
International Dialogues on Education Past and Present

2017, Volume 4, Number 1

SPECIAL ISSUE

Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Times – Part II

**Results and Impulses from an International Conference
at the University of Hildesheim (Germany)**

**Special Issue Editors:
Olga Graumann & Evgeniy V. Ivanov**

www.ide-journal.org

Edited by Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present

Edited by

Olaf Beuchling, Reinhard Golz & Erika Hasebe-Ludt

**“Diversity and Democracy – The Search for Identity in
Challenging Times, Part II”**

2

Special Issue

Edited by Olga Graumann and Erika Evgeniy V. Ivanov



© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

International Dialogues on Education: Past and Present
Volume 4, Number 1, 2017

<i>Olga Graumann & Evgeniy V. Ivanov</i> Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Times: Results and Impulses from a Conference (Special Issue Editor` Introduction)	7-12
<i>Robert Schneider</i> Resonanz als Bedingung der Möglichkeit von (inklusive) Pädagogik: Pädagogisch-anthropologische Reflexionen zum Menschenbild demokratischer Erziehung	13-19
<i>Beatrix Wildt & Johannes Wildt</i> Gabentausch als Paradigma für Bildungsprozesse?	20-37
<i>Malte Ebner von Eschenbach</i> Impulse zum Umgang mit Kontingenz in der Politischen Bildung	38-48
<i>Irina Diel</i> Warum Vielfalt eine enorme Herausforderung darstellt	49-60
<i>Валентина Васильевна Стадник</i> «Менеджмент многообразия» в реализации стратегии инновационного развития организаций	61-85
<i>Ilze Mikelsonе, Jana Grava & Linda Pavitola</i> Diversification of teacher’s activity for holistic development of children in pre-school education practice	86-99
<i>Anna Liduma</i> Collaboration in the Kindergarten as a Pedagogical Means for Developing Positive Attitudes	100-106
<i>Марина Викторовна Александрова & Наталья Викторовна Александрова</i> Психологическое здоровье детей дошкольного возраста в условиях многообразия	107-111
<i>Екатерина Валерьевна Егорова</i> Индивидуализация в российских школах как способ поддержания гражданской идентичности ребёнка	112-123

<i>Olga Graumann</i> Aufwachsen in unübersichtlichen Zeiten: Die Bedeutung von Pädagogen als Berater und Lebensbegleiter von Jugendlichen	124-137
<i>Julia Koinova-Zöllner</i> Individualität und Kooperation: Chancen und Herausforderungen gegenseitiger Ansätze	138-149
<i>John B. Bond</i> How School Leaders Can Use Formative Assessment Strategies to Enhance School Climate	150-159
<i>Ирина Александровна Донина</i> Внутренний маркетинг как фактор профессионального развития педагогического персонала школы	160-164
<i>Katjuscha von Werthern</i> Eltern, Schule, Aushandlung: Chancen und Grenzen demokratischer Schulentwicklung im Kontext von Vielfalt	165-174
<i>Петр А. Петряков</i> Стратегия формирования инклюзивной среды в современном вузе	175-180
<i>Ausma Spona</i> Forschungsmethodologie zum Wesen und Inhalt der beruflichen Identität der Hochschullehrkräfte	181-190
<i>Валентин В. Валетов, Николай А. Лебедев, Ирина В. Журлова & Татьяна В. Палиева</i> Организационная модель социализации различных гетерогенных групп в условиях инклюзивной среды университета	191-208
<i>Татьяна Владимировна Волкодав</i> Формирование опыта творческой деятельности студентов в образовательной среде	209-212
<i>Māra Vidnere</i> Analyse der akademischen Orientierungen von Studierenden: Ein binationaler Vergleich	213-218

<p><i>Татьяна Валентиновна Башкирева</i> Аспекты подготовки педагогов и менеджеров для сопровождения социального здоровья одаренных учащихся в гетерогенных группах</p>	219-224
<p><i>Margret Winzer & Kas Mazurek</i> Diversity, Difference, and Disability: Conceptual Contradictions and Present Practice in Inclusive Schooling for Students with Disabilities</p>	225-231
<p><i>Наталья Н. Малярчук, Галина М. Креницына & Людмила П. Пащенко</i> Роль инклюзивного пропедевтического центра в предупреждении социального иждивенчества детей с ограниченными возможностями здоровья</p>	232-237
<p><i>Airisa Steinberga</i> Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung an Privatschulen in Lettland</p>	238-244
<p><i>Zhanna Bruk & Galina Kuchterina</i> Psychologische Belastbarkeit von Jugendlichen in einer sich verändernden Welt</p>	245-253
<p><i>Неля В. Подлевская</i> Развитие одаренности старшеклассников в условиях профильного филологического обучения</p>	254-266

Olga Graumann & Evgeniy V. Ivanov

Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Times: Results and Impulses from a Conference (Special Issue Editors' Introduction)

Like the first part of a special issue (www.ide-journal.org/journal/?issue=2016-volume-3-number-3), this part is also dedicated to “Diversity and Democracy – The Search for Identity in Challenging Times”. All contributions were under discussion at the 10th congress of the International Academy for the Humanization of Education (IAHE [www.iahe.eu]) in September 2016 at the University of Hildesheim (Germany). The congress, along with the special issue, were funded by the EU-project Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

This second part of the special issue again deals with themes of inclusion of children and youth with a physical or mental handicap and with the integration of people who have been displaced from their country because of war and economic hardship. The authors are researchers from Canada, Latvia, Austria, USA, Russia, Germany and Belarus, mostly looking at the issues from their respective national perspectives. What is still needed is comparative analysis at these national issues and potential solutions.

Despite the multiple thematic layers, in the four content strands there is a clear attempt to see diversity as an opportunity for innovation and social change.

- Robert Schneider looks at the relationship between democratic education, inclusion and self-determination. Malte von Ebner Eschenbach discusses the meaning of political education for democratic competence. Bea and Johannes Wildt deal with giving and gift exchange in socialization processes and education. Irina Diel illuminates diversity as an immense challenge for society. Valentyna Stadnyk considers diversity management and decentralized organizational systems that favour integration.
- Ilze Mikelsona, Jana Grava & Linda Pavitola as well as Anna Liduma address the connection between diversity and democracy in preschool and school. Marina V. Alexandrova illuminates the meaning of mental health of preschool children in Russia. Ekaterina Egorova takes up issues of teacher professionalization and identity development. Olga Graumann deals with the meaning of pedagogical figures as mentors and life companions for youth as well as the necessity of guidance. With Russia as an example, Julia Koinova-Zöllner raises questions about tendencies to put the responsibility for education more in the hands of parents. From an American perspective, John B. Bond recommends employing creative concepts and strategies to assess and improve school climate. Irina A. Donina discusses the meaning of internal marketing for the professional development of school personnel. Katjuschka von Werthern develops ideas of a wider equal-opportunity education that also appeals to “education-distanced” parents.
- Pjotr A. Petryakov focuses on inclusive spaces with access for all in post-secondary institutions, while Tatjana V. Volkodav deals with questions about how to better utilize students’ creative potential. Ausma Spona compares professional identities of post-secondary teachers in Latvia and

Russia, and Māra Vidnere researches the scholarly interests of student teachers in Latvian post-secondary institutions. Valentin V. Valetov, Nikolay A. Lebedev, Irina V. Zurlova & Tatiana V. Palieva discuss organizational problems with the socialization of heterogeneous groups in an inclusive tertiary education context. Tatjana V. Bashkireva looks at issues in promoting social wellness of gifted students.

- Margret Winzer & Kas Mazurek discuss to what extent the support needs of children with disabilities are neglected in contexts challenged with integration and inclusion as well as diversity. Natalia N. Malyarchuck, Galina M. Krinitzina & Ludmila P. Pashchenko develop a concept of propaedeutic education for children with special pedagogical support needs. Airisa Steinberga discusses the inclusion of children with Asperger's syndrome in a private school in Latvia. Zhanna Bruk and Galina Kuchterina examine the interrelationship between the capacity for resilience and coping strategies in situations with stress in youth. Nelia V. Podlevskaya analyzes individual education needs, abilities, talents and career aptitudes of highly gifted students in Ukraine.

We thank the authors for this new opportunity to look beyond one's national borders and stimulate a constructive discussion about the thematic cluster of "diversity and democracy", which continues to be highly relevant.

About the Special Issue Editors

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Educational researcher, University of Hildesheim (Deutschland); honorary president of the „International Academy for the Humanization of Education (IAHE) (www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/). Contact: jaugrau@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Evgeniy V. Ivanov (Евгений В. Иванов, др. пед. наук, профессор): Educational researcher; Director, Institute of Continuous Pedagogical Qualification, Yaroslav Mudry State University, Velikiy Novgorod (Russia). Contact: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



Olga Graumann, Evgeniy V. Ivanov

Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten: Ergebnisse und Impulse eines Kongresses (Vorwort der Herausgeber der Sonderausgabe, Teil 2)

Wie schon der erste Teil einer Sonderausgabe (www.ide-journal.org/journal/?issue=2016-volume-3-number-3) widmet sich auch dieser Teil dem Thema „Vielfalt und Demokratie – Identitätssuche in unübersichtlichen Zeiten“. Alle Beiträge standen auf dem 10. Kongress der International Academy for the Humanization of Education (IAHE [www.iahe.eu]) im September 2016 an der Universität Hildesheim (Deutschland) zur Diskussion. Der Kongress wie auch die Sonderausgabe wurden durch das EU-Projekt Aus- und Weiterbildung für Pädagogen und Bildungsmanager im Bereich Diversity (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR) gefördert.

Thematisch geht es auch in diesem Teil um Probleme der Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit einer physischen oder psychischen Beeinträchtigung sowie um die Integration von Menschen, die aufgrund von Kriegen und wirtschaftlicher Not aus ihrem Land vertrieben wurden. Die Artikel verfassten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Kanada, Lettland, Österreich, den USA, Russland, Deutschland und Weißrussland, zumeist aus jeweiliger nationaler Perspektive. Eine länder-vergleichende Betrachtung der Probleme und Lösungsansätze steht noch aus.

Ungeachtet der Vielschichtigkeit der Thematik wird in vier inhaltlichen Strängen das Bemühen sichtbar, Vielfalt als Chance zu sehen für Innovationen und gesellschaftliche Veränderungen.

- Robert Schneider setzt demokratische Erziehung, Inklusion und Selbstbestimmung ins Verhältnis. Malte Ebner von Eschenbach erörtert die Bedeutung politischer Bildung für Demokratiekompetenz. Auf Geben und Gabentausch in Sozialisationsprozessen und Erziehung richten Bea und Johannes Wildt den Blick. Irina Diel beleuchtet Vielfalt als große gesellschaftliche Herausforderung. Valentyna Stadnyk befasst sich mit Diversity Management und dezentralisierten integrationsfördernden Organisationssystemen.
- Mit dem Zusammenhang von Vielfalt und Demokratie in Vorschule und Schule beschäftigen sich z.B. Ilze Mikelsona, Jana Grava & Linda Pavitola sowie auch Anna Liduma. Marina V. Alexandrova beleuchtet die Bedeutung der psychischen Gesundheit von Vorschulkindern in Russland. Lehrerprofessionalisierung und Identitätsentwicklung greift Ekaterina Egorova auf. Mit der Bedeutung von Pädagogen als Berater und Lebensbegleiter von Jugendlichen sowie der Notwendigkeit von Orientierungshilfen befasst sich Olga Graumann. Julia Koinova-Zöllner hinterfragt am Beispiel Russlands Tendenzen, die Bildung der Kinder stärker in die Hände der Eltern zu legen. John B. Bond empfiehlt aus US-amerikanischer Sicht die Nutzung kreativer Konzepte und Strategien zur Beurteilung und Verbesserung des Schulklimas. Irina A. Donina erörtert die Bedeutung eines internen Marketings für die professionelle Entwicklung des Schulpersonals. Katjuscha von Werthern entwickelt Ideen einer chancengerechteren Bildung, die auch „bildungsferne“ Eltern anspricht.
- Pjotr A. Petryakov konzentriert sich auf inklusive, für alle zugängliche Bildungsräume an Hochschulen, während sich Tatjana V. Volkodav mit Fragen der besseren Nutzung des kreativen Potentials von Studierenden befasst. Ausma Spona vergleicht berufliche Identitäten der Hochschullehrkräfte in Lettland und Russland, und Māra Vidnere erforscht akademische Interessen von Lehramtsstudierenden in lettischen Hochschulen. Valentin V. Valetov, Nikolay A. Lebedev, Irina V. Zurlova & Tatiana V. Palieva erörtern organisatorische Probleme der Vergesellschaftung heterogener Gruppen in einem inklusiven Hochschulumfeld. Probleme der Förderung sozialer Gesundheit von begabten Studierenden untersucht Tatjana V. Bashkireva.
- Margret Winzer & Kas Mazurek erörtern, inwieweit Förderbedürfnisse von Kindern mit Behinderungen im Rahmen integrativer und inklusiver sowie durch Vielfalt geprägter Belastung vernachlässigt werden. Ein Konzept propädeutischer Bildung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf entwickeln Natalia N. Malyarchuck, Galina M. Krinitzina & Ludmila P. Pashchenko. Mit der Inklusion von Kindern mit Asperger-Syndrom in einer lettischen Privatschule setzt sich Airisa Steinberga auseinander. Zhanna Bruk und Galina Kuchterina untersuchen Wechselbeziehungen zwischen der Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen und Bewältigungsstrategien in Stress-Situationen. Nelia V. Podlevskaya analysiert individuelle

Bildungsbedürfnisse, Fähigkeiten, Talente und berufliche Neigungen hochbegabter Schülerinnen und Schüler in der Ukraine.

Wir danken den Autorinnen und Autoren für die erneute Möglichkeit, über eigene Landesgrenzen hinauszublicken und damit eine konstruktive Diskussion in dem weiterhin hochaktuellen Themenspektrum „Vielfalt und Demokratie“ anzuregen.

Über die Gastherausgeber der Sonderausgabe

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Erziehungswissenschaftlerin, Universität Hildesheim (Deutschland); Ehrenpräsidentin der „International Academy for the Humanization of Education“ <http://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/de/> Kontakt: jaugrau@uni-hildesheim.de

Prof. Dr. Evgeniy V. Ivanov (Евгений В. Иванов): Erziehungswissenschaftler; Direktor des Instituts für pädagogische Weiterbildung an der Staatlichen Yaroslav-Mudry-Universität Novgorod (Russland). Kontakt: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



Ольга Грауманн & Евгений Иванов

Многообразие и демократия - поиск идентичности во времена неопределённости: результаты и основные доклады конгресса (предисловие издателей второй части специального выпуска)

10

Как и первая часть специального выпуска (www.ide-journal.org/journal/?issue=2016-volume-3-number-3), вторая часть также посвящена теме «Многообразие и демократия - поиск идентичности во времена неопределённости». Все статьи были представлены к дискуссии на десятом конгрессе Международной Академии Гуманизации Образования (International Academy for the Humanization of Education - IАНЕ [www.iahe.eu]) в сентябре 2016 в университете Хильдесхайма (Германия). Конгресс, как и специальный выпуск, был профинансирован европейским проектом «Образование и повышение квалификации для педагогов и менеджеров в сфере образования со специализацией на многообразии» (543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR).

Темы этой части выпуска также посвящены проблемам интеграции и включения детей и подростков с ограниченными возможностями, а также интеграции людей, которые были вынуждены покинуть свою страну из-за войны или экономической ситуации. Статьи представлены исследователями из Канады, Латвии, Австрии, США, России, Германии и Беларуси, в основном исходя из национальной перспективы определенной страны. Сравнительный подход к проблемам и поискам решений всё ещё находится в стадии разработки. Несмотря на многосторонность этой тематики, в четырёх содержательных

частях этого сборника очевидно выражено намерение рассматривать многообразие как возможность для инноваций и общественных изменений.

- Роберт Шнайдер анализирует взаимосвязь демократического воспитания, включённости и самоопределения. Мальте Эбнер фон Эшенбах рассматривает значимость политического образования для развития демократической компетенции. Беа и Йоханнес Вильдт обсуждают роль обмена дарами и отдачи в процессе социализации и воспитания. Ирина Диль освещает многообразие как большой социальный вызов. Валентина Стадник занимается вопросами управления в сфере многообразия и децентрализованных организациях с потребностью в интеграции.
- Вопросами взаимосвязи многообразия и демократии в дошкольном и школьном образовании занимаются среди прочих Ильзе Микельсон, Яна Грава и Линда Павитола, а также Анна Лидума. Марина Александрова освещает тему значимости психического здоровья дошкольников в России. Профессионализацию учительства и развитие идентичности в их взаимосвязи рассматривает Екатерина Егорова. Ольга Грауманн развивает идею значимости педагогов в качестве советчиков и помощников подростков, а также необходимости помощи молодым людям в жизненной ориентации. Юлия Койнова-Цёлльнер ставит под вопрос тенденцию передачи ответственности за образование детей в руки их родителей на примере современной России. Джон Б. Бонд, исходя из американского опыта, рекомендует использовать креативные концепты и стратегии для диагностики и улучшения школьного климата. Ирина Донина пишет о значимости внутреннего маркетинга для профессионального развития школьного персонала. Катюша фон Вертерн развивает идеи образования, предоставляющего равные возможности, и в том числе апеллирующего к родителям с низким уровнем образования.
- Пётр Петряков концентрируется на интегративных, доступных для всех образовательных пространствах в вузах, в то время как Татьяна Волкодав обращается к вопросу оптимального использования творческого потенциала студентов. Аусма Спона сравнивает профессиональные идентичности сотрудников вузов в Латвии и России, а Мара Виднере исследует академические интересы студентов педагогических специальностей в латвийских вузах. Проблему поддержки социального здоровья одарённых студентов исследует Татьяна Башкирева. Валентин Валетов, Николай Лебедев, Ирина Зурлова и Татьяна Палиева обсуждают организационные проблемы социализации гетерогенных групп в инклюзивной среде вуза.
- Маргарет Винцер и Кас Мазурек задаются вопросом, насколько потребности детей с инвалидностями отодвигаются на задний план в рамках интегративной и многообразной образовательной среды. Концепт пропедевтического обучения для детей со специальными потребностями развивают Наталья Малярчук, Галина Криницина и Людмила Пашенко. Айриса Стейнберга разбирает вопрос включённости детей с синдромом Аспергера в одной из латвийских частных школ. Жанна Брук и Галина Кучтерина исследуют переход между стремлением к сопротивлению и стратегиями преодоления в ситуациях стресса у подростков. Неля Подлевская анализирует индивидуальные образовательные потребности, способности, таланты и профессиональные ориентации одарённых школьников в Украине

Мы благодарим авторов за ещё одну предоставленную возможность бросить взгляд за пределы собственной страны и таким образом вызвать конструктивную дискуссию по всё ещё актуальной теме «Многообразие и демократия».

Об издателях специального выпуска

Профессор, доктор наук Ольга Грауманн: педагог, Университет Хильдесхайм (Германия); почётный президент Международной Академии Гуманизации Образования (www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/de/). Контакт: jaugrau@uni-hildesheim.de

Профессор, доктор наук Евгений Иванов: педагог, директор Института непрерывного педагогического образования, Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого (Россия). Контакт: Evgeniy.Ivanov@novsu.ru



Robert Schneider (Österreich)

Resonanz als Bedingung der Möglichkeit von (inklusive) Pädagogik: Pädagogisch-anthropologische Reflexionen zum Menschenbild demokratischer Erziehung

Zusammenfassung: Anders als in früheren Arbeiten des Autors wird die hier vorgelegte Skizze einer Pädagogik des Dialogs nicht über Anerkennungsbeziehungen entwickelt. Die Bezüge zwischen Person(en) und Welt werden hier allgemeiner und dennoch spezifischer gedacht als dies im Rahmen von Anerkennung möglich wäre. Allgemeiner, weil Resonanzerfahrungen solche der Anerkennung umfassen, aber zudem über diese hinausgehen. Spezifischer, weil Resonanz eine Wechselseitigkeit betont, die in Formen der Anerkennung möglich ist, keinesfalls aber vorausgesetzt werden kann. Resonanz meint das taktvolle Abwechseln von Erfahrungen der Integration und Entgrenzung von Menschen, ein wechselseitiges Antworten (Stern, 1924, S. 141; Rosa, 2012, S. 10). Ohne diese Erfahrung – so die These – lässt sich Bildung als Selbstbestimmung nur verkürzt denken.

Schlüsselwörter: Personalismus, Selbstbestimmung, Resonanz, Bildung

Summary (Resonance as a condition of the potential for [inclusive] pedagogy: pedagogical-anthropological reflections on the conception of humanity in democratic education): In contrast to the author's previous work the present sketch of a pedagogy of dialogue is not developed through relations of recognition. In this case the relationship between person(s) and the world are conceptualized more general and yet more specific than would be possible in the framework of recognition. More general because experiences of resonance comprise those of recognition but surpass them. More specific because resonance highlights reciprocity, which is possible in recognition but cannot be assumed. Resonance means the tactful alternate exchange of human experiences of integration and dissolution of boundaries, a reciprocal response (Stern, 1924, p. 141; Rosa, 2012, p. 10). Without this experience—the claim states—education as self-determination can only be partially understood.

Keywords: Personalism, self-determination, resonance, education

Резюме (Роберт Шнайдер: Эмпатия как условие для развития [инклюзивной] педагогики: педагого-антропологические размышления на тему образа человека в рамках демократического образования): В отличие от других работ автора, представленный в этой статье проект педагогики диалога не рассматривается по углом признания. Отношения между человеком и миром представлены здесь более обобщенно и в то же время более определенно, чем это было бы возможно в рамках рассуждения о признании. Более обобщенно, так как эмпатия включает в себя и признание, но при этом является более широким концептом. Более определенно, так как эмпатия подчеркивает возможность смены ролей, которая хоть и возможна в рамках концепта признания, но не является там необходимой. Эмпатия подразумевает деликатный обмен опытом интеграции и вовлечения людей, двустороннюю коммуникацию (Штерн, 1924, С. 141; Роза, 2012, С. 10). Без такого опыта, согласно нашему утверждению, концепт образования как самоопределения не может достичь своего полного потенциала.

Ключевые слова: Персонализм, самоопределение, эмпатия, образование

Zum Zusammenhang von Pädagogik, Inklusion und Demokratie

Zunächst soll versucht werden, demokratische Erziehung und Inklusion ins Verhältnis zu setzen und dabei insbesondere der Frage nachzugehen, inwiefern beide *aufeinander* bezogen werden können.

Demokratie, so lehrt Aristoteles (Pol, z.B. 1280 a 9, 1328 b 30-1329 a 5) – bei aller grundsätzlichen Skepsis diesem Urteil gegenüber – ist nicht die beste aller Varianten politische Führung zu strukturieren. Insofern hat diese – neben der Oligarchie – auch nur Anteil an der idealen Staatsform (als Verfassung) der *politeia*. Die Demokratie, so heißt es in der *Politik* (ebd., 1280 a 30ff, 1283 a 15-25), zeichne sich aber jedenfalls dadurch aus, dass nicht der Besitz – und hier könnten auch scheinbare Besitztümer wie Talente und Fähigkeiten subsumiert werden – über Teilhabe entscheidet, sondern die Freiheit der Bürgerinnen und Bürger. Diese Freiheit wird auf Basis der anthropologischen Bestimmung des Menschen als *zoon politicon* (ebd., 1252 a) dazu genutzt, um das *gute Leben* (eudamonia) in Gemeinschaft zu verwirklichen (ebd., 1252 a, 1280 a 30ff).

Hier knüpft Pädagogik an, denn selbst wenn der Mensch dazu veranlagt ist, sich der Gemeinschaft zuzuwenden, wie gelingt diesem eine tugendhafte Ausrichtung auf das gute Leben in Teilhabe? Was bedeutet es überhaupt ein ‚tugendhaftes‘ bzw. angemessenes Leben zu führen? Und das unter Realisierung seiner Freiheit, die ja offensichtlich auch darauf verweisen muss, dass Menschen irgendwie auch ungleich/ verschieden sind? Welche Perspektive auf den Menschen offenbart sich darin?

Anregungen dazu finden sich etwa in Deweys (1916/1993, S. 121) philosophischer Grundlegung der Pädagogik, in der er diese Idee der Gemeinschaftsbildung „eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ nennt, in der „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“ (ebd.). Für die Erziehung ergebe sich daraus die Forderung in „den einzelnen ein persönliches Interesse an sozialen Beziehungen und am Einfluss der Gruppen“ (ebd., S. 136) zu wecken „und diejenigen geistigen Gewöhnungen“ zu schaffen, „die soziale Umgestaltungen sichern, ohne Unordnung herbeizuführen.“ (ebd.)

Offensichtlich meinen Demokratie und demokratische Erziehung *Formen der kooperativen Erfahrung* in Strukturen, die reguliert werden durch (a) Relationen bzw. Bezüglichkeiten, (b) durch Nicht-Affirmation und (c) Transformation.

Damit werden eben jene Bestimmungstücke thematisiert, die Benner (2005, Kap. 3) in seiner Grundlegung von Bildung und Erziehung angibt und durch die er die Selbstbestimmung von Menschen charakterisiert sieht. Er rekurriert dabei auf einen Begriff von Praxis, der gleich noch näher ausgeführt werden und für ein angemessenes Verständnis einer Pädagogik der Person leitend sein wird. Was Benner allgemein-pädagogisch argumentiert, lässt sich in ähnlicher Form bei Feuser (2001; 2005; 2013) und seinen Überlegungen zu einer Integrativen bzw. Inklusiven Pädagogik finden, die als *demokratische und humane Pädagogik* (2001) bezeichnet wird, insofern (er, Erg.RS) diese *Behinderungen als Hinderungen* zu bestimmen versucht. Der Begriff der Behinderung wird dabei in weitem Sinne verstanden und zwar „als Ausdruck dessen [...], was ein Mensch mangels angemessener Möglichkeiten und Hilfen und durch vorurteils-belastete Vorenthaltung an Inhalten und sozialen Bezügen nicht lernen durfte und als Ausdruck unserer Art und Weise, ihn wahrzunehmen, mit ihm umzugehen.“ (ebd.)

Offensichtlich tendieren Praxen – eben auch die pädagogischen – dazu, Menschen zu reduzieren, ja gar so weit zu verengen, dass diese nur mehr als Träger von Merkmalen oder Kennzahlen erscheinen. Ihr So-Sein verschwindet hinter dem ‚Symptomwert‘, der nicht einmal als einer eines Symbols fungieren kann (Stern 1924, S. 129). Diesen „Prozess der Transformation eines anerkennungsbasierten, auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für Alle orientierten, humanwis-

senschaftlich fundierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes“ als Form „pädagogische(r) Praxis einer Allgemeinen Pädagogik“, bezeichnet Feuser (2013) als *Integration; Inklusion* meint dann folgerichtig die „Zielsetzung und Realisierung“ (ebd.) dieses Prozesses.

So lässt sich vorerst resümieren: Eine *echte allgemeine Pädagogik*, wie Eberwein und Knaur (2002, S. 29) diese nennen, liegt mit einer Pädagogik dann vor, wenn – wie Feuser (2005, S. 173 f.) fordert – diese human und demokratisch ausgerichtet ist, weil in Rechnung gestellt wird, dass (a) *alle* Kinder und Jugendlichen adressiert sind – das bezeichnet die Teilhabe –, (b) die pädagogische Praxis ohne *kooperative Momente und Interdependenzen* der Praxis der Personen *Selbstbestimmung* – als Ausdruck von Freiheit und Wertsetzung – nicht realisieren kann und (c) diesen dabei *vorurteilsbewusst* begegnet werden soll, in dem Sinne, dass Momente der Reduzierung ins Bewusstsein gelangen.

Das Kriterium: Der Mensch und dessen Selbstbestimmung ...

Bieri (2005, S. 1) bringt die Idee der *Bildung als Selbstbestimmung* auf den Punkt, wenn er schreibt: „Wenn wir uns dagegen bilden, arbeiten wir daran, etwas zu werden – wir streben danach, auf eine bestimmte Art und Weise in der Welt zu sein“. Diese Selbstbestimmung pendelt in ihrer Ausrichtung auf demokratische Lebensformen im Sinne des guten Lebens zwischen Fehlformen (Benner 2005, S. 37-44), insoweit weder ein Zuviel, noch ein Zuwenig von Freiheit – Willkürfreiheit bzw. Wahlfreiheit – und Teilhabe – totale Inkludierungii bzw. Extinktion – wünschenswert erscheint. Hier scheint eine gute Anschlussmöglichkeit an Überlegungen von Patry (z.B. 2000) zu Situationspezifität und der Frage eines angemessenen Handelns vorzuliegen.

Das *gute Leben*, wie es z.B. auch Ricoeur (1990/2005) im Anschluss an Aristoteles als „Grenzidee“ (S. 218) von Praxis entwickelt, lässt sich als „Ethische Ausrichtung [...] auf das ‚gute Leben‘ mit Anderen und für sie in gerechten Institutionen“ bezeichnen. Daran anschließend lassen sich die beiden Aspekte des (2.1) *geglückten Lebens* und der (2.2) *Gerechtigkeit* als zwei Antworten auf die *eine* Frage nach der Angemessenheit des Handelns scheiden.

Mit dem *gelingenden* bzw. *geglückten Leben* (Böhm 2007, S. 62) wird zu bezeichnen versucht, was die Pädagogik häufig mit Selbstbestimmung umschreibt. Es handelt sich dabei um eine Erfahrung menschlicher Tätigkeit als Praxis – das wurde schon im ersten Abschnitt angedeutet –, die Benner (1980, S. 486) so charakterisiert: „Eine Tätigkeit kann als Praxis bezeichnet werden, wenn sie erstens in einer Imperfektheit des Menschen ihren Ursprung, ihre Notwendigkeit hat, diese Notwendigkeit aber nicht aufhebt, und wenn sie zweitens den Menschen in einer Weise bestimmt, dass diese Bestimmung durch die Tätigkeit selber erst hervorgebracht wird, also nicht unmittelbar aus der Imperfektheit resultiert.“

Die Imperfektheit bezeichnet nun jene Einsicht, die die Pädagogik mit der Idee der Bildsamkeit definiert, also die Tendenz des Menschen von der Bestimmbarkeit in Bestimmtheit – mit Herbarts (1835/1964, § 3) Worten der „Festigkeit“ – durch Tätigkeit überzugehen (auch Stern 1924, S. 82). Dies allerdings ganz im Sinne der Dewey’schen (1925/2007, S. 351) Idee der Tendenz, dass diese Bestimmtheit „nicht länger ein Schlusspunkt [ist], der den Bedingungen äußerlich ist, die zu ihm hingeführt haben; er ist die kontinuierliche, sich entwickelnde Bedeutung gegenwärtiger Tendenzen“.

In dieser Bestimmung lassen sich, die im Teil 1 geforderte Offenheit, Unbestimmtheit und Veränderungsfähigkeit gleichermaßen feststellen. Arendt (1958/2014) fasst dies als *vita activa* und dabei insbesondere als *Handeln* auf. Diese Form von Praxis meint die Fähigkeit, ja gar Notwendigkeit des

Menschen „selbst einen neuen Anfang zu machen“ (ebd., S. 18). In diesem Faktum menschlicher Personalität verschränken sich dann auch Verschiedenheit und Gleichheit: „Das Handeln bedarf einer Pluralität, in der zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dieses auf die merkwürdige Art und Weise, dass keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder leben wird.“ (ebd., S. 17) Selbstbestimmung wird so zur Möglichkeit, dass Personen sich in Gemeinschaft unterscheiden können (ebd., S. 214), eben einzigartige, selbstwertige „Selbstbestimmungsganzheiten“ werden, wie William Stern (1924, S. 98) dies nennt.

Auf interessante Weise sind Menschen daher in ihrer Selbstbestimmung aufeinander angewiesen. Sie sind dies insoweit, als dieser Vorgang eben nicht bloß ein *Aneignen von* etwas, sondern vielmehr ein Wechselspiel von erhaltenden und entfaltenden Tätigkeiten (Stern 1923, S. 22-39) ist. Die dabei sich aktualisierenden Werte werden dabei einmal im jeweiligen Vorgang der Selbstbestimmung integriert, gleichzeitig aber auch für fremde Selbstbestimmungen ‚zur Verfügung‘ gestellt. Stern (ebd., z.B. S. 63) nennt diesen Vorgang *Introzeption* und bezeichnet damit, ganz ähnlich wie Humboldt (1792/1960, S. 235f) in seiner Idee der Bildung, die Interdependenz von Person und Person, sowie Person und Welt: „Indem die Individuen die Hypertelie des Ganzen in sich aufnehmen und doch autotele Persönlichkeiten bleiben, nehmen sie zugleich dem Ganzen einen Teil seiner Aufgabe ab und tragen zu seiner Förderung bei.“ (Stern 1923, S. 65)

Und ein Zweites wird deutlich: Handeln als menschliche Tätigkeit meint Aktives und Passives gleichermaßen, sodass einem/r Handelnden zugleich ein/e Erleidende/r gegenüber steht (z.B. Aristoteles, NE, 1110 a 1-5; Arendt 1958/2014, S. 236f; Ricoeur 1990/2005, S. 192f). Auf dieses Verhältnis und die Bedeutung im Rahmen der Personalität des Menschen wird noch im Teil 3 zurück zukommen sein.

Der von Ricoeur (1990/2005, S. 236) im Zuge seiner Überlegungen zur ethischen Ausrichtung des menschlichen Lebens ebenfalls genannte Aspekt ist jener der *Gerechtigkeit*, den der Autor im Zusammenhang mit der „Struktur des Zusammenlebens einer geschichtlichen Gemeinschaft [...], die nicht auf zwischenmenschliche Beziehungen zurückgeführt werden kann und dennoch in einem bemerkenswerten Sinne an sie zurückgebunden ist“ angibt. Hier wird die Gerechtigkeit als Maß des Verteilens betrachtet (ebd., S. 244), was – und das liegt am Charakter der Öffentlichkeit – auf Basis einer unterstellten Gleichheit erfolgen müsse.

Wenn Arendt (z.B. 1958/2014, S. 214) deutlich macht, dass Handeln *Unterscheiden* meint, dann muss für gerechte Bezüge in pädagogischen Institutionen gefordert werden, dass – ganz im Sinne Plessners (1924/2015, S. 102) – Personen sich als „für einander gleich“ erfahren können. Eben weil institutionelle Bezüge nicht auf Überzeugungen oder emotionaler Verbundenheit beruhen (müssen) (ebd., S. 129), braucht es dieses Apriori: Menschen sollen in der öffentlichen Sphäre *die gleiche Chance haben, für einander bedeutsam werden* zu können. Dass in den Vorgängen der Selbstbestimmung nicht jede Person gleichermaßen für andere bedeutsam werden wird, ist kein Argument dagegen, sondern eines für demokratische Gemeinschaften.

Worauf Verteilungsgerechtigkeit von Bezüglichkeiten also abzielt, ist die Erfahrung der Möglichkeiten des Sich-Unterscheidens in einem Raum unterstellter prinzipieller Gleichheit, einem Raum in welchem das Angenommen-werden immer das Auswählen fundiert und die Verschiedenheit der Menschen in ihrer prinzipiellen Gleichheit ihr Korrektiv findet: Menschen erfahren sich als *unterschiedliche Gleiche* (Schneider 2016). Daraus lässt sich dann auch das *gleiche Recht* für einander wechselseitig bedeutsam werden zu können – das meint *personale Resonanz* – ableiten, was nicht mit dem Recht verwechselt werden darf, *gleich bedeutsam* sein zu können oder müssen.

Selbstbestimmung mittels Resonanz- und Anerkennungserfahrungen

Dieser Rahmen wird aber nicht bloß gesetzt, sondern dieser ergibt sich gleichermaßen aus der Möglichkeit, dass Menschen selbstbestimmt tätig sein können, wahrhaft miteinander handeln, eben Resonanzverhältnisse bzw. Bezüge herstellen. Arendt (1958/2014, S. 220, Hervorh. RS) schreibt dazu: „Dies Risiko, als ein Jemand im Miteinander in Erscheinung zu treten, kann nur auf sich nehmen, wer bereit ist, in diesem Miteinander auch künftig zu existieren, und das heißt, wer bereit ist, im Miteinander unter seinesgleichen sich zu bewegen. Aufschluss zu geben darüber, wer er ist, und *auf die ursprüngliche Fremdheit* dessen, der durch die Geburt als Neuankömmling in die Welt gekommen ist, zu *verzichten*. Diesen Verzicht kann sich aber weder das Für- noch das Gegeneinander leisten“.

Durch den Vorgang der Selbstbestimmung, das Schreiben einer Lebensgeschichte, gibt der Mensch sich als ein *Wer* preis. Hier schließt sich der Bogen dieses Vortrags zur anfänglichen Verhältnissetzung von Pädagogik, Inklusion und Demokratie. Die Selbstbestimmung einer Person als *Wer* ist – im öffentlichen Raum zwar mitunter eine unterstellte – jedenfalls aber eine Erfahrung von Resonanz. Wenn Arendt deutlich macht, dass die Konstituierung des *Wer* an Bezüge zwischen Person und Welt gebunden ist, dann kann diese Einschätzung mit Plessners (1928/1975, S. 303) These der „Mitwelt, in der nicht nur Mitverhältnisse herrschen, sondern das Mitverhältnis zur Konstitutionsform einer wirklichen Welt des ausdrücklichen Ich und Du verschmelzenden *Wir* geworden ist“, bestätigt werden.

Selbstbestimmung und d.h. „Zielimmanenz des Funktionierens“ (Stern 1924, S. 98) ist nur in Interdependenzen dieser Ganzheiten vorstellbar. Stern (ebd., S. 84-87) hat in seiner personalen Werttheorie im Rahmen der These der Introzeption diesen Zusammenhang betont und damit gezeigt, dass die Polarität von Handeln und Leiden, nicht dazu führen muss, dass ein Teil eines Bezugs zwangsweise versachlicht wird. Vielmehr ermöglicht die Vorstellung einer *Kosmologie von Selbstwerten* (Personen und Personoiden als personähnliche Ganzheiten), dass in Erfahrungen von Resonanz eben die Dualität von Mittel und Zweck aufgehoben und Versachlichungen lediglich als fragile Übergänge zwischen Selbstbestimmungsmomenten aufgefasst werden können (ebd., S. 84ff, 108-117). Der Charakter der selbstwertigen Ganzheit einer Person steht damit nicht im Widerspruch zu ihrer Dienstbarkeit für fremde Selbstbestimmungsvorgänge, vielmehr ist dies eine *Frage der Perspektive* (vebd., S. 80f).

Ein resonanztheoretischer Fokus kann den Menschen als Person erkennen, insoweit hier ein „Ganzes Selbstbestimmung übt“ (ebd., S. 77) und diesen gleichzeitig in einer „übergeordneten Ganzheit“ (ebd., S. 80) verorten. Weil die Person sich der Welt eben nicht bloß konvergent zuwenden kann, sondern introzeptiv (ebd., S. 84f), muss diese *anerkennen*, dass neben der erstpersönlichen noch viele weitere Perspektive gegeben sind. Diese Vielzahl an Zentrierungen von Selbstwerten setzt voraus, dass reaktive und spontan-aktive Tätigkeiten sich abwechseln und so Bezüge zwischen Personen sowie Person und Welt aktuiert werden, die Resonanzerfahrungen ermöglichen. Selbstbeschränkung wird dabei ein wesentliches Moment von als dialogisch zu verstehenden Bildungsprozessen sein; ebenso wie Achtung und Für-Sorge, als Tätigkeiten nach innen und – in zweitem Falle – außen (Ricoeur 1990/2005, Kap. 9, bes. S. 220, 235).

Eine Demokratisierung der Pädagogik setzt daher bei einer veränderten Perspektive auf den Menschen als Person, seiner Um-Welt und die vielfältigen Bezüge zwischen diesen an. Dabei gilt es diese Relationen daraufhin untersuchend zu regulieren, in wie weit diese das *geglückte Leben* zu unterstützen fähig sind, wozu es – so die These – der Resonanzerfahrungen im Sinne Rosas (2012, S. 9) bedarf: „Gelingende Weltbeziehungen sind solche, in denen die Welt den Handelnden Subjekten als

ein antwortendes, atmendes, tragendes, in manchen Momenten auch wohlwollendes, entgegenkommendes oder ‚gütiges‘ ‚Resonanzsystem‘ erscheint.“ Denn diese Erfahrungen, so kann Aristoteles (NE, 1139 a 30ff) gefolgt werden, stellen ihrerseits bereits das gelingende Leben dar.

