

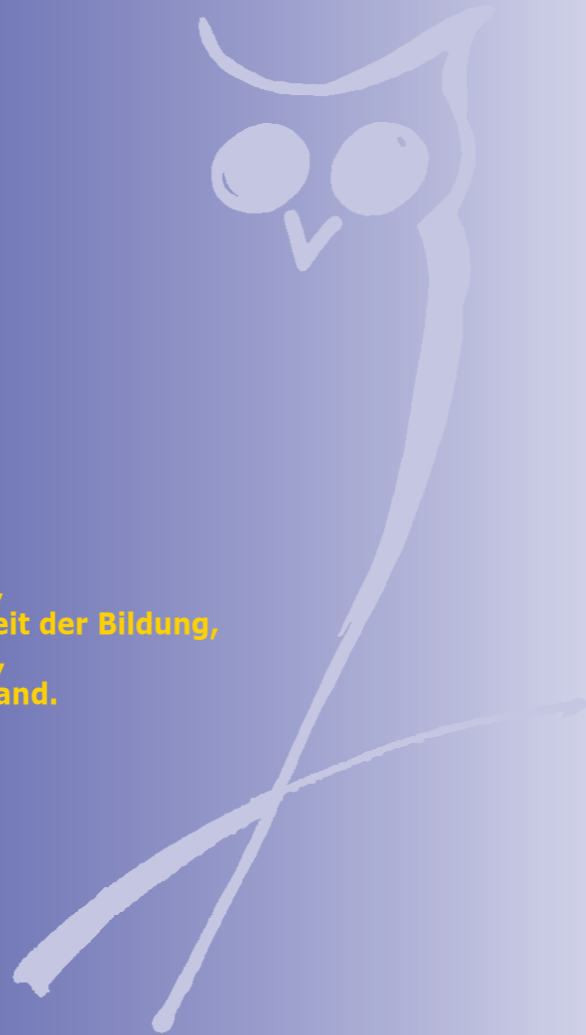
Bildung sucht Dialog!

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

Christiane Siebenbrunner-Rosic

Zur Rolle der antiken Philosophie im Rahmen der Schulpraktischen Studien

Sokrates und Platon als Grundlage pädagogischer Dialogführung zwischen Ausbildungslehrenden und Studierenden?

Reflektieren und Evaluieren gehören zum Standardrepertoire verantwortungsbewusster Pädagoginnen und Pädagogen. Beiden Vorgehensweisen muss daher im Rahmen der Lehrerausbildung besonderes Augenmerk geschenkt werden. Im Folgenden soll es neben einer inhaltlichen Bestimmung der Begriffe um die Klärung der Frage gehen, wie eine Methode des Fragens im Sinne pädagogischer Dialogführung beschaffen sein muss, um den Lernenden in ihrem selbstreflexiven bzw. -evaluativen Handeln den Weg zu persönlicher Weiterentwicklung in Form von Einsicht und Erkenntnis - und damit zu persönlicher Freiheit in Form von Mündig-Sein - zu ebnet. Dass hierbei zum Teil lang praktizierte Kommunikationsmuster überdacht werden müssen, wird sich ebenso zeigen, wie die Tatsache, dass zeitgemäße, im Dienste der Mündigkeit stehende Pädagogik ihre Wurzeln bereits im Denken und Wirken der antiken Philosophen hat.

Die Begriffe ‚Reflexion‘ und ‚Evaluation‘ sind in der gegenwärtigen Pädagogik nicht mehr wegzudenken: Viele Unterrichtseinheiten an Schulen schließen mit einer Reflexion der Schüler/innen, Studierende an Pädagogischen Hochschulen reflektieren über gehaltene Lehrübungen, Projekte und Lehrveranstaltungen an Bildungseinrichtungen werden evaluiert etc. Dabei wird nicht selten ein wenig sorglos mit den Begrifflichkeiten umgegangen, nicht nur, was die Abgrenzung zwischen Reflexion und Evaluation, sondern auch, was das eigentliche Wesen der beiden Termini betrifft. Resultate einer derartigen Sorglosigkeit sind dann beispielsweise Schülerreflexionen in der Form, dass die Lehrperson das Kind fragt, was ihm denn besonders gut gefallen hat, woraufhin das Kind erwartungstreu antwortet: „*Eigentlich eh alles*“ – vielleicht, weil es der Lehrperson gefallen möchte, vielleicht auch, um das lästige Frage-Antwortspiel am Ende der Unterrichtseinheiten möglichst bald hinter sich zu bringen. Die Lehrperson gibt sich damit zufrieden, das nächste Kind kommt an die Reihe - auch diesem hat „*eigentlich auch alles gut gefallen*“, ... Das einzig Positive an derartigen Scheindialogen kann darin gesehen werden, dass die Kurzantworten der Kinder – bedingt durch die gestellte Scheinfrage - wenig wertvolle Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Lernertrag: null.

Resultate der oben angesprochenen Sorglosigkeit sind aber möglicherweise auch Reflexionen über gehaltene Lehrübungen angehender Pädagoginnen und Pädagogen, die – vielleicht

um der Note willen – das sagen, was der Klassenlehrer bzw. die Klassenlehrerin als Ausbildungslehrperson hören möchte, ohne je eine Sekunde von ihren eigenen Gedanken in ihrem Argumentationsprozess geleitet zu werden, oder auch Reflexionen in Form von Nacherzählungen schriftlich verfassen (... „*in der Pause schmierte ich Butterbrote...*“). Lernertrag: null. Aber auch die Begriffe ‚Lehrveranstaltungsevaluation‘ oder ‚Projektevaluation‘ lassen nicht selten terminologische Konsistenz vermissen, verlangt doch der Evaluationsbegriff ganz konkrete Schritte, ohne welche damit im Zusammenhang stehende Tätigkeiten reine Zeitverschwendung blieben.

