

Vielfalt in der Bildung

Lehrerbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich

Bearbeitet von
Jan Böhm, Roswitha Stütz

1. Auflage 2015. Taschenbuch. 216 S. Paperback

ISBN 978 3 8376 3291 0

Format (B x L): 14,8 x 22,5 cm

Gewicht: 345 g

[Weitere Fachgebiete > Pädagogik, Schulbuch, Sozialarbeit > Pädagogik Allgemein > Vergleichende und Empirische Bildungsforschung](#)

schnell und portofrei erhältlich bei

The logo for beck-shop.de features the text 'beck-shop.de' in a bold, red, sans-serif font. Above the 'i' in 'shop' are three red dots of increasing size. Below the main text, 'DIE FACHBUCHHANDLUNG' is written in a smaller, red, all-caps, sans-serif font.

beck-shop.de
DIE FACHBUCHHANDLUNG

Die Online-Fachbuchhandlung beck-shop.de ist spezialisiert auf Fachbücher, insbesondere Recht, Steuern und Wirtschaft. Im Sortiment finden Sie alle Medien (Bücher, Zeitschriften, CDs, eBooks, etc.) aller Verlage. Ergänzt wird das Programm durch Services wie Neuerscheinungsdienst oder Zusammenstellungen von Büchern zu Sonderpreisen. Der Shop führt mehr als 8 Millionen Produkte.

Jan Böhm, Roswitha Stütz (Hg.)

Vielfalt in der Bildung

Lehrerbildung und pädagogische Praxis
im internationalen Vergleich

[transcript] Pädagogik

Aus:

Jan Böhm, Roswitha Stütz (Hg.)

Vielfalt in der Bildung

Lehrerbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich

Dezember 2015, 216 Seiten, kart., 29,99 €, ISBN 978-3-8376-3291-0

Das Bildungswesen und die pädagogischen Praxen anderer Länder sind spätestens seit PISA für alle mit Pädagogik befassten Personen hochrelevant. Dieser Band zeigt, dass sich die pädagogische Praxis jedoch nicht ausschließlich nach festlegbaren Standards beobachten und bewerten lässt. Die Beiträge gehen dezidiert pädagogischen Fragestellungen nach – und damit den länderspezifischen Valenzen von Lehrerbildung, Internationalität und pädagogischer Praxis, die jeweils das Besondere als herausstechendes Merkmal von Bildung und Erziehung betonen.

Jan Böhm (Dr. phil.), geb. 1977, ist Hochschulprofessor für Vergleichende Pädagogik und Bildungssystementwicklung an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

Roswitha Stütz (Mag. Phil. Romanistik), geb. 1962, ist an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich im Bereich Internationalisierung tätig.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3291-0

Inhalt

Vorwort | 7

**Überlegungen zum Gegenstandsbezug
der Vergleichenden Pädagogik**

Jan Böhm | 9

LEHRERBILDUNG

Teacher Preparation for a Changing World

Zoila Tazi/Kathy-Anne Jordan | 55

**Foreign Language Teachers' Training System Evolution
in Post-Soviet Countries**

Irma Barbakadze | 65

Lehrerbildung in Finnland

Jan Böhm | 77

INTERNATIONALITÄT IN DER HOCHSCHULPRAXIS

**Working Across Borders:
Challenges of International Collaboration**

Helge Wasmuth | 113

**Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Aufgaben der
Internationalisierung an Schulen**

Věra Janíková | 127

PÄDAGOGISCHE PRAXEN IN IHRER VIELFALT

**Sich seiner Herkunft schämen:
kulturelle Besonderheiten des Schamgefühls**

Julia Koinova-Zöllner | 151

Informelles Lernen in der Schule und in der Freizeit

Szilvia Simándi | 171

Die Einheitliche Staatliche Prüfung in Russland:

Pro und Contra

Julia Koinova-Zöllner/Olga Donetskaya/Inna Golovanova | 181

BEISPIELE FÜR GELUNGENE PÄDAGOGISCHE PRAXIS

Teaching and Learning Transformative Processes

Irma Barbakadze/Jan Böhm/Nino Sozashvili | 195

EPTE-Programme: Cross-national Teacher Education

Roswitha Stütz | 201

Autorinnen und Autoren | 213

Vorwort

JAN BÖHM/ROSWITHA STÜTZ

Sämtliche mit Pädagogik befassten Personengruppen müssen sich spätestens seit PISA mit Bildungswesen und pädagogischen Praxen andere Länder auseinandersetzen. Durch die Teilnahme an groß angelegten Schülerleistungsstudien werden Schulen (und ironischerweise auch Länder) automatisch in eine Reihenfolge und somit in eine Konkurrenzsituation gebracht, ob sie dies wollen oder nicht. Dabei werden in der Regel hoch aggregierte statistische Daten verwendet, ohne jedoch die jeweiligen Kontexte zu beachten oder sich gar mit pädagogischen Traditionen der jeweiligen Praxis zu beschäftigen. Auch in bildungspolitischen Debatten wird seit über einer Dekade vornehmlich auf internationale Schülerleistungsstudien zurückgegriffen, und es ist der Eindruck entstanden, dass diese großangelegten quantitativen Studien internationale pädagogische Forschung repräsentieren.

Die Frage nach dem pädagogischen Gehalt von und den damit verbundenen Sozialräumen rückt dabei in den Hintergrund. In diese Lücke soll dieser Sammelband zumindest einige Aspekte pädagogischer Praxis näher beleuchten und für die Vielfalt heterogener pädagogischer Ansätze werben. Dabei wird der Fokus auch auf die professionellen Akteure in der Schule gelenkt; eine gute Lehrerbildung schafft die Voraussetzung für gute pädagogische Praxis in der Schule.

Die in diesem Band versammelten Beiträge sollen aufzeigen, dass sich pädagogische Praxis – sowohl an Schulen als auch an Einrichtungen der Lehrerbildung – nicht (nur) nach festlegbaren Standards beobachten und bewerten lässt. In diesem Sinne ist dieser Band vielmehr als Ergänzung zu solcher bildungswissenschaftlicher Forschung zu sehen, die eher das Ge-

meinsame weltweiter Bildung sucht. Das Anliegen dieses Bandes macht sich dezidiert für pädagogische Fragestellungen und Valenzen von Schule, Schulorganisation und Lehrerbildung stark, die jeweils das Besondere betonen und diese Besonderheit als das herausstechende Merkmal von Bildung und Erziehung sieht.

Im Band werden unterschiedliche Aspekte pädagogischen Handelns in unterschiedlichen Ländern beleuchtet. Dabei wird ganz bewusst auf eine sehr starke thematische Fokussierung verzichtet, jedoch nicht auf die klassische Prämisse der international ausgerichteten pädagogischen Forschung: „Einheit durch Vielfalt“. Im einleitenden Artikel von BÖHM wird sowohl nach methodischen als auch inhaltlichen Möglichkeiten international vergleichender Forschung gefragt. Im ersten Teil wird Lehrerbildung aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. TAZI/JORDAN fordern in den USA eine Lehrerbildung, die Inklusion auf allen Ebenen curricular berücksichtigt, BARBAKADZE verdeutlicht die Herausforderungen und Schwierigkeiten der postsowjetischen Transformation der Lehrerbildung in Georgien. BÖHM stellt die finnische Lehrerbildung dar, die spätestens seit PISA reges Interesse hervorgerufen hat. Im Teil zwei, Internationalität in der Hochschulpraxis, wird nach den Valenzen von Internationalität in der Lehrerbildung gefragt, wobei einerseits der Fokus auf die Lehrendenseite gelegt wird (WASMUTH), und andererseits die Lehramtsstudierenden thematisiert (JANIKOVA) werden. Im dritten Teil werden internationale pädagogische Praxen reflektiert; KOINOVA-ZÖLLNER widmet sich einem in der Pädagogik marginalisierten Thema und zeigt anhand literarischer Beispiele kulturelle Unterschiede im Umgang mit Scham auf. SIMANDI knüpft an die im einleitenden Artikel aufgeworfenen thematischen Bezüge der außerunterrichtlichen Valenzen an und skizziert anhand von Schülerreisen einen Sozialraum, den es pädagogisch zu erschließen gilt. KOINOVA-ZÖLLNER/DONETSKAYA/GOLOVANOVА illustrieren die Schwierigkeiten bei der Umstellung von bildungspolitischen Steuerungsinstrumenten, wie die Abschlussprüfung eines darstellt. Im letzten Teil werden zwei Beispiele internationaler Kooperation in der Lehrerbildung thematisiert. BARBAKADZE, BÖHM und SOZASHVILI zeigen die didaktischen Möglichkeiten eines Kurzzeitprogrammes in Georgien auf. STÜTZ thematisiert den Benefit aber auch Herausforderungen internationaler Zusammenarbeit.

Überlegungen zum Gegenstandsbezug der Vergleichenden Pädagogik¹

JAN BÖHM

EINFÜHRUNG

Welche Gründe für die Marginalisierung der Vergleichenden Erziehungswissenschaft lassen sich anführen? Meine Antwort lautet zugespitzt: neben den methodologischen Problemen – die in fast allen sozialwissenschaftlichen Fächern von Zeit zu Zeit auftauchen – sind es besonders die Unsicherheit und der Wandel des Gegenstandsbezugs der Wissenschaft selbst. Auch wenn, wie ich versuchen werde zu zeigen, der Gegenstandsbezug in der Geschichte der Vergleichenden Erziehungswissenschaft immer einem Wandlungsprozess unterlag, hat sich die Situation seit ca. 20 Jahren zugespitzt: der Wegfall der bipolaren ideologischen Sphären und das Ende des sogenannten Kalten Krieges, hatten gravierende Folgen für die deutschsprachige Vergleichende Erziehungswissenschaft. Einerseits ist natürlich unbestreitbar, dass das Blockdenken – vorübergehend – verschwunden war und damit auch die – vorübergehende – Gefahr neuer großer Kriege. Andererseits – und jetzt argumentiere ich aus der Sicht der Komparatistik, nicht aus der der politischen Makroperspektive – wurde dafür ein hoher Preis gezahlt. 1990 war also eine gewaltige Zäsur, ich würde sogar sagen, eine Wasserscheide für die vergleichende Pädagogik. Trifft also für die Kompa-

1 Der Artikel ist eine erweiterte Fassung der Antrittsvorlesung, gehalten am 26.5. 2014 an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich.

ratistik das zu, was Francis Fukuyama (1992) für die Nach-Block-Politik behauptet hatte: ein Ende der Geschichte?

Die ständige Unsicherheit ob der technologischen Überlegenheit der Gegenseite wurde zu einem immanenten dynamischen Moment für viele Teilgebiete der Gesellschaft, besonders für das Bildungswesen – und auch für die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Die penetrante Überschätzung des Anderen führte zu permanenten Ängsten, die mit hohen Anstrengungen im Feld der Forschung kompensiert werden sollten. Davon profitierte auch die Vergleichende Erziehungswissenschaft ohne sich – meistens – ideologisch vereinnahmen zu lassen. Da die Ausbildung und somit das Bildungswesen als Schlüssel für den Systemwettkampf angesehen wurde, galt es, möglichst viel über das Funktionieren des Bildungssystems des Gegenüber zu erfahren. Um Missverständnisse auszuschließen: Niemand wusste besser über die repressiven Verhältnisse in den jeweiligen Ländern Bescheid als vergleichende Forscher, die die jeweiligen Verhältnisse gut kannten.

Nach 1990 schien sich auch in den Erziehungswissenschaften eine teleologische Sichtweise auszubreiten und damit die Erkenntnis, dass Pädagogiken aus ehemals sozialistischen Ländern eine historische Sackgasse darstellten; eine weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung schien entbehrlich, wenn nicht gar nutzlos geworden zu sein.² Vielleicht lehne ich mich zu weit aus dem Fenster, aber das Ende des Kalten Krieges hat den Eurozentrismus weiter gefördert und zum Teil mehr als latente Überheblichkeitsgefühle unserer westlichen Werte und Einstellungen befördert.

Die Folge u.a. ist, dass man nur noch wenig über die Bildungswesen und Pädagogiken der Länder des ehemaligen „Ostens“ weiß. Dies gilt auch noch für Staaten, die jetzt Mitgliedsstaaten der Europäischen Union sind,

2 Natürlich ist dieser „Gegenstand“ oder diese Region nicht völlig verschwunden, die Aufmerksamkeit auf pädagogische Phänomene in diesen Gebieten hat sich jedoch stark vermindert. Andererseits hat sich der Fokus auf Pädagogik und Bildungswesen geändert: vornehmlich geht es darum, wie diese Länder es schaffen, ihr Bildungswesen so zu transformieren, dass es anschlussfähig wird; anschlussfähig an westliche Bildungs- und Zertifizierungssysteme. Einzelne Forscher und Gemeinschaften stellen rühmliche Ausnahmen dar, so die „Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik e.v.“, die jedoch vor einigen Jahren aufgrund mangelnder Mitglieder aufgelöst wurde.

obwohl die europäischen Datenbanken die Bildungssysteme aller Mitgliedsländer erfassen (vgl. Eurypedia). Das Ende der bipolaren Welt hat also nicht zu einem mehr an Wissen und Verständnis geführt, sondern den (west-)eurozentristisch-teleologischen Blick auf Bildung und Erziehung weiter befördert.

Perturbiert wird diese Sichtweise durch Erfolge asiatischer Länder bei internationalen Schülerleistungstests (vgl. PISA). Jedoch werden die Erfolge häufig als inhuman und nicht im Sinne des humanistischen Bildungsgedanken umgedeutet; Klaus Zierer – der Mitübersetzer der sog. Hattie-Studie – hat an der PH OÖ von seinen Beobachtungen in China gesprochen und gleichzeitig betont, dass die Erfolge durch „robotermäßige Schüler“ und hohe Suizidraten unter Schülern erkaufte werden. Letztendlich wurde eine ernstzunehmende pädagogische Alternative in Asien nicht ernsthaft in Betracht gezogen.³

Ich argumentiere keineswegs für ein neues Blockdenken oder die Wiedereinführung kommunistischer Regime, sondern wollte aufzeigen, dass es der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bisher nur unzureichend gelungen ist, einen neuen Gegenstandsbezug zu etablieren und somit die Disziplin neu zu orientieren und zu dynamisieren. Erschwerend kommen andere Phänomene in den Erziehungswissenschaften hinzu: die empirische Bildungsforschung mit ihren großangelegten Schülerleistungstests dominieren seit mehr als 15 Jahren die international ausgerichtete Bildungsforschung. Das hatte viele Umwidmungen ehemals vergleichender Lehrstühle zur Folge aber auch eine Deutungsdominanz international-pädagogischer Forschung. Erkauft wurde dies durch eine m.E. nicht vertretbare Verkürzung von Pädagogik auf Schülerleistungen und einer methodologischen Vereinseitigung.

Nur allzu leicht haben Bildungspolitiker aus vielen Ländern die handlichen Rankings und Tabellen als Grundlage für überstürzte und selten gut durchdachte Reformen herangezogen und gerechtfertigt. Die Ängste einer der prominentesten PISA Forscher Jürgen Baumert in der ZEIT aus dem Jahre 2001: „Ich fürchte mich am meisten vor den Personen, die jetzt genau

3 Im viel diskutierten Kinofilm „Das Alphabet“ kommt diese Haltung ostentativ zum Ausdruck, wenn die europäischen Bildungsforscher etwas hilflos durch chinesische Schulen laufen und sich offensichtlich wundern, wie unter solchen Umständen so gute Schülerleistungen zustande kommen können.

wissen, was zu tun ist“ (Zeit, 2001), haben sich leider vielfach bewahrheitet.