Literatur

- Arendt, Hannah (2014): *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben*. München / Zürich: Piper (Ersterscheinung: 1958).
- Aristoteles (Pol) (2012): Politik. In: Schütrumpf, Eckart (Übers.): *Aristoteles. Politik*. Hamburg: Meiner, S. 1-315.
- Aristoteles (NE) (1985): Nikomachische Ethik. In: Bien, Günther (Hrsg.): *Aristoteles. Nikomachische Ethik*. Hamburg: Meiner, S. 1-261.
- Benner, Dietrich (1980): Das Theorie-Praxis-Problem in der Erziehungswissenschaft und die Frage nach Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 26, S. 485-497.
- Benner, Dietrich (2005): *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problem-geschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/ München: Juventa.
- Bieri, Peter: Wie wäre es gebildet zu sein? 2005. URL: www.hwr-belin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_.Gebildet_sein.pdf
- Böhm, Winfried (2007): Urteilskraft und Person. In: Fuchs, Britta & Schönherr, Christoph (Hrsg.): *Urteilskraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie*. Würzburg: Ergon, S. 61-73.
- Dewey, John (1925): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. In: Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (1993): *John Dewey. Demokratie und Erziehung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 11-488.
- Dewey, John (2007): Erfahrung und Natur. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (Ersterscheinung: 1925).
- Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In: Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 17-35.
- Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer Inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2, S. 25-29.
- Feuser, Georg (2005): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. Vortragsmanuskript 2013. URL: www.georg-feuser.com/conpresso/_data/Feuser_G_-_Inklusive_Bildung_-_ein_p_dagogisches_Paradoxon_17_07_2013.pdf.
- Herbart, Johann Friedrich (1835): *Umriss pädagogischer Vorlesungen*. Esterhues (Hrsg.) (1964). Paderborn: Schöningh.
- Humboldt, Wilhelm von (1792): Theorie der Bildung des Menschen. In: Flitner, Andreas & Giel, Klaus (Hrsg.) (1960): *Wilhelm von Humboldt. Werke. Schriften zur Anthropologie und Geschichte (Bd. 1)*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 234-240.
- Patry, Jean-Luc (2000): Kaktus und Salat. Zur Situationsspezifität in der Erziehung. In: Patry, Jean-Luc/ Riffert, Franz (Hrsg.): *Situationsspezifität in pädagogischen Handlungsfeldern*. Innsbruck: Studienverlag, S. 13-52.
- Plessner, Helmuth (1975): *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin/ New York: de Gruyter. (Ersterscheinung: 1928).
- Plessner, Helmuth (2015): *Grenzen der Gemeinschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. (Ersterscheinung: 1924).
- Ricoeur, Paul (2005): *Das Selbst als ein Anderer*. München: Fink. (Ersterscheinung: 1990).

Rosa, Hartmut (2012): *Weltbeziehungen im Zeitalter der Beschleunigung. Umriss einer neuen Gesellschaftskritik*. Frankfurt/ Main: Suhrkamp.

Schneider, Robert (2016): Heterogenisierung in der Schule? Pädagogische Antwortversuche auf Basis gerechtigkeits-theoretischer Überlegungen. In: Zeitschrift für Inklusion, 1. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/340/284> [01/06/2016].

Stern, William (1923): *Die menschliche Persönlichkeit (= Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Bd. 2)*. Leipzig: Ambrosius Barth.

Stern, William (1924): *Wertphilosophie (=Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Bd. 3)*. Leipzig: Ambrosius Barth.

Über den Autor

Prof. Dr. Robert Schneider: Lehrgebiet: Inklusionspädagogik, Pädagogische Hochschule Salzburg – Stefan Zweig (Österreich). Kontakt: robert.schneider@phsalzburg.at

i Diese Bürgerinnen und Bürger sind in der Aristotelischen Politik (1275 a-b 15) nicht jene unseres heutigen Verständnisses, vielmehr handelt es sich eigentlich ja nur um *Bürger*. Zudem sind davon ausgeschlossen: sogenannte Fremde, Unfreie, Kinder und Arbeiter.

ii Bewusst wird hier nicht der Begriff Inklusion verwendet, sondern mit ‚Inkludieren‘ anzudeuten versucht, dass hier ein eventuell auch ungewollter und ungewünschter, gar gewaltsamer Akt der Vereinnahmung *erlitten* wird.



Beatrix Wildt & Johannes Wildt (Deutschland)

Gabentausch als Paradigma für Bildungsprozesse?

Zusammenfassung: Der folgende Beitrag befasst sich mit Geben, Gabe und Gabentausch als relevante gesellschaftliche Funktionen und schließt theoretische Überlegungen zur Bedeutung von Gabe und Gabentausch für Bereiche von Sozialität und Erziehung ein. Positive und negative Reziprozität im Gabentausch wird unterschieden und die Bedeutung von Gabentausch zur Etablierung von sozialen Anerkennungsverhältnissen berücksichtigt. Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung werden hervorgehoben. Aspekte von Empathie und Compassion werden betont. Überlegungen zur Entwicklung einer entsprechenden Praxis im Bereich schulischer Erziehung und Lehrerbildung werden zur Diskussion gestellt mit der Frage, ob „Gabentausch als Paradigma für Bildungsprozesse“ betrachtet werden kann.

Schlüsselwörter: Gabe, Gabentausch, Erziehung, Sozialität, Reziprozität, Compassion, Empathie, Anerkennung

Summary (Beatrix Wildt & Johannes Wildt: Gift exchange as a paradigm for educational processes?) The following contribution deals with giving, gift and gift exchange as relevant societal functions and includes theoretical deliberations on the meaning of gift and gift exchange for the areas of sociality and education. Positive and negative reciprocity in gift exchange is differentiated, and the significance of gift exchange for establishing of social is considered. Possibilities for conflict resolution are highlighted. There is an emphasis on aspects of empathy and compassion. Considerations for the development of a respective praxis in the area of school-based education and teacher education are discussed with the question of whether „gift exchange as a paradigm for educational processes“ is a viable consideration.

Keywords: Gift, gift exchange, education, sociality, reciprocity, compassion, empathy, recognition

Резюме (Беатрикс Вильдт & Йоханнес Вильдт: Дарение как парадигма для образовательных процессов?): Даная статья посвящена дарению и дарам как важным социальным функциям и представляет теоретические размышления на тему значимости дарения для воспитания и социализации. Различаются позитивная и негативная взаимность в обмене дарами, а также утверждается значимость дарения для установления уважительных взаимоотношений. Подчеркивается потенциал к решению конфликтов, к эмпатии и состраданию. Обсуждается возможность развития соответствующей практики в области школьного образования и педагогической подготовки. Ставится вопрос о том, может ли обмен дарами восприниматься как образовательная парадигма.

Ключевые слова: дар, дарение, воспитание, социализация, взаимность, сострадание, эмпатия, взаимоуважение

Einleitung: Bedeutungen des Gebens, der Gabe und des Gabentauschs für Erziehung und Bildung und die Fragestellungen für den vorliegenden Beitrag

Die Allgegenwart und Bedeutung des Gebens zeigt sich in der deutschen Sprache etwa im Gebrauch von Präfixen (vor-, zu-, ein-, aus-, auf-, ab-, nach-, her-, zurückgeben). Geben ist Leit-Verb für Handeln in nahezu allen Lebensbereichen und kennzeichnet in vielfältiger Weise existentielle Aspekte menschlichen Seins und das Zwischenmenschliche in seiner fundamentalen Bedeutung und Vielfalt. Dass etwas vom zutiefst Eigenen und Persönlichen – manchmal bis an die Grenzen des Möglichen – in bestimmten zwischenmenschlichen Beziehungen ‚gegeben‘ werden kann bzw. wird, zeigt sich zudem in Verbindungen mit dem Wort ‚sich‘: etwa ‚sich ergeben‘, ‚sich hingeben‘, ‚sich aufgeben‘ oder ‚sich anheimgeben‘. Aspekte des Gebens zeigen sich auch in Ausdrücken wie: das Leben geben, zu

essen und zu trinken geben, einen Platz (Wohnstatt, Heim, in der Gemeinschaft) geben, einen Namen geben, die Hand geben, einen Auftrag geben, ein Versprechen geben, einen Arbeitsplatz geben, Zeugnis geben (bezeugen), ein Fest geben, eine Vorstellung (Idee, Theater oder auch Alltagsinszenierung) geben, Verantwortung geben, zu denken geben, die Freiheit geben.

Es handelt sich hier allerdings nicht allein um ein spezifisches Geben, sondern immer auch ein entsprechendes Nehmen, existentielle Bedingungen zwischenmenschlicher Beziehungen, um Handeln mit bedeutsamen „Wirkungen“ oder „Wechselwirkungen“. Dieses hat bereits Simmel – einer der Gründerväter der deutschen Soziologie - herausgearbeitet und analysiert. Er schreibt: „‘Geben‘ erscheint als eine der stärksten soziologischen Funktionen. Ohne dass in einer Gesellschaft dauernd gegeben und genommen wird – auch außerhalb des Tausches – würde überhaupt keine Gesellschaft zustande kommen!“ Und weiter: „so ist jedes Geben eine Wechselwirkung zwischen dem Gebenden und dem Empfangenden“ (Simmel, 1908, hrsg. von O. Rammstedt, 1992). Es geht Simmel um fundamentale soziale und gesellschaftliche Funktionen und Prozesse des Gebens und Nehmens und damit verknüpfte individuelle und kollektive Abhängigkeiten, ihre Bedingungen, Erscheinungsformen und Wirkungen. Geben, Annehmen, Erwidern und Weitergeben bilden ein Geflecht komplexer Wechselwirkungen. Dabei geht es nicht nur um Geben und Nehmen, Erwidern oder Weitergeben, sondern durchaus darum, was in welcher Absicht und mit welcher Zielsetzung wann und wie und mit welchen Wirkungen gegeben wird.

Als Gabe(n) werden materielle oder immaterielle ‚Gegenstände‘ betrachtet, die in einer bestimmten Absicht gegeben und angenommen werden. Als Ding, als Handlung, als Geste, als Ausdruck, Metapher und/oder Symbol sind Gaben verknüpft mit bestimmten Gedanken, Gefühlen, Ideen und Motiven, mit denen sich die Beteiligten aufeinander beziehen. Dieses soll im Rahmen des folgenden Beitrags näher betrachtet werden. Dabei wird auf den Gabentausch im Sinne eines Gebens, Nehmens und Erwiderns von Gaben fokussiert sowie auf Austauschprozesse und Bedingungen, die für Bildung und Erziehung von Bedeutung sind bzw. sein können. Wesentlich ist, dass das Gegebene als Gabe auch zu verstehen ist und nicht etwa als Ware, für die andere Bedingungen und Zielsetzungen gelten. Insofern sind auch Unterschiede zwischen Gabe und Ware, Gaben- und Warentausch zu berücksichtigen. Von Gabe- und Gabentauschtheoretikern werden unterschiedliche Aspekte des Gebens, Nehmens und Erwiderns akzentuiert, die im Rahmen von Gabentausch und Ware-Geld-Beziehungen wirksam werden, dazu gehören etwa das Verhältnis von Subjekt und Objekt, die Bedeutung von Freiheit und Entfremdung, von Identität und Selbstbestimmung, von Reziprozität und Anerkennung und von Macht und Herrschaft in Gabentausch- und Warentauschbeziehungen.

Grundsätzlich beinhaltet Gabentausch in der Gesellschaft nicht nur positive Möglichkeiten der sozialen Anerkennung und Identitätsbildung, von sozialer Verständigung und Bindung – um nur einige der positiven Aspekte zu erwähnen –, sondern es geht auch um Aspekte der möglichen Verkennung der Absichten des Anderen, der Verweigerung der Beziehungsaufnahme, der Ablehnung von Integrationsbemühungen oder um Elemente der verdeckten oder unmittelbaren Machtausübung, der Konkurrenz der Beteiligten und auch der Illusionsbildung im Kontext des Gebens, Nehmens und Erwiderns von Gaben. So sind etwa Möglichkeiten der Einsicht in bestimmte Prozessbedingungen, der Einflussnahme und der Selbstbestimmung der am Gabentausch Beteiligten nicht nur unterschiedlich. Der tatsächlich vorhandene oder auch mögliche Handlungsspielraum der beteiligten Akteure ist im Geflecht sozialer, ökonomischer, politischer und rechtlicher Beziehungen oftmals schwierig auszumachen. Vielfach existiert eine unübersichtliche Gemengelage von verschiedenen Interessen, Handlungsmöglichkeiten und Konfliktlagen, die das Handeln (wie auch das Nicht-Handeln) einzelner Akteure (Individuen und Gruppen) unsicher und füreinander mehr oder weniger schwer kalkulierbar machen, Möglichkeiten der Einschränkung von Handlungsrisiken sind vielfach begrenzt und zudem den Intentionen eines Gabentauschs entgegengesetzt.

Dennoch beinhaltet der Gabentausch positive Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung und ein entsprechendes Veränderungspotential, die bzw. das es für Bildung und Erziehung zu entdecken und zu nutzen gilt. Es müssen dazu grundlegende psychologische, ökonomische, politische, soziale und kulturelle Zusammenhänge berücksichtigt werden, die im positiven wie im negativen Sinne Einfluss auf den Gabentausch haben. Im Rahmen des vorliegenden Beitrags geht es zunächst um ein allgemeines Verständnis von Gabe und des Austausches von Gaben im Gabentausch. Besondere Aspekte der Empathie, des Mitleids und der fürsorgenden Verantwortungsübernahme, von Reziprozität und der wechselseitigen Anerkennung der Beteiligten werden hervorgehoben, Möglichkeiten der Bearbeitung von Konfliktsituationen zur Herstellung von Vertrauen, Freundschaft und sozialer Gerechtigkeit aufgezeigt und mit Blick auf Erziehung und Lehrerbildung zur Diskussion gestellt.

Zentrale Aspekte von Gabe und sozialen Beziehungen im Gabentausch

Die Bedeutung des Gebens, des Nehmens und Erwiderns im Sinne einer Gabentauschbeziehung braucht zunächst ein Verständnis dessen, was Gabe sein kann und welche Bedeutungen sie im Rahmen von Austauschverhältnissen gewinnen kann.

Gabe und Gabentausch in Diskursen verschiedener Disziplinen

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Gabe weder die bloße Handlung des Gebens noch einfach ein Ding oder ein immaterieller Gegenstand ist, sondern dass etwas zur Gabe wird durch bestimmte Bedingungen und Rahmungen des Gebens und Nehmens und Erwiderns. Dabei stehen die unmittelbar Beteiligten mit ihren besonderen Interessen, Motiven und Einstellungen, Bedürfnissen, Vorstellungen und Möglichkeiten nicht nur für sich, sondern zugleich für Gruppen in der Gesellschaft, denen sie sich als zugehörig betrachten bzw. zu denen sie als zugehörig betrachtet werden und an deren Stelle sie handeln. Beziehungen und Aspekte des Gabentauschs im Kontext unterschiedlicher Sozialitäten (primärer Sozialität als Nahbeziehung und sekundärer Sozialität als Beziehung im öffentlich-politischen Raum und Bereich der Institutionen) betont beispielsweise Caille (2005; 2008) aus soziologischer und kulturalanthropologischer Sicht. Adloff & Mau (2005 a/b) befassen sich mit reziprozitätstheoretischen Untersuchungen und verknüpfen soziologische und ökonomische Gesichtspunkte des Gabentauschs vor dem Hintergrund und in Verbindung oder in Abhebung von Ware-Geld-Beziehungen. Die reziproke Handlung des Tauschs lässt sich entweder auf die Ware oder die Gabe als das Dritte beziehen und zudem können die beteiligten Akteure einer Tauschdyade zu einem weiteren Dritten in Beziehung treten bzw. in Beziehung gesetzt werden und verändern somit den jeweiligen Charakter des Tauschs.

Theorien des Dritten in Soziologie und Sozialphilosophie sind nachzulesen beispielsweise bei Bedorf (2010) der insbesondere ethische Fragen berücksichtigt. Eßlinger et al. (2010) dagegen eröffnen den kulturwissenschaftlichen Blick auf die Figur des Dritten und stellen unter dieser Perspektive unterschiedliche Theorieansätze vor. Besonders hervorzuheben ist, dass mit der Einführung und Berücksichtigung des Dritten in sozialen Beziehungen die ganz praktische Möglichkeit der Veränderung dichotomer Rollen- und Denkmuster entsteht. Das ermöglicht beispielsweise in sozialen Konfliktsituationen eine Abkehr von Freund-Feind-Schemata in Denken und Handeln und kann bzw. soll am unten ausführlicher dargestellten Beispiel des Gabentauschs verdeutlicht werden. Die Komplexität der Beziehungsgestaltung im Gabentausch wird von Henaff (2009; 2014) mit Blick auf basale theoretische Ansätze in der Philosophie umfassend herausgearbeitet. Auch in diesen Zusammenhang wird die Figur des Dritten wichtig.

Breithaupt (2012) verbindet das psychologische Konstrukt der Empathie unter einer kulturwissenschaftlichen Perspektive mit der Gabentauschthematik und betont die Notwendigkeit der Verknüpfung von Empathie und Compassion (engl. Fachterminus: *compassion*), damit Gabe und Gabentausch im positiven Sinne möglich werden. Einige dieser Ergebnisse können bzw. könnten für die Entwicklung eines erziehungswissenschaftlichen Diskurs zum Gabentausch genutzt werden.

Aspekte der Empathie und der Mitleidskonzeption für Gabentauschprozesse.

Wie Breithaupt betont, spielen Aspekte der Empathie, nämlich die Fähigkeit sich in die Lage eines anderen hineinzusetzen und sich selbst im Spiegel der Anderen bzw. aus dessen Perspektive zu sehen, im Kontext des Gabentauschs eine nicht unwesentliche Rolle (Breithaupt, 2012, S. 109ff). Dieses beruht durchaus nicht allein auf kognitiven Fähigkeiten, sondern auch auf Empfindungen und Gefühlen, die das Verstehen des Eigenen und des Fremden mitbedingen bzw. erst ermöglichen. Empathie, die Fähigkeit sich beim Anblick oder in der Vorstellung des Anderen in dessen Lage hineinversetzen zu können und in seinen Befindlichkeiten zu verstehen, ist nicht zu verwechseln mit dem, was als Mitgefühl (*compassion*) oder auch als Mitleid bezeichnet wird. Dieses entsteht aus eigener Leidensfähigkeit und der Anerkennung des Anderen als ähnlich (oder gleich) und ist eng verknüpft mit moralischen Gefühlen und Überzeugungen. Mitgefühl und Mitleid in kontrollierter (vernünftiger) Weise zugelassen, wird schon bei den alten Römern als Tugend (Seneca) bezeichnet und ist seit der Antike Gegenstand komplexer literarischer, theologischer und wissenschaftlicher Abhandlungen (Rombach und Seiler, 2009) gewesen. Auch heute sind entsprechende ‚Tugenden‘ und Möglichkeiten eines (moralisch) guten und gerechten Handelns Gegenstand öffentlicher Debatten, etwa wenn es beispielsweise im Zusammenhang mit der europäischen Flüchtlingsfrage darum geht, angemessene politische und zivilgesellschaftliche Antworten und entsprechende Lösungen und Handlungsmöglichkeiten zu finden.

Empathie selbst kann ohne Mitgefühl und mitleidslos sein, allein der manipulativen Einflussnahme auf Meinungen und Vorstellungen anderer zum Zwecke des eigenen Vorteils dienen, *compassion* (hier: Compassion) aber kann niemals unempathisch sein. Empathie in Verbindung mit Compassion und der Anerkennung der Gleichheit oder Ähnlichkeit des Anderen ist Voraussetzung dafür, die „richtigen“ Antworten auf moralisch drängende Fragen zu geben. In dieser Hinsicht können insbesondere Beiträge von Kohlberg (1996) und Kohlberg et al. (1986), Edelstein & Nunner-Winkler (1986), Honneth & Rössler (2008) herangezogen werden, um soziale Anerkennung, Toleranz und interpersonelles Verstehen im Kontext von Erziehung und Bildung zu fördern und im Rahmen einer Praxis des Gabentauschs umzusetzen. Breithaupt (2012) selbst arbeitet nicht nur Unterschiede und mögliche Verknüpfungen von Empathie und Mitleid in Bezug auf Gabentauschprozesse heraus (ausführlicher zur Mitleidsfrage Harbsmeier & Möckel, 2009), sondern er verweist auch auf mögliche Zusammenhänge von auf Antipathie und Hass als reziproke Elemente in Gabentauschprozessen.

Positive und negative Reziprozität im Gabentausch und die Freiheit der Subjekte

Wie bereits angedeutet gibt es nicht nur positive Möglichkeiten des Gabentauschs. Handeln kann auch in diesem Kontext darauf gerichtet sein, eigene Vorteile zu erhöhen und die von konkurrierenden Anderen (um begrenzte Ressourcen beispielsweise) zu vermindern oder gar aufzuheben. Empathisches Vermögen (ohne Mitgefühl und Mitleid) kann Handeln in diesem Sinne effektiver machen. Auch aggressives Potential kann destruktiv eingesetzt und gesteigert werden. Das heißt, negative

Affekte und egoistische und destruktive Handlungsweisen können - sofern sie entsprechend erwidert und bestätigt werden – Prozesse negativer Reziprozität in Gang bringen oder in Gang halten. Gabentausch ist also nicht per se positiver Natur, sondern es sind negative Einstellungen und Motive, Gedanken und Affekte denkbar, die aggressive und destruktive Impulse und Handlungen freisetzen können. Umgekehrt können aber auch destruktive Tendenzen unterbrochen und eine positive Reziprozität in Gang gebracht werden (siehe dazu weiter unten).

Die grundsätzliche Freiheit des Gebens und Nehmens im Gabentausch bedeutet nicht die Freiheit zu unbegrenzter Aggressivität und Destruktivität, sondern es geht dabei um die Freiheit der Entscheidung, Aggression und Destruktion nicht zu zulassen oder diese zu beenden; Ergebnisoffenheit ist zugleich Risiko und Chance. In anerkennungstheoretischer Perspektive (etwa Honneth, 1992; Honneth et al., 2002; Plumpe, 2002) wichtig ist, ob und inwieweit die Handelnden als Gebende, Nehmende und Erwidernde oder auch als in der Gabe selbst Gegebene, Subjekt des eigenen Handelns sind. Individuen, die innerhalb gegebener und zu gestaltender (d.h. auch zu verändernder) sozialer, kultureller, rechtlicher, politischer und wirtschaftlicher Beziehungen in Austausch treten bzw. an diesem beteiligt sind, können in ihrer eigenen Subjekthaftigkeit und Identität im Gabentausch bzw. Gabentauschbeziehungen bestätigt oder eingeschränkt und beschädigt werden. Beteiligte sind in dem Maße in ihrer Subjekthaftigkeit eingeschränkt, in dem sie nicht oder nur unzureichend über Bedingungen des Tauschs verfügen und in der Entscheidung über Inhalte und Formen des eigenen Gebens, Nehmens und Erwiderns unfrei sind; entweder weil bestimmte Handlungsoptionen durch mächtige Andere beeinflusst sind oder weil sich die Beteiligten über die (wahren) Bedingungen des Austauschs und ihre eigene Rolle dabei täuschen oder täuschen und instrumentalisieren lassen. Entsprechend können Gabe und Gabentauschbeziehungen durch zweckhaft-utilitaristische Einflüsse von Ware-Geld-Verhältnissen mehr oder weniger korrumpiert sein, wie Bourdieu (1987; 2005) in seinen Schriften nachzuweisen versucht. Ob Gabe und Gabentausch deshalb allein außerhalb ökonomischer Austausch- und Nutzenverhältnisse existieren kann oder Gabe im Grunde gänzlich unmöglich ist (Derrida, 1993), wird von anderen Theoretikern zurück gewiesen (hier insbesondere Caille, 2008; Bedorf, 2010a/b und Henaff, 2009; 2014); allerdings wird auch seitens dieser Autoren nicht bezweifelt, dass ökonomische und politische Macht- und Herrschaftsbedingungen, Gabentauschbeziehungen negativ beeinflussen können. Es geht also nicht darum, solche Aspekte, die Gabentausch beeinflussen, zu ignorieren, sondern darum, Gabe und Gabentausch in seinen Grundlagen und Bedeutungen im Verhältnis zu Ware-Geld-Beziehungen zu erfassen. Wir selbst unterstellen, dass im Maße der bewussten und verantwortlichen Gestaltung verschiedener Austauschrelationen, (Selbst-)Veränderungen der Beteiligten und soziale, kulturelle, politische und ökonomische Veränderungen im Sinne eines guten und gelingenden Lebens möglich sind und Hoffnungen, Wünsche und Perspektiven, die im Gabentausch zum Ausdruck kommen, auch und gerade im öffentlichen Raum positive Wirkungen entfalten können (siehe dazu die Beispiele unten).

Gabe und verschiedene Bereiche und Bedingungen des Tauschs

Festzuhalten ist, dass im Gabentausch die Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Beteiligten beachtet werden müssen. Das betrifft nicht nur die Frage, ob gegeben oder angenommen und erwidert wird, sondern auch die Zeitpunkte und die Art des Gebens und Erwiderns sowie des Weitergebens und schließlich die Art der Gabe und der Gegengabe. Um aber überhaupt von einer Gabe sprechen zu können, kann diese – abgesehen von bestimmten rituellen Gabentauschaktionen - nicht unmittelbar erwidert werden, sondern zwischen dem Geben, Annehmen, Erwidern und erneut Annehmen (im Gabentauschzyklus) muss eine gewisse Zeit verstreichen. Gabe die direkt mit einer Gegengabe beantwortet würde, wäre als Gabe entwertet bzw. würde eher als Ware gelten und der Vorgang als Warentausch entsprechend klassifiziert werden. Gabentausch findet im Prinzip zwischen zwei Akteuren bzw. in einer dyadischen Beziehung statt, auch wenn ein Drittes als relevante Bezugsgröße

berücksichtigt werden muss (etwa Bröckling, 2010; Fischer, 2010; Koschorke, 2010; Lenz, 2010; Lindemann, 2010). Im Warentausch kann die Ware „Geld“ als das relevante Dritte und ökonomische Transaktionen als ein multipler triadischer Prozess betrachtet werden (Priddat, 2010). Im Sinne intergenerativer Gabentauschverhältnisse etwa in der Familie (Hollstein, 2005) oder auch Schule und Lehrerbildung, kann Gabe angenommen und im Sinne eines eigenen Beitrags (der mit der ersten Gabe nicht identisch ist) an Dritte (zu einem späteren Zeitpunkt weitergegeben werden (beispielsweise: „Was ich von meinen Eltern erhalten habe, gebe ich an meine Kinder weiter!“). Dabei handelt es sich vielfach nicht um Materielles, sondern auch und besonders um immaterielle „Güter“.

Die Gabe (etwa ein symbolisches Gut, ein Vermögen in nicht materiellem Sinne) wie auch die Gegengabe bzw. zweite Gabe im Gabentauschzyklus wird grundsätzlich von den Beteiligten, Gebenden und Erwerdenden selbst bestimmt; das heißt, sie entscheiden, was „Gabe“ oder „Gegengabe“ ist bzw. sein soll, ob, wie und wann sie gegeben und genommen oder weitergegeben werden (soll), es wird darüber nicht verhandelt und die Bedingungen werden nicht vertragsmäßig festgelegt. Auch das unterscheidet Gabentausch vom Warentausch und Kauf, wo nicht nur unmittelbar wechselseitig gegeben und genommen wird, sondern auch die Bedingungen des Warentauschs und Kaufs in einem Kontrakt rechtlich bindend festgelegt werden. Das gilt für Qualität und Quantität der Güter sowie den zu zahlenden Preis und erwartete Austauschprozeduren, Zeitrahmen bzw. Zeitpunkte des Austauschs sowie die von den Beteiligten anzuerkennenden Sanktionsmöglichkeiten im Falle der Nichterfüllung des Vertrages. Frei sind im Ware-Geld-Verkehr die Beteiligten nur insofern sie einen Vertrag aus freien Stücken eingehen, der zugleich festlegt, was dann bindend ist. Andererseits sind auch die Beteiligten im Kontext des Gabentausches in ihrer Freiheit des Gebens und Nehmens durch bestimmte Konventionen und soziale Erwartungen, Regeln und Normen gebunden. Wenn diese nicht berücksichtigt werden, eine Gabe in ihrer Bedeutung nicht erkannt oder zurückgewiesen wird oder auch unbeantwortet bleibt wird das nicht sanktioniert, hat aber Folgen für die (weitere) Beziehung im Sinne der Gestaltung der Wechselseitigkeit. Im Fall des Ware-Geld-Austauschs ist das Nicht-Einhalten von Vereinbarungen sanktioniert und kann gemäß vorhandener, gesetzlicher Regelungen geahndet werden. Das heißt, es gelten sowohl für den Gabentausch wie den Warentausch bestimmte Regeln und normative Erwartungen, deren Nicht-Erfüllung negative Konsequenzen haben. Dabei spielen Handlungsspielräume der Gebenden und Nehmenden, ihre Absichten und ihre Zurechnungsfähigkeit, insbesondere die mögliche Bezugnahme auf ein Drittes (Regel, Norm, Gesetze) bzw. auf Dritte (Beobachter, Richter, Schlichter, Vertreter einer Institution) eine wichtige Rolle. Das heißt, es wird berücksichtigt, ob es den Beteiligten um Gegenseitigkeit (Reziprozität) oder Wechselseitigkeit (Mutualität) geht, die Beteiligten mehr oder weniger abhängig oder unabhängig, mächtig oder weniger mächtig, selbstbestimmt oder fremdgesteuert, im Vollbesitz ihrer geistigen Kräfte waren bzw. sind oder nicht, wenn es darum geht, Tauschprozesse und beteiligte Personen zu beurteilen.

Für den intergenerativen Gabentausch bei dem die Beteiligten (nicht nur die Nachgeborenen) die Reichweite des eigenen und fremden Handelns nur bedingt bzw. erst schrittweise erkennen und verstehen (können), sind individuelle Entwicklungen und gesellschaftliche Wandlungsprozesse und Möglichkeiten eines nicht ohne weiteres erkennbaren Neuen zu berücksichtigen und entsprechende Spielräume für Handeln entsprechend den sich wandelnden Möglichkeiten der Beteiligten offenzuhalten. Wenn beispielsweise Handlungsmöglichkeiten noch nicht erwachsener Personen oder auch von Personen mit geistigen Behinderungen nur in einem eingeschränkten Maße gegeben oder durch enggesteckte Konventionen, Vorurteile und Denkroutinen eingeschränkt sind, dann mag es sein, dass Forderungen nach Selbstbestimmung und Freiheit im Gabentauschverhältnis nur begrenzt tragfähig sind. Allerdings sind auch in Ware-Geld-Beziehungen Selbstbestimmungsmöglichkeiten Einzelner begrenzt, werden Illusionen der Freiheit individuellen (Konsum-)Handelns manipulativ erzeugt und ist die Verkennung realer Beziehungen von Gebenden und Nehmenden Gegenstand kritischer Betrachtungen. Es geht deshalb grundsätzlich um Möglichkeiten der Aufklärung und Ent-Täuschung.

Die illusionslose Nutzung des Gabentauschs als Element des „Kampfes um Anerkennung“ setzt nicht nur auf Möglichkeiten der Aufklärung, sondern auf die Ausnutzung von Handlungsspielräumen für individuelles und kollektives Handeln durch die Herstellung von positiver Reziprozität des Gebens, Nehmens, Erwiderns und Weitergebens. Dabei werden Vertrauen gestärkt, Freundschaft und Kooperation positiv akzentuiert, das Eintreten für Gerechtigkeit und soziale Anerkennung verdeutlicht und konstruktive Möglichkeiten der Konfliktbearbeitung und eines friedlichen und ‚ertragreichen‘ Miteinander ergriffen und honoriert (Adloff & Sigmund, 2005; Lessenich & Mau, 2005; Karagiannis, 2005).

Geben, Nehmen und Erwidern als ‚test of humanity‘ auf der Grundlage von Empathie und positiver Reziprozität

Mit Blick auf Gabentauschverhältnisse ist aus unserer Sicht festzustellen, dass, unabhängig davon, unter welchen ökonomischen, kulturellen und sozialen Bedingungen Personen leben und welche Optionen und Möglichkeiten sie haben, um bewusste und reflektierte Entscheidungen zu treffen, der Wille zu einer positiven Annahme und sozialen Anerkennung des Anderen als gleich im Sinne gleicher Würde und mit fundamentalen Rechten ausgestattet, zentrale Bedeutung für das Gelingen eines Gabentauschs im Sinne positiver Reziprozität hat. Dabei hat die Gabe als ein Drittes im Verhältnis von Gebenden und Nehmenden eine zentrale Funktion für die Bestätigung von Absichten, insbesondere zur Veränderung von (zukünftigen) Handlungsmöglichkeiten; ebenso spielen gesellschaftliche Rahmungen und Bezugsgrößen (als weitere Dritte) eine zentrale Rolle, die die am Gabentausch beteiligten ‚Akteure‘ aus problematischen ‚Verstrickungen‘ hinausführen können. Mit anderen Worten es geht um die Auflösung dyadischer Konstellationen und Beziehungen über die (gedankliche oder faktische) Einbeziehung eines Dritten, der oder das in verschiedenen Triaden in Erscheinung treten und neue Handlungsperspektiven und -möglichkeiten für die Beteiligten eröffnen kann (etwa Bedorf et al., 2010; Henaff, 2014, S. 216–249).

Mit Blick auf das zentrale Beispiel (siehe unten) ist zudem zu beachten, dass Gabe und Geben freiwillig erfolgen, ebenso Erwidern und Gegengabe. Im Sinne einer moralisch bewerteten Gabe-Handlung wird von Gebenden und Nehmenden bzw. Erwidernenden nicht nur Empathie und Mitgefühl oder Mitleid erwartet, sondern auch reflexive Distanz. Zentral ist dabei nicht nur die Anerkennung des Anderen in seiner (Mit-)Menschlichkeit und Verletzbarkeit, sondern auch die Anerkennung basaler, universeller Rechte. Freiheit (der Entscheidung) kann durch mächtige Personen oder Gruppen gewährt oder von diesen verlangt werden. Die hierzu notwendige Haltung und die Bereitschaft im Sinne eines Guten und Gerechten zu handeln und Verantwortung für das Eigene und das Gemeinsame zu übernehmen, kann im Rahmen der Gabentauschverhältnisse allerdings weder verordnet, noch erzwungen oder durch Überredung (manipulativ) erreicht werden; vielmehr würde dieses die Basis dessen zerstören, was Gabentausch bewirken soll und kann. Allerdings geht es in keinem Fall um die unbegrenzte Freiheit von Einzelnen und Gruppen, etwa die Freiheit zur Täuschung und Manipulation des Anderen oder auch der Gewaltandrohung oder -anwendung zur massiven Durchsetzung der eigenen oder auch fremder Interessen gegen die berechtigten Interessen anderer; vielmehr geht es um die Freiheit der Subjekte im Sinne des Lebens und eines gutes Lebens auch des anderen (unter Einschluss einer Perspektive der Gerechtigkeit) zu handeln. Diesem Gedanken der Freiheit und Selbstbestimmung ist das Konzept des Gabentauschs verbunden. Zwar bleibt Gabentausch in dieser Hinsicht immer riskant, dennoch lohnt es sich diese Risiken für positive Veränderungen einzugehen; denn die Gefährdungen liegen vor allem darin, dieses nicht zu tun.ⁱⁱ

Der einfache Gabentausch-Zyklus im alltäglichen Leben

Im Folgenden geht es darum, Gaben und Gabentausch als Zyklus des Gebens, Nehmens, Erwiderns und (etwa im intergenerativen Zusammenhang) des Weitergebens zu vergegenwärtigen. Die Gabe hier ist nicht allein entscheidend für das Gelingen der Beziehung, sondern es sind - wie bereits erwähnt - die damit verknüpften Gefühle, Gedanken und Absichten des Gebenden, die die Nehmenden verstehen, akzeptieren und selbst entsprechend (positiv) beantworten können.

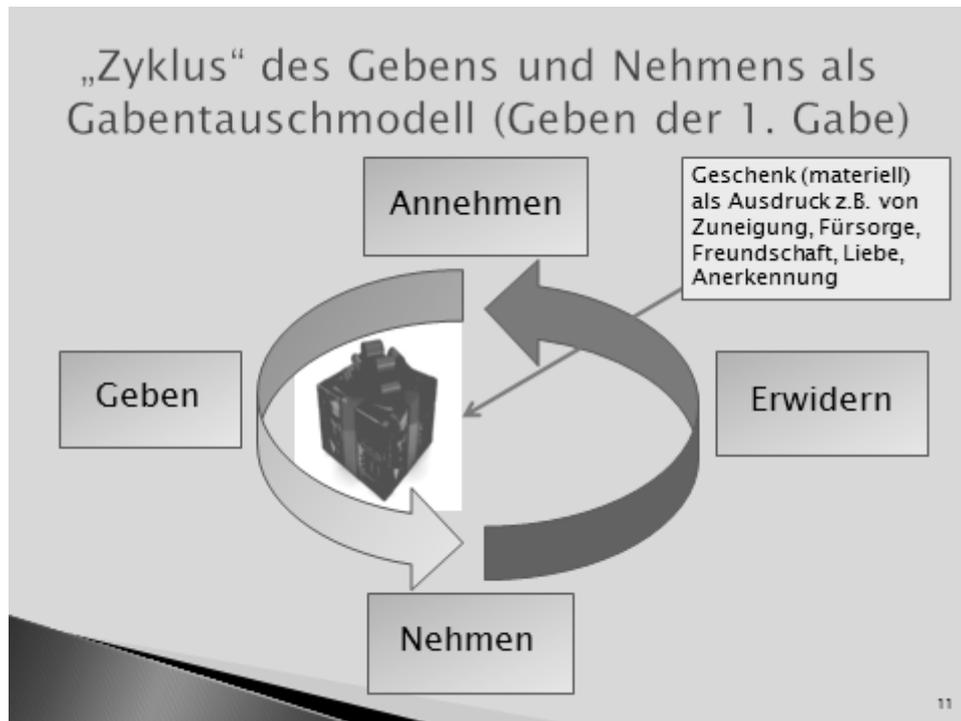


Abb. 1: Gabe, die im ersten Schritt gegeben und angenommen wird

Wichtig ist, dass Nehmende sich wertgeschätzt und respektiert fühlen und mit der Gabe eigene Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten berücksichtigt erscheinen. Dieses ist von Gebenden nach Möglichkeit zu beachten und auch seitens der Nehmenden wertzuschätzen. Die Erwidrung der Gabe im Sinne einer Gegengabe (oder einer 2. Gabe) und deren Annahme durch den ersten Geber (siehe Abb. 2) schließt den ersten Zyklus des Gabentauschs.

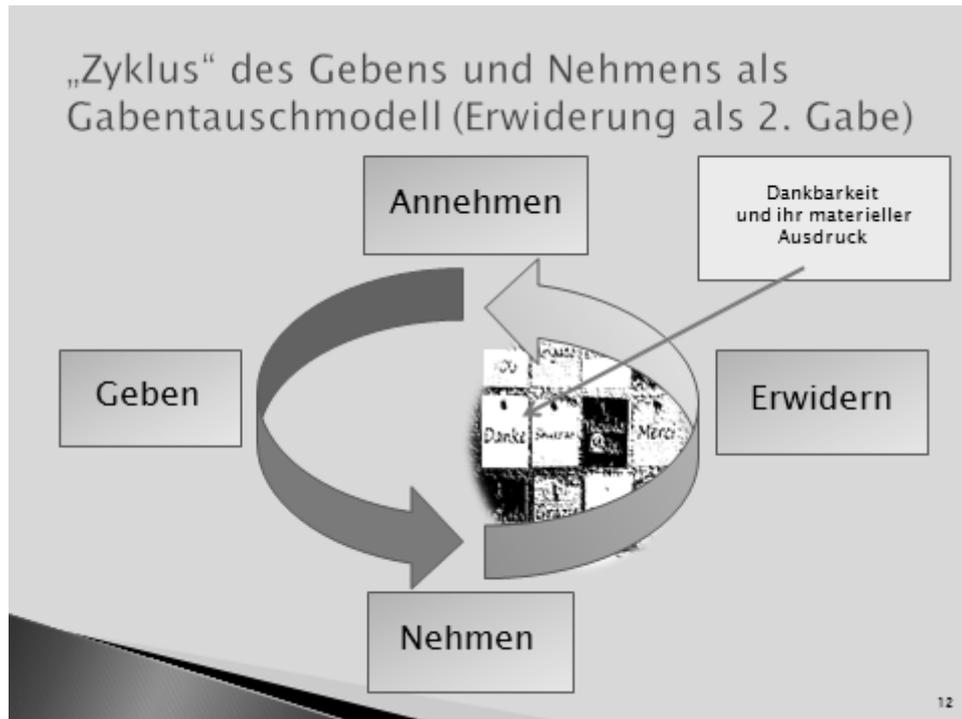


Abb. 2: Die Gegengabe als Erwidung und deren Annahme

Möglichkeiten des Austausches materieller und immaterieller Gaben sowie weitere zentrale Aspekte des Gabentauschs: etwa Zeitpunkte des Austausches, Unabhängigkeit und Selbstbestimmung der Beteiligten und die Bedeutung von individuellen, sozialen, kulturellen, rechtlichen, politischen und wirtschaftlichen Möglichkeiten und Beziehungen, die den Austausch betreffen, insbesondere Fragen der Empathie und Zuneigung, der positiven (oder negativen) sozialen Beziehungsgestaltung und der Verknüpfung von Gabentausch und Warentausch-Ökonomie bzw. Ware-Geld-Beziehungen sowie die damit einher gehenden Unterschiede der Teilnahme und Partizipation wurden bereits angesprochen. Das folgende Beispiel soll positive Möglichkeiten des Gabentauschs weiter verdeutlichen.

