

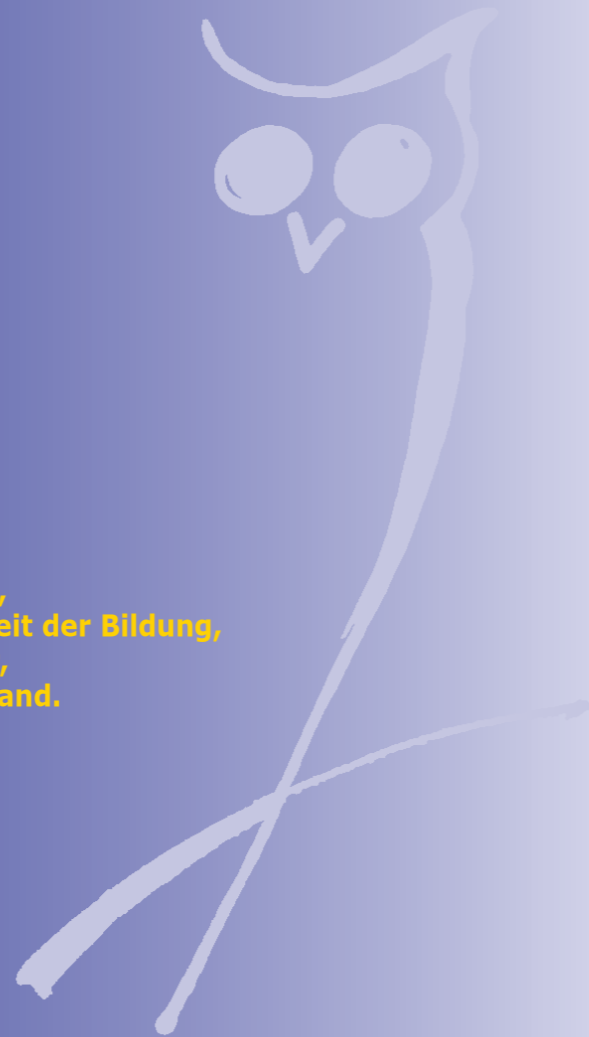
## Bildung sucht Dialog!

Dieser  
vierte  
Band  
der  
PH NÖ  
sammelt  
und  
präsentiert  
Facetten  
zum  
Dialog  
um  
Fragen  
zur

- Menschlichkeit in der Schule,
- Vielheit der Fächer und Einheit der Bildung,
- dialogischen Führungskultur,
- Ethik als Unterrichtsgegenstand.

Er  
will  
alle  
Lehrer/innen  
und  
an  
Bildung  
interessierten  
Bürger/innen  
einladen  
zu  
Kontakt,  
Gespräch  
und  
Zusammenarbeit.

ISBN 978-3-9519897-4-7



Erwin Rauscher (Hg.) Unterricht als Dialog

Pädagogik für Nieder-  
österreich — **Band 4**

Erwin Rauscher (Hg.)

## Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer  
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich  
**Band 4**



Erwin Rauscher (Hg.)

# Unterricht als Dialog

Von der Verbindung der Fächer  
zur Verbindung der Menschen

Pädagogik  
*für*  
Niederösterreich

**Band 4**



## IMPRESSUM

Eigentümer und Medieninhaber:  
Pädagogische Hochschule Niederösterreich  
Mühlgasse 67, A 2500 Baden

Alle Rechte vorbehalten

Printed in Austria – Jänner 2011  
Redaktion: Erwin Rauscher  
Lektorat: Günter Glantschnig  
Text, Gestaltung und Layout: Erwin Rauscher  
Druck: Paul Gerin GmbH & Co KG, 2120 Wolkersdorf, Wienerfeldstraße 9

ISBN 978-3-9519897-4-7

Edgar Josef Korherr

# „Dialog“ – Mode- oder Codewort der Schule? Trendsetter einer Modeströmung und Instrument von Humanisierung

*Was meinen wir eigentlich, wenn wir von Dialog im Raum der Schule sprechen? Die Benennung bezeugt eine Begrifflichkeit aus langer Tradition der Pädagogik. Der Beitrag zeigt diese exemplarisch auf und gibt Hinweise auf den heutigen Umgang aus dem Gewordensein von „Unterricht als Dialog“.*

## 1 „Dialog“ im Wandel der Zeiten

„Dialog“ ist in den letzten Jahrzehnten geradezu zu einem Modewort geworden. Vor 1950 hätte man es meist vergeblich in erziehungswissenschaftlichen Nachschlagwerken gesucht. Bestenfalls fand man philosophiegeschichtliche Hinweise, etwa auf Platons Werke<sup>1</sup> oder auf die sokratische Methode der Mäeutik<sup>2</sup>. Etwa seit 1965 mehren sich jene Beiträge wieder, die das Dialogische in Unterricht und Erziehung zum Thema ihres Nachdenkens machen.<sup>3</sup> Einen besonderen Impuls erhielten diese Bestrebungen durch die „Befreiungspädagogik“ des Südamerikaners Paolo Freire<sup>4</sup>. Für ihn ist der Dialog grundlegendes Prinzip des schulischen Lernens, weil Teil der menschlichen Natur.

Gegenüber früheren Zeiten lesen oder hören wir heute relativ oft auch in den Medien von „Dialogen“. Vielleicht wird eine künftige Forschung über die Sprachkultur der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts feststellen, dass neben der „Befreiungspädagogik“ an der häufigen Verwendung von Wort und Praxis des Dialogs nicht zuletzt auch das II. Vaticanum nicht unwesentlich beteiligt war. Die kirchengeschichtliche Wende, die Johannes XXIII. durch dieses Konzil initiierte, kulminierte in den konziliaren Beratungen im Bemühen um Dialoge auf unterschiedlichsten Ebenen. Und dies fand in den Jahren des Konzils in weltweiten Presseberichten immer wieder (und noch weit mehr als die Berichte über Befreiungspädagogik) einen Niederschlag. In der damaligen gesellschaftlichen Situation wurden aus dem Vatikan kommende Rufe nach einem Dialog als etwas bislang völlig Neues und Unerwartetes empfunden und von Journalistinnen/Journalisten beachtet. Ab da findet man auch in der Tagespresse häufig das Wort „Dialog“ – immer in positiver Bedeutung. Heute spricht man nicht nur von einem Dialog der Religionen, sondern ebenso von einem Dialog der Kulturen<sup>5</sup>, von einem philosophischen Dialog<sup>6</sup> u.a.m.<sup>7</sup> Dialog wurde sogar zu einem in der Tagespolitik gebrauchten Ausdruck.<sup>8</sup> Auch moderne Naturwissenschaftler/innen sprechen von einem „dialogischen Prinzip“, wenn sie über Wechselwirkungen von Genetik und Epigenetik nachdenken oder von einer „dialogischen Grundverfasstheit der Welt“ sprechen.<sup>9</sup>

Nicht übersehen werden soll in diesem Zusammenhang, dass die hohe Wertschätzung des

Dialogs getragen wird von einem bestimmten Menschenbild und Menschenverständnis. Wer etwa – wie es 1938 bis 1945 üblich war – zwischen ‚Herrenrasse‘ und ‚minderwertigen Rassen‘ unterscheidet, wird nur sehr eingeschränkt – wenn überhaupt – dialogfähig sein. Dialog, wie wir ihn heute verstehen, setzt eine zutiefst demokratische Grundhaltung voraus. Diese wiederum ruht auf nicht wenigen weltanschaulichen und ethischen Säulen – wie Menschenrechten und Menschenwürde (Personwürde) – und damit untrennbar verbunden mit Werten wie: Solidarität, Toleranz, Gemeinwohl, Freiheit, soziale Gerechtigkeit, Respekt vor der Intimsphäre, Bewahrung der Schöpfung, Hilfe für die Schwachen. Sie weiß allerdings auch, dass es Dinge gibt, die sich Mehrheitsbeschlüssen entziehen. Eine Dummheit bleibt – nach Anatole France – dumm, auch wenn eine Mehrheit von 50 Millionen sie beschließt.<sup>10</sup>

Im weitesten Sinne wäre Dialog jede Form der Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Partnern. Demnach ist Unterricht immer und in jeder Form ‚dialogisch‘. Selbst ein sogenanntes ‚Selbststudium‘ nur mit Büchern und Lernmaterialien wäre in weitestem Sinne noch dialogisch. Nimmt durch sie die/der Lernende doch Anteil an den in den Lernmaterialien gespeicherten menschlichen Erkenntnissen oder Erfahrungen der Autorinnen/Autoren dieser Materialien und tritt zu diesen in einen geistigen Austausch und in eine Beziehung. Allerdings fehlt bei einem solchen Dialog – auch wenn es Rückmeldungen des Lehrmaterials wie Lösungshilfen, Kontrollen u.Ä. gibt – die für Dialoge und deren weiteren Verlauf charakteristische Gegenrede.

Wenn wir heute von einem Dialog sprechen, meinen wir eine spezielle Art der Kommunikation, die sich von anderen Formen wie Vortrag, Debatte, Diskurs, Disput, Diskussion unterscheidet. Ein Dialog nach heutigem Sprachgebrauch setzt gewisse Bedingungen voraus. Im Unterschied etwa zu einem Streitgespräch stellen wir bei einem Dialog zunächst wohl Übereinstimmung der Dialogpartner/innen in zumindest einem wesentlichen Punkt fest. Da gibt es etwas, das Dialogpartner/innen verbindet, ein gemeinsames Anliegen, sei dies ein gleiches Ziel, gleiche Interessen, vorhandene Gemeinsamkeiten, die Suche nach Wahrheit, Frieden oder Ähnliches. In einem Dialog geht es dabei in der Regel um etwas, das beiden Partnerinnen/Partnern am Herzen liegt, und nicht um Belangloses, auch nicht um bloße Information oder Auskünfte. Solche kann ich auch aus einem Telefonbuch oder einem Wörterbuch gewinnen, mit diesen aber kann ich in keinen Dialog im heutigen Verständnis eintreten. Nach Paulo Freire ist echter Dialog nur möglich, wenn die Dialogpartner/innen sich auf kritisches Denken einlassen.<sup>11</sup> Sodann sind die Teilnehmer/innen an einem Dialog eben Partner/innen, nicht Gegner/innen. Zwischen ihnen herrscht kein soziales Gefälle wie zwischen einem/einer absoluten Herrscher/in und dessen/deren Untertan – und noch weniger ein Streitgespräch. Dialogpartner/innen begeben sich gleichsam auf gleiche Augenhöhe. Es ist nicht die/der eine nur die/der Gescheiterte, Belehrende, Wissende und die/der andere die/der Unwissende und zu Belehrende. Auch für den Unterricht gilt das: Schüler/innen sind nicht nur ‚Empfangende‘ und zu Konditionierende wie der Pawlowsche Hund im tierpsychologischen Experiment. Lernbereitschaft (Motivation), Interessen und auch Desinteressen, Vorwissen und Vorerfahrungen positiver und vielleicht auch negativer Art und noch manch anderes sind Dinge, die sie in den Unterricht mitbringen. Lehrer/innen, denen es nicht nur um Wissensvermittlung geht, werden mit Sensibilität ihren Schülerinnen und Schülern Gelegenheit geben, dies einzubringen und zur Sprache zu bringen. Daraus erwächst nicht nur Dialog. ‚Lehrmeister‘ werden dadurch im Sinne Meister Eckehards zu ‚Lebemeistern‘, und Schüler/innen auch zu ‚Lehrmeistern‘ ihrer Lehrer/innen. Diese können durch ihre Schüler/innen sehr viel an Lebenskenntnis und Lebensweisheit erlangen.<sup>12</sup>

## 2 Unterricht als Dialog erfolgt nicht nur verbal

Unterricht als Dialog versteht man heute weiter als in der Reformpädagogik Freires. Es geht nicht allein um den Dialog zwischen Lehrkräften und ihren Schülerinnen/Schülern, sondern auch um Dialoge mit dem sogenannten Bildungsgut und mit Wertwelten sowie um Kommunikation mittels unterschiedlicher Ausdrucksmittel (Bild, Zeichnung, Körpersprache ...). Dialoge sind eine Form der Begegnung, der Kommunikation. Und – unbeschadet des hohen Wertes, den etwa Paolo Freire dem Wort zuschreibt, das nach ihm mehr ist als ein Instrument – erfolgt Dialog weder mit Menschen noch mit Natur- oder Kulturgütern bloß verbal. Als schlichtes Beispiel dafür sei eine Erfahrung aus den ersten Dienstjahren des Autors geschildert.