DER GEGENSTAND DER VERGLEICHENDEN ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Nähert man sich dem Gegenstandsbezug der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, kommt man um eine historische Rückbesinnung nicht aus. Auch wenn es umstritten ist, wer genau als die Gründungsperson der Disziplin angesehen werden kann, werden immer einige herausragende Personen genannt (vgl. u.a. Adick 2008; Brock/Alexiadou 2013; Phillips/Schweisfurth 2008; Waterkamp 2006).

Ein erster prominenter Vertreter pädagogischer Komparatistik ist Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). Jullien, stark vom cartesianischen Denken geprägt, suchte nach Gesetzen der Erziehung und entwickelte einen Katalog mit 266 Fragen, um alle bekannten Daten zu Bildungsinstituten in Europa zu sammeln und daraus allgemeingültige Gesetze der Erziehung abzuleiten für ein ideales Bildungsinstitut. Für ihn war das Pestolozzische Institut in Ifferton wegweisend (vgl. Waterkamp 2006, S. 16f). Neben Paris gab es eine Zahl weiterer bekannter Reisender, die zum Teil sehr informative und anregende Berichte über Schulen und Schulwesen in anderen Ländern verfassten mit dem Hintergedanken, Anregungen für das eigene Schulwesen zu erhalten; dazu zählen prominent der Franzose Victor Cousin, der Amerikaner Horace Mann, der Brite Matthew Arnold, der Finne Uno Cygnäus, aber auch August Hermann Niemeyer, Friedrich Thiersch, der Schriftsteller und Pädagoge Lew Tolstoi und Konstantin Ushinsky (vgl. ebda., S. 18ff). Lew Tolstoi ist einer der wenigen Reisenden, der sich durchgehend negativ über seine Erfahrungen im Ausland äußerte und im Kontrast dazu seine pädagogischen Ideen in Jasnaja Poljana umsetzte.

Die Einsichten in die pädagogischen Praxen anderer Länder brachte automatisch das Problem des Übertragens (modern: Transfers) mit sich. Das Problem des Borgens (borrowing) entstand. Der Brite Michael Sadler war einer der ersten Wissenschaftler, den dieses Problem beschäftigte. Er veröffentlichte elf Bände, die sogenannten „Special Reports on Educational Subject“, in denen die Bildung in europäischen Ländern und der USA eingehend dargestellt wurden. Er führte den Begriff „system of education“ ein,

der seitdem weltweit Verbreitung gefunden hat (vgl. Barnard 1989). Das Interessante bei Sadler war die Einsicht, dass die Erscheinungen des Bildungswesens unmittelbar auf die Eigentümlichkeiten der Nation zurückzuführen ist; genauer auf den Nationalcharakter. Diese hingen freilich eng mit ökonomischen und außenpolitischen Erfolgen der jeweiligen Nation zusammen. Diese komplexen Zusammenhänge waren ja genau das, was der Begriff „system of education“ ausdrücken sollte.

Sadlers Erbe hat die Vergleichende Pädagogik nachhaltig beeinflusst, einerseits positiv, indem er auf soziale, ökonomische, politische und wissenschaftliche Zusammenhänge aufmerksam gemacht hat, andererseits gab seine Zentrierung auf Nation – die aus der europäischen Staatskonkurrenz herrührte – der Vergleichenden Erziehungswissenschaft eine schwere Hypothek mit. Methodologisch umging Sadler das Problem des Vergleichs, da für ihn klar war, dass die Richtung des Vergleichs immer auf die eigene Nation zielte. Andere Nationen miteinander zu vergleichen war für ihn kein Denkmodell. Übertragbar oder transferfähig waren für Sadler verwaltungstechnische Regelungen, Inspektionsmethoden und Lehrmittel. Die Diskrepanz zwischen einerseits immanenter Verflechtung von Erziehung mit Nation und Nationalcharakter, die er wissenschaftlich studieren wollte und gleichzeitig der Anspruch, praktischen Nutzen für die pädagogische Praxis bereitzustellen, nennt Jürgen Schriewer das „Sadler-Dilemma“ (Schriewer 1982, S.190ff).

Die Darstellung herausragender erziehungswissenschaftlicher Komparatisten würde unzulässig verkürzt, wenn sie nicht in einem größeren wissenschaftshistorischen Kontext gestellt würde. Hier wird noch deutlicher, welche wegweisende Orientierung komparatistische Forschung in der Wissenschaftsgeschichte hatte: Generell lässt sich sagen, dass die vergleichenden Wissenschaften Anfang des 19. Jahrhunderts das „Nonplusultra der Modernität“ (siehe im Folgenden: Schriewer 2013; Schriewer 2003) darstellten. Wissenschaftshistorisch besonders interessant ist die Umstellung von Rangordnungen und mathematischen Formen der Welterkenntnis hin zu entwicklungsoffenen Spektren horizontal geordneter und prinzipiell gleichrangiger einzelwissenschaftlicher Disziplinen (Früher Hierarchie: Naturwissenschaften, Geisteswissenschaften).

Verbunden damit war eine weitere gravierende Umwälzung: die Umwertung der Empirie. Die noch immer cartesianisch geprägte und mathematisch durchkomponierte Weltmechanik wurde ersetzt durch umfassende

Sammlung, Beschreibung und Klassifikation spezifischer Wirklichkeitsausschnitte mit dem Ziel ihrer analytischen Auswertung und dem Suchen nach Strukturgesetzmäßigkeiten. Moderne Forschung erzeugte nun also ihre Empirie selbst: durch planmäßige Explorationen, systematische Beobachtungen, Vermessungen oder Expeditionen (siehe auch: Knorr Cetina 2002). Als herausragendes Beispiel des letztgenannten sei nur auf die Expeditionen von Alexander von Humboldt verwiesen.

Festzuhalten bleibt an dieser Stelle, dass der Reorganisationsprozess wissenschaftlicher Forschung untrennbar mit der gedanklichen Operation des Vergleichs verbunden ist. Dem Vergleich kam die erkenntnistheoretische Schlüsselposition zu; er wurde zum Königsweg wissenschaftlicher Forschung. Als Leitwissenschaften dienten die vergleichende Anatomie und die vergleichende Sprachwissenschaft (vgl. Schriewer 2013). In diese Reihe lässt sich dann die oben nur holzschnittartig skizzierte Entwicklung der erziehungswissenschaftlichen Forschung einfügen.

Nach dem Ersten Weltkrieg erhielt die vergleichende Forschung neue Impulse durch zahlreiche Emigranten, die Erfahrungen in verschiedenen Ländern gesammelt hatten und in ihren Zielländern wirksam wurden. Zu nennen sind u.a. Nicholas Hans, Sergius Hessen (beide Russen), Robert Ulich, Isaac Leon Kandel. Daneben befruchtete die Zusammenarbeit zahlreicher Reformpädagogen im „Weltbund für die Erneuerung der Erziehung“ internationale pädagogische Forschung. Im Weltbund fanden sich Namen wie der eben beschriebene Michael Sadler aber auch wegweisende deutsche Komparatisten wie Friedrich Schneider, Hermann Röhrs und Franz Hilker (vgl. Waterkamp 2006, S. 24f). Die drei letztgenannten strebten eine enge Anbindung der Komparatistik an die allgemeine Erziehungswissenschaft an. All diese Pädagogen verfolgten einen eher historischen und geistesgeschichtlichen Ansatz; dieser war wiederum eng an den Nationenbegriff rückgebunden und stärkte die Fokussierung auf Nationen.

Spätestens nach dem zweiten Weltkrieg war die Bezugnahme auf Nationen problematisch, da Nationen nicht einfach mit einem Staat zur Deckung zu bringen waren. Im Nationenbegriff sind Grenzen nicht automatisch mitgedacht. Nur selten hat eine gesamte Nation einen eigenen und einzigen Staat. Eher eine Verlegenheitslösung stellt der neue Bezug Land (Country) her. Er lässt sich leicht mit Staat übersetzen und war weit weniger problematisch als die Orientierung an Nation. Das Dilemma, an das die Komparatistik mit ihrer Fokussierung auf Nationen oder Staaten gestoßen war, war

die eigentliche Unvergleichbarkeit von Nationalcharakteren. Natürlich ist es interessant herauszuarbeiten, welche „Triebkräfte“ (Schneider) hinter dem Erziehungswesen einer Nation/eines Staates stehen, zum Vergleich gelangt man somit jedoch nicht automatisch.

Ein weiterer Schritt zur Neukonstitution des Gegenstandsbezugs der Vergleichenden Pädagogik war die Ablösung des Bezugs zu einem Land hin zu Internationalität und letztendlich zum Bezug Welt (vgl. Waterkamp, S. 107ff). Es würde den Rahmen sprengen, hier auf die dynamische Entwicklung zu blicken, die das Hereinholen der Entwicklungsländer in den Fokus der vergleichenden Forschung mit sich brachte.

Erwähnenswert bei der Erschließung des Gegenstandsbezugs Welt war ein überaus ambitioniertes Forschungsprogramm, das bis heute bezüglich Umfang und Anspruch seinesgleichen sucht. Es geht um die Weltsystemtheorie von John Meyer und Francisco Ramirez, zwei amerikanische Forscher, die sich in den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Frage beschäftigten, ob Internationalität das Produkt von Nationalstaaten sei oder ob Nationalstaaten das Produkt von Internationalität seien (vgl. u.a. Meyer/Ramirez 1977). Die Weltsystemtheoretiker ziehen letztgenannte Erklärung heran. Nicht interne, sondern externe Faktoren wirken als Katalysator für Nationenbildung. Daher sei der bisher eingeschlagene Weg, Länder zu untersuchen nicht geeignet, um die Etablierung eines Weltsystems zu erkennen. Laut Ramirez und Meyer gibt es kein Zentrum des Weltsystems. Letztendlich ist das Weltsystem ein kulturelles System, ein kulturelles System in dem sich Regeln und Werte verbreiten – beispielsweise was Fortschritt bedeutet, wie sich ein Staat entwickeln sollte oder was soziale Gerechtigkeit ist. Die Autoren sprechen von welt-standardisierten Ideen. Die Diffusion dieser Ideen geht einher mit der Vorstellung einer Bildungsexpansion; von ihr verspricht man sich Fortschritt, soziale Gerechtigkeit, Demokratie und ähnliches. Sie weisen also die Vorstellung zurück, dass interne Faktoren für die Entwicklung eines Bildungswesens verantwortlich sind, sondern vertreten, dass vielmehr außen herangetragene Faktoren wirken. In aufwendig erzeugten Datenreihen weisen die Forscher u.a. nach, dass weltweit eine Angleichung von Curricula zu beobachten ist, die Wertigkeit von Fremdsprachenunterricht weltweit steigt und praxisbezogene Fächer an Universitäten Einzug halten. Die Weltsystemtheorie hat viele Kritiker gefunden und gilt heute nicht mehr als zeitgemäß, auch wenn der

methodische Aufwand der Untersuchung und die theoretische Verankerung nach wie vor beeindrucken.

Wenn also Nation, Staat oder Land und Welt als Gegenstandsbezüge an Bedeutung verloren haben, was kann an ihre Stelle treten und somit die Konstitution der Wissenschaft wieder dynamisieren? Die Antwort lieferte vielleicht der Name der betreffenden Sektion in der DGfE: Sektion für Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft. Kultur also als eine neue Gegenstandsbestimmung der vergleichenden Erziehungswissenschaft.

Ein wesentlicher Unterschied wird sofort deutlich. Es fehlt beim Kulturbegriff der geographische Bezug, der bisher für die vergleichende Erziehungswissenschaft konstitutiv war. Kulturen werden vielmehr verstanden als Hervorbringung menschlichen Zusammenlebens. Kulturen gibt es also automatisch dort, wo Menschen zusammenleben. Der Vorteil ist, dass der Begriff normativ weniger aufgeladen ist und sich nicht auf historisch bedeutsame Erscheinungen beschränkt. Im Gegenteil, es ist konstitutiv, dass Kulturen sich wandelnde, einander durchdringende und sich ständig entwickelnde Entitäten sind. Es geht also nicht um staatlich geregelte institutionelle Systeme, sondern um die im alltäglichen Zusammenleben praktizierten Muster. In diesem Zusammenhang wird Lehren und Lernen nicht nur auf Institutionen beschränkt, sondern auch informelles Lernen in den Blick genommen.

Die Geschichte und Entwicklung der interkulturellen Pädagogik kann hier in keiner Weise nachgezeichnet werden und wird auch nicht versucht, festzuhalten aber bleibt, dass die Kategorie Kultur für die Vergleichende Erziehungswissenschaft derzeit einen, wenn nicht den bedeutendsten Gegenstandsbezug gefunden hat. Konstitutiv für den Kulturvergleich ist das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Differenz. Gleich sind beispielsweise pädagogische Probleme, different hingegen die Strategien, mit denen darauf reagiert wird. Dieses Spannungsverhältnis evoziert unterschiedliche Forschungsstrategien, die man nach Merle Hummrich (2013) in vier Kategorien unterteilen kann:

- Modernisierungstheoretischer Ansatz: Hier geht es um universelle Annahmen der Moderne. Die Realisierung des Projektes Moderne wird als Maßstab gesetzt, an dem alle Bildungswesen gemessen werden können. Wenn als Maßstab für Moderne Meritokratie oder Inklusion herangezo-

gen wird, können Bildungswesen identifiziert und als vor-modern eingeordnet werden, wenn neben Leistungen andere Parameter über die Lebenschancen von Menschen wirksam sind. Solche Ansätze sind freilich auf der Makroebene angesiedelt und berücksichtigen Mikroprozesse sozialer Selektion nicht.

- Systemtheoretischer Ansatz: In dieser Perspektive wird nach Bedeutung von Kultur für die Funktionalität von Bildungssystemen gefragt. Kultur wird hier aufgefasst als Sinnressource einer Gesellschaft. Die Rekonstruktion von Bildungs- und Schulkulturen versucht daher herauszuarbeiten auf welche Sinnressourcen wie Bezug genommen wird. Dieser Ansatz ist mehrbenenanalytisch angelegt.
- Strukturtheoretische Ansätze: In diesem Ansatz geht es um das Vergleichen von Grundmustern, die sich in Bezug auf einen Gegenstandsbezug abzeichnen. Dieser Ansatz zielt auf eine Typologie, die dann in ein Verhältnis zu Idealtypen gesetzt wird. Ansatzpunkte sind sowohl Interaktionen als auch institutionelle Entwürfe.
- Phänomenologische Ansätze: Phänomenologische Ansätze beziehen sich auf Mikroprozesse und machen das eigene Befremden zum Ausgangspunkt der Forschung. Primär geht es um die Wahrnehmung sozialer Phänomene in anderen, fremdem Settings. Dies eröffnet nicht nur einen Blick über das Fremde, sondern – das scheint mir besonders wichtig – ermöglichen einen reflexiven Blick auf das Eigene. Das Eigene ist dann durch die Erfahrung des Anderen entfremdet. Oftmals wird in einer solchen Forscherperspektive auf ethnografische Methoden zurückgegriffen (vgl. Hummrich 2013, S. 301f).

