
Theorie und Praxis von Pädagogik

1. Jg. Heft 1. 2009

Inhalt

Bikics, Gabriella: <i>Praxisbezogenheit vor und nach Bologna</i>	3
Kegyés, Erika: <i>Der Bologna-Prozess und die Genderfragen. Neue Impulse für die Hochschulreform</i>	15
Némethné Tóth, Orsolya: <i>Untersuchung psychomotorischer Fähigkeiten im Vorschulalter</i>	37
Réthy, Mária: <i>Inklusion im humanwissenschaftlichen Diskurs</i>	42
Varga, Melinda: <i>Erfahrungen der Eltern mit einem Kindersprachkurs für Kinder im Alter von 3-7 Jahren</i>	50
Kiss, Dorottya: <i>Als Anthropologin im Kindermuseum</i>	65

Unterstützung: Nemzeti Civil Alapprogram (NCA)



Herausgegeben von:

Bikics, Gabriella Ph.D., Universität Miskolc
Karlovitcz, János Tibor, Ph.D., Universität Miskolc
Kegyés, Erika, Ph.D., Universität Miskolc
Torgyik, Judit, Ph.D., Kodolányi János Hochschule

Redaktion und Verlag:

Neveléstudományi Egyesület
(Erziehungswissenschaftliches Verein)
Tárogató lejtő 15
1021 Budapest
Ungarn

Erscheinungsweise: zweimal jährlich

ISSN 2061-4241 (Online)
ISSN 2061-425X (Druck)

Praxisbezogenheit vor und nach Bologna

© **Gabriella Bikics**

bikicsg@freemail.hu
(Universität Miskolc, Miskolc, Ungarn)

Einführung

In ganz Europa findet eine Umstrukturierung des Schulwesens statt. Technische, wirtschaftliche Veränderungen fordern in jedem Land auch Veränderungen pädagogischer Konzepte, Inhalte und Methoden. Eine wichtige Anforderung der Veränderung ist, Unterricht und Studium der gesellschaftlichen Wirklichkeit näher zu bringen und theoretische Inhalte praxisbezogen zu vermitteln.

Als Fachdidaktikerin hatte ich in den letzten zehn Jahren mehrmals die Gelegenheit, an Lehrerfortbildungen des Goethe-Instituts in Deutschland teilzunehmen. Ich habe erfahren, dass Lehrerfortbildung dort keinesfalls pure Informationsvermittlung bedeutet, sondern die nötigen, neuen Informationen haben die Teilnehmer durch praktische Tätigkeiten selber erworben. Das Konzept der Fortbildungen war praxisbezogen, im Mittelpunkt stand die Projektarbeit. (Bikics, 2005). Die Projektmethode ist in Deutschland ein wichtiger Bestandteil des Studiums, der Lehreraus- und Fortbildung. (Blömeke, 1998, Voss / Ziegenspeck, 1999). Ich habe erkannt, wie wichtig es ist (wie wichtig es wäre), dass sich die Studenten unter ihnen besonders die Lehrerstudenten das Projektdenken und Projektarbeiten im Rahmen ihrer Ausbildung und / oder Fortbildung aneignen, möglichst viel üben und auf natürliche Weise in ihrer eigenen Praxis umsetzen.

Projektunterricht ist in Ungarn natürlich kein fremder Begriff. In den letzten Jahren, seitdem ich an Konferenzen der Projektpädagogischen Gesellschaft teilnehme, habe erfahren, dass Kollegen in vielen Grund- und Mittelschulen Projekte entwickeln. Manche Schulen breiten ihre Projektstätigkeit sogar auf internationale Ebene aus. Ich habe viele gute Beispiele kennen gelernt, als ich multilaterale interkulturelle Tempus-Schulprojekte begutachtet habe. Die Teilnahme an Projekten bringt für die Lehrer und Schüler großen beruflichen und persönlichen Gewinn.

Leider ist aber diese Arbeitsform im ungarischen Hochschulwesen nicht verbreitet, das Studium läuft wenig praxisbezogen und enthält selten Projektstätigkeiten. Vor Bologna haben in Ungarn die Universitäten eher auf die theoretischen, die Hochschulen eher auf die praktischen Studieninhalte Wert gelegt. Nach Bologna soll(te) die Grundausbildung in ihrem Konzept die Praxisbezogenheit betonen und das Masterstudium das universitäre Wissen vermitteln.

Praxisbezogenheit: ein Vergleich

In Deutschland sind im Vergleich zu der ungarischen BA-Ausbildung zwei Tendenzen festzustellen:

- a) Das Grundstudium läuft mehr praxisorientiert und soll den Studenten bei der Orientierung auf dem Arbeitsmarkt helfen. In Deutschland ist Orientierungspraktika sowohl im schulischen als auch im wirtschaftlichen

Bereich obligatorischer Teil der BA-Ausbildung. Ohne Zweifel ist ein derart aufgebautes Grundstudium sowohl für Studenten, die auf den Arbeitsmarkt hinaustreten, als auch für diejenigen, die ein (Lehrer)Masterstudium beginnen, vorteilhaft.

- b) Im Grundstudium wird neben dem Wissenserwerb auf die Entwicklung persönlicher Kompetenzen z. B.: auf die Schlüsselqualifikationen der einzelnen Studenten viel Wert gelegt. Das Wort „Schlüsselqualifikation“ kommt aus der Wirtschaft und hat sich in der Pädagogik etabliert. „Die Schlüsselqualifikationen sind als dauerhaft gelegte Basis für die berufliche Existenz anzusehen.“ „...einige der wichtigsten sind: Denken in Zusammenhängen, Flexibilität, Kommunikationsfähigkeit, Kreativität, Problemlösefähigkeit, Selbständigkeit, Transferfähigkeit, Zuverlässigkeit“ (Schelten, 2001:121.).

Die Frage ist: Wie kann man in das Grundstudium solche Methoden einbauen, die sowohl die Praxisbezogenheit als auch die Schlüsselqualifikationen besser als früher betonen? Dazu ist die Projektmethode gut geeignet, denn das Projektdenken und Projektarbeiten entwickeln die Lern- und Lehrfähigkeiten der Studenten und verbinden optimal die Theorie mit der Praxis, die Schule mit dem Leben, das Denken mit dem Tun (Beck, 1995). Man erwartet von einer dreijährigen Grundausbildung genau dieselben Kriterien, mit denen man im Allgemeinen ein Projekt charakterisieren kann, beide sollen:

- ❖ Theorie und Praxis miteinander verbinden,
- ❖ praxisorientiert und lebensnah,
- ❖ interdisziplinär und interpersonell sein,
- ❖ Schlüsselqualifikationen (z. B.: Kommunikation, Kooperation, Selbständigkeit, Kreativität, Problemlösungsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit usw.) entwickeln.

Das soll auch eine Veränderung der Hochschuldidaktik in Richtung Praxisorientierung bedeuten.

Trotz der vielen Vorteile wird die Projektarbeit nicht einmal in der Lehrerausbildung praktiziert, denn sie ist mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Im Vergleich zu den deutschen Bestrebungen ist im ungarischen Hochschulwesen die Projektarbeit fremd, denn es gibt zu wenig

- ❖ speziell ausgebildete Dozenten (Projektarbeit fordert spezielle didaktische Kompetenzen)
- ❖ Teams der Dozenten (Projektarbeit fordert Zusammenarbeit)
- ❖ Zeit (Projektarbeit fordert komplizierte Vorbereitungen)
- ❖ passende Unterrichtsräume (Projektarbeit fordert große, gut ausgestattete Räume)
- ❖ Geld für nötige Medien und Materialien (Projektarbeit fordert bewegliche Medien wie Laptop, Projektor sowie viele Materialien).

Diese Schwierigkeiten und Hindernisse mussten wir auch beachten, überwinden oder verringern, als wir an der Miskolcer Universität die Projektarbeit in der herkömmlichen Lehrerausbildung und in der BA-Ausbildung eingeführt haben.

Praxisbezogenheit in der Ausbildung von Germanistikstudenten an der Universität Miskolc

Ich stelle am Beispiel des Deutschstudiums an der Miskolcer Universität vor, welche Möglichkeiten die Studenten in dem Ausbildungssystem vor und nach Bologna haben um während des Studiums praktische Erfahrungen erwerben zu können. Die Arbeit mit beiden vorgestellten Studentengruppen gründet größtenteils auf ihre Projektarbeit, entwickelt zielgerichtet wichtige Schlüsselqualifikationen (z.B.: Kommunikation, Kooperation, Planungs-, Organisations-, Führungs-, Problemlösungs- und Reflexionsfähigkeit) und verbindet das Studium mit berufspraktischen Erfahrungen in Schulen oder bei Firmen.

Vor Bologna

Eine Deutschlehrerausbildung (MA), in der als 7. Semester auch ein halbjähriges Schulpraktikum integriert sein wird, findet an unserer Universität nicht statt. Jedoch haben wir Deutschlehrerstudenten (Lehrer für deutsche Sprache und Kultur) im alten, auslaufenden Bildungsmodell, deren kürzeres Schulpraktikum auch projektartig organisiert wird. Im fachdidaktischen Seminar arbeiten die Studenten zusammen Unterrichtsinhalte aus, die sie in ihrem Praktikum auch erproben. Einige Stunden werden als „Projektprodukt“ auf Videokassette oder DVD aufgenommen und im Seminar gemeinsam reflektiert. Als schriftliches Projekt wird von jedem Referendaren eine Stunde aus pädagogischer, fachdidaktischer, sprachlicher und kultureller Sicht komplett ausgearbeitet, analysiert und reflektiert.

Nach Bologna

Projektspezialisierung für deutsche Sprache und Kultur. In der Germanisten-Grundausbildung (BA) stehen 50 Kreditpunkte für Spezialisierungen zur Verfügung. In diesem Rahmen bieten die verschiedenen Hochschulen auch Spezialprogramme mit praktischem Inhalt (z. B.: Programmorganisateur, Fremdenführer, Sekretär). Die Besucher dieser Kurse haben am Ende ihres Studiums Deutschkenntnisse auf der Oberstufe aber auch praktische Erfahrungen. Unsere Projektreferenten arbeiten z. B.: an Projekten, deren Produkte Ausstellungen, Veranstaltungen im Projektworkshop, an der Universität oder in der Stadt sind.

Praxisbezogenheit in der Projektspezialisierung für deutsche Sprache und Kultur

Konzept

Im Konzept dieser Ausbildung steht die Projektarbeit. Ein Projekt ist eine offene Lernform, die sich durch folgende Merkmale auszeichnet:

- ❖ Orientierung an den Interessen der Beteiligten
- ❖ Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit der Beteiligten
- ❖ Lehrer haben nur eine Beratungsfunktion

- ❖ Fächerübergreifendes Arbeiten
- ❖ Produktorientierung (am Ende des Projektes steht ein Produkt)
- ❖ Soziales Lernen (Partner- / Gruppenarbeit)
- ❖ Voraussetzungen: Durchhaltevermögen, Phantasie
- ❖ Der Arbeits- und Lernprozess, der durch Projekte ausgelöst und organisiert wird, ist ebenso wichtig wie das Produkt, das am Ende des Projektes stehen soll
- ❖ Drei Phasen: Planung, Realisierung, Reflexion.

Ziele

Die Ziele der Spezialisierung sind, dass die Studenten nicht nur gute Sprachkenntnisse (Stufe B2 - C1 nach dem Europäischen Referenzrahmen) und theoretische Grundkenntnisse in Linguistik, Literatur und Kultur erwerben, sondern auch methodische Kenntnisse und Fähigkeiten (z.B.: Planung, Ausführung, Evaluation und Reflexion von Lern- und Arbeitsprozessen) oder die Fähigkeit zum sozialen Lernen (z.B.: Arbeit und Problemlösung in einem Team).

Inhaltliche Ziele: Die Studenten sollen über folgende Kenntnisse verfügen:

Deutsche Sprachkenntnisse

Grundsätzliche wissenschaftliche Kenntnisse (Linguistik, Literatur, Kultur)

Informatikkenntnisse

Methodische Ziele: Die Studenten sollen fähig sein

neues Lehrmaterial auch selbständig bearbeiten

Informationen verstehen und zusammenfassen

Informationen aus verschiedenen Medien bearbeiten

entsprechende Sprechtechniken und Präsentationstechniken anwenden

Kommunikative Ziele: Die Studenten sollen fähig sein

sich mündlich und schriftlich ausdrücken

vor einem Publikum frei sprechen

überzeugend argumentieren und diskutieren

Soziale Ziele: Die Studenten sollen fähig sein

in Team arbeiten

Konflikte lösen

Verständnis (Toleranz und Empathie) anderen Kulturen gegenüber haben.

Aufbau

Die ersten Studenten haben das 3. und das 4. Semester also die Hälfte der 50-Kredit-Spezialisierung hinter sich, sie findet in den Semestern 3-6. statt. Sie beinhaltet 5 Studieneinheiten. Jede Einheit dauert 2 Semester lang und ist 10 Kreditpunkte wert.

1. Einheit: *Methoden der Projektarbeit* (Vorlesungen im 1. und 2. Semester der Spezialisierung, je 2 Wochenstunden)

2. Einheit: *Interkulturelle Texte* (Seminare im 1. und 2. Semester der Spezialisierung, je 2 Wochenstunden)

3. Einheit: *Interkulturelle Landeskunde* (Vorlesungen im 3. und 4. Semester der Spezialisierung, je 2 Wochenstunden)

4. Einheit: *Mündliche /schriftliche Kommunikation* (Seminare im 3. und 4. Semester der Spezialisierung, je 2 Wochenstunden)
5. Einheit: *Projektwerkstatt* (Seminare im 3. und 4. Semester der Spezialisierung, je 2 Wochenstunden)

Fächer der ersten zwei Spezialisierungssemester

In den ersten zwei Semestern der Projektspezialisierung (in den 3. und 4. Semestern der BA-Ausbildung) hatten wir je zwei Vorlesungen und je zwei Seminare.

Die Vorlesung *Methodik der Projektarbeit* (I., II) hat das Ziel, dass die Studenten den Begriff und die Methoden der Projektarbeit kennen lernen, sowie Strategien und Techniken, die zur Anschaffung, Bearbeitung und Präsentation herkömmlicher und elektronischer Informationen nötig sind, die modernen, multimedialen Hilfsmittel, die Internet-Suchmaschinen und Informationsquellen, Möglichkeiten und Techniken der Textverarbeitung und Visualisierung, die Vorteile und Nachteile die Aufteilung der Forschungsaufgaben, die Organisierung des Projektablaufs. Als Lehrmaterial steht uns ein entsprechendes Lehrbuch mit dem Titel *Methodentrainer* zur Verfügung (Kolossa, 2000).

Inhalte der Vorlesungen sind im ersten Spezialisierungssemester der Prozess der Projektarbeit: die Forschung und im zweiten Semester das Produkt: die Präsentation.

Die Vorlesungen behandeln folgende Themen und Fragen:

1. Wie und wo kann man Informationen finden? Z. B.:
 - a) Informationssuche: in Printmedien (Büchern und Zeitschriften), audiovisuellen Medien (Radio- und Fernsehsendungen) Multimedien (Internet und Datenbanken)
 - b) Informationserwerb durch Umfragen (Interviews und Fragebögen)
2. Wie kann man die gesammelten Informationen strukturieren? Z. B.:
 - a) Ein Thema erschließen und eingrenzen
 - b) Informationen gruppieren
 - c) Fragen und Probleme formulieren
3. Wie soll man die gesammelten und strukturierten Informationen vorstellen?
 - a) Mündlich (Rede, Vortrag, Referat, Erzählung, Bericht)
 - b) Schriftlich (Seminararbeit, literarisches Werk, Prospekt)
 - c) Visuell (Foto, Video, Folie, Plakat, Poster, Prospekt, Powerpoint, Ausstellung)
 - d) Interaktiv (Interview, Rollenspiel, Talkshow, Podiumsgespräch, Theaterszene, Infobörse).

Im Rahmen dieser Stunden findet auch die Planung statt: wir bestimmen die Themen, Teilnehmer, Phasen und Termine der Projekte. Das Thema und der Inhalt hängen vom Interesse, Ansprüchen und gemeinsamer Entscheidung der Teilnehmer ab.

Die Studenten haben in den einzelnen Projektphasen folgende Aufgaben:

1. Planung (Entwurf und Konzept des Projekts)
2. Vorbereitung (inhaltliche und methodische Vorbereitung)
3. Recherchieren, Sammeln, Ausführung, Zusammenstellung (Internet/Bibliothek)
4. Präsentation (mit verschiedenen Methoden und Visualisierungsmöglichkeiten)
5. Reflexion (Auswertung des Ablaufs und der Ergebnisse).

Neben den Vorlesungen haben wir die Seminare *Interkulturelle Texte* (I., II.), wo auf Grund des Lehrbuches *Auf neuen Wegen* (Willkop u.a. 2003) acht Themen behandelt werden: Menschen in Deutschland, Zeit, Arbeit und Beruf, Sport und Gesundheit, Gefühle, Künste, Universitäten, Die EU. Zu jedem Kapitel gehören aktuelle, authentische Lese- und Hörtexte sowie mehrere Projektideen. Das Ziel dieser Seminare ist, dass die Studenten durch die Bearbeitung und Besprechung dieser Materialien verschiedene Kulturen, Traditionen, Wertsysteme kennen lernen, Unterschiede und Gemeinsamkeiten beobachten, verstehen und analysieren und diese Aspekte in Projekten ausarbeiten.

Methoden

Die Studenten arbeiten in den Projektseminaren mit folgenden Methoden:

Sprechen:

Interpretieren von Statistiken und Diagrammen

Eine Meinungsumfrage durchführen

Ein Interview durchführen

Ein Interview als Rollenspiel vorführen

Theaterszenen vorführen

Einen PowerPoint Vortrag halten (als Mitglied einer Gruppe, dann allein)

Eine Diskussion leiten

Eigenes schriftliches Projektprodukt (Prospekt, literarisches Werk) vorstellen

Schreiben:

E-Mails schreiben

Chat-Forum / eine Internet-Umfrage durchführen

Fragen für ein Interview ausarbeiten

PowerPoint Dias schreiben

Schriftliche Reflexion eines Projektes schreiben

Einen Prospekt zusammenstellen

Ein literarisches Werk auf Grund ausgewählter Bilder schreiben

Für Projekte der 3. und 4. Spezialisierungssemester bietet das Buch *3+1D Puzzle Landeskunde und interkulturelle Kommunikation* (Boócz-Barna u.a. 2006) neue Anregungen.

Einige Beispiele:

1. Arbeitsform: Einzelarbeit

a) Methode: *Umfrage*: (S. 74) Wie tolerant ist die ungarische Gesellschaft? Entwerfen Sie ein Mini-Projekt, wie Sie der Frage nachgehen könnten, und führen Sie diese Untersuchung durch. Die Ergebnisse können Sie auf der Landeskunde-Homepage auch anderen zugänglich machen.

2. Arbeitsform: Gruppenarbeit

a) Methode: *Interview*: (S. 48) Machen Sie Geschichte lebendig, so, dass Sie Zeitzeugen interviewen. Arbeiten Sie in Kleingruppen zusammen. Bereiten Sie sich auf das Gespräch sehr gut vor. (Sie sollen z.B.: Leitfragen in Form von offenen Fragen formulieren, diese sich einprägen, damit das Interview lebendig wirkt, die Technik überprüfen usw.) *Rollenspiele*: Spielen Sie in der Lehrveranstaltung die Interviews in der Gruppe vor. *Reflexion*: Besprechen Sie in der Gruppe, was Ihnen diese Interviews persönlich gebracht haben.

- b) Methode: *Umfrage*: (S. 93) Was verstehen Sie in der Gruppe unter Demokratie?
Recherchieren: Bilden Sie Kleingruppen und schlagen Sie in der Fachliteratur nach. *Forschungsmethoden*: Entwickeln Sie Ideen, wie diese Frage erforscht wird, bzw. erforscht werden kann. Entwerfen Sie Fragebögen und füllen Sie diese aus. *Reflexion*: Vergleichen Sie Ergebnisse und die Forschungsmethoden in der Gruppe.
- c) Methode: *Portfolio*: (S. 117) Stellen Sie in Kleingruppen zum Thema Schule/Bildung eine Textmappe (mit literarischen und Sachtexten, verschiedene Textsorten) zusammen. Innerhalb dieses Themenbereichs können Sie für Ihre Recherche unterschiedliche Schwerpunkte bestimmen.
- d) Methode: *Internetforschung*: (S. 117) Kleingruppen wählen sich unterschiedliche Schultypen und recherchieren mit Hilfe des Internets über eine konkrete Schule in Deutschland / in Österreich / in der Schweiz. Mit Hilfe von Online Schulzeitungen können Sie sich mit einigen Schulen auch den Kontakt aufnehmen. Präsentieren Sie die wichtigsten Informationen.

Verwirklichte Projekte der ersten zwei Spezialisierungssemester

Tabelle 1: Verwirklichte Projekte

	Thema	Titel	Präsentationsmethode und Programm
1.	Nacht der Forscher 2007	Es war einmal eine DDR - „Retro-Abend“	<i>Mündlich:</i> Diavortrag über die alte DDR <i>Visuell:</i> Ausstellung: Die DDR in Bildern und Gegenständen, thematische Plakate, alte Trabants und Wartburgs, Fahrzeugmodelle <i>Interaktiv:</i> Podiumsgespräch mit Gästen, die in der DDR gelebt haben <i>Sonstiges:</i> Retro-Disco mit Musik der DDR
2.	Zeit	Die vielseitige Zeit	<i>Mündlich:</i> Vortrag <i>Visuell:</i> PowerPoint mit Musik, selbstgemachter Videofilm Ausstellung: Uhren
3.	Arbeit	Arbeitsmarkt	<i>Visuell:</i> Posters, PowerPoint <i>Interaktiv:</i> Rollenspiele auf Grund selbstgemachter Interviews
4.	Lebensweise	Menschen in Deutschland	<i>Mündlich:</i> Vortrag <i>Interaktiv:</i> Vorstellung selbstgemachter Interviews mit Deutschen
5.	Sport	Extrem-sportarten	<i>Mündlich:</i> Vortrag <i>Visuell:</i> PowerPoint
6.	Weihnachten	Weihnachts-party	<i>Mündlich - visuell:</i> Vortrag, PowerPoint <i>Interaktiv:</i> Spiele, Wettbewerb, Toto, Handwerk <i>Sonstiges:</i> Traditionelle deutsche Kuchen und Getränke
7.	Landeskunde	Städte-präsentation	<i>Schriftlich-visuell:</i> Selbst gemachte Prospekte ausgewählter deutschen Städte <i>Mündlich:</i> Vorstellung der Prospekte
8.	Literatur Theater	Ausdruck von Gefühlen	<i>Schriftlich-visuell-mündlich:</i> Vorstellung eines selbstgeschriebenen illustrierten literarischen Werkes (Novelle, Gedicht) oder Rollenspiel: Vortragen ausgewählter Theaterszenen
9.	Hochschulwesen	Universitäten in Deutschland	<i>Mündlich-visuell-interaktiv:</i> PowerPoint Vortrag auf Grund von Gruppenarbeit und eigener Internetforschung und Kontaktaufnahme
10.	PRÜ-FUNGS-PROJEKT	Inter-kulturelle Beziehungen	<i>Schriftlich-visuell-(interaktiv-)mündlich:</i> Einzelprojekt

Vorstellung eines Prüfungsprojektes

Prüfungsanforderungen: Im Rahmen eines Prüfungsprojektes mussten die Studenten im Thema *Interkulturelle Beziehungen* selbständig ein Projektthema wählen, sein Konzept ausarbeiten, die Forschung mit den kennen gelernten Methoden durchführen und die Ergebnisse präsentieren.

Ein Prüfungsbeispiel: Eine Studentin z.B. hat als Thema die Wiener Wirtschaftsuniversität ausgewählt und eine Internetforschung geplant und durchgeführt. Der Titel ihres Projektes war: *Das Leben ausländischer Studenten an der Wiener Wirtschaftsuniversität*. Im theoretischen Teil ihres PowerPoint Vortrages hat sie die gesammelten Informationen in Wort und Bild gut strukturiert vorgestellt, im praktischen Teil die Ergebnisse ihrer eigenen empirischen Forschung durch selbständige Kontaktaufnahme. Diesen Teil stelle ich im Folgenden vor.

Durch das Internet hat sie den Kontakt mit 6 Sokrates-Studenten verschiedener Nationen aufgenommen, die ihren selbständig zusammengestellten Fragebogen beantwortet und ihr digitale Fotos zur Illustration ihrer Antworten gemailt haben. Sie hat aus diesen Informationen PowerPoint-Dias entworfen, mit deren Hilfe sie über das Thema berichtet hat.

Ich habe im Folgenden den Text einiger ihrer PowerPoint Dias übernommen. Man kann auf Grund dieser Informationen sehen, welche wichtigen Aspekte dieses Projekt erfüllt hat:

- Selbständige Kontaktsuche und Kontaktaufnahme durch das Internet
- Selbständig ausgearbeiteter Fragebogen
- Selbständige Strukturierung der Informationen und Planung der PowerPoint Dias
- Medienkompetenz: Computer / Internetbenutzung, digitale Fotos, Textverarbeitung, Powerpoint
- Interkulturelle und vergleichende Aspekte
- Entwicklung der deutschsprachigen schriftlichen Kommunikation (im E-Mail Kontakt)
- Entwicklung der deutschsprachigen mündlichen Kommunikation (bei der Präsentation)

(An dem Text habe ich nichts geändert, so enthält er einige Sprachfehler.)

Fragebogen

4. Wie unterhältst du dich in Wien?

Sarolta

- besucht Museen.
- geht regelmäßig in die Oper und war schon einmal im Theater auch.
- Konzerte konnte sie ihr bisher finanziell nicht erlauben.
- geht ab und zu auch in die Kneipe, in die Disco eher seltener.
- 3-tägige Ausflüge
- Für die Unterhaltung hat sie im Durchschnitt wöchentlich 15-20 Stunden.

Péter

- war schon einmal in Burgtheater
- einmal in einer Fotoausstellung
- einmal in Albertina.
- geht einmal oder zweimal pro Woche mit seinen Freunden in Disco.
- Sehr oft treffen sie im Wohnheim.

Azra

- besucht Theater und Museen.
- sein Lieblingsort: Donau Insel
- Zeit für die Unterhaltung: nur ca 4 Stunden pro Woche

Olga

- Es gibt nicht viel Freizeit.
- unternimmt etwas zusammen mit den Freunden.
- war auch im Museum, Disco und Kneipe, Kaffeehaus.
- Lieblingsort hat sie noch keinen.
- macht Ausflüge aber nur in Wien.

Piotr

- Er hat sehr viel Zeit in Wien.
- Manchmal macht er Ausflüge zu einem Park.
- Oft spielt er in einer Kapelle.

Ondrej

- Während JOSZEF Programms hatten sie im Wintersemester nicht viel Freizeit, als die normalen Socrates/Erasmus Studierende.
- besucht Museen, Opera, keine Kneipen oder Diskos
- „In Wien zu Fuß gehen ist etwas besonderes, weil überall die U-Bahn fährt. Also wenn man ab und zu Fuß geht, es ist schon ein Spaziergang.“
- spielt in einer kleinen internationalen Musikgruppe

*5. Treibst du Sport? Wenn ja, was und wo?***Sarolta**

- geht jede Woche schwimmen ins Hallenbad
- gelegentlich Schlittschuh laufen
- Rad fahren
- und neuerlich besucht einen Gymnastik-Kurs

Péter

- spielt Fussball, in der Turnhalle des Wohnheims.
- läuft neben dem Donaukanal

Ondrej

- Walking
- Ping-Pong in der Küche

Olga

- spaziert
- Im Frühling wird sie vielleicht Rad fahren.

Azra

- läuft sonntags in einem Park neben seiner Unterkunft.

Piotr

- spielt Tischtennis in der Küche.