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

1 Zum Dialogbegriff

Etymologisch lässt sich das Wort ‚Dialog‘ auf das griechische ‚dialogos‘ zurückführen, welches ‚Unterredung‘ bzw. ‚Gespräch‘ bedeutet. Im Kontext der nachstehenden Ausführungen muss besonders auf die ursprüngliche Begriffsbedeutung hingewiesen werden, die im dem Substantiv zugrunde liegenden Verb ‚dialegesthai‘ deutlich wird und welche die Aktivitäten des Überlegens, Überdenkens, des gemeinsamen Besprechens und Disputierens ausdrückt.¹

1.1 Definitionen

Friedrich Dorsch bezeichnet den Dialog als „*Gespräch zwischen zwei gleichberechtigten Partnern mit der Absicht, durch These und Antithese die Wahrheit zu entdecken*“². Im Rahmen dieser Definition steht der sprachliche Austausch zwischen zwei Personen im Vordergrund, wengleich betont werden muss, dass auch non-verbale Signale, wie etwa Blicke oder Berührungen, im Dienste des Dialoges stehen können. Diese Relativierung des sprachlichen Moments im Dialog gilt auch für den Fall des sogenannten ‚inneren Dialogs‘, welchen eine Person gleichsam mit sich selbst führt, um beispielsweise Widersprüchlichkeiten in ihrem Denken zu hinterfragen und zu beurteilen, weshalb die Kriterien des ‚Austausches‘, der ‚Aktion und Reaktion‘ bzw. ihres ‚wechselseitigen Einsatzes‘ als hauptsächliche Charakteristika des Dialogbegriffes angesehen werden sollten. Diesem Vorschlag folgt auch Andreas Ziegler (1996), wenn er vom Dialog als einem „*dynamischen Prozess mit einer bestimmten Struktur*“, von einem „*rückgekoppelten, spiralförmigen Prozess*“ spricht³. Somit könnten alle Formen menschlicher Interaktionen – und in weiterer Konsequenz auch die menschliche Wahrnehmung – im Dialogbegriff enthalten sein.

1.2 Wahrnehmung und dialogisches Prinzip

Im Zentrum des von Martin Buber (1923) begründeten ‚dialogischen Prinzips‘ steht die Aussage: „*Der Mensch wird am Du zum Ich*“⁴. In diesem Satz soll zum Ausdruck kommen, dass die Entwicklung des Menschen von Geburt an an den dialogischen Austausch mit der Umwelt gebunden ist und als „*Koevolution sinnbildender Strukturen*“⁵ verstanden werden muss. Aus einer dialogischen Philosophie heraus blieben demnach Selbstwahrnehmung und das eigene Körperempfinden bzw. –erleben ohne die ergänzenden Wirkungen des Spürens des Selbst am Anderen durch zwischenmenschliche Interaktionen unvollständig. Georg Feuser

& Wolfgang Jantzen (1991) fassten diese Sichtweise in der Feststellung zusammen: „*Der einzelne Mensch ist stets auf das Ganze, das allgemein Menschliche, seine Gattung bezogen*“⁶. In diesem Dialogverständnis gestalten das Ich und Du in einer (auch non-verbalen) Interaktion ein gemeinsames ‚Zwischenfeld‘, ein ‚Dialogfeld‘, welches sogleich einen Ort zwischenmenschlicher Begegnung darstellt, an dem beide Teilnehmer/innen im Idealfall gleichwertig und gleichberechtigt sind. Marian Heitger (1983) bekräftigt zwar, dass im dialogischen Verhältnis nach Buber Vertrauen und Anerkennung auf der Basis des grundsätzlichen Angenommenwerdens vorherrschten, betont aber auch gleichzeitig die Notwendigkeit einer strengen Argumentation als „*Forderung einer bejahenden zwischenmenschlichen Beziehung*“⁷.

2 Zum philosophischen Ursprung der Pädagogik im Dialog

Die Pädagogik als eigene Wissenschaft entwickelte sich aus dem Wirken der Philosophen heraus, welche sich im Zuge des systematischen Nachdenkens über die Erziehung mit Fragen, wie beispielsweise über das Gute und das Böse, über die Maßstäbe für sittliches Handeln oder über die Ziele menschlichen Lebens, auseinandersetzten. Als Ziel der Pädagogik wurde es im Kontext dieser Fragen angesehen, Grundsätzliches und Besonderes der Erziehung des Menschen verstehen und dieses theoretisch Verstandene in der Erziehungspraxis umsetzen zu wollen. Der Weg, welcher diese Philosophen - die gleichsam als „*erste berufsmäßige Pädagogen*“⁸ bezeichnet werden – zum pädagogischen Denken und Wirken führte, bestand somit hauptsächlich im Stellen von Fragen, im Zweifeln sowie im Suchen und Geben von Antworten, deren Ursprung das Staunen und die Verwunderung darstellten. Auf diese Weise gelangten sie „*zur Erkenntnis ihrer selbst, der Mitmenschen und der Mit-Welt*“⁹. Unter Bezugnahme auf die in Kap. 1.1 angeführten Definitionen sowie auf die Aussage von Feuser & Jantzen in Kap. 1.2 lässt sich somit der ‚Dialog‘ als „*Urform erzieherischen Denkens und Handelns*“¹⁰ bezeichnen, im Rahmen dessen Lehrende und Lernende miteinander in Beziehung treten und durch gemeinsames Fragen und Antworten Kenntnisse über sich selbst und die Umwelt erhalten sollen.

2.1 Der Dialog im Wirken des Sokrates

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

dabei als „Helfer auf dem Weg zur Erkenntnisgewinnung“¹¹, indem er davon ausging, dass die potenziellen Erkenntnisse in irgendeiner Form – quasi in einem ‚Schlummerzustand‘ – beim Lernenden seit jeher vorhanden seien und es Ziel des Lehrenden sein müsse, diese durch geschickte Fragen, durch Argumente, durch Widerlegen von falschen Argumenten, durch erneutes Fragen und Abwägen zur Entfaltung zu bringen. Von Sokrates wurde diese Unterrichtsmethode als ‚Mäeutik‘, als ‚Hebammenkunst‘, bezeichnet.

In seinem frühesten Dialog ‚Laches‘ wird die sog. ‚Elenktik‘ des Sokrates, bestehend aus dem Dreischritt Fragen-Prüfen-Widerlegen, deutlich: In einem Gespräch mit zwei athenischen Feldherren, Nicias und Laches, wurde Sokrates gefragt, ob deren Söhne in die Schule des Fechtmeisters gehen sollten oder nicht, woraufhin Sokrates diese konkrete Frage in eine allgemeine umformte, nämlich dahingehend, was denn nun ‚Tugend‘ sei. Da dies zu beantworten als zu schwierig empfunden wurde, stellte Sokrates zunächst die Frage nach der der Tugend zugrunde liegenden Tapferkeit, welche ja ein Erziehungsziel des Fechtunterrichts darstellte. Nachdem Laches eine für Sokrates ungenügende Antwort gab, räumte Sokrates ein, offenbar nicht klar genug gefragt zu haben, und präziserte die Frage durch Anführen von Beispielen und Vergleichen, indem er unter anderem den Begriff der ‚Tapferkeit‘ jenem der ‚Geschwindigkeit‘ gegenüberstellte, woraufhin er die Frage aufwarf, ob es „*nun eine allgemeine Bedeutung von Tapferkeit, vergleichbar mit jener der Geschwindigkeit als ein Vermögen, in kurzer Zeit vieles zu vollbringen*“, gäbe¹². Laches bejahte dies, indem er den Tapferkeitsbegriff mit ‚Beharrlichkeit der Seele‘ definierte. Sokrates prüfte und widerlegte diese Annahme und zeigte an Beispielen auf, dass Beharrlichkeit nicht ausreiche, um Tapferkeit zu erfassen. Nach weiteren erfolglosen Klärungsversuchen seiner Gesprächspartner kam Sokrates letztendlich zum Schluss, dass die Frage nach der Tugend nicht beantwortet werden könne, wenn schon jene nach dieser zugrunde liegenden Tapferkeit nicht bestimmbar wäre¹³.