Gabentausch als test of humanity

Gabentausch als *test of humanity* ist zu verstehen als Probe und Ausdruck der Humanität des jeweiligen Gegenüber („Sie sind wie ich/wie wir“). Die Humanität der Nehmenden erweist sich hier nicht allein im Geben und in der Art der Gabe, sondern vor allem in der Annahme und in der Erwidung mit einer entsprechenden Gegengabe. Es geht dabei um Handlungen, die - wie schon gesagt - nicht nur wechselseitig verstanden, sondern die auch unter moralischen Vorzeichen bewertet werden (können). Das heißt, es werden hier belastbare Überzeugungen getestet, um aus der Reaktion und Erwidung des Gegenübers Schlussfolgerungen mit Blick auf Möglichkeiten zur Fortsetzung der Beziehungen im Sinne positiv (oder negativ) reziproker Handlungen zu ziehen. Dabei wird die Gleichheit oder Andersheit, Ähnlichkeit und Unähnlichkeit des jeweils anderen bestätigt; etwa die Gleichheit im Sinne von (Mit-)Menschlichkeit und Ähnlichkeit im Sinne humanitärer Ansprüche. Das heißt, Gebende wie Nehmende und Erwidernde (als Stellvertreter von Einzelnen und Gruppen) sind – wenn sie den *test of humanity* bestehen - in der Lage, die Ähnlichkeit und Unähnlichkeit des Anderen als Mensch (in einer bestimmten Lage) zu verstehen, Mitgefühl und Mitleid mit dem leidenden und ungeschützten Anderen zu entwickeln und moralische Gründe für eigenes und fremdes Handeln im Sinne individueller und kollektiver Verantwortung für eigene, fremde und gemeinsame Problemlagen anzuerkennen, humanitäre Gesichtspunkte positiver Reziprozität geltend zu machen und ent-

sprechenden Zielsetzungen im Kontext verschiedener sozialer und gesellschaftlicher Zusammenhänge, die über die Gabentausch-Beziehungen im engeren Sinne hinausweisen, Geltung zu verschaffen.

Auch wenn sich Einzelne engagieren geht es nicht allein um ihre individuellen Vorstellungen, Gefühle, Werturteile und Handlungsmöglichkeiten sowie wechselseitige Beziehungen, sondern immer auch um das, was oben als ‚das Dritte‘ bezeichnet wurde. Es geht um konkretes, in bestimmter Weise wirksames individuelles Handeln innerhalb oftmals komplexer sozialer und gesellschaftlicher Situationen, die auf die individuellen Befindlichkeiten der Einzelnen einwirken bzw. diese bestimmen können. Die einzelnen Akteure sind als Angehörige und Vertreter bestimmter Gruppen, Kollektive, Gemeinschaften, Gesellschaften zu sehen, die sowohl partikulare Interessen vertreten als auch im Sinne universalistischer Ansprüche und Normen (im Sinne eines Dritten) handeln können und zu betrachten sind. Auch und gerade dann, wenn die Beteiligten sich in einer höchst ambivalenten und angespannten sozialen und politischen Konfliktsituation befinden, die sie selbst nur begrenzt beeinflussen können, heißt Geben, Nehmen und Erwidern im Gabentausch, die vorhandenen Möglichkeiten des Gabentauschs und eigene Fähigkeiten und Handlungsspielräume zu nutzen, um Möglichkeiten für Veränderungen auszunutzen und sich durch einschätzbare Risiken des Scheiterns nicht davon abhalten zu lassen. Die praktische Auslotung der „Humanität“ des Anderen bedeutet, dem Anderen die Chance der Gabe oder der Annahme und Erwidern der Gabe zu geben. Es spielen dabei nicht allein Empathie und Mitgefühl oder Mitleidsfähigkeit eine wichtige Rolle, sondern auch die bewusste Inkaufnahme von Handlungsrisiken, die in der prinzipiell zu ermöglichenden freien Entscheidung des jeweiligen Gegenübers liegen. Die Einschätzung von Handlungsrisiken, die Entwicklung von Empathie und die freie Entscheidung altruistisch und/oder egoistisch zu handeln sind ohne eine Fähigkeit zur reflexiven Distanz nicht möglich und diese sind zusammengenommen die Voraussetzungen dafür den *test of humanity* durchzuführen und zu bestehen.

Beispiele der Gabe und des Gabentauschs als negative und positive Reziprozität

Im Gabentausch stellen sich für die Beteiligten also Fragen des Verhältnisses von Freiheit und Verantwortung, von Bindung und Moral, von Empathie und Mitleid, Nähe bzw. Ähnlichkeit und Distanz, sozialer Anerkennung und der Möglichkeiten altruistischen und egoistischen Handelns. Das Dritte, das in verschiedenen ‚Triaden‘ (etwa mit Bezug auf den abhängigen, den richtenden und den vermittelnden Dritten, in Bezug auf Recht und Rechtsverhältnisse, mit Blick auf Institutionen und kulturelle Werte bzw. Moral) erscheint und berücksichtigt werden muss bzw. wird, eröffnet gegenüber schon vorhandenen, oftmals problematischen Formen der Interaktion zwischen den Akteuren und insbesondere entgegen einer polarisierenden Betrachtung von Möglichkeiten weitere Perspektiven und Handlungsalternativen. Indem es gelingt, negative Reziprozität zu unterbrechen statt mit „gleicher Münze“ (in negativer Weise) zu zahlen, wird die Bereitschaft zur Beilegung von Konflikten deutlich und es werden die Möglichkeiten verbessert allgemein bindende Übereinkünfte zu treffen. Gabentausch kann also auch als im Sinne eines Herausforderns (positiver Reziprozität), des Schenkens und des wechselseitigen Versprechens und Bindens betrachtet und genutzt werden (Henaff, 2009; Bedorf, 2010, S. 178 ff). In komplexen Konfliktsituationen kann die öffentliche Darstellung des Gabentauschs die Vorbild-Funktion bestärken und zur Diskussion von Wirkungen positiver Reziprozität beitragen.

Destruktive Gewalt, reflexive Distanz und die Wiedergewinnung positiver Zukunftshoffnungen

Am Beispiel von Selbstmordattentaten lässt sich die Wirkung negativer Reziprozität sehr deutlich zeigen. Selbstmordattentäter, die nicht nur sich selbst „opfern“, sondern darüber andere Menschen in den Tod reißen (wollen), handeln oftmals innerhalb eines Kontextes von Gewalt und Gegengewalt, die sich in einem lange und länger währenden Prozess negativer und (selbst-)zerstörerischer Reziprozität immer wieder neu zu reproduzieren scheint.

Das heißt, es ist durchaus erkennbar, dass Selbstmordattentäter selbst Opfer von Gewalt sind, nicht zuerst weil sie sich selbst als Opfer (von Gewaltverhältnissen) sehen und damit Gewalt als Gegengewalt legitimieren, den eigenen Tod vielfach als Opfergabe (im religiösen Sinne) adeln wollen, sondern weil sie (die Attentäter) neben traumatisierenden eigenen Gewalterfahrungen (ganz unterschiedlicher Art) zur finalen Handlung des Selbstmordattentats (das gilt vor allem für Kinder und Jugendliche) oftmals mit Mitteln physischer und psychischer Gewalt gebracht werden (Böhm & Kaplan, 2009).

Die Fähigkeiten der Empathie, des Mitleids und Mitgefühls ermöglichen es, nicht nur alle Getöteten und die Verletzten sowie deren entsetzte und trauernde Angehörige und Freunde zu bedauern, sondern – gerade auf der Grundlage reflexiver Distanz – auch die Attentäter selbst. Distanz bzw. Distanzierungsfähigkeit sind keineswegs zu verwechseln mit Gleichgültigkeit gegenüber Leid und Leiden der Betroffenen. Auch und gerade Außenstehende, die aus reflexiver Distanz urteilen können verstehen, was Wut, Trauer und Verzweiflung, Trennung und Segregation, Demütigung, Scham und Hilflosigkeit, Irreführung, Gefühle der Schuld, von Hass und Empörung, Rachsucht oder die Entwicklung einer Opferidentität sowie Strategien der (De-)Legitimierung von Tätern mit den einzelnen Beteiligten machen und können ebenso nachvollziehen was Verzeihen, Vergebung und Versöhnung bewirken können (Bar-Tal, 1998; Staub, 2003; Ricoeur, 2004, S. 699-776).

Wichtig ist nicht nur, dass die direkt Beteiligten Formen finden, um negative Reziprozität zu unterbrechen und zu beenden. Auch nicht unmittelbar Betroffene und Außenstehende können in dieser Hinsicht Vor-Bild sein, indem sie Hass und Wut, Vergeltung und Rachsucht nicht entsprechend beantworten, schüren und verstärken, sondern selbst Verständigung vorleben und damit Verständigungsbereitschaft stärken und vorhandene Verständigungstendenzen fördern.

In diesem Sinne wirksam können vor allem die (Massen-)Medien, aber auch Institutionen der Erziehung und (politischer) Bildung sein. Insbesondere in unübersichtlichen Konfliktlagen sind sachgerechte Informationen und Vorbilder positiver Reziprozität von Bedeutung. Die Menschen können und müssen lernen, mit Gefühlen des Entsetzens, der Verzweiflung, der Scham, der Wut, der Rache und Trauer konstruktiv umgehen, um eine positive Zukunftsperspektive (wieder-) zu finden und in andauernden konflikthaften Auseinandersetzungen vernünftig im Sinne positiver Reziprozität handeln zu können. Umso bedeutsamer erscheint es, wenn den unmittelbar durch den Verlust eines geliebten Menschen, Nachbarn, Kollegen oder Freundes betroffenen Menschen ein Handeln im Sinne positiver Reziprozität und Humanität gelingt. Das folgende Beispiel handelt von Menschen, die auf ganz verschiedene Weise in den Kontext von Gewalt und Gegengewalt eingebunden waren bzw. sind und doch der (Wieder-)Gewinnung von Hoffnung für eine humane und zukunfts offene Gesellschaft Raum geschaffen haben.

Gabentausch und die Hoffnung auf neue Möglichkeiten positiver Reziprozität

Es handelt sich einmal um das Beispiel der Eltern eines von palästinensischen Attentätern ermordeten israelischen Jugendlichen, die die eigene Community dazu aufgerufen haben, nicht in einen Zyklus von Vergeltung und Rache, sondern für Versöhnung einzutreten. Hier geht es also nicht nur um den Wunsch und Appell einen negativen Zyklus zu unterbrechen, sondern auch darum einen positiven Prozess einzuleiten.

Ein weiteres Beispiel geht darüber hinaus. Es beginnt mit der Freigabe des Herzens (Organs) (eines getöteten) israelischen Jungen zur Transplantation und der Hoffnung, dieses möge einem palästinensischen Kind das Leben retten. Die Übergabe an dessen Eltern entspricht der Negation negativer Reziprozität und erfolgt in der Hoffnung, dass diese Gabe auch angenommen werden kann und hilft; dabei sind Annahme der Gabe und Dankbarkeit keineswegs selbstverständlich vor dem Hintergrund möglicher und tatsächlicher negativer sozialer Sanktionen der eigenen Community und auch der anderen Seite. Indem die Gebenden und Nehmenden die negativen Reaktionen der jeweils eigenen Community zurückweisen bzw. zurückgewiesen haben (siehe hier auch das erste Beispiel), haben sie nicht nur die Zyklen negativer Reziprozität unterbrochen, sondern zugleich den möglichen Kreis der positiv Handelnden vergrößert insofern ihr eigenes Handeln schließlich akzeptiert wird.

In bzw. an beiden Fällen zeigt sich die humane Kraft derer, die positive Handlungen (heraus-)fordern, Möglichkeiten positiver Reziprozität nutzen und die soziale Anerkennung des jeweils Anderen und seines Handelns bewirken.

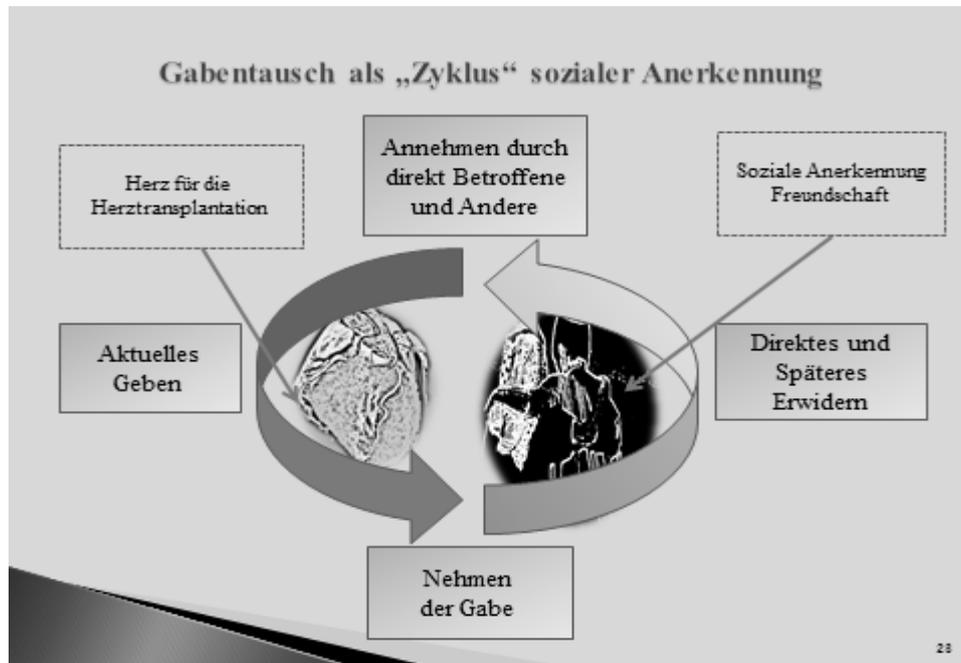


Abb. 3 Gaben im Gabentauschzyklus als Bestandteil sozialer Anerkennung

Das Herz (als „Organ“) ist hier die Gabe, die Leben retten kann und zugleich ist es Metapher (Gertenbach, 2016) für tiefe Zuneigung und Freundschaft und damit ein starkes Zeichen für die Bereitschaft zur Beendigung von tiefen gesellschaftlichen und sozialen Konflikten, die auch die Einzelnen betreffen. Dabei gehen die Akteure, die nicht nur für sich handeln, sondern immer auch für andere, durchaus soziale Risiken der Zurückweisung und Ablehnung ein. Zustimmende und ablehnende Stellungen etwa dazu in der Öffentlichkeit (Presse, TV und den sozialen Medien) zeigen, dass diese bzw.

entsprechende Beispiele eine große Resonanz in der Öffentlichkeit fanden und finden. Es erscheint nicht nur wichtig der medialen Präsenz von Gewalt und Terror Positives entgegenzusetzen zu können, sondern gerade solche Beispiele erscheinen geeignet für Unterricht und Erziehung und können dort in verschiedenen Facetten bearbeitet werden.

Gabentausch als Handeln von gesellschaftlicher Tragweite in seiner besonderen Bedeutung für Unterricht und Erziehung

Fasst man die Bedeutung des Gabentauschs zusammen, dann ist aus unserer Sicht folgendes wichtig: Geben, Nehmen und Erwidern (oder Weitergeben) als Handlungen im Zyklus des Gabentauschs können destruktiv und konstruktiv sein und zwar in dem Maße wie die Beteiligten Objekte oder Subjekte ihres und des Handelns anderer sind. Die politisch und religiös motivierte Gabe „des Märtyrers“ im oben ausgeführten Beispiel, die dieser scheinbar freiwillig gibt und dennoch darin als unfrei und objekthaft erscheint, ist destruktiv. Die Gabe des Herzens als lebenspendendes Organ und Geste der Versöhnung dagegen bestätigt die Subjekthaftigkeit der Gebenden wie der Nehmenden, der Erwidern und Weitergebenden, indem die Beteiligten einander in ihrer Menschlichkeit und ihrem lebensbejahenden Gestaltungswillen erkennen und anerkennen. Gabe ist in diesem Zusammenhang ein zutiefst persönliches und zugleich politisches (öffentlich wirksames) Statement für die wechselseitige Anerkennung basaler Rechte und die Achtung der Menschenwürde. Geben, Nehmen und Erwidern bestätigen diese Rechte und Vorstellungen öffentlich und wechselseitig als gültig. Indem die Beteiligten beanspruchen, einander als Menschen gleich an Würde zu begegnen und mit Blick auf basale Freiheitsrechte zu handeln. Auch wenn sie sich möglicherweise nicht gleich an zugestandenen Rechten und konkreten Handlungsmöglichkeiten erfahren, können sie dennoch in wechselseitiger Anerkennung gleich allgemeine Rechte öffentlich einfordern. Grundsätzlich geht es dabei um die Betonung und Wiedergewinnung von in Konflikten und gewaltsamen Auseinandersetzungen tatsächlich oder nur scheinbar verlorengegangenen Maßstäben der Moral. Dabei wird ausdrücklich die Position eines Dritten einbezogen bzw. eingenommen, die notwendig ist, um zu höheren Stufen moralischen Urteilens im Sinne universeller Rechte und Pflichten zu kommen (zu den Stufen moralischen Urteilens: Kohlberg, 1986; Edelstein & Nunner-Winkler, 1986; Habermas, 1986). Gabentauschprozeduren allein können diese Maßstäbe zwar weder durchsetzen noch legitimieren, aber dazu beitragen, diese zu thematisieren und auch im Kontext von Erziehung und Bildung müssen sie erfahren und weitergegeben werden.

Gabentausch als neues Paradigma für Schule, Unterricht und Lehrerbildung?

Im Laufe der letzten vier Jahrzehnte haben Schule, Unterricht und Lehrerbildung (in Deutschland) enorme Veränderungsprozesse durchlaufen, die hier nicht nachgezeichnet werden können. Soviel allerdings sollte festgehalten werden, dass Forderungen der Partizipation und Selbstbestimmung, der Demokratie und der Menschenrechte, sowie die Orientierung an Fragen der Gerechtigkeit leitend waren und neben wissenschaftlich fundierten Strategien zur Entwicklung, Etablierung und allgemeinen Durchsetzung von Qualitätsstandards für schulisches, hochschulisches und berufliches Handeln weiterhin relevant sind. Dabei ist die Notwendigkeit der Förderung von Lernenden unter Berücksichtigung von *diversity*-Aspekten im Sinne eines *shifts from teaching to learning* (im schulischen wie im hochschulischen Unterricht) wichtiger Bestandteil von Veränderungen im sogenannten Bologna-Prozess gewesen. Dennoch zeigen Auseinandersetzungen um Ursachen, Erscheinungsweisen und Wirkungen einer weitergehenden ‚Ökonomisierung‘ aller gesellschaftlichen Teilbereiche und deren Förderung durch ein neoliberal gewendetes Wirtschafts-, Gesellschafts- und Politikverständnis, dass

offenbar positive Entwicklungen in Bildung und Erziehung entsprechende Grenzen habenⁱⁱⁱ. Das heißt, es werden zunehmend marktkonforme Problemlösungen bevorzugt, neoliberale Managementstrategien an wirtschaftlichen Erfordernissen ausgerichtet und damit der Egoismus von Einzelnen und Gruppen mehr oder weniger beabsichtigt gefördert und zum Maßstab des Handelns gemacht.

Dennoch ist die Behauptung der Unmöglichkeit der Gabe (Derrida, 1993; 1994) oder die der Illusion des Gabentauschs (Bourdieu, 1998; 2006) zurückzuweisen. Mit Hinweis auf verschiedene Aspekte mitmenschlicher Beziehungen verdeutlicht Caille (2008), einer der führenden französischen Gabentauschtheoretiker, mit Blick auf die von ihm als primäre Sozialität (Nahbeziehungen wie Partnerschaft, Familie, Freundschaft, Nachbarschaft, Verein) und sekundäre Sozialität (gesellschaftliche und politische Öffentlichkeit, Institutionen und Organisationen in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen) bezeichneten Bereiche, wie Gabentausch und Warentausch zusammengehen können. Demzufolge können sowohl egoistische als auch altruistische Aspekte im Gabentausch auf produktive Weise miteinander verknüpft werden und aus unserer Sicht insbesondere auch für Erziehungs- und Bildungsprozesse fruchtbar gemacht werden. Damit ist nicht nur gemeint, dass positive Resonanz und altruistisches Geben, Toleranz, Empathie und Compassion in sozialen Beziehungen analysiert, die Bedeutung der Gabe und des Gabentauschs in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen (Arbeit, Familie, Zivilgesellschaft) unter verschiedenen fachinhaltlichen Perspektiven thematisiert werden können, sondern dass auch verschiedene Möglichkeiten des Gabentauschs in pädagogischen bzw. erzieherischen Kontexten und auch in der Lehrerbildung selbst praktiziert und in den positiven Wirkungen reflektiert werden sollten.

Dazu sind bereits vorhandene pädagogische und erziehungswissenschaftliche Diskurse aufzugreifen, etwa zu Fragen des Umgehens mit Diversity und Heterogenität, zu Fragen der Entwicklung von interaktionellem Verstehen und moralischem Urteil, von Toleranz und sozialer Anerkennung, von Empathie und Compassion und diese mit Gabe- und Gabentauschdiskursen zusammenzubringen, die bisher in verschiedenen disziplinären Diskursarenen behandelt werden. Ziel sollte dabei sein, tragfähige (schul-)pädagogische und (hochschul-)didaktische Konzeptionen für Lehre und Unterricht zu entwickeln. Ein entsprechendes professionelles Handeln der Lehrenden in Schule und Lehrerbildung setzt eine entsprechend positive Haltung wohlwollender Wahrnehmung und Anerkennung von Ähnlichkeiten und Differenzen, von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Lernenden und auch der Lehrenden voraus. Erst wenn es gelingt, Differenzen und Unterschiede wechselseitig anzuerkennen und die Einzelnen in ihrer Identität positiv zu würdigen, können sich unserer Meinung nach die positiv wirksamen Potentiale der einzelnen Subjekte in Lehr-Lernzusammenhängen entfalten.

In diesem Sinne haben wir selbst verschiedene Möglichkeiten des Umgehens mit Diversity im hochschulischen Kontext thematisiert und mit Diskursen bzw. Elementen der hochschulischen Lehre, der Beratung, der Weiterbildung und Curriculumentwicklung an der Hochschule verknüpft (Szczyrba et al., 2016a). Wir haben zentrale Fragen der hochschuldidaktischen Professionalisierung im Kontext des *shifts from teaching to learning* (Welbers & Gaus 2005, J. Wildt 2005) erörtert sowie (hochschul-)didaktische Konzepte entwickelt, die insbesondere performative Prozesse betonen (B. Wildt et al., 2008; B. Wildt & J. Wildt, 2014), die mit Überlegungen zum Gabentausch in Verbindung gebracht werden können (zur Berücksichtigung insbesondere theatraler und künstlerischer Prozesse im Zusammenhang mit Gabentausch-Konzepten siehe Hentschel et al., 2012). Dabei werden die positiven Möglichkeiten des Gabentauschs und der Gaben als kulturelle Errungenschaften hervorgehoben und genutzt, um individuelle Entwicklungen der Subjekte in ihrer Vielfalt zu fördern und Anerkennung, Toleranz, Mitmenschlichkeit, Verantwortungsbereitschaft zu entwickeln.

Dabei haben Lehrende als professionell Tätige (ob an Schule oder Hochschule, in Weiterbildung oder Beratung) die Aufgabe, gegen scheinbar ökonomisch begründbare Verantwortungslosigkeit, gegen Tendenzen der sozialen Ausgrenzung und der Beschädigung von Menschenrechten und vorhandenen Gerechtigkeitsprinzipien, positive Alternativen und moralische Maßstäbe zu thematisieren und durchzusetzen. Dazu müssen unserer Meinung nach die elementaren egoistischen und altruistischen Fähigkeiten der Einzelnen im Handeln berücksichtigt und diese Fähigkeiten zu einer produktiven Synthese geführt werden, damit die nachwachsenden Generationen in entsprechenden Handlungsmöglichkeiten unterstützt und durch Erfolge in dieser Hinsicht bestätigt werden (können). Die Thematisierung von Prozessen des Gebens, Annehmens und Erwiderns auch in negativen Erscheinungsformen, erscheint uns in Erziehungsprozessen geboten, um einem oftmals überbordenden Egoismus entgegen zu wirken, einer kultivierten Mitleidslosigkeit und scheinbar akzeptierten Strategien der Unterdrückung und Beschämung des Anderen, der Desintegration und der Ausschließung, der Intoleranz und der Manipulation in der Gesellschaft (und auch in Kontexten der Erziehung) eindeutig entgegen treten zu können und positive Entwicklungen, insbesondere Fähigkeiten der Empathie und des Mitgefühls, der Reflexion, Kooperation und Verständigung zu nutzen und zu fördern.

Dazu brauchen auch und gerade Professionelle eine Haltung der Offenheit und zugleich die Bereitschaft Grenzen aufzuzeigen und diese zu sichern. Die Orientierung an einem Dritten (Institution, Gesellschaft, Recht und Moral) braucht dazu die Unterstützung und (Selbst-)Kontrolle der wissenschaftlichen und professionellen Community und muss selbst seitens der Institution Schule und Hochschule gestützt und gewährleistet werden (Szczyrba et al., 2016b; J. Wildt, 2013; B. Wildt 2005).

Das was in Kontexten der Erziehung gegeben, angenommen und weitergegeben wird, sind Gaben und im wirklichen Sinne Be-Gabungen, ohne die die Gesellschaft nicht auskommt. Die Bereitschaft zur Gabe und zum Gabentausch, die Anerkennung des Anderen und das Vertrauen in produktive, kreative und kooperative Lern- und Lehrprozesse kann nicht verordnet, sondern nur durch die positiven Fähigkeiten eines gebenden, nehmenden und erwidernenden Gegenübers positiv gestärkt werden. Lehrende wie Lernende können von der Kraft des Gabentauschs nicht allein theoretisch-abstrakt, sondern vor allem durch konkretes Handeln und eigene Erfahrungen überzeugt werden – in dieser Kraft liegt seine paradigmatische Bedeutung!

Literatur

- Adloff, F. & Mau, St. (Hrsg.) (2005a): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt/M und NY: Campus.
- Adloff, F. & Mau, St. (2005b): Zur Theorie der Gabe und Reziprozität. In: Adloff, F. & Mau, St. (Hrsg.): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt/M & NY: Campus, S. 9 - 60.
- Adloff, F. & Sigmund, St. (2005): Die *gift economy* moderner Gesellschaften. Zur Soziologie der Philanthropie. In: Adloff, F. & Mau, St. (Hrsg.): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt/M und NY: Campus, S. 211 - 236.
- Bar-Tal, D. (1998): Social Beliefs in Times of Intractable Conflict: The Israeli Case. In: *International Journal of Conflict Management* 9, S. 22 - 50.
- Bedorf, Th. (2010): *Verkennende Anerkennung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bedorf, Th., Fischer, J. & Lindemann, G. (Hrsg.) (2010): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialpsychologie*. Paderborn: Fink.
- Blau, P. M. (2005): Sozialer Austausch. In: Adloff, F. & Mau, St. (Hrsg.): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt/M und NY: Campus, S. 125 - 138.
- Böhm, T. & S. Kaplan (2009): *Rache. Zur Psychodynamik einer unheimlichen Lust und ihrer Zählung*. Gießen: psychosozial, S. 98ff.

- Bourdieu, P. (1998): *Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 163 – 182. // Ders. (2005): Die Ökonomie der symbolischen Güter. In: F. Adloff & St. Mau (Hrsg.) ebd., S. 139 – 156.
- Breithaupt, F. (2012): *Kulturen der Empathie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bröckling, U. (2010): Gesellschaft beginnt mit Drei. Eine soziologische Triadologie. In: Bedorf, Th., Fischer, J. & Lindemann, G. (Hrsg.): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialpsychologie*. Paderborn: Fink, S. 189 – 212.
- Caille, A. (2008): *Anthropologie der Gabe*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1993): *Falschgeld. Zeit geben*. München: Fink. // Ders. (1994): Den Tod geben. In: Haverkamp, A. (Hrsg.): *Gewalt und Gerechtigkeit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 331 – 445.
- Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (1986): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Eßlinger, E., Schlechtriemen, T., Schweitzer, D. & Zons, A. (Hrsg.) (2010): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fischer, J. (2010): Teritalität/ Der Dritte. Soziologie als Schlüsseldisziplin. In: Bedorf, Th., Fischer, J. & Lindemann, G. (Hrsg.): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialpsychologie*. Paderborn: Fink, S. 131 – 160.
- Gertenbach, L. (2016): Konnektivität und Zusammenhalt. Von den zwei Soziologien des sozialen Bandes. In: Bedorf, Th. & Herrmann, St. (Hrsg.): *Das soziale Band. Geschichte und Gegenwart eines sozialtheoretischen Begriffs*. Frankfurt/M.: Campus, S. 72 – 95.
- Habermas, J. (1986): Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über ‚Stufe 6‘. In: Edelstein, W. & G. Nunner-Winkler (Hrsg.): *Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 291 – 320.
- Harbsmeier, M. & Möckel, S. (Hrsg.) (2009): *Pathos, Affekt, Emotion. Transformationen der Antike*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Henaff, M. (2009): *Der Preis der Wahrheit. Gabe, Geld und Philosophie*. Deutsche Übersetzung von E. Moldenhauer, Frankfurt/M.: Verlag Campus. // Ders. (2014): *Die Gabe der Philosophen. Gegenseitigkeit neu denken*. Deutsche Übersetzung von E. Moldenhauer. Bielefeld: transcript.
- Hentschel, I. et al. (Hrsg.) (2012): *Im Modus der Gabe. Theater, Kunst, Performance in der Gegenwart*. Kerber Forum. Kunsthochschule Halle.
- Hollstein, B. (2005): Reziprozität in familialen Generationenbeziehungen. In: Adloff, F. & Mau, St. (Hrsg.): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt/M & NY: Campus, S. 187 – 210.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. // Ders. (2002): Organisierte Selbstverwirklichung. Paradoxien der Individualisierung. In: Ders. (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus*. Institut für Sozialforschung. Frankfurt /M.: Campus, S. 141 – 158.
- Honneth, A. & Rössler, B. (2008): Einleitung: von Person zu Person: zur Moralität persönlicher Beziehungen. In: Dies. (Hrsg.): *Von Person zu Person: zur Moralität persönlicher Beziehungen*. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, S. 9 – 25.
- Karagiannis, N. (2005): Die Gabe der Entwicklung. In: Adloff, F. & St. Mau (Hrsg.): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität*. Frankfurt/M & NY: Campus, S. 277 – 298.
- Koschorke, A. (2010): Institutionentheorie. In: Eßlinger, E., Schlechtriemen, T., Schweitzer, D., Zons, A. (Hrsg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 49 – 64.
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., Boyd, D. R. & Levine, Ch. (1986): Die Wiederkehr der sechsten Stufe: Gerechtigkeit, Wohlwollen und der Standpunkt der Moral. In: Edelstein, W. & Nunner-Winkler, G. (Hrsg.): *Zur*

- Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 205 – 240.
- Koschorke, A. (2010): Institutionentheorie. In: Eßlinger, E., Schlechtriemen, T., Schweitzer, D., Zons, A. (Hrsg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 49 – 64.
- Lenz, K. (2010): Dritte in Zweierbeziehungen. In: Bedorf, Th., Fischer, J. & Lindemann, G. (Hrsg.): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialpsychologie.* Paderborn: Fink, S. 213 – 248.
- Lessenich, St. & Mau, St. (2005): Reziprozität und Wohlfahrtsstaat. In: Adloff, F. & Mau, St. (2005a): *Vom Geben und Nehmen. Zur Soziologie der Reziprozität.* Frankfurt/M & NY: Campus, S. 257 – 276.
- Lindemann, G. (2010): Statt der Dyade: die Ego-Alter-Tertius-Konstellation als konstitutive Bedingung von Sozialität. In: Bedorf, Th., Fischer, J. & Lindemann, G. (Hrsg.): *Theorien des Dritten. Innovationen in Soziologie und Sozialpsychologie.* Paderborn: Fink, S. 161 – 180.
- Plumpe, W. (2002): Rationalität und Risiko: zum historischen Charakter der modernen Wirtschaft. In: Honneth, A. (Hrsg.): *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus.* Institut für Sozialforschung. Frankfurt /M. Campus, S. 13 – 34.
- Priddat, B. P. (2010): Das Dritte in der Ökonomie. Transaktion als multipler triadischer kommunikativer Prozess. In: Eßlinger, E., Schlechtriemen, T., Schweitzer, D. Zons, A. (Hrsg.): *Die Figur des Dritten. Ein kulturwissenschaftliches Paradigma.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 110 – 124.
- Ricoeur, P. (2004): *Gedächtnis, Geschichte, Vergessen.* Übersetzt von H.-D. Gondek, H. Jatho & M. Sedczek. Paderborn: Fink. // Ders. (2006): *Wege der Anerkennung.* Deutsche Übersetzung von U. Bokelmann & B. Heber-Scherer. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rombach, U. & Seiler, P. (2009): Eleos – misericordia – compassio. Transformationen des Mitleids in Text und Bild. In: M. Harbsmeier & Möckel, St. (Hrsg.): *Pathos, Affekt, Emotion. Transformationen der Antike.* Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 250 – 276.
- Simmel, G. (1908): Soziologie. Untersuchungen über Formen der Vergesellschaftung. In: *Aufsätze und Abhandlungen 1901 – 1908, hrsg. von O. Rammstedt, erschienen 1992, Gesamtausgabe Band II.* Frankfurt / M.: Suhrkamp.
- Staub, E. (2003): *The Psychology of Good and Evil: Why children, adults and groups help and harms others.* New York: Cambridge University Press.
- Szczyrba, B.; Treeck v., T.; Wildt, B. & Wildt, J. (Hrsg.) (2016a): *Coaching (in) Diversity. Hintergründe, Ziele, Anlässe, Verfahren.* Wiesbaden: Springer.
- Szczyrba, B.; Treeck v., T.; Wildt, B. & Wildt, J. (2016b). Einleitung: Diskurse und Praxen der Beratung zur Entwicklung von Studium und Lehre an einer diversitätssensiblen Hochschule. In: Szczyrba, B., Treeck v., T.; Wildt, B. & Wildt, J. (Hrsg.): *Coaching (in) Diversity. Hintergründe, Ziele, Anlässe, Verfahren.* Wiesbaden: Springer, S. 1 – 19.
- Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005): *'The Shift from Teaching to Learning'. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Johannes Wildt zum 60igsten Geburtstag. Blickpunkt Hochschuldidaktik.* Bielefeld: Wilhelm Bertelsmann.
- Wildt, B. (2005): Gerechtigkeit und professionelle Beziehungsarbeit – Zur Balancierung von einander widersprechenden institutionellen und individuellen Anforderungen. In: G. Roloff & B. Zoeke (Hrsg.): *10 x Gerechtigkeit. Unterwegs mit Sisyphos.* Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga, Viernheim, Wien, Zagreb: Pabst, S. 140 – 157.
- Wildt, B. (2015): Theater als Methode einer geschichtlichen Erinnerungskultur – Erfahrungen aus Lehre und Weiterbildung. In: Senger, U., Robel, Y. & Logge, Th. (Hrsg.): *Projektlehre im Geschichtsstudium. Verortungen, Praxisberichte und Perspektiven.* Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 167 – 181.
- Wildt, B. & Wildt, J. (2014): Psychodrama in der Hochschuldidaktik. In: von Ameln, F. und Kramer, J. (Hrsg.): *Psychodrama: Praxis.* Berlin, Heidelberg: Springer, S. 108 – 120.

Wildt, J. (2013): Entwicklung und Potentiale der Hochschuldidaktik. In: Erichsen, H..U., Schäferbarthold, D., Staschen, H. & Zöllner, , E. J.(Hrsg.): *Lebensraum Hochschule*. Siegburg: Reckinger, S. 93 – 116.

Über die Autoren

Beatrix Wildt: Diplom-Psychologin, Erziehungswissenschaftlerin, Studienrätin (a.D.), Tätigkeiten in Schule und Lehrerbildung (Universitäten Hamburg, Bielefeld, Oldenburg), Bereiche: allgemeine und Fachdidaktik, Professionalisierung, Beratung; hochschuldidaktische Weiterbildung und Beratung bundesweit und international. Kontakt: beatrixwildt@gmail.com

Prof. em. Dr. phil. Dr. h.c. Johannes Wildt: Diplom-Psychologe, langjähriger Direktor des Hochschuldidaktischen Zentrums der TU Dortmund, Professor an der Fakultät für Erziehungswissenschaften und Soziologie; internationale Forschungsaufträge und Gastprofessuren. **Kontakt:** johannes.wildt@tu-dortmund.de

i Ein Handeln, das voraussetzungsfrei und vorbehaltlos Gabe im Sinne von Agape ist, „Vergebung“ heißt und auf Rache „verzichtet“, verweist zudem auf ganz existentielle Zusammenhänge von Gabe und Gabentausch (Henaff, 2014, S. 167ff) die hier nicht unbeachtet bleiben sollten. Dabei geht es unter anderem darum, was als sogenannte ‚goldene Regel‘ nicht nur in der Philosophie diskutiert wird, sondern auch religionsgeschichtlich bedeutsam ist. Am zentralen Beispiel des vorliegenden Beitrags zeigen sich verschiedene Dilemmata und paradoxe Verwicklungen.

ii Eine ergänzende und erweiterte Darstellung des Gabentauschansatzes für Schule und Lehrerbildung mit kritischem Blick auf neoliberale Konzepte und ihre Auswirkungen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen sowie Überlegungen zu Alternativen siehe (in deutscher und russischer Version): Wildt B., Wildt J. (2016): Zur Bedeutung eines Gabentauschkonzeptes für Erziehung und Lehrerbildung / Lebensbegleitendes Lernen. In: *Lebensbegleitendes Lernen: „21. Jahrhundert“*. Wissenschaftliche Online-Zeitschrift, Nr. 4, 2016. URL: http://ll21.petrus.ru/journal/article_de.php?id=3324 (Abruf: 19. Januar 2017).



Malte Ebner von Eschenbach (Deutschland)

Impulse zum Umgang mit Kontingenz in der Politischen Bildung

Zusammenfassung: Im Beitrag werden Impulse Politischer Bildung im Umgang mit ‚kontingenten Grundlagen‘ als Momente der Eröffnung von Pluralität und Vielfalt diskutiert. Im Zentrum der Überlegungen steht dabei die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Bildung, der auf einer kategorialen Tiefenschicht ansetzt und die Förderung von Demokratiekompetenzerwerb auf dieser Ebene situiert. Um die jeweiligen Voraussetzungen der Differenzsetzungen und -markierungen in den Blick zu bekommen, wird eine (ideologie-)kritische Positionierung Politischer Bildung vorgeschlagen. Durch die Kritik von Selbstverständlichem, die Infragestellung von Naturalisierungs- und Normalisierungsstrategien eröffnet sich ein Zugang, die verdeckten und latenten Setzungen von sozialen Kategorien und ihren verknüpften Differenzen intelligibel werden zu lassen. Dabei steht an dieser Stelle die Frage nach dem Auf- und Abbau sozialer Relevanz von Differenzen – un/doing difference – im Fokus der Betrachtung.

Schlüsselwörter: Kontingenz, un/doing difference, politische Bildung, (Ideologie-)Kritik

Summary: (Malte Ebner von Eschenbach: Impulses in Dealing with Contingency in Political Education). The article discusses impulses in political education when dealing with „contingency foundations“ as moments of opening to plurality and diversity. A central consideration is the reflection of differences as a starting point for political education, which categorially begins at a deep level and situates the development of the competence for democracy at this level. In order to get a sense of the respective conditions for marking and positioning of difference, the article suggest a (ideological)critical positioning of political education. Through a critique of what is taken for granted, the questioning of strategies for naturalization and normalization opens up a venue make intelligible the hidden and latent markings of social categories and their interrelated differences. This also brings the question of the construction and deconstruction of the social relevance of differences into the discussion.