*Ich unterrichtete in einer Klasse mit Erstklässlern. Damals, vor rund einem halben Jahrhundert, erprobte man gerade eine Methode, die man später ‚Sprechzeichnen‘ nennen sollte. So begleitete auch ich verbale Teile meines Unterrichts bei 36 Buben des ersten Schuljahres durch schlichte Tafelbilder. Die Schultafel war zu dieser Zeit noch das Medium schlechthin, das zur Verfügung stand. Es gab noch keinen Overheadprojektor, von PCs oder ähnlichen Behelfen ganz zu schweigen. Die Schüler schrieben oder zeichneten in ihre Hefte keineswegs alles, was an der Tafel stand, sondern davon nur die eine oder andere kleine Skizze, ein Wort oder einen kurzen Satz, den sie manchmal durch eigene kreative Kinderzeichnungen ergänzten. In der Klasse saß auch Charly, ein blasses und unterernährtes Stadtkind. Im Gegensatz zu seinen Klassenkameraden äußerte er nie selbstständig eine Frage. Auf meine Sprechimpulse meldete er sich nie spontan, nie bewarb er sich um die damals bei seinen Klassenkameraden – Mädchen waren in dieser Klasse keine, da Koedukation noch nicht üblich war – noch sehr beliebten Tätigkeiten des Tafellöschens oder Blumengießens. Alle Bemühungen, ihn zu motivieren, sich aktiv stärker in das Klassenleben einzubringen, scheiterten. Ich fragte mich manchmal, was er von einer Unterrichtseinheit überhaupt mitnahm. Dann kam das Ende des Schuljahres. Bei der Verabschiedung in die Ferien übergab mir Charly ein dickes Schulheft, in das er zu Hause jeden Tag mit Akribie und Sorgfalt aus dem Gedächtnis alles exakt nachgezeichnet hatte, was ich jemals an der Tafel festgehalten hatte, auch jenes Viele, das die Schüler nicht in ihre Hefte übertrugen. Da wurde mir bewusst, dass Charlys scheinbare Passivität keine Teilnahmslosigkeit war. Keineswegs war mein Unterricht und mein Bemühen, ihn zur Mitarbeit zu motivieren, gescheitert. Er hatte nur eine andere Art, Unterrichtsinhalte zu verarbeiten und in einen ‚Dialog‘ mit Lehrinhalten einzutreten, als ich es erwartete und von den anderen Schülern erlebte. Diese Erfahrung lehrte mich, Erfolg oder Mislingen nicht nur an dem zu messen, was allgemein so üblich ist und was ich erwartet hatte. Einzelne Schüler reagieren, empfinden, erleben oft anders als der Durchschnitt ihrer Alterskameraden und auch anders, als Schulmeister es erwarten.*

Auf die/den Einzelne/n einzugehen und zu erforschen, was ihre/seine Eigenart und Stärken sind, ist nicht nur in der Volksschule ein Dienst am/an der ‚Schüler/in‘ als Partner/in und Voraussetzung für einen Unterricht als Dialog. Sich darum zu bemühen ist besonders notwendig, wenn eine Lehrkraft aus ganz anderen sozialen, gesellschaftlichen oder kulturellen Verhältnissen kommt als ihre Schüler/innen. Das kann sich deutlich zeigen, wenn Junglehrer/innen, die ‚typische Großstadtkinder‘ sind, plötzlich in einer kleinen Dorfschule ein Praktikum machen oder wenn sie – selbst in gut behüteter Familie aufgewachsen – erstmals Flüchtlingskindern mit anderem kulturellen Hintergrund, die noch dazu traumatisiert sind durch Erlebnisse vor und während ihrer Flucht, gegenüberstehen.

### 3 Voraussetzungen für jeden Dialog

Es gibt eine ganze Reihe von Voraussetzungen, damit Dialoge im Unterricht und Unterricht als Dialog überhaupt gelingen können. Dialogfähigkeit, Dialogbereitschaft, Dialogfreudigkeit, Dialogverweigerung haben immer zum Teil sehr tief liegende biographische Wurzeln. Anlagebedingte, umweltbedingte, aus dem Unbewussten heraus wirkende und bewusste Faktoren und deren Zusammenwirken können dabei im Spiel sein, und dies auf beiden Seiten der Dialogpartner/innen, im Unterricht also bei Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern.<sup>13</sup>

Von diesen vielen Bedingungen und Voraussetzungen für Gelingen und Sinnhaftigkeit von Dialogen seien – eine ‚normale‘, durchschnittliche Erziehungssituation vorausgesetzt – exemplarisch nur die folgenden ins Gedächtnis gerufen.

Eine der Voraussetzungen ist das in den einzelnen Lebensaltern und Reifestufen unterschiedliche Mühen, sich selbst zu verstehen und anzunehmen. Das wussten schon die alten Griechen, die am Apollotempel in Delphi den berühmt gewordenen Leitsatz schrieben: ‚*Erkenne dich selbst*‘. Das Anliegen hat in der nachneuzeitlichen Epoche nichts an Aktualität eingebüßt. Dies bekunden allein schon die unzähligen Kurse, Veranstaltungen und Publikationen zu Themen wie Selbstfindung, Gestaltpädagogik, Bewusstseinerweiterung, Selbstorganisation, Krisenbewältigung, Autogenes Training, Kreativitätstraining, Selbsterfahrung, Psychoorganische Analyse, Ayurveda, Pranayama, Yoga, Biofeedback, Sufi-Tänze, schamanistische Seelenreisen u.Ä.m., die in einschlägigen Zeitschriften und Bildungshäusern angeboten werden.<sup>14</sup>

Selbsterkenntnis und Selbstannahme sind keineswegs bloß kognitive Akte oder Sache des Wollens. Sie sind eingebettet in und bedingt durch anthropogene und soziokulturelle Voraussetzungen. Spätestens seit den Forschungen von René Spitz wissen wir, dass Selbstannahme und Annahme durch die Mutter vorab im zartesten Kindesalter eng zusammenhängen.<sup>15</sup> Nach David A. Seeber<sup>16</sup> sind Mittel zur Sicherung der Personwürde nicht beliebig auswechselbar. Die Fähigkeit zur Dialogfähigkeit kann wenigstens ursprunghaft wohl nur in der Familie vermittelt werden.<sup>17</sup> Wo diese ihren Auftrag, die Lebenschancen und die Geborgenheit des Kindes zu sichern, nicht leistet oder nicht leisten kann, haben partnerschaftliche Mitmenschlichkeit und Dialogfähigkeit es schwer, sich optimal zu entfalten. Man denke nur, welche Blockierung der Mitmenschlichkeit durch Vorurteile, die in einer Familie herrschen, erfolgen kann.<sup>18</sup>

Auch ein Schul- und Erziehungswesen, das der Verdinglichung und Instrumentalisierung des Menschen Vorschub leistet, das etwa Leistung, Anpassung an die Gesellschaft und Eingliederung in den Arbeitsprozess höher wertet als Sinnerfüllung, Kreativität, Mitmenschlichkeit, krankt in bedenklicher Weise. Eine Gesellschaft, die Unterrichtsgegenstände wie Kunsterziehung, Musik, Leibesübungen geringer schätzt als etwa Mathematik oder moderne Fremdsprachen, sollte ernsthaft ihr Menschenverständnis und ihr Bildungsverständnis überdenken. Die Fragen nach standardisierten Leistungstests, nach großen Zentralschulen oder kleinen überschaubaren Schulgemeinschaften, nach verbaler oder ziffernmäßiger Benotung und viele andere konkrete Fragen werden anders zu beantworten sein, wenn der Blick auf die Schüler/innen als Personen gerichtet wird, und anders, wenn er auf gesellschaftliche oder sonstige Nützlichkeiten ausgerichtet ist. Solche Beispiele können leicht bewusstmachen, wie sehr eine richtige und gute Theorie das Praktischste ist, das es gibt.

Besser als in früheren Zeiten erkennt man heute die Bedeutung und Wichtigkeit der Selbstannahme. Welche Folgen ihre zu geringe Beachtung vorab in Kindheit und Reifezeit haben

kann, zeigen die Folgen der daraus resultierenden ‚Vereinsamung‘ junger Menschen, die bei Zusammentreffen mit anderen Faktoren zu jener Isolation und Ungesicherheit führen kann, welche man immer auch als (Mit-)Ursache nennt, warum Jugendliche sich Drogen oder sogenannten Jugendsekten zuwenden, bzw. in krankhafte Fluchtreaktionen (z.B. Jugend-selbstmord) oder in aggressive Subkulturen (z.B. Neo-Nazi-Szene) ableiten<sup>19</sup>, oder die man bei manchen Computer spielenden Kindern oder sich mittels ‚Walkman‘ von der Außenwelt isolierenden Jugendlichen beobachten kann. Den Ruf nach Beachtung der/des Einzelnen und ihrer/seiner Selbstannahme sollte man daher in Theorie und Praxis von Erziehung und Unterricht ernst nehmen, allerdings auch deren Grenze. Es gibt eine durch Erziehung verursachte Vereinsamung, aber heute auch eine ‚Selbstbespiegelung‘ als spezifische Form des Narzissmus. Nach Klaus Wegenast äußert diese Selbstbespiegelung sich u.a. in einem (zu) starken Streben nach individueller Selbstverwirklichung, in übersteigter Einforderung von Mitspracherechten u.Ä. Sie ist Merkmal des Wertewandels unserer Zeit.<sup>20</sup>

Sich selbst erkennen und annehmen ist nur realisierbar in Kommunikation, mitmenschlicher Solidarität und im Kontext mit der gesamten Umwelt als Natur und Kultur. Dialogfähigkeit und Dialogbereitschaft haben auch eine soziale Dimension. Das Glück, die Freiheit, Lebens-meis-terung und Lebensfreude stehen immer im Zusammenhang mit dem Leben und Wohl aller. Die aus dieser Sicht resultierende Solidarität gehört wesentlich zu einer ganzheitlichen Sicht der Menschenwürde.<sup>21</sup> Diese wird in allen weltanschaulichen Lagern heute hochgeschätzt. Jeder und jede Einzelne ist ja mit tausend Fäden verbunden mit den Mitmenschen, mit Herkunft und Zukunft, mit Menschen anderer Völker, Kulturen und Nationen. Eine Anerkennung, Wertschätzung und ‚Kultur‘ der Solidarität ist so auch Voraussetzung für eine Schule, in der der Dialog als Ziel und Methode das Tun bestimmt. Der Beitrag der einzelnen Unterrichtsgegenstände zu Menschenwürde und Menschenfreiheit erweist sich dabei nur zu einem Teil als Vorgabe, zu einem größeren Teil als Aufgabe. Denn wozu sollte schulisches Lernen und Bilden gut sein, wenn es nicht dazu dient, Würde, Wert, Sinn und Erfüllung des Menschenlebens zu fördern und Verantwortung, Freiheit, Humanität, Weltbewältigung und Lebensbewältigung zu ermöglichen?

Kennzeichnend für viele Dialoge ist, dass sie Suchbewegungen sind, in denen gleicherweise geistige wie soziale ‚Ströme‘ zwischen den Dialogpartnern fließen und durch die jeder mit dem/der Partner/in etwas teilt. In einem Dialog werden nicht nur Informationen ausgetauscht oder Kenntnisse vermittelt. In jedem Dialog erfolgt – wenn auch in unterschiedlicher Intensität – eine personale Begegnung und Begegnung mit Werten, mit dem Menschen- und Weltverständnis der Dialogpartner/innen und damit auch mit Sinn. In einem Unterricht als Dialog realisiert sich dadurch etwas, das wahrscheinlich schon Johann Friedrich Herbart vorschwebte, wenn er von einem „erziehenden Unterricht“<sup>22</sup> sprach. Für das österreichische Schulwesen umschreibt der Zielparagraph des Schulorganisationsgesetzes die Sinnrichtung, der auch ein Unterricht als Dialog folgt.<sup>23</sup>

Zu den Voraussetzungen für einen Unterricht als Dialog zählen aber auch sehr einfache Dinge, so zum Beispiel die Atmosphäre und das Klima, die in einer Klasse oder in einer Schule herrschen. Das Anliegen wurde in der Geschichte von Erziehung und Unterricht unter verschiedenen Aspekten überdacht. Pestalozzi beschrieb in seiner ‚Wohnstubenpädagogik‘ in „*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*“<sup>24</sup> zugleich, was ihm als ideales und optimales Lernklima vorschwebte. Im 20. Jahrhundert studierte man das Anliegen unter unterschiedlichsten Ausgangspunkten als *Pädagogisches Feld*, *Pädagogischen Kontakt* oder auch *Pädagogische*



*Atmosphäre* – so Hubert Henz im Lexikon der Pädagogik.<sup>25</sup> Unter „*Pädagogischer Atmosphäre*“ versteht Henz in Analogie zur Erd-Atmosphäre „*grundlegende, meist unterschwellig bleibende Faktoren, die pädagogisches Leben ermöglichen.*“<sup>26</sup> Er zählt dazu „*im interpersonalen pädagogischen Bezug die in der Wechselwirkung von Erzieher und Kind erwachsende Atmosphäre des Vertrauens, der Geborgenheit, Entspannung, Erwartung; im Feld kleiner Gruppen [...] z.B. Umgangston, Sitten, Stil, Gestaltung der Räume, [...] religiöse Symbole; in Großgruppen [...] öffentliche Meinung, Gruppengeist ...*“<sup>27</sup> Die Übertragung des Gemeintem auf Unterricht, auf Lernende und Lehrende, von der ‚Pädagogischen Atmosphäre‘ auf eine ‚Lernatmosphäre‘ ist unschwer. Welche Probleme aber in der Praxis der Schule heute dahinter liegen können, wissen wohl genau nur Betroffene: Wie schafft man eine positive Lernatmosphäre, eine positive Dialogatmosphäre, in Klassen, wo Kinder mit unterschiedlichen Muttersprachen, Herkunftskulturen, Familientraditionen an einem Thema arbeiten sollen? Wie bei Kindern, die aus gestörtem oder asozialem Milieu kommen? Die ihre Schule nicht als Provinz der Lebensreife und Lebensentfaltung, sondern als Zwangsanstalt ansehen, auch wenn dies nicht zu Recht geschieht und Frucht von Vorurteilen oder Fehleinschätzungen ist, die an sie herangetragen wurden? Wie, wenn zwischen einzelnen Lehrkräften oder dem Lehrkörper und der Schulleitung Spannungen bestehen, wie, wenn ...? Die Problemliste ließe sich nahezu endlos fortsetzen.