*6. Wie teuer ist das Leben in Wien? Wie viel Geld gibst du per Monat im Allgemeinen aus und worauf?***Sarolta**

- Das Leben in Wien ist nicht billig.
- monatlich ca. 400 EU
- Wohnen: 180 EU
- Telefon: 20 EU
- Essen: 100 EU
- Kleider, Unterhaltung, Skripten und andere persönliche Sachen: 100 EU

Piotr

- Das Leben in Wien ist natürlich teurer als in Polen
- Monatlich ungefähr 400 EU
- die Miete: 220
- das Essen: 150
- der Rest für verschiedene Sachen

Ondrej

- Pro Monat zirka 500 EU
- Wohnheim, Doppelzimmer: 218 EU
- Essen: 200 EU
- Ticket: 30 EU
- Sonstiges: X EU

Péter

- Das Leben ist deutlich teurer als in Ungarn.
- Allgemein kostet mir eine Monat 550 Euro.
- Die Hälfte ist die Miete

Azra

- Ca. 600 EU pro Monat:
- die Miete: 300 EU
- das Essen: 200 EU
- die Bücher und Unterhaltung: 100 EU

Olga

- Ca. 600-700 EU

Reflexion

Eine wichtige Phase der Projektarbeit ist die Auswertung, denn die Erfahrungen sind bei dem nächsten Projekt gut verwendbar. Wir haben bis jetzt vier Formen der Auswertung verwendet:

1. Nach dem ersten Projekt haben die Studenten einen Fragebogen schriftlich ausgefüllt, dann die Antworten vorgelesen und in der Gruppe diskutiert. Sie haben über folgende Erfahrungen berichtet:
 - Was habe ich gelernt? *Sehr viele neue Informationen*
 - Welche Fähigkeiten habe ich entwickelt? Probleme oder Konflikte lösen, planen, Kompromisse schließen, organisieren, improvisieren, selbständig arbeiten, im Team arbeiten kreativ / vielseitig sein, in Zusammenhängen denken, Präsentationstechniken, Multimedia-Design
 - Welche Gefühle hatte ich? Stolz, Freude, Interesse, Anerkennung, Motivation, Stress / Zeitdruck
2. In dem ersten Spezialisierungssemester hat jeder Student sein Projekt nach den Präsentationen auf Grund der kennen gelernten Aspekte selber schriftlich ausgewertet.
3. In dem zweiten Spezialisierungssemester haben die Studententeams ihre Studenten nach der Präsentationen auf Grund der kennen gelernten Aspekte mündlich ausgewertet.
4. In dem zweiten Spezialisierungssemester hat jeder Student nach seinem Prüfungsprojekt eine schriftliche Auswertung bekommen. Der Auswertungsbogen hat wie folgt ausgesehen:

Tabelle 2: Auswertung des Prüfungsprojektes

	Ausgezeichnet	Mittelmäßig	Ungenügend
I. INHALT			
a) Thema			
b) Struktur			
II. PRÄSENTATION:			
a) Stil			
b) Körpersprache			
c) Kontakt			
d) Visualisierung			
III. KOMMUNIKATION:			
a) Sprechläufigkeit			
b) Aussprache			
c) Sprachrichtigkeit mündlich			
d) Sprachrichtigkeit schriftlich			
IV. Gute Fähigkeiten in folgenden Bereichen:			
V. Verbesserung nötig in folgenden Bereichen:			

Zusammenfassung

Die „Projektspezialisierung für deutsche Sprache und Kultur“ hat sich zum Ziel gesetzt über die Entwicklung der sprachlichen und interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer auch ihre Schlüsselqualifikationen zu entwickeln. Nach unseren Hoffnungen können sie sich mit den erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf dem Arbeitsmarkt oder in einem Masterstudium gut bewähren. Unsere Erfahrungen über die Projektarbeit können in den Erneuerungsprozess der Lehrerausbildung gut integriert werden.

Literatur

- BECK, H. (1995). Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel. Darmstadt: Winklers Verlag.
- BLÖMEKE, S. (Hg.) (1998). Reform der Lehrerbildung? Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- BIKICS, Gabriella (2005). Régi királyi székhelyek – modern városok. Nemzetközi tanártovábbképzés Németországban. *Pedagógusképzés*. 2005/4. sz. 97-107.
- BOÓCZ-BARNA, Katalin & MAJOROSI, Anna & SZABLYÁR, Anna (2006). 3+1D-Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest.
- KOLOSSA, Bernd (2000). Methodentrainer. Berlin: Cornelsen.
- VOSS, S & W. ZIEGENSPECK, J. (1999). Das Projekt. Eine hochschuldidaktische Herausforderung. Edition Erlebnispädagogik, Lüneburg.
- SCHELTEN, Andreas (2001). Schlüsselqualifikationen . Unterrichten / Erziehen Nr. 3. 121-122.
- WILLKOP, Eva-Maria & WIEMER, Claudia & MÜLLER-KÜPPERS, Evelin & EGGERS, Dietrich & ZÖLLNER, Inge (2003). Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe und Oberstufe. Ismaning.

Der Bologna-Prozess und die Genderfragen. Neue Impulse für die Hochschulreform

© **Erika Kegyes**

kegyera@gmail.com
(Universität Miskolc, Miskolc, Ungarn)

Einleitung

Gender-Studien (Gender Studies) versuchen sich einerseits als Verankerung der Geschlechterfragen, andererseits als eine Einbindung der Chancengleichheit in die Unterrichtspraxis, sowie eine nachhaltige Auseinandersetzung mit Genderfragen zu behaupten. Diese scheinbare Paradoxie aufzulösen, ist die Aufgabe der Integration der Gender-Studien in die Gesamtheit des Bologna-Prozesses. Gender kann in gestuften Studiengängen (BA, MA, als Neben- und Zweitfach, als Haupt- oder Wahlfach) in den deutschsprachigen Ländern studiert werden, in Projekten kann die gendersensible Didaktik geübt werden und eine genderorientierte Methodik kann bei der Herstellung von Lehr- und Lernmaterialien praktiziert werden. Die praktischen Erfahrungen und die empirischen Ergebnisse dieser Ansätze können als neue Impulse in die Gender-Studien eingefädelt werden. Diese Studie zeigt auf, wie Gender und Genderfragen im Bologna-Prozess verstanden werden und wie der aktuelle Stand der Gender Studien auf deutschsprachigen Gebieten ist. Im Ausblick der Studie wird reflektiert, wie zurzeit die Gender Studien auf die ungarische Hochschulreform auswirken können.

Gender und Didaktik, Genderdidaktik

Unter gendersensibler Didaktik wird im Allgemeinen eine didaktische Vorgehensweise verstanden, wobei im Unterricht auf genderrelevante Fragen eingegangen wird, in vielen Fällen auch dann, wenn in den angewandten Lernmaterialien auf dieses soziale und kulturelle Problemfeld nicht hingewiesen wird. So ein gendersensibles Umfeld kann die Miteinbezug der aktuellen Fragen der Frauenpolitik der Europäischen Union sein, oder eine Reflexion auf die Lerntechniken der Männer und Frauen. Genderdidaktik setzt vor, dass von den Lehrenden, KursleiterInnen ständig ein kritischer Blick auf die Lehrmaterialien geworfen wird, und es wird im Unterricht thematisiert, wenn z.B. in den benutzten Lehrbüchern gegenüber den Geschlechtern stereotypisiert wird. In Bezug auf die Geschlechterbilder und ihre Darstellungsweise in den Lehrbüchern für Fremd- und Muttersprache wurden schon viele Untersuchungen durchgeführt (z.B. Bokemeyer 1996, Kegyes 2005, Torgyik-Karlovitc 2006). Dabei wurde es tendenziell nachgewiesen, dass gegenüber den Frauen intensiver stereotypisiert wird, indem die Frauenrollen klischeehafter und weniger facettenreich vermittelt werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen: gendersensible Didaktik wird definiert, „als eine bewusste Erweiterung der Aufmerksamkeit auf alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit dem Geschlechterverhältnis in der Gestaltung von

Lernprozessen ergeben“ (Gindl und Helfer 2006). Aufgrund von Erfahrungen aus der Unterrichtspraxis sind dabei folgende Ebenen von besonderem Belang:

- ✓ Ebene der Vorbereitung und Planung (Einbeziehen der gendertypischen Lernkultur, Berücksichtigung der Unterschiede in der Lernkultur von Frauen und Männern),
- ✓ Ebene der Durchführung (Probleme der Frauen und Männer in der modernen Arbeitskultur wird im Unterricht angesprochen, genderspezifische Elemente der Kommunikation werden mit berücksichtigt, Abbau geschlechtergetrennter Rollenzuweisungen im Arbeitsleben),
- ✓ Ebene der Evaluation (Selbstreflexionen).

Aus diesen Schwerpunkten folgt, dass Genderdidaktik das Ziel hat, eine Genderkompetenz in den Lehrenden und Lernenden zu entwickeln. Unter dem Begriff Genderkompetenz ist eine komplexe Fähigkeit zu verstehen, die sich aus einem multidisziplinären Basis-Genderwissen (d.h. Wissen über die Ergebnisse aus der Geschlechterforschung) aus den Bereichen der Soziologie, Sozialpsychologie, Psychologie, Lernpsychologie, Pädagogik sowie Kommunikationswissenschaft zusammensetzt, und eine allgemeine Kompetenz zur Toleranz und Akzeptanz voraussetzt, wodurch ein bewusster, stereotypenfreier Umgang mit Fragen und Problematiken von Gender ermöglicht wird. Gindl und Helfer (2006) formulieren diese Grundhaltung so: „Gendersensible Didaktik versucht, bewusst zu machen, dass wir alle über die Kompetenz verfügen, genderrelevante Prozesse bewusst mitzugestalten, und liefert Vorschläge, wie diese Kompetenzen gestärkt werden können“. In der pädagogischen Praxis werden die genderrelevanten Prozesse wie folgt strukturiert:

- ✓ Unterstützung der Herausbildung und Entwicklung von Genderkompetenz durch die Lernmaterialien (z.B. das Bild der Frau und des Mannes in den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern, vor allem in der Mutter- und Fremdsprache)
- ✓ Unterstützung des Einbaus der Gendersensibilität in die Planung von Lehrangeboten (z.B. selbständige BA und MA Programme für Gender Studien)
- ✓ Unterstützung der Integration der Ergebnisse der Geschlechterforschung in den konkreten Lehrangeboten (z.B. BA-Programme mit Gender-Studienblock)
- ✓ Unterstützung der Forschung der Genderforschung (z.B. Schreiben von wissenschaftlichen Studien, Seminararbeiten und Diplomarbeiten, Durchführung von Projekten und Untersuchungen).

Gender und Methodik, Gendermethodik

Neben Genderdidaktik kann Gendermethodik als ein nächster Schwerpunkt der Genderforschung etabliert werden. Derichs-Kuntsmann (2003) formulierte dieses Konzept wie folgt: „Geschlechtergerechte Didaktik impliziert eine umfassende Berücksichtigung von Geschlechterdifferenz und Geschlechtergerechtigkeit bei Planung und Gestaltung von Bildungsveranstaltungen und umfasst damit auch - unter dem Gesichtspunkt der Makrodidaktik - die Rahmenbedingungen innerhalb der Bildungsinstitutionen“ (Derichs-Kuntsmann 2003). Daraus ergeben sich folgende

theoretische und unterrichtspraktische Eckpunkte methodischer Ansätze für Gender-Seminare bzw. Gender-Bildungsprogramme:

- ✓ Unterrichtende kommunizieren aus ihrer Gender-Position, d.h. sie behaupten sich als genderorientierte KommunikationspartnerInnen, indem ihre kommunikativen Praxen von ihren eigenen Geschlechtsrollen beeinflusst mit interagiert werden,
- ✓ Unterrichtete kommunizieren aus ihrer Gender-Position, d.h. auch sie äußern sich geschlechtspezifisch, wenn auch nicht geschlechtstypisch.

So entstehen im Kommunikations- und Interaktionsverhalten des Lehrens und Lernens verschiedene Handlungsmuster, in denen auch Geschlechterdifferenzen zum Ausdruck kommen können, wodurch die Kommunikationssituationen und Interaktionen im Klassenzimmer auch geschlechtsbezogen ablaufen. Als theoretischer Ausgangspunkt zu einer genderbezogenen Methodik dient vor allem der kommunikationstheoretische Grundgedanke, dass Gender nicht Festgeschriebenes oder Festverankertes ist, sondern erst in der Kommunikationspraxis hergestellt wird, wonach Gender als ein Produkt des Sprechens selbst sowie auch als ein ganz besonderer Typus sprachlichen interaktiven Handelns aufgefasst wird. Dies setzt im Weiteren voraus, dass eine genderbezogene Methodik in erster Linie diskursiv sein soll, um den Interagierenden die Möglichkeit zu geben, mit Rollen zu spielen, die Rollen in der Interaktion auszuführen, um ihre kommunikativen Handlungsräume zu erweitern. So ist zum Beispiel in einem Dialog möglich, sich auf das Geschlecht bewusst einzustellen, und im Sinne der Butler'schen Performance-Theorie, die Rollen auszutauschen oder zu wechseln. Eine genderbezogene Methodik soll den Interagierenden möglich machen, eine affirmative und bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen Gender-Identität, Akzeptanz und Toleranz gegenüber anderen Identitäten zu üben. Dies hat dann einen realen Feedback-Effekt, da die Interagierenden aufgrund der kennen gelernt (und auch selbst erproben) diskursiven Praktiken die Kategorie Gender erleben und verstehen können.

Die Untersuchung von Derichs-Kunstmann und anderen (1999) hat gezeigt, dass methodisch gesehen auch der so genannte Doing-Gender-Ansatz in der Unterrichtspraxis eine grundlegende Relevanz hat. Die Autoren haben nachgewiesen, dass es im kommunikativen Verhalten der Lehrenden und Lernenden trotz vieler Gemeinsamkeiten auch Verhaltensformen zu finden sind, die nur von Männern oder nur von Frauen praktiziert werden. Die Differenzen zwischen den Geschlechtern, die aus pädagogischer Sicht vom Belang sind, können anhand der oben erwähnten Studie wie folgt zusammengefasst werden: „Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern beziehen sich auf die Orientierung im Raum wie die Sitzordnung, die Selbstdarstellung, das Kommunikationsverhalten, die Lerngegenstände“ (Derichs-Kunstmann und andere 1999), sowie unterschiedliche Kompetenz- und Leistungsbewertung unter dem Aspekt des Selbst- bzw. Fremdbildes.

Bei der Anwendung der obigen Methoden soll aber auf zwei methodische Fehlgriffe aufmerksam gemacht werden: 1. Gender darf nicht binär didaktisiert werden, d.h. Frauen und Männer dürfen nicht in Opposition gestellt werden, 2. die Diversität soll auch zum Ausdruck gebracht werden, d.h. Männer und Frauen bilden keine homogenen Gruppen, um Genderschemata und Geschlechtsstereotype umgehen zu können. Diese Fehlgriffe sind einerseits durch eine methodische Vielfalt, andererseits durch eine bunte Landschaft der Aufgabentypen zu vermeiden: freie und strukturierte Diskussionen, Rollenspiele mit Prompts, Nachspielen von Alltagsdiskussionen, Lesen und kritisches Bewerten von wissenschaftlichen Artikeln, freie und gesteuerte Interviews mit KursteilnehmerInnen, Durchführung von

Projekten, Analyse verschiedener Texte wie zum Beispiel Werbung und Film, Selbst- und Fremddarstellung, verschiedene Präsentationstechniken, beobachtende Teilnahme mit Protokollführung usw.

Gender und Gender-Aspekte im Bologna-Prozess

Das so genannte Bologna-System basiert auf gestuften Studiengängen. Unter den Kriterien des Akkreditierungsverfahrens im Bologna-System bekam auch der Stellenwert von Gender-Aspekten eine stärkere Gewichtung (Becker und andere 2006a, b). Dies bedeutet „Handlungsempfehlungen zur stärkeren Integration von Inhalten der Frauen- und Geschlechterforschung sowie zur Erhöhung der Geschlechtergerechtigkeit in den neuen Studiengängen“ (Tullney 2007). Schon 2003 wurde im Rahmen der so genannten Berlin-Erklärung ein Verfahren zum Abbau geschlechtsspezifischer Unterschiede und Stereotype eingeleitet, sowie ein so genanntes Gender-Merkmal der Akkreditierung herausgearbeitet. Das letztere setzt sich zum Ziel: Entwicklung von neuen Studiengängen für Gender Studien sollen gefördert werden und auch die Prinzipien des Gender Mainstreams sind bei der Einführung und Akkreditierung aller neuen Studiengänge verpflichtend zu beachten. Dabei geht es nicht nur darum, den Anteil von Frauen in verschiedenen Studiengängen zu erhöhen, sondern auch darum, dass die genderbezogenen Inhalte der verschiedenen Studiengänge zu überprüfen sind. Unter dieser Zielsetzung wurden einerseits neue BA und MA Gender Studien zur Akkreditierung vorgelegt und manche von denen auch schon eingeführt, andererseits wurde es versucht, die Integration von genderbezogenen Inhalten durchzuführen. Alleine in Deutschland gibt es jetzt insgesamt 47 verschiedene Fächer mit integrierten Gender-Inhalten und einige akkreditierte Gender Studies in BA/MA (Tullney 2007). Danach scheint so, dass der Bologna-Prozess die Position von Gender Studien verstärken konnte.

Nach den Angaben von Schäffgen (2000) konnten um die Jahrtausendwende in Deutschland komplette Frauen- bzw. Geschlechterstudiengänge nur an zwei Universitäten angeboten werden, an der Humboldt-Universität in Berlin und an der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg. Darüber hinaus gab es interdisziplinäre Studienschwerpunkte Gender Studies in „traditionellen“ Studiengängen eingebaut. Solche eingerichteten Magister- bzw. Magisterteilstudiengänge waren in Berlin, in Oldenburg, in Freiburg. Einen Aufbaustudiengang für Kulturwissenschaftliche Geschlechterstudien gab es in Oldenburg. In das System der postgradualen Bildung wurden Graduiertenkollegs für Frauen- und Geschlechterforschung verankert: zum Beispiel in München an der Ludwig-Maximilien-Universität ist das Graduiertenkolleg für „Geschlechterdifferenz und Literatur“ tätig. Wie es auch Schäffgen (2000) behauptet, besteht bundesweit die Möglichkeit in zahlreichen Studiengängen einen Schwerpunkt auf die Gender Studies zu legen. Zum Beispiel an der Universität Halle in den Erziehungswissenschaften, an der Freien Universität Berlin in den Politikwissenschaften. Diese sind aber keine selbständigen Studiengänge, sondern hervorgehobene Module und Schwerpunkte innerhalb disziplinärer Studiengänge. Im Rahmen von Weiterbildungsstudiengängen können zum Beispiel an mehreren Hamburger Hochschulen Frauenstudien absolviert werden. Diese Programme existieren teilweise auch im Bologna-System weiter, manche sind aber vom Bildungsministerium gestrichen, manche wurden auf Bologna-Kriterien umgestellt bzw. nach Bologna-Kriterien umstrukturiert. Die Umstellung auf den Bologna-Prozess brachte aber auch neue Möglichkeiten mit sich.

Becker und andere (2006b) reflektieren bei der Bewertung neuer Möglichkeiten neben dem Stellenwert von Gleichstellungsaspekten im Prozess der Akkreditierung auch den Stellenwert der Frauen- und Geschlechterforschung in den Curricula gestufter Studiengänge. Dabei wird vermerkt, dass der Bologna-Prozess nicht nur den Vorteil hat, dass neue Studienprogramme für Gender Studien herausgearbeitet werden können, sondern auch die Gefahr in sich birgt, dass bisher erreichte Standards bezüglich der Integration von Theorien und Methoden der Genderforschung verloren gehen können (Becker und andere 2006b: 23). Von den Autoren wird aber auch klar gemacht, dass es hier eigentlich um zwei Aspekte geht: 1. die Umstrukturierung nach dem Bologna-System ermöglicht eine Verankerung von Geschlechterforschungsinhalten in die Curricula aller Fachrichtungen, 2. die Einrichtung von spezifischen Gender-Studiengängen im Bachelor- und Masterbereich.

Der Bologna-Prozess bezieht sich seit seinen Anfängen (vgl. Sorbonne-Erklärung 1998) auch auf Chancengleichheit in der europäischen Hochschullandschaft. Im Berliner Kommuniqué wird hervorgehoben, dass die Europäische Union der sozialen Dimension des Europäischen Hochschulraumes größere Bedeutung geben soll, dabei geht es um die Stärkung der sozialen Sensibilität „sowie den Abbau sozialer und geschlechtsspezifischer Ungleichheit auf nationaler und europäischer Ebene“ (Berlin Kommuniqué, deutsche Fassung, 2003: 1). Obwohl diese Richtlinie für die EU-Staaten als maßgebend gelten sollte, wurde bislang in den meisten EU-Staaten kaum etwas für eine Reflexion des Einflusses der Einführung des Bachelor-/Mastersystems auf die Chancengleichheit der Frauen und Männer getan (vgl. Hering und Kruse 2004: 8). Die Schaffung eines einheitlichen Hochschulraumes sollte aber in Gender-Fragen eine Umstellung bedeuten, die folgenderweise realisiert werden könnte:

- ✓ Lehrinhalte, Lehrstrukturen und Lehrformen im Unterricht so zu gestalten, dass die Lerninhalte, Lernstrukturen und Lernformen von Mädchen und Jungen, von Männern und Frauen unter einem Gender-Aspekt mit berücksichtigt werden (= Sequenz der Durchführung)
- ✓ Integration der Geschlechterforschung in die Lehre (= Sequenz der Qualitätssicherung)
- ✓ Stärkung der Genderkompetenz im Studienreformprozess (= Sequenz der Planung) (vgl. auch Hering und Kruse 2004, Becker und andere 2006b)

In diesem Kontext wird unter dem Begriff Gender das soziale Geschlecht verstanden, welches viel mehr bedeutet und in sich trägt, als das biologische Geschlecht, da es vor allem sozial und kulturell bedingt ist. Darum bilden die Sozialisierung und der Lernprozess sozialer Verhaltensformen und -normen in der Genderpädagogik zentrale Themen, die bekannte Aussage von Simone Beauvoir (1946) paraphrasiert: Wir werden nicht als Mädchen oder Jungen geboren, wir werden erst zu Mädchen oder Jungen gemacht. So bedeutet für eine Genderpädagogik die Vermittlung und Aneignung von Genderkompetenz hauptsächlich die Formulierung und Praktizierung folgender Anhaltspunkte: Reflexion von eigenen Einstellungen in der Rolle des/der Lehrers/Lehrerin und des/der Schülers/der Schülerin (vgl. Derichs-Kunstmann 2003). Um die Reflexion zu ermöglichen beinhalten in Deutschland, Österreich oder in der Schweiz die genderpädagogischen Module der Lehrerbildung zum Beispiel die folgenden Modulelemente, nur die einzelnen Studienfächer werden in den verschiedenen Institutionen oder Forschungszentren jeweils anders benannt:

Tabelle 1. Module und Fächer der pädagogischen Geschlechterforschung

Modulelement 1: „Frauenbildungsgeschichte“
Modulelement 2: „Aufwachsen in verschiedenen Kulturen“ verkoppelt mit einem Modul zur Interkulturellen Kommunikation und zur Kommunikation der Jungen und Mädchen, der Frauen und Männer
Modulelement 3: „Geschlechtergerechte Didaktik“
Modulelement 4: „Analyse von Geschlechterbildern in verschiedenen Kontexten“ (Presse, Werbung, TV, Schulbücher).
Modulelement 5: Feministische Pädagogik

Gieseke (2000) schrieb einen Artikel über die Inhalte eines pädagogisch ausgerichteten Gender-Studiums, in dem sie betont, dass eine curriculare Entwicklung vorwiegend von den Forschungsmöglichkeiten an Ort und Stelle, sowie von den bildungskonzeptuellen Überlegungen der jeweiligen Universität oder Hochschule abhängig sind. Und eben beim Letzteren bedarf es an vielen Institutionen eines radikalen Perspektivenwechsels (Gieseke 2000: 335). Nach der Vielfalt der Perspektiven in der Gender-Diskussion hat Gieseke (2002) die folgenden Themen der Erziehungswissenschaft aus Gender-Sicht herauskristallisiert, in denen das theoretische Wissen und die praktischen Kompetenzen mit einander sehr gut zu vereinbaren sind:

Tabelle 2. Komponenten des Gender-Wissens im Bereich der Erziehungswissenschaft
(nach Gieseke 2000)

Historisches Wissen über Mädchen und Jungen im öffentlichen Bildungswesen
Frauenbildung/Frauenbewegung
Organisation der Bildung und Weiterbildung mit geschlechtsspezifischem Nutzen
Sozialisation und Erziehung aus der Geschlechterperspektive
Bildungsinstitutionen und alternative Methoden und ihre Auswirkungen auf das Bildungungsverfahren und Lebensgestaltung von Schülerinnen und Schülern
Kommunikatives Geschlechterverhalten und Wirkungen von biographie- und lebenslaufbezogenen Konzepten
Bildung, Personalentwicklung und Geschlecht
Geschlechtsspezifische Interessen und Genderpädagogik
Analyse von Lehrplänen und Lehrwerken aus der Geschlechterperspektive
Lehr- und Lernmethoden in ihren geschlechtsspezifischen Wirkungen (Arbeit in Lerngruppen, kooperatives Lernen)
Bildungstheorien in Interaktion mit dem Gender-Diskurs

Auch Faulstich-Wieland (2003) beschäftigte sich mit der kritischen Bewertung von Frauenlehrgängen an deutschen Universitäten. Sie ist der Meinung, dass Geschlechterstudien nicht nur innovativer sein können, als Frauenstudiengänge, sondern auch praxisorientierter. Unter den Genderstudien-Schwerpunkten im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge nennt sie unter anderem die folgenden:

Tabelle 3. Genderstudien-Schwerpunkte im Rahmen der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge (nach Faulstich-Wieland 2003)

Grundlagen der Pädagogik I. : Geschlechterdifferenzen
Modul 1: Konstruktion des Weiblichen und Männlichen
Forschungsseminar 1: Lebenslagen und Geschlecht
Grundlagen der Pädagogik II.: Fragenstellungen und Begriffe einer geschlechterbezogenen Pädagogik
Modul 2: Geschlecht und Geschlechterverhältnisse im interkulturellen Bereich
Forschungsseminar 2: Erfahrungen weiblicher und männlicher Jugendlicher mit neuen Medien / Lebensentwürfe und Lebenswelten junger Frauen und Männer in Ost und West

Nach der Aufteilung von Faulstich-Wieland (2003) gab es vor Bologna im Bereich „Frauenstudien / Gender Studies“ in Deutschland die folgenden Qualifizierungsmöglichkeiten: Gender Studies als Zusatzqualifikation nach einer Magisterprüfung, Gender Studies als Magisternebenfach oder Magisterstudiengang für Gender Studies. Als zusammenfassende Einschätzung pädagogisch orientierter Genderstudien-Angebote stellt Faulstich-Wieland (2003) fest, dass es ein relativ systematisches und breites, oft fächerüberbrückendes Angebot bestehe, obwohl fast alle Angebote zu Gender Studies nach wie vor mit einer disziplinärer Orientierung stark verbunden werden. Die Autorin meint, dass die Gender Studies in den deutschsprachigen Ländern eben auf dem Wege waren, sich inter- und transdisziplinär zu entwickeln, als eine Umstellung auf die konsekutiven Modelle nach anglo-amerikanischem Vorbild begann, wonach es allerdings schwer einzuschätzen ist, welchen Entwicklungsweg die Gender Studies in den deutschsprachigen Ländern einschlagen werden.