Als ein Beispiel für den letztgenannten Ansatz wird im Folgenden die Untersuchung zu pädagogischen Valenzen schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts skizziert. In diesem Ansatz geht es nicht um formale und hochgradig strukturierte Lernsettings, wie beispielsweise im Unterricht, sondern um informelle Lerngelegenheiten, die sich dem Einfluss von Pädagogen erst einmal entziehen, aber dennoch auf das Feld des schulischen Arbeitens rückbeziehen und ihn beeinflussen können. Dabei ist eine pädagogische Valenz nicht mit informellem Lernen zu verwechseln. Letzteres rekurriert auf den Modus des Aneignens (wie beispielsweise bei Livingstone 1999). Mit pädagogischer Valenz ist eine potentielle Anreizstruktur gemeint, die, wenn sie wahrgenommen wird, pädagogisch wirksam

werden kann. Sie kann sich sowohl im formalen als auch informellen Modus des Lernens vollziehen, wobei diese Unterscheidung im hier gemeinten Kontext wenig sinnvoll erscheint.

Der hier fokussierte Untersuchungsgegenstand ist zwar auf Schule bezogen, kann aber nicht direkt als zum schulischen Geschehen zugehörig betrachtet werden. Er ist in die Schulpädagogik nicht eingeschlossen und seine pädagogische Potentialität wird bisher kaum wahrgenommen. Der hier in den Blick genommene Geschehensbereich ist zwar auf Schule bezogen, gehört aber nicht in den schulisch verantworteten und unter pädagogischen Zielen gestellten Vorgängen. Er ist jedoch durchaus belangvoll für die erfolgreiche Durchführung der eigentlichen schulischen Aufgaben. Von Seiten der Schule wird man daher auf dieses Geschehen vor allem dann aufmerksam, wenn es negative Effekte auf das Lernen der Schüler hat. Es gibt mehrere Bereiche eines solchen Geschehens. Man denke etwa an den Pausenaufenthalt der Schüler. Dieser liegt bereits relativ nahe am eigentlichen Unterrichtsgeschehen und wird deshalb häufiger unter pädagogischem Gesichtspunkt gesehen als die hier betrachteten Geschehensbereiche, die vom Unterricht funktional und inhaltlich weiter entfernt sind. Die Pausengestaltung hängt stark mit den physischen und baulichen Gegebenheiten einer Schule zusammen. Grundsätzlich ist auch die bauliche Gestaltung einer Schule ein Geschehensbereich, der für die Erreichung der pädagogischen Ziele durchaus relevant ist, aber nicht immer intensiv unter diesem Gesichtspunkt betrachtet wird.

Hier soll am Beispiel „Essen in der Schule“ dargelegt werden, welche pädagogischen Valenzen dieses Phänomen beinhaltet. In der Regel ist dieser „Geschehensbereich“ aus pädagogischer Sicht „freigegeben“, d.h. nicht in pädagogische Überlegungen einbezogen; er unterliegt einer funktionalen Betrachtungsweise. Essen dient dem Stillen von Hunger und Durst. Beide Vorgänge erfüllen eine äußerliche Bedingung, die für das pädagogische Geschehen der Schule unentbehrlich ist, aber eben nur eine äußere, physische Voraussetzung darstellt.

Da dieser „Geschehensbereich“ pädagogisch noch nicht wirklich „erschlossen“ ist⁴, reizt er für einen pädagogischen „Blick“. Hier können tat-

4 In letzter Zeit haben einige Forscher dem Thema Aufmerksamkeit gewidmet; bezüglich Sozialverhalten: Schütz 2015; Mittagessen und Ganztagesesshule:

sächlich noch pädagogische „Entdeckungen“ gemacht werden, d.h. man kann entdecken, welches pädagogische Potential in ihnen enthalten ist, bzw. im Falle einer guten Organisation enthalten sein kann. Diese Potentiale sind keineswegs notwendig von Pädagogen in die Situationen hineingetragene Aufforderungen, sondern sind Erlebnis- und Handlungschancen, welche die Schüler selbst entdecken können. Der pädagogisch interessierte Beobachter bemüht sich solche zu identifizieren. Unterschiedliche organisatorische Bedingungen dieses Geschehens können allerdings solche Chancen vermehren oder minimieren. Dieses schulnahe, aber bisher pädagogisch weitgehend „freigegebene“ Geschehen sollte in die pädagogische Sichtweise einbezogen werden, nicht mit dem Ziel, es unter eine pädagogische Kontrolle zu nehmen, sondern in der Intention, die organisatorischen Bedingungen so einzurichten, dass Schüler in ihnen förderliche Erlebnis- und Handlungschancen vorfinden können.

VERORTUNG IN DER WISSENSCHAFTLICHEN DISZIPLIN

Im Sinne der Diskussion um den Gegenstandsbezug der Vergleichenden Pädagogik lässt sich diese Forschung keinem irgendwie gearteten Staats- oder Länderbezug zuordnen. Am ehesten dem oben skizzierten Kulturbefugnis, aber eher im Sinne einer „Schulkultur“. Länder, Staaten oder andere politische Entitäten spielen nur insofern eine Rolle, als dass sie als Suchmatrix für „best practice“ – Beispiele dienen. Generell wird davon ausgegangen – und das hat sich auch empirisch validieren lassen – dass die Varianz innerhalb eines Landes oftmals ebenso groß ist wie zwischen zwei Ländern. Die Differenzen bestehen also zwischen (einzel-)schulischen Praktiken, nicht zwischen Schulwesen; es versteht sich, dass Einzelschulen nicht als Repräsentanten eines Landes gesehen werden.

Es wird also vom Land oder Staat als Einheit – oft sogar Gegenstand – des Vergleichs abgesehen. Damit wird überhaupt vom Vergleich als dem methodischen Kennzeichen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft abgerrückt. Was von der Vergleichenden Erziehungswissenschaft beibehalten wird, ist die internationale Orientierung. Die Umschau nach Beispielen

Kamski 2008; verschiedene Aspekte von Essen und Bildung: Althans/Schmidt/Wulf 2014.

und demgemäß die Beobachtungstätigkeit erstreckt sich über mehrere Länder, auch mehrere Kontinente, allerdings wurden in jedem Land nur sehr wenige Institutionen herausgegriffen.

Das Loslösen vom Vergleichsgegenstand „Land“ führt auch zur Loslösung von zeitlichen Übereinstimmungen. Es wird möglich, zwischen verschiedenen Ländern als auch zwischen verschiedenen Zeiten zu „springen“. Pädagogische Phänomene und Lösungen rücken somit in den Fokus der Forschung, geographisch und zeitlich ungebunden. Diese Bewegung weg von einer Makro- und hin zur Mikroebene hat den Vorteil, sich außerhalb politischer Kraftfelder zu bewegen. Die Untersuchung beschränkt sich hier ganz konkret auf pädagogische Gegenstände und Lösungen bestimmter pädagogischer Probleme. Fernerhin werden Konkurrenzsituationen, wie sie bei internationalen Schulleistungstests automatisch auftreten, umgangen.

DER BEGRIFF „PÄDAGOGISCHE VALENZ“

Die Wahl des Begriffs „Pädagogische Valenz“ ist erklärungsbedürftig, da andere Begriffe, die sich in der pädagogischen Literatur für ähnliche Phänomene eingebürgert haben, wie beispielsweise „außerschulische Lernorte“⁵, die von dem hier gemeinten jedoch unterschieden werden müssen. Der Begriff „Valenz“ (lat. Wertigkeit) im wissenschaftlichen Diskurs wurde vom deutschen Psychologen Kurt Lewin mitgeprägt. Valenzen sind für ihn: „jene erlebten Umweltqualitäten, die uns „in unserer Eigenschaft als handelnde Wesen“ zu bestimmten Handlungen „auffordern““ (Kruse/Graumann 1978, S. 187). So geartete Valenzen besitzen eine immanente Richtungsqualität: „Dabei sind positive Aufforderungscharaktere oder Valenzen solche Eigenschaften, zu denen hin, negative solche, von denen weg Lokomotionen gerichtet sind“. Sodann präzisiert Lewin den Zusammenhang zwischen Valenzen und Handlungen: „Insofern strukturieren Valenzen vor allem die zu einer gegebenen Zeit vorherrschenden Richtungen des Erlebens und Verhaltens“ (ebda.). Die so geartete Valenz, positiver wie negati-

5 Durch die Aufwertung informellen Lernens wird auch in der Schulpädagogik wieder verstärkt sog. „Außerschulischen Lernorten“ Aufmerksamkeit geschenkt, siehe zuletzt: Schulpädagogik heute, H. 11 (2015) 6: „Außerschulische Lernorte“.

ver Art, kann „in der Stärke der Anziehung erheblich variieren [...] Es kann für das Subjekt unmöglich sein, ihm zu widerstehen, oder er kann den Charakter eines Befehls oder nur die Stärke einer Bitte oder weniger annehmen“ (Lewin 1982, S. 95). In diesem Sinne wirken Valenzen auf die Antriebskräfte einer Person, immer gerichtet auf die sie umgebende Umwelt. Lewin illustriert dies an alltäglichen Beispielen: Eine als angenehm wahrgenommen Landschaft „lockt“ zum Spaziergehen oder eine Treppe „zieht“ Kinder an, um diese zu besteigen. Diese Valenzen oder die Aufforderungsrichtungen einer Umweltqualität liegen in der Sache selbst; sie sind nicht an persönliche Bedürfnisse oder Intentionen gebunden. „Die „Korrelation“ zwischen Valenz der Umwelt und Motiviertheit des Subjektes wird als solche nicht erlebt, eher eine (phänomenologische) „Kausalität“ von außen nach innen“ (ebda.). Valenzen bestimmen somit das tägliche Tun der Menschen, ohne dass es zu einer Reflexion der Handlungsursachen oder Antriebe kommen muss.

Valenzen werden nach der Auffassung von Lewin jedoch nicht allein durch die selbständige Begegnung mit einer bestimmten Umweltqualität erfahren, die eine Richtung angeben würde. Vielmehr werden frühe Erfahrungen mit Valenzen im Kindesalter durch „Dritte“ induziert. Das sind in der Regel Eltern, Geschwister und andere Menschen im „sozialen Kraftfeld“ eines Kindes. Nicht das Kind, sondern das soziale Umfeld, im engen Sinne die Familie, bestimmt das Verhalten und somit die Erfahrungsmöglichkeiten und die „Setzung“ entsprechender Valenzen. Es wird festgelegt, wann aufgestanden und gelaufen werden darf, wann bestimmte Dinge zu tun sind, wann geschlafen werden muss u.a.m. Nicht allein die Erfahrung der Valenz an sich wird von anderen bestimmt, auch die Richtung dieser hängt wesentlich von den Vormündern ab: „Viele Objekte in der Umwelt, viele Verhaltensweisen und viele Ziele erwerben eine positive oder eine negative Valenz oder die Eigenschaften einer Barriere nicht unmittelbar aus den Bedürfnissen des Kindes selbst, sondern durch eine andere Person. Wichtiger jedoch ist die Wirkung des Beispiels, d.h. dessen, was das Kind aus dem Verhalten von Erwachsenen als für sie positiv oder negativ erkennt. Schon das Kleinkind hat für soziale Wertungen und Kräfte ein feines Gespür“ (Lewin 1982: 98). Solche induzierten Valenzen, durch andere Personen hervorgerufen und bewertet, können durchaus mit eigenen Valenzen in Konflikt stehen. Je nachdem, wie stark der Einfluss auf das Kind ist, können die Bedürfnisse des Kindes unterdrückt werden, oder anders ausge-

drückt, der induzierte Aufforderungscharakter überlagert die eigene Valenz. In diesem Sinne können auch für das Kind als negativ empfundene Valenzen durch das Versprechen auf eine Belohnung in eine positive Valenz umgewandelt werden: „Das Versprechen einer Belohnung für die Ausführung einer unangenehmen Tätigkeit ist ein Beispiel für einen durch das Vorhandensein einer negativen und einer positiven Valenz bedingten Konflikt“ (Lewin 1982: 403). Generell beruhen alle Konflikte in Bezug auf Valenzen auf dem Antagonismus zweier Kräfte, entweder zwischen eigenen Bedürfnissen, eigenen und induzierten oder zweier induzierter Kräfte.

Obwohl Valenzen oder der Aufforderungscharakter wichtige Triebkräfte im menschlichen Verhalten sind, bedarf es einer Abgrenzung zweier wichtiger Begriffe bei Lewin: Valenz und Befriedigungswert. Steigt die Bedürfnisintensität, beispielsweise nach Erholung, führt das gleichzeitig zu einem Anstieg der positiven Valenz bestimmter, zur Erholung förderlicher Aktivitäten und zu einem Anstieg negativer Valenzen bestimmter der Erholung abträglicher Tätigkeiten. „Jede Feststellung, die sich mit der Veränderung von Bedürfnissen befasst, lässt sich als eine Feststellung über positive und negative Valenzen ausdrücken“ (Lewin 1982, S. 416). Die Valenz einer Tätigkeit ist somit eng gekoppelt mit dem Gebrauchswert für die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse. Es ist jedoch nicht so, dass jede Tätigkeit mit einer positiven Valenz gleichzeitig einen hohen Befriedigungswert impliziert. Und auch im umgekehrten Fall können Tätigkeiten mit einer negativen Valenz einen hohen Befriedigungswert besitzen, beispielsweise das Essen ungeliebter Speisen zur Therapie einer Krankheit. Daher besteht keine kausale Verbindung zwischen der Richtung der Valenz und deren Befriedigungswert.

In einer gänzlich anderen, auf das Zusammenleben menschlicher Individuen und ganzer Gesellschaften bezogenen Weise, gebraucht der Soziologe Norbert Elias den Begriff „Valenz“. Bei Elias wird der Begriff als eine Art enge interdependente Verflechtungsbeziehung zwischen handelnden Personen, die gleichzeitig in ihrer Interaktion aufeinander gerichtet als auch aufeinander angewiesen sind, verwendet. In Norbert Elias' Gesellschaftsmodell der sozialen Bindung spielen enge interdependente Verflechtungszusammenhänge eine zentrale Rolle; ohne diese sind für ihn zwischenmenschliche Beziehungen im engen Sinne als Zweierkonstellation als auch größere soziale Entitäten wie Gruppen oder im weiten Sinne Völker oder Gesellschaften, nicht denkbar. Valenzen sind in diesem Sinne die affekti-

ven Bindungen mindestens zweier Personen. Die so gearteten Valenzen verbinden zwei Personen in der Weise, dass die valenzsättigende Person ein Teil des eigenen Selbst wird. Bewusst wird dies deutlich beim Tod dieser Person: „Der Tod [...] bedeutet, dass er ein Stück seiner selbst verloren hat. Eine Valenz in der Figuration seiner gesättigten und ungesättigten Valenzen hatte sich in der anderen Person verankert“. Fällt diese Instanz beispielsweise durch den Tod weg, bricht auch ein Teil „seines „Ich“-und „Wir“-Images weg“ (Elias 1993, S. 148). Die in der anderen Person verankerte Valenz als auch die gesättigten Valenzen des anderen in der eigenen Person reisen ab und hinterlassen ein Gefühl von Leere. Die „Gesamtbilanz“ oder die Ausgewogenheit des Beziehungsgeflechtes kommt dadurch aus der Balance und erfordert eine Neufiguration des Beziehungsgeflechtes. Um Ausgleich zu finden können beispielsweise andere, bisher eher marginalisierte Personen im Beziehungsgeflecht eine wichtigere Rolle spielen und somit die nach dem Ausscheiden der früheren Person nun ungesättigten Valenzen befriedigen und der sozialen Beziehung eine ganz neue Bedeutung zukommen lassen.