## 4 Unterrichten im Dialog fordert und fördert partnerschaftlichen Erziehungsstil

Schüler/innen sind Subjekte, Partner/innen im Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen. Unterricht als Dialog erfordert in diesem Sinn einen partnerschaftlichen Erziehungsstil<sup>28</sup>. Schüler/in als Partner/in ernst nehmen heißt etwa für die Lehrenden an Schulen nach den Erkenntnissen heutiger Didaktiker/innen:

- ❖ Beachten, dass es die verschiedensten Lerntypen und die unterschiedlichsten Formen der Kommunikation gibt
- ❖ Nicht unmutig werden, wenn Schüler/innen sehr unterschiedlich im Lerntempo und in der Ausdauer sind, wenn die/der Eine rasch und intensiv auf Anregungen der Lehrkraft eingeht und die/der Andere Zeit braucht
- ❖ Den Rhythmus, der die Arbeitshaltung bestimmt, die Wetterfühligkeit und viele andere Dinge einbeziehen, ehe ein/e Schüler/in beurteilt oder gar verurteilt wird
- ❖ Persönliche Kontakte (Kurzkontakte vor Unterrichtsbeginn, Einzelgespräche als Lern- und Lebenshilfe; Pausengespräche ...) suchen
- ❖ Druck und Angst vermeiden, weil Angst nicht nur das Denken behindert, sondern unkonzentriert und krank macht
- ❖ Worte, Handlungen, Mimik und Gestik vermeiden, die verletzen, bloßstellen, beschämen
- ❖ Nicht nur auf das blicken, was der/die Schüler/in nicht weiß, sondern auch darauf, was er/sie weiß und kann, auf seine/ihre guten Eigenschaften
- ❖ Leistungsanforderungen so differenzieren, dass sie die jedem/jeder Schüler/in angemessene Leistung ermöglichen
- ❖ Dem/Der Schüler/in zugestehen, dass er/sie auch Fehler machen kann, ohne sofort (ab-)qualifiziert zu werden
- ❖ Für eine entspannte Prüfungssituation sorgen, etwa indem genaue Mitteilungen über die

Lerninhalte einer anstehenden Prüfung gegeben werden

- ❖ Keine Fangfragen stellen und für eine ruhige Atmosphäre sorgen
- ❖ Überforderungssituationen durch eine innere Differenzierung vermeiden
- ❖ Durch methodisches Bemühen den Lernstoff durchschaubar machen
- ❖ Soweit möglich die Querverbindungen zwischen dem jeweiligen Lerninhalt und dem Leben und Erfahrungshorizont der Schüler/innen herstellen (Warum lernen wir das? Was bedeutet der Lerninhalt für unser Leben jetzt und für unsere Zukunft?)

Ein solches Bemühen gelingt umso leichter, je besser die Lehrenden ihre Schüler/innen kennen (soweit dies eben bei den noch immer großen Klassenschülerzahlen möglich ist!), je besser sie über deren Fragen, Umfeld, Wünsche, Vorurteile usw. Bescheid wissen, je besser die Vertreter/innen eines Faches nicht nur ihr eigenes Fach, sondern auch Anliegen ihrer Kollegenschaft und der anderen Fächer kennen, je besser also die kollegiale Kommunikation in einer Schulgemeinschaft ‚funktioniert‘. Dialoge mit Schülerinnen/Schülern sind umso fruchtbarer, je besser der Dialog unter ihren Lehrerinnen/Lehrern gelingt. Das kann man natürlich weder befehlen noch durch Erlässe und Verordnungen dekretieren. Es korrespondiert mit der menschlichen Reife der einzelnen Mitglieder eines Lehrkörpers. Nicht ganz unwesentlich für den Geist, der eine Schule beherrscht, sind auch die Impulse, die fördernd (und hoffentlich nicht hemmend) von Schulleitung und Schulaufsicht ausgehen. Wem immer Sorge und Verantwortung für Schulen übertragen ist, der sollte sich selbstkritisch bisweilen fragen: Greifen unsere Lehrpläne und Unterrichtsbehelfe all das Gültige und Wertvolle auf, das wir in den Kindern und Jugendlichen unserer Zeit in all ihrer Verschiedenheit an Herkunft, Status, Vorauswissen usw. finden können? Sind Voraussetzungen gegeben, dass die Lehrenden bei der oft strapaziösen Aufgabe einer Konfrontation mit ihren Schülerinnen/Schülern nicht allein gelassen werden? Sind unsere Schulen und Tagesheimstätten Orte, an denen den jungen Menschen Freude, Hoffnung, Freiheit und Mut begegnen? Usw. Vielleicht würden solche Überlegungen und Studien zur Humanisierung des Schulwesens und der Kinder- und Jugendjahre mehr beitragen als Nützlichkeits- und Erfolgserhebungen, wie etwa die PISA-Studie<sup>29</sup>. Empirische Erhebungen können wertvoll sein und sind bisweilen sogar sehr notwendig. Man darf aber nicht vergessen, dass sie nur ein Teilbereich der wissenschaftlichen Bewältigung von Unterricht und Erziehung sind.

## 5 Unterrichtsinhalt – Medium eines über das Hier und Heute hinausgehenden Dialogs

Vieles, was im Unterricht als Kenntnis oder Fertigkeit vermittelt wird, ist gespeicherte Erfahrung<sup>30</sup>, hängt zusammen mit Erleben, mit Erwartung, ist Ergebnis von zutiefst Menschlichem, das geeignet ist (oder zumindest sein sollte), in Schülerinnen und Schülern wiederum Humanes, menschliche Reifung und Reife, Sinnerfüllung, Lebenshilfe zur Entfaltung zu bringen. Nicht wenige Unterrichtsinhalte deuten menschliche Existenz oder sind Appell und Aufforderung für Lebenseinstellungen und Lebensgestaltung – durch Unterricht (materielle und geistige) wird Wirklichkeit ins Wort gebracht. Manchmal spricht das in einem Unterrichtsinhalt Gespeicherte eine Schülerin/einen Schüler spontan an. Friedrich Copei benennt es als *„fruchtbaren Moment im Bildungsprozess“*<sup>31</sup>, Friedrich Schneider *„Aha-Erlebnis“*<sup>32</sup>. Meist aber müssen Unterricht und Methode erst zu einem ‚Sesam-öffne-dich‘ werden, zu

einem Schlüssel, zu einem Erschließen dieser Erfahrung – das ist weit mehr als Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten. Man könnte es einen Dialog zwischen Schüler/in und Unterrichtsinhalt nennen. Richard Meister brachte dazu in seinen Vorlesungen ein Beispiel aus der Musikerziehung: In seiner Schicksalssymphonie habe Beethoven durch das Motiv „So klopft das Schicksal an die Pforte“ seine Erfahrung und sein Betroffenwerden von der Erkenntnis seiner Sterblichkeit in Musik umgesetzt und so diese Erfahrung ‚objektiviert‘ – nicht: Man muss einmal sterben, sondern: Ich muss sterben. Wenn nun der/die Hörende durch die Musik von dieser Erfahrung angerührt wird, eine ähnliche Erfahrung macht, dann ‚resubjektiviert‘ er/sie die von Beethoven objektivierte Erfahrung. Man könnte auch sagen: Er partizipiert daran und ist dadurch über Zeiten und Räume hinweg in einem ‚Dialog‘, der sein Leben berührt. Wie gespeicherte Erfahrung wieder verlebendigt wird durch ‚Dialog‘ mit Autorinnen/Autoren und Werken der Literatur, zeigt eindrucksvoll ein leider viel zu wenig bekanntes Werk des österreichischen Schulmanns Ludwig Hänsel.<sup>33</sup>

- ❖ Eigenerfahrungen: Diese unmittelbare Erfahrungen können in einem Unterricht als Dialog aufgegriffen, vergegenwärtigt, vorbereitet und ermöglicht werden.
- ❖ Fremderfahrungen: Diese mittelbaren Erfahrungen müssen resubjektiviert<sup>34</sup> (= wieder-verlebendigt) werden. Fremderfahrungen, die in Kulturgütern wie Literatur, Musik, Kunst, ethischen Normen, Verhaltensweisen u.v.a. objektiviert sind, können relativ leicht durch Resubjektivierung in einen Unterricht als Dialog eingebracht werden.

Nicht übersehen sollte man dabei allerdings, dass in einer Klasse mit 20 und mehr Schülerinnen/Schülern deren Aufmerksamkeit, Anteilnahme, Interesse usw. bei einem gemeinsamen Unterrichtsinhalt ‚gleichgeschaltet‘ werden müssen. In Volksschulen gelingt dies erfahrungsgemäß leichter als etwa bei Pubertierenden oder jungen Menschen mit schon ausgeprägten unterschiedlichen Interessensrichtungen und Einstellungen. Noch schwieriger gestaltet sich dies bei vom Lehrplan vorgesehenen (und im Hinblick auf die Zukunft vielleicht notwendigen) Unterrichtsinhalten, bei denen die gespeicherten Erkenntnisse und Erfahrungen nicht so einfach ‚ansprechen‘ und Schüler/innen im konkreten Zeitpunkt berühren. Solche Inhalte finden sich in allen Fächern. Das eine Mal sind es vielleicht grammatikalische Regeln wie die Consecutio temporum, das andere Mal physikalische Gesetze wie die Brechung des Lichtes in Konkav- und Konvexlinsen oder das Lösen von Gleichungen mit Unbekannten.

Es hat alternative Erziehungskonzepte in der Rousseau’schen Tradition einer naturalistischen Pädagogik des (Nur-)Wachsen-Lassens gegeben, die in solchen Fällen warten wollten, bis sich Schülerinteresse und -aufnahmebereitschaft von selbst einstellen. Sie haben sich bislang nicht durchgesetzt. Jede/r Erwachsene hat wahrscheinlich selbst schon erlebt, wie etwas, das er/sie nur pflichtmäßig und ohne großes Interesse in der Schulzeit gelernt hat, plötzlich lebendig wurde. Friedrich Copei beschreibt so etwas eindrucksvoll in seinem oben zitierten Buch. Vermutlich stellt sich bei dem nur kurz Angedeuteten ein Problem, dessen Wurzeln letztlich in der menschlichen Begrenztheit liegen und das permanent eine Aufgabe von Didaktik und Unterrichtsgestaltung bleibt.

## 6 Unterricht als Dialog aus dem Gewordensein verstehen

Jene große Wertschätzung, die der Dialog als Instrument humaner Begegnung heute al-

lenthalben genießt, ist nicht wie ein Sterntaler vom Himmel gefallen. Unterricht als Dialog hat in der Geschichte von Erziehung und Unterricht eine nicht geringe Verwurzelung – auch hier gilt das Wort eines großen Philosophen: ‚Zukunft ist Herkunft‘. Dies hat schon eineinhalb Jahrhunderte vor Martin Heidegger die Romantikerin Karoline von Günderode (geb. 1780) in einem Brief an Bettina Brentano (geb. 1785) erkannt: *„Die Vergangenheit treibt vorwärts, alle Keime der Entwicklung in uns sind von ihrer Hand gesät.“*<sup>35</sup> Wenn auch nicht ‚alle‘ Keime – jede Zeit, jede Erziehungs- und Lernsituation ist ja auch immer wieder neu – aus der Vergangenheit ableitbar sind, so doch sehr viele. Und so kann eine Besinnung auf Überkommenes oft auch helfen, das Gegenwärtige – sei es Fortwirken, sei es Protest oder Gegensatz dazu – besser zu verstehen und zu bewältigen.

Dass Dialoge in Erziehung und Unterricht immer wieder zu finden sind, dafür liefert die Geschichte der abendländischen Erziehung eine Fülle von Beispielen, auch wenn man sich des Ausdrucks selbst nicht bedient hat. Wer solche Beispiele sucht, findet sie in den Biographien von berühmt gewordenen Persönlichkeiten wie Pestalozzi, Don Bosco<sup>36</sup>, Father Flanagan<sup>37</sup>, Maria Montessori oder der Schweizer Heilpädagogin Maria Egg<sup>38</sup> ebenso wie auch bei österreichischen Schulreformern des letzten Jahrhunderts, bei bekannten oder gar berühmten ebenso wie bei einfachen und nur in der Stille wirkenden Heldinnen und Helden des Alltags. So finden wir auch in den vergangenen Jahrzehnten des österreichischen Schulwesens Meisterinnen und Meister des Dialogs auf allen Ebenen und in allen politischen und weltanschaulichen ‚Lagern‘, unter den vom Individualpsychologen Alfred Adler geschulten sozialdemokratischen Lehrkräften der Zwischen- und Nachkriegszeit ebenso wie unter jenen, die aus der christlichen Tradition kommen.