Keywords: contingency, un/doing difference, political education, (ideology)critique

Резюме (Мальте Эбнер фон Эшенбах: Размышления на тему контингентности в политическом образовании): В статье рассматриваются основные принципы политического образования во взаимосвязи с «основами контингентности» как подход к плюрализму и многообразию. В центре рассуждения при этом стоит рефлексия о различиях как принципе политического образования, который располагается на глубоком категориальном уровне и требует демократической компетенции. Чтобы охватить требования к обозначению и установлению различий, предлагается (идеологически-) критический подход к политическому образованию. Посредством критики самоочевидного, постановки под вопрос натурализаторских и нормализаторских стратегий, открывается подход, который делает скрытые и латентные постулаты социальных категорий и связанные с ними различия интеллигибельными. При этом центральным становится вопрос о (де)конструкции социальной значимости различий (un/doing difference).

Ключевые слова: контингентность, (де)конструкция различий, политическое образование, критика (идеологий)

Die gesellschaftstheoretische Relevanz von Kontingenz

Die Dynamik zunehmender Kontingenzerfahrung im gegenwärtigen gesellschaftlichen Horizont zeigt sich allerorten (Makropoulos, 1998; Reckwitz, 2004; Holzinger, 2007; Schäffter, 2011), Kontingenz wird als „gesellschaftstypologisches Charakteristikum“ (Makropoulos, 1998, S. 61) hervorgeho-

ben. Das bedeutet, es wird davon ausgegangen, dass jede Gesellschaftsformation ihren „Möglichkeits-horizont“ (ebd.) besitzt, also ihre spezifische soziale Ordnung, ihre Axiome und ihre Prämissen, wo-raus die „Kriterien ihres Selbstverständnisses“ (ebd.) hervorgehen. Der damit verbundene ‚Verlust‘ ‚fundamentaler Grundlagen‘ und objektiver Gewissheiten sowie die Zunahme von Unbestimmtheit (Gamm, 1994) greifen dabei auf eine Weise aus, dass Greven bereits vor knapp zwei Dekaden eine „Kontingenzgesellschaft“ (Greven, 2000, S. 273) konstatierte. Das Unbestimmtheitsmoment, eine Si-tuation noch nicht vorweggenommener und nicht mehr antizipierbarer Zukünfte und der damit verknüpften Steigerung von Ungewissheit und Unsicherheit (Schäffter, 2012), deutet auf die nicht mehr rückfahrbare Expansion gesellschaftlicher Vielfalt und Pluralität (Ebner von Eschenbach, 2015). Vor diesem modernisierungstheoretischen Hintergrund (Pollack, 2016) schält sich die Erkenntnis her-aus, dass in der „Moderne nur eines gewiss ist, nämlich die Ungewissheit. (...) Im Reich des Sozialen, so die moderne Erkenntnis, ist nichts möglich, was nicht auch anders möglich wäre“ (Marchart, 2013, S. 31). In dieser Perspektive auf Kontingenz erscheint es einsichtig, paradigmatisch von einer „Epo-che *notwendiger* Kontingenz“ (ebd., Hervorhebung im Original) zu sprechen, die insbesondere „die handlungsrelevante Möglichkeitsseite des Kontingenten betrifft, und die allein die sozialwissen-schaftliche Verwendung des Kontingenzbegriffs über das Niveau der Trivialität hinaushebt“ (Mak-ropoulos, 1998, S. 61). Aus gesellschaftstheoretischer Sicht hat das zur Folge, dass nicht mehr vor einem gesellschaftlichen ‚Ursprung‘ oder einem ‚festen Grund‘ ausgegangen werden kann, von dem aus die Prämissen gesellschaftlichen Zusammenlebens objektiv errichtet werden können. Marchart (2010) verweist in Anschluss an die Arbeiten von J.-L. Nancy, C. Lefort, E. Laclau und C. Mouffe darauf, dass letztlich auf ein *postfundamentales* Paradigma gewechselt werden müsse, um die Expansion von ‚Unbestimmtheit‘ und ‚Ungewissheit‘ gesellschaftlicher Entwicklungsmöglichkeiten verarbeiten zu können (Marchart, 2013). In seinen Studien zu einer postfundamentalen Gesellschaftstheorie spricht er von der „Krise des fundamentalistischen Horizonts der Sozialwissenschaften“ (Marchart 2010, 145) und verweist darauf, dass „in den Bruchstellen dieses fundamentalistischen Horizonts (...) ein postfundamentalistisches Denken (sichtbar wurde)“ (...), was Lefort die ‚Auflösung der Zeichen der Sicherheit‘ nennt“ (ebd.). In diesem Sinne avanciert Kontingenz zu einem „der Leitbegriffe des sozia-len *postfoundationalism* (...) [und] hebt auf den Umstand ab, dass Gesellschaft, hat sie eine bestimmte Gründung erfahren, auch anders hätte gegründet werden können“ (Marchart, 2010, S. 146f., Hervor-hebung im Original).

Gerade der Einsatz zur Förderung von Pluralität und Vielfalt, so Schäfer und Wimmer, wird „oft mit Beliebigkeit und die Gleichzeitigkeit des Gegensätzlichen mit Stillstand verwechselt, als wären eine reine Bewegung ohne jede Struktur oder umgekehrt eine auskristallisierte Struktur, in der jede Be-wegung bereits realisierte Möglichkeiten bloß wiederholte, überhaupt denkbar“ (Schäfer & Wimmer, 2004, 9). Der notwendige (und daher letztlich nur vermeintliche) Verlust eines Ursprungsdenken ‚zwingt‘ vielmehr dazu, fortwährende und immer neu zu begründende Vergewisserungen über die jeweils herangezogenen Voraussetzungen zu forcieren und zu institutionalisieren. Sofern man davon ausgeht, dass „die Welt nicht auf einem festen Grund gebaut ist (wie z.B. auf Gott, der Vernunft, der freien Marktwirtschaft, den Genen), wird man das eigene soziale Schicksal als veränderbar betrach-ten (...)“ (Marchart, 2013, S. 157). In diesem Sinne erlangt die postfundamentale Annahme „kontin-genter Grundlagen“ (Butler, 1993) auch als unabdingbare Voraussetzung des Politischen Beachtung (Celikates, 2010; Marchart, 2013).

In einem postfundamentalen Horizont liegt demgemäß die zentrale Herausforderung für Politische Bildung darin, nicht die andauernde Unbestimmtheit und die anhaltende Ungewissheit aufzulösen, sondern die Situation der Indifferenz zu stabilisieren und sie als Momente zur Reaktualisierung von Pluralität zu habitieren, ohne dabei in die Falle zu tappen, dieses andauernde Noch-Nicht (E. Bloch) mit Beliebigkeit und Willkürlichkeit zu verwechseln. Die Zunahme der Relevanz von Kontingenzbe-

wusstsein macht auch vor der Politischen Bildung nicht halt. Aus einer epistemologischen Sicht erscheint es hoch problematisch, wenn Politische Bildung sich mit der Zunahme von Kontingenz und dem damit fraglich werdenden vorherrschendem Vokabular nicht auseinandersetzt. Politische Bildung steht dadurch vor der nicht einfachen Aufgabe (und vor der sich neuen Möglichkeiten bietenden Situation), die Dynamik gesellschaftsstrukturellen Wandels als Anlass zu nehmen, Schauplätze dauerhafter Verhandlungen (Butler, 1993, S. 39) für Vergewisserungs- und Suchbewegungen zu eröffnen, um alternative Vokabulare in Erscheinung treten zu lassen. Diese auf ‚Widerstreit‘ (F. Lyotard) ausgelegte Foren erkennen Bezeichnungspraktiken sowie die verknüpften Kategorien und Differenzen in ihrer jeweils historischen Kontextabhängigkeit an. Wenn der Auffassung gefolgt wird, dass der „gesellschaftliche Umgang mit Differenz und Identität zu den wichtigsten Themen politischer Auseinandersetzung und sozialtheoretischer Reflexion der Gegenwart gehört“ (Mecheril & Plößler, 2009, S. 194), und dass der „Umgang mit Differenzen seit jeher ein zentrales Thema der Erziehungswissenschaft (ist)“ (Fritzsche & Tervooren, 2012, S. 25), dann kann die Auseinandersetzung mit Unterscheidungspraktiken vor dem Hintergrund postfundamentaler sozialtheoretischer Annahmen als ein gesellschaftspolitisch relevanter Bildungsprozess mit praktischen Folgen für Politische Bildungsarbeit werden (Bünger, 2013).

In der Auseinandersetzung mit sozialen Kategorien und die mit ihnen verknüpften Differenzen fällt Politischer Bildung mit dem Anspruch eines kritisch informierten Einsatzes die Aufgabe zu, kategoriale Setzungen als Verhandlungsprozesse der Konstruktion von Differenzlinien reflexiv zu begegnen. Sofern Politische Bildung eine Position einnimmt, in der Kategorien und ihre verknüpften Differenzen als unhinterfragt und ‚natürlich‘ wahrgenommen werden, beteiligt sie sich – ob absichtlich oder unabsichtlich – an der Depolitisierung von Auseinandersetzungen und gibt sich damit „bereits als ideologisch“ (Greven, 2010, S. 70) erkennbar. Die Eindämmung und Suspendierung ‚kontingenter Grundlagen‘ sozialer Kategorien wirkt daher als symbolischer Akt der Verschleierung und verweist auf die Verdeckung epistemischer Gewalt durch Bezeichnungspraktiken und deren performativer Wirkmächtigkeit (Butler, 2012). Vor dieser Ausgangslage wird für eine Variante Politischer Bildung argumentiert, die sich gerade gegen die Eindämmung von Vielfalt und Pluralität auf einer kategorialen Tiefenschicht stellt, indem sie „Kontingenz als Bildungsmöglichkeit“ (Kirschner, 2013) aufgreift und gleichzeitig ihre konstitutive Eingebundenheit bei der Herstellung von Kategorien und den damit verknüpften Differenzen berücksichtigt¹.

Kontingenzzperspektive als Element (ideologie-)kritischer Politischer Bildung

Im alltäglichen Lebenszusammenhang ermöglichen Kategorien und die mit ihnen verknüpften Differenzen – z.B. Alter, Hautfarbe, Geschlecht, Ethnie, Milieu etc. – einen hohen Anteil an Handlungssicherheit. Sie unterstützen dabei, Routinen entstehen zu lassen und tragen durch Herstellung sozialer Ordnung zur Orientierung bei (Berger & Luckmann, 1998). Die im Alltagssprachlichen Gebrauch herangezogenen Kategorien, die auch einen häufigen Einsatz im Feld der Politischen Bildung verzeichnen – wie z.B. „Bildungsferne“ (kritisch Bremer u.a., 2015), „Exkludierte“ (kritisch Schäffter & Ebner von Eschenbach, 2015), „Migrant_innen“ (kritisch Ebner von Eschenbach, 2016b) – suggerieren, dass hinter diesen Bezeichnungen empirische Entsprechungen existierten. Die Unterscheidungen erwecken den Eindruck – an dem im Kontext wissenschaftlicher Zusammenhänge mit aller Macht festgehalten, und der in vielfältiger Weise empirisch „belegt“, „bewiesen“ oder „gefunden“ wird (Dammer, 2015) –, als spiegelten sie objektiv gegebene Eigenschaften (bzw. Unterscheidungsmerkmale) von Einzelpersonen oder Kollektiven wider, die letztlich nur identifiziert und in ihrem Defizit und ihrer Normabweichung betont werden müssten, damit sich anschließend pädagogisch dieser „Fälle“ angenommen werden kann. Diese Form epistemischer „Gewalt der Derealisierung“ (Butler, 2012, S. 50)

beschreibt dabei keine ‚Ausnahme‘, sondern es verdeutlicht sich, dass ein zentrales Merkmal von sozialen Grenzziehungsprozessen gerade darin liegt, „den Akt ihrer Konstruktion zu verschleiern und dadurch soziale Verhältnisse zu naturalisieren und zu somatisieren“ (Mecheril u.a., 2008, S. 386). Darüber hinaus entfalten die Unterscheidungen, so Mecheril, Probadnick und Scherschel weiter, dass „den Dingen und Menschen einen Platz in einem Spiel [zugewiesen wird], bei dem die Platztypen begrenzt sind (Mann, Frau; homo-, hetero-, bisexuell)“ (ebd.). Die nostrifizierenden Zuschreibungs- und Situierungspraktiken die sich im Vollzug eines ‚Zwangs der Zuweisung‘ (re-)aktualisieren und die naiv-empiristische Übernahme von essentialistischen Kategorien in Forschungszusammenhängen operieren mit der Annahme unabhängiger und objektiv gegebener Entitäten und setzen dadurch implizit ein identitätslogisches Denken voraus. Das Festhalten an diesem auf Identität ausgelegten Denken gibt Pluralität und Vielfalt zugunsten von Reinheit und Homogenität auf (Mecheril, 2003).

Der ‚affirmative Bezug‘, d.h. das Aussparen einer kategorialen Überprüfung der mobilisierten Kategorien, rückt als gewaltvoller Akt der Konstitution von Kategorien in den Blick und verweist zugleich auf „Strategien der Kontingenzverleugnung und -verschleierung (...), die auf eine ideologische Verklärung der Gegenwart hinauslaufen“ (Greven, 2010, S. 73). Dadurch werden Differenzordnungen der An- und Aberkennbarkeit institutionalisiert, die stetig dazu beitragen, kontingenzresistente Grundlagen zur Entfaltung zu bringen, zu legitimieren und zu etablieren (Butler, 2012, S. 53). Anschließend an Jaeggi können solche sozialen Ordnungsprozeduren als „Ideologien“ aufgegriffen werden, denn sie legen „als Weltauffassung fest, was überhaupt Optionen möglichen Handelns sind, und bestimmen damit – auf eine sehr grundlegende Weise –, was zu tun ist“ (Jaeggi, 2013, S. 281). Wird Politische Bildung als „Widerstand gegen die naturwüchsig erscheinende Macht des Faktischen“ (Bernhard, 2011, S. 94) lokalisiert, findet sich an dieser Stelle der Ausgangspunkt einer ideologiekritischen Ausrichtung. Dabei rekurriert die angesprochene Form der Ideologiekritik nicht auf ein „naives Verständnis des Verhältnisses von Ideologischem und Nicht-Ideologischem. Schon ‚traditionell‘ richtet sich Ideologiekritik nicht gegen die Differenz von Anspruch und Wirklichkeit die es schlicht in einer ‚wirklichen Verwirklichung‘ aufzuheben gälte, sondern gegen deren *Überdeckung*“ (Büniger, 2016, S. 127, Hervorhebung im Original). In diesem Sinne bewegt sich Ideologiekritik nicht innerhalb der zur Disposition stehenden Unterscheidungsmöglichkeiten, sondern reflektiert auf die zur Disposition stehende Unterscheidung selbst. Die bloße Umkehr der Relata innerhalb des Unterscheidungsrahmens führt relationstheoretisch betrachtet in eine Paradoxie der Differenzverstärkung, denn allein der „Versuch, den Feind in einer einzigen Gestalt zu identifizieren, ist nur ein Umkehr-Diskurs, der unkritisch die Strategie des Unterdrückers nachahmt“ (Butler, 1991, S. 33). Die Distanzierung vom ‚Feind‘, zeugt zwar einerseits von einer Absetzbewegung, allerdings von einer vermeintlichen, denn andererseits benötigt die Absetzbewegung den ‚Feind‘ als Abstoßpunkt, wodurch dieser im Vollzug der Abgrenzung zugleich stabilisiert und erneut hervorgebracht wird.

Dieser skizzierte Umstand verlangt vonseiten Politischer Bildung eine selbstkritische Prüfung ihrer eigenen Position (Bremer, 2007), sich also „ihrer eigenen Machtimplikationen in einer Weise zu stellen, die ihre epistemologischen Grundlagen und deren essenzialisierenden Effekte zum Gegenstand werden lässt“ (Jergus, 2013, S. 44). Diese selbstreflexive Positionierung Politischer Bildung bedeutet dann, auf „die eigenen Theoretisierungen und Forschungen [, die] an der Konturierung der sozialen Welt Anteil haben und nicht kontrollierbar (...) [sind]“ (ebd.), zu reflektieren und zu prüfen „ob den Gegebenheiten der sozialen Ordnung zugearbeitet wird“ (ebd.). Daraus kann allerdings für Politische Bildung nicht folgen, sich den Bezeichnungspraktiken radikal zu entziehen, sofern dies überhaupt eine sinnvolle Option darstellt, sondern es wird vielmehr daran appelliert, die „epistemische Gewalt“ der Signifizierungen und die Notwendigkeit kontingenter Grundlagen zu berücksichtigen und für ihren Gebrauch „epistemische Verantwortung“ zu übernehmen (Sedmak, 2003, S. 35f.).

Die „Einnahme einer Kontingenzzperspektive“ (Schäffter, 2011) mit der Grundierung als „Kritisches Verhalten“ (Pongratz, 2010, S. 29ff.) bzw. als „kritische Reflexion“ (Ricken, 2004) gegenüber kategorialen Unterscheidungen wird auf epistemologischer Ebene als ein auf Widerständigkeit gegenüber Selbstverständlichem basierender Einsatz (ideologie-)kritischer Politischer Bildung markiert. In diesem Sinne kann der Ansatz der Reflexion auf Unterscheidungen als „eingreifende Bildung“ verstanden werden, die jeweils „die epistemischen Voraussetzungen der Bewusstseinsbildung“ (Bernhard, 2011, S. 92, Hervorhebung im Original) hervortreten lassen. Die grundlegende, auf die jeweiligen Voraussetzungen sozialer Ordnung abzielende „Distanzierung von dem Selbstverständlichen“ (Bremer & Trumann, 2013, S. 44) durch Widerständigkeit erlangt als Variante von (Ideologie-)Kritik, indem „die Konstitutionsprozesse von Kategorisierungen“ (Lorey, 2008, S. 145) radikal infrage gestellt werden. Die Praxis der Infragestellung herrschaftlicher Schließungen und deren Überführung in permanente Verhandlungen, Schauplätze‘ (Butler, 1993, S. 39), ‚intermediäre Räume‘ (Ebner von Eschenbach, 2014) oder „Assoziationsräume“ (Bünger, 2016, S. 128) verfolgt das Ziel der Eröffnung eines Forums, in dem letztlich Demokratisierungsprozesse über die Herstellung von Pluralität und Alternativen voranzutreiben möglich werden (Celikates, 2009).

Auf- und Abbau sozialer Relevanz von Differenzen – *un/doing differences*

Die Reflexion auf Kategorisierungsprozesse, auf die mit ihnen verbundenen Differenzen und die daraus folgenden Differenzordnungen bezieht sich darauf, selbstverständliche Kategorien kontingent zu setzen und in unabschließbare ‚widerstrebende‘ Verhandlungs- und Vergewisserungsprozeduren zu übersetzen. Bünger führt dazu aus ideologiekritischer Sicht aus, dass, wenn „die Beziehung zwischen den das Selbstverständnis begründenden Vorstellungen und den selbstverständlich wirkenden Alltagspraktiken in den Blick genommen *wird*“ (Bünger 2016, S. 113, Hervorhebung im Original), die „vorherrschenden Sichtweisen und üblichen Gewohnheiten den Anschein ihrer Notwendigkeit, ihrer Begründetheit (verlieren)“ (ebd.). In einer solchen Ausrichtung und Orientierung auf Verhandlungsprozesse werden die strukturell machtvollen Einflussbereiche der jeweiligen Differenzordnungen thematisch und in ihrer Selbstverständlichkeit befragungsfähig.

Sinnstiftende Unterscheidungen als soziale Praktiken der Bedeutungsbildung bieten Orientierung in Form eines kulturell präformierten Koordinatensystems von Differenzen. Gleichwohl wird diese Relevanzstruktur ordnungsbildender Unterscheidungen in lebensweltlichen Zusammenhängen nur selten bewusst, sondern in allem naiven Weltvertrauen performativ gelebt. Die Unterschiede, auf die man sich bezieht, erscheinen hierbei als selbstverständlich und naturhaft vorgegeben, was mit dem Ansatz *Un/Doing Difference* bezeichnet wird (West & Fenstermaker, 1995; Hirschauer, 2014). Je nach kulturhistorischem Hintergrund erlangen Differenzordnungen Geltung, die unterschiedliche Grade der Öffnung und Schließung mit sich führen und damit Unterscheidungen und Bewertungen vornehmen. Die Öffnungs- und Schließungspotentiale lassen sich als kulturell dominante Differenzlinien beobachten und beziehen sich auf empirisch vorfindliche Unterschiede wie Lebensalter, Geschlecht, Rasse, Herkunft, Nationalität usw. Hirschauer hebt hierbei hervor, dass sich die kulturelle Relevanz einzelner Differenzlinien historisch und kontextabhängig verschieben kann und sich ohnehin in gesellschaftlichen oder biographischen Transformationsprozessen permanent in Bewegung befindet. Fenstermaker und West geben zu bedenken, dass die Naturalisierung von Differenzen, wie beispielsweise *Class*, *Race* oder *Gender*, dazu führt, starre und fixierte Bedeutungen hervorbringt, deren Konstruktionscharakter latent bleibt. Deshalb schlagen sie vor abzurücken „von der Beschreibung von Ethnie, Klasse und Geschlecht als reifizierten Kategorien hin zu einem theoretischen Rahmen, in dem es um gemeinsame, aufeinander bezogene Handlungen innerhalb spezifischer Situationen geht“ (Fenstermaker & West, 2001, S. 246). Das bedeutet, dass nicht nur die von Fenstermaker und

West benannten Unterscheidungen als reifizierte Kategorien abzulehnen sind, sondern dass dies allen Differenzlinien zukommt. Von gesellschaftspolitischer Brisanz sind hierbei bedeutungsbildende „Kreuzungen“ zwischen den variablen und kontextspezifischen Differenzlinien, an denen sich Mehrfachzugehörigkeiten an Knotenpunkten in sozialen Netzwerken zu objektiven Lebenslagen verdichten können (Brubaker u.a., 2007).

Mit dem Ansatz *doing difference* wird die Vorstellung verabschiedet, dass es vorab feststehende Individuen oder Gruppen mit bestimmten Eigenschaften gibt, an die unterschiedliche Angebote und Interventionen gerichtet werden. Vielmehr wird sich den „personellen Differenzierungen in sozialen Prozessen“ (Hirschauer, 2014, S. 173) zugewendet. Damit gibt es keine im Vorfeld erschlossenen Kategorien wie „Bildungsferne“ oder „Migrant_innen“, weder im Singular noch im Plural, sondern man bekommt es mit vielfältigen Subjektivierungspraktiken zu tun, die fortwährend auf ein Set unterschiedlicher Differenzen rekurren, sie affirmieren, negieren oder verschieben. Damit wird die prinzipielle Vorstellung eines souveränen Subjekts suspendiert (Ricken, 2013, S. 72ff.), und von „Subjektivität (...) als situiertes, also durch das Zusammenwirken verschiedener Faktoren bedingtes ‚Selbst- und Anderenverhältnis‘“ (Bünger, 2011, S. 320) ausgegangen, welches sich im Vollzug sozialer Praktiken konstituiert. Das berührt nicht nur den Aspekt der Reflexion auf die Voraussetzungen der Differenzlinien, sondern auch die Frage nach der jeweiligen (Ir-)relevanz aktualisierter Differenzlinien wie beispielsweise binäre Oppositionspaare Mann/Frau, Kultur/Natur oder Fremd/Eigen. Vor diesem Hintergrund meint *doing difference* eine „sinnhafte Selektion aus einem Set konkurrierender Kategorisierungen, die einen Unterschied schafft, der einen Unterschied macht“ (Hirschauer, 2014, S. 183). Daran zeigt sich, dass es nicht ausreicht, „dass eine Kategorisierung stattfindet, (...) entscheidend ist vielmehr, ob in sozialen Prozessen (...) an diesen Anknüpfungspunkt *angeschlossen* wird“ (ebd.). Sofern nicht im praktischen Handlungsvollzug an eine Kategorisierung *angeschlossen* wird, bleibt ihr Aufbau sozialer Relevanz („doing“) aus, was Hirschauer als „stand-by-Modus“ oder „Ruhezustand“ bezeichnet. Das Ruhenlassen aufgeworfener Unterscheidungen und das gleichzeitige Sich-Entziehen von dessen Setzungen (Lorey, 2008, S. 132) eröffnet ein Forum für alternative Anknüpfungsmöglichkeiten. Der Prozess der Stilllegung begreift Hirschauer als „undoing“, eine Möglichkeit, in welcher der „Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt(findet)“ (Hirschauer, 2014, S. 183). Die Möglichkeit zum Wechsel von Differenzlinien erhält dann ihre wirkmächtige Relevanz, sofern an dieser Stelle die reichhaltige Auswahlmöglichkeit von Differenzlinien, die bisher auf einer kategorialen Ebene ausgeblendet wurden, zur Artikulation verholfen wird. Die Formulierung des *Doing* verweist dann auch vielmehr darauf, dass es sich nicht um dauerhafte Zustände einer festgelegten Eigenschaft handelt, sondern dass es „fruchtbarer (scheint), kulturelle Unterscheidungen in der Zeit zu denken“ (Hirschauer, 2014, S. 182). Insbesondere im Feld Politischer Bildung verdienen die vielfältig möglichen und mehrfach überkreuzenden Unterscheidungspraktiken und deren Prozesse des *un/doing* Aufmerksamkeit. Mit der Reflexion auf die Unterscheidungen wird in diesem Zusammenhang das Interesse sichtbar, eine Perspektive zu gewinnen, „die das einteilende, das vereinheitlichende, das klassifizierende und das fixierende Denken und Handeln schwächt“ (Mecheril, 2015, o.S.). Unter diesen Voraussetzungen bleibt die Reflexion auf die Konstitutionspraktiken Politischer Bildung unhintergebar, „weil pädagogisches Handeln immer in einem Kontext stattfindet, der auf expliziten und auch impliziten Absprachen und Regeln über legitime und illegitimen Irritationen basiert“ (Mecheril u.a., 2008, S. 403). Das bedeutet, dass es dann auch nicht darum gehen kann, nach vermeintlich unveränderlichen und relevanten Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität, Herkunft oder Alter Ausschau zu halten und diese oder jene zu privilegieren, sondern es geht um die Frage der Herstellungspraktik der Kategorien und ihren verknüpften Differenzlinien und *wer* an diesen Prozeduren in *welcher Form* beteiligt ist und *welche* Konsequenzen daraus folgen.

Reflexion auf Unterscheidungen – Momente zum Wechsel von

Differenzlinien

Die Einsicht, dass das Verstricktsein in die „Strukturen der Lebenswelt“ zu einem ständigen Mitvollzug und zur permanenten Reproduktion gesellschaftlich präformierter Deutungsmuster und Unterscheidungen zwingt, um überhaupt partizipationsfähig an der jeweils wirkmächtigen Differenzordnung zu sein, könnte zu dem resignativen Schluss verleiten, dass aufgrund kultureller und gesellschaftlich-historischer Zwänge keinerlei persönliche Verantwortung für derartige vorbewusste, da strukturdeterminierte Verhaltensmuster zu übernehmen wäre. Mit dieser bekannten Problemstellung erreicht die bislang vorgetragene Argumentation einen Punkt, an dem konkrete Möglichkeiten zur Übernahme einer *epistemischen Verantwortung* Politischer Bildung deutlich werden sollen. Die Verantwortung bezieht sich nicht auf das Problem, dass überhaupt Unterscheidungen getroffen werden und hierbei auch nicht im Sinne von *Political Correctness* inwieweit eine Zuschreibung inhaltlich zureichend begründbar ausfällt oder begrifflich ‚korrekt‘ formuliert wird. Damit geht es „nicht um eine einfache Aufnahme der Ausgeschlossenen in eine etablierte Ontologie, sondern um einen Aufstand auf der Ebene der Ontologie, eine kritische Eröffnung der Fragen: Was ist real? Wessen Leben ist real? Wie ließe sich die Realität neu gestalten“ (Butler, 2012, S. 50).

Unter der Zielsetzung Politischer Bildung bedeutet das Bereitstellen „andere[r] Begrifflichkeit[en]“ (Butler, 1991, S. 33) auf einer kategorialen Ebene die Möglichkeit, gegenüber hegemonial verfestigten Differenzordnungen, Einspruch zu erheben und sich für Pluralität zu engagieren. Dieser Einsatz für Vielfalt und für die Schaffung von Alternativen verweist auf die hohe Relevanz epistemischer Widerständigkeit für Demokratisierungsprozesse. Erst auf einer kategorialen Struktur von Unterscheidungsordnungen wird diese genuin politische Dimension erreicht, die reflexionsfähig und damit fraglos beeinflussbar ist. Wie Hirschauer zeigt, befinden sich Differenzordnungen schon allein aufgrund ihres temporalen Ereignischarakters biographisch, milieugebunden und gesellschaftlich-historisch in ständiger Transformation. Komplementär zu dem Prozess eines permanenten *Doing Difference* gilt es daher, ebenfalls die strukturelle Erosion eines *Undoing* in den Blick zu nehmen und ihnen pädagogische Aufmerksamkeit zuteilwerden zu lassen. Aus Sicht einer lernförderlichen Einflussnahme bieten sich hierbei vier Strategien an, die es in Kontexten Politischer Bildung als Initiationsmomente zum Wechsel von Differenzlinien zu verfolgen gilt und mit denen es sich vermeiden lässt, unversehens in die oben genannten Paradoxien der Differenzverstärkung zu geraten.

Folgende Strategien zur Deaktivierung gesellschaftspolitisch problematischer Differenzlinien offerieren Möglichkeiten zum Umgang ‚kontingenter Grundlagen‘:

1. Pluralisierung und Konkurrenz möglicher Differenzlinien und Unterscheidungsmöglichkeiten: Sobald neben einer bislang als selbstverständlich vorausgesetzten kategorialen Unterscheidung weitere Unterscheidungsvarianten in ihrer Bedeutung Berücksichtigung finden, relativiert sich die hegemoniale Stellung der bisher überbetonten Differenzlinie und kann sogar zu ihrer Irrelevanz für konkrete Situationsdefinitionen führen.

2. Löschung durch Nichtbeachtung: Indifferenz aufgrund von Irrelevanz: Unter lerntheoretischen Gesichtspunkten erweist sich der Entzug von Aufmerksamkeit oft als wirkungsvoller als ein offensives Bekämpfen problematischer Differenzlinien, weil dies eher zu ihrer Verstärkung als zur Löschung beiträgt.

3. Ironische Entlarvung von Selbstverständlichkeitsannahmen: Karikatur und politisches Kabarett: Eine hoch wirksame Strategie, die Fragwürdigkeit und Kontingenz latent unterstellter Selbstverständlichkeitsannahmen sichtbar werden zu lassen, besteht in einem Till-Eulenspiegel-Effekt, also im Aufweis ihrer Absurdität und Lächerlichkeit.

4. Differenzlinie im „Standby-Modus“: Löschung in Verbindung mit Wachsamkeit: Aus der Temporalität eines *Doing Difference* erklärt sich, dass die Problematik nicht in der Orientierung an präformierten Differenzlinien besteht, sondern in ihrer unreflektierten und naturalisierten Selbstverständlichkeitsstruktur. Daher stellt eine (gar moralisierende) Zurückweisung von bewährten Deutungsmustern keine befriedigende Lösung dar. Vielmehr geht es um eine systematische Kontingenzzperspektive im Sinne von Aspektvielfalt. Das Ziel Politischer Bildung besteht dann darin, statt die Orientierung an einer bewährten Differenzlinie zu schwächen, vielmehr den Wechsel zu alternativen kategorialen Unterscheidungen zu fördern. Demokratische Kompetenz in der Deutung gesellschaftlicher Konfliktlagen beruht dann auf einem möglichst breiten Repertoire von unterschiedlichen und sich zum Teil sogar ausschließenden Differenzlinien, auf die situationsangemessen zurückgegriffen werden kann. Unangemessene Deutungsmuster, wie zum Beispiel die „Freund/Feind-Beziehung“ werden daher nicht grundsätzlich aus normativer *Political Correctness* verworfen, sondern aufgrund fehlender Problemlösefähigkeit in den „Standby-Modus“ zurückversetzt. Sie bleiben aber prinzipiell als Deutungsvariante dem Repertoire verfügbar, damit sie bei der Analyse sozialer Konflikte in Betracht gezogen werden können.

Der Einsatz Politischer Bildung auf einer kategorialen Tiefenschicht durch die Reflexion auf Unterscheidungen rahmt die Einnahme einer Kontingenzzperspektive als widerständigen Akt (Bedorf & Röttgers, 2010). Die Mobilisierung epistemischer Widerständigkeit gegenüber der Annahme fundamentaler Grundlagen kann vor diesem Hintergrund zum Inventar einer kritisch informierten Politischen Bildung gerechnet werden. Dabei wird auf ein Verständnis von Demokratie abgehoben, dass „auf der Akzeptanz der Abwesenheit eines letzten Grundes (basiert)“ (Marchart, 2013, S. 157). Durch diese Abwesenheit eines letzten Grundes wird „ein ungeheures Potential von Politisierungsmöglichkeiten“ (ebd.) freigesetzt, dass Gestaltungsräume aufscheinen lässt, die vonseiten Politischer Bildung produktiv ausgefüllt werden können. Die Herausforderung einer kontingenzakzeptierenden Position Politischer Bildung besteht in diesem Horizont dann darin, Pluralität und Vielfalt zu fördern und damit gleichsam einen Gegenentwurf zur Verfügung zu stellen, der die Möglichkeit eröffnet, Alternativen zu aktualisieren.

Literatur

- Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp.
- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1998): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt/M: Fischer.
- Bernhard, Armin (2011): Elemente eines kritischen Begriffs der Bildung. In: Lösch, Bettina & Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 89-100.
- Bernhard, Armin (2015): Über die Notwendigkeit permanenter Ideologiekritik im erziehungswissenschaftlich-pädagogischen Anwendungsbereich. In: Bernhard, Armin; Bierbaum, Harald; Borst, Eva; Kunert, Simon; Rießland, Matthias & Rühle, Manuel (Hrsg.): *Pädagogik als konkrete Kritik*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 81-108.

- Bremer, Helmut (2007): *Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur Analyse von sozialer Selektivität und Chancengleichheit in pädagogischen Handlungsfeldern am Beispiel der Erwachsenenbildung*. Weinheim: Juventa.
- Bremer, Helmut & Trumann, Jana (2013): Der „subversive“ Charakter kritischer politischer Bildung. In: Widmaier, Benedikt & Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 44-50.
- Bremer, Helmut; Kleemann-Göhring, Mark & Wagner, Farina (2015): *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für „Bildungsferne“. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW*. Bielefeld: wbv.
- Brubaker, Rogers; Loveman, Mara & Stamatov, Peter (2007): Ethnizität als Kognition. In: Brubaker, Rogers: *Ethnizität ohne Gruppen*. Hamburg: Hamburger Edition HIS, S. 96-128.
- Bünger, Carsten (2011): Politische Bildung nach dem ‚Tod des Subjekts‘. In: Löscher, Bettina & Thimmel, Andreas (Hrsg.): *Kritische politische Bildung. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 315-326.
- Bünger, Carsten (2013): Postpolitisch – Postsouverän – Postfundamental. Aussetzer und Einsätze der Demokratie. In: Frost, Ursula & Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Paderborn: Schöningh, S. 78-90.
- Bünger, Carsten (2016): Ideologiekritik – Blickwechsel zwischen kritischer Bildungstheorie und radikaler Demokratietheorie. In: Casale, Rita; Koller, Hans-Christoph & Ricken, Norbert (Hrsg.): *Das Pädagogische und das Politische*. Paderborn: Schöningh, S. 113-131.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1993): Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der ‚Postmoderne‘. In: Benhabib, Seyla; Butler, Judith; Cornell, Drucilla & Fraser, Nancy (Hrsg.): *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 31-58.
- Butler, Judith (2012): Gewalt, Trauer, Politik. In: Butler, Judith: *Gefährdetes Leben. Politische Essays*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 36-68.
- Celikates, Robin (2009): *Kritik als soziale Praxis: Gesellschaftliche Selbstverständigung und kritische Theorie*. Frankfurt/M.: Campus.
- Celikates, Robin (2010): Ziviler Ungehorsam und radikale Demokratie. Konstituierende vs. konstituierte Macht. In: Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 274-300.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): Herrschen durch Messen – ein wissenschaftsgeschichtlicher Blick auf empirische Bildungsforschung aus der Perspektive kritischer Theorie. In: Dammer, Karl-Heinz; Vogel, Thomas & Wehr, Helmut (Hrsg.): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 53-84.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2014): Intermediärer Raum. Widerständigkeit als grenzbetonender Kontaktprozess. In: Ebner von Eschenbach, Malte; Günther, Stephanie & Hauser, Anja (Hrsg.): *Gesellschaftliches Subjekt. Erwachsenenpädagogische Perspektiven und Zugänge*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 102-113.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Migration zwischen Weltläufigkeit und Ortsansässigkeit. Reflexionen zu Mobilität und Immobilität in der Migrationsforschung. In: *Widersprüche. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, Jg. 35, Nr. 4, S. 25-38.
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016a): Doing Difference – Die Reflexion auf Unterscheidungen als Ansatz Politischer Erwachsenenbildung. In: *Magazin Erwachsenenbildung.at – Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, Ausgabe 28. URL: <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/16-28/meb16-28.pdf> [abgerufen: 10.10.2016].
- Ebner von Eschenbach, Malte (2016b): „Was ist Migration?“ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung. In: *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report*, Jg. 39, Nr. 1, S. 43-60.