In diesem Dialog zeigt sich die charakteristische Gesprächsführung der sokratischen Elenktik, die darin bestand, jenen Menschen auf den Zahn zu fühlen, die sich ihrer Behauptung oder ihres Begriffes sicher wähnten, etwa was die Tüchtigkeit, die Gerechtigkeit, die Weisheit, die Wahrheit oder die Bildung betraf. Diese Menschen stellte Sokrates zur Rede, (a) fragte genauer nach, was sie denn mit einer Behauptung meinten, (b) prüfte, ob diese logisch konsistent, d.h. bis zum Ende durchdacht und widerspruchsfrei, sei und (c) widerlegte diese, wenn die vorgebrachten Argumente löchrig erschienen.¹⁴ Dieser beispielhafte Dialog zeigt aber auch noch ein weiteres typisches Merkmal auf, welches im offenen Ausgang, im Unbeantwortet-Bleiben von Fragen – auch als ‚Aporie‘ bezeichnet – begründet liegt. Daraus resultierten auch der Vorwurf der sokratischen Ironie – Sokrates hätte den negativen Ausgang seiner Nachforschungen insgeheim schon im Vorhinein gewusst und sei gezielt darauf losgesteuert – sowie der von Søren Kierkegaard (1841) bezeichneten „*unendlichen Negativität des Sokrates*“¹⁵, die sich darauf bezog, dass Sokrates sich von seinen Gesprächspartnern abwandte, sobald er diese in die Ratlosigkeit geführt hätte, ohne selbst Antworten zu geben. Dies könnte auch ein Grund für die Feststellung des Sokrates gewesen sein: „*Eigentlich bin ich nie irgend jemandes Lehrer gewesen*“¹⁶. Dem entgegenzuhalten ist aber das positive Element der Elenktik, die ‚Skepsis‘, welche für „*das Umschau haltende, Neues in den Blick nehmende und erwägende Sich-Los- und -Herauslösen aus einer dogmatisch-positionellen Verranntheit stehen soll*“¹⁷. Dies ließe wiederum zu, den oben zitierten Satz auf eine andere Weise zu interpretieren, denn was jemand – ausgelöst durch seine Skepsis – macht, ob er dadurch zum Um- bzw. Weiterdenken veranlasst wird, liegt allein bei ihm selbst. An dieser Stelle gelangen also Erziehung und Unterricht an ihre Grenze. Ihr Verdienst kann allein in

den vorangehenden Prozessen bestehen, welche als gemeinsames skeptisch-orientiertes Philosophieren gleichsam die Grundlage für die Paideia des Menschen im Sinne einer Zugehörigkeit zum Denken darstellen können - nicht jedoch zwangsläufig müssen.

Die am Anfang dieses Kapitels getätigte Aussage, dass die sokratische Methode keine bloße Wissensvermittlung im herkömmlichen Sinne darstelle, soll abschließend relativiert und ergänzt werden: Die Bedeutung des Wirkens Sokrates' bestand nicht in der Vermittlung von Wissen, sondern in der Destruktion von Scheinwissen einerseits - was ihn zugleich zum „wissenden Nichtwisser“¹⁸ machte, sowie im Aufbau von Skepsis als Basis für eigenes Weiterdenken und damit für die eigene persönliche Weiterentwicklung andererseits. Bezug nehmend auf die Dialoge Sokrates', die von der Überzeugung getragen waren, man könne dann nur ‚gut‘, ‚gerecht‘, ‚tapfer‘ etc. handeln, wenn man wüsste, was ‚das Gute‘, ‚das Gerechte‘, ‚das Tapfere‘ etc. sei, könnte man doch auch nur dann ‚erziehen‘, wenn man wüsste, was ‚Erziehung‘ sei¹⁹.

2.2 Der Dialog im Wirken Platons

Sokrates' Schüler Platon (428-347 v. Chr.) wird in der philosophischen Literatur - in erster Linie seines Werkes ‚Der Staat‘ wegen - oft als Begründer des abendländischen Erziehungsdenkens bezeichnet. In seinen über 20 Dialogen tritt - mit einer Ausnahme abgesehen - Sokrates als Hauptfigur auf, der das Gespräch leitet und resümiert. Während die Forschung vor allem hinsichtlich Platons ‚früher‘ und ‚mittlerer Dialoge‘ auf Schwierigkeiten hinsichtlich der eindeutigen Zuordnung des Begründers der Gedanken hinweist, herrscht vorwiegend Übereinstimmung darüber, dass die sogenannte ‚Altersdialoge‘ Platons seinem eigenen Denken entstammten. Aus pädagogisch-anthropologischer Sicht ist vor allem der Dialog ‚Menon‘ hervorzuheben, in welchem Menon Sokrates die Frage stellt, ob denn Tugend lehrbar sei. Nachdem Sokrates antwortet, nichts über die Beschaffenheit der Tugend sagen zu können, Menon daraufhin aufgefordert wird, verschiedene tugendhafte Erscheinungsformen aufzuzählen, in der Folge aber von Sokrates darauf hingewiesen wird, dass eine bloße Aufzählung für das Verständnis von Tugend zu wenig sei, kommen beide - nach mehreren Zwischenstufen - letztendlich zum Schluss, dass Tugend nicht lehrbar sei²⁰. In diesem Dialog zeigen sich wie auch bei Platons ‚Höhlengleichnis‘, welches als ältester systematischer Text zur Pädagogik bezeichnet wird, sowohl gemeinsame als auch von Sokrates abweichende Kriterien der Dialogführung:

Im Höhlengleichnis steht das praktische Wissen eines Philosophen im Zentrum, welcher vor der Aufgabe steht, „die Höhlenbewohner aus ihren Fesseln zu befreien und aus der Höhle hinauf zur Sonne zu führen. Den vielen, ungebildeten Menschen in der Höhle, deren Wissen nur aus Meinungen, Vorurteilen und Wahrscheinlichkeiten besteht, steht der an der Idee des Guten orientierte Philosoph gegenüber...“²¹. Wie auch bei Sokrates setzt der Prozess der Paideia bei den Menschen an, die - eingebettet in Vorurteilen, also in Scheinwissen - in ihren Ansichten und Meinungen befangen sind (vgl. 2.1). Auch Platon wählte die Form des Dialogs vermutlich, um zu zeigen, dass Einsicht und Erkenntnis erst im Miteinander-Nachdenken und Miteinander-Sprechen entstünden²². Während Sokrates sich jedoch damit begnügte, diese Menschen im Dialog elenktisch-skeptisch auf die Unzulänglichkeit ihrer Annahmen und Behauptungen hinzuweisen, wollte Platon diese sehr wohl belehren. Mit ‚bildendem Lehren‘ ist im Kontext zum Höhlengleichnis das Wegwenden des Blickes von gewohnten Erscheinungen sowie das Zunichtemachen der „Fesseln der Wahrnehmung und Erfahrung“²³ gemeint. Darin liegt nach Platon auch der Erziehungsbegriff begründet. Unter Bezugnahme auf die