Exemplarisch, stellvertretend aus der lokalen Zeitgeschichte des Wiener Schulwesens sei von den ersteren der Wiener Hauptschuldirektor und Buchautor Oskar Spiel genannt. Obwohl dieser sein Büchlein *„Am Schaltbrett der Erziehung“*<sup>39</sup> nannte und Erziehen damit – fasziniert von der technischen Entwicklung – nach dem Modell von Technik zu interpretieren suchte, hat er in seiner Schule mit Schülerinnen/Schülern, Lehrenden und zahllosen Hospitierenden fruchtbare Dialoge (und nicht nur erziehungstechnische Fachgespräche) zu führen gewusst. Für die aus christlich-humanistischen Traditionen kommenden Lehrer/innen kann man in diesem Zusammenhang die Gründungsdirektorin des Clara-Fey-Kinderdorfes in Wien, Clara Assumpta Niedermeyer, nennen. Diese verstand es, mit Kindern mit Down-Syndrom ebenso in einem diese bereichernden Dialog einzutreten wie mit Studierenden der Pädagogischen Akademie, mit Professorinnen/Professoren, Bischöfen und Politikerinnen/Politikern.

Noch an sehr viele sogenannte ‚Praktiker/innen‘ des schulischen Alltags aus allen Bundesländern müsste man hier erinnern. Sie haben Dialog praktiziert, auch wenn sie sich nicht bewusst an den großen ‚Theoretikern‘ des Dialogischen orientiert haben, ja diese vielleicht nicht einmal kannten. Von Dialog verantwortlich reden erfordert heute aber, zumindest kurz auch auf diese großen Meister des Dialogischen in den Erziehungswissenschaften hinzuweisen. Manche von diesen haben Wurzeln auch in Österreich. So der in Wien geborene Martin Buber (1878–1965)<sup>40</sup> und der in Wiener Neustadt geborene Volksschullehrer Ferdinand Ebner (1882–1931)<sup>41</sup>.

Sich die Wurzeln heutiger Reformbestrebungen vor Augen führen, kann eine Reihe von Missverständnissen hintanhaltend und hat Konsequenzen bis in die unterrichtswissenschaftliche Terminologie hinein. Wer seinen Unterricht als Dialog versteht, für den sind Schüler/innen nicht Person-*Objekte* im Erziehungsgeschehen, wie etwa noch nach dem 2. Weltkrieg der

österreichische Erziehungswissenschaftler Richard Meister, der viele Generationen von Lehrerinnen/Lehrern und Lehrerbildnerinnen/-bildnern lehrte, gemeint hatte.<sup>42</sup> Noch viel weniger sind sie bloß auf Lernprogramme und Lehrsysteme hin geordnete ‚Lernsysteme‘, wie vor einer Generation die Kybernetische Pädagogik lehrte. Reformbestrebungen unserer Zeit<sup>43</sup> wurzeln in einer Reihe weiterer wissenschaftlicher Erkenntnisse vergangener Zeiten. Dazu zählt die Entdeckung und Wertschätzung des Kindes (und damit auch der Schüler/innen), die nicht erst mit dem ‚Jahrhundert des Kindes‘, das einst Ellen Key<sup>44</sup> ausrief, beginnt.<sup>45</sup> Dazu zählen aber auch pädagogische Reformbewegungen in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und die daraus erwachsenen Unterrichtsmethoden, wie etwa das ‚freie Schülersgespräch‘, der Projektunterricht u.a. Zur Wertschätzung von Kindern und Jugendlichen als ‚Subjekte‘ und nicht bloß als ‚Objekte‘ in der Erziehung trugen maßgeblich auch die Ergebnisse der kinder- und jugendpsychologischen sowie der lernpsychologischen Forschungen bei.

Nicht übersehen darf man, dass Unterricht als Dialog sich nicht bloß durch Gespräche zwischen Lehrer/in und Schüler/in oder zwischen Schülerinnen/Schülern etwa im Rahmen einer Gruppenarbeit verwirklicht. Unterricht als Dialog erfordert die Begegnung aller zum Unterricht zählenden Kräfte und Faktoren. Dazu zählt der Dialog zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Schule und Öffentlichkeit ebenso wie der Dialog zwischen den einzelnen Fächern (in Österreich: Unterrichtsgegenständen), ihren Fachdidaktiken, deren Bezugswissenschaften und Bezugswirklichkeiten. Voraussetzung dafür ist, dass auch die allgemeine Didaktik sich auf ihre kooperative Aufgabe besinnt. Erwin Rauscher hat schon vor zwei Jahrzehnten die „*Merkmale dialogischen Unterrichts*“ herausgearbeitet und dabei exemplarisch „*Realutopien dialogischen Unterrichts*“ beschrieben.<sup>46</sup>

## 7 Die Beziehung der Unterrichtsgegenstände und Fachdidaktiken in einem Unterricht als Dialog

Schule ist nicht eine bloße Ansammlung von Fächern, die durch den Stundenplan zusammengehalten werden, so wie Holzstäbe, die man mit einer Schnur zu Bündeln bindet. Eine Schule sollte eher der Struktur eines Organismus gleichen, in der die Organe (Fächer) in einander tragender und sich gegenseitig belebender Beziehung stehen. Unterrichtsgegenstände sind Ausschnitte aus der Wirklichkeit. Sie korrespondieren mit Dimensionen und Anliegen unseres Menschseins und unseres ‚In-der-Welt-Seins‘. Im Mittelalter verbanden der zugrunde liegende christliche Glaube und die scholastische Philosophie die Schulfächer der höheren Bildung dieser Zeit zu einer organischen Einheit. Es waren dies neben der (lateinischen) Sprachkenntnis die sogenannten *Sieben freien Künste*, d.i. nach damaligem Verständnis das „*eines freien Mannes* (und natürlich auch einer freien Frau) *würdige Wissen und Können*“.<sup>47</sup> An Volksschulen war der Glaube z.T. bis in den Beginn des 19. Jahrhunderts hinein verbindendes Element. Man übte Lesen mit biblischen Erzählungen, man sang Kirchenlieder im Gesangsunterricht und ‚hinter‘ dem naturkundlichen Lehrstoff stand unangefochten der christliche Schöpfungsglaube.

Mit Säkularisierung und Differenzierung des europäischen Schulwesens vor allem ab der Aufklärung ging eine solche verbindende Mitte der Unterrichtsfächer verloren, ohne dass an ihre Stelle eine andere verbindende und verbindliche Mitte trat. Die Schulsysteme in einzelnen Ländern entwickelten sich unterschiedlich, bisweilen sogar auseinander. Dadurch

variiert auch die Frage nach der Vernetzung der Fächer sehr nach der konkreten Gestalt der Schule, nach den Unterschieden in den verschiedenen Lehrplänen und auch nach Teilzielen. Der österreichische Erziehungswissenschaftler und Lehrerbildner Otto Willmann meinte in diesem Kontext schon vor einem Jahrhundert, dass für ‚den Schüler‘ oft der Bücherriemen das einzige sei, was die einzelnen Unterrichtsfächer zusammenhält.<sup>48</sup> Nicht nur für einen Unterricht als Dialog, auch für eine Schulgemeinschaft ist dies nicht gerade förderlich.

## 8 Versuche zur Überwindung von Fächerisolation in der erziehungswissenschaftlichen Theorie

Eine der Voraussetzungen für einen Unterricht als Dialog ist, dass Fächer und Unterrichtsinhalte nicht isoliert, beziehungslos nebeneinander stehen. Eine solche Isolation wurde in den Erziehungswissenschaften schon ab der Mitte des 19. Jahrhunderts als Problem erkannt. Es finden sich ab damals sowohl in den Theorien als auch in der Praxis des Unterrichts immer wieder Versuche, diese Isolation zu überwinden. Unbeschadet der notwendigen Eigenständigkeit jedes Unterrichtsgegenstandes sollte nicht übersehen werden, dass Isolierungen die Kommunikation und den Dialog im Gang der Bildung behindern und dies nicht nur zum Schaden der Schüler/innen sondern nicht selten auch der Unterrichtsgegenstände selbst.

Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts versucht man die Isolierung der Fächer zu überwinden und nennt diese Bemühungen zunächst ‚Konzentration‘. Man sucht ein gemeinsames Zentrum, auf das hin die Fächer geordnet sind:<sup>49</sup>

- ❖ *Friedrich Adolf Trendelenburg*: 1842 erhebt Trendelenburg unter Berufung auf Plato und Luther die Forderung nach einer Synthese, um die Gefahr, die in der zerstreuten Menge der Fächer liege, zu bannen. Er sieht das einigende Band im Logischen der Schulwissenschaft.<sup>50</sup>
- ❖ *Johann Friedrich Herbart*: Herbart<sup>51</sup> erkennt etwa zur selben Zeit ebenfalls, dass um der geistigen Einheit der Schüler/innen willen der Unterricht von der Fülle der Differenzierung zur Einheit einer Synthese kommen müsse. Die Schüler Herbarts stellen in folgerichtiger Fortführung der Herbart'schen Erkenntnis die Lehrpläne unter den Gesichtspunkt ethischer Konzentration und nennen jene Fächer, deren Inhalte zur angestrebten ‚Charakterstärke der Sittlichkeit‘ in näherer Beziehung stehen, ‚Konzentrationsfächer‘: Religion, Sprache, Heimatkunde, Geschichte.
- ❖ *Otto Willmann*: Der Herbart-Schüler<sup>52</sup> bemerkt nicht ganz zu Unrecht, dass in der Theorie von den Konzentrationsfächern allzu leicht der gesamte Unterricht zum bloßen Kommentar der sogenannten Gesinnungsstoffe werde und die den einzelnen Unterrichtsgegenständen je eigenen Bildungswerte zu kurz kämen. Er sieht das Zentrum der Unterrichtsgegenstände in der Religion. Alles Geschichtliche im Abendland sei aus Religion und Theologie hervorgegangen. Für Willmann können die Lehrfächer nicht nebeneinander liegen. Sie ordnen sich in konzentrischen Kreisen um einen Mittelpunkt (= Religion, Vaterländisches und Volksgut). Um diesen herum sammle sich das philosophisch-philologische Lehrgut. Den äußeren Kreis bilden die ethisch indifferenten Stoffe.<sup>53</sup> Religion sei nicht nur das Gesinnungsfach, sondern der Sinn gebende, Sinn leihende „Stamm, der alle anderen Zweige trägt“<sup>54</sup>.

- ❖ *Michael Pfliegler*: Er<sup>55</sup> sucht nach dem 2. Weltkrieg vergeblich noch einmal, diesem Anliegen zum Durchbruch zu verhelfen. Obwohl man in der allgemeinpädagogischen Theorie in Österreich die Notwendigkeit und Bedeutung wechselseitiger Bezugnahme der Unterrichtsfächer durchaus immer erkannt hat, bleibt in der Praxis das Anliegen nicht selten auf der Strecke.
- ❖ *Richard Meister*: Und dies, obwohl Richard Meister<sup>56</sup> in den Jahren vor und nach dem 2. Weltkrieg in seiner Theorie der Erziehung mit Nachdruck immer wieder auf drei Motive für eine Konzentration hinweist und mehrere Lehrergenerationen in diesem Sinne ausbildet. Es sei dies ein psychologisches Motiv (Einheit der Person des/der Schülers/Schülerin), ein stoffliches (Zusammenhang des Wissensgutes der Schule) und ein teleologisches (Einheit des Erziehungszieles).
- ❖ *John Dewey*: Ein anderer Standort kommt im Terminus ‚Querverbindung‘ (der Unterrichtsgegenstände und Fächer) zum Ausdruck. Dieser geht zurück auf Dewey, der darunter das Heranziehen unterschiedlicher Stoffgebiete zur gemeinsamen Lösung komplexer Aufgaben in der Schule vor allem durch Projektunterricht versteht.<sup>57</sup>

Im Folgenden wird der Ausdruck ‚Querverbindung‘ weniger im Sinne Deweys verwendet. Er soll die schulische Gleichwertigkeit der Unterrichtsgegenstände und Fächer ausdrücken und nicht ein Fach über das andere dominieren lassen. Dies nicht, weil es um didaktischen Pragmatismus geht oder weil es mehrere Wahrheiten gibt, sondern deshalb, weil jedes Fach auf seine Weise einen unersetzbaren Beitrag zum Ganzen schulischer Bildung leistet. Die Forderung nach Kooperation und Konzentration hat heute angesichts der wachsenden europäischen Einheit und der Bemühungen um ein europäisches Schulwesen mit möglichst vielen Gemeinsamkeiten höchste Aktualität. Allein, worin das notwendige Zentrum, eine verbindende, gemeinsame Basis liegt, ist keineswegs allgemein feststehend – und gerade das ist die Kernfrage. Die Erkenntnis, dass eine Zusammenschau und Querverbindung sowie ein Zusammenwirken erstrebt werden müssen, bleibt leer und unverbindlich, ohne gültige Aussage, wodurch diese Querverbindung begründet wird und wohin die Zusammenarbeit führen soll. Eine rein stoffliche Korrelation ohne inneres, sinnvolles und sinnhaftes verbindliches Zentrum bleibt in vielen Fällen ein äußeres Nebeneinander. Ohne gültigen Richtungssinn, ohne tragende Sinnrichtung aller Fachgebiete muss der Unterricht selbst bei maximaler Korrelation und Kooperation bruchstückhaft bleiben.<sup>58</sup> Erziehen und Unterrichten ist auch im Zeitalter der Lernstrategien und Lerntechnologien ein existentielles Geschehen, das eine Sinnggebung des Ganzen nicht aus gegenständlichen Bezugspunkten gewinnen kann. Fächerverbindung, Konzentration, Korrelation muss wertmäßig und zeitlich daher immer zuerst heißen: Besinnung und Gewinnung eines über den einzelnen Gegenständen und Unterrichtsfächern stehenden Maßstabs. Er erst ermöglicht ein Kriterium, in welcher Ordnung und Beziehung einzelner Unterrichtsgegenstände zum Sinn des Ganzen stehen. Hier mündet die Frage nach der Querverbindung zwischen den Fächern ein in das gegenwärtige Bemühen um eine geistige Einheit Europas.