Anhand der Obigen stellt sich natürlich auch die Frage, welche Kompetenzen das Gender-Studium zur Verfügung stellt und wo sie angewandt werden können. Dies wird in dem Artikel von Gieseke (2000) beantwortet wie folgt: das Gender-Studium hat das Ziel, die Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern, Handlungskompetenzen zur Bewirkung der Gleichstellung der Geschlechter zu entwickeln. „Besonders eine beratende und begleitende Kompetenz ist nötig, um sich in unterschiedliche Praxisfelder hineinzubegeben und sie unter Geschlechterperspektive zu untersuchen, zu verändern und zu optimieren“ (Gieseke 2000: 337). Als Praxisfelder sind Schulen, Institutionen, Beratungsstellen und Gleichstellungsprojekte zu nennen, wo BeraterInnen und ExpertInnen mit einem Gender-Abschluss arbeiten können.

Auf der Webseite der Philipps-Universität Marburg (Zentrum für Gender Studies und feministische Zukunftsforschung) ist eine Informationsdatenbank über die aktuellen Bachelor- bzw. Master Studiengänge für Gender Studies zu finden. Hier sind Informationen über den Umfang und Typ des Studiengangs, die Kombinierbarkeit mit anderen Fächern, Inhalten und Modulen zu finden. Als Beispiel zur Darstellung der möglichen Inhalte der Studiengänge wurde hier nur je eine Möglichkeit ausgewählt.

Bachelorstudiengang Geschlechterforschung im deutschen Sprachraum am Beispiel der Georg-August-Universität Göttingen

Das BA Studienfach wird in 2 Fächer-Kombination (Geschlechterforschung und Nachbarfach) wählbar angeboten. Der Studiengang ist frei zugänglich und auf 6

Semester angelegt. Abschluss des Diploms: Bachelor of Arts. Das Studium wird von der fakultätsübergreifenden Arbeitsgruppe Geschlechterforschung getragen und betreut, wodurch das Studium multidisziplinär ausgerichtet ist (Ethnologie, Politikwissenschaft, Theologie, Romanistik usw.). Insgesamt gibt es 7 Pflichtmodule:

Tabelle 4. Module und Inhalte Gender Studies BA

<i>Modul 1: „Theorien der Geschlechterforschung“</i>
<i>Modul 2: „Methoden der Geschlechterforschung“</i>
<i>Modul 3: „Konzepte von Körper und Individuum“</i>
<i>Modul 4: „Soziale Beziehungen“</i>
<i>Modul 5: „Arbeit, Wirtschaft und materielle Kultur“</i>
<i>Modul 6: „Politische Kultur“</i>
<i>Modul 7: „Sprache, Literatur, Text- und Bildmedien“</i>

Masterstudiengang Geschlechterstudien im deutschen Sprachraum am Beispiel der Humboldt-Universität Berlin

Zugangsbedingung ist entweder ein Studienabschluss in den Gender Studies (BA) oder ein BA-Studienabschluss mit Gender-Schwerpunkten. Der Studiengang ist auf 4 Semestern angelegt. Das Lehrangebot ist transdisziplinär konzipiert. Insgesamt 8 Fakultäten der Universität sind daran beteiligt und 17 verschiedene Fächer werden angeboten. Es gibt 2 Pflicht- und 6 Wahlpflichtmodule, von denen 3 obligatorisch zu absolvieren ist:

Tabelle 5. Module und Inhalte Gender Studies MA

<i>Pflichtmodul 1: „Interdependenzen“: Gender unter Berücksichtigung anderer Kategorien (Alter, Religion, Ethnizität)</i>
<i>Pflichtmodul 2: „Wissen“: Geschlechterforschung und Methoden</i>
Wahlpflichtmodule
<i>Modul 3: „Normierungen“ (Normen aus Geschlechterperspektive)</i>
<i>Modul 4: „Vermittlungen“ (Vermittlungsformen des Geschlechts)</i>
<i>Modul 5: „Transformationen“ (Erscheinungsformen des Geschlechts)</i>
<i>Modul 6: „Interventionen“ (Anwendung der Geschlechterproblematik in Praxisfeldern)</i>
<i>Modul 7: Projektstudium</i>
<i>Modul 8: Freie Wahl</i>

Gender Studien in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz

Die Tabelle, die anhand der Informationen der schon oben erwähnten Webseite (www.uni-marburg.de/genderzukunft/lehre/studienfuehrer-gender, aktualisiert am 06. 11. 2007, heruntergeladen am 05. 12. 2008) zusammengestellt wurde, zeigt, in welchen Städten auf deutschsprachigem Gebiet zurzeit Gender Studies akkreditiert

wurden. Neben den aufgezählten Möglichkeiten gibt es noch an vielen Universitäten und Hochschulen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz die Möglichkeit Gender-Module zu studieren, die in das Studium eingebaut sind. Die neu eingerichteten Studienabschlüsse (Bachelor und Master) geben Qualifikationsabschlüsse, die dann als Berufsqualifikation anerkannt werden.

Tabelle 6. Studienangebote zu Gender Studies in den deutschsprachigen Ländern

Universität	Stadt	Fach	Typ	Abschluss
Deutschland				
Humboldt-Universität	Berlin	Geschlechterstudien	Zweit- oder Beifach	BA Bachelor of Arts
Albert Ludwigs-Universität	Freiburg	Geschlechterforschung	Nebenfach	Magister Artium
Georg August-Universität	Göttingen	Geschlechterforschung	Zwei-Fächer-Kombination	BA Bachelor of Arts
Universität Konstanz	Konstanz	Gender Studies	Nebenfach	BA Bachelor of Arts
Carl von Ossietzky Universität	Oldenburg	Gender Studies	Zwei-Fächer-Kombination oder im Ergänzungsbereich	Bachelor of Sciences
Universität Regensburg	Regensburg	Gender Studies	Nebenfach	BA Bachelor of Arts
Humboldt Universität	Berlin	Geschlechterstudien	Masterstudiengang	MA Master of Arts
Universität Bielefeld	Bielefeld	„Gender Studies“ – Interdisziplinäre Forschung und Anwendung	Masterstudiengang	MA Master of Arts
Ruhr-Universität	Bochum	„Gender Studies“ – Kultur, Kommunikation, Gesellschaft	Zwei-Fach-Masterstudiengang	MA Master of Arts
Universität Siegen	Siegen	Gender Studies	Mastermodul	MA Master of Arts

Schweiz				
Universität Basel	Basel	Geschlechterforschung	Zwei-Fächer-Kombination	BA Bachelor of Arts
Universität Basel	Basel	Geschlechterforschung	Masterstudienfach	MA Master of Arts
Universität Fribourg	Fribourg	Geschlecht, Gleichheit und Differenz im (inter)kulturellen und sozialpolitischen Kontext	MA-Nebenprogramm	MA Master of Arts
Universität Zürich	Zürich	Gender-Studies	Masternebenfach	MA Master of Arts
Österreich				
In Österreich bestanden im Jahre 2008 keine BA-Angebote				
Karl Franzens-Universität	Graz	Interdisziplinäre Geschlechterstudien	Fakultätenübergreifendes Masterstudium	MA Master of Arts
Universität Wien	Wien	Gender Studies	Masterstudium	MA Master of Arts

Gender in der ungarischen hochschulischen und universitären Landschaft

Gender hat auch in Ungarn verschiedene Ebenen in der hochschulischen und universitären Ausbildung. Gender kann in den verschiedenen Studiengängen und Studienfächern sowohl einzeln als auch integriert studiert werden. Weiterhin besteht die Möglichkeit zum Thema Gender einzelne Kurse zu belegen, oder aus mehreren Fächern bestehende zusammenhängende Module (d.h. thematische Gender-Studieneinheiten) innerhalb oder außerhalb unterschiedlicher Studiengänge zu wählen. Auch im Rahmen einzelner Fächer können Gender-Themen angesprochen und bearbeitet werden. Es gibt kaum Studienfächer, wo Gender als ein Teil einer bestimmten Fragenstellung in den Unterrichtsmaterialien nicht vorkäme, außerdem ist es zu behaupten, dass die sprachliche bzw. kommunikative Ebene der Genderproblematik in den Bereichen Mutterspracherwerb und Fremdspracherwerb kaum umgegangen werden kann. Dies bezieht sich auch auf das Lernen und Studium einer Fremdsprache. Zum Beispiel auch im Deutschen sind die geschlechtsspezifischen Benennungen und Anredeformen situationsgebunden, das Ungarische kennt zum Beispiel aber kein grammatisches Genus., Während das Deutsche eine genuserorientierte Sprache ist, weist die englische Sprachkultur eine Tendenz zur Neutralisierung von Berufsbezeichnungen auf.

Natürlich auch in Ungarn gibt es männerorientierte Studienfächer (zum Beispiel Maschinen- und Bergbau) und fast frauenspezifische Ausbildungen (zum Beispiel

Kindergärtnerin und Lehrerin für die Unterstufe). Es gibt auch im Bereich der Geschichte, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften Module, wo genderbezogene Themenkreise auch eine Relevanz haben (z.B. die Rolle der Frauen und Männer in der Geschichte, Frauen- und Männerschicksale in den Kriegsjahren, politische Vertretung der Frauen und Männer im Parlament, Frauenbewegungen in der Ära des Kommunismus und des Sozialismus, Frauen und Männer im Rechtswesen, das Verhalten der Frauen und Männer vor Gericht, Frauen und Männer im Arbeits- und Wirtschaftsleben usw.) Auch schon alleine aus diesem Grunde müsste in den Fächern der Lehrerausbildung sowohl auf einer thematischen als auch auf einer methodisch-didaktischen Ebene die Genderproblematik betonter erscheinen, um werdenden AusbilderInnen die Möglichkeit zu geben, sich mit Genderfragen auseinanderzusetzen.

Auch die Genderforschung ist an den ungarischen Hochschulen und Universitäten vertreten. Dies soll als eine der wichtigsten Grundlagen der Miteinbeziehung von Gender-Fragen in den Unterricht vorbehalten werden. Mehrere Zentren der Genderforschung bildeten sich mit einem je anderen Schwerpunkt heraus. In Budapest an der Eötvös Loránd-Universität ist die Genderpädagogik vertreten, mit der Leitung von Eva Thun werden Projekte und Seminare zur feministischen Pädagogik angeboten. An der Universität Pécs ist im Rahmen der Doktorschule eine Genderforschungsgruppe mit sprachwissenschaftlichen Schwerpunkten unter der Leitung von Ágnes Huszár tätig, an der Universität Szeged arbeitet seit mehreren Jahren eine Forschungsgruppe zusammen, und untersucht die Erscheinungs- und Präsentationsformen von Gender in den Medien und in der Literatur. Eines der bedeutendsten Forschungszentren ist an der CEU (Mittleuropäische Universität, Central European University) in Budapest zu finden. Auch die Universität Miskolc beteiligt sich an der Genderforschung. An verschiedenen Fakultäten werden interdisziplinäre Forschungen durchgeführt, und die Ergebnisse werden auch regelmäßig publiziert. An empirischen Studien arbeiten im Bereich Gender und Kommunikation sogar mehrere Lehrstühle zusammen. Am Lehrstuhl für Angewandten Linguistik wird das Thema Gender und Übersetzung erforscht, am Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur sind Projekte zum Thema Gender in Sprache und Literatur in die Wege geleitet worden. An der juristischen Fakultät wurde zum Beispiel eine Interviewreihe per Video aufgezeichnet, um zu analysieren und aufzeigen zu können, welche sprachlichen und kommunikativen Benachteiligungen Bewerberinnen gegenüber Bewerbern in Vorstellungsgesprächen ausgeübt werden, wie sich Frauen und Männer während des Bewerbungsprozesses verhalten. Im Philosophischen Institut wird seit Jahren die Feministische Ethik und Philosophie unter der Leitung von Professor Judit Hell erfolgreich geforscht.

In den letzten Jahren wurde auch auf der strukturellen bzw. institutionellen Ebene viel für das Forschen und Lehren des Gender im hochschulischen bzw. universitären Bereich getan. Vom Bildungsministerium werden Projekte gestiftet, vom Ministerium für Soziales werden Tagungen organisiert. Auch an der Universität Miskolc wurden mehrere Konferenzen zum Thema Gender in Sprache und Literatur organisiert, und die Beiträge in Tagungsbänden wurden den Interessenten zur Verfügung gestellt. An der Universität Miskolc wurde zu einer besseren und erfolgreicherer Kommunizierung der Forschungsergebnisse sowie zu einer stärkeren Positionierung der Genderforschung im Jahre 2004 das Institut für Genderforschung und für Chancengleichheit gegründet (Gründerin und Direktorin Professor Andrea Pető).

Jansen-Schulz (2006) fasste die oben erwähnten Ebenen der Forschung und Lehre von Gender in explizite und implizite Kategorien zusammen. Die Erforschung von Gender gelte nach ihr als eine explizite Kategorie, während die Lehre von Gender als

eine implizite Kategorie aufzufassen ist, da es durchaus schwer ist die Erkenntnisse der Forschung in die Lehre „einflößen“ zu lassen. Für die Unterscheidung von Jansen-Schulz spricht noch, dass die traditionelle Didaktik geschlechtsspezifischen Fragen auch nur wenig Raum frei lässt, während die Feministische Pädagogik oder die Genderdidaktik bewusst und zielorientiert auf Gender-Fragen eingeht. Trotzdem ist zu vermerken, dass alleine und nur durch die obigen Ansätze ein Transfer von Lerninhalten in die eigene kommunikative Praxis noch nicht ermöglicht wird, dazu ist ja auch die positive und fördernde Grundeinstellung der DidaktikerInnen unentbehrlich. Als ein relativ automatisches Beispiel können wir hier das Fach Deutsch als Fremdsprache heranziehen, in dem bei der hochschulischen und universitären Kommunikation aus dem Aspekt des Gender sehr schnell die folgenden Elemente der Kommunikation fast von sich alleine in den Vordergrund traten und in den Sprachgebrauch von Lehrenden und Lernenden übergingen: sprachliche Ebene (= Ebene der Bezeichnung (z.B. Frauen und Männer gleichberechtigt bezeichnende Lexeme), Ebene des Diskurses (= nichtdiskriminierender Sprachgebrauch der KursteilnehmerInnen und der KursleiterInnen), Ebene des Textes (= positiv befördernder Sprachgebrauch in ausgewählten Lernmaterialien).

Gender in der LehrerInnenausbildung vor und nach Bologna

All diese Aspekte des Lehrens waren im System vor Bologna in die Ausbildung von FremdsprachlehrerInnen eingefädelt, genauso wie die sprachliche Sozialisierung von Mädchen und Jungen einen Teil des Studienprogrammes für MuttersprachelehrerInnen bildete. Auch damit ist es zu erklären, dass in der LehrerInnenausbildung die Genderkompetenz auch im Bologna-System als eine Schlüsselkompetenz beizubehalten ist.

In diesem Rahmen kann uns soll darauf aufmerksam gemacht werden, dass die geschlechtstypische Sozialisation selbst von LehrerInnen eingemauert wird, und auf eine unveränderliche Weise fortgesetzt wird, wenn sie in ihrer Unterrichtspraxis die Geschlechterstereotype nicht wahrnehmen. In mehreren Studien ist schon auch darauf hingewiesen worden, dass das pädagogische Handlungsfeld weiblich ist, wodurch nicht nur die klassische Aufteilung der Geschlechterrollen untermauert ist, sondern die vermittelten Verhaltensmuster auch weiblich „geschneidert“ sind. Dies alles wird unter dem Begriff Feminisierung des Unterrichtswesens zusammengefasst, wobei vor allem die kommunikativen Handlungsmuster der Schulkinder begrenzt und ihrem Geschlecht nach nicht ausdifferenziert erscheinen, während ihre schulischen Leistungen durchaus geschlechtstypisch beurteilt werden. In der Unterstufe der Grundschule unterrichten im Allgemeinen auch in Ungarn fast ausschließlich Lehrerinnen, was bedeutet, dass das männliche Kommunikations- und Verhaltensmodell total fehlt. Erika Grossmann (2006) hebt damit im Zusammenhang hervor, dass „in Ungarn die pädagogische Praxis der Grundschulen weit bessere Chancen für die Jungen sichert“, indem die unterschiedlichen (*stereotyphaften*) Erwartungen der Pädagogen gegenüber Jungen und Mädchen in allen Fächern der Lehre, sowie auch durch die Lehrbücher und Bildungspolitik nicht umgeändert wurden. In einer aktuellen Studie untersuchte Keresztesy (2005), in wie weit dies mit der Darstellung von Männern und Frauen zusammenhängen darf. Die Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen: die bildliche, textuelle und kommunikative Darstellung von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen wird markant auseinander gehalten.

Aus diesem Grunde bildete sich eine neue Konzeption heraus: in die hochschulische Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen ist auch das kommunikative Genderkonzept einzubinden, einerseits in die fachübergreifende und Fächer verbindende pädagogische Lehre, andererseits in die fachspezifische Lehre. In diesem Rahmen ist Anfertigung von Materialien zu erwähnen, die das Genderkonzept in die Lehre aufgenommen haben. Als ein vorbildliches Beispiel ist das Studienbuch von Torgyik und Karlovitz (2006), das mit dem Titel Multikulturelle Erziehung (orig. ung. Multikulturális nevelés) erschienen ist. Unter dem Konzept der multikulturellen Verschiedenheit werden auch die Unterschiede in der Erziehung der Geschlechter besprochen. Insgesamt 4 Kapitel widmeten die Autoren der Gender-Fragen: 1. Über die Geschichte der Frauen- und Mädchenerziehung, 2. Änderungen in den gesellschaftlich geformten Geschlechterbildern, 3. Geschlechterunterschiede in der Lehrer-Schüler-Interaktion und in den Erwartungen, 4. Die Darstellungsweise der Geschlechter in den Lehrbüchern.

Früher waren in der Form der Lehrerausbildung vor der Umstrukturierung von Bologna vor allem kommunikationsorientierte und mutter- oder fremdsprachbezogene Fächer daran beteiligt (zum Beispiel Ungarisch als Muttersprache, Ungarisch als Fremdsprache), Gender-Aspekte in den Unterricht zu transferieren. Aber auch im Rahmen der DeutschlehrerInnenausbildung gab es Seminare, wo die geschlechtlichen Unterschiede im Fremdsprachenerwerb diskutiert wurden, oder die kommunikative Rolle der Geschlechter in den fremdsprachlichen Lehrbüchern thematisiert wurde. Vor allem im Pflichtfach Soziolinguistik gab es die Möglichkeit dazu.

Die MA-Programme für Lehrerausbildung sind für Akkreditierung vorgelegt worden, aber es ist nur schwer einzuschätzen, ob von den oben beschriebenen positiven Ansätzen überhaupt etwas auch in die neuen Lehrpläne integriert wird.

Gender in den neuen BA/MA-Programmen

Gender-Module

Im Bologna-Prozess bekam das Genderkonzept eine eindeutig positive Ausprägung und dadurch in den verschiedenen BA und MA Programmen auch relativ viel Raum, jedenfalls auf dem Papier. Dem Bologna-Prozess liegt das Genderkonzept der Europäischen Union zugrunde, welches auch in Ungarn wahrgenommen und teils involviert wurde.

An der Universität Miskolc zum Beispiel gibt es zurzeit ein akkreditiertes BA-Programm für Germanistik, in dem auch ein selbständiges Genderprogramm mit 15 Kreditpunkten vertreten ist. Die wichtigsten Fächer sind auch hier kommunikationsorientiert. Das Ziel des Genderprogramms ist, Stereotype abzubauen, das binäre System der Geschlechterrollen und die Hierarchie der Geschlechter zu hinterfragen. Die wichtigsten Fächer des Programms sind hier detailliert beschrieben.

Tabelle 7. Gendermodul innerhalb der Germanistik BA an der Universität Miskolc

Lehrfach 1: Die Aspekte der Genderforschung – ein interdisziplinärer Überblick				
Kreditpunkte:	Semesteranzahl:	Stundenzahl pro Woche :	Typ der Lehrveranstaltung:	Bewertung/ Benotung:
2	1	1	Vorlesung X	Kolloquium X
<p>Inhalt der Lehrveranstaltung: Überblick über die Genderforschung, Forschungsziele und Forschungsinteressen, Terminus Gender unter dem Aspekt der Diskursivität, Gender-Theorien und Gender-Praxen, Disziplinen der Genderforschung, Ergebnisse der Genderforschung im Überblick, Gender als Projektionsfläche in Literatur, Sprache und Kultur, Gender in der Ethnolinguistik und Kulturwissenschaften, Gender in der Soziolinguistik und Literaturwissenschaft.</p> <p>Pfichtliteratur: Bußmann, Hadumod – Hof, Renate (Hg.) Genus. Zur Geschlechtsdifferenz in den Kulturwissenschaften. Braun Christina – Stephan, Inge (Hg.): Gender Studien. Eine Einführung. Metzler, Stuttgart, 2000. Metzler Lexikon. Gender.</p>				
Lehrfach 2: Gender-Forschung in Literatur und Linguistik				
Kreditpunkte:	Semesteranzahl:	Stundenzahl pro Woche:	Typ der Lehrveranstaltung:	Bewertung/ Benotung:
2	1	1	Vorlesung	Kolloquium X
<p>Inhalt der Lehrveranstaltung: Überblick über die Genderforschungsmethoden in der Literatur- und Sprachwissenschaft, Schwerpunkte der internationalen Forschung, literaturwissenschaftliche Forschungen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, sprachwissenschaftliche Forschungen in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, Einführung in die feministische Literaturwissenschaft, feministische Literaturkritik auf deutschsprachigen Gebieten, Einführung in die feministische Sprachwissenschaft, feministische Sprachkritik auf deutschsprachigen Gebieten, Gender und Sprache, Gender und Literatur - die neuesten Ergebnisse, Gender und Konversationsanalyse, Gender in der Literaturanalyse, Gender und Sprachanalyse.</p> <p>Pfichtliteratur: Behnke Cornelia – Meuser, Michael: Geschlechterforschung und Methoden. Leske+Budrich, Opladen, 1999. Samel, Ingrid: Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Erich Schmidt Verlag. Berlin. 2003. Osinski, Jutta: Einführung in die feministische Literaturwissenschaft. Erich Schmidt Verlag. Berlin. 1998.</p>				

Lehrfach 3: Gender-Repräsentationen in der Sprache und im Sprachgebrauch				
Kreditpunkte:	Semesteranzahl:	Stundenzahl pro Woche:	Typ der Lehrveranstaltung:	Bewertung/Benotung::
4	1	2	Seminar	Seminarnote
<p>Inhalt der Lehrveranstaltung: Gender in der Sprachwissenschaft: Übung an Texten, Textgestaltung und Textanalyse, Genus in der deutschen Sprache, Sexus in der deutschen Sprache, Gender in der deutschen Sprache, genderrelevante, gendergerechte und genderneutrale Texte lesen und schreiben, Gender im Sprachgebrauch am Arbeitsplatz, in Institutionen, vor Gericht, Kommunikation, Argumentation und Narrativität in der Sprache der Frauen und Männer (Analyse von Interviews und Korpusgestaltung)</p> <p>Pfichtliteratur: Schloff, Laurie – Yudkin, Marcia: Er sagt, sie sagt. Deutscher Taschenbuchverlag. München, 1996. Schoenthal, Gisela (Hg.): Linguistische Geschlechterforschung. Olms, Hildesheim. 1998. (=Germanistische Linguistik 139-140) Faschingbauer, Tamara (Hg.): Neuere Ergebnisse der empirischen Genderforschung. Olms, Hildesheim. 2002. (=Germanistische Linguistik 167-168)</p>				
Lehrfach 4: Weibliche und männliche Prinzipien in der Literatur				
Kreditpunkte:	Semesteranzahl:	Stundenzahl pro Woche:	Typ der Lehrveranstaltung:	Bewertung/Benotung::
4	1	2	Seminar	Seminarnote
<p>Inhalt der Lehrveranstaltung: Gender in der Literatur, Gender im Film, Gender in den Kulturwissenschaften, weibliche und männliche Figuren in der Literatur und Literaturgeschichte, weibliches Schreiben, männlicher Kanon, Analyse von ausgewählten literarischen Werken unter dem Genderaspekt, Analyse von ausgewählten literarischen Werken unter feministischem Blick, Modelle der feministischen Literaturkritik, Methoden des Kritizismus, Frauen- und Männerfiguren im Vergleich bei weiblichen und männlichen Autoren.</p> <p>Pfichtliteratur: Heydebrand von, Renate – Winko, Simone: Arbeit am Kanon: Geschlechterdifferenz in Rezeption und Wertung der Literatur. Kröner, Stuttgart, 1995. In: Bußmann, H. – Hof, R. (Hg.) Zur Geschlechtsdifferenz in den Kulturwissenschaften. 206-262. Horstkotte, Silke: Androgyne Autorschaft. Niemeyer. Tübingen, 2004. Osinski, Jutta: Einführung in die feministische Literaturwissenschaft. Erich Schmidt Verlag. Berlin. 1998.</p>				

Dem oben dargestellten Gendermodul wird ein Projekt angeschlossen (3 Kreditpunkte), das zu einem selbst gewählten Aspekt des literarischen oder des sprachlichen Schwerpunktes des Moduls durchgeführt wird.

An der Miskolcer Universität wurde im Rahmen des MA-Programms für Angewandte Linguistik auch eine Genderfachrichtung mit 40 Kreditpunkten ausgearbeitet, welches auch zur Akkreditierung eingereicht wurde. Das Ziel des Programms ist, GenderexperteInnen auszubilden, die Gender-Trainings für LehrerInnen verschiedener Fachbereiche und Schultypen halten können. Schwerpunkte der Ausbildung: sprachkritische und textlinguistische Analyse der gesellschaftstheoretischen Gender-Konzepte, kritische Analyse der sozio- und

psycholinguistischen Ansätze der Gender Studies, Gender in der Europäischen Union, Frauenpolitik der Europäischen Union, Gender Mainstreaming, Gender und Frauenpolitik in Ungarn, Frauengeschichte und Frauenlebensläufe in Ungarn.

Seminare

Seminare, die auf das Thema Gender fokussieren, werden an ungarischen Hochschulen und Universitäten regelmäßig gestaltet. Zum Beispiel im Englisch-Amerikanischen Institut der Eötvös Loránd Universität (Budapest) wird ein Seminar jeweils im Winter- oder Sommersemester von Eva Thun geleitet: „Offene Seminarstunden über Chancengleichheit der Frauen und Männer unter dem Aspekt des Gender“.