Höhlenbewohner beginnt - metaphorisch gesprochen - die Erziehung als eine Befreiung aus den Fesseln der eigenen Erfahrung, als eine Abwendung vom Gewohnten und als Um- bzw. Hinwendung zu Neuem und Unbekanntem. Demnach stellt sich Erziehung als Prozess des Aufstiegs aus dem Dunkel der Höhle in das Helle der äußeren Welt dar. Nach Platon kann sich dieser Prozess der Paideia insofern als schmerzhaft darstellen, als das Verlassen des Gewohnten mit dem Verlust von Sicherheit einerseits und das Risiko des Unbekannten mit Furcht andererseits einhergehen würden²⁴.

Für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis bedeutet diese Metapher wohl, dass es die Aufgabe des/der Erziehenden bzw. Lehrenden sein muss, die Heranwachsenden zu diesem Schritt zu ermutigen, denn kennen diese keine andere als ihre eigene Wirklichkeit, werden sie sich gegen diese Art der Befreiung wehren – umso heftiger, je wohler und je sicherer sie sich in dieser Wirklichkeit fühlen.

2.3 Zur (Un-)Lehrbarkeit der Worte nach Augustinus

Der Theologe und Philosoph Aurelius Augustinus (354-439) wird oft als bedeutendster Denker am Übergang von der Antike zum christlichen Mittelalter bezeichnet. In seiner Schrift ‚De magistro‘ wirft er in Form eines Lehrer-Schüler- (Vater-Sohn-) Dialogs eine noch nie da gewesene pädagogische Problemstellung auf, die schon in der Eingangsfrage exponiert wird: (1) „Können wir durch die Worte eines anderen belehrt werden, oder anders formuliert: können wir aus Worten lernen?“²⁵. In dieser Konsequenz wird eine weitere für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis höchst bedeutsame Frage zu klären sein, nämlich jene, (2) ob sich jemand Erzieher/in oder Lehrer/in eines anderen nennen dürfe.

Nach Augustinus kann man aus Worten allein nichts lernen, weil Wort und Sache nicht identisch sind. Worte seien – wie dies bereits Platon unterschied – durch Vereinbarung entstanden („thesei“) und nicht bereits aus der Natur der Sache heraus gegeben („physei“). Daraus folgernd könne man aus Worten nur dann ‚lernen‘, wenn die von ihnen bezeichneten Dinge bereits bekannt seien, was wiederum jeglichen Lerneffekt per se ausschließe, denn was bekannt ist, kann nicht mehr gelernt werden. Augustinus differenziert den Lernbegriff dahingehend, dass er zwischen dem Lernen (a) sinnlich wahrnehmbarer Dinge, (b) von Informationen und (c) von Vernunftkenntnissen unterscheidet: Erstere würden mit Hilfe der menschlichen Sinne gelernt, Zweitere würden dem Informanten höchstens nur geglaubt, ohne dass damit ein Lernprozess vor sich gehe (es zeigt sich also schon bei Augustinus die Unzulänglichkeit reiner Informationsinputs seitens des/der Lehrenden), Letztere könnten nur durch die eigene Vernunfttätigkeit realisiert werden, nämlich durch Prüfen der vorgebrachten Argumente. Diese Unterscheidung zwischen Glauben und Lernen ist auch in Hinblick auf die zweite eingangs gestellte Frage relevant: Vieles, was der/die Heranwachsende von einem/einer Lehrenden zu lernen scheint, wird von ihm/ihr nur geglaubt, denn das eigentliche Lernen von Dingen, das mit Einsicht und Erkenntnis durch die eigene Vernunfttätigkeit einhergeht, könne ein Lehrender/eine Lehrende nach Augustinus nur indirekt anleiten, nämlich durch *Präsentation bzw. Repräsentation von Dingen bzw. Argumenten*²⁶. In diesem Verständnis müsste die 2. Frage also negiert werden. Es würde nun nicht überraschen, wenn auch an Augustinus – wie auch schon an Sokrates (vgl. 2.1) - der Vorwurf der Negativität gerichtet würde, doch ähnlich wie bei Sokrates in Form der Skepsis, lässt sich aus den Ausführungen Augustinus´ – mögen sie auch auf den ersten Blick destruktivistisch erscheinen – viel positiv zu Verstehendes für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis interpretieren: Winfried

Böhm (2008) etwa sieht die pädagogische Bedeutung des Augustinus in einer „Umkehrung vieler unserer gängigen pädagogischen Grundvorstellungen“ und meint damit, dass sich die Erziehung weg von der Fremdbestimmung hin zur „Selbstgestaltung der Person“ orientieren und eine „Verlagerung des Blicks auf die Welt im Menschen statt auf den Menschen in der Welt“²⁷ stattfinden müsse.

Eberhard Grisebach legt in Anlehnung an Augustinus dem Erziehungsverhältnis die Anerkennung der „Andersheit und Fremdheit“ des Gegenübers zugrunde.²⁸ Diese schaffe somit eine Grenze für den Lehrenden/die Lehrende in seiner/ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit, denn die grundsätzliche Andersheit und Fremdheit jedes Individuums schließe sowohl ‚Stellvertretung‘ in dem Sinne, dass der/die Lehrende nicht für den Lernenden/die Lernende handeln könne, aus als auch „die Möglichkeit direkter Einwirkung“²⁹. Nach Grisebach erfordere diese Sichtweise daher gegenseitigen Respekt und Anerkennung des Anderen.

Rein passives Aufnehmen im Sinne des von Augustinus umschriebenen „Glaubens von Informationen“ würde nach Bertrand Russell auf längere Sicht gesehen die Gefahr mit sich bringen, dass der/die Heranwachsende die Neigung entwickelt, einer Führungsperson – ohne Aktivierung seiner/ihrer Vernunfttätigkeit – zu folgen und sich jedem System zu unterwerfen.³⁰ Spätestens zu diesem Zeitpunkt sollte die Frage unbestritten sein, ob das Wirken der antiken Philosophen überhaupt Relevanz für die gegenwärtige Unterrichts- und Erziehungspraxis habe.