Dieser Beweis ex negativo der Wichtigkeit individueller Valenzen zeigt die starke Gerichtetheit der Individuen zueinander. Plötzliche ungesättigte Valenzen bringen das gesamte Beziehungsgeflecht mindestens zweier Personen in eine Defizitsituation. Jedoch ist für Norbert Elias diese Valenzverflechtung nicht nur elementar für die Beziehung zweier Menschen; sie ist das entscheidende „Bindemittel der Gesellschaft“ als Ganzes. Norbert Elias präzisiert dies wie folgt: „Man gewinnt ein vollständiges Bild [von den gesellschaftlichen Interdependenzen; Anm. J.B.] erst dann, wenn man die persönlichen Interdependenzen, und vor allem die emotionalen Bindungen der Menschen aneinander, als Bindemittel der Gesellschaft [...] miteinbezieht“ (Elias 1993, S. 149). Das damit immer komplexer werdende Beziehungsgeflecht und die damit zusammenhängenden Gefühlsbindungen beschränken sich nunmehr nicht nur auf die Personenebene, sondern werden auch mit Symbolen, Wappen oder Fahnen der größeren Einheit gefühlsmäßig verbunden. Nach Elias haben solche indirekten Gefühlsbindungen oder anders formuliert die „Verankerung individueller Valenzen in solch großen gesellschaftlichen Einheiten“ häufig die gleiche Intensität wie eine enge emotionale Beziehung zu einer persönlich bekannten Person.

Der hier verwendete Begriff „pädagogische Valenz“ nimmt einige der oben beschriebenen Charakteristiken auf, grenzt sich jedoch in wesentli-

chen Punkten ab. So weist schon das Attribut „pädagogisch“ auf einen wesentlichen Unterschied hin: Der hier verwendete Terminus „Valenz“ ist immer positiv gerichtet. Im pädagogischen Verständnis kann es keine negativen Valenzen geben, da sämtliche pädagogisch intendierte Handlungen auf die Förderung oder Verbesserung einer persönlichen Disposition gerichtet sind. Damit unterscheidet sich das hier verstandene Phänomen „pädagogische Valenz“ von der Lewin’schen Valenz. Jedoch, wie auch die Valenzen bei Kurt Lewin, können pädagogische Valenzen durchaus unterschiedliche Intensitäten besitzen. Es wird in der Arbeit deutlich werden, dass bestimmte Situationen, pädagogische Valenzen unterschiedlicher Stärke implizieren, und dass es zu den Aufgaben des Pädagogen gehören sollte, solche Gelegenheiten aufzuspüren und gleichzeitig eine möglichst hohe Intensität dieser pädagogischen Valenz zu entfalten.

Im Gegensatz zu Lewin besteht keine unreflektierte und mehr oder weniger unbewusste Korrelation zwischen Valenz und Verhalten. Valenzen in unserem Sinne müssen aktiv so arrangiert und gestaltet werden, dass sie zu einer pädagogischen, also positiven Valenz werden und beim Kind eine erzieherisch förderliche Wirkung hinterlassen. Somit sind die hier angesprochenen pädagogischen Valenzen vom Lehrer oder von anderen erziehenden Personen intendiert und werden auch kritisch reflektiert, um gegebenenfalls ihre Intensität zu erhöhen.

Mit dem Begriff „pädagogische Valenz“ wird darauf hingewiesen, dass in bestimmten Situationen Erlebnis- und Handlungsimpulse enthalten sind, die Kinder bzw. Schüler aufnehmen können, um ihre Entwicklung zu kräftigen. Die Impulse können dem Geschehen immanent sein, wenn es in bestimmter Weise organisiert ist, oder sie können von anderen Personen gesetzt werden. Die Annahme durch die Schüler kann bewusst oder unreflektiert erfolgen, es kann ein bewusstes oder unbewusstes Lernen bedeuten. In der regelmäßigen Wiederholung, bedingt durch die tägliche Verstärkung gleichartiger Abläufe, liegt die Chance zur Verstärkung der Impulse und zur Festigung des Erlebens und Verhaltens mit der Tendenz zur Internalisierung.

Wie auch der Terminus „Aufforderungscharakter“ als Synonym für Valenz bei Kurt Lewin immer wieder auftaucht, so besitzen bestimmte soziale Erfahrungsräume im Umfeld der Schule einen „Aufforderungscharakter“. Dieser ist jedoch passiver Art und führt nicht automatisch zu der entsprechenden Handlungsweise. Die in dieser Arbeit ausgewählten Erfahrungs-

räume Essen in der Schule, Schulweg und Schülertransport stellen im weiten Sinne einen solchen Aufforderungscharakter dar, der jedoch erst die Form einer pädagogischen Valenz annimmt, wenn der Aufforderungscharakter auf eine erzieherische Wirkung hin gerichtet ist, d.h. wenn dadurch auf eine persönliche Disposition, in Bezug auf die soziale Kompetenz oder in Bezug auf eine intrapersonelle Fähigkeit, förderlich eingewirkt wird.

Pädagogische Valenzen, so wie alle erziehungswirksamen Tätigkeiten z.B. durch Vorbilder, entfalten bei der zu erziehenden Person in der Regel keine unmittelbare Wirkung. Diese erfolgt meist mit einem zeitlichen Abstand und erst wenn durch Wiederholung und positive Verstärkung eine Gewöhnung eingetreten ist; das beinhaltet auch die Übereinstimmung der Tätigkeit mit den inneren Einstellungen der jungen Person, welche das Verhalten stabilisiert. Zudem ist es dem Kind häufig nicht sofort einsehbar, dass bestimmte Handlungen oder Situationen einen positiven Effekt auf die persönliche Entwicklung ausüben. Dazu fehlt es dem Kind noch an Reflexionsvermögen. Die pädagogischen Valenzen entfalten ihre Wirkung häufig implizit, sie helfen beim Aufbau gewünschter Dispositionen, die sowohl auf das soziale Leben der Person Einfluss haben als auch auf die Selbstwahrnehmung, das Selbstbewusstsein und das Selbstbild der Person.

Im Unterschied zu Norbert Elias' Verwendung von Valenzen richtet sich die pädagogische Valenz nicht nur auf die Beziehung zu anderen Personen per se, sie ist also keine ausschließlich soziale Valenz, sondern weist auch eine nach „innen“, auf die eigene Person gerichtete Wertigkeit auf. Die pädagogischen Valenzen einiger Situationen richten sich primär auf die Person des Kindes und haben keine direkte soziale Komponente. Pädagogische Valenzen können also zwei Ausprägungen haben: eine soziale und eine intrapersonelle. Das bedeutet: Zusammen mit der Aufmerksamkeit gegenüber anderen Personen wird auch die Aufmerksamkeit gegenüber der eigenen Person gesteigert.

Unter der hier verwendeten Terminologie „Pädagogische Valenzen“ werden bestimmte elementare körperliche, akustische, visuelle, räumliche, zeitliche, kommunikative und soziale Erfahrungen und Wahrnehmungen verstanden. Zu solchen pädagogischen Valenzen zählen beispielsweise das leiblich-seelische Sich-Wohlfühlen, das Sich-Unbedrängt-Fühlen, das Wahrnehmen der ästhetischen Qualitäten einer Umgebung, die Erfahrung eines abgesenkten Lärmpegels in Ruhezonen, das Sich Bewegen in ausreichend großen Räumen oder Arealen, das Gefühl, genügend Zeit haben, fer-

ner das wiederholte Erleben eines regelmäßigen Ablaufs im Sinne eines Rituals, oder das Angeregt-werden zu einer abwechslungsreichen Tätigkeit, das Zuhören und das Vermögen, sich selbst ausdrücken zu können. Diese Erlebnis- und Verhaltensqualitäten werden in didaktischen Planungen wenig berücksichtigt, ihre pädagogische Bedeutsamkeit wird oft verkannt. Es muss darauf geachtet werden, dass die pädagogischen Valenzen gepflegt werden. Es bedarf pädagogischer Achtsamkeit und auch pädagogischer Phantasie, um Veränderungen im Verhalten und in den Motiven der Beteiligten wahrzunehmen und die Angebote so fortzuführen, dass der pädagogische Wert erhalten bleibt oder erhöht wird.

Pädagogische Valenzen können nicht verordnet werden und sind nicht restlos auflistbar. Um sie zu „entdecken“ und sie für den gesamten pädagogischen Prozess möglichst förderlich zur Entfaltung zu bringen, bedarf es pädagogischer Phantasie. Fernerhin sind pädagogische Valenzen form- und wandelbar; sie müssen kontinuierlich gepflegt werden und können in ihrer Ausprägung an verschiedenartige Umgebungen angepasst werden. Pädagogische Valenzen können nicht losgelöst vom kulturellen Kontext betrachtet werden. Bestimmte Orientierungen und Verhaltensdispositionen sind kulturgebunden und finden sich in anderen kulturellen Umfeldern nicht im gleichen Maße wieder.

Für die Pädagogik ist die Erkenntnis wichtig, dass in einer pädagogischen Situation mehrere pädagogische Valenzen enthalten sein können, dass dies sogar der Regelfall ist. Unterrichtssituationen werden oft einseitig auf eine einzige Valenz hin angelegt, das kognitive Anregungspotential; bei anderen pädagogischen Situationen, wie z.B. eine Feier oder ein Theater-spiel, richtet sich das Interesse von Beginn an auf mehrere Valenzen.

DAS METHODISCHE VORGEHEN

Die Untersuchung von unterschiedlichen Praxen von Essen in der Schule stützt sich im Wesentlichen auf Feldforschung und verbindet diese mit weiteren Datenerhebungsmethoden, um durch eine Triangulation verschiedener Methoden eine möglichst optimale Durchdringung des Untersuchungsgegenstandes zu gewährleisten. Die eigentliche Analyse zielt auf die pädagogischen Bedeutungsstrukturen des untersuchten sozialen Geschehensbereiches. Nicht die reine Deskription oder die einzelnen Techniken und Verfah-

renswesen waren von Interesse, sondern der Fokus lag auf der Interpretation der vorgefundenen Situationen und Handlungen. „Entscheidend ist vielmehr die geistige Anstrengung, die hinter allem steht, das komplizierte intellektuelle Wagnis der „dichten Beschreibung“, um einen Ausdruck von Gilbert Ryle zu verwenden“ (Geertz 2001, S. 10).

Ein viel versprechender Weg bei der Erforschung kindlicher Lebenswelten ist die pädagogische Ethnographie. Sie spielt in der pädagogischen Forschung eine kleine Rolle und es finden sich auch nur einzelne größere Untersuchungen, welche mit dieser methodischen Herangehensweise arbeiten (vgl. dazu u.a. Ackermann/Rosenbusch 1995; Krappmann/Oswald 1995; Kauke 1995). Das herausragende Merkmal der ethnographischen Methode ist die unmittelbare Nähe des Forschers zum Schüler. Die Untersuchung basiert auf der persönlichen Beobachtung vor Ort. „Die Akteure werden als Handelnde in ihrem natürlichen, orts- und zeitgebundenen Kontext (natural setting) beschrieben. Das schließt traditionell den Anspruch ein, die soziale Welt aus der Binnenperspektive der Handelnden zu rekonstruieren“ (ebda., S. 671).

Dieser Perspektivenwandel stellt die sonst wenig betrachtete Gruppe der Schüler in den Fokus der Betrachtung. Dies ist insofern bemerkenswert, als Schüler zwar als die zahlenmäßig größte Gruppe innerhalb der Schule agieren, jedoch eine vergleichsweise schwache Stellung innerhalb der Hierarchie aufweisen (vgl. ebda.). Fritz Loser stellte bei seiner Gegenüberstellung von Paradigmen der Unterrichtsforschung die These auf, dass qualitative Methoden wie die ethnographische sich eher Themen widmet, die sonst gern verdrängt werden und die vornehmlich kritische Themen des Unterrichts und der Schule betreffen, wohingegen empirische Arbeiten sich stärker an „offiziellen Diskursen über Zielsetzungen und Innovationen von Schule und Unterricht ausrichten“ (Zinnecker 2001b, S. 674).

Die Fokussierung auf die kindliche Lebenswelt befasst sich mit solchen Gegenständen, die sonst eher der Privatsphäre zugeordnet werden: „Zugunsten einheitlicher pädagogischer Situationsdefinition müssen die subjektiven und pluralen Lebensformen, in denen Kinder – und natürlich auch die LehrerInnen – leben, aus dem pädagogischen Diskurs weggeklammert und als mehr oder weniger bedeutungslose Privatangelegenheit bagatellisiert werden“ (Zinnecker 2001a, S. 154). Nun geht es bei der Erforschung der kindlichen Lebenswelt gerade um solche „bedeutungslosen Privatangelegenheiten“. Daher bedeutet eine pädagogische Ethnographie „nicht mehr

und nicht weniger, als die eingeübten Handlungs- und Kommunikationsstrategien des Pädagogikberufes und die darauf aufbauenden Weltansichten und geglaubten Selbstverständlichkeiten methodisch und auf Zeit auszusetzen und das, was in der alltäglichen Unterrichtspraxis [und Schulpraxis] niedrig gewichtet, ja bekämpft werden muss, in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken“ (ebda.).

Die Herausforderung bei der Erforschung eines pädagogisch unstrukturierten Feldes lag darin, ohne ein „festes“ begriffliches Instrumentarium ins Feld zu gehen und dennoch nicht ohne irgendeine gedankliche Strukturierung zu arbeiten. Diese musste jedoch möglichst „offen“ sein; sie sollten die Beobachtungsfähigkeit anregen, jedoch nicht einengen. Für den Beobachter muss ein Moment der Überraschung bleiben. Das gilt sowohl im Wahrnehmen des Geschehens als auch in der gedanklichen Erfassung der pädagogischen Valenz in der Interpretation. Die pädagogischen Potentiale des Geschehensbereiches müssen erst aufgefunden, erschlossen und benannt werden. Da kein Interpretationsschema existiert, muss das, was sich in jeder Beobachtung zeigt, pädagogisch sinnhaft interpretiert werden. Die Suche nach pädagogischen Valenzen ist dennoch nicht willkürlich: Einer Valenz kann nur dort nachgegangen werden, wo deutlich wird, dass es sie häufig geben muss, dass sie wirklich in den Situationen dieser Geschehensbereiche angelegt ist, und dass sie für die Schüler bedeutsam ist. Der Beobachtung gehen also Vorüberlegungen voraus; allerdings können die Beobachtungen die Richtung der Vorüberlegungen als auch die Benennung noch einmal ändern. Erst die tiefgehende Interpretation der Beobachtungen führt zum Verständnis und auch zur definitiven Benennung der einzelnen pädagogischen Valenzen. Dieses Vorgehen wurde in dem Bewusstsein gewählt, dass auch weitere pädagogische Valenzen ermittelt werden können und die bisher eruierten Valenzen vielleicht auch noch anders strukturiert und benannt werden könnten.

Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass die Analyse einer pädagogischen Valenz drei Schritte umfasst: 1. Strukturierung der pädagogischen Valenz, 2. Beobachtungen, 3. Konkretion der pädagogischen Valenz.