*Tabelle 8. Thematik eines pädagogischen Genderseminars
(Leiterin Éva Thun, ELTE, Budapest)*

<i>Thema 1: Wo, wie, wann und was sollte über Gender gelernt werden?</i>
<i>Inhalt von Thema 1:</i> Chancengleichheit, Theorien über die Chancengleichheit der Frauen und Männer, Chancengleichheit der Geschlechter im Hochschulwesen, Kompetenzbereiche der Frauen und Männer
<i>Thema 2: Wer, wann und was sollte entscheiden?</i>
<i>Inhalt von Thema 2:</i> Arbeit am Arbeitsplatz, Arbeit zu Hause, weibliche und männliche Arbeitswelten und gesellschaftliche Rolle der Frau und des Mannes
<i>Thema 3: Schaffung und Selbstverwirklichung: warum denken wir nicht als ein Schaffen auch an die Kindererziehung?</i>
<i>Inhalt von Thema 3:</i> Karrierewege unter Genderblick im Bereich der Wissenschaft, Forschung, Technik und Wirtschaft, Konzeptionen und Traditionen

Neben dem obigen pädagogisch orientierten Gender-Seminar gibt es noch weitere Möglichkeiten Seminare zu Literatur und Sprache, sowie Kultur- und Politikwissenschaften zu besuchen. Eine aktuelle Sammlung der Angebote ist unter der Internetadresse www.godolloregio.hu/genderkurzus zu finden. Nach den Angaben dieser Datenbank konnten im Jahr 2007 insgesamt 20 verschiedene Kurse an verschiedenen Institutionen belegt werden. Viele Seminare werden zum Beispiel an der Universität Debrecen im Anglo-Amerikanischen Institut angeboten. Diese sind entweder übergreifende Seminare zum Thema Frauenliteratur oder spezielle Aufbau-seminare zu einer ausgewählten bedeutenden Schriftstellerin des anglo-amerikanischen Sprachraums (Virginia Woolf, die Schwestern Brontë usw.). Diese Kurse laufen alle in englischer Sprache unter der Leitung von Professorin Nóra Séllei. In ungarischer Sprache gibt es ein breites Angebot zu speziellen Themen wie Frauen in der Wirtschaft, Frauen in Film und Kultur an der Corvinus Universität in Budapest. An derselben Universität bietet Professor Miklós Hadas Kurse zu Men's Studies an. Was die Angebote auf dem Gebiet der Sprachwissenschaft betrifft, sind die Kurse von Professorin Ágnes Huszár an der Universität Pécs im Doktorandenkollegium maßgebend und stark belegt. Der Schwerpunkt liegt hier auf den Forschungsmethoden der Gender Studies. Der Kursinhalt ist um eine zentrale Fragenstellung formuliert: Wie es sich (nicht) lohnt, die weibliche und männliche

Kommunikation zu forschen? Statusorientierte und korpusorientierte Forschung, soziolinguistische und sprachkritische Forschung, ethnolinguistische und sprachsystematische Forschung – diese sind die wichtigsten, auch im Kurs von Ágnes Huszár besprochenen Inhalte. An der Universität Miskolc am Lehrstuhl für Angewandte Linguistik wird von mir seit 2007 der Kurs „Sprache und Geschlecht“ angeboten. Der Kursinhalt sieht wie folgt aus:

Tabelle 9. Genderkurs an der Universität Miskolc (unter der Leitung von Erika Kegyes)

Lehrveranstaltung: Sprache und Geschlecht				
Typ der Lehrveranstaltung:	Sprache der Lehrveranstaltung	Stundenzahl pro Woche:	Kreditpunkte:	Be- dingung:
<i>Kombi (Vorlesung + Übung)</i>	<i>Ungarisch</i>	<i>2</i>	<i>2</i>	<i>keine</i>
Inhalt der Lehrveranstaltung:				
Überblick über die amerikanische, angelsächsische und deutschsprachige Erforschung des Zusammenhangs zwischen Sprache und Geschlecht, Zusammenfassung der ungarischen Forschungen und derer Ergebnisse, Begründung der Wichtigkeit internationaler und nationaler Forschungen der Genderlinguistik, Gender in der Soziolinguistik, Gender in der Etholinguistik, Gender in der Psycholinguistik, die Herausbildung der Geschlechterforschung und Genderlinguistik. Genderspezifische, genuspezifische und sexusspezifische Unterschiede in verschiedenen Sprachen (vor allem Englisch, Deutsch und Ungarisch, mit Ausblick auf andere Sprachen). Genderspezifische Ausdrucks- bzw. Diskursmittel der Sprache innerhalb der Phonetik-Phonologie, Wortschatzes, Syntax und Diskursivität.				
Thematik der Lehrveranstaltung:				
<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Herausbildung der Genderlinguistik, ihr Gegenstand, Methodik und Forschungsweisen. 2. Die Zusammenfassung der früheren soziolinguistischen Untersuchungen: Labov, Trudgill und andere, die Variablen-Untersuchungen. 3. Amerikanische feministische und genderlinguistische Tendenzen und ihre Forschungsergebnisse. 4. Sprache und Geschlecht in den deutschen, österreichischen und schweizerischen Forschungen. 5. Sexus und Sprache, Gender und Sprache im Ungarischen.. 6. Gender, Sexus und Genus in anderen Sprachen. 7. Gender und Sprachgebrauch: Gender- und Sexus-Referenzen/Repräsentationen in den verschiedenen Sprachen. 8. Gender und Kommunikation: Genderspezifik und Genderpräferenz in den verschiedenen Sprachen. 9. Gender und Diskurs: genderspezifische Argumentationsweise, narrative Strukturen und genderbezogene Textsorten. 10. Gender, Literatur und die Sprache in literarischen Texten. 11. Gender, Kultur und die Sprachen. 12. Gender, Sexus und Genus. Eine Herausforderung für die Übersetzung. 13. Genderlinguistische Theorien: Genderlekte, Zwei-Kulturen-Theorie von Tannen, der Standpunkt-Ansatz von Harding. 14. Genderlinguistische Hypothesen: die Differenz-Hypothese, die Dominanz-Hypothese, die Verifikationshypothese. 15. Genderlinguistik und methodische Probleme. Entwicklungstendenzen der Genderlinguistik. 				
Bewertung/Benotung:				
<i>Mündliche Prüfung und die Einreichung einer Seminararbeit (die Durchführung und Auswertung einer Mini-Forschung)</i>				

Pflichtliteratur (in ungarischer Sprache):

Kegyessné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta: Sokszínű nyelvészet II. Alkalmazott nyelvészeti gender-kutatás. Miskolc: Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 2006.

Bodnár Ildikó – Kegyessné Szekeres Erika – Simigné Fenyő Sarolta: Sokszínű nyelvészet III. Gender-kutatás az irodalomban és a nyelvészetben. Miskolci Egyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. 2008.

Simigné Fenyő Sarolta: A fordítás mint közvetítés. Miskolc: Stúdium. 2006.

Wardhaugh, Ronald: Szociolingvisztika. Budapest: Osiris.

Griffin, Em: Bevezetés a kommunikációelméletbe. Budapest: Harmat Kiadó. 2001.

Empfohlene Literatur (in deutscher oder englischer Sprache):

Samel, I.: Einführung in die feministische Sprachwissenschaft. Berlin: Schmidt. 2002.

Tannen, D.: Gender and Discourse. OUP. 1996.

Coates J. (ed.): Language and Gender: A Reader. Blackwell. 1997.

Gender BA/MA

Ein selbständiges BA Gender-Studium liegt in Ungarn nicht vor, zurzeit läuft die Herausarbeitung von Masterprogrammen. Zuerst soll als einer der wichtigsten Versuche in diesem Verfahren das ab September 2008 anerkannte und auch von der Ungarischen Akkreditierungskommission angenommene zweijährige englischsprachige MA-Programm (Critical Gender Studies) an der Central European University (Budapest) am Lehrstuhl für Gender Studies (Department of Gender Studies) erwähnt werden. Das Programm wurde zur Akkreditierung unter der Leitung Professorin Susanne Zimmermann eingereicht. Es ist ein 4 Semester-Programm mit 6 Modulen, wobei die folgenden Schwerpunkte zu nennen sind: Gender-Dimensionen in den postsozialistischen Staaten, Gender und Gendering – theoretische Ausgangspunkte, Gender im politischen Kontext, Gender im transnationalen Kontext, Gender und Identitätskonzepte, Cultural Studies und feministische Wissenschaften. Das Masterprogramm wird im September 2008 eingeleitet.

Auch an der Miskolcer Universität ist ein Gender-MA-Programm in Vorbereitung. Eine Konferenz zur Vorbereitung wurde bereits 2005 (Organisation und Leitung Professorin Andrea Pető) organisiert. Das geplante zweijährige Gender MA in Miskolc ist interdisziplinär und basiert auf einer Zusammenarbeit zwischen den Fakultäten der Universität (z.B. Fakultät für Rechtswissenschaft, Fakultät für Wirtschaftswissenschaft, Fakultät für Geisteswissenschaften usw.). Im ersten Jahr des Studiums sollen die Grundlagen der Genderforschung vermittelt werden, im zweiten Jahr werden sie in die Praxis konvertiert, d.h. Vorbereitung der Diplomarbeit und Absolvierung eines Praktikums.

Ob dieses oder weitere Programme akkreditiert werden, hängt auch davon ab, wie weit sie das Curriculum Gender Studies (veröffentlicht vom Bildungsministerium, www.om.hu, ungarischsprachige Abfassung) wahrnehmen und verwirklichen können. Im Curriculum wird es geregelt, welche Ziele und Kompetenzen ein Gender MA-Programm zu innehaben soll. Tabelle 10 stellt diese ausführlich dar.

Tabelle 10. Gender-Curriculum

<p><i>Allgemeines Ziel:</i> Ausbildung von Gender-ExpertInnen, Ausbildung von Gender-ForscherInnen</p>
<p><i>Kompetenzen:</i> Kreativität, Problemorientiertheit, Gendersensibilität, Offenheit, Flexibilität, Hilfsbereitschaft, intuitive und zielorientierte Problemlösung, Forschungsideen, geschlechtergerechtes Verhalten, geschlechtergerechte Kommunikationsweise, positive Einstellung zu Problemen der Frauen, Herausbildung von Attitüden zur Betreuungsarbeit</p>
<p><i>Schwerpunkte:</i> Interdisziplinarität, Chancengleichheit, Gleichstellung und Gleichberechtigung der Geschlechter</p>
<p><i>Praktische Ausbildung:</i> 3-6 Monate Teilnahme an Gender-Programmen bei Stiftungen, Schulen, Projekten</p>
<p><i>Inhalte der Module:</i></p> <p>Basismodul (15-25 Kreditpunkte): Grundbegriffe, historische Hintergrundkenntnisse, Einführung in die Gender Studies, Theorien der Geschlechterstudien, Gender-Theorien, interdisziplinäre Erforschung der sozialen Geschlechter, Grundbegriffe und Grundmethoden der Geschlechterforschung.</p> <p>Pflichtfachmodule (20-30 Kreditpunkte)</p> <p>1. <i>Gesellschaftswissenschaftliche Kenntnisse:</i> Chancengleichheit in der Arbeitswelt, Geschlechter und Nationen, Gesellschaftstheorien unter dem Gender-Aspekt, Geschlechter und Religionen, Geschlechter und Sexualität, Geschlechter und Politik, Staaten unter dem kritischen Aspekt des Gender, Geschichte der Frauenbewegungen.</p> <p>2. <i>Geisteswissenschaftliche Kenntnisse:</i> Literatur und Gender, Queer-Theorien, Kultur und Geschlechter, Oral-History und Geschichtsschreibung, feministische Medienforschung, Frauenliteratur, Feminismus und feministische Philosophie, Feminismus und Männerforschung, Theorien der Konstruktion des Körpers, historische Rahmen der Identität, Geschlecht und Identität, Sprache und Geschlecht mit Schwerpunkt der Diskursanalyse, quantitative und qualitative Methoden der Forschung.</p> <p>Wahlfachmodule (25-30 Kreditpunkte):</p> <p>1. <i>Theoretische Studienrichtung:</i> <i>Differenzierte Kenntnisse:</i> Erkenntnistheorie und soziales Geschlecht, Erkenntnistheorie und kulturelles Geschlecht, Differenzierung und Kritik der Theorien, Studien über die Verbindung der Theorie und Praxis</p> <p>2. <i>Experten-Studienrichtung:</i> <i>Differenzierte Kenntnisse:</i> Übung und Planung der Expertenarbeit, Ausführung und Praktizierung der Expertenarbeit auf verschiedenen Gebieten des Gender Mainstreaming, der Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter</p>

Laufende oder abgeschlossene Sonderprogramme (Projekte)

Außer den obigen komplexen Studien- und Seminarprogrammen gibt es auch noch einzelne bzw. individuelle Möglichkeiten für die, die sich für Genderfragen in Literatur, Sprache und Kultur interessieren. Diese sind meistens Projektseminare, die in bestimmte Ausbildungskonzeptionen integriert sind. Seit Jahren wird von Professorin Judit Hell und mir das Projektseminar „Sprache und Geschlecht“ gehalten, woran Studierenden verschiedenen Hauptfaches teilnehmen können. Hier haben die TeilnehmerInnen die Projektaufgabe, an der Durchführung einer so genannten *Pilot Study* aktiv teilzunehmen. Als mögliche Themen werden angeboten: Frauen und Männer in der Werbung, in der Geschichte, in der Philosophie und Ethik.

Die projektvorbereitenden Sitzungen werden wöchentlich abgehalten, und die Kommunikation der Geschlechter steht im Mittelpunkt der Seminare.

Im Frühlingsemester 2007 wurde von mir ein spezielles Übersetzungsprojekt durchgeführt. Von den Studierenden des Übersetzungsprogramms an der Universität Miskolc wurde das Buch von Theresa Frey Steffen „Gender“ ins Ungarische übersetzt. Das Ergebnis des Projekts, die ungarischsprachige Ausgabe des Buches, wird bald vorliegen. Bei der Vorbereitung der Projektarbeit hat das didaktische Raster der Broschüre „Leitfaden für gendersensible Didaktik“ viel geholfen. Demnach sind die folgenden Projektphasen vom Belang: Planung der inhaltlichen Ebene (= Ausfilterung der zur Verfügung stehenden Materialien = schon ins ungarische übersetzte genderbezogene Fachliteratur), Aufbereitung der Inhalte (= Wie werden die wichtigsten Informationen und Sachverhalte im Buch „Gender“ sprachlich aufbereitet und vermittelt?), didaktisch-methodische Ebene (= Welche Methoden können bei der Übersetzung eingesetzt werden?), die Evaluationsebene (das Ausfüllen eines Fragebogens). Die TeilnehmerInnen des Projekts äußerten sich am Ende des Projekts sehr positiv und betonten, dass sie nicht nur an einer konkreten Übersetzung im Team mitarbeiten konnten, sondern sich auch zum Thema Gender viel angeeignet haben.

Zusammenfassung

Wie es beim Lesen der Fachliteratur klar wird, sieht die Situation der Geschlechterstudiengänge in ganz Europa ziemlich unsicher aus. Hier wurden Beispiele des deutschsprachigen Sprachraumes dargestellt und mit der ungarischen Situation der Lehre und Forschung von Gender verglichen.

Genauso wie in Ungarn auch an den meisten holländischen Hochschulen arbeiten die Einrichtungen für Gender Studien mit wenig Personal, obwohl in Holland an zwei Hochschulen ein dreijähriges Programm für Frauenforschung absolviert werden kann. Ein BA-Programm fehlt zurzeit in Ungarn. Die Situation von Ungarn gleicht der Situation in Holland auch darin, dass die Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nicht reibungslos anerkannt werden. Da aber in Holland die Frauenforschung nicht als eigenständige Disziplin anerkannt ist, können hier auch keine Abschlüsse vergeben werden (Visser 2003). Die neue BA/MA-Struktur ermöglicht es auch in Holland, Women' Studies als autonomes Fach einzuführen. In Holland wurden ein- bzw. zweijährige Masterprogramme herausgearbeitet, und kleinere Programme wurden als Teile eines BA-Studienganges akkreditiert. Visser (2003) wies bei der Darstellung der holländischen Situation auf einen der wichtigsten Eckpunkte aller Gender-Programme hin: sie sollen zusammenhängend ausgearbeitet werden. Wie es sich herausstellte, ist die Situation der ungarischen Gender-Programme der der holländischen in mehrfacher Hinsicht ähnlich. Auch das Kriterium, die Programme als Aufbaustudien zu planen, und in Zukunft kein BA zu Gender Studien einzurichten, scheint auch auf die ungarische Situation treffend zu sein.

In meinem Beitrag wurde aufgezeigt, wie die Gender-Studien in die pädagogische Praxis umgesetzt werden können, und mit welchen Inhalten sie in die BA/MA Gender-Studiengänge in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz, sowie in Holland und Ungarn involviert werden können. Es wurde dargestellt, wie sich die bereits herausgearbeiteten und akkreditierten Studiengänge in diesen Ländern aufbauen und was sich noch in der Phase der Planung sowie Akkreditierung befindet, um Voraussetzungen der Curricula zu Gender Studies entsprechen zu können. Auch die jetzige Lage, die Chancen und Möglichkeiten der ungarischen Gender-Studien

wurden hier mit dem Ziel diskutiert, um weitere gemeinsame Diskussionen und Aussprachen zu eröffnen.

Literatur

- BEAUVOIR, de Simone (1946) (in ungarischer Übersetzung 1971). *A második nem*. Budapest: Gondolat.
- BECKER, Ruth & JAHNSEN-SCHULZ, Bettina & KORTENDIEK, Bettina & SCHÄFER, Gabriela. (2006a). *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge. Eine Handreichung*. Dortmund: Netzwerk Frauenforschung.
- BECKER, Ruth & JAHNSEN-SCHULZ, Bettina & KORTENDIEK, Bettina & SCHÄFER, Gabriela. (2006b). *Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge*. Journal für Netzwerk Frauenforschung, Nr. 21/2006, 23-34.
- BOKEMEYER, Christine (1996). *Sprachbücher als Leitmedien für gleichstellungspolitischen Zielsetzungen?* Der Deutschunterricht 1, 27-41.
- DERICHS-KUNSTAMM, Karin (2003). *Geschlechtergerechte Didaktik für die Bildungsarbeit mit Erwachsenen*. Eine Publikation der FIAB. (FIAB-Homepage: www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/)
- DERICHS-KUNSTMANN, Karin & AUSZRA, Susanne & MÜTHING, Brigitte (1999). *Von der Inszenierung des Geschlechterverhältnisses zur geschlechtsgerechten Didaktik. Konstitution und Reproduktion des Geschlechterverhältnisses in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- FAULSTICH-WIELAND, Hannelore (2003). *Einführung in Genderstudien*. Opladen: Leske+Budrich.
- GIESEKE, Wiltrud (2000). *Erziehungswissenschaft*. In: Braun, von Christine und Stephan, Inge (Hg.): *Gender-Studien. Eine Einführung*. Metzler: Frankfurt am Main. 328-343.
- GINDL, Michaela & HELFER, Günter (2006). *Gendersensible Didaktik in universitären Lehre und Weiterbildung für Erwachsene*. In: *Geschlecht + Didaktik*, Universität Graz.
- GROSSMANN, Erika (2004). *Genderpädagogik in Ungarn – gibt es so etwas überhaupt? Historische und gegenwartsbezogene Situationsbeschreibung*. (www.uni-szeged.hu)
- HERING, Sabine & KRUSE, Elke (2004). *Frauen im Aufwind des Bologna-Prozesses, Erste Hinweise zu Chancen, Risiken und Nebenwirkungen. Eine Tagungsdokumentation*. Siegen: Universität Siegen.
- JAHNSEN-SCHULZ, Bettina (2006). *Gender in der Lehre: Integratives Gendering. Vortrag in Frankfurt an der Konferenz Gender in der Lehre. 30. 10. 2006*. (www.uni-lueneburg.de/gender-kompetenz)
- KERESZTY, Orsolya (2005). *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálatának könyvekben*. In: *Könyv és Nevelés*, 3. 56-67.
- Studiengänge, Graduiertenkollegs und interdisziplinäre Studienschwerpunkte*. Zusammenstellung von Katrin Schäfgen. In: Braun, von Christine und Stephan, Inge (Hg.) (2000). *Gender-Studien. Eine Einführung*. Metzler: Frankfurt am Main. 350-358.
- TORGYIK Judit & KARLOVITZ János Tibor (2006). *Multikulturális nevelés*. Bölcsész Konzorcium, Budapest.

- TULLNEY, Marco (2007). *Der Bologna-Prozess als ein Instrument zur Durchsetzung geschlechtergerechter Studiengänge?* Eine Rezension zu Ruth Becker und andere: Gender-Aspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge. Eine Handreichung, Dortmund, 2006. Quelleres-Net, Nr. 21/März, 2007. (www.quelleres-net.de)
- VISSER, Akke (2003). *Women's and Gender's Studies and the Promise of the new Bachelor/Master Structure*. In: Löther, Andrea (Hg.) 2003. Europäisierung der Gleichstellung. Bologna-Prozess – Hochschulstrukturen – Forschungspolitik. Dokumentation der 15. Jahrestagung der Bundeskonferenz der Frauenbeauftragten und Gleichstellungsbeauftragten an Hochschulen. 26-28. September 2003. Bonn: Kooperationszentrum Frauen in Wissenschaft und Forschung, 35-37.

Untersuchung psychomotorischer Fähigkeiten im Vorschulalter

© Orsolya Némethné Tóth

torsolya@freemail.hu
(Westungarische Universität, Szombathely, Ungarn)

Einführung

Die Richtlinien der heutigen Unterrichtspolitik gehen auf die s.g. „lifelong learning“ zurück, das heißt, die erste Klasse in der Grundschule bietet dazu eine Startlinie.

Die Übergangsphase aus dem Kindergarten zu der Grundschule ist mit dem Begriff der Schulreife sehr gut zu charakterisieren. Das bedeutet eine biologische, soziale und psychische Entwicklungsstufe, und das ist ein Zeichen dafür, dass das Kind fähig ist, am Schulleben aktiv teilzunehmen.

Es ist unterschiedlich wann die Kinder die Schule in den Ländern der Welt anfangen sollen, es variiert sich zwischen dem 5. und 7. Lebensjahr.

In Ungarn tritt die Schulpflicht in dem Jahr in Kraft, in dem das Kind sein 6. Lebensjahr bis zum 31. Mai des betroffenen Jahres vollendet. Wenn das Kind die zur Einschulung nötige biologische, geistige und psychische Reifestufe erreicht, kann es ab September eine Grundschule besuchen. Der von der Rechtsvorschrift vorgeschriebene „flexible Schulanfang“ ermöglicht, dass das Kind seiner biologisch-psychologisch-sozialer Entwicklung entsprechend ein Jahr später die Schule anfängt. Der spätere Schulbeginn kann auch von den Eltern initiiert werden, aber in den meisten Fällen geschieht die Feststellung der Schulreife in diesen Fällen aufgrund einer dreiseitigen Vereinbarung, von den Eltern, dem Kindergarten und eventuell von den Experten der Erziehungsberatung. In Ungarn benutzen immer mehr Eltern diese Möglichkeit, es wurde sozusagen eine Tendenz, die Kinder mit 7 bzw. 7,5 Jahren einschulen zu lassen. Das belastet die Unterstufenlehrerinnen sehr, denn sie müssen in diesen Fällen differenzieren, was im Falle von Anfängern in Mangel von Erfahrungen eine sehr große Belastung ist.

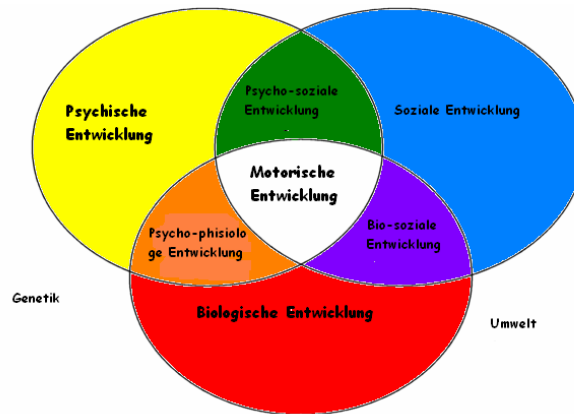
In Ungarn müssen die Kinder ein Jahr vor dem Schulantritt den Kindergarten besuchen.

Theoretische Grundlagen

Die Bedeutung der Motorik wird für die Entwicklung des Kindes mit der Untrennbarkeit von Bewegung, Wahrnehmung, Denken und Fühlen begründet (Cratty 1970, Schilling 1975, Kiphard 1975, Kurz 1978).

Auf der Abbildung 1 sind die verschiedenen Entwicklungsgebiete und deren Zusammenhang mit der Motorik zu sehen, und es wird dargestellt, wie die verschiedenen Entwicklungsgebiete von der Motorik abhängen.

Abbildung 1: Die zentrale Rolle der Motorik in der Persönlichkeitsentwicklung
(Vogt, U. 1978)



Es ist festzustellen, dass die verschiedenen Variablen – motorische, kognitive, emotionelle und soziale – miteinander im Zusammenhang stehen.

Dass sich die psychomotorische Leistungsfähigkeit von Kindern auch auf ihre kognitiven Leistungsmöglichkeiten auswirkt, konnte von *Shepard* (1988) in einer Untersuchung von rund 500 Kindern aus kanadischen Schulklassen gezeigt werden. Nach einem erweiterten Angebot an körperlichen Aktivitäten in der Schule im Umfang von einer Stunde pro Woche von der 1. bis zur 6. Klasse (bei entsprechender Reduzierung der restlichen Unterrichtszeit) verbesserten sich nicht nur die psychomotorischen Leistungen im Vergleich zu den Leistungen einer Kontrollgruppe, sondern auch die Leistungen in den Fächern Mathematik und Französisch - obwohl sie in diesen Fächern weniger Unterrichtsstunden als die Kontrollgruppe hatten.

In Deutschland konnte *Zimmer* (1996) in seiner Untersuchung mit Kindergartenkindern nachweisen, dass zwischen psychomotorischer Leistung und Intelligenz ein positiver Zusammenhang besteht. Es konnte ebenfalls nachgewiesen werden, dass ein zusätzliches kontinuierliches Bewegungsangebot im Kindergarten positive Auswirkungen auf die Ergebnisse im Intelligenztest hat.

Forschungen in Ungarn in den Jahren 2001-2002

Die Ziele der Forschungen:

- die möglichen Zusammenhänge zwischen bestimmten psychischen und motorischen Fähigkeiten aufdecken
- die motorischen Kriterien der Schulreife bestimmen (definieren).

Hypothese der Forschung:

wir nehmen an, dass es zwischen den motorischen Leistungen der schulreifen und nicht schulreifen Kinder zugunsten der schulreifen Gruppe einen signifikanten Unterschied gibt.

Organisation, Planung und Durchführung der empirischen Untersuchung. Auswahl der Muster und Beschreibung der Probe:

Wir hatten in unserer Stadt Szombathely insgesamt in 12 Kindergärten Probeuntersuchungen durchgeführt, an denen 351 Kinder teilgenommen haben. Sie waren im Jahre 2001 fünf Jahre alt, also sie haben die s.g. „mittlere Gruppe“ des Kindergartens besucht. Ein Jahr später (2002) haben wir unsere Forschungen wiederholt, dann konnten wir nur mit 301 Kindern die Proben machen lassen, die anderen (50 Kinder) waren an dem Tag der Untersuchung nicht im Kindergarten (sie waren krank), oder sie sind mit der Familie weggezogen. Also kann diese Untersuchung als langfristig bezeichnet werden.

Als wir unsere Ergebnisse bewerten haben, haben wir aus den schulreifen und nicht schulreifen Kindern 2 Gruppen gebildet.. Im Frühling 2002 war es schon klar welche Kinder von September an die Schule beginnen dürfen (schulreife Gruppe), und welche ein Jahr noch warten sollen (nicht schulreife Gruppe).

Bei den Kindergartenkindern erfolgt keine ausdrückliche Schulreifepfung, sondern die Kindergartenpädagogen zeichnen die Ergebnisse ihrer Beobachtungen, ihre eigenen Erfahrungen bezüglich des Kindes auf. Die Kindergärtnerinnen beobachten nicht nur die Entwicklung des Kindes eine längere Zeit hindurch, sondern auch die Erziehungsmaßnahmen, die von der Familie angewendet werden. Sie kennen die familiäre Umgebung des Kindes, deren positive und negative Wirkungen. Ihre persönlichen Erfahrungen, unmittelbare Beobachtungen sind für die Beurteilung der Schulreife von grundlegender Bedeutung. Die Berücksichtigung der Informationen der Kindergärtnerinnen ist genauso so wichtig, wie die Bemerkungen des Arztes bezüglich der somatischen Entwicklung des Kindes.