2.4 Zusammenfassendes und Weiterführendes

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

Auch bei Platon steht das dialogische Prinzip im Vordergrund, um zu verdeutlichen, dass Einsicht und Erkenntnis erst durch Miteinander-Sprechen und Miteinander-Denken angebahnt

werden könnten. In seinem Höhlengleichnis werden – ähnlich wie bei Sokrates - Menschen beschrieben, die sich durch ihre subjektiven Erfahrungen und Vorurteile gleichsam in einer Scheinwirklichkeit befänden, und es hierauf die Aufgabe des Lehrenden sein müsse, diese Menschen aus den Fesseln ihrer eigenen Erfahrung zu befreien, indem sie sich von Gewohntem abwenden und Ungewohntem, Neuem zuwenden sollten. Diesen Schritt zu initiieren, mag oft keine einfache Aufgabe sein, denn dort werden Lehrende auf großen Widerstand stoßen, wo die eigene, subjektive Scheinwelt als sicher und angenehm empfunden wird. Die Grenzen der Lehr- und Erziehbarkeit zeigte auch Augustinus auf, indem er erklärte, warum man aus Worten allein nichts lernen kann. Er weist damit indirekt auch auf die Bedeutung des Dialogs in der Pädagogik hin, denn viele Informationen, welche dem/der Heranwachsenden im Monolog, d.h. mit reinem Inputcharakter, zugetragen werden, können von diesem/dieser höchstens geglaubt, nicht aber gelernt werden – wenn ihm/ihr die Möglichkeit des Erlangens von Einsicht und Erkenntnis durch die eigene Vernunfttätigkeit, also des Lernens in Form des Prüfens und Hinterfragens von Argumenten, verwehrt bliebe. Aufgrund der Äußerung, dass der/die Lehrende das Lernen also nur indirekt anbahnen könne, können bedeutsame Konsequenzen für die Unterrichts- und Erziehungspraxis abgeleitet werden, die (a) im Abwenden von der Fremd- hin zur Selbstbestimmung des Individuums, (b) in der respektvollen Anerkennung der Andersheit eines jeden Individuums, (c) im Ausschluss des stellvertretenden Handelns (und damit auch Denkens) für den Anderen sowie (d) in einer Abkehr von der reinen passiven Informationsaufnahme durch den Heranwachsenden/die Heranwachsende begründet liegen.

3 Dialog und gegenwärtige Pädagogik unter dem Gesichtspunkt antiker Philosophie

Im Folgenden soll deutlich gemacht werden, dass es in dieser Abhandlung nicht um das Zusammentragen historischer Ansichten geht, sondern um den Anstoß, welche diese für pädagogisches Denken und Handeln zu geben vermögen. Dabei soll in Anlehnung an Heitger (1983) festgehalten werden, dass der Dialog alle pädagogischen Fragen und Antworten konstituiert, da sich die Pädagogik im Respekt vor dem Anderen - wie bereits Augustinus deutlich machte - definiert, welche das Ziel von Selbstständigkeit und Mündigkeit des Heranwachsenden verfolgt, den Zwang aufgeben und die Freiheit in den Vordergrund stellen muss - ohne dabei „standpunktlos und richtungslos zu werden“³¹. Eine Pädagogik des Dialogs basiert nicht nur auf dem Wort – da dies kein eigentliches Lernen begründen würde (vgl. 2.4. zur „Un-Lehrbarkeit“ von Worten), sondern darüber hinaus auch auf dem Argument und dem Motiv, wie dies bereits auch die Dialoge Sokrates´ und Platons deutlich machten. In einer Pädagogik, die von der Absicht des Selbstdenkens und -urteilens, des Selbstentscheidens und des Selbstverantwortens getragen ist, braucht es den Dialog gleichsam als Grundnorm.

3.1 Zum Begriff des Lernens

„Lernen ist ein Begriff, der an die Aktivität des Lernenden, das heißt aber an seine Vernunft als dem Prinzip psychischer Aktivität gebunden ist“³². Auch Heitger (1983) macht Lernen – wie bereits Augustinus festhielt – allein vom lernenden Subjekt abhängig, indem er betont, dass der, der lernt, auch etwas wissen will. Wissen zu haben bedeutet in diesem Kontext, etwas für

wahr zu halten als Resultat der eigenen Vernunfttätigkeit, des Bemühens um Einsicht. Auch Heitger spricht in Anlehnung an die antiken Philosophen vom Lernen als einem „*Hervorbringen von Wissen, das niemand als der Lernende selbst leisten kann*“³³. Es ist des Menschen eigene Vernunft, welche ihm sage, was er für wahr halten soll bzw. darf. Nur durch diese kann er Wissen erlangen, so dass für das Lernen jene pädagogische Forderung resultieren muss, alles zu Lernende an den Erkenntnisprozess des/der Lernenden zu knüpfen. Lernen muss in dieser Konsequenz im Dienste der Entfaltung der Mündigkeit des Menschen stehen.

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

Bereits die antiken Philosophen hielten den Menschen die Vorläufigkeit ihres Wissens vor Augen. Zwar steht das Wissen unter dem Anspruch der Geltung, unter jenem wahr zu sein, doch auch das Wissen um dessen Vorläufigkeit, dessen Fragwürdigkeit, dessen mögliche Fehler schließt die angesprochene Geltungsbindung nicht aus, denn „*auch das Wissen um das eigene Nichtwissen soll wahr sein*“³⁴ – womit ein weiterer antiker Gedanke, nämlich Sokrates' Satz: „*Ich weiß, dass ich nichts weiß*“, Eingang in die zeitgenössische Pädagogik fand. Auch die Konsequenz daraus, dass der Mensch zeitlebens somit ein fragendes Wesen bleibt, ändert jedoch nichts an der Forderung, dass Lernen ein Prozess des eigenen Erkennens und Begründens sein muss. Mündigkeit kann nur dann erreicht werden, wenn der Mensch – wie die von Platon dargestellten Höhlenbewohner – sich von Vorurteilen, Opportunismen und Überredungen zu lösen und seine Vernunft „*bei gleichzeitigem Abbau der Subjektivismen*“³⁵ zu entfalten vermag. Auch Johann Heinrich Pestalozzi äußerte sich über das Vermitteln bloßer Kenntnisse - an Stelle von Erkenntnissen - in der Form, dass Ersteres „*bloßes Brockenwissen*“ erzeuge, welches zu „*bloßem Mauldreschen*“ führe und die Schule – so Immanuel Kant – zur Dressuranstalt machte.³⁶

Lernen als eigene Einsicht verlangt Begründen und Argumentieren, denn Argumente begründen erst die Geltungsansprüche, überzeugen die/den Lernende/n. Im Argumentieren – so Heitger – stelle er/sie seine/ihre Behauptung unter den Anspruch der Wahrheit³⁷, im Argumentieren binde er/sie diese – nach Sokrates – an den Logos.