- Ebner von Eschenbach, Malte & Schäffter, Ortfried (2016): Epistemische Widerständigkeit in der Politischen Bildung. Verantwortungsvoller Umgang mit Differenzen als Demokratiekompetenz. In: Reheis, Fritz; Denzler, Stefan; Görtler, Michael & Waas, Johann (Hrsg.): *Kompetenz zum Widerstand*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 108-117.
- Fenstermaker, Sarah & West, Candance (2001): „Doing Difference“ revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. In: Heintz, Bettina (Hrsg.): *Geschlechtersoziologie*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, S. 236-249.
- Fritzsche, Bettina & Tervooren, Anja (2012): Doing difference while doing ethnography? Zur Methodologie ethnographischer Untersuchungen von Differenzkategorien. In: Friebertshäuser, Barbara; Kelle, Helga; Boller, Heike; Bolling, Sabine; Huf, Christina; Langer, Antje; Ott, Marion & Richter, Sophia (Hrsg.): *Feld und Theorie: Herausforderungen erziehungswissenschaftlicher Ethnographie*. Opladen: Budrich, S. 25-39.
- Gamm, Gerhard (1994): *Flucht aus der Kategorie. Die Positivierung des Unbestimmten als Ausgang der Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Greven, Michael (2000): *Kontingenz und Dezision: Beiträge zur Analyse der Politischen Gesellschaft*. Opladen: Leske+Budrich.
- Greven, Michael (2010): Verschwindet das Politische in der politischen Gesellschaft? Über Strategien der Kontingenzverleugnung. In Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 68-88.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: *Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, Nr. 3, S. 170-191*.
- Holzinger, Markus (2007): *Kontingenz in der Gegenwartsgesellschaft. Dimensionen eines Leitbegriffs moderner Sozialtheorie*. Bielefeld: Transcript.
- Jaeggi, Rahel (2013): Was ist Ideologiekritik? In: Jaeggi, Rahel & Wesche, Tilo (Hrsg.): *Was ist Kritik?* Berlin: Suhrkamp, S. 266-298.
- Jergus, Kerstin (2013): Politiken der Identität und der Differenz. Rezeptionslinien Judith Butlers im erziehungswissenschaftlichen Terrain. In: Balzer, Nadine & Ricken, Norbert (Hrsg.): *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 29-53.
- Kirschner, Christian (2013): Kontingenz als Bildungsgelegenheit. Kritische politische Bildungspraxis im Lichte ungewisser Grundlagen. In: Widmaier, Benedikt & Overwien, Bernd (Hrsg.): *Was heißt heute Kritische Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 154-161.
- Lorey, Isabell (2008): Kritik und Kategorie. Zur Begrenzung politischer Praxis durch neuere Theoreme der Intersektionalität, Interdependenz und Kritischen Weißseinsforschung. In: Demirovic, Alex (Hrsg.): *Kritik und Materialität. Reihe der Assoziation für kritische Gesellschaftsforschung*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 132-148.
- Makropoulos, Michael (1998): Modernität als Kontingenzkultur. Konturen eines Konzeptes. In: von Graevenitz, Gerhart & Marquard, Odo (Hrsg.): *Kontingenz (Poetik und Hermeneutik 17)*. München: Fink, S. 55-79.
- Marchart, Oliver (2010): Politische Theorie als Erste Philosophie. Warum der ontologischen Differenz die politische Differenz zugrunde liegt. In: Bedorf, Thomas & Röttgers, Kurt (Hrsg.): *Das Politische und die Politik*. Berlin: Suhrkamp, S. 143-158.
- Marchart, Oliver (2013): *Das unmögliche Objekt. Eine postfundamentalistische Theorie der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul (2003): *Politik der Unreinheit: Ein Essay über Hybridität*. Wien: Passagen.
- Mecheril, Paul (2015): ‚Diversity‘. Differenzordnungen und Modi ihrer Verknüpfung. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/07/01/diversity-differenzordnungen-und-modi-ihrer-verknuepfung> [abgerufen: 10.10.2016].
- Mecheril, Paul; Probadnick, Daniela & Scherschel, Karin (2008): (De-)Binarisierung und Bildung. Empirisch-theoretische Vignetten eines Zusammenhangs. In: Kalscheuer, Britta & Allolio-Näcke, Lars

- (Hrsg.): *Kulturelle Differenzen begreifen. Das Konzept der Transdifferenz aus interdisziplinärer Sicht*. Frankfurt/New York: Campus, S. 383-406.
- Mecheril, Paul & Plößer, Melanie (2009): Differenz und Pädagogik. In: Andresen, Sabine; Casale, Rita; Gabriel, Thomas; Horlacher, Rebekka; Larcher Klee, Sabina & Oelkers, Jürgen (Hrsg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 194-208.
- Pollack, Detlef (2016). Modernisierungstheorie – revised: Entwurf einer Theorie moderner Gesellschaften. In: *Zeitschrift für Soziologie, Jg. 45, Nr. 4, S. 219-240*.
- Pongratz, Ludwig (2010): *Kritische Erwachsenenbildung. Analysen und Anstöße*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich & Rüsen, Jörn (Hrsg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen*. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 1-20.
- Ricken, Norbert (2004): Diesseits von Relativismus und Universalismus: Kontingenz als Thema und Form kritischer Reflexionen. In: Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann, S. 27-58.
- Ricken, Norbert (2013): Anerkennung als Adressierung. Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In: Alkemeyer, Thomas; Budde, Gunilla & Freist, Dagmar (Hrsg.): *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung*. Bielefeld: Transcript, S. 65-95.
- Schäffter, Ortfried (2011): Die Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand. In: Hof, Christiane; Ludwig, Joachim & Schäffter, Burkhard (Hrsg.): *Steuerung – Regulation – Gestaltung. Governance-Prozesse in der Erwachsenenbildung zwischen Struktur und Handlung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 232-242.
- Schäffter, Ortfried (2012): Lernen in Übergangszeiten. Zur Zukunftsorientierung von Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. In Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): *Zeit und Bildung. Annäherungen an eine zeittheoretische Grundlegung*. Münster: Waxmann, S. 113-156.
- Schäffter, Ortfried & Ebner von Eschenbach, Malte (2015): Inklusion und Exklusion im Diskurs der Erwachsenenbildung. Versuch einer begriffssystematischen Kontextualisierung. In: *Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 65, Nr., S. 317-327*.
- Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (2004). Einleitung. Tradition und Kontingenz. Anmerkungen zu einem verschlungenen Verhältnis. In: Schäfer, Alfred & Wimmer, Michael (Hrsg.): *Tradition und Kontingenz*. Münster: Waxmann, S. 9-26.
- Sedmak, Clemens (2003): *Erkennen und Verstehen. Grundkurs Erkenntnistheorie und Hermeneutik*. Innsbruck: Tyrolia.
- West, Candace & Fenstermaker, Sarah (1995): Doing difference. In: *Gender & Society, Jg. 9, Nr. 1, S. 8-37*.

Über den Autor

Malte Ebner von Eschenbach: wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Potsdam, Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungswissenschaft, Professur Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Medienpädagogik. Forschungsschwerpunkt: Politische Erwachsenenbildung, Kontakt: malte.ebner.von.eschenbach@uni-potsdam.de

i Die nachfolgenden Ausführungen liegen eng an Ebner von Eschenbach (2016a) und Ebner von Eschenbach & Schäffter (2016).



Irina Diel (Deutschland)

Warum Vielfalt eine enorme Herausforderung darstellt

Zusammenfassung: In der Bildungslandschaft bzw. Erziehungswissenschaft stellen die Begriffe Heterogenität, Vielfalt und/oder Diversity inzwischen ein vielbeachtetes, wichtiges Themenfeld mit einer breiten Plattform an interkulturellen Ansätzen und/oder pädagogischen Konzepten dar. Auf dem Hintergrund einer heterogenen Gesellschaft geht es dabei hauptsächlich um den Umgang mit Unterschieden, um einen gesellschaftlichen Zusammenhalt, in dem man laut Adorno (1944) „ohne Angst verschieden sein kann“ (Adorno, 1944, S. 113f.). In den gegenwärtig unübersichtlichen Zeiten lernen wir Vielfalt mehr denn je als enorme Herausforderung kennen, wobei – wie etwa die Flüchtlingskrise, der Brexit, das Anwachsen an Rechtspopulisten uns zeigt – kann der Umgang mit Vielfalt neben der Bereicherung für viele auch eine Überforderung bedeuten. Die Gefühle der Unsicherheiten in vielen Ländern Europas stellen das Diversity Management bzw. den Umgang mit Vielfalt auf die Probe. Kann Vielfalt zu viel sein? Wenn ja, wie geht man damit um? Dieser Artikel greift das Thema Vielfalt als Dilemma auf und richtet den Fokus auf die Wechselwirkung zwischen gemanagter und gelebter Diversity. Dabei wird auf die Rolle der Transformationsfähigkeit eingegangen.

Schlüsselwörter: Heterogenität, Inklusion, Bildung, Diversity Management, Transformation

Summary (Why diversity presents an enormous challenge): In the world of education and educational science the concepts of heterogeneity, multiplicity and/or diversity now represent a highly regarded, important topic with a broad platform of intercultural approaches and / or educational concepts. Against the background of a heterogeneous society, this concerns in particular the handling of differences in a cohesive society in which one, according to Adorno (1944), "may be different without fear" (Adorno, 1944, S. 113f.). In the present chaotic times we are learning about diversity more than ever as an enormous challenge, which - as the refugee crisis, Brexit, the growth of right-wing populists shows - can mean an enrichment for many, but also a strain on the management of diversity. The feelings of uncertainty in many European countries puts diversity management and dealing with diversity to the test. Can diversity be too much? If so, how can it be handled? This article addresses the issue of diversity as a dilemma and sets its focus on the interaction between managed and lived diversity. With this it discusses the role of the ability for transformation.

Keywords: diversity, inclusion, education, diversity management, transformation

Резюме (Ирина Диль: Почему разнообразие является чрезвычайно сложной проблемой): Концепции гетерогенности и разнообразия являются сегодня важной темой в педагогической науке и образовательной практике, они представляют широкую платформу для дискуссий по вопросам межкультурных подходов и образовательных концепций. В условиях гетерогенности актуальным является вопрос взаимодействия с различиями для достижения согласия в обществе, в котором, согласно Адорно (1944), "можно не опасаться быть иным" (Адорно, 1944, стр. 113 и д.). В наше непредсказуемое время такие явления, как кризис беженцев, выход Великобритании из членства в Европейском Союзе, рост правых популистов, демонстрируют в большей степени, чем когда-либо, что разнообразие становится не только обогащением, но и огромным вызовом, являясь для многих чрезмерным напряжением. Чувство неопределенности в ряде европейских стран подвергает испытанию процессы взаимодействия с разнообразием и управления им. Может ли разнообразие быть слишком много? Если да, то как решить эту проблему? В данной статье вопрос разнообразия рассматривается как дилемма с фокусом на взаимодействие между управляемым и «живым» разнообразием. При этом обсуждается также способность общества к трансформации.

Ключевые слова: гетерогенность, инклюзия, образование, управление многообразием, трансформация

Einleitung

Deutschland ist gegenwärtig geprägt von zunehmender Mehrsprachigkeit, Internationalisierung, Globalisierung, Einwanderung mit Willkommenskultur, aber auch von wachsender Verunsicherung angesichts der gesellschaftlichen Folgen dieser Herausforderungen. Als Rahmen zur Bewältigung der Vielfalt findet sich in den Entwicklungsplänen von Bildungsinstitutionen das Schlagwort Integration, seit den 1990er Jahren - Inklusion. Es sind gängige Begriffe, die wir heute überall antreffen, wenn es um gesellschaftliche und politische Probleme geht, wie auch im pädagogischen Bereich (siehe z.B. Graumann, 2002; Georgi, 2015).

In Anbetracht der Aktualität des Themas stehen viele Fragen offen: Was versteht man unter der Vielfalt, im Rahmen derer allein die oben genannten Begriffe nicht nur im Bereich (Schul-)Bildung für kontroverses Diskussionspotenzial sorgen? Welche Botschaften der Vielfalt erreichen uns? Bedeutet Vielfalt für uns alle eine enorme Herausforderung? Wie weit verbinden wir Vielfalt mit Schwierigkeiten bzw. Konflikten? Was heißt es, Vielfalt leben, lernen, gestalten und managen?

Umgang mit Unterschieden wird in zahlreichen Fachdiskursen diskutiert und ist in erziehungswissenschaftlichen Debatten heute zum präsentesten Thema überhaupt geworden. Denn: „nicht die Differenzen an sich stellen das Problem dar, sondern der Umgang mit ihnen“ (Graumann, 2001, S. 13). Das Verschiedensein bringt uns dazu zu fragen, in welcher Gesellschaft wir leben, wie unterschiedlich die Gesellschaft sein darf, welche Gesellschaftsentwicklung und welche Zukunft wir der kommenden Generationen wünschen.

Wertschätzung und Akzeptanz der vorhandenen verschiedenen Meinungen ist die Grundlage einer demokratischen Gesellschaft. Sie zu vermitteln, ist eine der wichtigsten Aufgaben der Bildung. Nicht zuletzt spielen in diesem Zusammenhang umstrittene subjektive Theorien eine besondere Rolle. Wenn wir Andersartigkeit und/oder Verschiedenheit als Normalfall bzw. Bereicherung begreifen, dann wird es deutlich, dass ein angemessener Umgang mit Heterogenität keineswegs nur ein organisatorisches Problem ist, sondern eng mit grundlegenden subjektiven Überzeugungen und Einstellungen zusammenhängt (Graumann, 2002, S. 48ff.). Die Auseinandersetzung mit Heterogenität als Chance setzt immer ein neues Denken voraus (Graumann, 2004, S. 25f.). Erst durch Denkmodelle, wie z.B. das Baum-Modell (Feuser, 1995, S. 181; Graumann, 2002, S.160), die von vorne herein Variantenvielfalt zulassen, können sich auch nicht planbare Möglichkeiten öffnen. Solche Denkansätze sind eine Grundlage für diverse didaktisch-methodische Strategien und Handlungsmuster.

Mit der Vielfalt setzen wir uns alltäglich auseinander aus. Jeder kennt die Einkaufssituation in einem riesigen Geschäft: je größer das Angebot, desto schwieriger die Auswahl. Jeder kennt den Gedanken-gang, bei dem man sich fragt, welches Angebot bzw. welches Produkt das richtige bzw. passende ist? Ist das eine gute Wahl? Über das riesige Angebot mag sich jeder von uns freuen, für viele Menschen bedeutet es jedoch eine Überforderung. Wie geht man mit dem Angebot von Vielfalt um? Man grenzt sie ein, indem man eine Entscheidung gegen die großen Auswahlmöglichkeiten und somit für eine begrenzte Wahlwahrnehmung trifft. Es ist anzunehmen, dass manche Menschen bewusst einen kleinen Laden mit einem minimalen Angebot aussuchen, um die vorhandene Vielfalt von vorne herein einzugrenzen. Systemischen Ansätzen zufolge sind Wahrnehmung und Erkenntnis von besonderer Bedeutung für unser Handeln: Vielfalt können wir nur so weit leben, soweit wir diese wahrnehmen und erkennen. Vielfalt bedeutet immer neu werdende Möglichkeiten, die in erster Linie von unseren Wirklichkeitskonstrukten (Konstruktivismus) abhängen. Die Wahl von Aspekten, die wir bei der Umsetzung der Wirklichkeiten in Betracht ziehen, ist hierbei entscheidend. Es geht um personelle (individuelle) und gesellschaftliche (kollektive) Ressourcen sowie Potentiale, um Entscheidungsprozesse,

die zum Beispiel besonders im Managementbereich von dem Nachteil-Vorteil-Prinzip gesteuert werden. Auf der Bildungsebene äußert sich dieses Prinzip durch Entdeckung und Entwicklung neuer weiterer Möglichkeiten bzw. Schließung (Exklusion) vorhandener Möglichkeiten (z.B. Schließung von Förderschulen). Wenn man laut van Knippenberg & Schippers (2007) von positiven und/oder negativen ökonomischen Effekten der Vielfalt ausgeht, könnte man einerseits behaupten, dass Großbritannien zum Beispiel aufgrund überwiegend negativer ökonomischer Effekte sich für die begrenzte kulturelle Vielfalt und somit für den Brexit entschieden hat. Andererseits könnte man jedoch die Tatsache, die Vielfalt bewusst in Grenzen halten zu wollen, in Betracht ziehen, was nichts anderes als eine bewusste Entscheidung bzw. eine Form des bewussten Umgangs mit der Vielfalt bedeutet. Je nach der Betrachtungsweise könnte man ohne Frage die Entscheidung Großbritanniens entweder als Überforderung oder als bedachtes Management bezeichnen.

Für Einwanderungsland Deutschland ist bezüglich der äußeren Rahmenbedingungen der kulturellen Vielfalt festzuhalten, dass von den 82 Millionen in Deutschland lebenden Menschen ca. 16 Millionen einen Migrationshintergrund haben. Fragen der Zugehörigkeit, der Identifikation und des gemeinsamen „Wir-Verständnisses“ sind Themen, die nicht nur immer neue und weiterführende Debatten öffnen, sondern auch vor allem Zeit und einen Prozess beanspruchen, um mit der Entscheidung für kulturelle Vielfalt konstruktiv umgehen zu können. Es geht um die Gestaltung eines Zusammenlebens in Familie und Beruf, im Bildungsbereich, in der Freizeit und ganz klar in der Politik (Klahn & Schäfer, 2015). Dieser Prozess bedeutet immer wieder eine Chance, jedoch auch Schwierigkeiten und Herausforderungen zugleich, die nach Klahn & Schäfer (ebd.) in den so genannten Feinheiten liegen und einen entscheidenden Unterschied im Umgang mit Vielfalt ausmachen:

„Es geht einerseits um die Anerkennung von hybriden Identitäten und daraus resultierenden Ressourcen. Andererseits geht es um die wichtige Kompetenz, niemanden auf bestimmte Merkmale und (angenommene) Charakteristika zu reduzieren und ableitend davon anders zu bewerten oder zu behandeln“ (Klahn & Schäfer, 2015).

Zum Begriff Vielfalt

Wenn wir mit dem Begriff Vielfalt die Mannigfaltigkeit (zahlreiche Möglichkeiten) und Verschiedenheit sowie Andersartigkeit assoziieren, dann können wir diese Vielfalt immer als eine Chance und als Herausforderung verstehen. Laut Prengel (1995, 2003) muss mit dem Begriff Vielfalt eine Gleichberechtigung vorausgesetzt sowie kritisch mit Differenzlinien unserer Gesellschaft umgegangen werden. Unterschiede nach Geschlecht, kultureller Zugehörigkeit, Alter, etc. dürfen nicht als Legitimation für Hierarchien und somit Abwertungen, Unterordnung, Ausgrenzung bzw. Diskriminierung von bestimmten Menschen gebraucht werden (Prengel, 1995, 2003). Das wichtigste Postulat des Konzeptes der Pädagogik der Vielfalt (Prengel, ebd.) ist die Anerkennung von Andersartigkeit und die Feststellung, dass Verschiedenheit eine Normalität ist.

Diversity Management – eine organisatorische Herausforderung

Die Unterschiede zwischen Menschen durch Herkunft, Alter, Geschlecht, Rasse, Fähigkeiten, Familienstand, Ausbildung und Persönlichkeit, die die Beziehungen am Arbeitsplatz ebenso wie die Arbeitsergebnisse beeinflussen, werden im Diversity-Management der Wirtschaft als Gewinn der Vielfalt angesehen und sollen alle Angestellten anregen, ihr ganzes Potenzial in den Dienst der Unternehmensziele zu stellen. „Dieser Ansatz geht über die Bemühungen zur Gleichberechtigung hinaus, die sich mehr auf die Benachteiligung von Gruppen konzentriert und weniger den Einzelnen im Blick hat“ (Onpulsion, 2016). Die Definition der Vielfalt geht auf die Charta der Vielfalt zurück, in der es heißt: „Wir können wirtschaftlich nur erfolgreich sein, wenn wir die vorhandene Vielfalt erkennen

und nutzen“ (Charta der Vielfalt 2016). Ein bedeutender Punkt liegt dabei in der Wertschätzung aller Beteiligten unabhängig von Geschlecht, Nationalität, ethnischer Herkunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität, denn erst durch Nutzung der Vielfalt bzw. der unterschiedlichen Fähigkeiten und Talente jedes Einzelnen werden Chancen für innovative und kreative Lösungen eröffnet. Neben Bereicherung und Chance, die durch Vielfalt entstehen, handelt es sich immer um eine Herausforderung, Chancen erkennen und entsprechend nutzen zu können.

Diversity Management hat seinen Ursprung in der Antidiskriminierungspolitik der 60er Jahre des 20. Jahrhunderts und in Wirtschaftsunternehmen der USA seit Ende der 80er Jahre bzw. Anfang der 90er Jahre des vergangenen Jahrhunderts (Göbel, 2003, S. 116; Döge, 2004, S. 12). Ziel eines Diversity Managements ist es, etliche Marginalisierungen zu vermeiden bzw. Machtstrukturen so zu verändern, dass keine Randstellungen entstehen. Diese Intension bedeutet, dass es möglich ist, die Vielfalt so zu managen, dass aus ihr betriebswirtschaftlicher Nutzen erwächst (Köllen, 2010). Die sogenannten sechs Kerndimensionen - Alter, Menschen mit Behinderung, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Ethnie, Religion - stellen den Ausgangspunkt für den Diversity-Kreis nach Gardenswartz und Rowe (1998) als konzeptuelle Schematisierung potenzieller Dimensionen im Diversity Management dar:

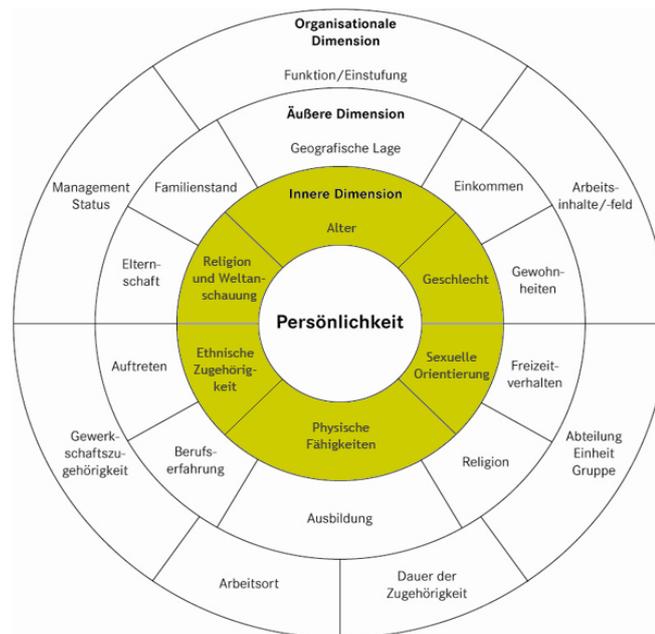


Abbildung 1: Diversity-Kreis nach Gardenswartz und Rowe (1998)

Um eine konstruktive und produktive Herangehensweise im Diversity Management zu ermöglichen, bedarf die Umsetzung einer Festlegung bestimmter Zieldimensionen. Aus der folgenden Tabelle 1 wird es ersichtlich, wie und in welchem Rahmen Diversity Management zum Einsatz kommen kann.

Diversity Management Ansatz	Zugrunde liegende Annahme	Betrachtete Aspekte der Vielfalt	Organisationsziel	Erhofftes Ergebnis
Widerstandsansatz <i>reaktiv</i>	Vielfalt ist kein Thema bzw. eine Gefahr	Keine	Monokultur, es wird versucht, Homogenität zu erhalten	Status quo verteidigen
Fairness- und Antidiskriminierungsansatz <i>defensiv</i>	Vielfalt verursacht Probleme	„Klassische“ benachteiligte Gruppen	Chancengleichheit und Assimilierung	Gleichbehandlung benachteiligter Gruppen
Marktzutrittsansatz <i>anpassend</i>	Vielfalt führt zu (Marketing-) Vorteilen	Alle Aspekte	Vielfalt wertschätzen	Zugang zu KundInnen und Märkten
Lern- und Effektivitätsansatz <i>proaktiv</i>	Vielfalt und Gemeinsamkeiten bieten Chancen und Risiken	wichtige Unterschiede und Gemeinsamkeiten	Multikultur, Pluralismus	Langfristiges Lernen aus der Vielfalt

Tabelle 1: Ansätze zu Diversity Management; angelegt an Dass und Parker (1999, S. 70) sowie Vedder (2006, S. 18); Quelle: Köllen, 2010, S. 19.

Der Tabelle zufolge ist festzuhalten, dass Grenzsetzung von Anfang an von Bedeutung ist. Diese hängt mit erhofften Zielen bzw. Ergebnissen eines Organisationsprozesses zusammen. Durch diverse Managementansätze wird ein vielfältiger und zugleich begrenzter bzw. strukturierter Umgang mit Diversity ermöglicht.

Demzufolge folgt man einem *Widerstandsansatz*, wenn die Vielfalt kein Thema ist und mehr eine Gefahr bedeutet (z.B. Brexit). Hier werden die Nachteile vordergründig, die Vorteile werden hintergründig bzw. nicht erkannt und/oder ignoriert. Dieses reaktive Verhalten steht im Gegensatz zu *proaktivem* Verhalten, welches vorrangig von der Erkennung von Gemeinsamkeiten und Chancen einer Vielfalt ausgeht. Neben den Gemeinsamkeiten werden Unterschiede geschätzt und effektiv in nachhaltiges Lernen umgesetzt. Dabei handelt es sich um die proaktiven Managementaktivitäten, die durch bewusstes Gestalten bzw. strategisches Vorgehen die Verhaltensänderung unterstreichen. Das produktive Verhalten wird als das höchste Aktivitätsniveau gesehen. Thomas & Ely (1996) sehen die „Lern- und Effektivitätsperspektive“ als Verknüpfung von ökonomischen, rechtlichen und Gerechtigkeit betreffenden Überlegungen und ziehen daraus einen wichtigen Lernaspekt, der besagt,

„dass der Umgang mit der eigenen Vielfalt ständig neu erlernt und angepasst werden muss, um das bestmögliche Potenzial für die Organisation schöpfen zu können“ (Köllen, 2010, S. 20).

Der beschriebene Lernaspekt steht in einer engen Relation zu der Verhaltensweise bzw. einem Verhalten, das als Interdependenz von Person und Umwelt im Rahmen des feldtheoretischen Ansatzes (Lewin, 1982) zu verstehen ist. Das Verhalten (V) aus der Sicht sozialpsychologischer Perspektive ist durch die Feldtheorie Lewins (1942 -1946) mit einer Funktion (F) einer Person (P) und ihrer Umwelt

(U) zu erklären: $V = F(P,U)$. In dieser Formel sind Person (P) und ihre Umwelt (U) wechselseitig abhängige Variablen. Das heißt, wie eine Person ihre physische Umgebung sieht (gefährlich oder nicht), hängt vom eigenem Entwicklungsstand ab bzw. dem Charakter und der Vorstellungswelt einer Person und umgekehrt hängt der Zustand einer Person von ihrer Umwelt ab: $U = F(P)$ und $P = F(U)$. Nicht zuletzt spielen dabei interdependente Faktoren eine Rolle, die in ihrer Gesamtheit einen Lebensraum (L) des Individuums ausmachen. Demzufolge ist die Bestimmung der Funktion, die Verhalten und Lebensraum verbindet, folgendermaßen festzuhalten: $V = F(P,U) = F(L)$ (Eckardt, 2015, S. 67). Es ist anzunehmen, dass erhofftes Ergebnis von Diversity Management von vielen interdependenten Faktoren abhängt und die Erfolgslinie bei der Umsetzung beeinflusst. Führungskräfte werden dabei besonders gefordert. Der Schwerpunkt liegt in der Aufgabe, ein heterogenes Team so zu führen, dass aus Unterschieden keine Konflikte, sondern Potenziale erwachsen, und die Unterschiedlichkeit somit als Mehrwert im Sinne des Erfolgs begriffen werden kann (Kronisch, 2015, S. 6f.).

Während in Wirtschaftsorganisationen mit der Vielfalt in Form von Diversity Management umgegangen wird, setzt (Schul-)Bildung beim Umgang mit Vielfalt ihren Focus auf Inklusion. Für den Bereich Bildung sind alle so genannten Kern-Heterogenitätsdimensionen von Bedeutung. Der Ausgangspunkt der Diskussion um Inklusion liegt jedoch bei der Eingliederung von Menschen mit Behinderung.

Inklusion - eine pädagogische Herausforderung

Aus der historischen Entwicklung wissen wir, dass man bei der Einrichtung von Förderschulen in den 1960er Jahren darauf zielte, „die Schwachen zu stärken und zu ermächtigen („empower“) und sie nicht zu unterwerfen oder zu unterdrücken“ (Kaufmann & Badar, 2013, S. 17 laut Felder & Schneiders, 2016, S. 14). Das Leitmotiv ‚Segregation‘ in Form von Förderschulen hat sich aber insbesondere in den letzten Jahren zu einer negativ besetzten Kategorie entwickelt. In den Reformbemühungen der 1970-1980er Jahre hat dabei die Elternbewegung eine bedeutende Rolle gespielt: die Eltern forderten erweiterte bzw. andere Perspektiven für ihre Kinder, als bis diesem Zeitpunkt innerhalb der Sondersystemen möglich war (Frühauf, 2012, S. 15ff. laut Felder & Schneiders, 2016, S. 14). Schulversuche unter dem Stichwort „Integrativer Unterricht“ gab es in Deutschland seit Mitte der 1970er Jahre und vor allem in den 1980er Jahren (Jaumann & Riedinger, 1996). Bedeutend war ebenfalls zur der Zeit in der USA die kritisierte schulische Integrationspraxis, „in deren Folge erstmals der Begriff der Inklusion eingeführt wurde“ (Felder & Schneiders, 2016, S. 14). Ein klarer Focus auf Inklusion im Sinne der Einbeziehung behinderter Kinder in Regelschulen bzw. gemeinsamen Unterricht ist insbesondere aus der Salamanca-Erklärung (1994) bekannt. Es geht um das gemeinsame Lernen aller Kinder in einer Schule für alle, unabhängig von ihren Fähigkeiten sowie sozialökonomischer, kultureller, sprachlicher oder anderen Differenzen (UNESCO, 1994). Anzumerken ist, dass in der Salamanca-Erklärung (ebd.) keine grundsätzliche Forderung nach Abschaffung von Sonderschulen gestellt worden ist. Neben der Empfehlung einer inklusiven Beschulung wird die sonderpädagogische Förderung, Beratung und Unterstützung als überaus positiv und auch notwendig im Prozess der Inklusion erachtet (Felder & Schneiders, 2016, S. 18). Die jahrzehntelange Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt und die in Erziehungswissenschaft geführte Debatte um Heterogenität zeigen, dass Umgang mit Unterschieden eine enorme Herausforderung in allen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in dem der Schulentwicklung ist. Die internationalen Schulvergleichsstudien (wie PISA und IGLU) haben über gravierende Probleme im Umgang mit der sozialen, kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem berichtet (Katzenbach, 2007, S. 9). Im Laufe der Jahre wurde in Deutschland durch Partizipation in allen gesellschaftlichen Prozessen viel unternommen (Forderung nach Barrierefreiheit, Einrichtung des Amtes der Behindertenbeauftragten, das Allgemeine Gleichstellungsgesetz (AGG) trifft 2006 im Sinne einer Antidiskriminierung in Kraft, etc.). Dennoch stehen wir heute vor neuen Herausforderungen, wenn es um das Managen

von Unterschieden geht. Wenn wir die Inklusion nicht nur auf „behinderungsbedingte Heterogenität“ (Georgi, 2015, S. 12) beschränken, sondern als Menschenrecht für alle verstehen, dann haben wir mit einer Ausweitung des Inklusionsanliegens zu tun (Georgi, 2015, S. 12).

Im Umgang mit Vielfalt ist heute Inklusion die Form, die eine große Veränderung für das deutsche Bildungssystem bedeutet. Es geht um die Umstrukturierung aller Bildungsbereiche: von Frühpädagogik über die (Grund-)Schulbildung bis Erwachsenenbildung. In diesem Rahmen sind zum Beispiel folgende ‚Wie‘-Fragen von Bedeutung:

- Wie gelingt es, Menschen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft als Bereicherung wahrzunehmen?
- Wie fördert man Menschen mit unterschiedlichen Befähigungen und Beeinträchtigungen?
- Wie handeln Fachkräfte und Eltern, um Schüler bzw. Kinder möglichst optimal begleiten und fördern zu können?
- Wie optimal gestaltet sich der Umsetzungsprozess in deutschen Kitas, Schulen, weiterbildenden Institutionen?
- Wie geht man mit Unterscheiden um, damit alle Kinder vom Übergang in die Grundschule profitieren?
- Wie finden Frühpädagogik- bzw. Lehramt- Studierende zu einer inklusiven Haltung?
- Wie können vorhandenen Ressourcen und Potentiale aller Kinder (kulturell, mehrsprachig) unterstützt und gefördert werden? (Klennert & Wiedekind, 2015).

Diese sowie viele andere Fragen stellen die Inklusion als Herausforderung pädagogischer Interaktionen dar. Inklusiv Gestaltung äußert sich durch die konstruktive Vielfältigkeit solcher Strukturen im Bildungswesen, die man als annähernd ‚gerecht‘ bezeichnen kann (Katzenbach, 2007, S. 12).

Inklusion (lat.: *inclusio* Einschließung) ist im metatheoretischen Diskurs laut Speck (2010, S. 60) ein umstrittener Begriff. Im etymologischen Sinne versteht Speck (ebd.) Inklusion als „ein Zugehören einer Gemeinschaft oder Einbezogenheit in lebensrelevante Kommunikationszusammenhänge“ (Speck, 2010, S. 61). Setzt man sich heute mit Inklusion auseinander, dann trifft man auf ein differenziertes Verständnis. Man geht entweder von einem engen oder einem weiten Verständnis von Inklusion aus. Wenn die Befürworter nach einer moderaten (weites Verständnis) oder radikalen (enges Verständnis) Inklusion streben, zweifeln einige kritischen Stimmen an der Umsetzung des nicht segregierten Bildungssystems. So weisen Felder & Schneiders (2016) auf Warnock (2010) hin, die sich kritisch gegenüber Inklusion äußert bzw. betont, dass Inklusion, wenn damit der Einbezug aller außer der am schwersten behinderten Kindern gemeint ist, nicht funktioniert. Laut Felder & Schneiders (2016) wird über solche kritischen Stimmen sowohl in Deutschland als auch in Großbritannien zu selten reflektiert.

Eine moderate Inklusion unterscheidet sich laut Felder & Schneiders (2016, S. 22) kaum von der Integration und orientiert sich an der Bildung heterogener Lerngruppen bzw. einem hochwertigen Unterricht von Kindern auf unterschiedlichen Bildungsniveaus mit Leistungs- und Bildungsstandards und dazu gehörigen Schulabschlüssen. Sonderschulen sowie andere Settings als Regelklasse können z.B. Teil eines solchen ‚inklusive Systems‘ sein. Es bedeutet in diesem Sinne Barrieren und Formen der Exklusion von Menschen mit unterschiedlichen Ausgangslagen wie z.B. sozioökonomischer Status, ethnische Herkunft oder sexuelle Orientierung abzubauen und der Diversität, Vielschichtigkeit und Veränderbarkeit menschlichen Lebens in Bildungseinrichtungen besser gerecht zu werden bzw. den Blick auf die individuellen Ressourcen der Lernenden zu richten (Georgi, 2015, S. 12f.).

Bei der radikalen Inklusion handelt es sich dagegen um tiefgreifende Systemveränderungen, wobei Leistungsstandards abgelehnt werden und das Kind der Maßstab seiner Entwicklung ist. Es wird grundsätzlich eine andere Gesellschaft bzw. eine andere Schule angestrebt. Die inklusive Schule wird in diesem Sinne als Grundstein verstanden (Felder & Schneiders, 2016, S. 22). Zu überlegen wäre an dieser Stelle jedoch, ob hier ideologische Aspekte eine wesentliche Rolle spielen.

Inklusion ist jedoch ein viel breiter zu fassender Begriff. Sie kann als Prozess, als Ziel, als Pädagogik, als Didaktik, als Leitbegriff und/oder als Kommunikationsbegriff verstanden werden (Greving, 2013). Es sollte beachtet werden, dass Menschen nie so fest integriert sein dürfen, dass ihre Freiheit für wechselnde Inklusionen verloren geht. Dieser Gedanke beruht auf einer systemischen Betrachtungsweise der Inklusion. Es geht immer um eine Teilnahme (Inklusion) und/oder Nichtteilnahme (Exklusion) an einer funktionssystemischen Kommunikation, was besagt, dass Inklusion und Exklusion jeweils aufeinander verweisen (Greving, 2013). Für das systemische Verständnis einer Inklusion erscheint das Modell der „funktionalen Differenzierung“ nach Luhmann (1997, S. 743) relevant zu sein, da dieses auf der Ungleichheit der Funktionssysteme der Gesellschaft (Politik, Recht, Religion, Wirtschaft etc.) beruht und den Sachverhalt, dass sie „in dieser Ungleichheit gleich“ sind, vermittelt (Luhmann, 1997, S. 746). Jene Inklusion beschreibt nach Kleve (2005) eine funktionale System-Umwelt-Beziehung von Menschen zur Gesellschaft, welche über die Teilnahme an Funktionssystemen kommunikativ bzw. mittels symbolisch generalisierten Kommunikationsmedien, wie z.B. Geld, Macht, Recht erreichbar ist (Kleve, 2005, S. 3; Greving, 2013). Die Unterschiedlichkeit wird somit als Norm bzw. als „normal“ definiert (Greving, 2013). Inklusion wird eher in dem systemischen Rahmen als Konzept einer gesellschaftsdifferenzierenden Diagnostik bzw. als Modell der Wahrnehmung unterschiedlicher gesellschafts- und organisationskultureller Mechanismen (wie z.B. Bezugsformen, Abhängigkeiten, Macht etc.) gesehen und immer durch eine kommunikative Kontingenz, da diese immer auch die Exklusion meint, dargestellt (ebd.). Anhand des breit gestreuten Inklusionsverständnisses lässt sich nach Greving (ebd.) festhalten, dass keine (meta)theoretisch differenzierte kohärente und konsistente Bedeutung dieses Begriffes besteht. Im Gegensatz hierzu hebt Inklusion unbestritten den rechtlich verbindlichen Nachteilsausgleich hervor und unterstreicht zugleich das Benachteiligungsverbot des Grundgesetzes:

„Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“ (GG Art. 3.3) (Georgi, 2015, S. 12).

Zur Transformationsfähigkeit im Rahmen der Vielfalt

In den wissenschaftlichen Diskussionsdebatten um den Begriff Diversity bzw. um die strukturelle Gestaltung der Umsetzung findet sich der Ansatz der Transformationsfähigkeit als besonders interessant wieder. Wenn man an den Begriff Transformation (lat.: transformare - umformen, umgestalten) denkt, dann denkt man oft erst an verschiedene moderne Technologien in der digitalen Welt und/oder High- und Lowtech bzw. an die Umsetzungsprozesse aus diversen Settings im Wirtschaftsraum, die im Rahmen eines Innovationsmanagements stattfinden. Transformation ist in vielen Disziplinen und Bereichen wie etwa Linguistik, Politik-, Militärwissenschaft, Mathematik, Elektrotechnik, Genetik, Medizin ein klar definierter Begriff. Im Sinne einer Veränderung bzw. einer Umwandlung erscheint der Begriff Transformation im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Raum besonders interessant und kann als zeitlich begrenzter Übergangsprozess verstanden werden. Gerade in Bezug auf Inklusion ist dieser Begriff im Rahmen der Schulentwicklung mehr als beachtenswert. Wie schon erwähnt, handelt es sich um eine Umstrukturierung, die als „Transformation der Schule“ (Urban, 2012) im Sinne von „Eine Schule für alle Kinder“ (Urban, 2012) verstanden wird. Demzufolge kann Inklusion als transformationsfähiger Paradigmenwechsel betrachtet werden, in

dem es um Transformation schulischer Strukturen geht: z.B. „Umbau der Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen im Schulsystem“ und/oder „Veränderungen der allgemeinen Schulen“ (Urban, 2012). Es handelt sich laut Urban (2015) um Veränderung der normativen Grundlagen für die Partizipation von Menschen mit Behinderungen in allen gesellschaftlichen Bereichen, was eine umfassende Strukturierung und zugleich eine Herausforderung für viele Bildungsinstitutionen bedeutet: die pädagogischen Handlungsformen sind so zu transformieren, „dass sie grundsätzlich von der Heterogenität der Kinder und ihren je individuellen Bedürfnissen an pädagogischer Beziehung, Begleitung und Förderung ausgehen“ (Urban, 2015, S. 7). Georgi (2015) unterstreicht, dass sich die Aufmerksamkeit demzufolge, nicht auf die Integrationsfähigkeit Einzelner oder Gruppen bezieht, sondern auf die Transformationsfähigkeit von Institutionen und Strukturen – wie das Bildungssystem (Georgi, 2015, S. 12).

Fazit

Der Artikel hat im Rahmen eines kleinen Umrisses gezeigt, warum Vielfalt eine enorme Herausforderung bedeutet. Im Umgang mit der Vielfalt benötigen wir eine Eingrenzung bzw. differenzierte Haltung, um uns der Vielschichtigkeit bzw. Verschiedenheit öffnen zu können.

Auf die Formen des Umgangs mit Vielfalt, Diversity Management und Inklusion, wurde näher eingegangen. Die Ansätze zielen auf einen diversitätssensiblen Perspektivwechsel bzw. gleichberechtigte Teilhabe aller Beteiligten in Organisationen und Bildungsinstitutionen, denn sie betrachten Vielfalt bzw. Diversity als Ressource und Potenzial. Insbesondere Schulen stehen vor der großen Aufgabe - „Vielfalt als Chance zu begreifen und zur Grundlage für die Gestaltung und Entwicklung ihrer Arbeit (zu) machen“ (Georgi, 2015, S. 14), was umfassender struktureller sowie rechtlicher Rahmenbedingungen bedarf. Die Herausforderung, Differenzen als Ressource anzuerkennen und Gemeinsamkeiten dabei zu finden bzw. zu entdecken, trifft sowohl auf pädagogische als auch auf unternehmerische Arbeitsfelder (Benbrahim, 2008, S. 1) zu.

Da Vielfalt kein statischer Begriff ist, sondern durch gesellschaftlichen, technologischen und innovativen Wandlungen bzw. Dynamik geprägt ist, ist immer wieder mit neuen Herausforderungen und Aufgaben zu rechnen, die wiederum erheblich zur Veränderung und Transformation aller gesellschaftlichen Bereiche beitragen.

Literatur

- Adorno, T. W. (1944/1997): *Minima Moralia*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Benbrahim, Karima (2008): Diversity eine Herausforderung für pädagogische Institutionen. In: *Heinrich Böll Stiftung Heimatkunde Migrationspolitisches Portal*. URL: <https://heimatkunde.boell.de/2008/03/01/diversity-eine-herausforderung-fuer-paedagogische-institutionen> (Zugriff: 24.09.2016).
- Charta der Vielfalt (Hrsg.) (2016): *Die Charta im Wortlaut. Diversity als Chance - Die Charta der Vielfalt der Unternehmen in Deutschland*. URL: <http://www.charta-der-vielfalt.de/charta-der-vielfalt/die-charta-im-wortlaut.html> (Zugriff: 22.08.2016).
- Dass, Parshotam & Parker, Barbara (1999): Strategies for Managing Human Resource Diversity: From Resistance to Learning. In: *The Academy of Management Executive* 13 (1999) 2, S. 66-80. URL: <http://www.jstor.org/stable/4165541> (Zugriff: 25.09.2016).
- Döge, Peter (2004): Managing Diversity - Von der Anti-Diskriminierung zur produktiven Gestaltung von Vielfalt. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*. Heft 3. S. 11-16.
- Eckardt, Georg (2015): *Sozialpsychologie - Quelle zu ihrer Entstehung und Entwicklung, Schlüsseltexte der Psychologie*. Wiesbaden: Springer.