Die Untersuchung bezieht sich auf Schüler der Primarstufe. Die Altersspanne dieser Schulstufe ist heterogen und variiert um mehrere Jahre. Auf dieser Schulstufe kann die Dringlichkeit der angesprochenen pädagogischen Aufgaben besonders gut dargestellt werden, weil oftmals unausgesprochen die Meinung herrscht, besonders in der Primarstufe müsse erzie-

herischen Aufgaben größere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Der Erziehungsauftrag wird in dieser Stufe von vielen Eltern als dringlich angesehen und steht – so die Einschätzung vieler Eltern – gleichwertig neben dem Bildungsauftrag. Damit wird nicht die Meinung vertreten, dass in anschließenden Schulformen pädagogische Valenzen nicht mehr auftreten oder dass sie dort weniger wichtig sind. Im Gegenteil ist zu vermuten, dass in höheren Klassen soziale, kommunikative, körperliche, akustische, visuelle, räumliche ästhetische u.a. Erfahrungen noch weiter entwickelt und spezifiziert werden, dass jedoch die Grundlagen für eine entwicklungsförderliche Weiterentwicklung in den ersten Jahren des Schulbesuches gelegt werden müssen, um später daran anknüpfen zu können.

ESSEN IN DER SCHULE

Unterschiedliche Begriffe kreisen um das Phänomen der Nahrungsaufnahme. Teilweise werden Begriffe synonym, teilweise mit differierender Bedeutungszuschreibung gebraucht. Eine Unterscheidung von vier wichtigen Begriffen: Ernährung, Nahrung, Mahlzeit und Essen scheint hier jedoch angebracht. Die Komplexität des Begriffs Ernährung geht weit über die von Nahrung und Essen hinaus. Ernährung umfasst neben sämtlichen Prozessen des Anbaus, der Verarbeitung und Veredlung/Veränderung zum Verzehr bestimmter Produkte auch soziale Kontextvariablen wie sozio-ökonomische Verhältnisse, soziale Disparitäten (etwa bei der Distribution) sowie: „[...] die politischen, religiösen oder wissenschaftlichen Deutungsmuster [...]“ (Prahl 1999, S. 8). Nahrung hingegen sind alle zum Verzehr geeigneten und genutzten Produkte – gleich welcher Veredelungsstufe – sowie deren Herstellung, Präsentation und Bedeutungszuschreibung. Diese sind häufig kulturell überformt und dienen u.a. der sozialen Distinktion.

Der Begriff „Mahlzeit“ ist ein weiterer, häufig verwendeter Begriff. Die Mahlzeit beschreibt eine einzelne, in der Regel an bestimmte Tageszeiten gebundene, regelmäßig wiederkehrende Gelegenheit der Nahrungsaufnahme. Die Verbindung der Tageszeit mit dem Wort „Essen“ deutet darauf hin, dass es sich dabei um das Essen zu relativ festgelegten Tageszeiten handelt. In gewisser Weise rhythmisieren die Hauptmahlzeiten den Tagesablauf. An die Hauptmahlzeiten sind bestimmte Erwartungen geknüpft: so werden diese nicht parallel zu einer anderen Tätigkeit eingenommen. Sie heben sich

von einer Nebenmahlzeit dadurch ab, dass sie als eine eigenständige Handlung angesehen werden, die nicht nebenbei getätigt wird. Andere Aufgaben oder Arbeiten werden zum Zweck der Hauptmahlzeit unterbrochen. Ein weiteres Merkmal von Hauptmahlzeiten besteht darin, dass sie, wenn sie außerhalb des Heims stattfinden, häufig in speziell dafür vorgesehenen Räumen eingenommen werden. In der Regel werden die Hauptmahlzeiten nicht allein eingenommen. Es scheint vielmehr eines der wichtigsten Merkmale zu sein, dass die Hauptmahlzeit zusammen mit anderen Personen eingenommen wird. In vielen Familien stellt nach wie vor das gemeinsam eingenommene sonntägliche Mittagssmahl eine wichtige soziale Instanz dar.

Der Begriff „Essen“ umfasst sowohl die Nahrung als auch die kulturell determinierte Darbietung bzw. internalisierte Rituale, Orgien oder Zeremonien (vgl. Prahl 1999). Im Folgenden wird der Begriff Essen Verwendung finden, da er sowohl die zu verspeisenden Produkte an sich, als auch die sozial überformten Regeln, häufig in Form von Ritualen – wie beispielsweise Benimmregeln am Tisch – einschließt. Hier wird der Begriff „Essen“ verwendet, da er sowohl die Hauptmahlzeiten als auch kleiner Nahrungsaufnahmen beinhaltet. Im schulischen Kontext beinhaltet der Begriff „Essen“ sowohl die Einnahme des schulisch organisierten und gemeinsam eingenommenen Mittagessens als auch die in einer kurzen Unterrichtspause oder auch während des Unterrichts nebenbei verzehrten Speisen.⁶

6 Im eben Beschriebenen wird eine Frage berührt, die hier nur kurz angerissen werden kann: Wie gestaltet sich das Verhältnis zwischen Kultur und Natur bei der Problematik Essen? Der Mensch ist zur Nahrungsaufnahme gezwungen. In- des gestaltet sich Essen regional und erst recht kulturell höchst verschiedenlich. Essen ist kulturell überformt. Zwei anthropologische Erklärungsversuche stehen sich scheinbar konträr gegenüber: einerseits wird argumentiert, es besteht eine: „[...] weitgehende Autonomie des Kulturellen vom Natürlichen [...]“ (Barlösius 1999: 25). Sie reduzieren das Natürliche allein auf die existenzserhaltende Notwendigkeit, Nahrung aufnehmen zu müssen. Auf der anderen Seite steht die Annahme, dass: „[...] sich hinter den Eßgebräuchen [!] die „Weisheit“ der Natur verberge“ (ebda.). Dies impliziert, dass kulturelle Spezifikationen letztendlich immanent biologischen Zwecken dienen. Wie Eva Barlösius hervorhebt, handelt es sich bei dieser Kontroverse keineswegs ausschließlich um eine rein theoretische Diskussion, sie beinhaltet die Frage, ob: „[...] die Ernährung des Menschen natürlich determiniert ist, oder ob sie dem Bereich zugehört, den die Natur für

Sucht man in pädagogischen Schriften nach Abhandlungen über Essen in der Schule, wird man feststellen, dass dieses Thema in einschlägiger Literatur wenig bis kaum zu finden ist.⁷ „Die „Eßkultur“ ist – wie viele ande-

den Menschen nicht geregelt und den er selbst zu gestalten hat – der also kulturell ist“ (ebda.). Das führt dann unweigerlich zu der Frage, ob es eine „natürliche“ Ernährung geben kann, welche auf die menschliche Physis keinerlei negative Auswirkungen hätte; es also eine natürliche, rundum gesunde Ernährung gibt (eine ausführlichere Darstellung findet sich in: Barlösius 1999). Diese Frage spielt auch beim Essen in der Schule eine wichtige Rolle. Eine eindeutige Beantwortung der aufgeworfenen Frage kann hier nicht geleistet werden, jedoch sollte deutlich geworden sein, dass eine einseitige Betrachtungsweise der komplexen Sachlage nicht gerecht wird.

- 7 Am häufigsten findet sich das Thema Essen, Esskultur bzw. Schulspeisung in erziehungswissenschaftlichen Nachschlagewerken (vgl. u.a. Simon 1908: 320ff; Pazzini 1986: 325ff). Eine Abhandlung über pädagogische Valenzen des Essens in der Schule liegt bisher noch nicht vor. Eine teilweise wichtigere Rolle wird dem Essen in der Schule bei einigen Reformpädagogen zuteil. So wird die gemeinsame Essenseinnahme als soziale Interaktionsform und als gemeinschaftsbildende Kraft bei nicht wenigen Vertretern der Landschulheimbewegung erkannt und pädagogisch gestaltet. Ebenso nimmt die Schulspeisung bei den Jena-plan-Schulen von Peter Petersen einen wichtigen gemeinschaftsförderlichen Platz ein. Ein Grund für die Vernachlässigung der Betrachtung des Schullebens unter pädagogischer Perspektive ist darin zu sehen, dass mit der weitgehenden Abkehr von reformpädagogisch inspirierten Schulen – und somit auch vom Ganztageseschulmodell – in den 50er Jahren die Schulspeisung, zumindest die Mittagsspeisung, aus dem schulpädagogischen Denken weitgehend ausgespart wurde. Obwohl es weiterhin Schulen mit Ganztagsangebot gegeben hat, ist eine umfassende theoretische Beschäftigung mit dem Thema bisher ausgeblieben. Nach der Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse haben wieder ganztageseschulähnliche Modelle und somit auch die Diskussion um die Essensversorgung der Schüler an Attraktivität gewonnen. Dabei spielen fiskalisch-organisatorische Aspekte eine dominierende Rolle. Mit dieser Studie soll ein Beitrag geleistet werden, den Blick auf die Thematik Essen in der Schule dahingehend zu erweitern, dass Essen als ein erziehungswirksames Geschehen betrachtet wird und das pädagogische Valenzen dieses Geschehens durch die Gestaltung durch Pädagogen entfaltet und verstärkt werden können.

re Bereiche der Alltagskultur auch [...] – ein erziehungswirksamer (Hervorhebung durch Verfasser) Lebensbereich, der für die Mehrzahl der Pädagogen noch außerhalb ihres unmittelbaren Arbeitsbereiches liegt [...]. Das Essen ist oft Gegenstand eines heimlichen, nebenherlaufenden Lehrplans [...], vom Kindergarten und von der Grundschule an [...]. Eine systematische Reflexion der Bedeutung der Eßkultur für das schulische Curriculum liegt jedoch nicht vor“ (Pazzini 1996, S. 543). Die hier von Karl-Josef Pazzini beschriebene Situation ist weiterhin aktuell (eine der wenigen Ausnahmen: Althans et al. 2014). Essen wird heute infolge von Verwissenschaftlichung und Rationalisierung häufig materialisiert, beispielsweise mittels Nährwerttabellen und Wirkstoffinformationen. Es wird dabei übersehen, dass Essen und das Umfeld des Essens in einem unmittelbaren Zusammenhang mit wichtigen Sozialisations- und Erziehungsprozessen und bestimmten Verhaltensweisen stehen. „Bestimmte Aspekte der Eßkultur unterliegen einer bewußten sozialen Formung und werden dadurch auch teilweise für bewußte Erziehungsmaßnahmen zugänglich, viele weitere Aspekte bleiben latent, aber für die soziale Situation des Essens dennoch wirksam [...]“ (ebda., S. 544). „Je mehr die Essensteilnahme an einer Schule zum verpflichtenden Bestandteil der pädagogischen Organisation gehört, umso mehr verdienen die Aspekte der Essensakzeptanz bei den Kindern und die Mahlzeitmorphosphäre je Essensgruppe und Individuum besondere Beachtung“ (Appel 2004, S. 264). Ein viel versprechender Ansatz von Jürgen Zimmer (vgl. u.a. Zimmer 1986; 1997; 2006) soll dabei besonders hervorgehoben werden. Beim Konzept des Situationsansatzes wird der Thematik Essen in der Schule ein wichtiger Platz eingeräumt. Jedoch hat sich der Situationsansatz kaum durchgesetzt.

Georg Simmel konstatierte früh, dass Essen weder eine genuin gemeinschaftliche, also soziale Handlung darstellt, noch eine rein egoistische. Vielmehr finden sich bei Simmel's Untersuchung über die Mahlzeit (vgl. Simmel 1998; zuerst 1910) die Anzeichen eines eher ambivalenten Verhältnisses. Einerseits erwähnt er die egoistische Seite des Essens, gleichzeitig verneint er keineswegs dessen gesellschaftsförderliche Funktion. Georg Simmel spricht davon, dass Essen und Trinken in der Tat das Gemeinsameste ist, was Menschen teilen; gleichzeitig ist es für ihn das Egoistischste, das „[...] am unmittelbarsten auf das Individuum Beschränkte“ (Simmel 1998, S. 183). Simmel argumentiert, dass man Gedachtes, Gesehenes, Gesprochenes mit anderen Menschen teilen kann, dass jedoch das, was der Einzel-

ne isst, von keinem anderen verspeist werden kann (vgl. ebda.). Gerade weil das Essen etwas primitiv Physiologisches ist und von allen Individuen geteilt wird, bietet es den besten Anlass zu gemeinsamer Interaktion, wie Simmel konstatiert: „Personen, die keinerlei spezielles Interesse teilen, können sich bei dem gemeinsamen Mahl finden [...]“ (ebda., S. 183f). Was Simmel für die Soziologie feststellt, ist für die Pädagogik von gleicher Bedeutung.

Simmel identifiziert Regelmäßigkeit als ein wichtiges Merkmal von Mahlzeiten: „Die Gemeinsamkeit des Mahls aber führt sogleich zeitliche Regelmäßigkeit (Hervorhebung im Original) herbei, denn nur zu vorbestimmter Stunde kann ein Kreis sich zusammenfinden [...]“ (ebda., S. 185). Dadurch, dass die Mahlzeit sich über die primitive Notwendigkeit der Nahrungsaufnahme zum Lebenserhalt zu einer genuin soziologischen Angelegenheit wird, „[...] gestaltet sie sich stilisierter, ästhetischer, überindividuell reguliert“ (vgl. ebda., S. 185). Daraus entstehen nun die Vorschriften, Regeln und Rituale, die bis heute das Essen bestimmen. Diese beziehen sich jedoch nicht auf die Speise als Materie, sondern auf die Form ihrer Konsumierung. Die ritualisierten und habitualisierten Benimmregeln beim gemeinsamen Essen sind schematisiert und überindividuell geregelt. „Benimmregeln“ differieren interkulturell (Visser 1991; Haviland 1993; Reinhard 2004) als auch innerkulturell (vgl. Bourdieu 1989) teilweise stark.

Nach Simmel hat die „Gleichgestaltung“ keinen äußeren Zweck, sie dient ausschließlich dazu, die individuelle „Selbstsucht“ in die „Sozialform“ Mahlzeit zu überführen. Beispielsweise ist das Essen mit den Händen weit individueller, als wenn alle Beteiligten mit den gleichen Essgeräten arbeiten müssen. Einerseits verbindet das Besteck den Einzelnen mit der Materie, andererseits hilft es, die „reservelose Begierde“ zu bändigen. Gegenüber dem Essbesteck, welches die sehr individualistische Form des Essens mit den Händen vermindert, zeigt sich beim Gebrauch des Tellers der gegenteilige Effekt: hier führt die Verwendung eines Tellers zur Individualisierung. Im Gegensatz ist das gemeinsame Essen aus einer Schüssel weit weniger individuell. Die runde Form des Tellers zeigt außerdem die klare Grenze des persönlichen Bereiches an: was nicht auf meinem Teller liegt, gehört mir (noch) nicht. Die Kreisform zentriert die auf dem Teller liegende Nahrung. „Der Teller symbolisiert die Ordnung (Hervorhebung im Original), die dem Bedürfnis des Einzelnen gibt, was ihm als einem Teil des gegliederten Ganzen zukommt, was ihn dafür auch nicht über

seine Grenzen hinausgreifen lässt“ (Simmel 1998., S. 186). Der Teller hebt den „symbolischen Individualismus“ schon dadurch wieder auf, da sich die Form der Teller völlig gleicht: „Sie vertragen keine Individualität; verschiedene Teller oder Gläser für verschiedene Personen würden absolut sinnwidrig und hässlich sein“ (ebda., S. 187).