3.2 Zum Begriff des Lehrens

Der Begriff des Lehrens kann nur in einer unumstrittenen Beziehung zum Lernbegriff diskutiert werden. Jeder/Jede Lehrende muss sein/ihr Handeln in den Dienst eines auf Einsicht und Mündigkeit beruhenden Lernens stellen, will er/sie nicht nur überredend wirken. In Konsequenz eines so verstandenen Lernbegriffes kann sich Lehren nur als Hilfestellung für den dem Individuum eigenen Erkenntnisprozess darstellen (vgl. dazu auch Sokrates' Aussage in 2.1 „*... Helfer auf dem Weg zur Erkenntnisgewinnung*“). Davon ausgehend kann Lehren nie bloße Wissensvermittlung in Form mechanischen Wiedergebens von Informationen oder in Form des Konditionierens des/der Lernenden sein, welches nach Hegel die Vernunft des/der

Lernenden gleichsam umgehen wolle, indem es an „*sinnliches Begehren*“ appelliert.³⁸ Dies hat auch schon Aristoteles in seiner Aussage betont, dass sich das die Klugheit bewahrende Urteilsvermögen nur auf Urteile über das Handeln, nie auf solche, die durch Lust- oder Unlustempfinden hervorgerufen würden, beziehen dürfe. Diese Aussagen widersprechen zum Teil den lernpsychologischen Empfehlungen des positiven Sanktionierens, welches die Heranwachsenden motivieren soll, sich auf eine bestimmte Art und Weise zu verhalten. Bezogen auf den dieser Abhandlung zugrunde liegenden Lernbegriff muss aber in diesem Kontext auf die von Heinrich Roth geäußerte Gefahr hingewiesen werden: *„Alles Lehren, das uns konditioniert, dressiert uns auf einen Stimulus, macht uns unfrei. Ein Lehren und Lernen, das uns aus einem adressierten Stimulus-Response-Zwang befreit, eröffnet Spontaneität. Wenn Lehren die ganze Situation ins Blickfeld rückt, problemlösendes Verhalten aktualisiert, die Antizipation neuer Lösungsmöglichkeiten provoziert, macht es uns frei für kritische Kreativität.“*³⁹

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

3.3 Dialog als Brücke zwischen menschlicher Freiheit und pädagogischer Führung

Ein Dialog im Sinne der in 1.1 zugeordneten Begriffsbestimmung muss in Konsequenz der bisherigen Ausführungen (1) Willkür und Zwang ausschalten, (2) sich im Argumentieren vollziehen, (3) an Einsicht aus Freiheit und an die Vernunfttätigkeit des/der Lernenden appellieren. Dialogische (pädagogische) Führung bedeutet demnach, dem/der Lernenden zu helfen, Fragen zu stellen, Argumente zu prüfen, diese auf ihre Widerspruchsfreiheit zu untersuchen sowie gegebenenfalls auf mögliche Irrwege aufmerksam zu machen – was gleichzeitig dem elenktischen Dreischritt Fragen-Prüfen-Widerlegen (vgl. 2.1) entspricht. Voraussetzung für den Dialog stellt nicht nur die von Buber geforderte gegenseitige Anerkennung der Gesprächspartner dar, sondern auch die Auseinandersetzung über einen gemeinsam verstandenen (definierten) Inhalt. Was als Basis für jede wissenschaftliche Abhandlung gilt, nämlich die Definition von Begriffen und deren anschließende konsistente Verwendung, ist also auch für den Dialog von Bedeutung, da die Gesprächspartner andernfalls die Argumente des Gegenübers nicht nachvollziehen könnten.

Aber noch ein weiteres Kriterium muss als dialogkonstituierend hervorgehoben werden: Es ist dies die Aufhebung jeglichen Machtverhältnisses zwischen den Gesprächspartnern. Wo bliebe die pädagogische Führung eines/einer Lehrenden, der um die Gunst des/der Lernenden wirbt, wo die Einsicht durch Freiheit eines/einer Lernenden, der/die dem/der Lehrenden gefallen möchte? Nicht nur würde hierbei die soziale Beziehung zwischen den beiden gestört, es würde auch kein Lernen stattfinden können. Kant macht dies in seiner Aussage deutlich, dass Bedürfnisse oder Interessen des/der Lernenden keinen Geltungsanspruch begründeten und daher nie an die Stelle von Argumenten treten dürften⁴⁰, damit – so Heitger – *„der Anspruch der Argumente nicht auf Grund von Opportunismen verfälscht werde. Argumente gelten, wenn sie gelten, ohne Ansehen einer Person“*⁴¹.

Es sind zwei Aspekte, welche seitens des/der Lehrenden zum Zwecke der Dialogführung vorliegen müssen, (1) die Beziehung zum Gegenstand (zum Lehr-Lerninhalt), welche es dem/der Lehrenden erst ermöglicht, dem/der Lernenden in seinem/ihrer Argumentationsprozess zu helfen, sowie (2) die Beziehung zur Person (zum/zur Lernenden), womit gemeint sein soll, dass diese Hilfestellung umso besser gelingt, je genauer der/die Lehrende über die Individuallage des/der Lernenden (z.B. Alter, Interessen, soziale Herkunft etc.) Bescheid weiß. Pädagogische Dialogführung bedeutet in diesem Kontext, dass der/die Lehrende eine Relation zwischen dem Gegenstand (Lehr-Lerninhalt) und der Individuallage des/der Lernenden herstellt, indem er/sie Ersteren durchblickt, auf das Einhalten der sachgemäßen Fragestellung sowie auf das Wahrnehmen von Zusammenhängen durch den Lernenden/die Lernende achtet, und auf etwaige Irrwege im Argumentationsprozess hinweist, ohne dabei den Lehr-Lerninhalt zugunsten der Individuallage des/der Lernenden zu verfälschen. In diesem Durchblicken des Gegenstandes und des damit verbundenen Argumentationszusammenhanges einerseits sowie im Wissen um die Individuallage des/der Lernenden andererseits liegt für Heitger auch die pädagogische Autorität, also pädagogische Führung, begründet.⁴²