- Felder, Marion & Schneiders, Katrin (2016): *Inklusion kontrovers. Herausforderungen für Soziale Arbeit*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Frühauf, Theo (2012): Von der Integration zur Inklusion - Ein Überblick. In: Hinzl, Andreas; Körner, Ingrid & Niehoff, Ulrich (Hrsg.) (2012): *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis*. Marburg: Lebenshilfe Verlag, S. 11-32.
- Gardenswartz, Lee & Rowe, Anita (1998): *Managing Diversity, A Complete Desk Reference and Planning Guide*. New York et al.: McGraw-Hill.
- Georgi, Viola (2015): Vielfalt leben und lernen. In: Berstelsmann Stiftung (Hrsg.) (2015): *Klasse Vielfalt - Chancen und Herausforderungen der unterkulturellen Öffnung von Schulen*. URL: https://www.allekidssindvips.de/fileadmin/editors/documents/AKSV-Klasse_Vielfalt.pdf (Zugriff: 25.09.2016).
- Göbel, Elisabeth (2003): Diversity Management und Gerechtigkeit. In: Wächter, Hartmut; Günther Vetter, Günther & Führung, Meik (Hrsg.): *Personelle Vielfalt in Organisationen*. München und Mering: Hampp, S. 115-135.
- Graumann, Olga & Mrochen, Siegfried (2001): *Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, Olga (2002): *Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Graumann, Olga (2004): Heterogenität im Klassenzimmer. Erkennen aller Begabungen: ein Thema für Lehreraus- und Lehrerfortbildung. URL: <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Graumann.pdf> (Zugriff: 22.09.2016).
- Greving, Heinrich (2013): Inklusion: eine kritische Betrachtung in historischer Perspektive. URL: <http://www.beaonline.de/materialien/materialien-2013/> oder http://www.beaonline.de/wp-content/uploads/2015/06/2013_Heinrich_Greving_Inklusion_Eine_kritische_Betrachtung_in_historischer_Perspektive.pdf (Zugriff: 26.08.2016).
- Jaumann, Olga & Riedinger, Werner (1996): *Integrativer Unterricht in der Grundschule: Gemeinsam leben und lernen. Unterrichtsbeispiele*. Frankfurt a.M.: Moritz Diesterweg.
- Kaufmann, James M. & Badar, Jeanmarie (2013): Instruction, not inclusion, should be the central issue in Special Education: An alternative view from the USA. In: *Journal of International Special Needs Education May 2014, Vol. 17, No. 1*, S. 13-20. URL: http://www.academia.edu/7531842/Instruction_Not_Inclusion_Should_Be_the_Central_Issue_in_Special_Education_An_Alternative_View_from_the_USA (Zugriff: 26.09.2016).
- Katzenbach, Dieter (2007): Vielfalt braucht Struktur. In: Katzenbach, Dieter (Hrsg.) (2007): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main: Johann Wolfgang Goethe-Universität. S. 9-12.
- Klahn, Marett & Schäfer, Korinna (2015): Vielfalt: Chance und Herausforderung für das Bildungssystem. Die zentrale Rolle von Bildung und Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft. In: *Ökumenischer Vorbereitungsausschuss zur Interkulturellen Woche (2015): Vielfalt. Das Beste gegen Einfalt. Materialheft 2015*, S. 31-32. URL: <http://www.interkulturellewoche.de/hefteintrag/2015/vielfalt-das-beste-gegen-einfalt-stimmungslagen-und-herausforderungen/vielfalt> oder http://www.interkulturellewoche.de/sites/default/files/hefte/pdf/materialheft_zur_ikw_2015_druckfassung.pdf (Zugriff: 27.08.2016).
- Klennert, Jens & Wiedekind, Marén (Hrsg.) (2015): *Vielfalt als Chance. Inklusive Konzepte in der Frühpädagogik*. Weimar: Verlag das Netz.

- Kleve, Heino (2005): Soziale Partizipation zwischen Integration und Inklusion. In: *sozialpädagogische impulse*, 1/2005, S. 19-21; auch In: Kleve, Heino (2005): *Inklusion und Exklusion. Drei einführende Texte*. S. 2-5. URL: <https://de.scribd.com/doc/94843651/Inklusion-Und-Exklusion> (Zugriff: 28.08.2016).
- Kronisch, Gerhard (2015): Vielfalt als Herausforderung und Chance. In: Verband angestellter Akademiker und leitender Angestellter der chemischen Industrie e. V. (Hrsg.) (2015): *Herausforderung Diversity Management. Jahrbuch 2015*. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. URL: https://www.vaa.de/fileadmin/www.vaa.de/Inhalte/Publikationen/Jahrbuch/VAA-Jahrbuch_2015.pdf (Zugriff: 22.09.2016).
- Köllen, Thomas (2010): *Bemerkenswerte Vielfalt: Homosexualität und Diversity Management. Betriebswirtschaftliche und sozialpsychologische Aspekte der Diversity-Dimension „sexuelle Orientierung“*. München und Mering: Hampp.
- Lewin, Kurt (1982): Feldtheorie des Lernens. In: Graumann, Carl-Friedrich (Hrsg.): *Kurt-Lewin-Werkausgabe Band 4*. Bern: Huber.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Onpulson Wirtschaftslexikon (2016): Vielfalt Definition. In: *Onpulson.de - Wissen für Unternehmer und Führungskräfte*. URL: <http://www.onpulson.de/lexikon/vielfalt/> (Zugriff: 22.08.2016).
- Prenzel, Annedore (1995): *Pädagogik der Vielfalt. 2. Auflage*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prenzel, Annedore (2003): Gleichberechtigung der Verschiedenen. Plädoyer für eine Pädagogik der Vielfalt. In: *frühe Kindheit Nr. 6/03*. URL: <http://liga-kind.de/fk-603-prenzel/> (Zugriff: 15.10.2015).
- Speck, Otto (2010): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München: Reinhardt.
- Thomas, David A. & Ely, Robin J. (1996): Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. In: *Harvard Business Review*, 74 (5), S. 79-90.
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. Salamanca: UNESCO*. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF (Zugriff: 26.09.2016).
- Urban, Michael (2012): Inklusion als Systemwechsel - zu den Potenzialen einer ganztägigen Organisation von Schule. 3. Transferforum: Inklusion und Schule. URL: http://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2012_Bremen_Urban_%20Transferforum.pdf (Zugriff: 25.09.2016).
- Urban, Michael; Schulz, Marc; Meser, Kapriel & Thoms, Sören (2015): Inklusion und Übergang als Transformationsimpulse in der Relation Kindertageseinrichtung und Grundschule - eine Einleitung. In: Urban, Michael; Schulz, Marc; Meser, Kapriel & Thoms, Sören (Hrsg.) (2015): *Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindergarteneinrichtungen und Grundschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 7-16. URL: http://www.klinkhardt.de/newsite/media/20150127_9783781520134Einl.pdf (Zugriff: 25.09.2016).
- van Knippenberg, Daan & Schippers, Michaela C. (2007): "Work group diversity". In: *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541.
- Vedder, Günther (2006): Die historische Entwicklung von Managing Diversity in den USA und in Deutschland. In: Krell, Gertrude & Wächter, Hartmut (Hrsg.) (2006): *Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung*. München und Mering: Hampp, S. 1-23.
- Warnock, Mary; Norwich, Brahm & Terzi, Lorella (2010): *Special Education Needs - A new look*. London: Continuum.

Über die Autorin

Irina Diel M.A.: Promovendin und Geschäftsführerin der International Academy for the Humanization of Education (IAHE) (<http://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/>) an der Universität Hildesheim, Forschungsschwerpunkte: Schule und Eltern sowie Schüler mit Migrationshintergrund. Kontakt: dieliri@uni-hildesheim.de



Валентина Васильевна Стадник (Украина)

«Менеджмент многообразия» в реализации стратегии инновационного развития организаций

Резюме: Представлена сущностная характеристика экономической организации (предприятия, корпорации) с позиции «менеджмента многообразия». Выделены факторы многообразия (гетерогенности) в деятельности современных организаций по ресурсам, процессам и предпочтениям. Систематизированы инновационные стратегии экономических организаций в зависимости от способов формирования конкурентных преимуществ с учетом факторов гетерогенности.

Охарактеризованы организационные условия реализации менеджмента многообразия. Выделены особенности гетерархии как эффективной формы развития многообразия в организационной оболочке корпораций и других интегрированных предпринимательских структур. Раскрыты возможности гетерархии в формировании среды активного инновационного поиска – через децентрализацию управления и развитие организационного взаимодействия. Подчеркнута важность функции мотивации в реализации концепции «менеджмента разнообразия». Отмечено, что она должна объединять цели участников инновационного процесса – как в пределах отдельной организации, так и в пределах интегрированных предпринимательских структур. Сформировано функциональное содержание систем развития персонала с позиций организации многообразия.

Ключевые слова: организационное многообразие, гетерогенность ресурсов, процессов и предпочтений, инновационное развитие, гетерархия, развитие персонала, децентрализация управления, мотивация.

Summary (Valentyna Stadnyk: «Diversified management» in a context of implementation of strategy of innovative development of organizations): The organizational conditions of diversified management implementation have been characterized. The features of heterarchy as an effective form of development of diversity inside organizations have been distinguished. The possibilities of heterarchy in a context of formation of the environment of active innovative search has been shown through decentralization of management and development of organizational interaction. It has been pointed on important role of motivational function in a realization of “diversity management” concept. It has to provide unity of goals of participants of innovative search inside particular enterprise and inside pool of enterprises.

Keywords: organizational diversity, heterogeneity of resources, processes and advantages, innovative development, heterarchy, staff development, decentralization of management, motivation.

Zusammenfassung (Valentyna Stadnyk: “Management der Vielfalt” bei der Realisierung einer Strategie der innovativen Entwicklung von Organisationen): Es werden die wesentlichen Merkmale wirtschaftlicher Organisationen (Unternehmen, Körperschaften) in Bezug auf das “Diversity-Management” dargestellt. Faktoren der Vielfalt (Heterogenität) werden im Rahmen der Aktivitäten der modernen Ressourcen Organisationen, Prozesse und Prioritäten analysiert. Innovative Strategien von Wirtschaftsorganisationen werden in Abhängigkeit von den Methoden der Entwicklung von Wettbewerbsvorteilen bei Beachtung der Faktoren der Heterogenität systematisiert. Die Autorin charakterisiert die organisatorischen Voraussetzungen für die Umsetzung von Diversity Management.

Dargestellt werden Merkmale der Heterarchie als effektive Formen der Entwicklung der Vielfalt im organisatorischen Rahmen der Korporationen und anderer integrierter Unternehmen und Strukturen sowie die Möglichkeiten der Heterarchie bei der Entwicklung einer aktiven und innovativen Atmosphäre durch die Dezentralisierung des Managements und der organisatorischen Interaktion. Betont wird die Kombination der Ziele der Akteure des innovativen Prozesses, sowohl im Rahmen der einzelnen

Organisation, als auch im Rahmen der integrierten Unternehmensstrukturen. Es geht um die Formierung der funktionalen Inhalte eines Systems der Personalentwicklung mit Blick auf eine Organisation der Vielfalt.
Schlüsselwörter: organisatorische Vielfalt, Heterogenität der Ressourcen, Prozesse und Prioritäten, innovative Entwicklung, Heterarchie, Personalentwicklung, Dezentralisierung der Verwaltung, Motivation

Введение

Отличительной особенностью современной рыночной среды является ее высокая изменчивость, динамичность и усложнение процессов, происходящих в сфере обмена товарами и ресурсами. Научно-технический прогресс делает все более разнообразной ресурсную базу хозяйственной деятельности, а социально-экономическое развитие общества изменяет потребительские предпочтения, формирует новые потребности и развивает способы их удовлетворения. При этом современное информационное пространство и технологии обработки информации позволяют настолько уменьшить информационную асимметрию (которая всегда была основой предпринимательской деятельности), что полученные конкурентные преимущества в той или иной сфере деятельности довольно быстро копируются другими и перестают обеспечивать предпринимательский доход.

Сложность, динамичность и неопределенность внешней среды, агрессивность ее конкурирующих элементов по отношению друг к другу, делают неустойчивыми рыночные позиции товаропроизводителей, подталкивая их к поиску новых ресурсных и рыночных возможностей – для того, чтобы сохранить свою жизнеспособность, свое место на рынке, предлагая потенциальным покупателям товары с более высокой потребительской ценностью. Поэтому менеджмент современных организаций уделяет особое внимание инновационной деятельности – как ключевого источника формирования конкурентных преимуществ. И чем активнее будет она, тем вероятнее, что результаты инновационного поиска будут способствовать приобретению организацией новых конкурентных преимуществ – благодаря возрастанию многообразия деятельности – по формам и видам этой деятельности, производимым продуктам и услугам, используемым ресурсам и способам их комбинирования.

Исключительная важность и необходимость использования инноваций в приобретении организациями конкурентных преимуществ подчеркивалась такими известными экономистами как Й. Шумпетер (1934), Г. Менш (1979), Ф. Махлуп (1984), П. Ромер (1990), П. Друкер (2002), У. Лацоник (2002) и др. Инновации увеличивают разнообразие в деятельности субъектов рынка. В теории эволюции разнообразие (многообразие) является основой сохранения природных популяций – благодаря тому, что даже незначительные различия позволяют каждой из них найти свое место в экосистеме. Перенесение Р. Нельсоном и С. Винтером выводов теории эволюции на системы экономические (Nelson & Winter, 1982) постулирует необходимость поддержания достаточного уровня многообразия и в их деятельности. Представляется возможным предположить, что использование потенциала многообразия может не только улучшать возможности организации работать в рамках существующих сегментов рынка, но и составить основу ее инновационного развития – для выхода на новые, не менее, а предпочтительно – более перспективные его сегменты. Это подводит к необходимости формирования концептуальных основ менеджмента многообразия в теории управления – в контексте решения задач инновационного развития организаций.

Увеличение количества инновационно-активных и конкурентоспособных организаций требует переосмысления содержания и структуры работы менеджмента персонала,

смещения акцентов в сторону развития общеинтеллектуальных и профессионально-направленных знаний и умений. Это актуализирует проблему повышения качества управления персоналом, обуславливает необходимость изменения отношения к работе с кадрами, увеличения внимания к вопросам систематической и целенаправленной переподготовки персонала для своевременного обновления багажа их знаний и приобретения работниками необходимых для решения новых задач компетенций. Однако возрастающая мобильность трудовых ресурсов усложняет решение этих задач, поскольку дестабилизирует структуру персонала, делает ее более неоднородной, гетерогенной, а значит – усложняет организационное взаимодействие и требует новых подходов к организации процессов обновления и получения новых знаний.

Проблема приведения в соответствие существующих подходов к управлению развитием персонала предприятия условиям современной конкурентной борьбы поднимается в работах многих исследователей. В частности Ф. Махлуп (Machlup, 1984) особо отмечал возрастающую роль человеческого капитала в информационном обществе – как носителя инновационных идей, позволяющих формировать новые конкурентные преимущества. С. Джексон, К. Мей и К. Уитни (Jackson, May & Whitney, 1995) заложили основы когнитивно-поведенческого подхода к организации групповой работы. У. Лацоник (Lazonick, 2002) указывал на необходимость формирования условий для стимулирования инновационной активности персонала. Г. Хамел и К. Прахалад с этой целью разработали эффективную модель развития компетенций организаций (Hamel & Prahalad, 2002). Отталкиваясь от этой модели, С. Холлифорд и С. Уиддет предложили использовать компетентностно-мотивационный подход к созданию системы управления развитием человеческих ресурсов современных организаций (Holliford & Widdet, 2008). Вместе с тем, ряд вопросов организационно-методического характера, касающихся управления инновационной активностью персонала современных организаций в условиях возрастания уровня их гетерогенности и в контексте инновационного развития исследованы недостаточно. Это и определило цели данного исследования – сформировать концептуальные основы «менеджмента многообразия» – в контексте решения задач инновационного развития организаций, работающих в конкурентном пространстве.

Сущностная характеристика организации с позиции «менеджмента многообразия»

Экономика любой страны состоит из большого количества хозяйствующих субъектов, осуществляющих различные виды деятельности для удовлетворения общественных потребностей. В научной литературе организация рассматривается как «сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, функционирующее на относительно постоянной основе для достижения общих целей» (Мильнер, 1999, с.12) «или множества целей, разделяемых ее членами-участниками» (Менар, 1996, с.22). То есть, фундаментальным процессом в деятельности любой организации является социальное взаимодействие. Представляется возможным утверждать, что эффективность этого взаимодействия во внутреннем пространстве организации предопределяет ее целостность как социального организма. Вместе с тем, любая организация, исходя из ее определения как социального образования, является гетерогенной – в первую очередь, исходя из отличий в индивидуальных целях участников.

Гетерогенность в научной литературе трактуется как неоднородность, разнородность, смешанность, несходство, «особенность» по природе или происхождению частей

определенной системы. Наиболее часто это термин применяется в социологии – как одна их структурных характеристик определенного социума. И если рассматривать гетерогенность с этих позиций – как совокупность параметров, демонстрирующих степень разнородности, широкий спектр оттенков определенного социума, несхожесть, «особость» его составных частей, то можно утверждать, что современные организации отличаются высокой степенью гетерогенности, и прежде всего – в отношении их социальной компоненты. Это следует даже из структурно-сущностного анализа дефиниции «организация», который выделяет три основных требования, необходимых для ее создания.

1. Некоторая совокупность участников (людей), которые планируют и осуществляют совместную деятельность.
2. Достаточно высокая степень согласованности индивидуальных целей всех участников.
3. Формальная структура властных отношений, иерархия определенной степени сложности, позволяющая координировать действия всех участников по достижению общих целей.

Все указанные требования относятся к социальной составляющей любой организации как системы. И именно в структуре персонала несхожесть проявляется в наибольшей степени – в соотношении уровня образования и квалификации работников, их профессиональной специализации, половозрастному признаку, ценностным ориентирам, мотивационным предпочтениям и другим характеристикам, отражающим способность и желание работника достигать поставленных перед ним целей. То есть, в гетерогенной организации соприкасаются не только умения, жизненный опыт и профессиональные навыки различных участников, но и сталкиваются их интересы, предпочтения, ценности и целевые установки. При этом важнейшими задачами менеджмента организации становятся как нивелирование отрицательного влияния факторов гетерогенности, так и использование существующих различий для повышения эффективности совместной деятельности людей по достижению общих целей.

Однако если рассматривать гетерогенность не только в качестве отличительной черты социальной составляющей организации, а и в отношении производственно-технологической, организационно-экономической, структурно-функциональной и др., то рамки гетерогенности раздвигаются, охватывая ресурсы, процессы и предпочтения потребителей, проявляющиеся в многообразии производимых продуктов и услуг. Исходя из этого, можно утверждать, что преобладающее большинство современных организаций являются гетерогенными. Поэтому применительно к их деятельности актуальной парадигмой управления, охватывающей все управленческие процессы, является менеджмент многообразия.

Организации могут создаваться с различными целями, что определяет их исторически обусловленное многообразие. Если в совокупности целей значимое место занимают экономические, предполагающие удовлетворение экономических интересов собственников, для их обозначения часто используется термин «экономическая организация», «фирма», «корпорация». Современные корпорации в большинстве своем являются многомерными хозяйствующими объектами (фирмами) со сложной управленческой иерархией, объединяющей значительное число бизнес-процессов для производства многих видов продукции. Естественно, уровень гетерогенности их внутренней среды будет намного больше – из-за различий в процессах осуществления разных видов деятельности. Кроме того,

в результате увеличения количества участников внутрифирменных производственных отношений возрастает и многообразие их мотивационных предпочтений, согласование которых посредством контрактных отношений является обязательным условием поддержания динамической устойчивости фирмы. Однако при любых масштабах и видах деятельности корпорация выступает как целостная экономическая система – но с различным уровнем иерархической и функционально-структурной сложности.

В экономической организации на систематической основе органически соединяются три вида процессов: производства продукции; реализации продукции; воспроизводства израсходованных ресурсов. В частности, Г. Клейнер (2005) представляет деятельность предприятия в виде кругооборота ресурсов, осуществляемого посредством: производства продукции при использовании имеющихся ресурсов; реализационно-маркетинговых действий предприятия; воспроизводства израсходованных ресурсов с помощью их пополнения на средства, полученные предприятием от реализации произведенной продукции (продажи товаров, выполнения работ, оказания услуг). Результатом производства является товарная продукция, которая после реализации и при наличии спроса на нее позволяет предприятию сформировать доход и использовать его для восстановления затраченных ресурсов и расширения производства.

Но с позиций менеджмента многообразия такое представление экономической организации является упрощенным. Оно концентрирует внимание только на производственно-экономическом аспекте ее деятельности, осуществляемом с учетом многообразия факторов внешней среды – как макроэкономического характера, определяющего глобальные тенденции экономических процессов, так и микроэкономического, влияние которого проявляется через многообразие условий контрактных отношений с поставщиками ресурсов и потребителями товаров. И производственная система предприятия проектируется таким образом, чтобы, с одной стороны, характеристики выпускаемой продукции удовлетворяли требованиям потребителей (имели потребительскую ценность), а с другой – чтобы параметры производственного процесса обеспечивали его экономичность в динамике проектируемого периода (создавали ценность для собственников бизнеса).

Однако каждый из хозяйственных процессов осуществляется людьми, что увеличивает вероятность ошибок при их реализации. И не столько из-за допущенных просчетов при проектировании процессов, сколько через влияние поведенческих факторов, формирующихся в организационном пространстве в зависимости от мотивационных предпочтений участников производственного процесса. И чем больше уровень гетерогенности персонала организации, тем значительнее отличия в таких предпочтениях, что требует их согласования для достижения общеорганизационных целей.

Следовательно, более предпочтительно представлять экономическую организацию как социально-экономическую систему, которая проектируется в виде рационально обусловленной в соответствующем историческом периоде совокупности природных и социальных составляющих для производства и реализации определенных видов общественных благ, являющихся потенциальным объектом распределения, обмена и потребления. Подчеркнем, что при ее проектировании необходимо создать такую структурно-функциональную конфигурацию, которая должна обеспечивать устойчивость организации в соответствующей внешней среде в достаточно длительном временном периоде. По мнению Я. Корнаи (2002), такая жизнеспособность (устойчивость) достигается благодаря ее внутреннему многообразию.

Экономическая организация, так же, как и природная система, должна быть способной к самоорганизации и саморазвитию, проявляя высокие адаптивные свойства. Адаптационный механизм формируется благодаря дифференциации (стремлению к структурному и функциональному многообразию с целью приспособления к новым условиям) и лабильности (изменчивости функций при сохранении структурной устойчивости).

Очевидно, что эволюция экономических систем должна повышать их конкурентоспособность, накапливать потенциал роста, реализация которого формирует возможности для нового качественного скачка развития. В то же время целенаправленность этого развития обеспечивает управляющая подсистема, где принимаются соответствующие решения. В теории управления, наряду с другими объективными законами развития обществ и экономик, большое значение закон необходимого многообразия Эшби – разнообразие средств воздействия управляющей системы должно быть не менее многообразия управляемого объекта. То есть, чем сложнее и многообразнее влияние на производственно-хозяйственную деятельность предприятия факторов внешней среды, тем разнообразнее должны быть управляющие воздействия с целью сохранения его динамической устойчивости.

Таким образом, с позиций менеджмента многообразия, экономическую организацию следует рассматривать как спроектированную с учетом влияния многообразия факторов внешней среды систему с рационально обусловленной (с точки зрения целей эффективного функционирования) совокупностью структурных элементов, обеспечивающих достаточное многообразие технологических и управленческих процессов, необходимых для создания продукции (услуг) в соответствии с многообразием потребительских предпочтений.

Гетерогенность предпочтений имеет место и во внутренней среде организации – предпочтений мотивационного характера разных участников производственной деятельности. Каждый из них оценивает свой вклад и свою значимость в структуру производственного процесса, сопоставляя его с полученным вознаграждением с позиций социальной справедливости. Достижения согласия мотивационных установок участников совместной деятельности требует разработки эффективных способов организационного взаимодействия и методов регулирования социально-экономических отношений. И, чем больше уровень гетерогенности рабочих групп, тем более разнообразными должны быть приемы и методы регулирования в них социально-экономических отношений.

Многообразие общественных потребностей предопределяет многообразие видов хозяйственной деятельности экономических организаций, отличие в их целевых назначениях, отраслевой принадлежности и пр. В то же время многообразие мотивационных предпочтений участников хозяйственной деятельности, их проявление в различных социально-исторических контекстах определяет исторически обусловленное многообразие форм организации этой деятельности. Эти и некоторые другие отличия в совокупности характеристик существующих в любой национальной экономике организаций предполагают определенные различия в управлении, обусловленными или спецификой производственного процесса, обусловленной отраслевой принадлежностью, или особенностями распределения властных полномочий (организации различных форм собственности), или системы участия в управлении совладельцев (различные организационно-правовые формы хозяйствования). Несмотря на многообразие технико-технологических и социальных составляющих экономических организаций, важно обеспечивать такое их взаимодействие в ходе производственного процесса, которое поддерживало бы ее максимально высокую

динамическую устойчивость. Это достигается благодаря эффективной системе управления, объединяющей все многообразие осуществляемых в организации процессов единой системой целей и обеспечивающей их достижение регулирующими управляющими воздействиями на основе анализа текущей информации о состоянии внешней среды и степени выполнения поставленных задач. Синергия управленческих воздействий обеспечивается надлежащей компетентностью работников функциональных служб при формировании и согласовании ими решений во всем многообразии видов деятельности и по всей совокупности осуществляемых процессов.

Изложенное выше показывает, что деятельность управленческого персонала, помимо решения технико-технологических задач производственно-хозяйственной деятельности, охватывает вопросы координирования человеческой деятельности. Причем круг и специфика этих вопросов значительно отличаются в зависимости от уровня управленческой иерархии и могут существенно превышать объем задач сугубо производственно-технологического характера. И чем больше факторов гетерогенности в работе организации, тем более разнообразными должны быть управленческие воздействия – во всей совокупности административных, экономических и социально-психологических методов влияния на поведение работников.

Они реализуются в первую очередь через общие функции менеджмента (планирование, организация, мотивация, контроль, регулирование), посредством которых решаются задачи целенаправленного координирования деятельности персонала согласно планам и задачам соответствующего периода. При этом сугубо производственная функция (управление операциями для превращения ресурсов в готовую продукцию) дополняется специфическими, отражающими многообразие используемых ресурсов. К ним относят: управление маркетингом, инновациями, финансами, развитием персонала и пр. Специфические и общие функции менеджмента тесно переплетаются между собой, взаимопроникают и дополняют друг друга в процессе решения производственных задач и задач организационного развития. И в каждом организационном контексте реализация совокупности функций менеджмента должна обеспечивать упорядочение, координирование всех видов деятельности, возрастание предсказуемости, логичности и постоянства в функционировании организации, несмотря на высокий динамизм и сложность внешней среды.

Таким образом, гетерогенность ресурсов, процессов и предпочтений в деятельности современных организаций требует эффективного управления этим многообразием – во-первых, для использования его возможностей при выборе конкурентной стратегии, а во-вторых – для обоснования масштабов и направлений инновационного развития организации.

Менеджмент многообразия в формировании стратегии инновационного развития и конкурентоспособности организации

Стратегической целью менеджмента любой организации является обеспечение ее жизнеспособности и процветания. Как показывает мировая практика, в рыночных условиях это сложно и даже невозможно обеспечить при отсутствии способности предприятия создавать и реализовывать инновации. Количественный рост предприятия в открытом и динамичном рыночном пространстве нуждается в постоянном обновлении выпускаемого ассортимента продукции (услуг) для удовлетворения запросов и требований целевых групп потребителей. Они же, под влиянием современных темпов научно-технического прогресса, изменяются довольно быстро и иногда совершенно радикально.

Необходимость систематических и обоснованных качественных изменений в работе каждого участника рынка для сохранения его конкурентоспособности является аксиомой менеджмента. Длительное пренебрежение такими изменениями даже на слабо конкурентном рынке влечет за собой потерю экономической динамики, а на рынке с высоким уровнем конкуренции может быстро привести к краху организации. В то же время, своевременные, целенаправленные и сбалансированные качественные изменения позволяют организациям удерживать свои конкурентные позиции и укреплять их, поддерживая свою конкурентоспособность в долгосрочной перспективе.

Исследуя эволюцию подходов к управлению конкурентоспособностью, автором было установлено, что преобладающее большинство существующих рекомендаций основывается на теории конкурентных преимуществ М. Портера (1985), которая на первое место ставит способность субъектов хозяйствования предлагать рынку продукты с более высокой, чем другие его участники, потребительской ценностью. И не просто создать такой продукт, а лучше других позиционировать его на рынке, привлекая к нему интерес потребителей. То есть, согласно Портеру, в конкурентной борьбе победителем выходит то предприятие, которое может предложить потенциальным потребителям продукты (услуги), соответствующие их потребительским предпочтениям. В этом состоит основная идея, заложенная нами в концепцию ценностно-ориентированного управления – стремиться к созданию потребительских ценностей в соответствии с потребительскими приоритетами целевых групп покупателей, основываясь на инновационном поиске в сфере комбинирования ресурсов, процессов и потребительских предпочтений (Stadnyk & Zamazii (2015).

Потребительская ценность продукции (услуги) обеспечивается ее уникальными характеристиками, которые являются результатом плодотворной изобретательской деятельности. И это не только новые виды продукции, но и новые технологии, новые явления, новые процессы, которые призваны качественно изменить внутреннее организационное пространство в соответствии с новыми условиями функционирования. Такие изменения должны осуществляться целенаправленно, с учетом определенных стратегическими планами целей, и создавать необходимый фундамент для укрепления конкурентоспособности экономической организации и расширения ее присутствия на рынке. Чем более наукоемкой является инновация, тем более устойчивыми будут конкурентные преимущества, приобретенные от ее реализации. И чем больше ожидаемый рыночный потенциал инноваций, тем более динамичным можно прогнозировать количественный рост организации в результате их реализации.

Потребительская ценность формируются как в ценовой, так и в функциональной плоскости. Она может отличаться даже для одного и того же товара – в зависимости от целевых групп покупателей. Это требует умения дифференцировать потребительские предпочтения и использовать это в позиционировании товаров на рынке и их развитии. Учитывая существующие тенденции научно-технического прогресса, значительно ускоряющие темпы изменения потребительских предпочтений, можно утверждать, что основным фактором, определяющим конкурентоспособность промышленного предприятия в условиях глобализации, является его инновационная активность.

В научной литературе термин «инновационная активность» относительно субъектов хозяйствования является одним из наиболее распространенных. Он отображает состояние и динамику их развития за определенный период, степень их участия в инновационной

деятельности. Уровень инновационной активности в официальной статистике определяется отношением количества инновационно-активных предприятий (то есть – осуществляющих определенные виды инновационной деятельности) к общему количеству предприятий в стране, отрасли, регионе за определенный период. Мировая практика предпринимательской деятельности показывает, что именно инновационные факторы преимущественно являются основой возникновения новых субъектов рынка, их развития и количественного роста, поскольку позволяют формировать новые и лучше удовлетворять существующие общественные потребности.

Однако в предпринимательской среде большинства постсоветских стран инновационные факторы до сих пор не стали тем источником формирования конкурентных преимуществ, который бы существенно влиял на общую экономическую динамику. Об этом свидетельствует доля инновационной продукции в общем объеме ее реализации в промышленности Украины. В течение последних 10 лет она не превышала 7% и, начиная с 2007 г., постоянно снижается. В 2015 эта доля составила лишь 1,4%. В то же время для современной конкурентоспособной экономики минимальной долей считается 15% инновационной продукции в общем объеме ее реализации. Причем речь идет о действительно инновационной продукции, новой на мировых рынках, а не только для тех, кто ее выпускает. Однако, чтобы отвечать этим требованиям, продукция должна быть наукоемкой. По данным А. Зельднера (2007, с.23), в мировом экспорте наукоемкой продукции гражданского назначения доля США составляет 36%, Германии – 16%, Японии – 30%, Китая – 6%. В Украине этот показатель колеблется в пределах 0,1%.

Такие результаты инновационной деятельности заставляют задуматься над эффективностью инновационных изменений. Ведь устойчивая тенденция снижения доли инновационной продукции в общем объеме ее реализации может означать, что изменения, осуществляемые во внутренней среде промышленных предприятий, не достигают своей цели. То есть, будучи по природе инновационными, не обеспечивают качественных изменений организационного пространства, соответствующих определению инновационного развития, – такого, которое бы обеспечивало существенное улучшение способности организации к созданию потребительской ценности и реализации стратегии наступления на рынок и количественного роста. Исходя из этого, существует объективная необходимость изменить ключевые акценты в целевых установках управления инновационной деятельностью отечественных организаций – перейти от наращивания их инновационной активности к управлению инновационным развитием.

Поэтому нами предложено рассматривать инновационную активность предприятия как системно-деятельностную характеристику предприятия, отражающую его интенсивные, целенаправленные и эффективные действия в сфере создания и реализации инноваций на основе накопленного инновационного потенциала (Stadnyk & Hrysovska; 2016, с.16). Деятельностная составляющая оценивается наличием завершенных инноваций, т.е. результативностью инновационной деятельности. Системная составляющая – способностью организации осуществлять инновационную деятельность эффективно, своевременно выявляя возникающие проблемы и устраняя причины, блокирующие инновационный процесс. Важно подчеркнуть, что именно системная составляющая инновационной активности может объяснить наличие разных результатов инновационной деятельности при относительно равных исходных данных. Поэтому ее улучшение должно быть положено в основу концепции управления инновационным развитием современных организаций.

Способность к развитию является имманентной характеристикой открытых систем, которая позволяет им существовать – эволюционируя, приспосабливаясь к изменениям во внешней среде, развивая свою способность компенсировать внешние возмущения и сохраняя свою устойчивость и динамическое равновесие со средой – как это обычно происходит в природе. Однако возможен и другой путь развития – бифуркационный, создающий основу для новых вариантов развития организации. Представляется целесообразным трактовать инновационное развитие организации как реализацию одного из вариантов такой бифуркации – как целенаправленное, революционное разрушение (нарушение) сложившегося порядка внутреннего организационно-функционального пространства с целью приведения его в соответствие с новыми условиями функционирования. При этом внимание акцентируется не на преодолении возникших проблем, а на выявлении новых возможностей. В результате, согласно закону эмерджентности, меняется как элементный состав системы, так и связи между ними, что придает системе новые свойства, меняет ее системный аттрактор. Качественно новое состояние организации позволяет существенно повысить ее адаптивность. Более того, возрастающая гибкость организации вследствие улучшения связей между ее структурными элементами повышает способность менеджмента действовать на опережение, формируя базу для развития потребительских предпочтений и создания новых, достаточно емких сегментов рынка, а значит – поддержания конкурентоспособности в долгосрочной перспективе.

В управлении инновационным развитием важно придерживаться стратегического подхода, верно оценивая наиболее предпочтительные инновационные стратегии для создания конкурентных преимуществ организации и определяя необходимые ресурсы для их реализации. В контексте менеджмента многообразия важно учесть возможности создания таких преимуществ за счет факторов гетерогенности при формировании инновационных стратегий организации. Как отмечалось выше, гетерогенные организации оперируют в своей деятельности ресурсами различной природы, предоставляя потребителям разнообразные продукты и услуги; им свойственны мультифакторность экономических процессов, а также во многих случаях – и мультинациональный состав участников.

Ресурсы и процессы являются факторами экономической гетерогенности; они воплощаются в материальных и нематериальных составляющих организации, отличаясь уровнем мобильности и специфичности. Управление ими осуществляется путем инженерного и организационного проектирования. Его результатом является определенная совокупность процессов, которые осуществляет организация в стратегических зонах хозяйствования. Их структура оптимизируется с учетом способности организации использовать стандартные составляющие управленческих или технологических процессов в различных цепочках создания потребительских ценностей. Чем больше таких стандартных составляющих – тем менее затратным будет производство конечных продуктов, несмотря на их разнообразие. И это даст возможность менеджменту сочетать конкурентные стратегии дифференцирования и лидерства в сфере затрат, достигая устойчивых конкурентных позиций не путем вовлечения в производственный процесс новых уникальных ресурсов (часто довольно дорогих и, в условиях финансовой ограниченности, доступных немногим), а благодаря рекомбинации существующих.

В условиях высокой динамичности потребительских предпочтений, которые уменьшают емкость целевых сегментов рынков, стратегия дифференцирования является одной из лучших для обеспечения конкурентоспособности современных организаций. Но чрезмерный рост уровня гетерогенности за счет дифференциации продуктов и рынков может негативно

повлиять на их способность сохранять финансовое равновесие – из-за высокой стоимости специфических ресурсов, которые должны быть привлечены извне для создания новых бизнес-процессов. Поэтому способность организации оптимизировать состав участников и структуру бизнес-процессов путем рекомбинации существующих ресурсов является важным конкурентным преимуществом, которое может быть реализовано благодаря менеджменту многообразия.

Еще одной важной характеристикой гетерогенных организаций, которая должна учитываться при выборе конкурентной стратегии, – это различия в предпочтениях различных групп потребителей, их требованиях к средствам и способам удовлетворения своих потребностей. Это – факторы социально-экономической гетерогенности, их идентификация важна как для создания новых потребительских ценностей, так и для лучшего позиционирования соответствующих продуктов на рынках. Для этого используются методы когнитивного воздействия – посредством маркетинговых инструментов и технологий. И чем точнее идентифицированы отличия в предпочтениях разных целевых групп потребителей, тем более вероятным будет позитивное восприятие рынком тех продуктов и услуг, которые будут служить для их удовлетворения.

Но не только во внутренней среде предприятия можно искать способы улучшения процесса создания потребительской ценности. В этот процесс могут быть вовлечены и внешние участники, которые могут отдельные операции выполнить более эффективно (так называемые аутсорсинговые схемы построения цепочки создания ценности). Тем самым иницируются проекты организационного развития бизнеса – как в виде вертикально, так и горизонтально интегрированных предпринимательских структур (сетей) стабильного или динамического характера.

Таким образом, планируя инновационное развитие организации, важно учитывать то, каким образом предприятие, имея определенные ресурсные возможности, может усилить свои конкурентные преимущества, используя факторы гетерогенности (по ресурсам, процессам и предпочтениям). Способы реализации этих возможностей целесообразно структурировать в контексте разных инновационных стратегий (табл.1).

Таблица 1: Инновационные стратегии организации по способам и ресурсам формирования конкурентных преимуществ с учетом факторов гетерогенности

Способ формирования конкурентных преимуществ	Факторы гетерогенности в формировании (поддерживании) конкурентных преимуществ
Наступательная	
Выведение на рынок нового товара (услуги) с уникальными свойствами и высокой потребительской ценностью для массовой аудитории	Мощная материальная и проектно-конструкторская база, креативность и мультифункциональный профессионализм персонала для разработки и реализации продуктовых инноваций в соответствии с трендами и динамикой НТП
Нишевая	
Мониторинг рынков для выявления специфических потребностей целевых групп потребителей, определение емкости соответствующих ниш рынка и создание для них продуктовых инноваций	Профессионализм маркетологов в дифференцировании потребительских предпочтений и креативность разработчиков продуктов в создании продуктов, позволяющих из удовлетворить
Защитная	

Развитие продуктов и совершенствование процессов	и	Изобретательские навыки и опыт инженерно-технического персонала для разработки и реализации улучшающих инноваций на основе рекомбинации ресурсов
Имитационная		
Быстрое промышленное освоение созданной другими потребительской ценности		Деловые и профессиональные качества маркетологов, юристов и технологов в сфере исследования рыночной конъюнктуры и приобретения лицензии на выпуск продукта, получившего одобрение потребителей
Зависимая		
Налаживание партнерских связей с производителями конечного продукта для участия в технологической цепочке		Производственные технологии, обеспечивающие необходимые стандарты качества комплектующих или полуфабрикатов для выпуска продукции конечного потребления. Деловые качества высшего и операционного менеджмента для согласования мотивационных предпочтений с партнерами по технологической цепочке

Обобщение взаимосвязи инновационных стратегий и ресурсов для их реализации показывает, что к таким ресурсам в современном мире справедливо отнесены человеческие ресурсы, интеллектуальный потенциал персонала предприятия. Его важнейшие составляющие – креативность и профессионализм работников – являются постоянным и неисчерпаемым источником инновационных идей и основным инструментом их реализации для создания новых потребительских ценностей.