## 9 Menschenwürde und Menschenrechte – eine neue verbindende Mitte?

Heute konkurrieren unterschiedlichste Lebensmodelle, Leitbilder, Standorte, kulturelle Tradi-

tionen und deren oft weltanschauliche Grundlagen miteinander und gegeneinander, sodass die Frage nach einem verbindenden und verbindlichen Fundament des Erziehens zu einer pädagogischen Hauptfrage wird. Sie ist u.a. mit dem sehr modern anmutenden Ruf nach interkulturellem Lernen<sup>59</sup> und einer interkulturellen Erziehung<sup>60</sup> zwar bewusst gemacht, aber keineswegs schon gelöst. Dieses ist in Zeiten und an Orten, wo es zahlreiche Schüler/innen mit Migrationshintergrund<sup>61</sup> gibt besonders aktuell. Mag auch die Situation nicht überall so sein wie in Wien oder Graz, mit Sicherheit wird die österreichische Schule zunehmend mit einschlägigen Anliegen konfrontiert sein. Vor Augen haben sollte man dabei auch, dass interkulturelles Lernen nicht nur deshalb aktuell und notwendig ist, weil es viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt. In der zunehmend zu einer zusammenwachsenden Welt ist interkulturelles Lernen weit über gegenwärtige Integrationsprobleme hinaus von Bedeutung. Interkulturelles Lehren und Lernen betrifft und berührt dabei nicht nur Fragen der konkreten Arbeitsweisen, der Integrationslehrer/innen oder der Unterrichtssprache, sondern auch generell Fragen der Lehrpläne, der Lehrinhalte und der Lehrerbildung.<sup>62</sup> Es macht es u.a. besonders notwendig, dass die Lehrer/innen nicht methodische, ‚handwerkliche‘ Anliegen und einschlägige Forderungen des geltenden Schulunterrichtsgesetzes beherrschen, sondern auch über fundierende Grundlagen und Grundfragen Bescheid wissen: Worin liegt ein sinngebendes und tragendes Ganzes für Schulen in einem erneuerten und zur Einheit zusammenwachsenden Europa?

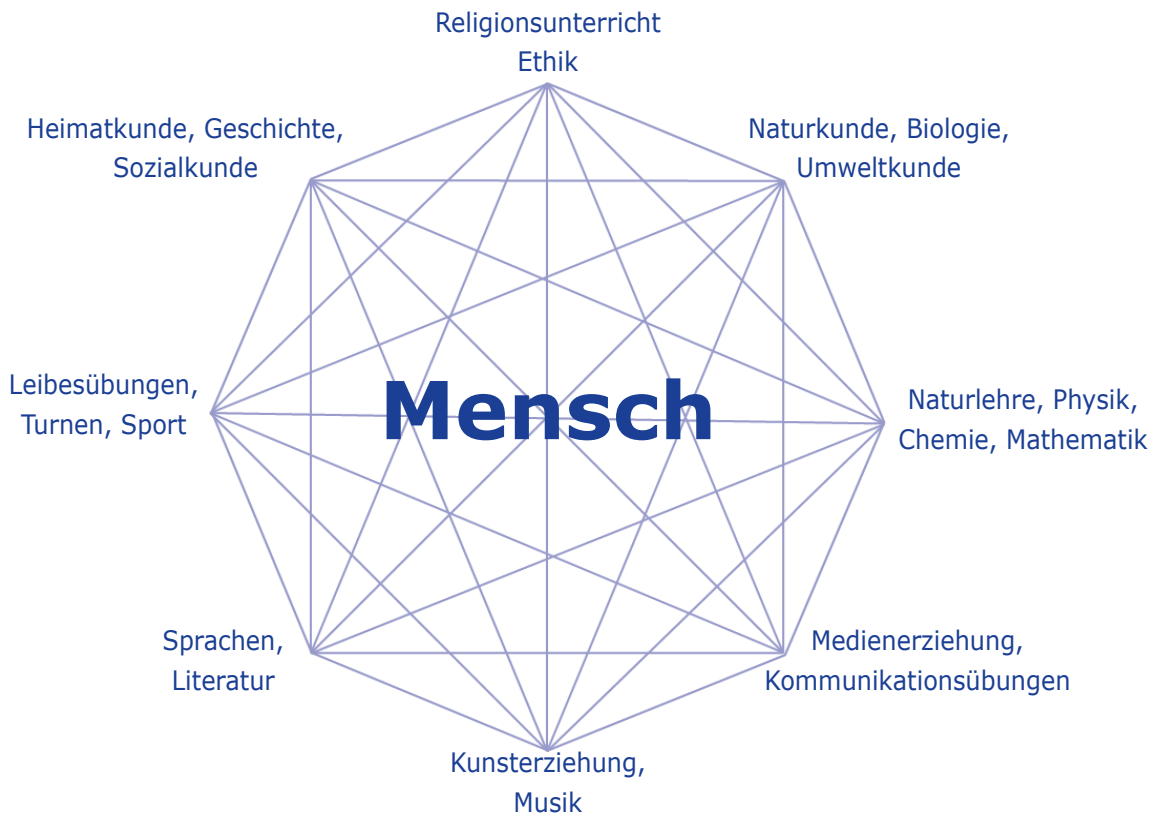
Ein solches Fundament ist auch der notwendige und fruchtbare Nährboden für einen Unterricht als Dialog. Es ist weder aus der Reflexion unserer geschichtlichen Stellung und Aufgabe, noch aus deren Gewordensein (z.B.: Wurzeln der gegenwärtigen Kultur) allein, noch aus formalen Erwägungen festzustellen. Und dennoch ist ein solcher Sinn des Ganzen notwendig, soll Bildung in Europa nicht zu einer bloß pragmatischen Technologie der Kenntnisvermittlung degenerieren. Es ist oft diese Richtungsunsicherheit des pädagogischen Tuns, welche aus dem Verlust eines übergreifenden, tragenden Sinnverständnisses resultiert, die viele Erzieher/innen belastet.<sup>63</sup>

Eine Lösung des Problems wird nicht allein durch empirische Faktenerhebungen erfolgen können. Unbeschadet der alten Weisheit ‚Contra facta non valent argumenta‘ verbürgen Fakten weder die Richtigkeit von Lösungspotentialen noch die Sinnhaftigkeit des Tuns. Aber auch durch idealistische Vorgaben oder Konstrukte wird die Lösung nicht kommen. Auf weite Strecken hin wird sie ein Suchen sein, ein Suchen der Lehrenden und ein Suchen gemeinsam mit den Lernenden. Im Unterricht einzelner Altersstufen und Schulformen wird dieses Suchen unterschiedlich sein und sein müssen. Dabei werden – dem Alter und der ‚Individuallage‘ entsprechende und gemäße – Dialoge in vollem Sinn dieses Wortes aber in jedem Fall einen wesentlichen und notwendigen erziehungswissenschaftlichen Weg bilden.

Da ein solcher Sinn nur maßgebend sein kann, wenn er nicht nur erkannt, sondern auch anerkannt wird, verbleibt die konkrete Frage: Welche allgemein anerkannte Sinngebung finden die Schulfächer, ja die Schule als ganze im Europa von heute vor?

Im Hinblick auf das Anerkannt-Werden auf breiter Basis kann das Verbindende in der gegenwärtigen geistigen, kulturellen Situation Europas weder allein im Christentum noch im Erbe der Aufklärung, noch im dialektischen Materialismus, noch im Marxismus, noch in sonst einer alles verbindenden ‚Weltanschauung‘ gefunden werden. Am ehesten noch kann die Idee der ‚Menschenwürde‘ (exakter: Würde der menschlichen Person) als gemeinsam anerkannte Basis des Zusammenlebens und damit auch des Bildungswesens gesehen werden.





Menschenwürde und die daraus resultierenden und in der ‚Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte‘ durch die Vereinten Nationen 1948 postulierten Werte könnten als ein heute von allen Europäerinnen/Europäern anerkanntes und betontes Wertfundament wohl jene Ausgangsbasis sein, von der her Sinn und Geist auch schulischer Bildung und somit der Verbindung zwischen den Fächern zu suchen sind.

Ein in der abendländischen Kultur und der europäischen Wertwelt verwurzeltens Verständnis von Dialog im Bereich von Erziehung und Unterweisung wird ein sehr weites sein. Es wird offen sein für alles, was um uns (soziale und sachliche Umwelt), was in uns (Innenwelt) und auch ‚über‘ uns ist. Eine Schule, die um der Kinder und deren Zukunft willen da ist, hat die gesamte Wirklichkeit ins Auge zu fassen und zu erschließen. Und dazu zählt auch deren Tiefendimension, zu der Transzendenz, Sinnfragen<sup>64</sup>, Philosophie hinführen.

Diesen Vorschlag stellt der Autor auf einem internationalen Kongress 1994 in Madrid<sup>65</sup>. Er wird in fachdidaktischen Bereichen, besonders in Spanien<sup>66</sup> und in Deutschland<sup>67</sup> aufgegriffen, ist bis zur Zeit fachwissenschaftlich aber noch nicht näher diskutiert und auf seine Für und Wider überdacht. Der Gedanke aber ist nicht neu. Schon Pestalozzi hat betont, dass die

Menschenwürde das einzige Ziel der Menschenbildung und zugleich das erste Mittel für sie sei.<sup>68</sup> Und auch Comenius weiß, dass Zusammenhänge und Ordnung im (durch den Unterricht vermittelten) Wissen<sup>69</sup> Menschlichkeit verbürgen.<sup>70</sup>

## 10 Überwindung der Fächerisolation durch Reformbestrebungen in der Praxis des Unterrichts

Ein Beispiel aus der österreichischen Schulgeschichte zeigt: Ein nachhaltiger praktischer Weg einer Überwindung der Fächerisolation wurde in Österreich zunächst nicht aus Motiven wie eben beschrieben oder auf Grund theoretischer Überlegungen gefunden, sondern aus der konkreten durch die Entwicklungspsychologie und Reformdiskussion geschulten Erfahrung im Umgang mit Kindern und deren Fähigkeiten, an Aufgaben und Probleme heranzugehen. Es war dies der sogenannte ‚Gesamtunterricht‘, der im Rahmen der Schulreformen nach dem ersten Weltkrieg als ‚Übergang vom freien Spielleben des Kindes zum gebundenen Schulleben‘<sup>71</sup> an Volksschulen eingeführt wird. Man gibt in den beiden ersten Schuljahren die Gliederung in Fächer auf und gestaltet den Unterricht nach zentralen Lebens- und Erfahrungseinheiten der Schüler/innen (z.B.: Wir gehen auf den Markt!). Um diese Erfahrungseinheiten gliedern sich die Unterrichtsinhalte und -aufgaben wie Lesen, Schreiben, Rechnen, Erzählen, Heimatkundliches und Naturkundliches. Erst ab dem dritten Schuljahr erfolgt über einen Sachunterricht eine schrittweise Aufgliederung in Fächer, die Unterrichtsgegenstände genannt werden.

Für einen Dialog im Unterricht bot Gesamtunterricht eine günstige Voraussetzung. Eine weitere ist – was sehr oft übersehen wird – die Verringerung der Klassenschülerzahlen. In einer Klasse mit 25 ist Unterricht als Dialog leichter zu verwirklichen als in einer mit 40 Schülerinnen und Schülern.

Zu den geistigen Vätern des Gesamtunterrichts zählt u.a. der Berliner Schulreformer Berthold Otto (1859–1933)<sup>72</sup>. Gesamtunterricht ist bei ihm zunächst nicht ganz das, was er in österreichischen Elementarklassen nach den Lehrplänen ab 1926 darstellt. Otto nennt ihn zunächst ‚Plauderstunde‘. Durch seine Tätigkeit als Hauslehrer hatte Otto die Überzeugung gewonnen, „*dass Kinder in Unterhaltungen beim Mittagessen weit besser und mehr lernten als durch Bücher oder in Schulstunden*“<sup>73</sup>. So zentriert er seinen Unterricht um Gespräche als „*geistigen Verkehr mit Kindern*“<sup>74</sup> und verzichtet auf jede Vorgabe. Die Motivation und das jeweilige Interesse der Gesprächspartner dominierten gegenüber Lehrplänen oder Vorschriften. In den später ‚Gesamtunterricht‘ genannten Plauderstunden gibt es nicht – wie im österreichischen Gesamtunterricht – fächerübergreifende Lehrstoffvorgaben (z.B. Wochenthemen) oder Lehrstoffumschreibungen für ein bestimmtes Schuljahr. Darin liegt wohl auch eine Grenze für eine Verallgemeinerung des Konzepts und der Ansatzpunkt zu mancher Kritik, die Ottos Konzept – z.T. zu Recht – schon in der Zwischenkriegszeit erfahren hatte. Der Impuls aber, den ein Unterricht als Dialog auch heute durch Beachtung des von jeweiligem Interesse (Motivation!) getragenen ‚geistigen Verkehrs‘ gewinnen kann, ist nicht von der Hand zu weisen.