Die Variablen der ersten Untersuchung (2001):

- **Verbales Gedächtnis:** zuhören, und eine kleine Geschichte mit 4 Sätzen wiederholen
 - *Bewertung:* aufgrund 9 Schlüsselwörter..
- **Visuelles Gedächtnis:** zuschauen, ein Bild mit 7 kleinen Zeichnungen visuell fixieren und die Erinnerungen wachrufen
 - *Bewertung:* aufgrund der Anzahl der richtig wachgerufenen Zeichnungen
- **Aufmerksamkeitstest** (Fehler und Zeit): mit dem Csinády-Test
 - *Bewertung:* Messung der für Lösung verwendete Zeit und die Anzahl der Fehler (eine Gymnastikfigur 30 Sekunden lang betrachten und sie dann von den anderen Gymnastikfiguren auswählen)
- **Gleichgewicht – statisch:** auf einem Bein stehen, das andere Bein ist neben dem Knie des Stützbeines, Hände sind hinter dem Nacken.
 - *Bewertung:* bis zum Punkt des ersten Gleichgewichtsverlusts (Probemöglichkeit: zuerst auf dem linken, dann auf dem rechten Bein stehend)
- **Gleichgewicht – dynamisch:** balancierendes Gehen auf einer Bank, in der Mitte ist ein kleiner Bohnensack, den man übertreten soll
 - *Bewertung:* Messung der zur Erfüllung der Aufgabe verwendeten Zeit
- **Feinkoordination:** man soll 10 Stück Holzperlen auf ein Stäbchen reihen
 - *Bewertung:* Messung der zur Erfüllung der Aufgabe verwendeten Zeit
- **Grobkoordination:** Weitsprung (ohne Anlauf)

- *Bewertung:* die Auswahl des Bestergebnisses aus der Reihe der Versuche

Die Variablen der zweiten Untersuchung (2002)

Die durchgeführten Proben waren die gleichen, anstatt des Weitsprungs haben wir aber zwei andere Proben durchgeführt:

- **Musterkopieren mit einer gymnastischen Übung:** die Kinder sollten eine 4-Takt-Gymnastikübung einmal anschauen und dann wiederholen.
 - *Bewertung:* mit 0-2 Punkten
- **Augen-Hand-Koordination:** vom 2 m Abstand zielen und Kleinbälle in einen leeren Schemel werfen (drei Versuche)
 - Bewertung: 2 Punkte / Treffen

Die Ergebnisse der Untersuchungen

Tabelle 1: Vergleich der Ergebnisse in den einzelnen Proben bei der schulreifen Gruppe und nicht schulreifen Gruppe

	nicht schulreife G. n=86	schulreife Gruppe n=214	die Veränderung
Fein - Koordination	39,65 sec	35,93 sec	signifikant*
Statisches Gleichgewicht	30,72 sec	36,67 sec	-
Dynamisches Gleichgewicht	17,40 sec	14,37 sec	signifikant *
Zeitintervallum der Aufmerksamkeitsprobe	42,94 sec	43,65 sec	-
Fehler in der Aufmerksamkeitsprobe	,872 St.	,449 St.	stark signifikant **
Visuelles Gedächtnis	5,314 St.	5,556 St.	tendenz +
Verbales Gedächtnis	5,895 St.	6,509 St.	tendenz +
Musterkopieren	1,349 P.	1,322 P.	-
Augen – Hand Koordination	3,581 p.	3,757 P.	-

(* = signifikant auf dem 5% Niveau, ** = signifikant auf dem 10% Niveau)

Aufgrund dieser Ergebnisse können wir feststellen, dass sich unsere Hypothese bestätigt hat. Man kann behaupten, dass die schulreife Gruppe in fünf Bereichen der getesteten Fähigkeiten bessere Ergebnisse erreichte: in der Fein-Koordination-Probe, in der dynamischen Gleichgewichtshaltung, in der Aufmerksamkeitsprobe, und in dem visuellen und verbalen Gedächtnis. Diese Ergebnisse bedeuten, dass das Kind, wer motorisch geschickt ist – d.h. seine Koordinationsfähigkeiten auf hohem Niveau hat, – ist dazu fähiger, in der Schule erfolgreich zu leisten. Die Lernfähigkeiten sind mit Bewegung besonders gut zu entwickeln, die verschiedenen Bewegungsformen – Laufen, Springen, Werfen, Balancieren, Tragen, Heben, usw. – stehen sowohl miteinander als auch mit den verschiedenen psychomotorischen Fähigkeiten im Zusammenhang. Bewegung, Spiel und Sport bieten dem Kind die Möglichkeit, die Umwelt aktiv zu erforschen, Eigeninitiative zu entwickeln, sich selbst und andere zu schätzen lernen und mit den Objekten der Umwelt umgehen zu können.

Es wäre auch sehr nützlich, wenn die verschiedenen Schulreife-Tests mehr Faktoren für Bewegungen hätten, weil aus dem motorischen Profil der Kinder auch auf ihre anderen Fähigkeiten zu folgern ist.

Literatur

- FALUS Iván (szerk.) (1998). Didaktika, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- HUBA Judit (1989). Pszichomotoros fejlesztés a gyógypedagógiában, Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest
- KULCSÁR Mihályné (2002). A tanulás öröm is lehet, Bicske, Szerzői kiadás.
- KUNZ, T.(1999). Pszichomotoros fejlesztés az óvodában, Dialóg-Campus Kiadó, Pécs-Budapest
- NAGYNÉ KOVÁCS Ildikó (1996). Óvodások és kisiskolások mozgással történő fejlesztése. In.: Mozgás, mint a pszichoszomatikus fejlesztés alapeszköze, konferenciakötet, 1994, Tihany. Kiadja a Magyar Mozcásbiológiai Társaság, Multi-Man Kft, Budapest
- NÉMETHNÉ TÓTH Orsolya (2006). Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodáskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében, doktori disszertáció
- PORKOLÁBNÉ BALOGH Katalin (1999). Komplex prevenciós óvodai program, Volán Humán Oktatási és Szolgáltató Rt, Budapest
- RADÓ Péter (2000). Esélyegyenlőség és oktatáspolitikai, Új Pedagógiai Szemle, 2000. január, az Országos Közoktatási Konferencián elhangzott előadás, 1999. november 29. - december 1. Lillafüred
- TRENCSENYI László (1994). Nevelés és társadalom, MMI-Mikszáth Kiadó, Budapest

Inklusion im humanwissenschaftlichen Diskurs

© **Maria Réthy**

rethy@ludens.elte.hu
(Eötvös Loránd Universität, Budapest, Ungarn)

„Schau in die Welt so vielgestaltig, sorgfältig, doch nicht sorgenfältig“
Aus „Der Wunderdoktor“ von Eugen Roth

Einführung

Weltweit gesehen gibt es laut Schätzungen internationaler Organisationen 500 Millionen behinderte Menschen. Mehr als 350 Millionen dieser Menschen erhalten nicht die benötigte Hilfe. Der Anteil behinderter Schüler ist etwa 2 % aller Kinder im schulpflichtigen Alter (vgl. Bürli, 1997).

Erklärungsmodelle für Behinderung

1. *Das karitativ-theologische Modell.* Nach diesem Modell ist Behinderung Strafe Gottes, behinderte Menschen betrachtet man als das Werk des Teufels.
2. *Das medizinische Modell.* Behinderung ist als Schädigung oder Anomalie des Menschen: Sinnbehinderungen, Körperbehinderungen.
3. *Das interaktionische Modell.* Nach diesem Modell ist Behinderung abweichendes Verhalten: Verhaltensauffälligkeit, Motivationsstörung, pathologisches Verhalten
4. *Das systemtheoretische Modell.* Behinderung ist Leistungsverhalten: Leistungsversagen, Lernbehinderung, geistige Behinderung.

Ausgrenzung, Segregierung

Daraus kann gefolgert werden: Wer behindert ist, bedarf einer besonderen Pädagogik in besonderen Instituten. Damit legitimiert sich ja auch die Sonderpädagogik.

Als Ausgangspunkt unserer Gedankenführung beziehen wir uns auf das „behinderte“ Menschenbild. Der Behinderungsbegriff lässt sich definitiv von dem Begriff „Nichtbehinderung“ nicht abgrenzen. Nach den Auffassungen über Behinderung wird der „behinderte“ Mensch als der Abnormale, der Missglückte, der Bedürftige betrachtet.

Also er wird stigmatisiert. Das Stigma ist ein Sonderfall eines sozialen Vorurteils gegenüber bestimmten Personen, so werden ihnen negative Eigenschaften zugeschrieben. Behinderte Menschen sind in der Interaktion zu Stigma-Management gezwungen. Behinderte Menschen müssen lernen mit der Stigmatisierung zu leben. Wir sprechen in diesem Zusammenhang über einen „Pygmalion-Effekt“ (engl. self-fulfilling-prophecy), wenn Menschen schließlich zu dem werden, was andere in ihnen sehen wollen.

Von der Segregierung zur Integration

Kaum ein anderes Thema beschäftigt die öffentliche Meinung der Sonderpädagogik so stark, wie das des gemeinsamen Unterrichts der behinderten und der nichtbehinderten Kinder. Mit einem Wort die Integration. Es gibt eine Vielzahl von Diskussionen, Argumente und Gegenargumente stoßen aufeinander.

Was war der eigentliche Grund zur Herausbildung der Konzeption des gemeinsamen Unterrichts, des so genannten Integrationsunterrichts in den westlichen Ländern?

1. *Zunehmende Gesellschaftskritik.* Restriktive und selektive Maßnahmen, unnötige Standardkosten für Bildung, keine Chancengleichheit.

2. *Kritik an der leistungsorientierten Schule.* Die nicht kinderzentrierte Pädagogik.

3. *Unzufriedenheit mit der Effizienz des sonderpädagogischen Unterrichts.* Die Mechanismen der Selektion können die spezifischen Nachteile der behinderten Kinder nur noch weiter verstärken. Der Mangel des sonderpädagogischen Unterrichts, seine isolierenden Momente, die Gettowirkung und die Diskriminierung, sowie sein Segregationsmechanismus wurden erkannt. Nachdem man den Mangel an Sozialisation der Behinderten erkannt hatte, wurde auch der Begriff Lernen neu interpretiert, das prosoziale Lernen und das Erlernen von Aktivitäten wurden in den Vordergrund gerückt.

Kritik an der traditionellen sonderpädagogischen Diagnostik: Probleme der Testdiagnostik und des objektiven Verfahrens.

4. *Zielprogramme auf dem Gebiet der allgemeinen Pädagogik.* Die effektivere Erziehung der im Lernen zurückgebliebenen Kinder stellt man sich demnach nicht in der expansionellen Entwicklung der Schule, sondern auf dem Wege von speziellen Entwicklungsprogrammen vor. Dabei werden die Merkmale der Schülerpersönlichkeit und die pädagogischen Verfahren aufeinander abgestimmt. All das entfaltet sich im Rahmen der WSU (d.h. Wechselwirkung zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden, engl. ATI (attitude treatment interaktion)).

Wie dies bei der Einführung eines jeden neuen experimentellen Modells der Fall ist, beruht es auf einer spezifischen Konzeption, so auch bei der Integrationserziehung?

Hier taucht die Frage auf, was im Mittelpunkt der Grundkonzeption steht. Diese Auffassung leugnet die anthropologische Sonderstellung der Behinderten, und davon ausgehend hält sie ihre gesellschaftliche Sonderstellung auch nicht für gesetzmäßig. Zugleich werden hier auch die besonderen Bedürfnisse der behinderten berücksichtigt, ihre „andersartige Weise des In- der Welt- Seins“ (der Blinde lebt in einer Welt ohne Licht, der Gehörlose erlebt die Kommunikationsform der Sprache nicht akustisch). Sie erkennt aber die Notwendigkeit der spezifischen Bildung an.

Neues Menschenbild

Dies ist einer veränderten Denkweise zu verdanken. Die Gleichsetzung der Behinderten mit den Nichtbehinderten bedeutet zugleich auch die Respektierung der Verschiedenheit.

Es gibt einen einzigen gehbaren Weg: die Akzeptanz des Behindertenseins, die die Behinderung als individuelle, persönliche, menschliche Variation auffasst. Also behinderte Kinder sind Kinder mit speziellen Bedürfnissen (engl. special need).

Was sind die Voraussetzungen für die Integration der Behinderten? Die wichtigste Voraussetzung ist das entsprechende Sozialisationsniveau des Behinderten. Der Behinderte muss sich selbst akzeptieren. Dazu ist die Hilfe und Unterstützung des Pädagogen unentbehrlich.

Das Prinzip der Normalisierung setzt nicht das Normal-Machen zum Ziel, sondern es akzeptiert den behinderten Menschen, so wie er ist. Die Normalisierung ist ein wichtiges Prinzip der Bildung, der Erziehung, des pädagogischen Umganges mit dem Behinderten. Dadurch ist die Integration ein pädagogischer Teil und ein Mittel bei der Ausbildung der Behinderten. Die Normalisierung der Lebensumgebung der Behinderten enthält bedeutende Konsequenzen in Bezug auf alle Sphären der Gesellschaft, so auf dem Gebiet der Arbeit, der Freizeitgestaltung, der alltäglichen Lebensführung usw. Der Behinderte kann nicht auf Dauer zur Arbeitslosigkeit verurteilt werden, er kann auch nicht sein ganzes Leben in einer Anstalt verbringen, seine Isolierung verschlechtert nämlich auch seine Chancen auf ein normales Leben.

Deklarationen

Verschiedene Memoranden zur Weiterentwicklung der Bildung in Europa betonen die Erforderlichkeit der Integration aller Menschen und des Abbaus von Benachteiligungen im Bildungssystem. Minderheiten und Kinder mit speziellen Bedürfnissen finden gegenwärtig nur in Ansätzen Formen integrativer oder gar inklusiver Förderung.

Die folgenden Deklarationen zeigen die veränderte Denkweise:

1. *Der Wanock-Bericht* (1978) führte das Konzept des Besonderen Förderbedarfs ein.
2. *Charta des Kindes* (1989) und OSCE (1995) sprachen dem behinderten Menschen grundsätzlich die gleichen Rechte, Pflichten und Möglichkeiten wie anderen Menschen auch zu.
3. *Deklaration von Salamanca* (1994) sprach über Prinzipien, Politik und Praxis der sonderpädagogischen Förderung.
4. *UNESCO* (1996) „Die Regierungen tragen die Hauptverantwortung für die Sicherung eines Lebens ohne Ausgrenzung und dadurch eines Gemeinschaftslebens in Harmonie, Ganzheit und Integration“.

Das neue pädagogisch-didaktische Konzept

Als pädagogische Idee richtet sich die Integration nicht nur auf organisatorische Maßnahmen, sondern es geht um die Vision einer humanen Schule, für alle Kinder. Eine Schule, die für Kinder mit besonderen Bedürfnissen geeignet ist, ist eine bessere Schule für alle. Die Integration begründet eine allgemeine, kinderzentrierte Pädagogik. Die Grundwerte sind: Humanismus, Demokratisierung, Solidarität, Gleichheit, Gerechtigkeit.

Charakteristisch für diese Pädagogik ist die Anregung der kindlichen Aktivität, der Selbstbetätigung, die Anpassung an die individuellen Gegebenheiten, an das individuelle Arbeitstempo, die Erziehung zur Selbstständigkeit, Arbeit, Hilfsbereitschaft und zur Verantwortung. Der Erzieher ist Helfer und keine kontrollierende, Rechenschaft fordernde Autorität, Die Beziehung zwischen Kind und Erzieher basiert auf dem gegenseitigen Vertrauen ohne Angst und Furcht.

Von der Integration zur Inklusion

Inklusiverziehung ist keine pädagogische Mode, kein modischer Trend, sondern ein notwendiger Wechsel des Erziehungsstils, ein Paradigmenwechsel, dessen Wurzeln bis zum pädagogischen Erbe der Vergangenheit zurückreichen (bis Pestalozzi, Rousseau, M. Montessori, Freinet). Diese Auffassung beruht auf dem Prinzip der Normalisierung, die den Fakt der Behinderung nicht als Anomalie auffasst.

Man kann von einem defizitorientierten zu einer kompetenzorientierten Beschreibung von Behinderung ausgehen. Schule zu Beginn des dritten Jahrtausends! Das ist der Inklusion – Aspekt einer Vision.

Kriterien für die Qualität des inklusiven Unterrichts

Merkmale des inklusiven Konzeptes sind:

- ✓ Prävention und Früherfassung,
- ✓ Beratung der Eltern,
- ✓ Die Lernumgebung, Lernhilfe,
- ✓ Offenheit,
- ✓ Schulautonomie,
- ✓ Kindorientierung,
- ✓ Innere Differenzierung,
- ✓ Individualisierung,
- ✓ Entwicklungsbezogenheit,
- ✓ Qualitätssicherung,
- ✓ Teamarbeit aller pädagogischen, therapeutischen und mitarbeitenden Fachkräfte.

Angepasste und kompensatorische Didaktik

Charaktermerkmale:

- Die Kind-Umfeld-Analyse,
- Der optimale Lernweg,
- Die Wechselwirkung von Schülermerkmalen, Unterrichtsmethoden und Lernerfolg.

Aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt steht im Mittelpunkt für den handlungsorientierten Aspekt des Lernens. Nur wenn Lernen nicht ausschließlich als das Reproduzieren vorgegebener abstrakter Lernschritte und vorbereitete Antworten auf nicht gestellte Fragen verstanden wird, sondern als Aneignungsprozess der Umwelt durch tätige Auseinandersetzung mit lebensbedeutsamen Handlungsfeldern

der kindlichen Umwelt, können sich alle Kinder aktiv an einem gemeinsamen Bildungsprozess beteiligen.

Das Prinzip „Heterogenität“ ist in allen Schulstufen und Schularten zu akzeptieren. Unterricht darf daher nicht länger von der pädagogischen Fiktion der homogenen Lerngruppe ausgehen. Innere Differenzierung und Individualisierung sind prägende Elemente einer Schule (Gruppen- und Einzelarbeit, Diskussion, Kooperation, Projektarbeit, Erstellung von Portfolios).

„Vielfältigkeit“ verweist auf den notwendigen Verzicht auf gleichmachende und gleichbehandelnde Aktivität. Unterschiedliche Lernbildungen verlangen nach einem großen Repertoire an Methoden und individualisierte Lernziele bedingen einer nicht vergleichenden Beurteilungsform.

In einem ganzheitlichen Lernprozess sollen nicht nur die intellektuellen, sondern auch die sozialen und emotionalen, ästhetischen und körperlichen Fähigkeiten entwickelt werden.

Merkmale der guten Schule

Eine Schule für dich und mich!

- ❖ Positive Leistungserwartung und intellektuelle Herausforderung
- ❖ Transparente, stimmige und „berechenbare“ Regeln
- ❖ Positives Schulklima mit Engagement für SchülerInnen
- ❖ Mitsprache und Verantwortungsübernahme durch SchülerInnen
- ❖ Zusammenarbeit und pädagogischer Konsens im Lehrkörper
- ❖ Wenig Fluktuation von LehrerInnen und SchülerInnen
- ❖ Zielbewusste, kommunikations- und konsensorientierte Schulleitung
- ❖ Reichhaltiges Schulleben
- ❖ Schulinterne Lehrerfortbildung
- ❖ Einbeziehung der Eltern
- ❖ Unterstützung durch die Schulbehörde (*Wilhelm, Binting, Eichelberger, 2002*)

Lehrerausbildung, Weiterbildung, Erfahrungsaustausch

Folgende Kompetenzen sollen in der Lehrerausbildung erworben werden.
Selbstkompetenz: Kooperationsfähigkeit, Fähigkeit zur Reflexion und Wertorientierung, Fähigkeit der Reflexion der pädagogischen Tätigkeit, Problemlösungsstrategien für extrem belastende Situationen, Fähigkeiten zur Reflexion und aktiven Beeinflussung der Psychohygiene.

Sachkompetenz (Fach- und Methodenkompetenz): Fachkompetenz äußert sich in einer überwiegend geistigen Durchdringung der Sache oder der Lerninhalte, um die es geht. Fachkompetente LehrerInnen freuen sich über Schülerfragen und regen zu Beiträgen an, und die SchülerInnen haben das positive Gefühl, zumindest fachlich bei dieser Lehrkraft gut aufgehoben zu sein, die für sie eine Fachautorität darstellt.

Zur Sachkompetenz zählen Kenntnisse der folgenden Bereiche:

- theoretische Grundlagen der Fachsprache,
- pädagogische Beobachtung (Förderdiagnostik, Lernprozessanalysen),
- Dokumentation der Entwicklung begleitenden Maßnahmen.

Methodenkompetente: LehrerInnen verfügen über ein breites Repertoire an Handlungskompetenzen, sind in der Lage, Lehr-, Lernfolgen professionell zu planen, die Prozesse variabel, flexibel zu begleiten, zu steuern und auszuwerten.

Sozialkompetenz: Sozialkompetenz äußert sich schließlich in einem konstruktiven Umgang mit den SchülerInnen, in einer positiven Beeinflussung des Lern- und Gruppenklimas, im Einplanen konfliktprophylaktischer Maßnahmen, in angemessenen Interventionen sowie der Fähigkeit zur Konfliktanalyse bei auftretenden Zentral- und Extremkonflikten als wie folgt:

- Analyse der Gruppenstruktur,
- Gesprächs- und Interaktionskultur,
- Kooperationsfähigkeit.

Professionalisierung. Aspekte professionellen Handelns sind:

- Berufsethische Reflexion: betreffen die gesellschaftlichen Zentralwerte und die professionsspezifischen Leitziele,
- Subjektivitätsbezogene Reflexion: betrifft das Diagnostizieren eigener und anderer Handlungsvoraussetzungen,
- Wissenschaftsbezogene Reflexion: dient zur Attribuierung von Ereignissen,
- Praktisch-wissenschaftliche Kompetenz: verfügbares Methodenrepertoire,
- Autobiografische Reflexion: das Einbringen von Selbsterfahrung,
- Kritische Reflexion: die Fähigkeit professionsspezifischer Handlungsvollzüge zu reflektieren (*Wilhelm, Binting, Eichelberger, 2002*).

Aus all diesen Teilaspekten der Ausbildung entsteht in der aktiven und reflexiven Auseinandersetzung der Studierenden mit den initiierenden Angeboten der Lehrenden schließlich ihr „subjektives Konzept“, d.h. die subjektive Auslegung und Bewertung dessen, was das Wesen des LehrerIn-Seins ausmacht.

Das ist die neue Rolle der Sonderschullehrer bzw. Lehrerinnen.

EUMIE – Ein europäisches Masterprogramm zur Ausbildung von MultiplikatorInnen inklusiver Bildungsprozesse

Da ein solches Curriculum in ganz Europa noch nicht existierte, entwickelt das internationale EUMIE – Konsortium (9 Hochschulen aus 7 Ländern: Ungarn/ELTE und PPK, Arnheim, Hedmark, Frankfurt, Linz, Wien, Glasgow, Malaga, Bremen, Köln) ein solches.

Das Masterstudium EUMIE bietet damit erstmals die Möglichkeit für eine höchst qualitative Ausbildung zur Schaffung inklusiver Lebensräume und zur optimalen Förderung aller Menschen in allen Lebensbereichen.

Es ist ein innovatives und weiterführendes Studienprogramm zur postgradualen Qualifizierung von DiplompädagogInnen, LehrerausbildnerInnen und weiteren Fach- und Führungskräften im Bereich der inklusiven Betreuung und Assistenz.

EUMIE knüpft sich an die BOLOGNA-Erklärung der Europäischen Kommission, berücksichtigt aber auch die unterschiedlichen regionalen Bedingungen. Sich auf SALMANCA und BOLOGNA berufend, steht EUMIE damit auf zwei Beinen, was im wahrsten Sinne des Wortes Grenzen überwindend zu verstehen ist: Einerseits mit der Leitidee der Inklusion als Gegenkraft zu Segregation und Separation und andererseits mit dem Beitreten an die Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister

zur internationalen Kompatibilität von Studiengängen durch eine Studienreform zu Bachelor- und Masterabschlüssen.

Studienstruktur

Das Masterstudium EUMIE besteht aus klar definierten Studienmodulen. Neben vier Pflichtmodulen (engl. core modules) werden optionale Wahlpflichtmodule angeboten.

*Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Studienstruktur.
Master of Education in Inklusive Education*

Theorien erfassen Core Modules	C1 Bildung für alle - Inklusion im humanwissen- schaftlichen Diskurs	C2 "Vielfalt als Wert"- erziehu- ngswissenschaftliche Vertiefung	C3 Forschungs- paradigmen und -methoden	C4 Europäische und globale Perspektiven der inklusiven Erziehung und Bildung
Theoriegeleitetes Handeln	O1 Leiten, planen, organisierten, evaluieren	O2 Inklusion und sozial-emotionale Entwicklung	O3 -4 Entwicklung und Evaluation inklusive Lebens- und Handlungsfelder	O5 Interkulturelles Leben
Theoriegeleitetes Innovieren	Master Thesis			

Beispielsweise bedeuten die Inhalte des Moduls C3 im Kontext der Integration und Inklusion im Wesentlichen die folgenden Lernschritte:

- Eine Einführung in das Verhältnis von Erkenntnistheorie und Forschungsmethodologie sowie allgemeine Probleme der Forschungsmethodologie (Ziel, Merkmale, Prozesse, Strategien).
- Kritik der traditionellen sonderpädagogischen Diagnostik (qualitative vs. quantitative Verfahren).
- Kritische Auseinandersetzung mit paradigmatischen Veränderungen in der Forschungsgeschichte der Sozial- und Erziehungswissenschaften, unter besonderer Berücksichtigung qualitativer Momente in den Erziehungssituationen und in Lernprozessen wie z.B. die holistische Rekonstruktion und subjektive Theoriebildung zu Lernprozessen und die Kind-Umfeld-Analyse.
- Erziehungsethnographie als Methode zum Aufdecken von Prozessvariablen: Natürliche Beobachtungen, Dokumentanalyse, Interviews.
- ethnomethodologische Betrachtungsweise zur Erhebung von Interaktionen in der Klasse, effektive Kommunikation, versteckter Lehrplan.
- Aktions- und Handlungsforschung als eine systematische Methodologie zur Erforschung von sozialpsychologischen Erscheinungen, situative Diagnose.
- Fallstudien: deskriptive, explorative, interpretative u.a.
- Biographie-Forschung: deskriptive, analytische, narrative Interviews (bezogen auf die jeweilige individuelle Situation).

- Hauptmerkmale der qualitativen Forschung: Validität und Reliabilität, Triangulation, Falsifikation. Dokumentation des Forschungsprozesses und der Ergebnisse, Fragen der Forschungsethik (Rethy, 2004).

In Ungarn war der erste Schritt zur Integrationserziehung eine zentrale Entscheidung. Das Unterrichtsgesetz wurde im Jahre 1985 verabschiedet. Dieses Gesetz nahm die Sonderbeziehungen der sonderpädagogischen Schulen und Institutionen auf. Die zweite Entwicklungsphase bestand in der Aufnahme von experimentellen Versuchen und der theoretischen Forschungstätigkeit (Rethy, 1990).

„Von der Aussonderung via Integration zur Inklusion“
(Georg Feuser, 2005)

Literatur

- BÜRLI, A. (1997). Integration Behinderter im internationalen Vergleich - dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: Eberwein, E. H. (Hrsg.) *Handbuch Integrationspädagogik Kindern mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam*. Beltz Verlag, Weiheim und Basel
- DREHER, W. (1997). *Denkspuren. Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik*. Aachen: Verlag Mainz
- FEUSER, G. (2000). Grundlagen einer gemeinsamen Lehrerbildung. In: Feyerer, E. Pammer, W. (Hrsg.). *10 Jahre Integration in Oberösterreich – ein Grund zum Feiern!?* Beiträge zum 5. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 10. Linz: Universitätsverlag, Rudolf Trauber, 205-226.
- FEYERER E. (Hrsg.) (2004). *EUMIE European Masters in Inclusive Education. Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS*. Steurer, Linz
- MELERO, M. L. (2000). Ideologie, Vielfalt und Kultur. Vom Homo sapiens zum Homo amantis. Eine Verpflichtung zum Handel. In: *Behinderte* 4/5. 11-34.
- RETHY, Maria (1990). Integration behinderter Kinder. In: *Internationale Konferenz des Wissenschaftsbereiches Rehabilitationspädagogik*. Halle. Martin-Luther Universität Halle Wittemberg Wissenschaftliche Beiträge, Halle 181.
- RÉTHY Endréné (2002). A speciális szükségletű gyermekek nevelése, oktatása Európában. Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 281-300.
- RÉTHY Endréné (2002). Integrációs törekvések Európában. In: Bábosik István & Kárpáti Andrea (Szerk.) *Összehasonlító pedagógia*. BIP Budapest, 314-332.
- RÉTHY Endréné (2004). Inkluzív pedagógia In: Nahalka István és Torgyik Judit (Szerk.): *Megközelítések Roma gyerekek nevelésének egyes kérdései*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 231-245.
- RÉTHY Maria (2004). Forschungsparadigmen und – Methoden. In: Feyerer E. (Hrsg.): *EUMIE European Masters in Inclusive Education. Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von SOKRATES ERASMUS*. Steurer, Linz, 47-52.
- RÉTHY Endréné (2007). Integráció, inklúzió Európában In: Bábosik István és Torgyik Judit (Szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 217-231.
- WILHELM, M. & BINTINGER, G. & EICHELBERGER, H. (2002). *Eine Schule für dich und mich. Inklusiven Unterricht, Inklusive Schule gestalten*. Studien Verlag, Wien

Erfahrungen der Eltern mit einem Kindersprachkurs für Kinder im Alter von 3-7 Jahren

© Melinda Varga

vmelinda@gmx.de

(Péter Pázmány Katholische Universität, Piliscsaba, Ungarn)

Einführung

Die hier vorgestellte Fragebogenerhebung war Teil der Analyse des Kindersprachkurses 'Helen Doron Early English', der seit 2004 in Ungarn für Kinder zwischen 1-14 Jahren angeboten wird. Die Fragebögen wurden im Frühling 2005 in verschiedenen Helen Doron Lernzentren verteilt. Von 81 Eltern wurden über 98 Kinder in drei verschiedenen Sprachlernzentren (im 20. Bezirk von Budapest, in Solymár und in Esztergom) Daten geliefert.