Однако интеллектуальный потенциал работников может быть в полной мере реализован только при наличии определенных организационных условий. Необходимо, чтобы ключевые носители интеллектуальных ресурсов были заинтересованы (мотивированы) в передаче новых знаний другим работникам – для их эффективного использования в более широком масштабе. Тогда, благодаря эффективному организационно-структурному взаимодействию, в организации мультиплицируются и накапливаются лучшие практики принятия и реализации управленческих решений, устанавливаются взаимовыгодные организационные отношения с партнерами по цепочке создания потребительской ценности. Такая организация способна расширять свои ресурсные и рыночные возможности, укреплять конкурентоспособность и увеличивать присутствие на рынке.

Исходя из этого, можно утверждать, что для повышения эффективности инновационной деятельности необходимо сформировать такие организационные условия, которые давали бы возможность учитывать мотивационные предпочтения ключевых участников инновационного процесса – с тем, чтобы минимизировать проявления их оппортунистического поведения. Исходя из многообразия мотивационных предпочтений участников инновационных программ и проектов, а также остальных членов организации, целесообразно для создания таких организационных условий использовать подходы и приемы «менеджмента многообразия».

Организационные предпосылки реализации «менеджмента многообразия» для решения задач инновационного развития

Инновационная активность участников рынка дает им возможность получать преимущества в конкуренции за внимание (интерес) потребителя и его выбор. В контексте характеристик

основных инновационных стратегий менеджмент многообразия должен обеспечивать улучшение способности субъектов хозяйствования к рекомбинации ресурсов. Это может быть достигнуто через сознательную организацию многообразия в их организационном пространстве – когда разные принципы организации инновационного поиска и осуществления экономической деятельности сосуществуют в состоянии активного соперничества.

В наибольшей степени влияние многообразия (или гетерогенности) проявляется в корпоративном секторе, в частности – в транснациональных корпорациях. Им свойственны мультифакторность экономических процессов, многовекторность развития, широкая география деятельности, мультикультурность и многофункциональность внутреннего организационного пространства. Это создает предпосылки для внутриорганизационной конкуренции за ресурсы и сферы влияния. Ее положительным результатом является выявление лучших управленческих практик (внутренний бенчмаркинг) и распространение их на все организационное пространство компании. Можно даже предположить, что именно эти принципы организационного взаимодействия во внутренней среде больших корпораций стали основой их конкурентоспособности и количественного роста, превратили в мощные агломераты, объединенные общей целью – доминирование на избранных сегментах рынка и захват новых, перспективных с точки зрения экономической привлекательности.

В современной теории организации система с рассредоточенными полномочиями управления называется гетерархией (производное от слова «гетерогенность») – отражающая особенности организации с горизонтальной или распределенной властью, что расширяет возможности самоорганизации. Этот термин предложил Д. Старк (Stark, 2001, с. 120-121) – в противовес иерархии, требующей четкой субординации по уровням управления при построении и осуществлении организационного взаимодействия. Характеризуя особенности организационного взаимодействия в гетерархии, Д. Старк подчеркивал, что это новый способ организации, который не является ни рыночным, ни иерархическим. Если иерархии строятся на отношениях зависимости, а рынок – независимости, то гетерархия – взаимозависимости. Этим отношениям присущи минимальная степень иерархичности и организационная гетерогенность.

Соглашаясь с такой характеристикой гетерархии, другие исследователи организационного конструирования, В. Фонтана и Л. Бас (1994) отмечают: «В отличие от традиционного подхода, конструктивная динамическая система определяет взаимодействие между субъектами не извне, а обращаясь к внутренним характеристикам объектов – как функции их внутренней структуры... Система самовоспроизводится, когда она постоянно регенерируется путем внутренних системных трансформаций» (Fontana & Buss (1994). Тем самым исследователи подчеркивают важнейшие свойства гетерархии как особого рода организационного взаимодействия, которое позволяет уменьшить инерционность иерархии и значительно расширить адаптационные свойства субъекта хозяйствования, превратить их в его имманентные характеристики, проявляющиеся в любом социо-экономическом контексте.

Г. Грабер (Grabher, 1997) в этой связи отмечал, что проблема адаптации субъектов хозяйствования должна быть заменена другой – проблемой способности к адаптации. Вопрос должен ставиться по-иному – не как вписаться в новые экономические условия, а как изменить организационную структуру таким образом, чтобы она усилила свою способность реагировать на будущие неожиданные изменения во внешней среде. М. Ханнан отобразил это более конкретно: «способность к адаптации стимулируется разнообразием организаций:

система, имеющая большее разнообразие организационных форм, с большей вероятностью найдет удовлетворительное решение в случае изменения внешних условий» (Hannan, 2001). Организация многообразия рассматривается как активный и устойчивый процесс, в котором всегда сосуществует несколько путей организации, обучения, объяснения и оценки одного и того же действия, что обеспечивает развитие конструктивной организационной рефлексии. Это дает возможность осуществлять рекомбинацию ресурсов, трансформировать старые организационные формы экономического взаимодействия в новую организационную конструкцию (систему) – с более высокими адаптивными свойствами [Stark, 2001, с. 119].

Подчеркивая важность адаптивности для сохранения жизнестойкости корпораций, современные исследователи обращают внимание на организационные предпосылки развития адаптивности. Так, П. Кошинде и П. Льерена высказывают сомнения в перспективности традиционных организационных форм управления корпорациями (вертикальной и горизонтальной). Они указывают, что главным преимуществом современной организации является не координация распределения ресурсов, а «производство знания» (Cohendet & Llerena, 2001). В научной литературе знание интерпретируется как «система объединенной в сеть информации», которая охватывает процедурное (технологическое) знание (know-how) и фактическое (know-what) [Bounken, 2004], может быть имплицитным или эксплицитным, индивидуальным и организационным. Ценность организационного знания, кроме его значения для выполнения определенной функции, состоит в том, что оно обеспечивает сохранение организации, даже если ее покидают отдельные работники. Чем больше работников вовлечено в процесс выявления информации и принятия решений, тем более способна организация к изменениям, адекватным внешним вызовам. Поэтому организационными предпосылками конкурентоспособности следует считать систему передачи знаний, создания организационного знания, которое затем формирует образцы организационного поведения (рутины).

П. Кошинде и П. Льерена подчеркивают необходимость развития форм организационного обучения, а также связанный с этим процесс «когнитивного» разделения труда, рационализирующий ожидаемые результаты (Cohendet & Llerena, 2001). Дж. Доси и Л. Маренго также отмечают необходимость развития коллективного знания, рассматривая корпорацию как «процессор знания» (Dosi & Marengo, 2000). К этому удачному определению можно добавить, что такой процессор, интегрируя существующие информационные потоки, генерирует новые – в виде специфических знаний и компетенций, которые создают корпорации конкурентные преимущества в процессе создания потребительских ценностей.

Б. Вербер отмечает как отличительные особенности современных корпораций – метастабильность, самоорганизующиеся институты и организационные формы, обеспечивающие «постоянную возможность новизны» [Verber, 2010]. При этом важно обеспечить эффективное межуровневое взаимодействие «верхнего уровня», представленного институтами и организационными формами и «нижнего уровня» – в виде отдельных операций (рутин). Это представление внутреннего пространства корпораций также вписывается в определение гетерархии, данное Д. Старком.

Следовательно, гетерархии – это комплексные адаптивные системы, так как в них переплетается значительное множество организующих принципов. В гетерархиях сталкиваются, соперничают между собой и сосуществуют разные ценностные системы, особенно если компания является мультинациональной. И поскольку ресурсы не закреплены

в какой-то одной системе интерпретации, а могут принадлежать сразу нескольким, гетерархии создают новые активы из самой этой неоднозначности.

В пределах гетерархии имеет место радикальная децентрализация – когда каждое подразделение втягивается в инновационный поиск, а функции открытия нового распределяются по всей организации. Например, поиск новых рынков уже не является функцией только отдела маркетинга, если подразделения, отвечающие за поставки, также ищут качественно новые решения, способные открыть новые свойства продукту, тем самым расширяя целевые аудитории. Точно так же проектирование и создание новых продуктов не концентрируется только в конструкторских бюро, а осуществляется в тех структурных звеньях, где возникает необходимость в усовершенствовании или изменении процессов. Для этого создаются временные проектные команды.

В то же время, для обеспечения согласованности в реализации проектов инновационного развития необходимо координировать деятельность всех потенциальных участников. Эта функция возлагается на стратегическую мультифункциональную группу управления инновационным развитием. Она должна состоять из работников разных функциональных сфер деятельности – маркетологов, технологов, инженеров-конструкторов, специалистов по информационным технологиям, логистики, системных аналитиков, работников финансовой службы, юристов и пр. Взаимодополняющие компетенции членов группы предусматривают не только их различные функциональные обязанности в мониторинге степени достижения стратегических целей и различные подходы к решению проблем и принятия решений. Группа сможет наработать единый подход к решению задач инновационного развития, который бы максимально четко указывал направление действий всех менеджеров, ответственных за функционирование различных составляющих внутренней среды предприятия. В то же время для реализации проектов инновационного развития целесообразно создание временных проектных групп. Схематически структурно-функциональная модель организации многообразия в корпорации представлена на рис. 1.

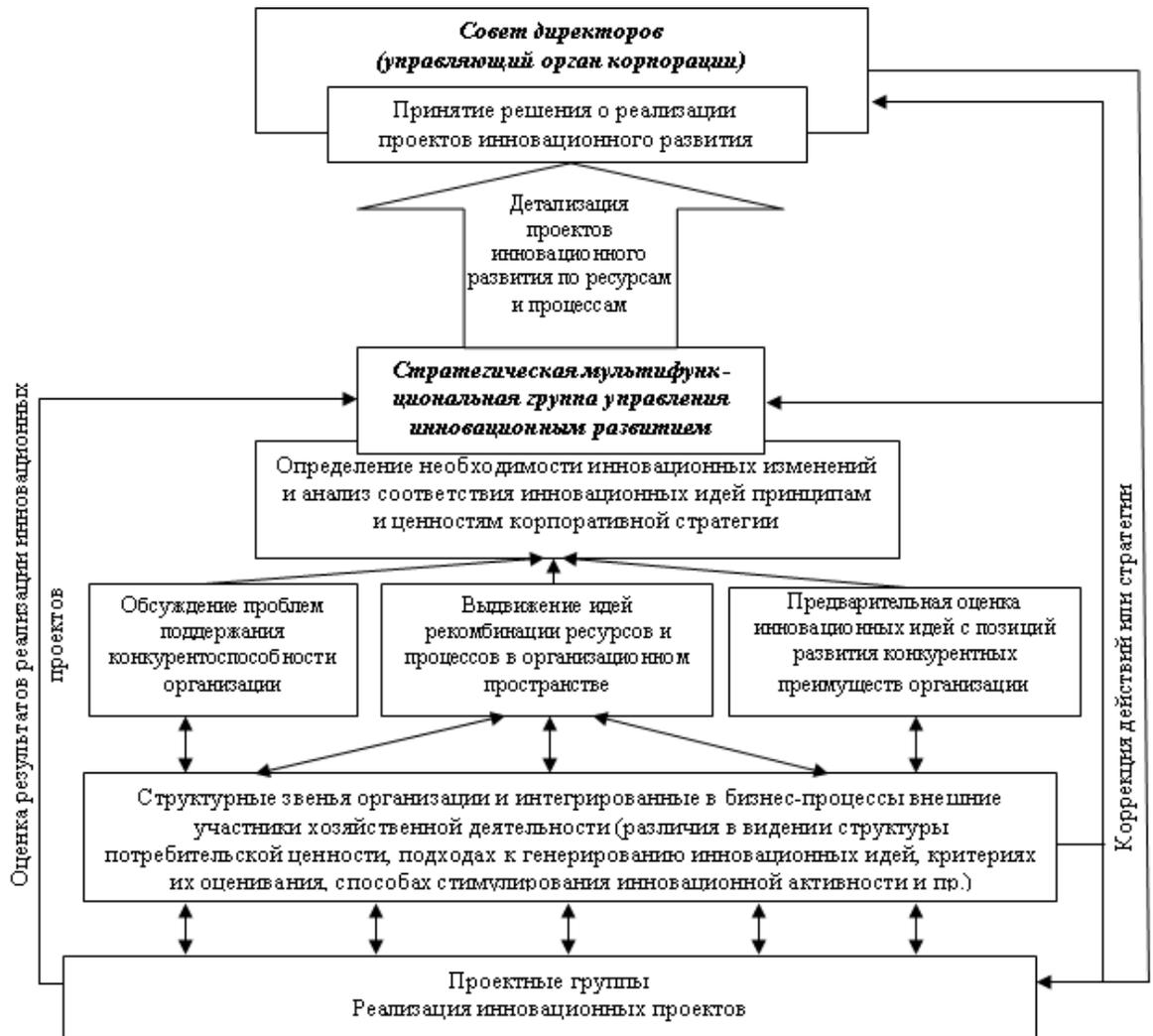


Рис.1. Структурно-функциональная модель организации многообразия в корпорации

В современных организациях, активно работающих с рынком, возникает множество инновационных задач, и под каждую, как правило, создается своя проектная команда. И результативность инновационного процесса в значительной степени зависит от состава участников проектных групп. Эти группы, как правило, являются гетерогенными – и не только по функционально-квалификационному и возрастному составу. Весьма часто они являются полиэтническими, а значит – отличаются ментальностью, мировосприятием, отношением к коммуникациям и т.п. Довольно часто для руководства проектной группой приглашают ключевых специалистов со стороны. Во многих случаях это негативно влияет на общую структуру взаимоотношений и мотивацию участников группы. Это наиболее ощутимо в мультикультурной рабочей среде. Следует учитывать и то, что социальная составляющая современных организаций вследствие существенного возрастания образовательного уровня работников и столкновения их интересов и мотивов (часто разновекторных), мало поддается прямому администрированию. В результате совокупный интеллектуальный потенциал проектной команды может не увеличиться, а наоборот – возникнет эффект отрицательной синергии – из-за оппортунистического поведения тех членов команды, которые предвзято оценивают организационные или профессиональные компетенции нового руководителя (или тех, чья позиция отличается от мнения остальных участников проектной группы).

Плодотворное сотрудничество таких групп существенно зависит от мотивации их участников к совместной работе, от их желания делиться знаниями и опытом для решения мало структурированных инновационных задач, от их способности понимать и поддерживать инициативу других. И весьма важной функцией менеджмента разнообразия является именно функция мотивации – как мотивационно использовать различия в гетерогенных группах для получения синергии совместной работы их участников.

Как правило, работники интеллектуального труда имеют более широкую структуру мотиваций, чем простые исполнители производственных задач. К числу важных для них мотивационных факторов относятся потребности самореализации и самоутверждения. В этой области конкуренция особенно обостряется между молодыми работниками (с высокими амбициями карьерного успеха) и старшим поколением, не желающим уступать место в иерархии статусов (как формальных, так и неформальных).

Очевидно, что для налаживания эффективного сотрудничества в гетерогенной группе необходим некоторый адаптационный период, в процессе которого сглаживаются острые углы обоюдной предвзятости и отношения «согласия-несогласия» переходят в отношения поиска компромисса. Последнее требует определенных волевых усилий со стороны тех субъектов организационного взаимодействия, которые абсолютно уверены в правильности своих позиций и с трудом прислушиваются к мнению противоположной стороны. Это возможно в условиях толерантности межличностных отношений, психологической мобильности индивидов и других волевых качеств, имеющих под собой высокий уровень интеллекта и самосознания.

В конечном итоге межличностные отношения в группе формируют в ней определенный уровень психологической совместимости – социально-психологическое явление, называемое «психологическим климатом». Как правило, неблагоприятный психологический климат возникает в тех группах, где интересы и мотивы участников существенно отличаются, что обуславливает недоверие в отношениях между ними. Это тянет за собой активизацию контроля (самоконтроль, взаимный контроль, дублирование функций с целью определения тождественности получаемых результатов и т.п.). Взаимный контроль может привести к пересмотру индивидуальных мотивов деятельности – если имеет место существенное отличие между ними. Поэтому в процессе развития отношений в рабочей группе необходимо достичь такого уровня согласования индивидуальных мотивационных предпочтений, который давал бы возможность оперативно решать производственные задачи, не отвлекая участников на дополнительные процедуры взаимного контролирования. И чем выше уровень гетерогенности рабочих групп, тем важнее роль социально-психологических и экономических методов влияния на поведение их членов, посредством которых моделируется система развития взаимовыгодных отношений внутри организации и партнерских отношений – в сетевых предпринимательских структурах. Можно предположить, что именно они обеспечивают целостность любой социально-экономической системы – благодаря устойчивым характеристикам внутриорганизационной среды.

Это предположение о создании благоприятной организационной среды для эффективного взаимовыгодного сотрудничества всех участников экономической деятельности в рамках каждого организационного пространства может быть принято в качестве концептуальной основы менеджмента многообразия в гетерогенных организациях и служить методологической базой для формирования соответствующих управленческих инструментов, технологий и стратегий работы с персоналом.

Взаимовыгодность отношений в рабочей среде формирует лояльность работников к организации, увеличивает возможность эффективного использования интеллектуального потенциала каждого участника совместной деятельности, мотивирует его к развитию своих компетенций и реализации их в общих интересах. Это тем более важно с учетом того, что в настоящее время наблюдается усиление мобильности трудовых ресурсов, среди причин которой основное место занимают экономические. Подтверждением тому является высокая динамика миграционных процессов – и предпочтительно из стран с низким уровнем жизни в более развитые страны. Такая динамика характерна и для большинства постсоветских стран. В этих условиях организациям трудно привлечь и удержать работников высокой квалификации, особенно молодых, для которых валентность результатов и оплаты труда является важным критерием привлекательности рабочего места.

Все эти факторы обуславливают негативные тенденции в возрастной и квалификационной структуре постсоветских предприятий – возрастание удельного веса работников старше 50 лет (которые, имея значительный практический опыт в своей сфере деятельности, могут быть отнесены к высококвалифицированным работникам) и, напротив, уменьшение доли молодых работников. Такие тенденции негативно сказываются на преемственности трудовых навыков, поскольку уровень конфликтности между возрастными категориями «отцы-дети» намного выше, чем в других соотношениях возрастов.

Молодые работники, как правило, только начинают профессиональную деятельность, пытаясь соотнести полученные теоретические знания с практическими заданиями на конкретном рабочем месте. Поэтому высококвалифицированными их еще нельзя назвать. Казалось бы, создаются идеальные условия для обмена опытом и знаниями. Однако высокая конкуренция на рынке труда, а также существующие испокон веков барьеры восприятия между поколениями не способствуют налаживанию нормального процесса передачи знаний и умений, их аккумуляции и превращения в знания организационные, увеличивающие интеллектуальный капитал организации.

В этой связи архиважной задачей менеджмента многообразия является формирование таких условий организационного взаимодействия, при которых социальная гетерогенность рассматривалась бы не как недостаток, а как преимущество, «особый ресурс предприятия». И ключевым тезисом менеджмента многообразия в контексте инновационного развития организации является поддержка и приумножение талантов и креативности персонала, осуществление целенаправленного управления потенциалом гетерогенности.

Однако все ли работники современных предприятий должны обладать такими качествами? Практика хозяйственной деятельности показывает, что это далеко не так, поскольку в производственной сфере очень много операций является рутинными и не требует для своего качественного выполнения творческого подхода. Поэтому с позиций менеджмента многообразия важно дифференцировать программы развития персонала организаций, учитывая роль и значимость отдельных категорий работников или конкретных исполнителей в решении тех задач, которые определены стратегическими целями инновационного развития.

Достичь лучшего взаимопонимания между ними можно и в процессе реализации программ развития персонала. Для этого они должны включать не только профессионально-квалификационное содержательное наполнение, но и социально-психологическое. С учетом изложенного выше системно-деятельностного подхода к определению сущности

инновационной активности организации функциональное содержание ее системы развития персонала должно быть направлено как на расширение компетентностной составляющей инновационной деятельности, так и на улучшение системы организационных отношений. Позитивное решение процесса развития организационных отношений дает возможность существенно улучшить систему передачи знаний, а значит – расширить возможности рекомбинации ресурсов и процессов в едином организационном пространстве. В разрезе общих функций менеджмента это отражено нами в табл.2 (Stadnyk & Hrisovska, 2016, с.113).

Таблица 2: Функциональное содержание системы развития персонала с позиций организации многообразия

Общие функции менеджмента	Задачи системы управления развитием персонала по составляющим инновационной активности	
	Деятельностная составляющая	Системная составляющая
Диагностика и прогнозирование	Аттестация и спецификация компетенций работников, занимающих определенные должности, и их соотнесение с теми компетенциями, которые необходимы для реализации инновационных стратегий	Общая оценка экспертами состояния организационно-структурного капитала предприятия
Планирование	Формирование системы развития персонала в соответствии с основными акцентами инновационных стратегий, ключевых сфер формирования конкурентных преимуществ и структуры компетенций персонала	Формирование основных направлений развития и совершенствования организационных отношений и системы коммуникаций
Организация	Определение форм и методов развития персонала для получения необходимых компетенций путем разработки целевых программ обучения	Определение форм и методов развития организационных отношений и системы коммуникаций
Мотивация	Стимулирование работников к участию в программах обучения. Самообучения и развития путем увеличения вознаграждения и определения перспектив карьерного роста	Разработка программ развития организационной культуры для укрепления сплоченности коллектива и минимизации оппортунизма сотрудников
Контроль	Установление соответствия между фактическими компетенциями работников, занимающих определенные должности, и теми компетенциями, которые необходимы для реализации инновационных стратегий	Разработка мероприятий по развитию информационного обеспечения деятельности функциональных служб и производственных подразделений
Регулирование	Совершенствование системы развития персонала на основе выявленных несоответствий между существующими компетенциями работников и теми компетенциями, которые являются ключевыми для успешной реализации выбранной инновационной стратегии	Совершенствование системы организационных отношений, в т.ч. путем решения социальных проблем и развития технологий управления структурными конфликтами

Учитывая сущность организационных отношений, можно утверждать, что ключевым элементом в программах развития персонала имеет мотивационная составляющая менеджмента. В свое время О. Вильямсон, описывая особенности организационных отношений в фирме через систему контрактов подчеркивал, что согласованием в контрактах

интересов собственников ресурсов (особенно специфических, каковыми и есть интеллектуальные ресурсы) можно обеспечить их мотивацию к увеличению отдачи от их использования (Williamson, 1996, с.210). Это высвобождает инициативу и обеспечивает синергию совместной деятельности. Благодаря этому организация становится более гибкой, быстрее реагирует на изменения, способна к действиям на опережение, что соответствует сформулированному Дж. Ходжсоном принципу, согласно которому «открытая система должна характеризоваться многообразием и изменчивостью для того, чтобы адаптироваться ко всем потенциальным изменениям внешней среды (Hodgson, 1988, с.258).

Исходя из особенностей мотивационного процесса в экономической деятельности, очевидно, что существует тесная связь между мотивационными предпочтениями индивидов и эффективностью форм и методов развития персонала. Эта связь формируется в плоскости «затраты-результаты» и проектируется на каждую из возможных форм приобретения новых знаний. Выбираются те из них, которые могут в наибольшей степени положительно повлиять на следующие решения человека в сфере его должностных обязанностей и, как следствие, вознаграждение. Поэтому можно говорить о наличии определенной мотивационной силы к приобретению новых знаний – формирующейся у работников с учетом валентности их усилий и результатов (в виде ожидаемого роста вознаграждения – и не обязательно материальной, а в соответствии с приоритетностью мотиваций каждого).

И здесь важно учитывать гетерогенность персонала – по образовательно-квалификационным характеристикам, опыту практической работы, возрасту и пр. Работники, имеющие значительный стаж работы в организации, являются носителями организационной культуры, организационных отношений, преобладающих типов организационного взаимодействия (формализованных или с большой долей коммуникаций вне формальных иерархических связей). Как показывает практика, в структуре постсоветских предприятий они занимают довольно значительную долю. Поэтому неудивительно, что молодые работники, носители новых знаний, которые могли бы обогатить ими интеллектуальный капитал организаций, сталкиваются со скрытым сопротивлением инновационным изменениям значительного количества персонала. И это существенно усложняет переход организаций к инновационному пути развития. Поэтому профессиональное развитие персонала должно дополняться мерами, которые способствуют развитию мотивационной основы организационных отношений. С этой целью можно использовать управленческие концепции, сформировавшиеся в русле гуманистического подхода в теории менеджмента. Прежде всего, это концепции партисипативного и целеориентированного менеджмента.

Концепция партисипативного управления возникла на основе свойственного восточной ментальности патернализма. Однако японская школа менеджмента отказалась от основного постулата классического подхода, при котором рядовой работник будет работать хорошо только при условии выполнения стандартных, рутинных операций, спроектированных руководителями. Наоборот, внимание акцентируется на том, что работа должна приносить удовольствие. Это, среди прочего, предполагает удовлетворение потребности работника в его значимости, в том, что выполняемая им работа признается в организационной среде ценной. Отсюда главная задача руководителя – сделать так, чтобы каждый работник чувствовал себя нужным и полезным. Для этого руководитель должен информировать своих подчиненных о том, как оценивает их работу, а также учитывать их предложения по улучшению своей деятельности, предоставлять своим подчиненным возможность определенной самостоятельности и определенного личного контроля над выполнением рутинных операций.

Постоянный обмен информацией относительно содержания и результатов выполняемой работы и участие подчиненных в обсуждении путей улучшения ее выполнения позволяет руководителю удовлетворить основные потребности социального взаимодействия в коллективе и потребности индивидуальной значимости; факт удовлетворения этих потребностей уменьшает чувство противодействия официальным властям – и подчиненные охотнее будут идти на контакт с руководством, будут общаться по поводу не только производственных, но и личных проблем. Это способствует укреплению корпоративного духа, сплоченности персонала, а значит – увеличивает сопротивляемость организации угрожающим внешним воздействиям.

В концепции управления по целям основной акцент делается на том, что современная экономическая деятельность (особенно управленческая) не может быть нормирована во всех ее аспектах. И для мотивационного подкрепления результативности и эффективности творческой неструктурированной деятельности специалистов функциональных служб, а также линейных менеджеров, вынужденных постоянно корректировать производственные задачи из-за изменчивости внешней среды, целесообразно вознаграждение увязывать с конечным результатом, которого необходимо достичь по завершению запланированного периода. Такой подход особенно распространен в американском менеджменте. Он, в отличие от японского патерналистского подхода, характеризуется как рискованно-индивидуалистический, поощряющий индивидуальную инициативу. Напряженность установленных целей стимулирует ответственных за определенные участки работ к постоянному совершенствованию своей деятельности, а значит – к профессиональному развитию. Взаимосвязанность целей требует постоянного обмена информацией, в результате чего возрастает организационный капитал. Внесение в перечень целей тех, что касаются работы с клиентами, обогащает клиентский капитал. В совокупности это способствует росту общего интеллектуального капитала предприятия.

Обе концепции (партисипативного управления и управления по целям) не противоречат друг другу в своей основной сущности, а скорее дополняют, поэтому их можно использовать в тесном взаимодействии. В совокупности они будут формировать основу социально-ответственного и социально-мотивационного управления, которое в наибольшей степени способствует наращиванию интеллектуального капитала организаций.

Мотивационной основой развития персонала в обеих концепциях считается удовлетворения потребностей более высокого порядка (одобрение, признание успехов, уважение, самореализация, социальный статус и социальное взаимодействие). Это предполагает развитие инициативности работников – что является обязательным условием для реализации инновационных планов и проектов. Поэтому в системе менеджмента многообразия необходимо придерживаться следующих принципов в работе с персоналом:

- ориентироваться на высококвалифицированную и инициативную рабочую силу, интегрированную в систему производства;
- обеспечивать непрерывность процесса накопления знаний и повышения квалификации;
- повышать гибкость в системе организации труда;
- расширять горизонты и границы делегирования полномочий и ответственности;

- развивать партнерские отношения между участниками производства.

Следовательно, для повышения эффективности стимулирования результативности инновационной деятельности необходимо обязательно учитывать мотивационные предпочтения ключевых для успешного осуществления инновационного процесса работников. Тем самым можно не только увеличить их способность к генерированию инновационных идей, но и минимизировать проявления их оппортунистического поведения, обусловленного изменением значимости отдельных работников (их компетенций) в процессе функционирования предприятия. Учитывая психологические особенности творческих людей, активизация их деятельности должна в значительной степени включать социально-психологические формы стимулирования, ориентироваться на удовлетворение потребностей высшего уровня.

Это обеспечивается не только прямыми методами стимулирующего воздействия, но и культивированием соответствующих стереотипов поведения персонала через организационную культуру. Ее доминирующие ценности должны способствовать элиминированию потенциальных носителей агрессивного противостояния в решении хозяйственных задач, создавать условия для согласования основных мотивационных установок большинства работников предприятия при формировании стратегии и тактики его развития. Но для этого на предприятии должен доминировать не иерархический стиль управления (что характерно для постсоветского пространства), а совсем другой – с горизонтальной распределенной властью, существенно увеличивающей гибкость любой социально-экономической системы, ее адаптивные свойства.

Вместе с тем, рассматривая организационные предпосылки реализации менеджмента многообразия в деятельности современных предпринимательских структур, необходимо принять во внимание и фактор возрастания внутреннего многообразия, связанный с интеграционными процессами. Чем больше организационное пространство, тем сложнее согласовывать мотивационные предпочтения его участников. И вполне вероятно, что внутри общей организационной оболочки будет иметь место его более глубокое структурирование – по сходству мотивационных предпочтений, интересов или сложившихся стереотипов (практик) осуществления экономической деятельности. Это проявляется в возникновении неформальных групп и их лидеров, которые могут конкурировать за лояльность приверженцев с формальной управленческой вертикалью. Проблема мотивации, очевидно, должна рассматриваться и в контексте такого структурирования – через развитие многообразия форм взаимодействия с неформальными образованиями внутри формальных организационных оболочек.

В частности, американцы Б. Киркман и Б. Роузен предложили концепцию «уполномоченных самоуправляемых групп» как ведущих элементов корпоративной управленческой иерархии (Kirkman & Rosen, 2000). Сотрудниками «Бостон консалтинг групп» М. Хансеном и Б. Отингером разработана модель «Т-подобного управления» (Hansen & Otinger, 2001). В ее основе – переход от традиционной корпоративной иерархии до свободной циркуляции знаний и информации в пределах организации (при условии сохранения контроля над результатами деятельности ее отдельных подразделений). В фармацевтической ТНК «Glaxo» проходит апробацию концепция «перекрестного опыления идей» - на основе управления взаимным обменом информацией между структурными подразделениями компании. Металлургической ТНК «Israt International» внедрена новая управленческая система «перекрестного директората», базирующаяся на максимальной информационной автономности руководящих

подразделений компании и создании внутренней системы бенчмаркинга в рамках обмена информацией (Bounken, 2004). Благодаря этим и другим исследованиям развития организационного пространства концепцию менеджмента многообразия можно наполнить конкретным содержанием и сформировать необходимое теоретико-методологическое обеспечение для его использования в системе управления инновационным развитием организаций – во всем многообразии их форм и видов деятельности.

Выводы

Современные тенденции развития рыночного пространства требуют усиленного внимания к вопросам выбора конкурентных стратегий и укрепления конкурентоспособности экономических организаций. Это достигается активной и результативной инновационной деятельностью, которая воплощается в планах и стратегиях инновационного развития и позволяет организациям увеличивать свою способность к созданию продуктов, имеющих потребительскую ценность. А значит – наращивать свое присутствие на рынке и количественно расти.

Однако инновационная деятельность многих компаний не является достаточно результативной, о чем свидетельствует отрицательная динамика доли инноваций в их продуктовом портфеле. Высказано предположение, что решение данной проблемы следует искать путем изменения подходов к организации инновационной деятельности – через реализацию принципов «менеджмента разнообразия». Представлена сущностная характеристика экономической организации (предприятия, корпорации) с позиции «менеджмента многообразия», выделены факторы многообразия (гетерогенности) в ее деятельности и систематизированы инновационные стратегии организации в зависимости от способов и ресурсов формирования конкурентных преимуществ с учетом факторов гетерогенности.

Охарактеризованы особенности гетерархии как эффективной формы развития разнообразия в организационной оболочке корпоративных и других интегрированных предпринимательских структур. Определены возможности гетерархии в контексте формирования среды активного инновационного поиска – через децентрализацию управления и развитие организационного взаимодействия, позволяющего создавать и накапливать новые знания, поддерживать преемственность в передаче знаний, обеспечивать их мультипликацию в родственные или сопутствующие сферы деятельности. Предложено организационное обеспечение реализации концепции «менеджмента разнообразия» с выделением функций стратегического и оперативного характера.

Аргументировано, что важнейшими предпосылками эффективности организационного взаимодействия является мотивационная составляющая управленческого процесса. Подчеркнуто, что в условиях гетерогенных групп и высокой мобильности трудовых ресурсов в структуре мотивационных факторов необходимо развивать те, которые способствуют лояльности работников к предприятию, достижению организационного консенсуса и плодотворной совместной работы. В каждом из этих направлений работы с персоналом должны быть сформированы свои программы развития, в совокупности обеспечивающие кумулятивный эффект – увеличение интеллектуального капитала предприятия благодаря минимизации негативного влияния гетерогенности и увеличения позитивной синергии разнообразия. Отмечено также, что проблема мотивации должна рассматриваться не только

в контексте отдельных работников, но и в контексте организационного структурирования – через развитие многообразия форм взаимодействия с неформальными образованиями внутри формальных организационных оболочек. Охарактеризованы некоторые из таких подходов к структурированию организационного пространства. Отмечено, что в рамках этих подходов концепцию менеджмента многообразия можно наполнить конкретным содержанием и сформировать необходимое теоретико-методологическое обеспечение для его использования в системе управления инновационным развитием организаций.

Литература

- Боункен, Р.Б. [Bounken, R.B.] (2004): Построение организационного знания на виртуальных предприятиях. [Building organizational knowledge in virtual enterprises]. В: *Проблемы теории и практики управления*, № 6, С. 77-84.
- Вербер Б. [Verber, B.] (2010): *Новая энциклопедия Относительного и Абсолютного знания*. [New Encyclopedia of Relative and Absolute Knowledge.] Москва: Gelios Publishing House: Рипол Классик.
- Друкер П. [Druker, P.] (2002): *Задачи менеджмента в XXI веке* [Management Challenges in the XXI century]. Москва: Вильямс.
- Зельднер А.Г. [Zeldner, A.G.] (2007): *Концептуальные подходы к стратегии и тактике государственного регулирования экономики*. [Conceptual approaches to strategy and tactics of state regulation of economy]. Москва: ИЭ РАН.
- Клейнер Г.Б. [Kleiner, G.B.] (2005): *Системно-интеграционная теория предприятия* [System-integration of the enterprise theory]. Original scientific paper; Recived: September, № 30.
- Корнай Я. [Kornai, J.] (2002): *Системная парадигма* [System paradigm]. В: *Вопросы экономики*, № 4, С.4-22.
- Менар К. [Menar, K.] (1996) Экономика организаций [Business organizations]. Москва: Инфра-М.
- Мильнер Б.З. [Milner, B.Z.] (1999): *Теория организаций* [Theory of organizations]. Москва: ИНФРА-М.
- Старк Д. [Stark, D.] (2001): Неоднозначность активов и организация разнообразия в постсоциалистических странах [The ambiguity of the assets and organization of diversity in post-socialist countries]. В: *Экономическая социология*, № 2, т. 2, С. 115-129.
- Стадник, В.В. & Гризовська, Л.О. [Stadnyk, V.V. & Hrisovska, L.O.] (2016): *Трансформування промислового підприємства в інноваційно-активне на основі розвитку персоналу* [Transforming of industrial enterprise in innovative and active through staff development]. Хмельницький: ХНУ.
- Хамел Г. & Прахалад, К. [Hamel, G. & Prahalad, K.] (2002) : *Конкурируя за будущее. Создание рынков завтрашнего дня* [Competing for the Future. Creating markets of tomorrow]. Москва: Олимп-Бизнес.
- Холлифорд, С. & Уиддет, С. [Holliford, S. & Widdet, S.] (2008): *Мотивация. Практическое руководство для менеджеров*. [Motivation. A Practical Guide for Managers.]. Москва: ГИППО.
- Cohendet, P. & Llerena, P. (2001): *Routines and the theory of the firm: the role of communities*. Nelson and Winter Conference in Aalborg, June 12-15; DRUID.
- Jackson, S.E., May, K.E. & K.Whitney (1995): *Understanding the Dynamics of Diversity in Decision-making Teams*. San Francisco.
- Dosi, G. & Marengo, L. (2000): *On the Tangled Discourse between Transaction Cost Economics and Competence-based Views of the Firm: Some Comments*, in *Competence, Governance, and Entrepreneurship*. Oxford: Oxford University Press, pp. 80-92.
- Grabher, Gernot (1997): *Adaptation at the Cost of Adaptability? Restructuring the Eastern German Regional Economy*. In: Grabher, G. & Stark, D. (Eds.): *Restructuring Networks: Legacies, Linkages, and Localities in Postsocialism*. London: Oxford University Press, pp. 107-134.
- Fontana, Walter & Buss, Leo W. (1994): *The Arrival of the Fittest: Toward a Theory of Biological Organization*. In: *Bulletin of Mathematical Biology*, 56 (1), pp. 1-64.
- Hannan, M. T. (2001): *Uncertainty, Diversity, and Organizational Change*. В: *Экономическая социология*, № 2, т. 2, С.73-94.

- Hansen, M. & Otinger, B. (2001): *Introducing T-shaped managers: knowledge management's next generation*. In: *Harvard Business Review*, vol. 79, № 3, pp. 107-116.
- Hodgson, G.M. (1988): *Economics and Institution. A Manifesto for a Modern Institutional Economics*. Cambridge: Polity Press.
- Kaplan, R.S. (1996): *The Balanced ScoreCard*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kirkman, B. & Rosen, B. (2000): Powering up team. In: *Organizational Dynamics*, vol. 28, № 3, P. 48-66.
- Lazonick, W. (2002): Innovative Enterprise and Historical Transformation. In: *Enterprise&Society*, vol. 3, № 1, pp. 3-47.
- Machlup, F. (1984) : *The Economics of Information and Human Capital*. Princeton: University Press.
- Mensch G. (1979) : *Stalemate in technology: Innovations overcome the depression*. Cambridge.
- Nelson, R. R. & Winter, S. G. (1982): *An Evolutionary Theory of Economic Change*. Cambridge: Harvard University Press.
- Porter, M. E. (1985): *Competitive advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*. New York: Free Press.
- Romer, P.M. (1990): Endogenous technological change. In: *Journal of Political Economy*, v. 98, № 5, pp. 71-102.
- Shumpeter, J. (1934): *The theory of economic development*. Cambridge.
- Stadnyk, V. & Zamazii, O. (2015): Innovative factors in the system of value-oriented management of an industrial enterprise. In: *Actual Problems of Economics*, № 9, pp. 242-249.
- Williamson, O. (1996): *The Mechanisms of Governance*. Oxford: University Press.