Noch einen zweiten Impuls kann Unterricht als Dialog vor allem aus B. Ottos Reformgedanken gewinnen. Es ist dies die Beachtung dessen, was Otto zu seiner Zeit und für seine Zeit die ‚*Altersmundart*‘ genannt hatte. Wahrscheinlich geht es dabei heute weniger um entwick-

lungsbedingte Spracheigenheiten als um den sozial bedingten Wandel, den die Schülersprache heute von Jahrfünft zu Jahrfünft durchzumachen scheint. Jeder/Jede Lehrer/in wird beobachten, dass Worte plötzlich eine andere Bedeutung gewinnen, neu im Sprachschatz der jungen Menschen auftauchen oder aus dem allgemeinen Sprachschatz von Jugendlichen verschwinden. Die damit verbundenen Probleme zu beobachten und gegebenenfalls zu beachten, scheint eine Voraussetzung, dass Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden gelingen können. Dies dürfte aber nicht heißen, dass jede Lehrkraft sich immer wieder den gerade aktuellen Modeworten und Sprachtrends der Schüler/innen anpasst. Auch spielen bei diesen Problemen meist die von den Jugendlichen konsumierten Medien, die Sprache der Werbung, die Songs u.a. eine größere Rolle als die Schule.

Gegenüber der Situation in der ersten Hälfte des 20. Jhs. stellen sich heute im Unterricht der Volksschule mancherorts Problemkreise, für die wohl noch eine Reihe von Bewältigungsstrategien zu erarbeiten sind. Da ist zunächst die Tatsache, dass viele Schüler/innen durch neue Medien (Fernsehen, virtuelle und nicht reale Begegnungs- und Erfahrungsräume) und eine gewandelte Spielsituation (Computerspiele und ihre Auswirkung auf Sprache, Phantasie, Denkinhalte, Erfahrungen usw.) spezifische Sprach-, Erlebnis- und Denkstrukturen entwickeln, andere als dies noch bei der Elterngeneration dieser Schüler/innen der Fall war.

Ganz spezielle Probleme, die man in Österreich teilweise durch ,IKL-<sup>175</sup> und Muttersprachlehrer/innen zu lösen versucht, beinhaltet die Sprachsituation in Schulklassen mit Schülerinnen/Schülern mehrerer Muttersprachen vor allem an Schulen in Orten mit einer größeren Anzahl von Kindern aus Gastarbeiter- und Flüchtlingsfamilien. Lehrer/innen in Klassen mit Kindern aus mehreren Kulturkreisen und mit unterschiedlichen Unterrichtssprachen finden keineswegs mehr jene Homogenität in Altersmundart, Erfahrungshintergrund, Erwartungshaltung wie etwa österreichische Lehrer/innen der Zwischenkriegszeit. Unterricht als Dialog wird hier wohl noch manch neue Wege suchen müssen. In solchen Situationen wären Schulbehörde und Schulaufsicht gut beraten, wenn sie der Kreativität, der Entscheidung und der Verantwortung der Lehrenden ‚vor Ort‘ große Freiheit gewähren und Reglementierungen in kleinstmöglichem Rahmen belassen. Die Frage nach den Konsequenzen, die sich aus all dem für eine Lehrerbildung gibt, die der Individuallage der einzelnen Lehrer/innen und Schulen ebenso gerecht werden will wie den vom hoch technisierten und sich beständig wandelnden Leben geforderten Standards, wäre im Hinblick auf solche Probleme wahrscheinlich ebenfalls noch gründlich zu studieren.

Auf weitere schulpraktische Versuche und Methoden, die Unterricht als Dialog vorbereitet oder gefördert haben, kann man hinweisen:

- ❖ Freies Schülergespräch: Es wird nach dem 2. Weltkrieg mit Sorgfalt und Akribie in Lehrerbildungsanstalten gepflegt und findet zunehmend Eingang in den Schulalltag<sup>76</sup>, obwohl es das ‚gebundene Schülergespräch‘, d.i. eine von Lehrerimpulsen stark geleitete Gesprächsführung, nie ganz verdrängen kann. Wurzeln hat es in Reformbestrebungen der Zwischenkriegszeit, so auch in Hugo Gaudigs Konzept der freien geistigen Schülertätigkeit<sup>77</sup>, in Georg Kerschensteiners Überlegungen zur Arbeitsschule und zur staatsbürgerlichen Erziehung<sup>78</sup> und in Otto Scheibners Bemühungen um Verbindung dieser beiden Reformansätze<sup>79</sup>.
- ❖ Jenaplan und Projektlernen: Es wären aber noch eine ganze Reihe von Reformkonzepten (P. Freire u.v.a.) wie auch fachdidaktischer Bestrebungen – etwa in den Gegenständen und Fachbereichen Deutsch, Bildnerische Erziehung, Geschichte, Sozialkunde, Geografie,

Umweltkunde usw. – zu nennen. Manche von diesen enthalten einzelne oder mehrere Bausteine für einen zukunftsreichen Unterricht als Dialog. Einige der Reformkonzepte aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts erleben heute mancherorts eine Renaissance, so etwa der Jenaplan von Peter Petersen<sup>80</sup> oder Reformideen von Maria Montessori<sup>81</sup> sowie die heute in vielen Schulen bereits zum Alltag gehörenden Unterrichtsprojekte bzw. der Projektunterricht.

Eine Zeitgeschichte des österreichischen Schulwesens wird vielleicht in Zukunft einmal registrieren, dass im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts Entwicklung und Fortschritt auf den Gebieten von Methodik und Fachdidaktik nachhaltig, wenn nicht am tiefgreifendsten bestimmt wurden durch Phänomene des Projektunterrichtes und der Unterrichtsprojekte. Das BMUKK hat nicht nur in einem eigenen Erlass diese Methode für alle Schularten als mit allen österreichischen Schulgesetzen, Verordnungen und Erlässen übereinstimmend erklärt und sie in einem Ausmaß interpretiert und vorgestellt wie bislang kaum eine Unterrichtsmethode. Einleitend wurde dabei Projektunterricht mit Pestalozzis *„Lernen mit Kopf, Herz und Hand“*<sup>82</sup> gleichgesetzt. Mit dem Hinweis auf eine solcherart festzustellende Sachgerechtigkeit der Methode wollte man vielleicht auch verhindern, dass diese ausschließlich mit Deweys philosophischen Standorten (Amerikanischer Pragmatismus) gleichgesetzt wird. Im Hinblick auf einen Unterricht als Dialog kann man feststellen, dass einige der dem Projektunterricht zugeschriebenen Merkmale (Soziales Lernen, Teamorientierung, Kommunikationskompetenz, Schülerelbsttätigkeit, Interessenbezogenheit u.Ä.) dem Dialogischen weit besser entsprechen als der alte Frontalunterricht, gegen den sich nicht nur Dewey, sondern auch die Schulreformer unterschiedlicher Standorte am Beginn des 20. Jahrhunderts wandten.

Man kann heute viele ‚Typen‘ dieser Projekte feststellen:

- ❖ Klasseninterne Projekte – durchgeführt von Schülerinnen/Schülern mit einer Lehrkraft und projektorientiertes Lernen in einem Unterrichtsgegenstand
- ❖ Fächerübergreifende Projekte – mit Kooperation mehrerer Lehrender (an Volksschulen etwa Klassenlehrer/in, Religionslehrer/in, IKL-Lehrer/in, Muttersprachlehrer/in, Eltern usw.; an Hauptschulen oder höheren Schulen die Kooperation der Lehrer/innen mehrerer oder aller Unterrichtsgegenstände; an berufsbildenden Schulen die Lehrer/innen einzelner oder aller Unterrichtsgegenstände und Werkstättenleiter/innen)
- ❖ Klassenübergreifende Projekte – mit Beteiligung mehrerer Parallelklassen oder mehrerer Schulstufen
- ❖ Schulübergreifende Projekte – z.B. bei einem Musikfestival, Sportfest oder der Jubiläumsveranstaltung eines Ortes oder Bezirks; Kooperationen mit Partnerschulen im Ausland

Neben einer Klassifizierung im Hinblick auf die an einem Projekt Beteiligten könnte man heute bereits (pädagogische) Projekttypologien nach angestrebten Zielen erstellen – etwa ...

- ❖ Herstellen (von Werkstücken)
- ❖ Darstellen (Schulbühne)
- ❖ Gedenken (Schuljubiläum, Ausstellung)
- ❖ Feiern (Schulfest)
- ❖ Soziale Aktion (Schulprojekt für Bruder in Not oder für in Not geratenene Mitschüler/innen)
- ❖ U.v.a.

Der Kreativität und dem schöpferischen Suchen nach neuen Wegen sind hier kaum Grenzen gesetzt. In jedem dieser Projekte gibt es Kooperation und das Dialogische, vieles also, das die

Humanität, die Mitmenschlichkeit, die sozialen Werte direkt oder zumindest als ‚Nebenwirkung‘ berührt. Ein Projekt erhält durch Unterricht als Dialog gleichsam ein menschliches Antlitz.

Nicht übersehen darf man natürlich auch, dass das Dialogische nicht nur in fächerverbindenden, sondern ebenso innerhalb jedes Unterrichtsgegenstandes und auch innerhalb unterschiedlicher didaktischer und pädagogischer Schwerpunktsetzungen verwirklicht werden kann und auch wird. Ein Beispiel dafür bieten etwa Bestrebungen der Performativen Pädagogik<sup>83</sup>. Diese strebt ja – unbeschadet mancher unterschiedlicher Auffassungen, Differenzierungen und auch kritischer Vorbehalte – letztlich an, Schülerinnen/Schülern einen Dialog, eine Beziehung zu den Unterrichtsinhalten (in der Performativen Pädagogik oft nicht Inhalte sondern ‚(Unterrichts-)Gegenstände‘ genannt – und damit neue Erfahrungen, neue Lebenswirklichkeiten und neue Begegnungen nicht nur mit der sachlichen sondern auch mit der mitmenschlichen Umwelt zu ermöglichen.

## 11 Scheitern: Unglück? Chance? Appell? Aufgabe?

Natürlich gibt es bei jedem Projekt und auch bei jedem Bemühen um Dialog nicht nur das Gelingen, sondern auch die Möglichkeit des Scheiterns. Je intensiver sich Lehrer/in und Schüler/in mit einem konkreten Anliegen identifizieren, je mehr Zeit und seelische Energie sie investieren, umso schmerzlicher wird dann ein Misslingen, ein Scheitern, ein ‚Nicht-angestrebte-Ziel-Gelangen‘ erlebt. Selbst in einem solchen Fall gibt es aber noch einige positive (Neben-) Wirkungen. An der Bewältigung von kleinerem oder größerem Scheitern können Haltungen und Einstellungen geübt werden, die auch zur Meisterung von größerem Scheitern im Leben notwendig sind: Misserfolge verarbeiten, mit Enttäuschungen leben, mit Zweifeln an sich selbst umgehen, Mutlosigkeit überwinden, Schwächen akzeptieren, nach neuen Wegen suchen, noch einmal von vorne beginnen, Geduld mit sich und anderen haben u.v.a. Um solches für eine künftige Lebensbewältigung wirksam werden zu lassen, bedarf es des Dialogs, in dem Versagen, Nichtgelingen oder auch Gelingen mit allen Beteiligten überdacht, besprochen und reflektiert wird.

Es gibt viele Ursachen eines nicht ganz oder nicht optimalen Gelingens. Da gibt es Phänomene von Überforderung von Lehrenden und Lernenden, mangelnde Erfahrung, mangelnde Ausbildung, mangelnde Motivationen, zu wenig Verständnis bei Eltern oder Kollegenschaft, ja selbst Mobbing und Neidkomplexe im Kollegenkreis. Nicht jedes mögliche Projekt, das sich vom Gegenstand, von den Zielen oder den Wünschen anbietet, ist auch sinnvoll in jeder konkreten Situation. Wo sich Hindernisse und Schwierigkeiten auftun, gilt oft die alte Weisheit Goethes, dass es nicht möglich ist, *„alles Weh‘ und Ach, so tausendfach, aus einem Punkte zu kurieren“*<sup>84</sup>. Glücklicherweise jeder/jede Schüler/in, jede Klasse und jeder/jede Lehrer/in, der/die in solchen Situationen eine/n Kollegin/Kollegen oder Vorgesetzte/n zur Seite hat, der/die ihm ‚Erste Hilfe‘ und Rat zu leisten imstande ist. Und wie bei jedem Misslingen oder Versagen im Bereich von Erziehung und Unterricht gilt auch hier die Maxime: Den Mut nicht verlieren, Ermutigungspädagogik statt Entmutigung betreiben, Konflikte zu lösen suchen statt sie zu beklagen oder zu verfestigen u.Ä.m. So könnte selbst unterrichtliches Scheitern Möglichkeiten einer (in diesem Falle dann heilenden) Begegnung zwischen Menschen fördern.