3.4 Zur Bedeutung der Frage

Ausgehend von den Dialogen der antiken Philosophen und einem Lernbegriff, der im Zeichen der eigenen Einsicht und des Argumentationsprozesses steht, muss ein darauf abzielender pädagogischer Dialog aus einer Spirale aus Frage und Antwort bestehen, denn wo nicht gefragt wird, entstehen auch keine Antworten. Wie in 3.1 ausgeführt, lässt sich das Fragen als eine Suche nach neuem Wissen charakterisieren. Die bereits getroffene Feststellung, dass jeder Mensch zeitlebens ein Fragender bleibt, rührt unter anderem daher, dass jede durch die Frage erst mögliche Erkenntnis gleichzeitig neue Fragen aufwirft. Daraus ergibt sich an den Lehrenden/die Lehrende die Forderung, das Fragen des/der Lernenden, welches ihm/ihr gleichzeitig Aufschluss über seine/ihre Individuallage gibt, stets zu fördern. Hilfe im Erkenntnisprozess muss demnach schon bei der Frage beginnen, denn nur eine eindeutige Frage kann eine eindeutige Antwort liefern. Gleichzeitig verlangt eine eindeutige Frage auch eine eindeutige Festlegung des Gegenstandes, des Lerninhalts. Hilfe im Erkenntnisprozess heißt aber auch, die Individuallage des/der Lernenden zu berücksichtigen, denn an sich gibt es – so Heitger – keine schweren und leichten Fragen, nur eben im Zusammenhang mit dem Alter oder den Fähigkeiten des/der Lernenden gesehen. Aufgabe des/der Lehrenden muss es also sein, *„die Frage in Bezug auf die Frageweise so einzugrenzen, dass die Schüler selbst die Lösung finden können; bzw. es gilt, durch weitere Zwischenfragen diesen Prozess zu ermöglichen. Das ist der Sinn der Unterrichtsfrage, wo sie stellvertretend für den Schüler gestellt wird“*⁴³.

4 Konsequenzen für die selbstreflexive bzw. selbst-evaluative Praxis

4.1 Zum Reflexionsbegriff

Etymologisch geht das Wort ‚Reflexion‘ auf das lateinische ‚reflectere‘ im Sinne von ‚zurück-beugen‘, ‚umkehren‘ zurück.

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

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

4.2 Zum Evaluationsbegriff

Von ‚*Evaluation*‘ (oder ‚*Evaluierung*‘) spricht man, „*wenn ein Produkt oder ein Prozess auf eine vorweg definierte Erwartung hin überprüft wird, wobei aufgrund dieses Überprüfungsergebnisses eine (evaluative) Konsequenz gezogen wird*“⁴⁴. Je nach Überprüfungsgegenstand unterscheidet man daher die Produkt- von der Prozessevaluation.

In diesem Verständnis stellt also die Reflexion im Sinne eines Vergleiches zwischen Erwartungen (Zielen) mit dem tatsächlich Erreichten den 1. Schritt im Evaluationsverfahren dar. Schon hier zeigt sich, dass terminologische Unschärfen und die synonyme Verwendung der beiden Begriffe abzulehnen sind, zumal erst die Evaluation zur Erkenntnisgewinnung und persönlichen Weiterentwicklung führen kann: Das Verfahren der Evaluation lässt sich auch als „*praxisorientierte bzw. entscheidungs- und handlungsgerichtete Vernunftanwendung oder Erkenntnisgewinnung*“⁴⁵ bezeichnen.

Jost Reischmann geht auf den Evaluationsbegriff aus pädagogischer bzw. andragogischer Sicht ein, indem er als Evaluation „*das Erfassen und Bewerten von Prozessen und Ergebnissen zur Wirkungskontrolle, Steuerung und Reflexion im Bildungsbereich*“⁴⁶ bezeichnet, wobei die Bewertung nur durch den Vergleich der ermittelten Ist-Werte mit vorher explizit festgelegten und begründeten Soll-Werten erfolgen kann. Reischmann fordert im pädagogischen Kontext das Formulieren von operationalisierten Lernzielen als zugrunde liegende Soll-Werte. Darunter sind Lernziele zu verstehen, welche sowohl aus einer Inhalts- als auch aus einer ganz konkreten, eindeutig beobachtbaren Verhaltensäußerung auf Seiten des/der Lernenden bestehen, womit sie auch erst überprüfbar werden. Zielformulierungen, wie etwa: „*Der/Die Lernende weiß über ... Bescheid*“; oder: „*Der/Die Lernende lernt kennen*“, sind in diesem Zusammenhang ungeeignet, da die Lehrperson in Ermangelung konkreter Verhaltensäußerungsfestlegungen die Verwirklichung dieses Lernzieles nicht beobachten und überprüfen kann. Vielmehr stellt sich die Frage, welche konkreten Handlungen der/die Lernende setzen muss, damit die Lehrperson *sehen* und somit überprüfen kann, ob der/die Lernende über einen Gegenstand bzw. Lerninhalt Bescheid weiß.

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

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

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

5 Dialogische Führung als Hilfe im Selbstreflexions- bzw. -evaluationsprozess des/der Lernenden

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

Ausgangspunkt der pädagogischen Dialogführung ist die (eindeutige) Frage als Suche nach neuem Wissen, ohne die keine Antworten gefunden werden können und die zugleich den 1. Schritt im Evaluationsprozess darstellt. Diese Frage muss sich auf einen eindeutigen Gegenstand (einen gemeinsam definierten Inhalt) als Grundlage des Argumentationsprozesses beziehen - in der Ausbildungssituation angehender Pädagogen und Pädagoginnen repräsentieren diese die operational formulierten Lernziele einer Unterrichtsvorbereitung.

Diese Frage muss weiters auf den Soll-Ist-Vergleich im Sinne der Reflexion gerichtet sein. Ausgelöst durch diese Frage soll der/die Studierende nachdenken und prüfen, ob die von ihm/ihr gesetzten Ziele (die Soll-Werte) auch tatsächlich erreicht werden konnten. Aufgabe des Ausbildungslehrers/der Ausbildungslehrerin in dieser Situation ist es, die vorgebrachten Argumente des/der Studierenden zu prüfen, d.h. auf ihre Widerspruchsfreiheit hin zu untersuchen, und gegebenenfalls auf mögliche Irrwege hinzuweisen, wenn beispielsweise der/die Studierende fälschlicherweise zur Auffassung gelangt, dass die Schüler/innen im Rahmen der Lehrübung die Lernziele erreicht hätten. Durch Aufzeigen von Beispielen (Schülerinnen/Schülern, die ein Lernziel nachweislich nicht erreicht haben) ist diese Annahme sodann vom Ausbildungslehrer/von der Ausbildungslehrerin zu widerlegen.