Die Nahrungspräsentation, Besteck, Geschirr, selbst die Bewegungsabläufe und Kommunikationsstruktur- und inhalte werden durch ästhetische Prinzipien geformt. Selbst kleinste Details wie die Haltung der Gabel oder die Lautstärke bei einem Tischgespräch sind solchen Konventionen unterworfen. Dieser Prozess der „Ästhetisierung“ steigert sich mit der sozialen Formung der Essgewohnheiten: „Jeder Schritt, der die Mahlzeit in den unmittelbaren und sinnbildlichen Ausdruck höherer, synthetischer sozialer Werte aufwärts führt, lässt sie eben damit einen höheren ästhetischen Wert gewinnen“ (Simmel 1998, S. 187). Der höhere ästhetische Wert des gemeinsamen Essens – so Simmel – ist diesem nur solange inhärent, wie das sozial- gemeinschaftliche Moment erhalten bleibt. Fehlt dieses, sinkt Essen, auch gemeinschaftliches, zur reinen Bedürfnisbefriedigung ab: „Deshalb verschwindet die ästhetische Versöhntheit der physischen Tatsache des Essens in dem Augenblick, wo selbst bei äußerlich bewahrter guter Form das Sozialisierungsmoment verschwindet [...] Hier begegnet man sich ausgesprochenenmaßen nur des Essens wegen, das Zusammen wird nicht als eigener Wert gesucht, sondern umgekehrt ist es die Voraussetzung, dass man trotz des Zusammensitzens mit all diesen Leuten dadurch in keinerlei Beziehung zu ihnen tritt [...] den Reizen dieser Ordnung fehlt da, wo das Zusammensein als solches keinen selbständigen Sinn hat, gewissermaßen die Seele, und sie können der Widrigkeit, ja Hässlichkeit des physischen Eßvorgangs keine Deckung mehr bieten“ (ebda.). Die „Ästhetisierung“ der Speise darf indes nicht „in individuelle Differenziertheit“ aufsteigen, sondern muss sich immer unterhalb einer Grenze bewegen, welche letztendlich den Verzehr der Speise verhindern würde. Nahrungsmittel dienen primär zur Aufrechterhaltung biologischen Lebens und stellen keine ästhetische Entität an sich dar. In diesem Sinne trägt auch die Gestaltung des Esstisches und der unmittelbaren Umgebung moderate, „an den primären Reizbarkeiten anknüpfende“ Elemente wie „breite, glänzende“ Farben. Vermieden werden dagegen „sehr ausladende, bewegte, herausfordernde Formen und Farben“, vielmehr bevorzugt man das „[R]uhige, [D]unkle, [S]chwere“. Letztendlich ist „die Ästhetik in Arrangement und Ausschmückung der

Speisen [...] selbst bei den raffiniertesten Dinern von sonst längst überwundenen Prinzipien geleitet: Symmetrie, ganz kindlichen Farbenreizen, primitiven Formgebungen und Symbolen“ (Simmel 1998, S. 187f). Dies beachtend sollte auch die Ausschmückung des Esstisches nicht zu artifiziell gestaltet sein: „Auch der gedeckte Tisch darf nicht als ein in sich geschlossenes Kunstwerk erscheinen, so dass man nicht wagen möchte, seine Form zu zerstören. Während die Schönheit des Kunstwerkes ihr Wesen in der Unberührtheit hat, die uns in Distanz hält, ist es das Raffinement der Tafel, dass ihre Schönheit doch einladend sei, in sie einzubrechen“ (ebda.). Immerhin – und das ist der zentrale Punkt in Simmels Argumentation – ist es ja gerade die Banalität, die Unausweichlichkeit und Primitivität des Essens, die es uns gerade deswegen ermöglicht uns mit anderen zusammenzutun, was wiederum dazu führt, dass aus der primitiven, gemeinschaftlich ausgeführten Tätigkeit, die Ausgangsbasis für die Überwindung eben dieser Primitivität angelegt ist: „Daß wir essen müssen, ist eine in der Entwicklung unserer Lebenswerte so primitiv und niedrig gelegene Tatsache, dass sie jedem Individuum fraglos mit jedem anderen gemein ist. Dies eben ermöglicht das Sich-zusammen-Finden zur gemeinsamen Mahlzeit, und an der so vermittelten Sozialisierung entfaltet sich die Überwindung des bloßen Naturalismus des Essens [...] Denn hier ist das Niedrige und Nichtige durch sich selbst über sich selbst hinausgewachsen, die Tiefe hat gerade, weil sie die Tiefe ist, sich in die Höhe des Geistigeren und Sinnvolleren gehoben. Hier wie sonst tritt die Bedeutsamkeit des Lebenstypus gerade daran hervor, dass er auch das Unbedeutsame nach sich zu bilden nicht verschmäht“ (ebda., S. 189).

Wie man an den Gedanken Georg Simmel erkennt, hat das Essen in der Gesellschaft eine soziale Bedeutung und geht über die bloße Nahrungsaufnahme hinaus. Die sozialisierende Kraft des gemeinschaftlichen Essens geht mit einer kontrollierten Ästhetisierung des ursprünglich rohen Vorgangs der Nahrungsaufnahme zusammen. In der Grundschule ist die Aufnahme von Nahrung von pädagogischer Bedeutung. Sie findet in jeder Schule statt, ganz gleich ob von der Schule organisiert und zubereitet (Schulküche), oder ob die Schüler die Speisen selbst von zu Hause mit in die Schule bringen. In den meisten Schulen hat man den Wert des gemeinsamen Speisens erkannt, auch wenn dem Essen in der Schule oftmals nicht die Bedeutung beigemessen wird, die sie – unter pädagogischer Betrachtung – verdient hätte.

Essen in der Schule ist dadurch gekennzeichnet, dass es stärker pädagogisch geplant und gestaltet werden kann als beispielsweise Schulwege. Die Gründe hierfür liegen insbesondere in der räumlichen Umgebung. Essen während des Schultages wird in der Regel im Schulhaus, mindestens jedoch auf dem Schulgelände eingenommen. Es unterliegt somit relativ stark der Kontrolle durch Lehrkräfte. Darüber hinaus bietet es einen großen pädagogischen Gestaltungsspielraum. In vielen Schulen, in denen ein Mittagessen angeboten wird, kommt es zu einem räumlichen Wechsel. Häufig kommen in speziellen Speiseräumen Schüler und Lehrer verschiedener Klassen zum Verzehr der Speisen zusammen. Da in der Regel nicht alle Kinder einer Schule gleichzeitig essen können, werden verschiedene organisatorische Arrangements geschaffen. So ist es möglich, verschiedene Klassenstufen zeitlich versetzt zum Essen zu führen, was zu einem gewissen Zeitdruck führen kann. Möglich ist jedoch auch eine Verteilung der Ausspeisung auf zwei Pausen, sofern das mit der Küche arrangiert werden kann. Dies ist in der Regel nicht möglich, wenn das Essen aus einer auswärtigen Großküche in erhitztem, verzehrfertigem Zustand angeliefert wird. Solche räumlichen Arrangements stellen für die Schüler als auch für die Pädagogen eine große Herausforderung dar. Einerseits bieten sie neue Möglichkeiten, wie das Treffen von Freunden, Interaktionsgelegenheiten mit anderen Schülern oder das Zusammentreffen mit anderen Lehrkräften, welche beim Verbleib im Klassenraum nicht entstünden. Andererseits verliert der Klassenlehrer in der Regel die direkte und unmittelbare Kontrolle über seine Schüler. Die sich ergebende Freiheit wird von den Schülern nicht zwangsläufig dazu genutzt, so zu handeln, dass die Lehrkräfte dies als pädagogisch förderlich betrachten würden. Es obliegt somit dem Lehrer, die sich eröffnenden pädagogischen Möglichkeiten eines erweiterten räumlichen Arrangements zu erkennen und zu gestalten, dass pädagogische Valenzen entfaltet und ggf. intensiviert werden können. Somit soll die Zeit im Speiseraum als eine pädagogisch genuin förderliche Zeit betrachtet werden, welche ihre Wirkungen nicht allein auf die Beherrschung der durch den unmittelbaren Kontrollverlust der Lehrer über ihre Schüler entstandenen Disziplinedefizite oder anderer Risiken beschränkt.

Es bedarf einer gewissen Zeitspanne, um den Übergang von einer weniger stark verplanten Phase der Pause hin zu einer in eine stark verplanten Phase des Unterrichts zu vollziehen. Im Gegensatz zur Zeit im Unterricht, in der in den meisten Fällen ein konzentriertes und ruhiges Arbeiten abver-

langt wird, bietet die Pause Gelegenheit, die Anspannung des Unterrichtes abzubauen. Dies geschieht häufig in Form von erhöhter körperlicher Aktivität, beispielsweise durch Ausgelassenheit. Auch kommt es häufig vor, dass im Unterricht unterdrückte Handlungen wie lautes Sprechen oder auch Schreien in Essenspausen verstärkt praktiziert werden. In vielen Fällen erfolgt nach einer relativ kurzen Phase erhöhter Aktivität eine längere Phase der Ruhe, welche durch eine nur geringe körperliche Aktivität gekennzeichnet ist. In dieser Phase kann es dann zu körperlicher und psychischer Erholung kommen. Darüber hinaus kann die Möglichkeit geschaffen werden, die Aufmerksamkeit auf die Einnahme des Essens und die dabei vollzogenen körperlichen Prozesse zu richten. Erst diese, durch ein behagliches Gefühl begleitete Phase der Entspannung und Ruhe, ermöglicht es den Kindern, ihre Aufmerksamkeit auf bestimmte zur Essenspause gehörende Phänomene zu richten. Erreichen die Schüler hingegen nicht die Phase des physischen und psychischen Behagens, sondern die Anspannung bleibt auf einem relativ hohen Niveau oder erhöht sich noch durch Rangkämpfe oder Zeitdruck an der Essensausgabe, ist ein bewusstes Wahrnehmen und ein sinnliches Einverleiben des Essens gefährdet. Leicht verkommt so die Ausspeisung zu einer stressigen und für die Schüler höchst unangenehmen Situation, welche schnellstmöglich beendet wird. Der Aufenthalt wird auf wenige Minuten reduziert, das Essen nicht selten hinuntergeschlungen. Essen verkümmert so zu einem rein funktionalen Akt der Energiezufuhr unter Ausklammerung sinnlicher Elemente. Ein aus Stress resultierendes hohes Aktivitätsniveau lässt sich nur langsam wieder auf ein Niveau bringen, in dem Unterricht durchgeführt werden kann. Häufig sind die aus der Pause kommenden Schüler noch nicht sofort wieder aufnahmebereit. Es bedarf somit zu Beginn der Unterrichtsstunde, wie auch häufig am Morgen beim Unterrichtsbeginn, einer relativ kurzen Karenzzeit, um wieder ein hohes Aufmerksamkeits- und Konzentrationsniveau bei den Schülern zu erreichen.

BEISPIEL EINER PÄDAGOGISCHEN VALENZ

Im Folgenden soll exemplarisch eine ausgewählte pädagogische Valenz im o.g. Dreischritt entfaltet werden. Die gewählte Valenz „Erziehung zu Mäßigung und Zurückhaltung“ gehört in die Kategorie „Ausbildung von Ge-

wohnheiten“⁸. Neben der ausgewählten Valenz wurden in dieser Kategorie noch weitere identifiziert: „Essen in der Schule als Gelegenheit, die Auf-

-
- 8 Gewohnheiten sind das Ergebnis von Gewöhnung. Sie werden durch mehrfaches Wiederholen oder in seltenen Fällen durch ein einmaliges, jedoch als sehr wichtig empfundenes Ereignis oder einen starken Eindruck erzeugt. Die Ausbildung von Gewohnheiten erfordert eine gewisse Anstrengung und sollte, wenn sie zu einer dauerhaften Disposition werden sollen, den natürlichen Bedürfnissen und dem Willen der Person weitgehend entsprechen. Eine akzeptierte Gewohnheit besitzt eine starke Nachhaltigkeit und kann nur unter erheblicher Anstrengung wieder rückgängig gemacht werden. Das Wort Gewöhnung wird in der Regel in zweifacher Weise verwendet: Zum einen bezeichnet man damit die Anstrengung, sich an etwas zu gewöhnen oder anzupassen, beispielsweise an neue Lebensumstände oder an neue Umgebungen. Zum anderen ist mit Gewöhnung eine stabilisierende Wirkung bezeichnet, die bestimmte Tätigkeiten im täglichen Lebensvollzug erleichtert. Die Gewohnheit darf jedoch nicht mit Übung gleichgesetzt werden. Diese Unterscheidung traf bereits die ältere Pädagogik, wie bei einem von Wilhelm Rein herausgegebenen pädagogischen Nachschlagewerk zu lesen ist: „Übung ist eine fortgesetzte Wiederholung; Gewöhnung schließt auch Wiederholung ein, aber Gewöhnung setzt einen schon bestehenden Zustand voraus, dem man sich anbequemt, Übung will etwas schaffen, was noch nicht vorhanden ist“. Weiter präzisiert er: „Gewohnheit ist etwas Fertiges, Übung etwas Werdendes“ (Göpfert 1905, S. 602). „Die Gewohnheit entlastet das Bewusstsein von den Lenkungen einer Menge untergeordneter Lebensverrichtungen; dadurch wird Kraft gespart, die auf die wichtigeren Hauptzwecke gerichtet werden kann“. (ebda. 1905, S. 601). Gewohnheiten besitzen neben der funktionalen auch eine emotionale Komponente. Gewohnheiten machen Spaß, wirken vertrauensstärkend und stimmen zuversichtlich. Gewohnheiten können pädagogisches Bemühen unterstützen, da sie erwünschte Verhaltensweisen fördern und somit auf ein höheres Niveau bringen können. Bestimmte unerwünschte Verhaltensweisen können hingegen unterdrückt werden. Gewohnheiten stärken den Zusammenhalt von Gemeinschaften, was pädagogisch besonders in der Schule von Bedeutung ist. Sie erleichtern bestimmte Handlungsvorgänge durch die Erwartbarkeit des Verhaltens. Bestimmte Handlungen müssen in Situationen nicht immer neu ausgehandelt werden. Die handelnden Personen können auf ein bewährtes Handlungsmuster zurückgreifen. Das schafft wiederum Freiheiten für den Einzelnen. Erhöhte Aufmerksamkeit kann dadurch auf andere Phänomene

merksamkeit auf das Verzehren der Speisen zu richten“ sowie „Gemeinsames Essen in der Schule als Möglichkeit, explizite und implizite Regeln einzuüben und einzuhalten.“

STRUKTURIERUNG DER PÄDAGOGISCHEN VALENZ

Zu den Gewohnheiten, die beim gemeinsamen Essen in der Schule ausgebildet werden, gehört die Mäßigung. Mäßigung, oder lateinisch *temperantia*, bezieht sich auf die Mäßigung der Lust. Das Finden des richtigen Maßes tritt dem Überschreiten eines als angemessen empfundenen Maßes gegenüber. Mäßigung stellt die Mitte zweier Extreme dar. Bezogen auf das Beispiel des Essens in der Schule sind verschiedene Aspekte zu nennen, bei denen auf eine Erziehung zu einem Verhalten mittleren Maßes Wert gelegt wird. Zum einen betrifft es die Mäßigung des körperlichen Verhaltens. Beim Essen in der Schule sollen die Kinder eine möglichst ruhige und bequeme Position einnehmen. Schnelle körperliche Bewegungen sollen möglichst vermieden werden, da sie die sinnliche Wahrnehmung der Speisen verhindern und zudem andere Kinder beim Essen stören können. Zum anderen bedeutet Mäßigung beim Essen, die eigene Gier zu unterdrücken. Ziel der Mäßigung ist es, das eigene Maß zu finden, in unserem Sinne also die Menge an Speisen, die dem tatsächlichen Hunger entspricht.