Sofern bei einem Scheitern oder bei Problemen mitmenschliche Konfliktstoffe im Spiel sind, sind Konfliktlösungsstrategien, die von Pädagogischer Psychologie und Psychotherapie in ver-

schiedenen Formen entwickelt wurden und die heute oft das Lehrverhaltenstraining anbietet, eine große Hilfe. Sie sind Wege zu Neubeginn bei Störungen in den Lehrer-Schülerbeziehungen und im sozialen Klima einer Klasse. Die Beseitigung solcher Störungen hat auch in einem Unterricht als Dialog gemäß der alten Regel der Themenzentrierten Interaktion (TZI) Vorrang. Wie solche Strategien aber in Klassen mit unterschiedlichen ‚Migrationshintergründen‘ – z.B. bei Konflikten zwischen Flüchtlingskindern und deren Eltern, die aus verfeindeten Ländern oder Völkern kommen – aussehen könnten und sollten, ist wahrscheinlich auch erst zu erarbeiten.

Wer einschlägige Fragen und Problemkreise zu überdenken beginnt, wird vermutlich bald mit einem weiteren Problem konfrontiert. Es ist schwierig, wenn nicht unmöglich, während der Ausbildung ‚auf Vorrat‘ alles zu lernen und sich anzueignen, was man in einem gewandelten oder sich wandelnden Schulalltag braucht. Manches, aber bei weitem nicht alles, ist durch eine zielführende Fort- und Weiterbildung zu leisten. Und so kann es dazu kommen, dass etwa im Hinblick auf die zunehmende Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund gleich drei Beiträge von Petra Tempfer<sup>85</sup> jüngst in der Wiener Zeitung den Verantwortlichen heftige Vorwürfe von pädagogischen Versäumnissen machen. Ob man aber einen Vorwurf hier primär der Politik und Pädagogik, der Planung oder der Ausbildung oder sonst wem machen darf? Wer weiß, wie viel Zeit Schulverwaltung und Schulorganisation für Entwicklung, Erprobung, Begutachtung und Gesetzwerdung im Schulbereich benötigen, der wird weniger Vorwürfe machen als vielleicht die Frage nach einer Umstrukturierung und Systemänderung der Zulassungsprozeduren für Lehrpläne und Behelfe, neue Ausbildungsgegenstände usw. einschließlich der jeweils notwendigen Beschaffung notwendiger Mittel zur Diskussion stellen.

## 12 Zum Abschluss

Der österreichische Lehrer, Gymnasialdirektor und Vizepräsident der österreichischen Unesco-Kommission Ludwig Hänsel (1886 – 1959) hielt am Beginn der Schulreform-Diskussionen, die dann zum Schulgesetzwerk 1962 führten, seine Erfahrungen und Überlegungen in dem kleinen Büchlein *‚Der neuen Schule entgegen‘* fest. Hänsels Beitrag zum Lehrer-Schüler-Verhältnis und über ‚sechs Aspekte von Erziehung und Bildung‘ ist heute noch lesens- und beachtenswert.<sup>86</sup> Hänsel leitet humorvoll ein: *„Im Salzburgischen gibt es wohl auch jetzt noch das Sprüchlein, dem sich, selbst in Rhythmus und Reim, nur Sprüche von Goethe an die Seite stellen lassen. Viele Enttäuschte schon haben es sich vorgesagt. Und oft ist es ihnen ironisch zurückgeschallt: Ja, ja! So geht’s! / Und neam’d vastehts. / Und i vastand’s, / Und mir glaubt’s neam’d.“*<sup>87</sup>

Hänsel nennt diesen Spruch eine „sehr österreichische Kassandraklage“ und stellt ihn an den Beginn seiner Überlegungen. Es sei erlaubt, sie vom geschätzten Autor zu entlehnen und an den Schluss eigenen Nachdenkens zu stellen. Verbleiben am Ende von Gesprächen über Schulreformen doch fast immer mehr offene Fragen als Antworten: Warum überhaupt eine Reform? Das Wort ‚Reform‘ enthält durch die Silbe ‚Re‘ eher den Ruf nach Zurückkehren zu seiner ursprünglichen Form. Warum? Weshalb? Dem Ursprung nach war Schule ein Bereich der Muße, der Ruhe, der Absonderung von der harten Wirklichkeit des Alltags. Dem gegenwärtigen Sprachgebrauch nach heißt Reform im Gegensatz dazu eher: Neues installieren, Bisheriges verlassen. Auch hier stellt sich die Frage: Warum? Wozu? Um die Gesellschaft zu ändern oder um das Leben der Schüler/innen und damit auch unsere Zukunft sinnvoller, glücklicher, lebenswerter zu machen? Und wenn dies, so stellt sich sofort die weitere Frage,

ob eine solche Zielsetzung eher erreicht wird durch Änderungen der Schulorganisation oder durch neue Methoden oder durch andere Inhalte. Müssen sich Schulformen, Methoden, Lehrpläne, die Lehrerbildung oder müssen gar wir selbst uns und unsere Vorstellungen von Schule, sinnvollem Leben und Bildung ändern? In dieser Situation sind wir wahrscheinlich nicht schlecht beraten, wenn wir uns vor Augen halten, dass Überkommenes nicht deshalb gut oder schlecht ist, weil es schon unsere Altvordern kannten und Neues nicht deshalb besser oder schlechter, weil es neu ist. Beides muss sich immer wieder vor unserer kritischen Vernunft und unserem Gewissen rechtfertigen und begründen lassen, denn *„Bildungsfragen sind immer Lebensfragen“*<sup>88</sup> (Eduard Spranger).

## Anmerkungen

Der Autor ersucht ausdrücklich um den Vermerk, dass die gendernmäßige Bearbeitung dieses Artikels durch den Herausgeber erfolgt ist und seinem ausdrücklichen Willen widerspricht.

Der Herausgeber bedankt sich aufrichtig beim Autor über die dennoch erfolgte Freigabe des Beitrags, der nach den Gender-Vereinbarungen der PH NÖ statutengemäß für alle in dieser Reihe erschienenen Sammelbände redaktionell bearbeitet und ‚gegendert‘ worden ist.

- 1 Plato (427–347 v.Chr.): „Die platonischen Dialoge sind auch Meisterwerke der griechischen Literatur. Immer wieder haben später Philosophen versucht, ihre Lehre in der Form von Dialogen vorzutragen, doch selten (oder nie) wurde die dichterische Kraft der platonischen Dialoge erreicht.“ Johann Fischl, Geschichte der Philosophie Altertum und Mittelalter, Graz/Salzburg/Wien 1947, S.99.
- 2 Sokrates (469–399 v.Chr.) will durch Fragen die Gedanken und Ideen seiner Zuhörer ans Tageslicht bringen und nennt diese damals neue Methode der Menschenbildung im Blick auf den Beruf seiner Mutter, die Hebamme war, ‚Mäeutik‘ (Hebammenkunst). Man hat sie gelegentlich auch ‚dialogische Methode‘ genannt und v.a. in der 2. Hälfte des 19. Jahrhunderts als Schulmethode in Form eines Frage-Antwort-Unterrichts nachzuahmen versucht. Dies leider oft in einer Art und Weise, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Kritik der Schulreformer mit Recht hervorrief.
- 3 Vgl. dazu die Literaturhinweise zum Stichwort ‚Dialog‘ bei Winfried Böhm: Wörterbuch der Pädagogik, Stuttgart 1994, S.169.
- 4 Vgl. Paolo Freire: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit, Reinbeck bei Hamburg 1984.
- 5 Vgl. etwa Paul F. Röttig: Dialog der Kulturen, Wien 1971.
- 6 Vgl. Vittorio Hösle: Der philosophische Dialog, München 2006.
- 7 Siehe dazu etwa das Stichwort ‚Dialog‘ in Suchmaschinen des Internets wie Wikipedia – vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Dialog> [12. 7. 2010].
- 8 So zitiert etwa die Amtliche Wiener Zeitung vom 12. 1. 2010 auf S.2 Jemens Präsident Ali Abdullah Saleh: „Dialog ist der beste Weg, selbst mit Al-Kaida-Kämpfern, wenn sie ihre Waffen niederlegen und zur Vernunft zurückkehren.“
- 9 Vgl. dazu etwa die medizinethischen Überlegungen des Ethik-Experten im Deutschen Bundestag (2010) und Universitätslehrers Matthias Beck: Christentum in (post-)moderner säkular naturwissenschaftlich geprägter Zeit. Dialogfelder von Glaube und Naturwissenschaft, in: Ordensnachrichten 49 (2010) 4, S.3-22, hier: S.20.
- 10 Frei übertragen.
- 11 Vgl. Paolo Freire, a.a.O., S.61.
- 12 Auch darauf hat mit Nachdruck Paolo Freire verwiesen: „Der Lehrer ist nicht bloß der, der lehrt, sondern einer, der selbst im Dialog mit den Schülern belehrt wird, die ihrerseits, während sie belehrt werden, auch lehren. So werden sie miteinander für einen Prozess verantwortlich, in dem alle wachsen.“ A.a.O. 1984, S.64f. Freire gebraucht dafür die Ausdrücke ‚die Lehrer-Schüler‘ und ‚die Schüler-Lehrer‘.
- 13 Vgl. dazu auch das ‚Johari-Fenster‘, in: J. Luft: Einführung in die Gruppendynamik, Stuttgart 1971.
- 14 Der deutsche Erziehungswissenschaftler Walter Braun fragte im Hinblick darauf kritisch und nicht ohne triftige Gründe, ob nicht durch die Übertragung solcher Methoden und Wege aus einem oft völlig anderen kulturellen Kontext auch *„insbesondere für junge, lebensunerfahrene Menschen Konflikte und ungeahnte Enttäuschungen von unabsehbarer Tragweite vorprogrammiert werden.“*, in: Mythos „Gesellschaft“. Metasozialogische Betrachtungen, Weinheim 1994, S.127.
- 15 Rene Spitz: Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen, Stuttgart 1957.
- 16 David. A. Seeber: Was sind Grundwerte?, in: Herder-Korrespondenz 30 (1976), S.381 ff.
- 17 Vgl. dazu Alois Eder: Bildung und Gesellschaft, Wien/München 1965. S.140–149: Die Wertatmosphäre der

- Familie als Bildungsfaktor; Gertrud Mikl-Horke: Zu einer Pädagogik der Intersubjektivität: Georg H. Mead über Erziehung, in: Franz Rupert Hruby: Universität-Bildung-Humanität, Wien 1989, S.168f.: Persönlichkeitsentwicklung und Kommunikation.
- 18 Sehr lesenswert in diesem Zusammenhang ist das Büchlein des US-Pädagogen Frederick Mayer, der 2008 in Wien verstarb und hier auch begraben wurde: Vorurteil – Geißel der Menschheit, Wien 1975.
  - 19 Vgl. Edgar Josef Korherr, Pädagogische Psychologie, Graz 1990, S.179–183 (slowakisch: Bratislava 1996; ungarisch: Budapest 2001; slowenisch: Ljubljana 2003).
  - 20 Vgl. Klaus Wegenast: Jugend – Zukunft – Glaube, Bern 1987, S.12. Zu ethischen Konsequenzen, die sich aus der konkreten Erziehungssituation unserer Zeit ergeben, siehe: Wolfgang Brezinka: Glaube, Moral und Erziehung. Ges.Schr. 8, München-Basel 1992.
  - 21 Vgl. dazu: J. Kondziela: „Solidaritätsprinzip“, in: A. Klose/W. Mantl/V. Zsifkovits (Hg.): Katholisches Soziallexikon, Innsbruck/Wien/München/Graz/Köln 1980<sup>22</sup>, Sp.2577.
  - 22 Vgl. dazu die von Sylvia Bayr-Klimpfinger vorgelegte graphische Übersicht, in: Edgar Josef Korherr: Ideeengeschichtliche und schulgeschichtliche Wurzeln des österreichischen Bildungswesens, Graz 1988, S.84.
  - 23 Der Zielparagraph der österreichischen Schulgesetze im Lichte pädagogischer Reflexion, in: Religion, Wissenschaft, Kultur 22 (1971) 103–111. (Festschrift für Univ.-Prof. HR Dr. U. Schöndorfer) und in: Erwin Rauscher/H.-F. Angel/M. Langer (Hg.): Edgar Josef Korherr – Studien zur religiösen Erziehung und Bildung: Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte, Hamburg 2008.
  - 24 Heinrich Pestalozzi: Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten, in Briefen, Bad Schwartau 2006.
  - 25 Hubert Henz: Pädagogische Atmosphäre, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Band III, Freiburg/Basel/Wien 1971, S.261.
  - 26 Ebd.
  - 27 Ebd.
  - 28 Zu diesem Fachausdruck vgl. R.u.A. Tausch: Erziehungspsychologie, Göttingen <sup>6</sup>1971.
  - 29 PISA (= Programme for International Student Assessment) ist die wohl bekannteste vergleichende Studie in verschiedenen Ländern. Zur Kritik an der PISA-Untersuchung vgl. etwa Andreas Salcher: Der talentierte Schüler und seine Feinde, Salzburg 2008, S.200ff. Bemängelt wird dort u.a. die zu geringe Beachtung der sozialen Begabung und der inneren Motivationslage der Schüler/innen. Gerade diese sind aber für einen echten Dialog im Unterricht eine Voraussetzung.
  - 30 Im Gegensatz zum Sprachgebrauch in Empirismus, bei Kant oder im philosophischen Schrifttum (vgl. W. Brugger: Philosophisches Wörterbuch, Wien 1948) ist Erfahrung hier in weitestem Sinne zu verstehen, als Lebensakt, in dem wir einer Person, eines Gegenstandes, einer Handlung, eines Sachverhaltes usw. innwerden. In diesem weiten Sinne schließt Erfahrung auch Erkenntnis als objektive Erfahrung ein. Immer aber schwingt ein ganzheitliches Erfasstwerden des Erfahrenden mit, wenn wir von Erfahrung sprechen.
  - 31 Friedrich Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Leipzig 1930.
  - 32 Friedrich Schneider: Einführung in die Erziehungswissenschaft, Graz/Salzburg/Wien 1948, S.303ff.
  - 33 Was geistige Begegnung als Dialog sein kann, zeigt Hänsel in: Begegnungen und Auseinandersetzungen mit Denkern und Dichtern der Neuzeit, Wien/München 1957. Aus diesem Buch kann man lernen, wie man im Deutsch- oder Philosophieunterricht an höheren Schulen zum Dialog mit Autoren führen kann.
  - 34 Die Termini ‚Objektivierung‘ und ‚Resubjektivierung‘ wurden von Richard Meister in seinen Vorlesungen über Theorie der Erziehung an der Universität Wien (1923–1938 und 1945–1956) in die österreichische Erziehungswissenschaft eingeführt.
  - 35 In: Katja Behrns: Alles aus Liebe, sonst geht die Welt unter. Sechs Romantikerinnen und ihre Lebensgeschichte, Weinheim/Basel 2006, S.194.
  - 36 Vgl. Reinhold Weinschenk: Grundlagen der Pädagogik Don Boscos, München 1980.
  - 37 Vgl. Georg Wagner: Father Flanagan und seine Jungenstadt. Schriftenreihe der Österreichischen Unesco-Kommission, Wien 1957.
  - 38 Vgl. Maria Egg: Andere Kinder – andere Erziehung. Ein Wegweiser für Eltern, Betreuer und Freunde geistig behinderter Kinder, Zürich 1965; dsbe.: Die Entwicklung des geistig behinderten Kindes. Wege zum besseren Verständnis bei der Erziehung in Familie und Schule, Ravensburg 1972.
  - 39 Wien 1947.
  - 40 Vgl. Martin Buber: Reden über Erziehung, Heidelberg 1962.
  - 41 Ferdinand Ebner: Schriften, hg. Von Franz Seyr, 3 Bde. München 1963–1965.
  - 42 Richard Meister: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946. S.54f. Dem Personobjekt stellte Meister das Kulturgut als Sachobjekt der Erziehung gegenüber. Er führte aber ausdrücklich aus, dass weder Personobjekt noch Sachobjekt je bloß Mittel zu (pädagogischen) Zwecken werden dürfen.
  - 43 Es war eine der ersten einschlägigen erziehungswissenschaftlichen Publikationen, die neue Wege des Dialogischen