Das Ziel der empirischen Untersuchung war einerseits Informationen über die Einstellung der Kinder gegenüber dem Unterricht und dem Sprachmaterial und Daten über ihre englischsprachige Entwicklung zu sammeln und andererseits zu erfahren, ob sie motiviert und aktiv am Unterricht teilnehmen. Es wurde ein Fragebogen für die Eltern zusammengestellt und auch Videoaufnahmen wurden von 4 Unterrichtseinheiten (jeweils etwa 45 Minuten) gemacht. Aufgrund der Aufnahmen wurden selektive Verlaufsprotokolle erstellt.

'Helen Doron Early English'

Die in Israel lebende Engländerin Helen Doron (1) absolvierte 1977 die Reading University in England mit einem Abschluss für Geistes- und Sprachwissenschaften und Französisch. Sie arbeitete unter anderem als Dozentin für Englisch und Sprachwissenschaften an der Universität von Poitiers in Frankreich. Sie begann mit der Ausarbeitung ihrer Methode in den 80er Jahren in Israel, wo sie zuerst selber Kinder in kleinen Gruppen unterrichtet hat. Sie gab den Kindern selbst aufgenommene Kassetten mit Liedern, Reimen und Geschichten, die sich die Kinder zu Hause zweimal am Tag während der verschiedensten Tätigkeiten im Hintergrund anhören sollten. Der Erfolg und die wachsende Nachfrage veranlassten Helen Doron, das erste Set der Unterrichtsmaterialien im Jahre 1987 zu produzieren, und sie hat auch damit begonnen, die ersten Lehrer auszubilden.

Heute bietet Helen Doron Unterrichtsmaterialien in sieben Lern-Sets für Kinder zwischen 1-14 Jahren an. Das Lehrprogramm umfasst 5 Jahre gesprochenes Englisch für jüngere Kinder und 2 Jahre mit integrierten Lese- und Schreibübungen für ältere Kinder und Jugendliche.

Helen Doron Ltd. hat Franchisepartner und Lehrer in mehr als zwanzig Ländern der ganzen Welt.

In Ungarn starteten die ersten Helen Doron Lernzentren im Jahre 2004. Zur Zeit der empirischen Untersuchung (2006) lernten mehr als 3500 Kinder mit der Methode. Heute gibt es allein in Budapest mehr als zwanzig Lernzentren, und landesweit ist die Methode in allen größeren Städten zu finden (2).

Fremdsprachen mit frühem Beginn in Ungarn

Den Fremdsprachenunterricht, wie den Unterricht aller anderen Fächer in der Grundschule, regelt in Ungarn der Nationale Grundlehrplan 2003 (3). Die erste Fremdsprache wird offiziell, entsprechend dem Nationalen Grundlehrplan 2003, landesweit in der 4. Klasse der Grundschule eingeführt. Die Schulen haben aber die Möglichkeit, die erste Fremdsprache auch früher, sogar in der ersten Klasse einzuführen. Da die Nachfrage sehr groß ist, lernten schon im Schuljahr 2002/2003 30% der Schüler/innen der ersten drei Jahrgangsstufen (4) eine Fremdsprache. Die Nachfrage seitens der Eltern ist schon im Kindergartenalter enorm groß. Im Jahre 2001 nahmen schon 35% der Kindergärten den spielerischen Unterricht einer Fremdsprache in ihr Programm auf, aber die Nachfrage war viel größer.

Es gibt keine offizielle, gesetzliche Regelung für die Grundschule oder Kindergärten. Den frühen Anfang regelt kein offizielles Dokument, weder in der Grundschule, noch im Kindergarten. 2004 wurde vom Bildungsministerium eine Empfehlung für den Fremdsprachenunterricht der Altersgruppen 6-9 Jahre (5) zusammengestellt und die Entwicklung verschiedener Programmpakete für drei Fremdsprachen für die Klassen 1-3 ist im Gange. Auch die Lehrerfortbildung bietet schon Vieles für die Grundschullehrer, aber für den Kindergarten wird kaum etwas getan (6).

Die Situation wird auch dadurch erschwert, dass die Fremdsprachenkenntnisse der Ungarn sehr gering sind (7). Bis zum Jahre 1989 war die erste Fremdsprache im Land Russisch. Seit der Wende gibt es keine Vorschriften, welche Fremdsprachen in den Schulen angeboten werden müssen. Meistens hängt die Wahl der ersten Fremdsprache davon ab, für welche Sprachen Lehrpersonal zu finden ist. Die meist gefragten Sprachen sind Englisch und Deutsch. Heute ist die Nachfrage an Fremdsprachenlehrern/innen nicht mehr so groß, das Angebot und die Nachfrage gleichen sich langsam aus. In allen Schulstufen unterrichten nur noch Lehrer/innen mit der entsprechenden Qualifikation. Gegenwärtig befindet sich das ungarische Hochschulwesen im Wandel, die ersten Bachelor Studiengänge starteten im Jahr 2006. Und die Masterstudiengänge starten dementsprechend 2009. Bisher wurden Sprachlehrer für drei Stufen ausgebildet. An Pädagogischen Hochschulen für die Sekundarstufe, an den Universitäten für Gymnasien und andere Mittelschulen und die Lehrer/innen für die Primarstufe konnten ihre Ausbildung in Form einer Spezialisierung ergänzen (die Ausbildung dauert dann ein Jahr länger) und so auch als Sprachlehrer/innen in der Primarstufe tätig sein. Es gab und es gibt heute noch große Unterschiede im Niveau der Sprachkenntnisse der Sprachlehrer/innen mit verschiedenem Hochschul- bzw. Universitätsabschluss (Nikolov, 2003).

Analyse der Helen Doron Methode

Zur Analyse der Helen Doron Methode wurden der theoretische Hintergrund der Methode und die Rahmenbedingungen des frühen Fremdsprachenlernens

untersucht. Es wurde eine Dokumentenanalyse (Arbeitsmaterialien, Lehrerhandreichungen, selektive Verlaufsprotokolle von 4 Unterrichtseinheiten) und eine Elternbefragung durchgeführt.

Dieser Artikel hat das Ziel, über den theoretischen Hintergrund der Helen Doron Methode und die Rahmenbedingungen des frühen Fremdsprachenlernens einen kurzen Überblick zu geben und die Ergebnisse der empirischen Untersuchung ausführlicher darzustellen. Da 'Helen Doron Early English' für Kinder zwischen 1-14 Jahren konzipiert ist, musste die Untersuchung eingegrenzt werden und so wurden nur die ersten drei Lern-Sets analysiert, weil diese drei Sets im Unterricht von Kindern im Kindergartenalter eingesetzt werden.

Das Konzept von 'Helen Doron Early English'

Helen Doron will mit ihrer Methode den natürlichen Prozess des Lernens der Muttersprache nachahmen. Die Lern-Sets sind so aufgebaut, dass das Lehrprogramm auch als Hörmaterial angeboten wird. Dieses Hörmaterial wird den Kindern zu Hause zweimal am Tag im Hintergrund vorgespielt. Dadurch wird auch zu Hause ein englischsprachiges Umfeld geschaffen. Die Kinder werden mit den Liedern und der Sprache vertraut, und im Unterricht wird dann durch Spiele und Aktivitäten die Bedeutung des Gehörten erklärt.

Spracherwerbtheoretischer Hintergrund

'Helen Doron Early English' will den natürlichen Prozess des Lernens der Muttersprache nachahmen. Wie lernen Kinder aber ihre Muttersprache?

Es gibt viele verschiedene Spracherwerbtheorien sowohl über den Erst-, als auch über den Zweitspracherwerb (Lightbown und Spada, 1999, Ellis, 1995, 1997; Wode, 1993; Cole und Cole, 2003; Lengyel, 1996). Eine ausführliche Antwort auf diese Frage würde den Rahmen dieses Artikels sprengen. Hier kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Spracherwerbsmechanismen der zweiten (und auch weiteren) Sprachen im Kindesalter ähnlich dem Erstspracherwerb verlaufen, aber auch Unterschiede festgestellt werden können (Wode, 2002; Pienemann, 2006; Navracics, 1999).

Spracherwerb ist ein kreativer Prozess, bei dem Kindern angeborene Fähigkeiten zur Verfügung stehen. Mit Hilfe dieser angeborenen Spracherwerbsmechanismen können die Kinder das sprachliche Input, das Sprachmaterial, was ihnen ihre Umgebung bietet, analysieren, verarbeiten und auf Gesetzmäßigkeiten schließen (Lengyel, 1996; Bálizs und Mikes, 2004).

Der Spracherwerbsprozess wird durch die Qualität und Quantität des sprachlichen Inputs beeinflusst. (Ellis, 1997; Lengyel, 1996; Bálizs und Mikes, 2004)

Helen Doron baut ihre Methode auch auf diese natürliche Sprachlernfähigkeit der Kinder auf, misst dem Input, dem wiederholten Hören und der positiven Bestätigung große Bedeutung bei.

Frühes Fremdsprachenlernen

In welchem Alter soll man mit dem Fremdsprachenlernen anfangen? Diese Frage kann nicht mit einer Zahl beantwortet werden. Jedes Alter hat seine Vor- und Nachteile und in jedem Alter ist es möglich im Fremdsprachenlernen ein Niveau zu erreichen, das einem Muttersprachler gleicht (Nikolov, 2002). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der frühe Anfang nur dann sinnvoll ist, wenn bestimmte Voraussetzungen erfüllt werden (Johnstone, 2002; Nikolov, 2004).

Die neuesten Studien im Bereich frühes Fremdsprachenlernen ergaben, dass der frühe Anfang nur dann von Vorteil ist und erfolgreich sein kann, wenn die Lehrer über eine entsprechende Ausbildung verfügen, wenn die Klassen klein genug sind, das Lehrmaterial angemessen ist und wenn genügend Zeit im Lehrplan zur Verfügung steht. (Blondin, et al. 1998)

Das Ziel des Fremdsprachenlernens im Kindergarten ist die Aufrechterhaltung der Motivation und der positiven Einstellung der Kinder.

In diesem Alter sind die Kinder im Allgemeinen sehr motiviert und können leicht für Fremdsprachen begeistert werden. Sie haben noch keine Sprechangst und entwickeln so besonders leicht eine gute Aussprache. (Lengyel, 1996 Bálizs und Mikes, 2004; Edelenbos et.al., 2006) Zudem weckt frühes Fremdsprachenlernen das Verständnis für andere Kulturen. Durch frühes Fremdsprachenlernen kann „der Aufbau positiver Haltungen und Einstellungen gegenüber Neuem und Anderem besser gefördert werden“ (Prochazka, 2004:108). Durch das Erlernen einer Fremdsprache werden Kinder auch sensibler für die eigene Muttersprache und es fördert die kognitive Entwicklung der Kinder (Edelenbos und Kunabek, 2004).

Gute Praxis

Es gibt verschiedene Konzepte für das Fremdsprachenlernen im Kindergarten (Begegnungssprachenkonzept, integrierte Fremdsprachenarbeit, Immersionskonzept, bilinguales Konzept), die in einer Vielzahl verschiedener Projekte mit verschiedenen Schwerpunkten in die Praxis umgesetzt werden (Günther und Günther, 2005). Aufgrund der verschiedenen Forschungsergebnisse lassen sich folgende Kriterien für die gute Praxis im Kindergarten formulieren (Günther und Günther, 2005, Bálizs und Mikes, 2004; Edelenbos und Kubanek, 2004a,b):

- Die Stunden sollten kürzer sein und häufiger (im Prinzip täglich 15-20 Minuten) stattfinden.
- Lehrer sollten in den Bereichen Vorschulpädagogik und Fremdsprachendidaktik für diese Altersstufe ausgebildet sein.
- Die Kinder sollten nicht zu fremdsprachlichen Produktionen gezwungen werden.
- Der Unterricht sollte in einen natürlichen Kontext eingebettet werden, und sich an den Verhaltensweisen, Interessen, Bedürfnissen und Vorlieben von Kindern orientieren.
- Die Angebote sollten in Spiel- und Handlungssituationen eingebunden werden.
- Alle Sinne (Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken und Riechen) sollten beim Lernen einbezogen werden.
- Inhalte sollen dem Altersniveau angepasst sein und im Bezug zur kindlichen Lebenswelt stehen.

- Altersadäquate Methoden sollten verwendet werden (Handpuppe als Begleiter; Lieder; Kreisspiele; Formen von Kasperletheater; Arbeit mit Bildern zur Illustration, aber auch zum Ausschneiden und Ausmalen; kleine Bastelarbeiten; Anweisungen ausführen als Spiel gestalten usw.).
- Der Bewegungsdrang der Kinder sollte befriedigt werden (action songs, Bewegungen imitieren, Anweisungen ausführen).

'Helen Doron Early English' sichert niedrige Gruppengrößen. Das Hörmaterial und das Zu-Hause-Hören sichern die Regelmäßigkeit und die Quantität des Inputs. Das Lehrmaterial kann überwiegend als der Zielgruppe angemessen bewertet werden (8). Die Inhalte sind dem Altersniveau angepasst. Im Lehrmaterial werden überwiegend Lieder, Reime und kurze Geschichten angeboten. Das Lehrmaterial wird auch auf CD angeboten, da das Zu-Hause-Hören ein wichtiges Element der Methode ist (9). In den Lehrerhandreichungen werden (Doron, 2002) wichtige Gedanken über das Unterrichten mit den Materialien, den Unterrichtsaufbau und über das Verhalten der Lehrer/innen formuliert:

- Die Methoden sollen abwechslungsreich sein.
- Es sollen immer wieder Aufgaben zur Bewegung und Handlung angeboten werden (es gibt viele action songs im Material).
- Eine Handpuppe als Begleiter der Stunden soll eingesetzt werden.
- In jeder Stunde sollte eine Arbeitsphase mit Bastelarbeit geplant werden.
- Die Kinder dürfen nicht zu fremdsprachlichen Produktionen gezwungen werden.
- Die Vermittelnden sollen eine positive Einstellung gegenüber dem Unterricht und den Kindern haben.
- Kinder sollen immer ermutigt und gelobt werden.
- Eine freundliche, familiäre Atmosphäre soll hergestellt werden.

Kritik der Methode

Der direkten Wortschatzvermittlung wird zu große Bedeutung beigemessen sowohl im Lehrmaterial als auch im Unterricht. Im Lehrmaterial werden an manchen Stellen Wörter ohne Kontext aufgezählt. Diese Wörter werden dann später in einer Geschichte oder in einem Lied wieder aufgegriffen, aber es gibt einige wenige Wörter, die dann im Lern-Set nie wieder auftauchen. Besonders störend wird diese kontextlose Wortschatzvermittlung im dritten Lern-Set.

Im Unterricht wird öfters mit Bildern gearbeitet (flash cards), um neuen Wortschatz einzuführen oder schon Bekanntes zu wiederholen. Die Lehrer/innen begehen oft den Fehler, dass sie den Kindern auf diese Weise einen bestimmten Wortschatz beibringen wollen.

Die Ausbildung der Helen Doron Lehrer/innen ist auch nicht frei von Zweifeln. Um Lehrer/in zu werden, braucht man nämlich keine pädagogische Ausbildung. Es genügt, wenn der Helen Doron Lehrerausbildungskurs (etwa eine Woche) erfolgreich absolviert wird. In Ungarn gaben aber 14 von den befragten 16 Helen Doron Lehrern an, auch über einen Hochschul- oder Universitätsabschluss als Lehrer zu verfügen.

Die empirische Untersuchung

Das Ziel der empirischen Untersuchung war einerseits Informationen über die Einstellung der Kinder gegenüber dem Unterricht und dem Sprachmaterial zu sammeln und andererseits zu erfahren, ob sie motiviert und aktiv am Unterricht teilnehmen, und damit im Zusammenhang Daten über ihre englischsprachige Entwicklung zu sammeln. Es wurde ein Fragebogen für die Eltern zusammengestellt und es wurden auch Videoaufnahmen von 4 Unterrichtseinheiten (jeweils etwa 45 Minuten) gemacht und aufgrund der Aufnahmen konnten selektive Verlaufsprotokolle erstellt werden.

Aufbau des Fragebogens, Durchführung und Auswertung

Die Fragebögen wurden im Frühling 2005 von 81 Eltern über 98 Kinder in drei verschiedenen Sprachlernzentren (eine im 20. Bezirk von Budapest, und zwei in Budapest nahe liegenden Ortschaften) ausgefüllt.

Das Alter der Kinder lag zwischen 1-11 Jahren, und die Kinder lernten zur Zeit der Befragung durchschnittlich seit 1,4 Jahren Englisch mit der Methode. Von den 98 Kindern waren 91 unter 7 Jahren.

Die offenen und geschlossenen Fragen des Fragebogens sammeln Daten über die Eltern (höchster Schulabschluss, Fremdsprachenkenntnisse), über die Einstellung der Kinder zum Arbeitsmaterial und zum Unterricht, über die Häufigkeit des Zu-Hause-Hörens, und auch darüber, ob die Eltern noch weitere Möglichkeiten für das Kind suchen, die englische Sprache zu hören und zu üben, sowie über die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder.

Die Einstellung ihrer Kinder konnten die Eltern auf einer Skala mit den Werten von 1 bis 7 einschätzen (Likert-Skala), wo eins die Bedeutung hat: mein Kind mag das Material/den Unterricht sehr und sieben die Bedeutung hat: mein Kind mag das Material/den Unterricht gar nicht.

Die Häufigkeit des Zu-Hause-Hörens konnten die Eltern angeben mit den Möglichkeiten: weniger als 2mal am Tag, 2mal am Tag oder öfter als 2mal am Tag. Bei der Frage, ob die Eltern für die Kinder auch außerhalb des Unterrichts Möglichkeit suchen, die englische Sprache zu hören und zu üben, standen 6 mögliche, vorgefertigte Antworten im Fragebogen zur Verfügung, oder als siebte Möglichkeit konnten die Eltern auch eigene Antworten eintragen.

In einer offenen Frage wurde um eine Stellungnahme gebeten, wie die Eltern die fremdsprachige Entwicklung ihrer Kinder sehen.

Abschließend wurden die Eltern darum gebeten anzugeben, in wie weit sie mit dem sprachlichen Verhalten ihrer Kinder in den Unterrichtsstunden und zu Hause zufrieden sind und wie sie den passiven Wortschatz der Kinder, bzw. den aktiven Gebrauch der Wörter und anderer sprachlichen Elemente einschätzen.

Das selektive Protokollverfahren (Falus, 2004) bei den Videoaufzeichnungen wurde gewählt, damit der Unterricht in seiner Ganzheitlichkeit gezeigt werden kann. Die Selektivität erlaubt aber auch, dass bestimmte Aspekte ausgelassen werden (10). Im Protokoll sind folgende Aspekte festgehalten: die Schrittfolge der Vermittlung des Lerninhaltes, Länge der einzelnen Arbeitsschritte und Variationsreichtum der verwendeten Methoden, alle sprachlichen Äußerungen der Lehrer und alle englischsprachigen Äußerungen der Kinder, und das Verhalten der Kinder.

Zur Auswertung wurden Methoden der deskriptiven Statistik und das Statistikpaket SPSS 1.0 angewandt. Die Ergebnisse werden im nächsten Abschnitt zusammengefasst.

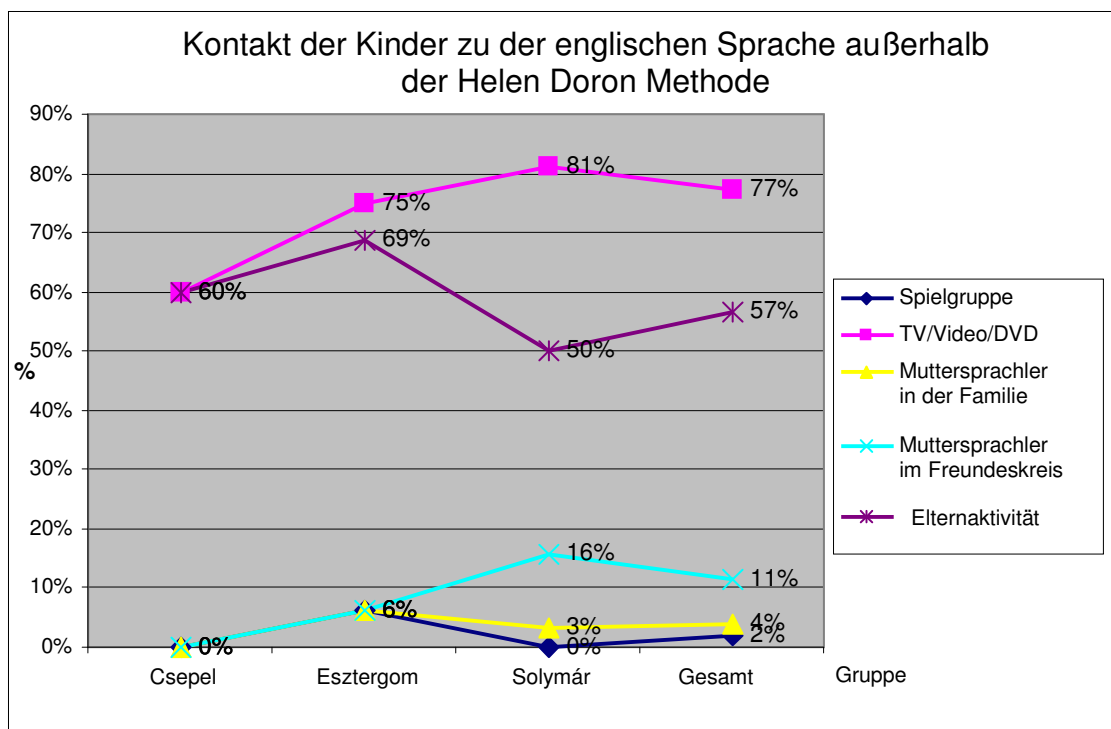
Die Ergebnisse der Untersuchung

Die ersten Fragen auf dem Elternfragebogen bezogen sich auf das Alter, den höchsten Schulabschluss und die Fremdsprachenkenntnisse der Eltern. Die Antworten ergaben, dass 57% der Mütter und 47% der Väter mindestens eine Fremdsprache gut beherrschen, und dass 53% der Mütter und 55% der Väter über einen Hochschul- oder Universitätsabschluss verfügen. Bei beiden Fragen übertreffen die Ergebnisse den Landesdurchschnitt. Die Korrelationsanalyse der Daten ergab eine nur niedrige Korrelation zwischen den Fremdsprachenkenntnissen der Eltern und dem Zu-Hause-Hören.

Ein signifikanter Zusammenhang besteht jedoch zwischen den Fremdsprachenkenntnissen der Mütter und der Frage, ob das Kind auch außerhalb des Unterrichts die Möglichkeit hat, sprachliche Erfahrungen mit der englischen Sprache zu machen. Je mehr Fremdsprachen die Eltern sprechen, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder auch außerhalb des Helen Doron Programms englischsprachige Erfahrungen machen können. Wenn die Mutter keine Fremdsprachen spricht, dann haben nur 42% der Kinder Kontakt zu der englischen Sprache auch außerhalb des Unterrichts und Zu-Hause-Hörens, aber wenn die Mutter Fremdsprachenkenntnisse hat, dann liegt diese Zahl bei 70%.

Unabhängig von den Sprachkenntnissen beschäftigen sich 32-37% der Mütter auch zu Hause auf spielerischer Weise mit ihren Kindern.

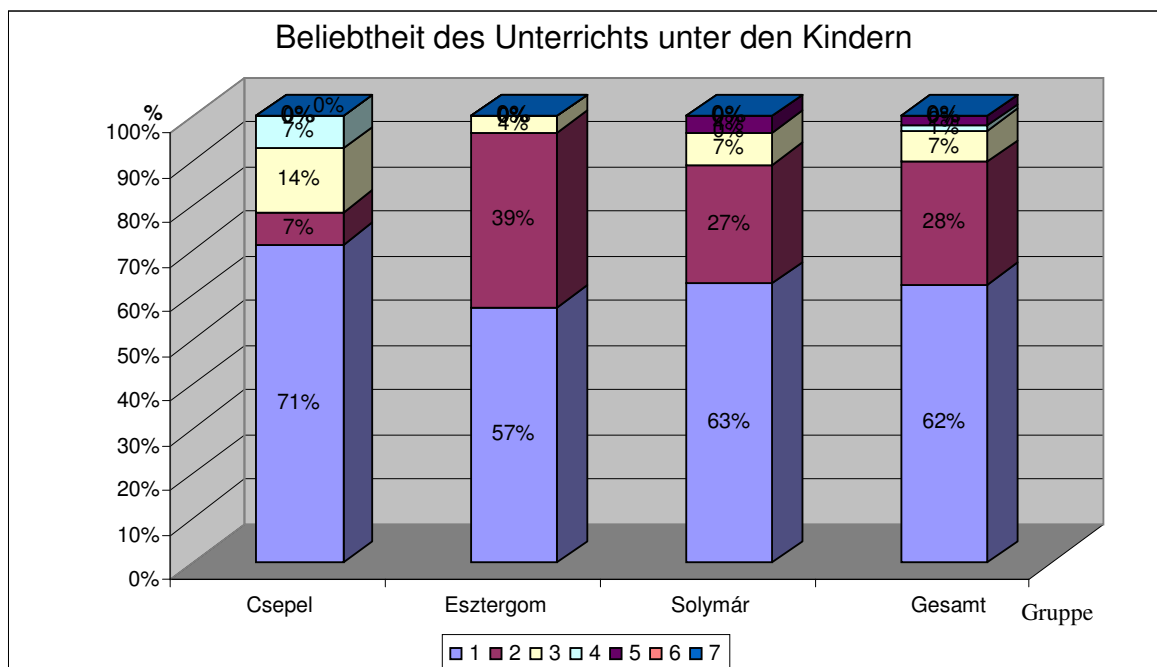
Abbildung 1: Kontakt der Kinder zu der englischen Sprache außerhalb der Helen Doron Methode



Im Fragebogen waren verschiedene Antworten vorgegeben und auch die Möglichkeit gesichert von fertigen Antworten abweichende Information anzugeben. 54% der befragten Eltern bieten ihren Kindern die Möglichkeit, auch außerhalb der Helen Doron Sprachzentren Erfahrungen mit der englischen Sprache zu machen. Die meisten Eltern haben angegeben, die Kinder haben Zugang zu englischsprachigen Sendungen im TV/Video/DVD, und viele haben angegeben, sie beschäftigen sich selber auf spielerischer Weise mit ihren Kindern. Als weitere Quelle haben Eltern folgende Antworten gegeben: in 6 Fällen hört das Kind Musik, zwei hören Radio, drei lernen auch in der Schule Englisch, zwei besuchen einen Berlitz Sprachkurs und ein Kind spielt mit dem Computer (von den 98 Kindern sind 91 nicht älter als 7 Jahre).