Da jede Antwort zugleich auch weitere Fragen aufwirft, muss die Dialogführung des Ausbildungslehrers/der Ausbildungslehrerin nun auf die Kausalattribution gerichtet sein: Ausgelöst durch eine dementsprechende Frage soll der/die Studierende zum Nachdenken über mögliche Ursachen der (Nicht-)Übereinstimmung zwischen Soll- und Ist-Zustand angeregt werden. Auch hier hat der Ausbildungslehrer/die Ausbildungslehrerin die Aufgabe des Prüfens der vorgebrachten Argumente, ohne jedoch dem/der Studierenden seine/ihre Auffassung aufzudrängen. Nur wenn der/die Studierende selbstkritisch Ursachen erforscht hat, wird er/sie evaluative Konsequenzen für sein/ihr künftiges Handeln ableiten. Dabei ist es wichtig, Neues in den Blick zu nehmen und sich gegebenenfalls von Gewohntem, oder - wie es bereits Sokrates formuliert hat - von „*dogmatischer Verranntheit*“ zu befreien. Dies ist deshalb von großer Relevanz, da aufgrund der Bedeutung der unterschiedlichen Individuallagen der Schüler/innen nicht jede Unterrichts- bzw. Erziehungsmethode zum gleichen Ergebnis führen kann und daher auch lange bewährte Praktiken in neuen Situationen aufgegeben werden müssen. Wichtig ist festzuhalten, dass diese Form pädagogischer Dialogführung unabhängig vom Alter, von der Bildungsinstitution, vom Unterrichtsfach etc. zu praktizieren ist. Bereits Vor- und Volksschulpädagogen bzw. -pädagoginnen sollten regelmäßig mit den Kindern Dialoge im oben beschriebenen Sinn führen, welche die drei Evaluationsschritte inkludieren: (1) Reflexion: „*Entspricht das Ergebnis deinen Erwartungen?*“; „*Bist du mit deinem Arbeitsergebnis zufrieden?*“ (Eine ehrliche Antwort wird man nur dann erhalten, wenn Subjektivismen ausgeschaltet sind, und das Kind nicht das antwortet, was die Lehrperson gerne hören würde, oder so antwortet, dass es eine Belohnung erhält). (2) Kausalattribution: „*Was könnten die Gründe dafür sein, dass du mit deinem Ergebnis so bzw. nicht zufrieden bist?*“ (3) Ziehen einer Konsequenz: „*Was nimmst du dir daher für das nächste Mal vor?*“

Je früher Lernende mit pädagogischer Dialogführung konfrontiert werden, umso größer ist die Chance anzusehen, dass diese durch stetes Fragenstellen, Selbstreflektieren und -evaluieren zu Einsichtslernen, zu persönlicher Freiheit und Mündigkeit gelangen werden. *Caminante, no hay camino. Se hace camino al andar. (Wanderer, es gibt keinen Weg. Der Weg entsteht beim Gehen.) (Antonio Machado)*

Anmerkungen

- 1 Vgl. Urs Peter Lattmann/Peter Metz: *Bilden und Erziehen*, Aarau 1995, S.36.
- 2 Hartmut O. Häcker/Kurt-H. Stapf (Hg.): *Dorsch - Psychologisches Wörterbuch*, Bern ¹³1998, S.146.
- 3 Andreas Ziegler, *Wieviel Gehirn braucht der Mensch?*, in: *Sinn und Sinne im Dialog*, Hg.: Waltraud Doering/Winfried Doering, Dortmund 1996, S.17.
- 4 Martin Buber: *Reden über Erziehung*, Heidelberg 1953, S.42.
- 5 Ziegler, 1996, S.17.
- 6 Georg Feuser/Wolfgang Jantzen, in: *Sinn und Sinne im Dialog*, Hg.: Waltraud Doering/Winfried Doering,

- Dortmund 1996, S.72.
- 7 Vgl. Marian Heitger: Wider den vermeintlichen Gegensatz von Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 56. Jg., 1980/4, S.411-446.
- 8 Lattmann/Metz, 1995, S.22.
- 9 Sonja Rinofner-Kreidl/Harald A. Wiltsche (Hg.): Karl Jaspers´ Allgemeine Psychopathologie zwischen Wissenschaft, Philosophie und Praxis, Würzburg 2008, S.105-107.
- 10 Lattmann/Metz, 1995, S.22.
- 11 A.a.O., S.28.
- 12 A.a.O., S.29.
- 13 Vgl. ebd.
- 14 Vgl. Wolfgang Fischer: Über Sokrates und die Anfänge des pädagogischen Denkens, in: Päd. Denken von den Anfängen bis zur Gegenwart, Hg.: Wolfgang Fischer/Dieter-Jürgen Löwisch, Darmstadt 1989, S.17f.
- 15 Vgl. a.a.O., S.19.
- 16 Ebd.
- 17 A.a.O., S.20.
- 18 Lattmann/Metz, 1995, S.31
- 19 Vgl. Winfried Böhm et al.(Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch, Paderborn 2008, S.19.
- 20 Vgl. Lattmann/Metz, 1995, S.32-34.
- 21 Waltraud Harth-Peter: Über die Klugheit, in: Pädagogische Tugenden, Hg.: Walter Eykmann/Sabine Seichter, Würzburg 2007, S.52.
- 22 Vgl. Winfried Böhm et al. (Hg.): Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch, Paderborn 2008, S.187.
- 23 Fischer, 1989, S.23.
- 24 Vgl. ebd.
- 25 Vgl. a.a.O., S.32.
- 26 A.a.O., S.188.
- 27 Böhm et al., 2008, S.188.
- 28 Eberhard Grisebach: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung, in: Projekt Erziehung. Ein Lehr- und Lernbuch, Hg.: Winfried Böhm et al., Paderborn 2008, S.60.
- 29 A.a.O., S.188.
- 30 Vgl. Bertrand Russell: Erziehung ohne Dogma, in Erziehung, Schule, Gesellschaft, Hg.:W. Brinkmann, Bad Heilbronn 1980, S.169.
- 31 Marian Heitger: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Wien 1983, S.7.
- 32 A.a.O., S.41.
- 33 Ebd.
- 34 A.a.O., S.42.
- 35 Ebd.
- 36 Immanuel Kant: Fragmente VIII, in: Beiträge zu einer Pädagogik des Dialogs, Hg.: Marian Heitger, Wien 1983, S.49.
- 37 Vgl. Heitger, 1983, S.43.
- 38 A.a.O., S.45.
- 39 Heinrich Roth (Hg.): Lernprozeß und Freiheit, in: Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern. Hannover 1969, S.47.
- 40 Vgl. Kant, in: Heitger, 1983, S.49.
- 41 A.a.O., S.48.
- 42 Vgl. a.a.O., S.49-51.
- 43 A.a.O., S.58.
- 44 Werner Schwendenwein: Theorie des Unterrichtens und Prüfens, Wien 1998, S.373.
- 45 Vgl. <http://de.wikipedia.org/wiki/Evaluation>
- 46 Ebd.

*Christiane Siebenbrunner-Rosic, Mag. Dr., Dipl.-Päd.,
Lehrende für didaktische und humanwissenschaftliche Fächer
an der PH NÖ; mehrjährige Lehrtätigkeit am Fachhochschul-
Diplomstudiengang ‚Militärische Führung‘ (FH Wiener Neu-
stadt), am WIFI Eisenstadt sowie Mitarbeit im BMUKK*