft für uns.

Gott ergreift die Welt, in Jesus hat Gott uns angenommen. Gott ist Mensch geworden: Am Anfang war das Wort und das Wort war (bei) Gott und ist Mensch geworden. (Vgl. Joh 1,1 und 14). Hinter allem steht Gott, auch hinter Leid und Not ein Du. Die Welt schon gezeichnet durch liebendes und helfendes Tun Gottes. Dem Zeichen Gottes steht aber noch immer ein anderes Zeichen entgegen: Besserwissen, Habenwollen, Rechthaberei, Bosheit, Streit, Hass, Terror, Krieg...



Aber Gottes Liebe ist größer, weiß immer noch Wege, noch einen Sinn.

Er gibt uns damit nicht nur sein Wort, sondern ist offen für unser Wort - Gottes Wort, das unsere Antwort fordert. Gott ist Mensch geworden, damit wir neue Menschen werden.

Dass die Feier der Geburt Jesu Christi unser Leben stärke, und dass Frieden und wahre Freude das ganze Neue Jahr erfüllen, wünscht aus ganzem Herzen

Heribert Lehenhofer



Offener Brief ans Christkind

Liebes Christkind!

Ein Gleichnis geht mir seit einiger Zeit nicht mehr aus dem Sinn: Die klugen und die törichteren Frauen. Überall treffen wir sie - besonders an gotischen Portalen - aber auch in unserer unmittelbaren Umgebung. Freilich, du könntest mir entgegenhalten - es handelt sich nur um ein Gleichnis, aber eben eines mit tiefer, jedoch nicht unmittelbar sichtbarer Bedeutung.

Hier geht's ja nicht um das beliebte Thema Helfen - nicht um die "samaritische" Frage: Warum haben die klugen denn ihr Öl nicht geteilt? Nein - es geht um die Frage der Abgrenzung. Um die Grenzen des Helfens.

"Denn ihr wisst nicht, wann er kommt" - und daher bereitet euch vor.

Wenn man immer wieder in die Helferfalle tappt, darf man sich irgendwann nicht mehr wundern, wenn man von allen als Samariter gesehen und somit ausgenutzt wird. Die Verantwortung um das persönliche Leben ist ein Auftrag an jeden einzelnen - und freilich damit auch an die soziale Gruppe.

Ein Beispiel? Wenn ich als Schule die Verantwortung der Erziehung und jener der Gesundheit (Zahn-, Rücken-, Magen-, Augen-) und jene des Medienkonsums und jene der Verkehrssicherheit und vor allem jene der Hygiene und nicht zu vergessen jene der Gewaltprävention und die der Verkehrssicherheit und auch jener der Suchtprävention und vor allem jene der Sexualität und der Beziehungskultur übernehme, dann könnte es doch sein, dass ich damit einer anderen Gruppe mehr oder weniger vermittele, dass sie ihre Aufgabe nicht gut genug macht? Etwas stärker ausgedrückt: ich spreche eigentlich die Entmündigung aus? Oder hab ich da etwas falsch verstanden? Man darf doch einem anderen seine Verantwortung nicht stehlen? Auch wenn er sie einem quasi aufdrängen möchte - oder?

Du fragst mich, was ich mir zu Weihnachten 2006 wünsche?

Mach mich zu einer klugen Frau - und gib mir und allen, die sich auch zu jener Gruppe zählen den Mut - auch bei noch so großem Verlangen - die Verantwortung anderer nicht zu begehren. Ein zu großer Wunsch - na, dann vielleicht nur den Mut, öfters nein sagen zu können und dabei zu bleiben, auch dann, wenn sich die anderen in der Dunkelheit verirren.

Ein nachdenklicher Diplompädagoge

Redaktionsschluss
für die März-Ausgabe