Die 8. Frage auf dem Fragebogen erfragt auf einer 7-stufigen Likert-Skala mit den Labels „das Kind mag sehr“ und „mag überhaupt nicht“, wie die Eltern die Einstellung der Kinder zum Unterricht sehen.

Abbildung 2: Beliebtheit des Unterrichts unter den Kindern.

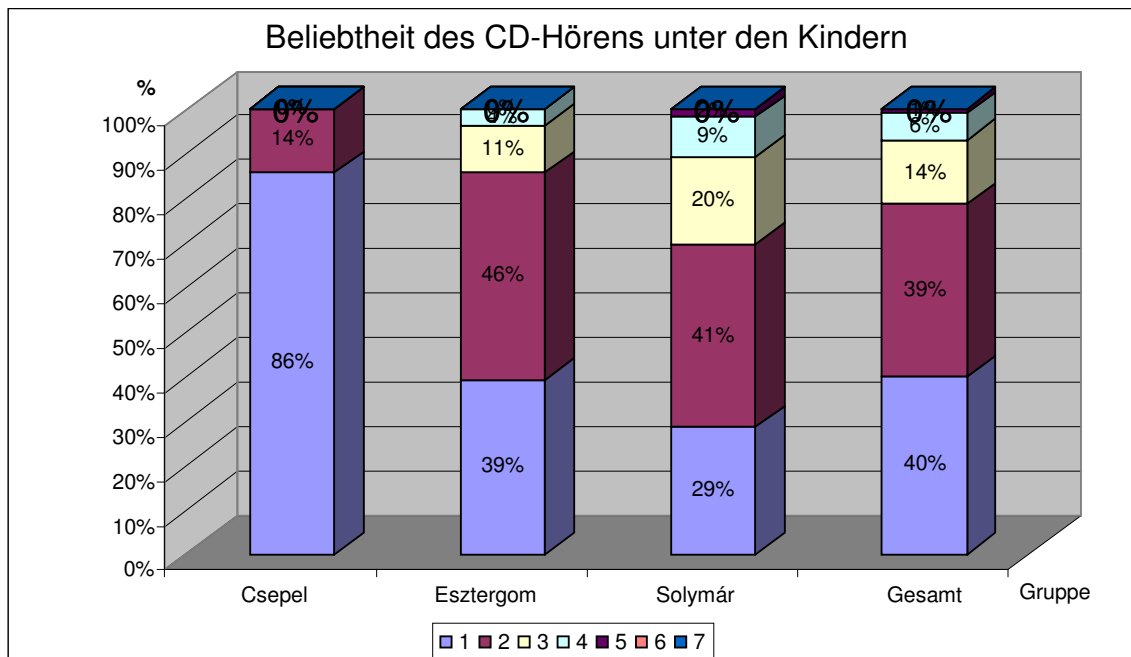


90% aller Antworten fallen auf die ersten zwei Werte der Skala, also die Eltern denken, dass ihre Kinder die Unterrichtsstunden mögen. 7% der Eltern hat den Wert 3 auf der Skala, 1% den Wert vier und 2% den Wert 5 gewählt.

Auch die Antworten auf die 9. Frage sind positiv ausgefallen. In dieser Frage konnten die Eltern auf der gleichen Skala, wie in der 8. Frage die Einstellung ihrer Kinder zum Hörmaterial angeben.

Das zentrale Motiv der Helen Doron Methode ist das Zu-Hause-Hören des Unterrichtsmaterials. Die Kinder arbeiten 8 Wochen lang mit dem Material, das auf einer CD zusammengefasst angeboten wird. Diese 10-15 minütigen Aufnahmen sollen die Eltern den Kindern 8 Wochen lang zweimal am Tag im Hintergrund vorspielen. Das Material besteht größtenteils aus Liedern, Reimen und Geschichten.

Abbildung 3: Beliebtheit des CD-Hörens unter den Kindern.

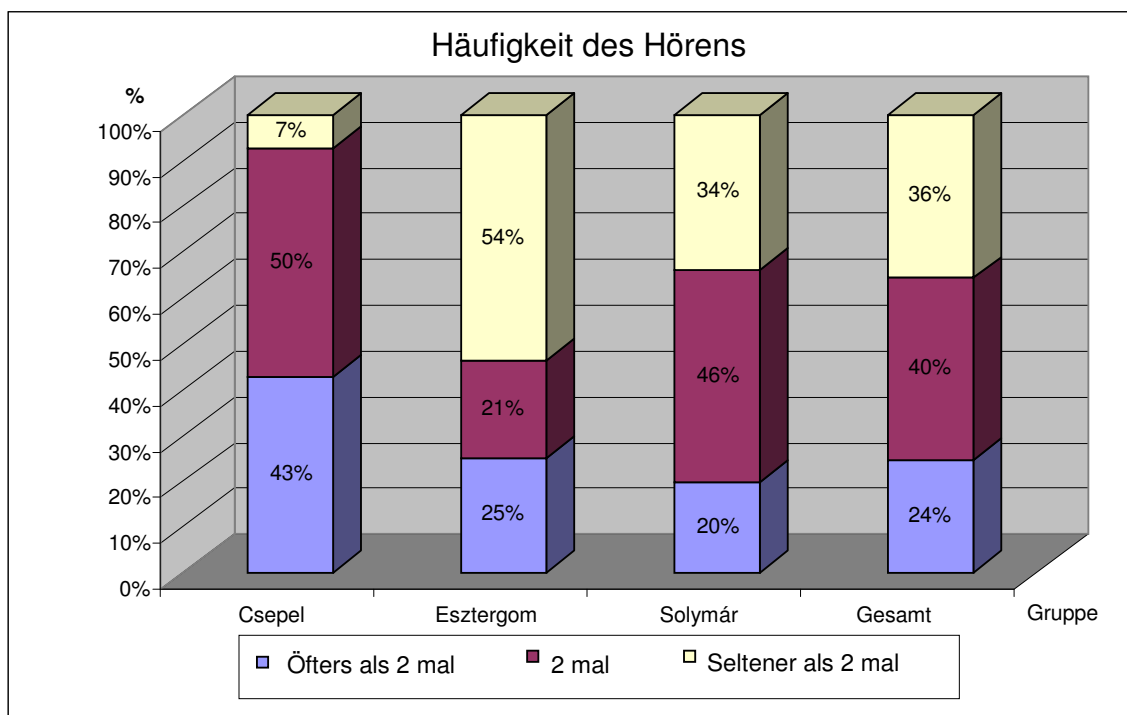


In der Tabelle kann man sehen, dass 79% der Eltern die Einstellung ihrer Kinder gegenüber dem Hören wieder positiv einschätzen. Der Wert 4 wird von 1% der Eltern gewählt und keiner von den negativeren Werten wurde angegeben.

Signifikante negative Korrelation ($r = -0,39$) wurde gefunden zwischen der Beliebtheit des Hörens und der Angabe, seit wann das Kind den Unterricht besucht. Diejenigen Kinder, die schon etwas länger die Unterrichtsstunden besuchen, mögen das Hören etwas weniger, also die Eltern dieser Kinder gaben eher die Werte 2 und 3 an.

Mit dem Material und dem Hören hängt auch die 10. Frage zusammen. Mit dieser Frage wird überprüft, ob eines der wichtigsten Elemente der Methode, das täglich zweimalige Hören zu Hause erfüllt wird.

Abbildung 4: Die Häufigkeit des CD-Hörens zu Hause.



Aus der Grafik ist abzulesen, dass 40% der Kinder das zweimalige Hören jeden Tag erfüllen, und es gibt Kinder, die sich die CD-s sogar öfter als zweimal anhören. 36% der Kinder hört sich die CD aber nur weniger als zweimal an. Das Hören hängt auch mit dem Alter der Kinder zusammen.

Sprachlehrer der Methode haben die Erfahrung gemacht, dass Kinder, die die CD-s regelmäßig hören, im Unterricht aktiver, konzentrierter und interessierter mitarbeiten. (Doron, 1993)

Das Hören zeigt eine schwache Korrelation mit den Sprachkenntnissen der Eltern. Je mehr Sprachen die Eltern sprechen, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Kinder die CD-s regelmäßig hören (Mutter: $r = 0,26$; Vater: $r = 0,21$). Auch mit dem Alter der Kinder ist eine schwache und negative Korrelation zu entdecken. Also je älter das Kind ist, desto seltener hört es sich zu Hause die CD-s an und desto weniger mag es sie nach der Einschätzung der Eltern.

Die 13. Frage des Elternfragebogens ist eine offene Frage und bezieht sich darauf, wie die Eltern die englischsprachige Entwicklung ihrer Kinder ansehen. Die meisten Antworten lassen sich in die folgenden fünf Kategorien einordnen:

1. Wortschatz
2. Lieder
3. Verstehen und Reagieren
4. Verstehen
5. Wortschatz und Lieder

Die Eltern nennen am häufigsten, dass ihre Kinder zu Hause beim Spielen, beim Bücherlesen oder auch in verschiedenen Situationen (z.B. auf der Straße, wenn sie einen 'truck' einen 'dog' sehen) Wörter verwenden, um Objekte oder Tiere u. a. zu benennen. Eltern geben auch oft an, dass ihre Kinder die Lieder singen und spielen, die sie von der CD kennen.

Öfters wird auch angegeben, dass die Kinder zwar nichts englisch aussprechen, aber Verstehen zeigen. Sie zeigen auf die benannten Tiere oder Spielzeuge und sie verstehen und führen Bewegungen aus (zB. 'touch your nose', turn around' usw.)

Bei 22 Antworten wird angegeben, dass die Kinder viele Wörter kennen und sie beim Spielen benutzen und dass sie auch die Lieder kennen und mitsingen. 29 Eltern geben an, dass ihre Kinder viele Wörter kennen und diese auch aussprechen z.B. beim Spielen oder wenn sie Bilderbücher anschauen. 9 Eltern geben an, dass ihre Kinder die Lieder singen (hier könnte man annehmen, dass diese Kinder auch Wörter kennen und diese auch anwenden können). 13 Eltern wählten die Option, dass ihre Kinder einiges verstehen. Wir können annehmen, dass auch diese Gruppe der Kinder irgendwelche Reaktionen zeigt, woraus die Eltern auf das Verstehen schließen, sie haben es nur nicht versprachlicht. 10 Eltern sagen, dass ihre Kinder einiges verstehen, und dem Verstandenen entsprechend reagieren und z.B. die Handlung ausführen.

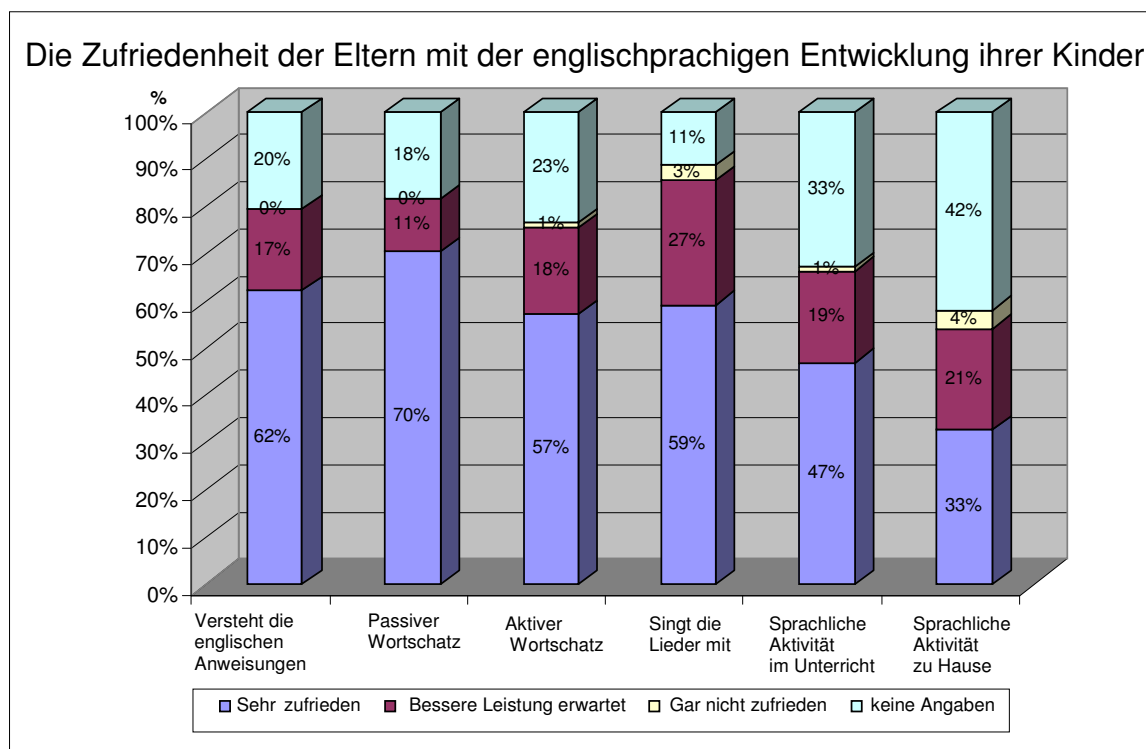
Tabelle 1: Entwicklung der Fremdsprache

Die Kategorien von 1 bis 5	Zahl der Antworten nach ihrer Häufigkeit
1.) Wortschatz	29
2.) Lieder	9
3.) Verstehen und Reagieren	10
4.) Verstehen	13
5.) Wortschatz und Lieder	22

Es gibt auch einige Antworten, die sich in keine der fünf Kategorien einordnen lassen: zwei Mütter haben geschrieben (ihre Kinder sind 4,5 und 3,10 Jahre alt), dass ihre Kinder beim Spielen öfters so tun, als würden sie Englisch sprechen, aber es hört sich nur so an, aber das Gesagte zeigt ein dem Englischen sehr ähnliches Intonationsmuster. Die Mutter von zwei Geschwistern (6,6 und 2,5 Jahre alt) schreibt, dass nach einem Jahr Unterricht die Kinder plötzlich angefangen haben, die gelernten Wörter und die Lieder zu singen und zu sprechen.

Die letzte, 14. Frage bezieht sich darauf, wie weit die Eltern mit den 'Leistungen' der Kinder zufrieden sind. Die Frage ist so formuliert, dass die Eltern zu sechs Teilbereichen ihre Bewertung auf einer dreistufigen Skala (sehr zufrieden, ich hätte bessere Leistung erwartet, überhaupt nicht zufrieden) angeben können. Die sechs Teilbereiche sind: das Kind versteht die englischsprachigen Anweisungen, verfügt über einen passiven Wortschatz, verfügt über einen aktiven Wortschatz, kann die Lieder mitsingen, im Unterricht zeigt es sprachliche Aktivität, zu Hause zeigt es mehr sprachliche Aktivität als im Unterricht.

Abbildung 5: Die Zufriedenheit der Eltern mit der englischsprachigen Entwicklung ihrer Kinder



Die große Zahl der fehlenden Angaben lässt sich darauf zurückführen, dass die Eltern der Kinder unter vier Jahren am Unterricht teilnehmen können, und in erster Linie sind sie diejenigen, die ihre Kinder auch in Unterrichtssituationen beobachten können.

Von den Daten kann man ablesen, dass nur 9% der Eltern überhaupt nicht zufrieden sind mit den Leistungen ihrer Kinder. Sie erwarten (4%), dass ihre Kinder sich aktiver auf dem Gebiet des Sprachgebrauchs zeigen, und dass die Kinder die gelernten Lieder auch mitsingen (3%).

Durchschnittlich 19% der Eltern würden bessere Leistungen erwarten in den verschiedenen Teilbereichen: 27% möchten, dass ihre Kinder aktiver werden beim Singen der Lieder, 21% möchten, dass ihre Kinder zu Hause sprachlich mehr Aktivität zeigen, 19% bzw. 18% der Eltern würden erwarten, dass die Kinder sprachlich aktiver im Unterricht sind und dass sie aktiver die gelernten Wörter gebrauchen. 17% der Eltern würden erwarten, dass ihr Kind bessere Leistungen beim Verstehen zeigt und 11% würden einen größeren passiven Wortschatz des Kindes begrüßen.

Viele Eltern sind aber sehr zufrieden mit der englischsprachigen Entwicklung ihrer Kinder. Die meisten Eltern schätzen den passiven Wortschatz (70%) und die Verstehensleistungen (62%) des Kindes, mehr als die Hälfte der Befragten ist mit dem aktiven Wortschatz (57%) der Kinder zufrieden und 59% freuen sich darüber, wie viele Lieder ihre Kinder bereits mitsingen können. Die niedrigen Werte bei sprachlicher Aktivität im Unterricht (47%) und zu Hause (33%) hängen zum Teil damit zusammen, dass hier besonders viele Angaben fehlen, zum Teil aber kann vermutet werden, dass die Eltern doch über zu wenig Informationen über die Spracherwerbsprozesse, und die Rolle der stillen Phase verfügen.

Die Ergebnisse der Elternbefragung unterstützen auch die Ergebnisse der Analyse der selektiven Verlaufsprotokolle. Eine Gruppe wurde zu vier verschiedenen Terminen (September, Oktober, November, Dezember 2006) beobachtet. Das jüngste

Kind in der Gruppe ist noch nicht drei Jahre alt, und das älteste fast schon vier. Die Gruppe hat 6 Mitglieder, 5 Mädchen und einen Jungen. In den aufgenommenen Stunden kam aber auch jeweils ein Kind dazu, das nicht festes Mitglied der Gruppe ist. Im November gab es einen Lehrerwechsel und in der Aufnahme im Dezember ist schon die neue Lehrerin mit der Gruppe zu sehen. Die Stunden sind 45 Minuten lang, in der Praxis endeten sie aber durchschnittlich 5 Minuten früher.

Aufgrund der Verlaufsprotokolle kann gesagt werden, dass die Kinder überwiegend gern und aktiv mitarbeiten. Das jüngste Mädchen verliert öfters das Interesse, aber mit neuen Aufgaben kann es auch zur weiteren Teilnahme motiviert werden. Auch am Ende der Stunde, in der 35. Minute hören die Kinder z.B. einer kurzen Geschichte aufmerksam zu. Wenn die Lehrerin sich an die Vorschläge der Lehrerhandreichung hält und ein abwechslungsreiches Programm anbietet, wo auch viele Aktivitäten mit Bewegung verbunden werden, dann kann die Aufmerksamkeit und das Interesse der Kinder geweckt und aufrechterhalten werden, sie können zur Mitarbeit motiviert werden.

Alle Kinder mögen die gestalterischen Aufgaben. Jede Stunde ist Malen, Papierfalten, Kleben oder Kneten Thema einer Aufgabe. Die Kinder arbeiten immer mit voller Begeisterung mit und sie nehmen das fertig gestellte Werk stolz mit nach Hause.

Das Verhalten der Kinder hängt auch sehr von ihrer aktuellen Laune ab, es gibt Stunden, wo das meist sehr aktive Kind auf Schritt und Tritt in Tränen ausbricht und getröstet werden muss (weil es z. B. nicht das gelbe, sondern das blaue Spielzeug haben will, oder weil es nicht als erstes mit der Zeichnung fertig ist). Auch die englischsprachige Aktivität der Kinder lässt sich beobachten. Sie geben öfters kurze (ein Wort) Antworten auf Fragen oder benennen Gegenstände und Spielzeuge. Es kann auch beobachtet werden, dass sie als Zeichen des Verstehens Handlungen ausführen oder auch in ihrer Muttersprache Fragen oder Kommentare hinzufügen.

Schlussbetrachtung

'Helen Doron Early English' bietet für 7 Jahre Unterricht Sprachlehrmaterialien für Kinder zwischen 1-14 Jahren an. Damit sichert die Methode die Kontinuität im Sprachenlernen. Die für den Unterricht der Kinder zwischen 3-6 Jahren eingesetzten drei Lern-Sets sind zum großen Teil der Altersgruppe entsprechend angemessen konzipiert. Im Falle des dritten Lern-Sets ist die Zielgruppe (5-10 Jährige) zu undefiniert und so kann man nicht erkennen, welcher Altersgruppe angemessen gefördert sein soll. Die Intensität wird durch das Hörmaterial und das Zu-Hause-Hören gesichert. Die Frage der Qualifikation der Lehrer bedürfte einer eigenständigen Untersuchung, aber „je jünger die Kinder, desto höher sind die Anforderungen an die Vermittelnden.“ (Edelenbos und Kubanek 2004b:7)

Das Ziel des Fremdsprachenlernens im Kindergartenalter ist die Aufrechterhaltung der Motivation und die positive Einstellung der Kinder. Die empirische Untersuchung konnte zeigen, dass die Kinder in den Stunden gern und aktiv mitarbeiten, dass sie das Hörmaterial gern hören und den Unterricht mögen. In diesem Alter sind die Kinder im Allgemeinen sehr motiviert und können leicht für Fremdsprachen begeistert werden. Eine sehr wichtige Rolle kommt dabei dem Vermittelnden zu. Die Kinder können zur aktiven Teilnahme und Mitarbeit motiviert werden, wenn die Aufgaben abwechslungsreich sind, wenn sie dem kognitiven Entwicklungsstand der Kinder entsprechen, wenn sie einen Bezug zu den Erfahrungen der Kinder haben, und wenn sie mit viel Bewegung verbunden werden.

'Helen Doron Early English' bietet mit den Sprachlehrmaterialien und den Lehrerhandreichungen alle Hilfen, um den Unterricht diesen Anforderungen entsprechend aufbauen zu können. Die Helen Doron Lehrer/innen absolvieren einen einwöchigen Kurs, um mit der Methode arbeiten zu dürfen, und nehmen regelmäßig an Fortbildungen teil. Es liegt bei den Lehrer/innen, wie sie das Konzept in die Praxis umsetzen, wie sie diese Materialien anwenden. Es ist aber wichtig, dass Lehrer/innen neben sehr guten Sprachkenntnissen, was auch Kenntnis der Kindersprache bedeutet, auch über Informationen zum Spracherwerb verfügen und die altersspezifischen Eigenschaften der Kinder kennen.

Literatur

- BÁLIZS, Jutka & MIKES, Melánia (2004). Játsszunk, énekeljünk magyarul! Tevékenységek nem magyar anyanyelvű gyermekek részére. MTT - Magyarországi Tudományos Társaság, Szabadka
- BLONDIN, Christiane & CANDELIER, Michel & EDELENBOS, Peter & JOHNSTONE, Richard & KUBANEK-GERMAN, Angelika & TAESCHNER, Traute (1998). *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Cornelsen, Berlin.
- COLE, Michael & COLE, Sheila R. (2003). Fejlődéslélektan. Budapest. Osiris.
- DORON, Helen (1993). Teaching English to Infants and Primary Schoolchildren in Israel – A Special Project. Educational Media International, 30/3
- DORON, Helen & SARUSSI, Debbie (2002). Teacher Guide. English For All Children.
- EDELENBOS, Peter & KUBANEK-GERMAN, Angelika (2004a). Fremdsprachen-Frühbeginn: auf der Spur von einigen neuen Entwicklungen in Europa. Frühes Deutsch. 2004/4.
- EDELENBOS, Peter & KUBANEK, Angelika (Hrsg.) (2004b). Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe. Auer Verlag, Donauwörth.
- EDELENBOS, Peter & JOHNSTONE, Richard & KUBANEK, Angelika (2006). *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas*. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis & zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (Lot 1) Europäische Kommission. ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/youngsum_de.pdf [27-05-2007]
- ELLIS, Rod (1997). Second Language Acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (1995). Understanding second language acquisition. Oxford. Oxford University Press.
- JOHNSTONE, Richard (2002): Addressing 'The Age Factor': Some Implications for Language Policy. Reference Study. www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/JohnstoneEN.pdf [27-09-2005]
- FALUS, Iván (szerk.) (2004). Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Műszaki Kiadó. Budapest.
- GÜNTHER, Britta & GÜNTHER, Herbert (2005). Frühe Fremdsprachen im Kindergarten. Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- LENGYEL, Zsolt (1996). Nyelvelsajátítási és nyelvtanulási formák. Veszprémi Egyetem, Veszprém.
- LIGHTBOWN, Patsy M. & SPADA, Nina (1999). How Languages Are Learned. Revised Edition. Oxford University Press, Oxford.
- NAVRACSICS, Judit (1999). A kétnyelvű gyermek. Corvina Kiadó. Budapest.
- NIKOLOV, Marianne (2002). Issues in English language education / Marianne Nikolov, Peter Lang, Bern [etc.]
- NIKOLOV, Marianne (2003). Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. In: Új Pedagógiai Szemle 2003/3. 46-57.
- NIKOLOV, Marianne (2004). Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. Modern Nyelvoktatás 10/1. 3-26.

- PIENEMANN, Manfred & KEßLER, Jörg-U. & ROOS, Eckhard (Hrsg.) (2006). Englischerwerb in der Grundschule, Paderborn, Schöningh.
- PROCHAZKA, Anton (2004). Von „Lollipop“ zu „Swing“ – Das Wiener Modell. In: Edelenbos, Peter; Kubanek, Angelika (Hrsg.) (2004b): Praxis Fremdsprachenlernen in Kindergarten und Schuleingangsstufe. Auer Verlag, Donauwörth. 105-113.
- WODE, Henning (1993). Psycholinguistik : eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen Theorien, Methoden, Ergebnisse, Hueber, Ismaning
- WODE, Henning (2002). Fremdsprachen ab Kindergarten: Ein Modell in der Erprobung. (Teil 2). Fremdsprachen Frühbeginn, 2, 25-28.

Anmerkungen

1. www.helendoron.com. (18.08.2007)
2. www.helendoron.hu (18.08.2007)
3. Der Nationale Grundlehrplan 2003. NAT 2003:
<http://www.om.hu/main.php?folderID=391&articleID=6176&ctag=articlelist&iid=1> (16.08.2007)
4. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=4195&ctag=articlelist&iid=1> (16.08.2007)
5. <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=710&articleID=4196&ctag=articlelist&iid=1> (07.04.2006)
6. Nationalitätenkindergärten und –schulen blicken in Ungarn auf eine lange Tradition zurück, und im Bereich früher Fremdsprachenunterricht gab es schon in den 80er Jahren wichtige Forschungsergebnisse. Weit verbreitet wurde aber das frühe Fremdsprachenlernen nicht.
7. Bei der Volkszählung im Jahre 1990 gaben 9,1% der befragten an, eine Fremdsprache zu sprechen, 2001 waren es schon 19,2% (Jelentés, 2003). 2005 bei der Eurobarometer-Umfrage lagen die Ungarn mit ihren Fremdsprachenkenntnissen immer noch weit unter dem Durchschnitt der Europäischen Union. Die Eurobarometer-Umfrage hat ergeben, dass 50% der Bürger der 25 EU-Mitgliedstaaten in mindestens einer Fremdsprache zur Kommunikation fähig sind, von den Ungarn verfügen aber nur 29% über Fremdsprachenkenntnisse. <http://europa.eu/languages/de/document/80/20>
8. Die Dokumentenanalyse der ersten drei Lern-Sets hat ergeben, dass die ersten zwei Sets für die Zielgruppe als angemessen bewertet werden können, aber mit dem dritten Lern-Set gibt es Probleme. Das dritte Lern-Set (English For All Children, EFAC) ist für die Zielgruppe der 5-10 Jährigen konzipiert.
9. Mit einem Lern-Set wird ein Jahr lang gearbeitet. Im Falle der ersten drei Lern-Sets ist das Lehrmaterial auf vier CD-s verteilt. Mit einer CD arbeiten die Kinder etwa acht Wochen lang. Die CD, die sich die Kinder zu Hause im Hintergrund zweimal am Tag anhören, ist etwa 12-15 Minuten lang und besteht aus 9-14 Einheiten (Lieder, Reime, Geschichten).
10. Die beobachtete Gruppe besteht aus Kindern, die alle 3-4 Jahre alt sind. Ihre Eltern (die Mütter) sind auch während des Unterrichts anwesend. Dadurch entstehen die verschiedensten Interaktionsmöglichkeiten, die im Protokoll nicht festgehalten sind, bzw. nur wenn sie auf den Ablauf des Unterrichts eine Auswirkung haben.