- erprobt und zur Diskussion stellte, Erwin Rauschers Habilitationsschrift: Religion im Dialog. Fächerverbindung, Projektstruktur, Religionsunterricht, Europäische Hochschulschriften Reihe XXIII/Bd. 405, Frankfurt/M./Bern/New York/Paris 1991.
- 44 Das Jahrhundert des Kindes (1900), deutsch: Berlin 1902, <sup>12</sup>1905.
  - 45 Vgl. Philippe Aries: Geschichte der Kindheit, München 1978.
  - 46 Erwin Rauscher, a.a.O. S.189–210 und 210–224.
  - 47 Eine kurze, aber sehr exakte und inhaltlich umfassende Darstellung der historischen Entwicklung unserer Schulfächer von der Antike bis zur Zeit nach dem 2. Weltkrieg bietet Richard Meister: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946, S.56–68.
  - 48 Vgl. Otto Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg <sup>6</sup>1957, S.423; dsbe.: Aus Hörsaal und Schulstube, 2. erw.Aufl., Freiburg 1912.
  - 49 Vgl. Alfred Petzelt: Konzentration, in: Lexikon der Pädagogik, Bd. III, Freiburg 1954, Sp.45ff.; J. Dolch: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 8. Aufl. mit viersprachigem Register, München 1965, S.71 und 85. W. Fischer: Konzentration und Pädagogik, in: Das neue Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. Br. 1970, III, 478f. (dort weitere Literatur).
  - 50 F. A. Trendelenburg: Logische Untersuchungen, 2 Bde., Berlin 1840, 3. verm. Aufl. 1870, hier nach K. Püllen: Die Problematik des Philosophieunterrichtes an höheren Schulen, Düsseldorf 1957, S.174.
  - 51 J. F. Herbart: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835), Reclam-Bibliothek 2753, 2754; dsbe.: Schriften zur Pädagogik, Hamburg/Leipzig 1882.
  - 52 Vgl. O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg <sup>6</sup>1957, S.422.
  - 53 O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, Freiburg <sup>6</sup>1957; dsbe.: Aus Hörsaal und Schulstube, Freiburg <sup>2</sup>1912. Vgl. dazu auch M. Pfielger: Der Religionsunterricht, Bd. III, Innsbruck/Wien/München 1937, S.84.
  - 54 O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre, a. a. O., S.420.
  - 55 M. Pfielger: Der Religionsunterricht und seine Stellung zu den übrigen Gegenständen, in: L. Lang/F. Trimmel (Hg.): Schule und Erziehung in der österreichischen Gegenwart, Wien 1937, S.74ff.; dsbe.: Die Stellung der Religion im Bildungsvorgang. Ein Dokument, in: Christlich-pädagogische Blätter (= CPB) 67 (1954) 5, S.129–131; dsbe.: Religion und Bildung, in: CPB 67 (1954) 5, S.131–138.
  - 56 Richard Meister: Beiträge zur Theorie der Erziehung, Wien 1946.
  - 57 J. Dewey: The school and the child, Sammlung pädagogischer Essays, hg. von J. Findlay, London 1896, S.89; John Dewey: Demokratie und Erziehung, Weinheim 1993; John Dewey/William Heard Kilpatrick: The Project Method (1918) – deutsch: Weimar 1935; vgl. auch E. Rauscher: Religion im Dialog, Frankfurt/Bern/New York/Paris 1991, S.166f.
  - 58 Vgl. dazu etwa Richard Schwarz: Führt die Auflockerung der Lehrpläne zu einer Bildungseinheit?, in: Pädagogische Welt 13 (1959) 3, S.154ff.; Alois Eder: Bildung und Gesellschaft: Wien/München 1965.
  - 59 Vgl. dazu die einschlägigen Bestimmungen für Volks- und Sonderschulen: BGBl 439/91; für Hauptschulen: BGBl II 134/2000; für AHS: BGBl 277/04.
  - 60 Vgl. Themenheft „Beiträge zur multikulturellen bzw. interkulturellen Erziehung“, CPB 106 (1993); H. H. Reich: Interkulturelle Pädagogik, Eine Zwischenbilanz, in: Ztsch. f. Päd. 40 (1994), S.9–27. Dort auch weitere einschlägige Literatur, die noch nichts an Aktualität eingebüßt hat. Über den gegenwärtigen Stand der einschlägigen Literatur bieten die Internet Suchmaschinen eine Fülle von Quellen.
  - 61 Lt. Wiener Zeitung vom 10. 2. 2010, S.13, trifft dies nach einem Bericht des Stadtschulrates für Wien für Wiener Volksschulen schon für ‚knapp jedes zweite Kind‘ zu. Und am 11. 2. 2010 klagt dieselbe Amtliche Zeitung: „In zahlreichen Wiener Bezirken gibt es Klassen, in denen kein einziges deutschsprachiges Kind mehr sitzt“ (S.12).
  - 62 Nach dem zitierten Bericht der Wiener Zeitung stellt eine Studie von Elisabeth Furch über „Migration und Schulrealität“ fest, dass nur 43% der befragten Wiener Volksschullehrer/innen während ihrer Ausbildung das Wahlpflichtfach „Interkulturelles Lernen“ besucht hatten.
  - 63 Darauf hat vor fast einem halben Jahrhundert bereits Heinrich Hahne: Als Lehrer heute. Düsseldorf 1963, hingewiesen und auf eine Reihe daraus resultierender Folgen für die damalige Schulsituation aufmerksam gemacht.
  - 64 Zu den Sinnfragen zählen auch der religiöse Bereich und seine konkrete konfessionelle Ausprägung.
  - 65 Religiöse Erziehung vor den Herausforderungen der kulturellen Vielfalt in Europa. Dokumentation des VI. Europäischen Forums zum schulischen Religionsunterricht, Madrid 6.–10. April 1994, Graz 1995.
  - 66 E. J.Korherr: La enseñanza de la religion en el conjunto del currículo escolar, in: Teologia y Catequesis, Madrid 52 (Okt./Dez.1994), S.53–74.
  - 67 Vgl. Reiner Jungnitsch: BRU im fächerübergreifenden Unterricht, in: Comenius-Institut, Deutscher Katechetenverein, Gesellschaft für Religionspädagogik (Hg.): Handbuch Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen, Gütersloher Verlagshaus 1997, S.205ff.
  - 68 Vgl. dazu C. Buol, Chur: Werteeziehung als Aufgabe der Schule, Neue Zürcher Zeitung, 16./17. 6. 1985.
  - 69 Beifügung des Autors.

- 70 Vgl. dazu W. Fischer: Konzentration und Pädagogik, in: Das neue Lexikon der Pädagogik, Freiburg i. Br. 1970, III, S.478 f. (dort weitere Literatur).
- 71 So definiert Josef Dolch, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München <sup>3</sup>1960, S.71, den auch in Deutschland üblichen Gesamtunterricht. Richard Meister, a.a.O. Seite 92–98 spricht vom Gesamtunterricht als kindgemäßer Form des Anfangsunterrichts.
- 72 Vgl. dazu: Berthold Otto: Geistiger Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht, Berlin 1907; Lieselotte Trump: Otto, Berthold, in: Lexikon der Pädagogik. Neue Ausgabe, Band III, Freiburg/Basel/Wien 1971, S.253f.
- 73 Jürgen Henningsen: Berthold Otto, in: Hans Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik II, München 1979, S. 127–139, hier: S.131.
- 74 Dies war auch der Untertitel von B. Ottos Zeitschrift ‚Der Hauslehrer‘.
- 75 IKL = Interkulturelles Lernen bzw. Interkulturelles Lehren.
- 76 In der Lehrerbildung in Österreich orientierte man sich dabei vorwiegend an Ernst Höller: Theorie und Praxis des Schülergespräches, Wien <sup>2</sup>1951.
- 77 Hugo Gaudig: Die Schule im Dienst der werdenden Persönlichkeit, 2 Bde., Breslau 1917.
- 78 Georg Kerschensteiner: Begriff der Arbeitsschule, München <sup>9</sup>1950, (1. Auflage: Leipzig 1912); Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung, Leipzig <sup>3</sup>1914. Zur kritisch-erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung siehe: Theodor Wilhelm: Georg Kerschensteiner (1854–1932), in: Hans Scheuerl (Hg.), Klassiker der Pädagogik II, München 1979, S.103–126.
- 79 Otto Scheibner: 20 Jahre Arbeitsschule, Leipzig 1928.
- 80 Vgl. Peter Petersen: Der kleine Jenaplan, Weinheim 1980; Harald Eichelberger/Marianne Wilhelm (Hg.): Der Jenaplan heute. Eine Pädagogik für die Schule von morgen. Innsbruck/Wien/München 2000; Ingeborg Holzmann: Feier als Urform des Lernens in der Jenaplan-Pädagogik, in: CPB 115 (2002) 2, S.77f.
- 81 Vgl. Christl Fisgus: Hilf mir, es selbst zu tun. Montessoripädagogik in der Regelschule, Auer Donauwörth 2000. Mario M. Montessori: Erziehung zum Menschen, Kindler-Verlag Berlin 1985.
- 82 Vgl. BMBWK (Hg.): Projekt. Grundsatzlerlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. Wien 2001, S.15. Dieser sehr praxisorientierte Behelf führt Initiativen seit 1992 fort und wurde in den folgenden Jahren weiter überarbeitet und adaptiert. Letzte dem Autor zur Verfügung stehende Fassung, hg. vom BMUKK, Wien 2008.
- 83 Vgl. etwa: Christoph Wulf-Jörg Zirfas: Performative Pädagogik. Theorien, Methoden, Perspektiven, Weinheim/Basel 2007.
- 84 Frei zitiert.
- 85 Petra Tempfer: Lehrer wollen Integration lehren – und wissen nicht, wie, Wiener Zeitung, 10. 2. 2010, S.13; Integration an Schulen lernen: Die Zeit läuft Politik und Pädagogik davon, Wiener Zeitung vom 11. 2. 2010, S. 12; Petra Tempfer: Integrationswelle verschlafen, a.a.O., S.14.
- 86 Ludwig Hänsel: Der neuen Schule entgegen. Ratschläge und Mahnrufe, Wien 1956, S.9–15 und S.121–133.
- 87 A.a.O., S.5.
- 88 Frei zitiert.

*Edgar Josef Korherr, em. o. Univ.-Prof. Dr.,  
langjähriger Ordinarius für Katechetik an der Universität  
Graz, Doyen der österreichischen Religionspädagogik, in  
viele Sprachen übersetzter Autor und Mitautor hunderter  
Publikationen und vieler Bücher, Mitglied zahlreicher pa-  
storaler und wissenschaftlicher Gremien weltweit*