Maßhalten, welches sich in der äußeren Form der Handlung niederschlägt, setzt eine innere Haltung voraus und zeigt sich besonders dann, wenn Kinder selbst die Menge ihrer Nahrungsmittel bestimmen und auswählen können. Die innere Haltung ist die bewusste Verinnerlichung der Tatsache, dass die Kinder Teil einer Gemeinschaft sind und, wenn ein gemeinsames Essen gelingen soll, bestimmte Verhaltensregeln befolgen müssen. Um dabei Maß halten zu können, müssen die Kinder einerseits in der Lage sein, ihr wirkliches Bedürfnis nach Nahrung abschätzen zu können. Weiter muss der Versuchung widerstanden werden, so viel wie möglich aufzunehmen. Das Vertrauen gegenüber Dritten, dass auch diese auf eine

gerichtet werden, wie dies die pädagogische Valenz „Aufmerksamkeit auf den Verzehr der Speisen richten“ zeigt. Gewohnheiten geben somit Handlungssicherheit und ermöglichen damit, die durch psychische „Entlastung“ erlangte Energie auf andere Gebiete zu lenken.

„Übermaß“ verzichten, muss ebenfalls den anderen Kindern zugestanden werden. Ohne dieses Vertrauen in die Mäßigung der anderen Schüler wäre das eigene Maßhalten unvernünftig. Das gemeinsame Essen gelingt nicht, wenn die meisten Kinder dieses Vertrauen nicht ausbilden. Erst ein gefestigtes Vertrauen in das maßvolle Verhalten der Mitschüler führt zur Ausbildung einer eigenen Gewohnheit der Mäßigung. Sie rührt aus einer inneren Einsicht, aus Vertrauen und praktischer Notwendigkeit. Mäßigung wird somit durch die Gewissheit der erfolgreichen Ausführung von mäßigendem Verhalten zu einer dauerhaften Gewohnheit in der Gemeinschaft. Sie lässt das gemeinsame Essen gelingen.

Zurückhaltung zu üben bedeutet, in bestimmten, zumeist gemeinschaftlichen Situationen, die eigenen Bedürfnisse an die Bedürfnisse der anderen anzupassen. Im Falle des gemeinsamen Essens in der Schule kann das beispielsweise bedeuten, sein Bedürfnis nach lautem Sprechen, Rennen oder extensiven Bewegungen einzuschränken. Es bedeutet auch, bei Selbstbedienungsmöglichkeiten bei der Mittagsversorgung die eigenen kindlichen „Gelüste“ zu unterdrücken, um anderen Personen im Umfeld keine Nachteile aufzuerlegen. Diese Form der persönlichen Zurückhaltung bedarf zuerst der Einsicht, dass zugunsten eines funktionierenden Gemeinschaftslebens die Zurücknahme eigener, eher kurzfristiger persönlicher Bedürfnisse und egozentrierter Handlungen vonnöten ist. Die Einsicht basiert auf dem Wissen, selbst wieder von der funktionierenden Gemeinschaft profitieren zu können.

Zurückhaltung bedarf der Bewusstmachung und Reflexion der Wirkungen des eigenen Handelns auf die Umwelt. Ohne sich über diese Wirkungen im Klaren zu sein oder ohne ihnen eine Bedeutung beizumessen, macht generell soziales Verhalten wenig Sinn. Es konstituiert sich erst durch das bewusste Wahrnehmen der Umwelt und dessen Reaktion auf das eigene Tun. Die abstrakte Fähigkeit also, die eigenen Handlungen in Bezug zu setzen zu den Handlungen anderer Mitmenschen ist die elementare Voraussetzung von zurückhaltendem und rücksichtsvollem Verhalten. Gerade beim Essen in Schulen beziehen sich diese Verhaltensdispositionen auf die Mitschüler und die anderen anwesenden Personen. Die Reaktionen der Interaktionspartner wirken zurück auf eigene Verhaltensweisen. Dabei darf Zurückhaltung nicht missverstanden werden als das Unterdrücken der eigenen Bedürfnisse. Bedürfnisse werden verstanden als ein zeitstabiles Merkmal eines Menschen, das die Neigung angibt, ein bestimmtes Ziel zu erreichen.

Eine Einteilung und Hierarchisierung von grundlegenden menschlichen Bedürfnissen hat Abraham Maslow vorgelegt (vgl. u.a. Zimbardo 2005). Die Motivationspyramide von Maslow beschreibt die menschlichen Bedürfnisse anhand einer stufenförmigen Pyramide. Dabei kann die nächsthöhere Stufe erst erreicht werden, wenn die darunterliegende Bedürfnisgruppe befriedigt wurde.

Das Bedürfnis, mehr zu nehmen als man tatsächlich zur Befriedigung seines Hungers benötigt, resultiert unter anderem aus Anerkennungsstreben. Kinder wollen andere Kinder und auch erwachsene Personen beeindrucken und nicht hinter ihnen zurückstehen. Besonders bei knappen Gütern ist Zurückhaltung geboten und muss pädagogisch durchgesetzt werden. In Situationen, die durch das Vorhandensein einer ausreichenden Gesamtmenge gekennzeichnet sind, geht es um das Erfüllen der wirklichen Bedürfnisse und des Ausschaltens von eingebildeten oder sekundären Bedürfnissen. Zurückhaltung ist erwünscht, wenn durch die eigene Bedürfnisbefriedigung die Bedürfnisse Dritter eingeschränkt oder verhindert werden. Zurückhaltung impliziert ebenfalls nicht die freiwillige Wahl mittlerer oder schlechterer Qualitäten, beispielsweise bei der Sitzplatzwahl oder der Menge der zu verzehrenden Nahrungsmittel. Eine Ausnahme bilden dabei der Lärmpegel, als auch raumgreifende unangemessene körperliche Aktivitäten.

Mäßigung bezieht sich auf das Einschätzen der tatsächlichen eigenen Bedürfnisse, speziell beim Essen in der Schule um das Finden der dem tatsächlichen Hunger entsprechenden Speisemenge. Jedes Kind hat freilich Anspruch auf sein eigenes Maß. Es geht nicht um das Beschneiden eigener Bedürfnisse. Jedes Kind hat beim Essen eigene Bedürfnisse was die Menge der zu nehmenden Speise betrifft; die physiologische Beschaffenheit wirkt mit bei der Entscheidung, wie viel ein Schüler isst oder nicht. Gleichfalls unterscheiden sich die Kinder in ihren Temperamenten. Ein lebhaftes Kind soll während des gemeinsamen Essens nicht gezwungen werden, keine Äußerung von sich zu geben. Es geht vielmehr darum, Rücksichtnahme zu üben, um sicherzustellen, dass die gemeinsame Mahlzeit erfolgreich vollzogen werden kann. Das individuelle Maß muss somit mit dem gemeinschaftlichen, überindividuellen Maß in Einklang gebracht werden.

BEOBACHTUNGEN

Bei der Essensentnahme in der Stodeneskolan im schwedischen Karlstad obliegt die Entscheidung, welche Speisen in welcher Menge genommen werden, beim Schüler selbst. In Selbstbedienungstheken im Speisesaal werden verschiedene warme Speisen, Beilagen und Nachtische angeboten. Die Schüler nehmen sich, nachdem sie sich im Vorraum der Oberbekleidung und der Straßenschule entledigt haben, einen Teller und beginnen sich ihre Speisen aufzuladen. Sobald ein Behältnis leer ist, wird es durch die Küchenbeschäftigten wieder aufgefüllt. Es besteht, zumindest bei den Hauptgerichten, nicht die Gefahr, dass eine Speise ausgeht. Es ist den Kindern jedoch bekannt, dass die angebotenen Nahrungsmittel an der Zahl der Esser bemessen werden. Nehmen die zuerst anwesenden Klassen im Speiseraum übermäßig viel, dann können bei den zuletzt eintreffenden Klassen durchaus einige Speisen aufgebraucht sein. Bei den von mir beobachteten ersten beiden Schulklassen, welche immer als erste in den Speiseraum gingen, war übermäßiges Aufnehmen verschiedener Speisen nicht zu beobachten. Vielmehr gab es eine Tendenz, möglichst viele Speisen zu probieren, diese aber nur in kleinen Portionen. Beispielsweise nahmen einige Kinder nur eine kleine Kartoffel oder einen kleinen Löffel Reis. Allgemein konnte kein „Hamstern“ bestimmter Speisen festgestellt werden, auch wenn bestimmte Süßspeisen in größeren Mengen aufgeladen wurden. Dies stellte jedoch eine Ausnahme dar, und die nicht verzehrte Menge dieser Speisen war in der Tat sehr gering. Tendenziell wurde von den Schülern eher zu wenig als zu viel auf die Teller geladen. In einer beobachteten zweiten Klasse mit einer Schülerzahl von 24 holten 9 Schüler noch einmal nach, zwei Schüler zweimal. Die nicht verzehrten Speisen dieser Klasse waren gering. Wurde etwas entsorgt, war es häufig die gesamte Menge einer Zutat. Das lässt vermuten, dass es eher der unbekannte Geschmack einer Speise war, der zum Nichtverzehr und letztendlich zum Wegwurf führte, als das „Hamstern“ einer Speise.

In der Grundschule Wilsdruff/Sachsen nahmen die Schüler der zweiten Klasse ihr Schulfrühstück im Klassenzimmer ein. Die Lehrerin verblieb nur kurze Zeit im Raum. Nachdem das Pausenzeichen ertönt war, räumten die Schüler ihre Lunchpakete aus den Taschen und verteilten sich im Zimmer. Es war den Kindern erlaubt, sich innerhalb des Raumes nach ihren Vorlieben zu platzieren. Drei Kinder blieben an ihrem Tisch und verzehrten ihre

mitgebrachten Nahrungsmittel dort. Sie verließen diesen Platz erst nach dem Verzehr. Zwei Kinder verließen ihren Platz nur kurz und kehrten anschließend dorthin zurück. Vier Kinder ließen sich auf den Heizungen, mit Blickrichtung auf die Außenanlage nieder. Auf den Heizkörpern waren Sitzbretter angebracht, so dass sie als Sitzplatz geeignet waren. Die restlichen Schüler setzten sich in drei verschiedenen Gruppen auf den Fußboden. Eine Gruppe platzierte sich hinter der Eingangstür, so dass sie von außen bei geöffneter Tür nicht einsehbar waren. Eine weitere Gruppe richtete ihren Platz unter einem am Rand stehenden Tisch ein. Er diente als eine Art Höhle. Obwohl die Gruppen räumlich voneinander getrennt waren und nicht miteinander interagierten, stieg der Lärmpegel nicht über ein bestimmtes Maß. Einzelne Schüler, welche kurzzeitig bei einer Erzählung aufschrieten, wurden von ihren Mitschülern, in diesem konkreten Fall von einem anderen Gruppenmitglied, mit einer Handbewegung gezügelt. Auch ohne das regulierende Eingreifen der Lehrerin hielten die Schüler einen mäßigen Lärmpegel aufrecht. Ebenso hielten sich die Schüler mit schnellen und extensiven Bewegungen zurück. Kinder, welche sich im Klassenzimmer bewegten, taten dies in einem gemäßigten Tempo. Sie rannten oder tobten nicht. Dies geschah erst, nachdem einige Schüler das Essen beendet hatten und ihre Aufmerksamkeit auf anderer Gruppen gelenkt wurde. Erst nachdem zwei Kinder gleichzeitig das Klassenzimmer verließen, begannen sie zu rennen und versuchten sich gegenseitig zu fangen. Sobald sie wieder in das Klassenzimmer zurückkehrten, stellten sie dieses Verhalten wieder ein.

KONKRETION DER PÄDAGOGISCHEN VALENZ

Wie die beiden angeführten Beispiele deutlich gezeigt haben, ist eine entscheidende Bedingung für die Bedürfnisbefriedigung, dass man sich seiner eigenen Bedürfnisse bewusst ist. Aus diesem Bewusstsein kann dann die Entscheidungen bei der Essensaufnahme erfüllt- bzw. hergeleitet werden. Dies spielt immer dann eine wichtige Rolle, wenn die angebotenen Speisen nicht von anderen Personen portioniert werden, wie das in vielen Schulküchen der Fall ist, sondern die Schülern selbst ihre Portionen zusammenstellen. Das Beispiel der schwedischen Grundschule macht deutlich, dass die dort beobachteten Kinder in der Lage waren, ihre Bedürfnisse richtig einzu-

schätzen und dadurch befähigt waren, die zu wählenden Speisen und die aufzunehmende Menge zu bestimmen. Sie haben also gelernt, Mäßigung zu üben. Sie nehmen sich nur so viel von den Speisen, wie sie tatsächlich verzehren können. Es kommt nicht zu einer Bevorratung an Nahrungsmitteln, die ggf. aus der Besorgnis resultiert, dass zu einem späteren Zeitpunkt eine bestimmte Speise nicht mehr vorrätig wäre. Die Voraussetzung um Mäßigung üben zu können besteht in der Tatsache, dass die Kinder ausreichende Informationen über die vorhandene Menge an Speisen besitzen. Die Schüler wissen, dass die bereitgestellte Menge mit der Zahl der Essenseinnehmer abgestimmt ist und das damit sichergestellt ist, dass jeder Schüler ausreichend Essen erhalten wird. Die Orientierung an einem angemessenen Maß hatte sich bei diesen Schülern bereits habitualisiert.