Als Anthropologin im Kindermuseum

© **Dorottya Kiss**

dorottyaiona@gmail.com
(Universität Miskolc, Miskolc, Ungarn)

Einführung

Der Ausgangspunkt meines Beitrags bildet der Bericht, den ich unter dem Titel „Als Anthropologin im Kindermuseum“ über meine Erfahrungen im Labyrinth Kindermuseum Berlin und über sein pädagogisches Konzept geschrieben habe.

Mein 16 wöchiges Praktikum habe ich im Rahmen des Leonardo da Vinci Mobilitätsprojekt absolviert. Das Projekt wurde von der Artemisszió Stiftung unter dem Titel "Treffpunkte: Verbindungsmöglichkeiten zwischen Sozialarbeit und Kulturanthropologie" konzipiert und gefördert. Ich muss eingestehen, dass ich vorher nicht wusste, was dieses Projekt bedeutet. Mir war es aber sehr wichtig, dass ich während meines Praktikums mit Kindern zusammen arbeiten kann. So habe ich mich einen Praktikumsplatz im Labyrinth Kindermuseum beworben. Vor der Bewerbung hatte keine Ahnung darüber, was ein Kindermuseum ist und was ich als Praktikantin dort machen werde, da in Ungarn dieser Begriff nicht bekannt ist. In diesem Bericht möchte ich darstellen, was ich im Berliner Labyrinth Kindermuseum kennen gelernt habe.

Das Konzept des Kindermuseums

Im Buch für Museumspädagogik von Krisztina Foghtúy ist zu lesen: Der Prototyp der heutigen Museen ist im Begriff des Ur-Museions zu suchen, im Heiligtum von Athen und in den dortigen Museen, in denen die Atmosphäre auf Meditation über Schönheit, ästhetische und moralische Werte inspiriert. Den heutigen Museen liegt das Konzept der Museen von Alexandria zu Grunde, welches im modernen Sinne genommen auch das Muster der wissenschaftlichen Forschungsinstitute sein könnte. Die Hauptfunktion des Museums ist die Anhäufung von Kunstgegenständen und Portraits von berühmten Menschen, wissenschaftlichen Instrumenten und seltenen Exemplaren von Lebewesen (Foghtúy; 1993). Auch laut der wichtigen museumspädagogischen Fachliteratur mit dem Titel „Museum in der Schultasche“ kann davon ausgegangen werden, dass die Leute eine feste Vorstellung von Museum haben, indem sie behaupten, dass es ein Ort ist, wo man leise sein muss, wo man sich gut benehmen muss, wo man die ausgestellten Gegenstände nicht berühren darf. Die Museen vertreten die Hochkultur, sind die „Kirchen der Kunst“, „das Heiligtum der Wissenschaft“. Die Hauptfunktionen der Museen sind: Anhäufen, Sammeln und Bewahren. (vgl. Vásárhelyi- Sinkó; 2004)

Das trifft aber auf das Labyrinth Kindermuseum nicht zu. Es ist kein Ort der Ruhe und Beschaulichkeit. Die Kinder können hier frei herumlaufen, sie dürfen alle Gegenstände berühren, locker spielen und alles ausprobieren. Hier gibt es keine Sammlung von wertvollen Kunstgegenständen, und es findet sich keine Museumswache vor. So habe ich mich beim Labyrinth Kindermuseum einen für mich vorher noch unbekanntem Museumstyp kennen gelernt. Ich wollte das Labyrinth

nach der ungarischen museumspädagogischen Fachliteratur einordnen, mit einem auch zu Hause (d.h. in Ungarn) verständlichen Begriff definieren, aber mir ist es nicht gelungen. Das Buch „Museum in der Schultasche“ kategorisiert die Museen anhand dessen, was in denen zu sehen ist. Demgemäß sind auch die Sammlungen gruppiert. Aber im Labyrinth Kindermuseum gibt es eigentlich auch keine Sammlung. Anhand der Gesichtspunkte der meisten ungarischen Autoren kann das Kindermuseum also nicht mit einem Fachwort bestimmt werden, da es mit anderen Museumstypen nicht verglichen werden kann. Was ist das für ein neuer Museumstyp?

Die zwei Ausdrücke, mit denen das Labyrinth Kindermuseum definiert werden kann, sind Kindermuseum und Machmitmuseum.

Die Bezeichnung Kindermuseum steht mit der Museumspädagogik im engen Zusammenhang, da die Kindermuseen einen speziellen Teil der Museumspädagogik bilden.

Das Kindermuseum ist ein selbständiges Museum. Es funktioniert nicht zusätzlich, z.B. neben einem Museum für Erwachsene, deren Ziel es ist, die Kunstgegenstände kennen zu lernen, sondern es ist ausgesprochen für Kinder geeignet. Kindermuseen unterscheiden sich auch aus diesem Grunde grundsätzlich von traditionellen Museen.

Der Ursprung der Kindermuseen befindet sich in Nordamerika. Dort existiert diese Institution bereits seit Ende des 19. Jahrhunderts. In Deutschland und den anderen europäischen Staaten gibt es nur wenige Kindermuseen, vorwiegend in einigen Großstädten sind welche zu finden. Gerade in den letzten Jahren ist jedoch auch im europäischen Raum eine rasante Zunahme von Initiativen zu beobachten, die an der Gründung eines solchen Museums arbeiten. Das Labyrinth Kindermuseum Berlin versteht sich als Bestandteil dieser Bewegung.

Der pädagogische Hintergrund der amerikanischen Kindermuseen basiert auf der Erziehungsphilosophie von John Dewey, dem wohl einflussreichsten Vertreter der amerikanischen Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Motivation der Kinder, sich die Welt anzueignen, sie zu entdecken und kritisch zu betrachten, sollte dadurch angeregt werden. Deweys Begriff des „learning by doing“ ist der populärste Ausdruck seiner Erziehungsphilosophie geworden.

Das Labyrinth Kindermuseum ist auch ein "Machmitmuseum". In einem Machmitmuseum geht es nicht um Sammeln, Bewahren und Erforschen von Objekten, sondern um handlungsorientierte Aufbereitung von Themen, die für die Lebenswelt von Kindern von Interesse und Bedeutung sind. Die Kinder können alle ausgestellten Gegenstände berühren, sie können alles ausprobieren, alles nach dem Motto "spielend entdecken, (be)greifen und lernen". Die Gegenstände sind im Allgemeinen verschiedene Spielsachen, die mit pädagogischer Konzeption für die Entwicklung der Kinder ausgestellt sind. Der Gegenstand bzw. das Spielzeug selbst ist ein wichtiges Instrument der Museumspädagogik. Die Gegenstände wecken das Interesse, unterstützen das Vertiefen des Entdeckungsprozesses. (vgl. Foghtúy; 2000). Das heißt, dass die Kinder hier über Freiheit verfügen können und alles frei ausprobieren dürfen.

Ein Machmitmuseum gibt es aber nicht nur für Kinder. Z.B. das Deutsche Technische Museum Berlin ist auch ein Machmitmuseum. Hier geht es darum, Technik und Naturwissenschaft populär zu machen, und es ist für alle Altersklassen. Sehr viele Kinder besuchen dieses Museum, aber ein Mitarbeiter des Deutschen Technischen Museums betonte, dass in der Zielgruppe nicht nur Kinder sind.

Also in der Bezeichnung betont das Machmitmuseum das Handeln und die Interaktivität. Die Bezeichnung Kindermuseum ist in erster Linie für Kinder gedacht. In Berlin gibt es mehrere Kindermuseen und darunter auch Machmitmuseen.

In Krisztina Foghtúys Textsammlung über die amerikanische Museumspädagogik unterscheidet Terry Zeller der amerikanische Museumspädagoge vier verschiedene Philosophien zur Gestaltung eines Museums:

1. die Richtung, die die Ästhetik betont,
2. die Richtung, die die Kunstgeschichte betont,
3. die Richtung, die die interdisziplinären Verbindungen und ihr Verhältnis zu den humanwissenschaftlichen Fächern aufdeckt,
4. die Richtung, die die soziale Erziehung der Besucher betont.

Das Labyrinth Kindermuseum steht mit der letzteren Konzipierungsmöglichkeit in Verwandtschaft, weil „der Grund für die soziale Richtung der Museumspädagogik ist, dass in erster Linie nicht das künstlerische Wissen und die ästhetische Kompetenz entwickelt werden sollen, sondern man bemüht sich eher, direkte und praktische Änderungen ins alltägliche Leben zu bringen, damit die Qualität verbessert wird. (...) da die soziale Annäherung der Museumspädagogik auf den Menschen fokussiert ist.“ (Foghtúy; 2000)

Die Vorstellung des Berliner Labyrinth Kindermuseums

Im Weiteren möchte ich die Arbeit des Labyrinth Kindermuseums etwas näher erläutern. Das Labyrinth ist ein sehr populäres Kindermuseum in Berlin. Das Kindermuseum begrüßt durchschnittlich 90.000 Besucher pro Jahr. Das Museumsgebäude war früher eine große Fabrik. Seit 1997 funktioniert es als Kindermuseum im soziokulturellen Zentrum Fabrik Osloer Straße.

Das Labyrinth Kindermuseum Berlin setzt seine Schwerpunkte im Bereich der gesundheitlichen, sozialen und kulturellen Bildung. Kinder lernen, indem sie spielen. Die Mitarbeiter meinen: Interaktive Ausstellungen sind eine ideale Plattform für spielerische Lernprozesse. Das Spielen des Kindes in all seinen Varianten steht im Mittelpunkt der Ausstellungen. Die Mitmach-Ausstellungen wechseln sich alle neun und fünfzehn Monate.

Das Labyrinth Kindermuseum möchte mit seinem vielfältigen Angebot einen Beitrag leisten zur Förderung

- außerschulischer Bildung mit den Schwerpunkten sozialer, kultureller und gesundheitlicher Bildung,
- der Sachkompetenz in verschiedenen Themenbereichen,
- handwerklicher Fähigkeiten,
- von Kreativität und Fantasie,
- sozialer und kommunikativer Kompetenzen,
- des fairen und konstruktiven Umgangs der Kinder untereinander,
- des demokratischen Verhaltens,
- des gleichberechtigten Umgangs zwischen den Geschlechtern,
- der Toleranz gegenüber anderen Kulturen, Weltanschauungen, Einstellungen und Lebensweisen,
- der Kommunikation zwischen den Generationen.

Diese Schwerpunkte habe ich während meines Praktikums auch selber erlebt und beobachtet. Die aktuelle Ausstellung war (und ist noch) von 13. 09. 2007 bis 03. 05. 2009 „Bahn frei für Schlauspieler!“ (Nicht Schauspieler, sondern Schlauspieler! Es ist ein Wortwitz, und bedeutet: Bahn frei für kluge Kinder!) Hier gab es verschiedene und sehr interessante Spielsachen sowie mehrere Themenbereiche zu dem

Hauptthema. In diesem Beitrag können nicht alle ausführlich beschrieben werden, deshalb stelle ich nur meine Lieblingsspielsachen vor.

Wenn man ins Museum eintritt, sieht man erst einmal den Bewegungsparcours. Die Kinder können Roller, Fahrräder und auch Rollstühle auf einem Parcours ausprobieren. Sie können dort einfache Verkehrsregeln, soziale Kompetenzen und auch Toleranz lernen.

Die kleine Küche hat mir am besten gefallen. Dort können die Kinder zusammen gesunde Obst- und Gemüsesalate zubereiten. Sie bekommen Rezepte, die sie mit nach Hause nehmen können. Hier lernen die Kinder, dass die gemeinschaftlichen Tätigkeiten wie Kochen, Tischdecken, Essen und Aufräumen viel Freude bereiten. Sie können ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen entwickeln, gesunde Gerichte kennen lernen und auch gut miteinander spielen. In dieser Küche können nicht mehr als zehn Kinder zusammen kochen. Ein oder zwei Mitarbeiter helfen ihnen. Die Labyrinth Mitarbeiter unterhalten sich mit den Kindern und stellen oft Fragen: „Was kocht ihr zu Hause?“, „Was ist euer Lieblingsgericht?“ usw. In Berlin leben sehr viele Ausländer und beim Kochen erfahren die Kinder die Vielfalt der verschiedenen Küchen der Welt. So können sie andere Kulturen und Lebensweisen kennen lernen.

Es gibt auch einen Märchenbereich mit einem Schlosszimmer und einem Zwergszimmer. Das Schlosszimmer sieht aus wie ein kleines echtes Schlosszimmer. Im Zwergszimmer stehen sieben kleine Bettchen, ein kleiner Tisch und Stühle. Die Kinder können hier verschiedene Rollen ausprobieren. Es gibt mehrere Kleider und Kostüme, die die Kinder anziehen können. Sie können sich überall im Museum als Zwerge, Königin, Hexe, Pipi Langstrumpf usw. verkleiden und weiterspielen.

Im Museum befindet sich noch ein Mathe-Bereich mit spielerischen Mathe-Aufgaben und Computern. Auf der anderen Seite des Museums ist ein Sprach-Bereich, wo die Kinder Buchstaben-Suppe kochen oder Wörter-Domino spielen können. Diese Bereiche entwickeln auch wichtige Fähigkeiten der Kinder.

Als ich einen Mitarbeiter des Labyrinth Kindermuseums gefragt habe, warum es sich lohnt, mit Kindern hierher zu kommen, habe ich die Antwort bekommen: in der Schule und im Kindergarten dürfen sich die Kinder nicht damit beschäftigen, wozu sie Lust haben. Den Kindern vergeht die Lust von der Schule, weil Schule Pflicht ist, für sie eine Belastung. Aber das Kindermuseum besuchen sie gerne. Hier finden sie immer etwas Neues, worüber sie sich wundern. Hier erwerben sie ein anderes Wissen, was sie im Kindergarten und in der Schule nicht immer lernen.

Das Museum hat mehrere Projekte und Angebote sowohl für Kinder als auch für Erwachsene. Labyrinth Unterwegs ist das mobile Angebot des Museums. Dies bietet mobile Versionen (Koffer) unterschiedlicher Ausstellungsinhalte und Projekte. Diese können für die Arbeit von Kitas, Schulen oder Kindereinrichtungen ausgeliehen werden (auf Wunsch auch mit Begleitung der Labyrinth-Mitarbeiter). Die Themenkoffer enthalten Materialien wie Spiele, Projektideen, Dokumentationen, Bücher, Medien usw. für die Gestaltung von Projekttagen oder Festen. Labyrinth Unterwegs befindet sich in einer Werkstatt, wo altes Spielzeug repariert wird. Hier basteln die Mitarbeiter auch neues Spielzeug, z.B. wir haben für die zehnte Geburtstagsparty des Museums riesengroße Torten mit Kerzen gebastelt.

Gesund groß werden ist eine Zertifizierung von schulischen und außerschulischen Kindereinrichtungen im Bereich Gesundheitsförderung. Dieses Projekt läuft schon seit 2005 im Museum. Das Labyrinth hat auch kleine Projekte für Schulen und Kindertagesstätten, z.B. Gesunde Ernährung. Im Rahmen dieses Projekts besuchen die Mitarbeiter Kitas und spielen verschiedene Spiele mit den Kindern zum Thema

Gemüse und Obst. Das hilft viel bei der Erziehung der Kinder zur gesunden Lebensführung.

Das Labyrinth Kindermuseum organisiert auch Fortbildungen und Fachtagungen für Pädagogen und Eltern, die die jeweiligen Ausstellungen begleiten. Die Themen sind sehr abwechslungsreich: Lernen in der Schule, Kinder mit Lernproblemen, Psychomotorik für die Kleinen, Bewegungstherapie, Rechnen usw. Bekannte Professoren halten Vorträge und Workshops zu allen Themen, die unter dem Begriff Pädagogik zu verstehen sind.

Für all diese Aktivitäten benötigt das Kindermuseum mehrere Räume. Die interaktiven Ausstellungen finden in der ca. 850 qm großen Ausstellungshalle statt. In Geburtstags- und Veranstaltungsräumen können die Kinder ihre Geburtstage feiern. Hier werden auch Workshops mit Kindern sowie Fortbildungsveranstaltungen für Mitarbeiter des Kindermuseums durchgeführt. Der Innenhof des Kindermuseums ist besonders im Sommer Ort für Feste und Veranstaltungen sowie für das regelmäßig stattfindende Sommerferienprogramm. Die Außenstelle des Kindermuseums „Labyrinth unterwegs“ ist ca. zwei Kilometer entfernt. In den Räumen befinden sich Büros und eine kleine Werkstatt. Von hier aus wird der Verleih der Ausstellungen organisiert. Die Verwaltung des Kindermuseums befindet sich in einem anderen Gebäudetrakt der Fabrik Osloer Straße.

Das Mitarbeiterteam im Labyrinth Kindermuseum besteht aus Männern und Frauen verschiedener Nationalitäten. Das Labyrinth-Team besteht aus 60 Leuten mit verschiedenen Berufen: Schauspielern, Schneiderinnen, Pädagogen, Kunsttherapeuten, Studenten, Kulturpädagogen, Erwachsenenbildnern, Handwerkern, Künstlern. Die Mitarbeiter sind sehr freundlich, kreativ und spielerisch. Sie sind nicht nur gute Fachleute, sondern sie müssen „ein bisschen Kind sein“ für diese Arbeit. Der Aufbau des Museums ist komplex, dadurch haben alle Berufe ihren Platz im Kindermuseum. Vor Arbeitsbeginn nehmen die Mitarbeiter an Fortbildungen und Teamsitzungen teil, damit sie sich sowohl praktisch als auch theoretisch weiter entwickeln.

Zum großen Teil ist das Museum frei finanziert, deshalb haben von 60 Mitarbeitern nur 5 einen festen Arbeitsplatz. Der Haushalt des Kindermuseums setzt sich wie folgt zusammen: Einnahme durch Eintrittsgelder 21%, Projektförderung durch des Land Berlin 12%, Projektförderung insbesondere durch Stiftungen 20%, Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen etc. 15%, Unterstützung durch die Fabrik Osloer Straße 3%, Sonstiges (Förderverein, Spenden, Verleih mobiler Angebote, Fortbildungen, Kindergeburtstage usw.) 29%.

Museum oder nicht? Pro und contra im Licht der Fachliteratur und der eigenen Erfahrungen

Anhand der o. g. Informationen, stelle ich mir die Frage, ob das Labyrinth Kindermuseum wirklich ein Museum ist. Nach meiner Meinung ja. Weil ein Museum kulturelle Werte bewahrt und diese den Besuchern vorstellt. Wenn wir Kultur im anthropologischen Sinne verstehen, und nicht nur hochkulturelle und künstlerische Werte darunter verstehen. Die Kultur bestimmt, was das Ziel unserer Erziehung ist, was wir unter pädagogischen Werten verstehen, was wir unseren Kindern weitergeben möchten. Die Kinder sammeln im Labyrinth Kindermuseum Erfahrungen, lernen spielerisch, und dadurch eignen sie sich das neue Wissen an. Sie eignen sich nicht nur lexikalisches Wissen an, sondern entwickeln Fähigkeiten. Die Fachliteratur über die amerikanische Museumspädagogik beschreibt das

Museumspädagogische Modell so: „Viele hatten Angst, dass die Museen die Lehrfunktion in den Vordergrund stellen, und so gerät die Sammelfunktion in den Hintergrund.“ (Foghtúy; 2000) Das Labyrinth Kindermuseum hält die Lehrfunktion im Vordergrund. Dort gibt es keine Gegenstände, die sehr wertvoll sind, bzw. die nicht ersetzt werden könnten. Den Wert der Gegenstände bestimmen die mit ihnen zusammenhängenden Gedanken und deren Anwendungsmöglichkeiten.

Ich finde es sehr interessant, weshalb die Museumspädagogik in Deutschland so anders ist als in Ungarn. In Ungarn ist sie noch nicht so geläufig wie in Deutschland und sie ist öfter ein größeres „Erwachsenenmuseum“ und auch nicht selbstständig wie das Labyrinth Kindermuseum. Unter dem Begriff Kindermuseum wird zu Hause verstanden, dass die Museen auch für die Kinder Beschäftigungen organisieren. Das wird oft mit Kunstpädagogik verbunden. Im Museum wird die Sammlung spielerisch erklärt, gemeinsam mit den Kindern ausgewertet und es wird etwas zusammen gebastelt oder gemalt. Durch die Ausstellung wird festgelegt, welches Thema im Mittelpunkt steht und womit sich die Kinder beschäftigen werden. Zum Beispiel: Museum der Bildenden Künste, Volkskundemuseum, Nationalgalerie, Miskolczer Galerie, Naturkundemuseum. Warum gibt es aber in dieser Hinsicht so gravierende Unterschiede zwischen Ungarn und Deutschland? In Ungarn existiert die Museumspädagogik noch nicht so lange, wie in den westeuropäischen Ländern der Fall ist. Es ist möglich, dass der Begriff Museum auch anders definiert wird. Es ist aber auch vorstellbar, dass weder von den Pädagogen noch von den Eltern Interesse dafür besteht. . Ich glaube, in Ungarn wird noch kein Wert auf flexibles Wissen gelegt und keine Anregung zum Mitdenken. Auch auf Teamarbeit und auf kulturelle Unterschiede wird nicht so großer Wert gelegt wie in Deutschland. Bei uns sind die gesellschaftlichen Bedürfnisse und Werte im Grunde genommen auch anders.

Auf Grund meiner bisherigen Erfahrungen kann ich folgende Formen der Museumspädagogik unterscheiden:

- die Ausstellung des Museums ist das Hauptthema der Beschäftigung: Führungen, gemeinsames Spielen und Basteln (Museum der Bildenden Künste in Ungarn, Ethnologisches Museum in Berlin),
- Museen für Forschung und Entdeckung: es ist nicht nur für Kinder gedacht, es ist ein Machmitmuseum (Palast der Wunder in Ungarn, Deutsches Technikmuseum, Berlin),
- Kindermuseum (Labyrinth Kindermuseum, Machmitmuseum für Kinder in Berlin). Solche Museen habe ich in Ungarn noch nicht gefunden.
- Verein von Museumspädagogen, ohne eigenes Museum. Sie organisieren für Kinder und für Erwachsene Beschäftigungen in verschiedenen Museen. (Terembura in Ungarn, VIVO in Ungarn).

Nicht nur die Sammlung des Museums legt das Beschäftigungsthema fest. Unter den museumspädagogischen Programmen der Kunstmuseen gibt es Unterschiede. Es ist auch davon abhängig, was für eine Ausbildung der Museumspädagoge hat und was er für wichtig hält. Man sieht daran, dass die Museumspädagogik nicht einheitlich ist, und noch immer sehr wenig Fachliteratur hat. „Obwohl es mehrere museumspädagogische Programme gibt, gibt es zurzeit noch kein Beispiel für solche philosophische Konzeption, die diese Programme weiterentwickelt und auswertet. Dieser Standpunkt wird auch dadurch unterstützt, dass es keine entsprechende Fachliteratur über die Museumspädagogik gibt. (...) Die große Zahl und Vielfalt erklärt die Tatsache, dass es kein einheitliches Modell für die Museumspädagogik gibt.“ (Foghtúy; 2000)

Ich habe mir die Frage gestellt, was das Gemeinsame an den verschiedenen Ansätzen sein könnte? Wenn es so große Unterschiede gibt, warum denkt man, dass alle Ansätze zur Museumspädagogik gehören? Durch meine Erfahrungen habe ich die folgenden Fachausdrücke mit Verbindung der Museumspädagogik in der Praxis kennen gelernt:

- Erziehung und Lernen nicht in traditionellen Rahmen,
- Bemühung um Interaktivität und Kreativität,
- Verbundenheit mit Gegenständen,
- Kommunikation und Interaktion,
- Partnerschaft zwischen Museumspädagogen und Kindern,
- Sich bemühen die Kinder zu verstehen,
- Museumspädagogik gibt, was die Schule den Kindern nicht geben kann,
- Spielerisch lernen,
- Die Entwicklung der Selbstkenntnis der Kinder,
- Komplexe Erlebnisstruktur des Gegenstandes ist nicht das Ziel, sondern ein Zweck zum Lernen und Kennenlernen,
- Grenzwissenschaft zwischen Museologie und Pädagogik.

Laut des Buches von György Péter steht sie an der Grenzlinie zwischen Unterhaltungsindustrie und Museen (György; 2003). Ich meine, dass diese Feststellung auch auf die Erlebnisausstellungen des Labyrinth Kindermuseums zutrifft. Die Bedürfnisse der Menschen haben sich geändert. Es reicht nicht, dass ein Museum eine niveauvolle Sammlung ausstellt und das Interesse dafür geweckt wird, aber auch dazu müssen neue Mittel gefunden werden. Die Museen haben ihr Angebot erweitert mit Museumshops, Museumscafés, eigenen Katalogen, CD-s, Webseite oder Ausstellungen im Internet. „(...) die Besucher gehen ins Museum um sich zu unterhalten und nicht um sich dirigieren zu lassen“ – so äußerte sich A. Bye schon im Jahre 1925. (Foghtúy; 2000) Das pädagogische Angebot der Museen muss flexibel sein, damit der Bedarf und Interesse einem heterogen zusammengesetzten Publikum entspricht.

Weiterführende Gedanken

Am Ende meines Erlebnisberichts möchte ich über meine Aufgaben im Kindermuseum berichten. Die Atmosphäre des Museums habe ich als sehr freundlich empfunden. Zuerst bekam ich sehr wenige Aufgaben. Die Mitarbeiter wollten erreichen, dass ich für mich selbst meinen Weg finde. Das war ein bisschen schwer, aber ich konnte unter sehr vielen Möglichkeiten wählen. Ich habe Kinder in der Halle betreut, mit den Kindern gekocht und gespielt. Ich konnte am Projekt „Gesunde Ernährung im Kindergarten“ teilnehmen. Dort haben wir mit den Kindern über Äpfel Lieder gesungen, gespielt und gegessen. Ich zeichne sehr gern, deshalb konnte ich für das Projekt „Gesund groß werden“ Illustrationen für Kinderyoga anfertigen. Zur Geburtstagsparty des Museums habe ich Spielsachen gebastelt. Ich habe auch Interviews gegeben, fotografiert, mich mit den Mitarbeitern anderer Museen unterhalten und andere Kindermuseen in Berlin besucht.

Ich meine, als Anthropologin lohnte es sich für mich museumspädagogische Aufgaben auszuüben und über Museumspädagogik Forschungen zu führen, Der Anthropologe, der die Vielfalt der Welt kennt, kann solche Beschäftigungen halten, die das Blickfeld der Kinder erweitern. Ich bin der Meinung, bei der Planung einer Ausstellung ist es notwendig, zu wissen, für wen und worüber die Ausstellung

organisiert ist. Museumspädagogik kann man mit den Methoden der Kulturanthropologie erforschen. Während der Erziehung werden viel kulturelles Wissen und Kenntnisse vermittelt. Die Museen bewahren, schaffen und leiten die Kultur weiter. Ich habe das Ziel, in Ungarn Museumspädagogik zu forschen und sie mit den deutschen Erfahrungen noch tiefer zu vergleichen. Das ist mein Plan für die Zukunft.

Literatur

- VÁSÁRHELYI Tamás & SINKÓ István (2004). Múzeum az iskolatáskában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- FOGHTÚY Krisztina (1993). Múzeumpedagógia Útmutató pedagógusok számára. Korona Kiadó, Budapest.
- FOGHTÚY Krisztina (2000). Szemelvények az amerikai múzeumpedagógia szakirodalmából. B & V Kiadó, Budapest.
- GYÖRGY Péter (2003). Az eltörölt hely – a Múzeum. A múzeumok átváltozása a hálózati kultúra korában. New York, Természettörténeti Múzeum – egy példa. Magvető, Budapest.
- Homepage des Labyrinth Kindermuseums