Im zweiten Beispiel ist die grundlegende Situation, die gemeinsame Einnahme einer Mahlzeit, unverändert, jedoch sind andere Rahmenbedingungen gegeben. Die Schüler verlassen ihr Klassenzimmer während der Pause nicht. Im Zimmer befinden sich ausschließlich die Schüler der beobachteten Klasse; die Klassenlehrerin verließ während der Pause den Raum. Die zu verzehrenden Speisen wurden von den Schülern mitgebracht. Somit kommt es zu keiner Verteilung von Speisen, ausgenommen kleineren Tauschhandlungen zwischen den Schülern. Die Aufmerksamkeit liegt bei diesem Exempel auf der Herstellung und Aufrechterhaltung eines niedrigen Lärmpegels, der es allen Beteiligten ermöglicht, ihre Speisen in einer als angenehm empfundenen Atmosphäre einzunehmen. Darüber hinaus wurden auch die körperlichen Aktivitäten, wie beispielsweise Rennen, Springen oder andere Formen körperlicher Aktivitäten, soweit reguliert, dass es nicht zu einer Beeinträchtigung der Essenseinnahme kam. Oben wurde bemerkt, dass Zurückhaltung nicht gleichzusetzen ist mit einer Minderung der Qualität, beispielsweise einer ungünstigen Sitzplatzwahl. Es bedeutet lediglich, dass die Befriedigung eigener Bedürfnisse andere Mitschüler bei deren Bedürfnisbefriedigung nicht stört oder verhindert. Die Befriedigung der eigenen Bedürfnisse ist in diesem Fall primär. Bei den hier beobachteten Phänomenen Lautstärkepegel und körperliche Aktivität ist dies anders gelagert. Solche Aktivitäten wie Schreiben, Rennen u.a. stehen der Befriedigung des Bedürfnisses nach Nahrungsaufnahme entgegen. Wird ihnen Platz eingeräumt, sinkt der Befriedigungswert. Die im Beispiel geschilderte Situation zeigt, dass die Schüler bereits die Fähigkeit erworben haben, ein als angenehm empfundenes Niveau an akustischen Reizen als auch an körperlichen

Aktivitäten zu finden. Die Beobachtung, dass ein Junge, sobald er den Flur erreicht, zu rennen beginnt, zeigt, dass generell auch ein Bedürfnis sich zu Bewegen, auch schnell zu bewegen, existiert, es jedoch während der Essenspause im Klassenzimmer zurückgehalten wird. Die Zurückhaltung der Schüler in diesem Beispiel könnte daraus resultieren, dass die Kinder sich in ihrem eigenen Klassenraum bewegen. In diesem Raum verbringen die Schüler die längste Zeit des Tages und das über mehrere Schuljahre hinweg. In ihrem Klassenraum können die Schüler selbst wählen, welchen Ort sie darin aufsuchen. Das Beispiel zeigt, dass davon reger Gebrauch gemacht wurde. Der Aufenthalt in der Klassengemeinschaft und dem eigenen Klassenraum ist auch deshalb bedeutsam, da hier Rankämpfe innerhalb der Klasse unwahrscheinlich sind. In der Regel sind die Positionen innerhalb des Kollektivs bereits gefestigt, was wiederum zu einem relativ stabilen Sozialgefüge führt. Die persönliche Wahlfreiheit innerhalb eines vertrauten Raumes ist eine wichtige Voraussetzung, um zurückhaltendes Verhalten zu zeigen. Auch hier ist zu konstatieren, dass diese Fähigkeit bereits internalisiert und habitualisiert, also zu einer intrapersonellen Fähigkeit geworden ist.

Die Erkenntnis, dass Rücksichtnahme keine persönlichen Nachteile birgt, sondern vielmehr durch das Vertrauen in andere und das entgegengebrachte Vertrauen durch andere ein positives Verhältnis zu den Mitschülern und zu sich selbst schafft, führt zur Ausprägung einer Gewöhnung dieser Verhaltensdisposition. In diesem Sinne kommt es zu einer Selbstdisziplinierung. Die persönliche Einsicht in die vorteilhaften Konsequenzen rücksichtsvollen Verhaltens und das daraus resultierende Handeln, so wie beim Beispiel in der Grundschule Karlstad bei der Aufnahme der Essensportionen gesehen, stellt sowohl eine pädagogische Valenz intrapersoneller Fähigkeit, als auch eine pädagogische Valenz sozialen Handelns dar, da die Konsequenzen der eigenen Handlungen auf andere Personen berücksichtigt werden. In beiden Fällen spielt die Wahlfreiheit eine wichtige Rolle, um die Selbstdisziplinierung zu erreichen.

Das Beispiel illustriert, wie im „natürlichen“ Geschehen eines Schultages pädagogische Valenzen „entdeckt“ werden können. Freilich hätten andere Autoren andere oder zumindest weitere Valenzen entdecken können. Dies sollte auch die genuine Aufgabe von Pädagogen sein, pädagogische Valenzen zu erkennen und wenn möglich, Bedingungen zu arrangieren, dass diese ihre Wirkung entfalten können. Neben der Kategorie „Einübung

von Gewohnheiten“ konnten drei weitere größere Kategorien mit einer jeweils unterschiedlichen Zahl pädagogischer Valenzen (7, 3, 6) identifiziert werden.⁹ Wünschenswert wäre, wenn auch andere Geschehensbereiche in oder im Umfeld der Schule in ähnlicher Weise erforscht werden würden, mit dem Ziel, möglichst viele pädagogisch förderliche Valenzen zu finden und zu arrangieren, wie beispielsweise Schulaußenanlagen, Gestaltung von schulischen Räumen, Schulbibliotheken, Schulwege, Gemeinschaftsräume u.v.a.

-
- 9 *Essen in der Schule als Möglichkeit zur Erziehung zu gerichteten Tätigkeiten:* Arbeitsteilige Aufgabenerfüllung bei der Vorbereitung einer gemeinsamen Mahlzeit; Wahrnehmung eines Arbeitsvorganges im Arbeitsablauf durch Austeilen der Speisen von einzelnen Schülern; Vollständiges Abschließen eines Handlungsvorganges durch Ab- und Aufräumen nach der Essensaufnahme von Seiten der Schüler; Durchführung einer vollständigen Handlung durch eigene Zubereitung der gemeinsam zu verzehrenden Speisen; Übernahme der wirtschaftlichen Seite des Essens in der Schule durch selbständiges Betreiben eines schülereigenen Kiosks in der Schule; Anerkennung und Lob als Entlohnung für erwartungsgemäß ausgeführte Tätigkeit; Die In-Pflicht-Nahme der Schüler bei konkreten Aufgaben bei der Durchführung eines gemeinsamen Mittagessens. *Gemeinsame Einnahme des Essens in der Schule als Möglichkeit, die Befähigung zum Führen von Tischgesprächen zu erlangen:* Die Fähigkeit, Themen für ein Tischgespräch zu etablieren und Themen zu steuern; Lehrerzentriertes Tischgespräch. Erweiterung der Kommunikation mit Lehrern über den Unterricht hinaus und die Gelegenheit, das pädagogische Verhältnis zum Lehrer zu erweitern; Beachten und Einhalten von Kommunikationsregeln als Voraussetzung für das schülerzentrierte Tischgespräch. *Essen in der Schule zur Erziehung zu guten Tischsitten als Voraussetzung, um genussvoll essen zu können:* Erlernen der Fähigkeit, eine realistische Selbsteinschätzung zu erlangen; Der sichere Umgang mit dem Besteck als Voraussetzung zu einem genussvollen Essen; Der Umgang mit Nahrungsmitteln als Möglichkeit, die Kenntnisse über einzelne Lebensmittel zu steigern; Essen als Gelegenheit zur hygienischen Erziehung; Die Fähigkeit, durch den Verzehr einer Speise ein behagliches Gefühl zu erlangen; Essen in der Schule als Gelegenheit, den Umgang mit unterschiedlichen Zeitrhythmen zu erlernen.

SCHLUSS

Der Artikel hat die Suchbewegung der Vergleichenden Pädagogik hin zu einem neuen Gegenstandsbezug zu skizzieren versucht. Kultur oder besser Kulturen haben den Vorteil, den Gegenstand von politischen Entitäten zu lösen sowie weniger normativ aufgeladen zu sein. Der Bezug zu Kulturen bringt neben neuen inhaltlichen Perspektiven auch methodische Erweiterung. Der phänomenologische Zugang verspricht Einsichten besonders in pädagogische Phänomene, die quantitativen Ansätzen nur schwer zugänglich sind. Am Beispiel „Schulspeisung/Essen in der Schule“ habe ich versucht zu zeigen, dass ein solcher Zugang Einsichten in ein ansonsten wenig berücksichtigtes Feld bieten kann und somit Phänomene in den Blick kommen, die zwar curricular nicht thematisiert werden, jedoch auf den Unterricht wirken und somit sehr wohl zum Gelingen auch des größeren pädagogischen Feldes, des Unterrichts, beitragen können. Zudem bietet der Ansatz die Möglichkeit, erzieherische Wirkungen solcher sozialen Räume im Umfeld des Unterrichts näher zu untersuchen.

Natürlich können die hier präsentierten pädagogischen Valenzen nicht vollständig „abgearbeitet“ werden; das widerspräche auch der Dynamik solcher Phänomene. Wenn davon ausgegangen wird, dass Umgebungen so gestaltet werden können, dass möglichst viele pädagogische Valenzen enthalten sind, kann es auch gar nicht um eine irgendwie geartete Vollständigkeit gehen. Es ist sogar davon auszugehen, dass ein anderer Autor andere Valenzen des gleichen Phänomens eruieren wird.

Das Konzept der Pädagogischen Valenzen soll vielmehr als Forschungsprogramm verstanden werden. Das hier vorgestellte Phänomen „Schulspeisung/Essen in der Schule“ ist eines von vielen möglichen Untersuchungsgegenständen. Wünschenswert sind weitere Untersuchungen zu anderen Phänomenen, wie beispielsweise Schulaußenanlagen, Schülerbibliotheken, Schülermitwirkung, Raumgestaltung oder Elternpartizipation.

LITERATUR

Ackermann, H./Rosenbusch, H. S.: Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: König, E. (Hrsg.) (1995): Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim, S. 135-167.

- Adick, C. (2008): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart.
- Allemann-Ghionda, C. (2004): Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel.
- Althans, B./Schmidt, F./Wulf, C. (Hrsg.) (2014): Nahrung als Bildung: Interdisziplinäre Perspektiven auf einen anthropologischen Zusammenhang. Weinheim und Basel.
- Appel, S. (2004): Handbuch Ganztageschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen. Schwalbach/Taunus.
- Arnone, R.F./Torres, C.A./Franz, S. (Hrsg.) (2013): Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. Plymouth.
- Baumert, J. (2001): Wieso, weshalb, warum? In: Die Zeit, 6.12.2001, URL: http://www.zeit.de/2001/50/200150_pisa-interview-l.xml
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Wiesbaden.
- Barlösius, E. (1999): Soziologie des Essens. Eine sozial- und kulturwissenschaftliche Einführung in die Ernährungsforschung. Weinheim und München.
- Barnard, H.C.: The Historiography of Education. In: Gordon, P./Szreter, R. (Hrsg.) (1989): The History of Education: The Making of a Discipline. Oxon, S. 105-130.
- Beauchamp, E.R. (Hrsg.) (2003): Comparative Education Reader. New York/London.
- Böhm, J. (2010): Pädagogische Valenzen schulspezifischen Geschehens im Umfeld des Unterrichts. Hamburg.
- Bourdieu, P. (1989): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main.
- Brock, C./Alexiadou, N. (2013): Education Around the World. A Comparative Introduction. London und New York.
- Elias, N. (1993): Was ist Soziologie? Weinheim und München.
- Elias, N. (1997): Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band: Wandlung des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main.
- Eurypedia URL: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Main_Page
- Fukuyama, F. (1992): Das Ende der Geschichte. Wo stehen wir? München.

- Geertz, C. (2001): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt am Main.
- Gesellschaft für Vergleichende Pädagogik e.V. (Hrsg.) (2001): Arbeitspapiere Internationale Beziehungen im Bildungswesen. Festgabe zum 60. Geburtstag von Dietmar Waterkamp. Dresden.
- Göpfert, A.: Gewöhnung. In: Rein, W. (Hrsg.) (1905): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 3. Langensalza, S. 601-607.
- Haviland, W.A. (1993): Cultural Anthropology. Orlando.
- Heckhausen, J./Heckhausen, H. (2007): Motivation und Handeln. Lehrbuch der Motivationspsychologie. Berlin.
- Horney, W. et al. (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon in zwei Bänden. Gütersloh.
- Hummrich, M./Rademacher, S. (Hrsg.) (2013): Kulturvergleich in der Qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen.
- Kamski, I: Mittagessen und Schulhof. In: Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008) Grundbegriffe Ganztagsbildung. Wiesbaden, S. 566-575.
- Kauke, M.: Kinder auf dem Pausenhof. Soziale Interaktionen und soziale Normen. In: Behnken, I./Jaumann, O.: (Hrsg.) (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim, S. 51-62.
- Knorr Cetina, K. (2002): Die Fabrikation von Erkenntnis: Zur Anthropologie der Naturwissenschaft. Frankfurt am Main.
- Klieme, E. et al. (Hrsg.) (2010): PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster.
- Krappmann, L. Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim.
- Kruse, L./Graumann, C.-F. (1978): Sozialpsychologie des Raumes und der Bewegung. In: Soziologie des Alltags. Sonderheft 20. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, S. 177-219.
- Lewin, K. (1982a): Feldtheorie. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Band 4. Stuttgart.
- Lewin, K. (1982b): Psychologie der Entwicklung und Erziehung. Kurt-Lewin-Werkausgabe, Band 6. Stuttgart.
- Livingstone, D.W.: Informelles Lernen in der Wissensgesellschaft. In: QUEM-Report, H. 60, 1999.
- Meyer, J.W./Ramirez, F.O.: The World Educational revolution, 1950 – 1970. In: Sociology of Education 1977 (50), S. 242-258.

- Pazzini, K.-J.: Alltagskultur: Essen. In: Lenzen, D. (Hrsg.) (1996): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Handbuch und Lexikon der Erziehung. Band 3. Stuttgart, S.325-330.
- Pazzini, K.-J.: Eßkultur. In: Lenzen, D. (1989): Pädagogische Grundbegriffe. Band 1: Aggression bis Interdisziplinarität. Reinbeck bei Hamburg, S. 543-550.
- Phillips, D./Schweisfurth, M. (2008): Comparative and International Education. An Introduction to Theory, Method and Practice. London/New York.
- Prahl, H.-W./Setzwein, M. (1999): Soziologie der Ernährung. Opladen.
- Reinhard, W. (2004): Lebensformen Europas. Eine historische Kulturanthropologie. München.
- Schütz, A. (2015): Schulkultur und Tischgemeinschaft. Eine Studie zu sozialen Situation des Mittagessens an Ganztageschulen. Wiesbaden.
- Schriewer, J.: „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hrsg.) (1982): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn, S. 185-236.
- Schriewer, J.: Problemdimensionen sozialwissenschaftlicher Komparatistik. In: Kaelble, H./Schriewer, J. (Hrsg.) (2003): Vergleich und Transfer. Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt/New York.
- Schriewer, J.: Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In: Hummrich/Rademacher (Hrsg.) (2013): Kulturvergleich in der Qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen.
- Simmel, G.: Soziologie des Essens. In: Lichtblau, K. (Hrsg.) (1998): Georg Simmel. Soziologische Ästhetik. Hannover, S. 183-190.
- Simon, H.: Schulspeisung. In: Rein, W. (Hrsg.) (1908): Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Band 8. Langensalza, S. 320-324.
- Visser, M. (1991): The Rituals of Dinner. The Origins, Evolution, Eccentricities, and Meaning of Table Manner. Middlesex.
- Waterkamp, D. (2006): Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Münster.
- Waterkamp, D. (Hrsg.) (2004): Vergleichende Pädagogik und europäische Wege der Bildung. Festschrift für Klaus-Dieter Mende zum 65. Geburtstag. Dresden.

- Zimbardo, F.G./Gerrig, R.J. (2005): Psychologie. München.
- Zimmer, J./Niggemeyer, E. (1986): Macht die Schule auf, lässt das Leben rein. Von der Schule zur Nachbarschaftsschule. Weinheim und Basel.
- Zimmer, J./Feldhaus, H.J. (2006): Kleines Handbuch zum Situationsansatz. Weinheim und Basel.
- Zinnecker, J. (2001a): Stadtkids. Kinderleben zwischen Straße und Schule. Weinheim und München.
- Zinnecker, J.: Soziale Welten von Schülern und Schülerinnen. Über populäre, pädagogische und szientifische Ethnographien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 46, 2001, 5, S. 667-690.