Об авторе

Валентина Васильевна Стадник: доктор экономических наук, профессор, академик Академии экономических наук Украины, профессор кафедры менеджмента Хмельницкого национального университета, г. Хмельницкий (Украина). Контакт: stadnyk.v.v@ukr.net



Ilze Mikelsone, Jana Grava & Linda Pavitola (Latvia)

Diversification of teacher's activity for holistic development of children in pre-school education practice

Summary: *Holistic approaches involve integration of thinking and activities, inclusive ways of working with complex, cross-curricular, interdisciplinary and transcendental connections (Learning for the future, 2011, p. 7). Assessment of existing situations shows that teachers struggle with diversifying learning form and content and with varying the pace of work as well as the difficulty level of tasks. The holistic approach determines that one particular learning or activity sphere cannot exclude the others and that all of them are interconnected in a complex and nuanced way; therefore it is essential to identify the existing links between them. In pre-school education praxis the learning process is still divided into certain subjects with little emphasis on the integrated approach. In the process of implementing the learning content, the curriculum is composed of more than one particular situation or a case. The aim of this article is to describe the positive experience of teachers in terms of diversification of their activities and to determine the diversification principles which can help the pre-school children to discover their uniqueness and enable them to share their subjective experience as well as recognize the link between their lives and the outside world. As the result of this study, the diversification principles of teachers' activities have been determined for the holistic development of children.*

Keywords: *holistic development of children, pre-school education practice, diversification of teachers' activities*

Резюме (Ильзе Микольсон, Яна Грава и Линда Павитола: Диверсификация деятельности учителей для целостного развития детей в практике дошкольного образования): *Холистические подходы включают в себя интеграцию мышления и действий, интегративные способы работы со сложными, междисциплинарными и трансцендентальными взаимосвязями (Обучение для будущего, 2011б С. 7). Оценка текущей ситуации показывает, что учителя сталкиваются с разнообразными видами деятельности и учебным материалом, а также с отличным друг от друга расписанием и типами заданий. Целостный подход утверждает, что определенные сферы деятельности или обучения не могут исключать другие сферы, и все аспекты связаны между собой сложным образом. Поэтому важно идентифицировать эти устойчивые связи. В практике дошкольного образования процесс обучения разделён на определённые подтемы, при этом главный фокус лежит на интегративном подходе. На практике учебный план состоит из более чем одной определённой ситуации или одного случая. Цель этой статьи - описать позитивные впечатления учителей об их опыте разнообразной профессиональной деятельности и таким образом утвердить принципы диверсификации, которые могут помочь дошкольникам открыть свои особенности и поделиться своим субъективным опытом, а также установить связь между своей собственной жизнью и внешним миром. В качестве результата этого исследования были подтверждены принципы диверсификации деятельности учителей для целостного развития детей.*

Ключевые слова: *целостное развитие детей, дошкольное образование, диверсификация деятельности учителей*

Zusammenfassung (Ilze Mickelsone, Jana Grava & Linda Pavitola: Diversifizierung der Aktivitäten von Lehrkräften für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern in der vorschulpädagogischen Praxis): *Holistische Ansätze beinhalten die Integration von Denken und Handeln, integrative Arbeitsweisen mit komplexen, fachübergreifenden, interdisziplinären und transzendentalen Zusammenhängen (Lernen für die Zukunft, 2011, S. 7). Die Bewertung bestehender Situationen zeigt, dass die Lehrkräfte mit der Diversifizierung von Lernformen und -inhalten sowie mit unterschiedlichem Arbeitsablauf und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben*

zu kämpfen haben. Der ganzheitliche Ansatz legt fest, dass eine bestimmte Lern- oder Tätigkeitssphäre die anderen nicht ausschließen kann, und dass alle in einer komplexen und nuancierten Weise miteinander verbunden sind. Daher ist es wichtig, die bestehenden Verbindungen zwischen ihnen zu identifizieren. In der vorschulischen Bildungspraxis ist der Lernprozess noch in bestimmte Themen unterteilt, wobei der Schwerpunkt auf dem integrierten Ansatz liegt. Bei der Umsetzung des Lerninhalts besteht das Curriculum aus mehr als einer bestimmten Situation oder einem Fall. Das Ziel dieses Artikels ist es, die positiven Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer in Bezug auf die Diversifizierung ihrer Aktivitäten zu beschreiben und die Prinzipien der Diversifizierung zu bestimmen, die den Vorschulkindern helfen können, ihre Einzigartigkeit zu entdecken und ihre subjektive Erfahrung zu teilen sowie auch die Verbindung zwischen ihrem Leben und der Außenwelt zu erkennen. Als Ergebnis dieser Studie wurden Prinzipien der Diversifikation von Aktivitäten der Lehrkräfte für die ganzheitliche Entwicklung von Kindern bestimmt.

Schlüsselwörter: ganzheitliche Entwicklung von Kindern, vorschulische Bildungspraxis, Diversifizierung der Lehrertätigkeiten

Holistic approach in educational practice

Holistic education is a new direction of the global paradigm that focuses on the person (as a subject) and integration of his/her resources, as well as integration of these resources and other external aspects. The educational paradigm shift states that one can no longer follow the absolute models that make education unconscious, mechanical and repetitive. The emphasis cannot be laid solely on intellectual solutions. Holistic education focusses not only on the individual's intellectual aspect; it also implies emotional, physical, social, aesthetic and spiritual dimensions. Therefore, it is sometimes also called – integrated education.

Holistic vision is based on integration of knowledge. Science, art, spirituality and traditions are touching each other in order to create a culture of wisdom that transcends the explicit knowledge fragments of academic disciplines.

Unfortunately, it is not possible to understand the new reality solely on the basis of undoubted knowledge. Holistic approach is trans-disciplinary in its essence, thus one specific learning/ activity sphere cannot exclude the others. All areas are correlated in a complex and nuanced way and the teacher's role is to help the learners to identify the existence of links between them. A holistic vision reveals a new understanding of learning: learning is a personal social perception ability (intelligence) which is important for the person him/herself. Learning takes place on an intuitive, emotional, rational, spiritual, physical, artistic, cognitive and spatial level and joins into the understanding of personality (Nava, 2001).

K. Wilber suggests “the integral concept is trying to incorporate the matter, body, mind, soul and spirit, and how they are manifested in the person, culture and nature” (Wilbers, 2010, p.8). The holistic perspective encourages developing in oneself something a little more whole, to be less fragmented.

J. Miller (2007) points to the fact that the education for child's holistic development includes the establishment of mutual relations, balancing the various methodological and operational elements. The teacher, who bases his/her work on the basic principles of holistic development, allows the child to discover and understand the different correlations and links. Then the learning becomes personal and socially relevant, and knowledge becomes as part of the child's experience (Miller, 2007). In order to implement the holistic approach in educational practice, Miller (2007) has emphasized three basic principles:

- 1) providing the balance (between: knowledge and imagination, technologies and personality, the interests of the whole group and each child's personal interests, the practical and social orientation of learning and upbringing processes, balance and "merging" of boundaries between the activities organized by a teacher and daily life activities),
- 2) Inclusion of each child in the group environment (active participation, individual approach, development of emotionally comfortable and safe learning environment),
- 3) correlations (connection of discovery and understanding of different links, causes and consequences, cross-curricular links, teaching process and the newly acquired information to the child's daily life, personal interests and needs).

With the strengthening of a holistic approach in education, two opposing pedagogical models are confronted: one supports the teaching-centered approach and the other one emphasizes learning (child-centered). It can be said that teachers have a choice between these two models, but in Latvia historically the teaching-centered model is more familiar. The child-centered approach is based on the idea of a person's comprehensive personality development and learning through independent activities, spontaneous self-discoveries and a play. It promotes interaction and cooperation, and a symbolic or simulated play is considered as important as acquiring the cultural skills. The teacher's task, on the one hand, is to design the environment providing equipment for the play and exercises, but on the other hand, to engage in children's pursuits in order to promote the creative self-realization of children and to help with setting realistic and practical goals, decision-making, as well as achieving the outcomes in any sphere of activities (social, spiritual, etc.) (Маслоу, 1997; Alijevs, 2005 etc.). Teachers are facilitators of children's social and intellectual growth. In turn, the teaching-centered model of pre-school education has been influenced by educational theories which sees teacher as an agent for transferring the knowledge and skills. The teaching methods are based on direct teaching, purposefully managed activities and reinforcement, but the entire learning process is based on a structured and planned curriculum.

It is recognized (Pirmsskolas izglītība un aprūpe Eiropā, 2009) that child-centered approach is mainly used in the countries (including Latvia), which follow the educational programme adopted on national level. However, the real analysis of the situation does not fully allow agreeing with this statement (Grava, 2012). In preschool educational establishments of Latvia, in the age group of 3-6 y/o, still mostly a teaching model is implemented which is based on the direct transfer of knowledge and skills by the teacher. But completely denying one model and highlighting the other is also not the most successful solution.

By balancing the principles of teaching and learning models, the development of operational functions and meta-cognitive abilities is promoted, which is necessary for academic learning, with the precondition that there is a certain structure as well as repetition needed for creating automatic reflexes that are indispensable for acquiring reading, writing and mathematical skills.

Therefore, in pre-school education practice, a balanced combination of two models can provide the best results for children. However, from the teacher it requires a new vision and new approach. For Latvian teachers it is the teaching model that is more understandable, more familiar and tested in practice working with children of all age groups. Therefore, the teachers need to understand the basic principles of teaching model and acquire the ability to diversify their activities for implementing the child-centered approach.

Diversification of teacher's activity

In a holistic view, it is the child's active participation that is considered as the main principle that leads to gaining experience (State Regional Development Agency, 2009), and as the result the child arrives to solutions and conclusions. Since the childhood is a particularly important and significant stage of human life cycle, high demands are imposed on the preschool teacher's professional activity, which is largely connected to his/her pedagogical views and approach.

In child-centered approach, the pedagogical principles of preschool education actualize the core values of developing a qualitative learning process, and the primary task for teachers is to organize their activities in a way that each child becomes a full-fledged and active learner and explorer, not – to pass on the teacher's own knowledge (Kompetents pedagogs 21.gadsimtā, 2013).

E. Landau believes that in teaching and upbringing process it is important to ask the 'right' (interest-promoting, suggesting) questions, to teach children to ask questions and also answer their questions. This way it is possible to preserve child's natural curiosity, stimulate the imagination, and make the learning process more interesting (Поддяков, 1988, Чак, 2002; Landau, 2007). Perception is possible if the child him/herself defines his personal thoughts, design his/her understanding. Therefore, it is important for the teacher to diversify his/her activities and establish a dialogue with the child, as well as create a variety of problem situations (Miller, 2007).

There is a big difference whether it is a child who raises the task or the task is raised by the teacher. A task which is raised by a child can easily be canceled or changed, for example, the child interrupts the activity, gets up, runs/ moves around a bit and then returns to the activity that was started – the child follows his/her inner desire and need. If the task is raised by the teacher, the child does not feel so free in it (Röbe, 2008). In contrast, in preschool education there is assumption that the child is interested in activity and is doing a good job if he/she does not interrupt his/her work and stays with the task until the end. This is evidenced by survey results of pre-school teachers (Grava, 2012). However, the children's need for moving and exercising cannot be defined as lack of focus or lack of interest in their activities. The possibility to move freely should be considered as his/her individual need (Röbe, 2008).

D. Berzina has concluded that the helplessness of primary school pupils and their inability to make decisions in unusual situation and act without the teacher's instructions, points to "all correct" type of teaching in preschool. Consequently, the children find the sense of security when meeting the teacher's precise instructions without showing initiative (Bērziņa, 2005). Both in preschool and primary school children are encouraged to think creatively, but without developing independent creative activities already in pre-school (not offering to choose the material or type of activity, not letting to participate with their ideas) it cannot be expect that children will approach creatively the challenges in the future. The child's holistic development can be characterized as open and changing within its boundaries.

Despite the child's activity and the apparent independence, the exploration of the surrounding world is not possible without the assistance or support of an adult (Осорина, 2008). That's an adult who can form the child's personal understanding of the links between everyday real-life elements and expressions by diversifying his/her activities, thus creating a positive ground for holistic development of a child. The diversification of teacher's activities allows to see the everyday occurrences and to remedy shortcomings in teaching and upbringing process taking into account the different skill levels, various learning styles, learning needs and interests of children.

Diversification of teacher's activity for holistic development of children in pre-school education practice means:

1. Respecting the child's individuality and self-expression – teacher supports the child's need to implement his/her intellectual, communicative, artistic or physical abilities; problem-issues, answers to children's questions (Linde, 2003; Bērziņa, 2005; Landau, 2007; Rōbe, 2008);
2. Acceptance of child's subjectivity – teacher knows the interests, needs and abilities of children through daily observations; integrating the learning and connecting it with real life of children (Nava, 2001, Miller, 2007);
3. The child has the opportunity to choose – teacher supports the child when he/she chooses the goal, content or materials; promotes the skill to choose, to make decisions (Alijevs, 2005; Rōbe, 2008);
4. Positive conversation, interaction – teacher provides feedback by supporting the child (not only by praising or criticizing), forms a dialogue (Поддяков, 1988; Chak, 2002).

Research design and data collection methods

This research employs a case study – a method for studying particular individuals, groups or phenomena (Geske, Grīnfelds). Specifically, an educational case study was employed in pre-school education establishments for exploring diversification experience of teacher's activity. The goal of the study: to describe the diversification experience of teacher's activity in preschool education praxis, to clarify if teacher's activity is congruent with conditions of holistic approach, and to determine the diversification principles of teacher's activity for holistic development of children. Interactions during the morning circle and play activities were observed according to the certain criteria (see Table 1).

The research was conducted in three Liepāja preschool education institutions, which implement the guidelines determined by the State ('Regulations on preschool education guidelines', issued by Cabinet of Ministers (CM), Regulation Nr. 533 from July, 31, 2012), and which follow the pilot programme and/or licenced preschool education programme (Vispārējās izglītības likums, 1999). All pre-school education institutions implement a particular daily routine, which is regulated by Regulations of CM (Nr. 890, from September 17, 2013) "Hygiene requirements for child care providers and educational establishments which implement preschool education programme".

The selection of respondents was based on researchers' subjective selection criteria, namely, accessibility, in other words, the most accessible respondents were selected from the general sample. A data gathered from representative sample allow speculating about the characteristics and draw conclusions, which can be applied to the general sample as a whole (state preschool education institutions). In Latvia there are 1028 preschool education establishments, which implement these preschool education programmes (Izglītības un Zinātnes ministrijas 2015.gada publiskais pārskats 2016: 8) and the daily routine, which includes a play activity and a morning circle.

In total 6 cases were documented in three establishments: in Pre-school education establishment A – 3 cases, Pre-school education establishment B – 2 cases, and Pre-school education establishment C – 1 case.

Observed cases were documented in video recording. The total length of the video recordings is 4 hours and 25,15 minutes, or 255,09 minutes. In the case study 49 episodes were identified.

The observations fixed in the video recording support several aspects: (1) study of general interactions in pre-school taking into account criteria of meaningful interaction; (2) opportunity to learn about the research participants in their natural conditions; (3) the ability to perceive the teaching process as a whole, observing and repeatedly analysing each of the criteria.

Data about the cases

In Pre-school education establishment A: cases Nr.1, 2, 5.

Case 1 characteristics. The case was observed on 20.05.2016. Participants: 1 teacher with work experience of 10 years, 2 teacher's assistants, 18 children (5-6 y/o). Length of the video recording: 42,05 min., 9 episodes documented (1-9). The teacher has worked with this group for 1 year.

Case 2 characteristics. The case was observed on 22.05.2016. Participants: 2 teachers with work experience of 11 years, 16 children (4-5 y/o). Length of the video recording: 32.30 min., 13 episodes documented (10-21). Both teachers have worked with this group for 1 year.

Case 5 characteristics. The case was observed on 11.03.2015. Participants: 1 teacher with work experience of 9 years, 1 teacher's assistant, 11 children (6-7 y/o). Length of the video recording: 48,05 min., 8 episodes documented (36-44). Both teachers have worked with this group for 1 year.

Preschool educational establishment B. Cases Nr. 3, 4.

Case Nr. 3 characteristics. The case was observed on 10.12.2014. Participants: 1 teacher with work experience of 12 years, 1 teacher's assistant, 17 children (6-7 y/o). Length of the video recording: 53,38 min., 6 episodes documented (22-28). Both teachers have worked with this group for 3 years.

Case Nr. 4 characteristics. The case was observed on 10.12.2015. Participants: 1 teacher with work experience of 10 years, 1 teacher's assistant, 18 children (3-4 y/o). Length of the video recording: 50,32 min., 6 episodes documented (29-35).

Preschool educational establishment C. Case Nr. 6

Case 6 characteristics. The case was observed on 15.04.2016. Participants: 1 teacher with work experience of 3 years, 1 teacher's assistant, 11 children (2-3 y/o). Length of the video recording: 29,34 min., 4 episodes documented (45-49). Both teachers have worked with this group for 2 years.

Documented video episodes that correspond to the observation criteria

Nr.	Criterion	Episode	Episodes in total
1.	Respecting child's individuality and promoting self-expression	1, 2, 10, 11, 22, 23, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 45	15
2.	Accepting subjective experience of children	3, 4, 12, 13, 24, 46	6
3.	Children have opportunity to choose	5, 14, 15, 16, 17, 25, 33, 40, 41, 47	10

4. Positive conversation, interaction 6, 7, 8, 9, 18, 19, 20, 21, 26, 27, 28, 34, 18
 35, 42, 43, 44, 48, 49, 50

The teachers certify that the play activities and the morning circle captured on video recordings were organized in usual circumstances and that there was a casual and well-known atmosphere, and that the teacher and children`s behaviour was the same as every day – no differences observed. Interpreting the obtained data, the existing criteria of meaningful interaction was supplemented by internal and external indicators, which allow developing this meaningful interaction in accordance with the child-centred approach.

Research data

Criterion	Description	Example	Epizode
Respecting child's individuality and promoting self-expression	During the play activity the teacher performs a controlling activity, walking around the tables and observing the children's work, talking to the whole group	<i>"Let's cut very accurately! Let's no hurry!"</i>	Case 1, Episode 1
	Children are performing the task individually bringing the suggested number of dandelions; teacher comes to each child and checks whether the task is executed correctly ("Yeah, great, put in the water!"), and helps to count if the task was done incorrectly or if the child does not know what to do	<i>„Yes, good, put in the water!"</i>	Case 2, Episode 10
	Children work at the tables and the teacher calls one-by-one	<i>"Now, Davis, I would like to hear you! Come to the whiteboard! Did you all understand?"</i>	Case 5, Episode 36
	The teacher approaches each child and comments on their actions	<i>"Annika, it is very good that you put the glue on just before bonding, then the glue does not get hard!", "Very nice that you took several colors!"</i>	Case 6, Episode 45
	During the lesson the teacher does not talk to the whole group, but to the children closer to her, responding to the children's questions, commenting on her own actions, discussing not only topics related to play activity, but also topics related to children's adventures outside the pre-school establishment. Children talk to each other, compare results, discuss the course of action	<i>"I rolled very hard!", "Look, how interesting is mine!"</i>	Case 3, Episode 22
	The teacher informs about the results to be achieved – there is a sample on the whiteboard and		Case 5, Episode 37

	all children make application for the silhouette of the car. Cut paper figures are on everybody's table		
	In the beginning of play activity a teacher tells a fairytale and raises the problem which she solves together with the children (looking for hidden objects in the room). Children engage without hesitation.		Case 4, Episode 29
	The teacher offers assistance to children ("Who still needs help to draw a dandelion?). None of the kids ask for help but when they hear the teacher's offer, they start asking for help. The teacher helps to draw, holding the child's hand	"Who else needs help to draw a dandelion?"	Case 2, Episode 11
	During the play activity (" <i>revealing secrets</i> ") each child has the opportunity to say something, and then other children can add to it		Case 4, Episode 30
	Each child comes and displays how he/she solved the task, and the other children are encouraged to express their opinion	"Did Elina arrive at the bunny house?"	Case 4, Episode 31
	Children color in a butterfly picture on the worksheet and a teacher makes a remark	"Take one of the other colors, there are no brown butterflies!"	Case 1, Episode 2
	Children ask a lot of questions about how to do the task. The teacher responds, showing how to do it	"Isn't my dough too thin?" "Shall I add more flour?" "How can I roll it thinner?"	Case 3, Episode 23
	The teacher tells, asks. Children talk to the teacher, ask questions and respond to the teacher's questions, but do not talk to each other. Children are encouraged not to talk to each other		Case 4, Episode 32
	When asking a question, the teacher encourages children to raise a hand before answering and speak in complete sentences, but answers are required from children who do not raise a hand – they are called out		Case 5, Episode 38
	In the end of the play activity each child is asked a question. Children name the activities	"What did we do today?" "We worked with houses of numbers, looked for geometric forms, worked with buttons"	Case 5, Episode 39
Accepting subjecti-	Teacher makes a remark about the choice of the colour for colouring in the shape of the butterfly without exploring child's subjective experience		Case 1, Episode 3

vity of children	During activity, no link is created to the real life of a child – teacher introduces children to facts		Case 1, Episode 4
	A child does not get a second chance for performing the same task, even if he/she wants to do it.	"You do not need to do it again! You already counted "	Case 2, Episode 12
	The teacher asks a question: "How do bees buzz?", and all children together mimic a buzzing of bees. One of the children says: "the bee has a sharp nose!", but teacher does not react		Case 2, Episode 13
	Children are given the opportunity to show their experience	"How do you think, this big and thick gingerbread piece will bake together with all others?"	Case 3, Episode 24
	The children are encouraged to express their opinion, and the topic is connected to the daily life of the child	"Do you have this at home?" "What do you do with it?"	Case 6, Episode 46
Children have opportunity to choose	During the play activity children are not offered to choose anything, they all execute tasks assigned by the teacher and nobody shows any desire to do something different		Case 1, Episode 5
	During the task "Draw a dandelion!" the teacher offers a choice of the chalk color - white or yellow; as well as drawing technique	"You can draw a dandelion as you want or watch first how I do it!"	Case 2, Episode 14
	One of the children does not want to participate in play activity, and it is respected; occasionally the child is encouraged to participate in common activities, and the child occasionally participates		Case 2, Episode 15
	At the end of the dance teacher offers children to think of/ choose the movement (1 min)	"And now as we want!"	Case 2, Episode 16
	In the end of the play activity, children are given the opportunity to choose an activity - to draw what they want, to help to put things in right places, to run		Case 2, Episode 17
	In the play activity (gingerbread baking) at first only some of the children are participating, the others are finishing up the previous activities, then some more children show interest and get involved. Children can choose the duration of activity and switch activities when they feel so. Children are not particularly encouraged to participate – they engage on their own initiative		Case 3, Episode 25

	During the play activity children are not given the opportunity to choose an action, technique or duration for the activity, everyone is doing the same task following the same pattern		Case 5, Episode 40
	Children have the opportunity to choose the color and size of napkins for decorating a letter		Case 6, Episode 46
	During the play activity, children are not given opportunity to choose activities or techniques; specific tasks are given		Case 5, Episode 41
	Children are encouraged to help each other to carry out the task and to comment on the way the results can be achieved. The teacher asks for children's help to accomplish the task		Case 4, Episode 33
Positive conversation, interaction	The teacher is performing informative activity – during the morning circle informing children about the theme of the play activity – “Butterflies” (telling a story and reading from the book (15 min) the facts about the life span of butterflies, saying that “there are no two similar butterflies in the world”); introduces to the tasks and gives instructions for each activity (everybody is given a sheet of paper with the outline of butterfly)	“Everybody must carefully cut out his/her butterfly”	Case 1, Episode 6
	The teacher informs about the tasks for the day, explaining them in details	“First, we will repeat the houses, and then repeat the geometric shapes and then will be some practical work at the tables!”	Case 5, Episode 42
	The teacher tells a fairy-tale using puppets and interactive whiteboard		Case 6, Episode 48
	The teacher performs evaluation at the end of the play activity – saying a general phrase of praise “How beautiful butterflies! No feedback is given.	“How beautiful butterflies!”	Case 1, Episode 7
	Talking to children, occasionally and delicately, each child's activity is evaluated. If necessary (eg, the child starts eating the dough or starts to play with it) teacher approaches the child and explains by showing and commenting each activity. If children are not doing properly (insufficient quantity of flour on the table and the dough sticks to the table, or the gingerbread figures are rolled too thick, etc.), but the child does not ask for help, the teacher does not interfere		Case 3, Episode 26
	The teacher draws together with children a dandelion on the asphalt, commenting her activity	“I got a tufted dandelion!”	Case 2, Episode 18

	The teacher bakes gingerbread together with the children, and children imitate the teacher's activity		Case 3, Episode 27
	The teacher informs (tells with expression) about the task, and discuss with the children how to fulfill the task	"Let's sit in the circle and look at what Janis has prepared!" "How could we help him?!"	Case 4, Episode 34
	The teacher tells stories, asks questions during the playtime, works together with children during the morning circle (recites a rhyme, sings a song, shows movements), children imitate		Case 6, Episode 49
	Children show the teacher the result of their work, receiving favorable and specific evaluation	"You've made a very precise form! How did you do that?"	Case 3, Episode 28
	In the end of the play activity all children are gathered at the light table, but children who are standing at the back cannot see the experiment		Case 1, Episode 8
	The teacher praises the child if the task is performed correctly without specifying what exactly was the achievement in the child's work	"Good job!", "Well done!"	Case 2, Episode 19
	At the end all of activity all children are praised	"All of you were doing good! Now you can be free! "	Case 5, Episode 43
	During the play activity only the teacher is talking (tells story, gives directions), the children answer questions during the morning circle. Each child in turn expresses their thoughts about butterfly's life span. In the end the teacher gives the correct answer. During the play activity children do not ask questions, do not talk to each other	"How long do you think a butterfly live?"	Case 1, Episode 9
	The teacher asks and answers without waiting for the children to answer	"What has flown to us today? Little bees!"	Case 2, Episode 20
	The teacher, telling a story and showing (illustratively), provides information about the flowering and reproduction of dandelions, and asks children some questions. Children answer questions in the group, demonstrating the wind.	"What blows away the fluff?" "How does the wind blow?"	Case 2, Episode 21
	In the beginning of the play activity the teacher talks alone (monologue), the children respond one by one or together, and at the end, while drawing, children ask a lot (about the execution of task) and talk among themselves.		Case 4, Episode 35
	During the morning circle teacher speaks, children are silent; they do not respond to the questions or do it very quietly.		Case 5, Episode 44

Discussion

Analysing the obtained data, the diversification criteria of teacher's activity for holistic child development were respected (Nava, 2001, Miller, 2007, Landau, 2007, Röbe, 2008, etc.) It can be concluded that diversification of teachers' activity can be observed varying children's activities, for example, from more active to calmer or including movements in play activities, etc. The research does not show diversification of learning content and forms, or variation of developmental environment, work pace and difficulty degree of the task. The teacher determines the content, goal and objectives of the play activity, thus the children are not offered the opportunity to participate in choosing or developing the activities. The children are encouraged to choose the colour, sometimes activity (at the end of play activity). In none of these cases it was observed that the teacher acts in the way which develops children's ability to choose. The play activities are mainly led frontally, with the whole group, often lecture type narration is observed, children were performing certain tasks, often following the sample given by the teacher. Only in one of the cases teacher was working together with the children, commenting her activity and allowing children to choose their own work pace, duration and also offering the opportunity to choose a different activity.

During assessed play activities no feedback was observed from the teacher when assessing children's work or finishing the activity. Only general praising was observed.

As the result of analysis of obtained data the following conclusions can be drawn:

1. In all observed episodes children perform tasks suggested by the teacher, and during the play activities the individual interests of children are not recognized. The subjective experience of children is recognized in 4 episodes, linking the theme of the play activity to child's real life.
2. Teaching activity can generally be defined as informative and controlling (11 episodes). In 6 episodes it was observed that the teacher is the child's activity partner, by commenting the work and creating positive conversation and interaction.
3. Children could choose materials, type of activity or colours in 6 episodes. Teacher's activity which would promote children's ability to choose was not observed.
4. During the play activity only a general feedback was observed – as praise or critique, without emphasizing the particular achievements of children. Specific feedback was given only in 2 episodes.

Based on the positive teacher activity diversification experience and on theoretical ideas about basic principle of holistic approach and teacher's activity in preschool (Miller (2007), Amabile (2007), Röbe (2008), Nava (2001), Vilbera (2013)), the diversification principles were determined for holistic development of children:

Individuality principle. Providing environment for individuality development of children and teachers.

Self-expression principle. Each child has the inner necessity (need) to implement his/her intellectual, communicative, artistic, as well as physical abilities. In this process the adult's support is of great importance.

Subjectivity principle. Teacher supports the development of child's subjective experience. The upbringing experience has an inter-subjective character.

Free choice principle. During the learning process the child has a possibility to choose the aim, content, forms and methods of learning. Self-motivated activity determines/ forms the development of successful learning activity.

Interaction (trust and support) principle. During the creative activity the child is able to express his/her abilities, learn his/her "strong" points, and implement his/her research needs. Situations of success encourage self-development of personality (formation of self-concept). Trusting the child supports for the child's efforts in the process of self-realization.

References

- Alijevs, R. (2005): *Izglītības filosofija XXI gadsimts*. Rīga: Retorika.
- Bērziņa, D. (2005): Kā mācās pirmsskolnieks. In: „Izglītība un kultūra” Nr.13.
- Geske, A. & Grīnfelds, A. (2006): *Izglītības pētniecība*. Rīga: LU Akadēmiskais apgāds.
- Grava, J. (2012): Analysis of teachers' understanding of child-centered approach implementation in pre-school. In: *Society. Integration. Education. Proceeding of the International Scientific Conference. Volume I*, pp. 358 – 368.
- Chak, A. (2002): Understanding childrens curiosity and exploration thought the lensens of Lewins field theory: On developind an appraisal frameworl. In: *Early Child Development and Care*, pp.77-78.
- Izglītības likums (Education law) (1998). In: „Latvijas Vēstnesis” 343/344 (1404/1405),17.11.1998, „Zinotājs” 24, 24.12.1998. URL: <http://likumi.lv/doc.php?id=50759>.
- Izglītības un Zinātnes ministrijas 2015.gada publiskais pārskats (2016). URL: www.izm.gov.lv/images/parskati/IZM_2015_gada_publiskais_parskats.pdf.
- Landau,E. (2007): *Education oward the Future: Asking Questions*. In: *Al-Girl Tan (Ed.) Creativity: A Hand book for Teachers*. London: World Scientific Publisching.
- Learning for the future* (2011): Competences in Education for Sustainable Development. Report of the Committee on Environmental Policy (United Nations Economic Commission for Europe Steering Committee on Education for Challenges). Berlin: Springer.
- Miller, J.P. (2007): *The Holistic Curriculum*. Toronto: University of Toronto Press.
- Competent Educators of the 21st Century (2013): Issa's principles of quality pedagogy. International Step by Step Association. URL: www.issa.nl/sites/default/files/Quality-Principles-final-WEB.pdf.
- Nava, R.G. (2001): *Holistic Education: A Pedagogy of Universal Love*. Brandon VT: The Foundation for Educational Renewal.
- Röbe, E. (2008): Bildung in früher Kindheit – Eine Herausforderung für Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern. In: *Abschlusskonferenz in Berlin: „Lebenswege der Kinder in Europa gemeinsam verantworten“ 27. Juni 2008*.
- Pirmsskolas izglītība un aprūpe Eiropā: sociālās un kulturālās nevienlīdzības risināšana* (2009).
- Vilbers, K. (2010): *Visaptverošā teorija*. Rīga: Jumava.
- VRAA pētījums „Par pirmsskolas izglītības iestāžu un alternatīvu bērnu pieskatīšanas pakalpojumu attīstību Latvijas plānošanas reģionos (2009). URL: www.vraa.gov.lv/uploads/petnieciba/petijumi/PII_attistiba_GALA_zinojums.pdf (retrieved: 15.01.2013.)ю
- Маслоуб А. (1999): *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия.
- Осорина, М. В. (2008): *Секретный мир детей в пространстве мира взрослых*. Издательство "Питер".
- Поддяков, М. Н. (1988): Современные психолого - педагогические проблемы дошкольного воспитания. В: *Повышение эффективности воспитательно – образовательной работы в дошкольных учрежденияхю*. Москва, Педагогика. с. 6-14.

About the Authors

Dr. Ilze Mikelsone: Dean, Faculty of Pedagogy and Social work, Liepaja University (Latvia). Contact: ilze.mikelsone@liepu.lv

Jana Grava: Mg. sc. educ., Faculty of Pedagogy and Social work, Liepaja University (Latvia). Contact: jana.grava@liepu.lv

Dr. Linda Pavitola: Faculty of Pedagogy and Social work, Liepaja University (Latvia). Contact: linda.pavitola@liepu.lv



Anna Liduma (Latvia)

Collaboration in the Kindergarten as a Pedagogical Means for Developing Positive Attitudes

Summary: Nowadays preschool pedagogical process organisation needs scientific basis. The research methodological substantiation involves activity procedural structural and anthropological methodological approaches. The article explains possibilities of Latvia preschool education, analyses concepts on collaboration essence in teaching/learning, teacher's position and competences in collaboration at up-bringing activity at preschool. In kindergarten pedagogical process, collaboration is used as pedagogical means, up-bringing principle and the teacher's personally significant activity for development of child's positive attitudes. The empirical research is based on the authors's pedagogical self-experience at music sessions at preschool interest education, experience of teachers' collaboration styles at Latvian preschool music education association courses (1000 respondents), observations at preschool education institutions (kindergartens and education of interests) and reflection of teachers' experience using collaboration as pedagogical means for development of children's positive attitudes at kindergarten.

Keywords: activity, attitudes, collaboration, preschool pedagogical process

Резюме: В настоящее время организация дошкольного педагогического процесса требует научного обоснования. В методологическом обосновании исследования подход процедурно структурной деятельности и антропологический подход. В статье анализируются специфика дошкольного образования Латвии, сущность сотрудничества в педагогическом процессе, позиция и компетенции педагога в сотрудничестве с детьми в воспитании положительных отношений в дошкольных учреждениях. В детском саду сотрудничество используется в качестве педагогического средства, принципа воспитания в лично значимой деятельности педагога. Эмпирическое исследование основывается на педагогическом опыте автора в музыкальном кружке образования по интересам для дошкольников, опыте стиля работы педагога в детских садах, исследованного на курсах Ассоциации дошкольного музыкального образования Латвии, наблюдения в дошкольных образовательных учреждениях (детских садах и учреждениях образования по интересам) и рефлексии опыта педагогов о сотрудничестве с детьми в детском саду.

Ключевые слова: деятельность, дошкольный педагогический процесс, отношения, сотрудничество.

Zusammenfassung (Kooperation im Kindergarten als pädagogisches Mittel für die Entwicklung einer positiven Einstellung): Die heutige Gestaltung des vorschulpädagogischen Prozesses benötigt eine wissenschaftlich-methodologische Grundlage. Deren Erforschung schließt prozedurale, strukturelle und anthropologische Ansätze ein. Die Autorin analysiert die Spezifik der Vorschulerziehung in Lettland, das Wesen der Kooperation im pädagogischen Prozess, die Position und die Kompetenzen der Pädagogen im Rahmen dieser Kooperation mit den Kindern und die Entwicklung positiver Beziehungen innerhalb vorschulpädagogischer Einrichtungen. Im Kindergarten wird Zusammenarbeit genutzt als pädagogisches Mittel und Prinzip einer sinnvollen Tätigkeit des Erziehers. Die empirische Forschung basiert auf der pädagogischen Erfahrung der Autorin in einem Bildungskreis für die musikalische Bildung von Vorschulkindern, auf der Beobachtung der kooperativen Arbeitsweise von Pädagoginnen in Kindergärten, die in Kursen des Vereins für musikalische Vorschulbildung Lettlands analysiert wurden sowie auf Reflexionen der Erfahrungen von Pädagogen hinsichtlich der Kooperation mit Kindern im Kindergarten.

Schlüsselwörter: Aktivität, Haltungen, Zusammenarbeit, vorschulpädagogischer Prozess

Introduction

Latvia's preschool education documents state that in order to maintain the principles and needs of the child psychic development processes, the children's holistic and harmonious development is being promoted, knowledge, skills and attitudes needed for individual and social life are being taught at preschool, maintaining purposeful preparation for acquiring of the basic education. Regulations No 533 "Regulations of state education guidelines" by Ministry of Education and Science and the Cabinet of Ministers (CM) confirmed on 31 July 2012 by CM came into force on 17 August 2012.

The preschool pedagogical process in Latvia is being organized purposefully on the above mentioned basis. Holistic development is being promoted by the child's personally significant activity, by self-realisation of the inborn need to explore the world. The teacher's support at kindergarten is significant for the formation of the child's habits and self-regulatory attitude to the responsibilities and rights regulated by the state laws. Therefore, the necessity to develop collaboration with the child at preschool is actualised. The theoretical substantiation of this research is based on the verities about collaboration by Maurice Balson (1995), on Ausma Sphona's (2006) upbringing theory on attitudes and the teacher's position to collaboration, Christopf Wulf's (2007) anthropological approach to the human's development at a definite place and time and on Anna Liduma's (2014, 2015) actualities about the content of the preschool pedagogical process.

The empiric research reveals interpretation of observations and interviews at the conferences of Latvia's preschool music education association and the pedagogical collaboration self-experience at music lessons by the author of the article.

According to the theoretical verities by the selected authors, this research explores collaboration for promotion of the child positive attitudes at preschool in four aspects: as a social skill, as an education method, as an educational upbringing principle, as a personally significant value.

The aim of the study: to analyse collaboration and reflect on the results of the teacher's collaboration with 6-7 year olds at music lessons of education of interests.

The essence and characteristics of collaboration

The research theoretical basis is established on anthropological approach, which demands analysis of the human evolution and morphology in pedagogy research, development through time, space and evolutionary development at a definite environment (Wulf, 2007, pp. 542-545). It is possible for the human at benevolent social conditions. Especially it has to be actualised at preschool education.

Democracy involves social equality, the system, where authoritarian style is eliminated, and which does not allow one human's rule over another. M. Balson perceives collaboration as a pedagogical value. The teacher violates the human rights, forcing the children do as the teacher desires, without considering the children's desires. Thus, the children do not develop a positive attitude to equality, mutual respect, shared responsibility and self-discipline. The learners have the same equal rights as the teachers regarding human dignity, self-respect and determining autonomy (Balson, 1995, pp. 13-16).

At organizing of the pedagogical process, it is significant to maintain that *collaboration* is used as an education *method*, which ensures the learners distribution into self-dependently working small groups involving the children with different abilities and knowledge into them. The essence of the

method is based on collaboration relationships and skills development, not on the competition among the groups or inside the group. Collaboration predicts *mutual correlation* both inside the group and amid the groups as well (Balson, 1995, p. 81).

According to A. Shpona's upbringing theory verities, the upbringing strategy is consists of three upbringing principles: 1) purposefulness, 2) focus on the positive in a person, 3) agreement between one's words and acts. The principle of the purposefulness is based on the human need to succeed, to positive collaboration and demands to direct the upbringing work content and organization onto the 21st century upbringing goal: to develop an autonomous, self-dependent and responsible personality (Sphona, 2006, Liduma, 2013).

Purposefulness is a significant trait of a human personality – the value, which reveals itself in skill to overcome difficulties, to succeed in both close and further goals of life activities. At preschool by the teacher and the child collaboration process:

- 1) the child learns the skill to set the goal and anticipate its result due to the psychological preparation activity;
- 2) the child learns the skill autonomously choose the activity means for reaching the goal through the practical preparation activity;
- 3) the child learns skills to use the means through the activity realization;
- 4) by evaluation the child learns skills to self-evaluation through evaluation of the set goal and the reached goal. These skills need systematic exercise at the preschool pedagogical process. For the attitudes development at preschool, the scientifically substantiated teacher's work and model is significant as an important upbringing means for the child and the adult collaboration.

In 2014 in accordance with the actualized needs of the society, A. Shpona specifies corrections and puts forward innovative principles: 1) collaboration principle, 2) support onto achievements and 3) free choice principle (Sphona, 2014, 188-192). Collaboration principle bestows upon precision of the purposefulness activity at collaboration. *Collaboration at preschool* is being developed as a personally significant value for the teacher and the child on condition, when the child possesses a real equality with the adult. Collaboration content is seen in Table1.

Table 1: Collaboration content

Collaboration as an organized educational upbringing activity process	Two or more people working towards a shared goal, by co-ordinated means for the goal reaching, close for evaluation and self-evaluation on the results gained.
Collaboration as a process for experience enrichment	A form for experience borrowing for self-experience promotion with new knowledge, skills and attitudes
Collaboration as a result	Attained knowledge, skills, attitudes, self-experience
Collaboration as a personally significant value	Sense of achievement and self-esteem

Diverse emotions can be observed in preschool age children. Practice reveals that deficiency of self-experience causes difficulty to adapt oneself to new conditions. Therefore, it is necessary to explain the task, so that the child begins to develop positive motives for activity, positive attitude to collaboration with other people. As the cognitive motives are the dominant ones at preschool, the

child learns about things and phenomena by self-dependent activity, enters modelling in micro, meso and macro environments due to the observed behaviour of adults and peers.

The principle of support onto achievements is important for the child's attitudes fostering, which according to Robert Nemov's (1994) cognitions about the need of the child for evaluation of success after 3 year age, is significant psychologically and pedagogically at preschool. For developing of a self-dependent and responsible personality, the child needs to be provided with a free choice opportunity in its routine activity that is done with a variable success in kindergartens in Latvia. These principles are observed at the lectures read to students and in collaboration with children at music lessons at preschool by the author of the article, where collaboration is a process, while collaboration skills and positive attitudes are the result.

Pedagogical means for promoting positive attitudes

The pedagogical process is formulated as “purposefully organized, development promoting interaction involving the teacher and the learner, during which socially needed learning and upbringing tasks are being resolved” (Sphona & Maslo, 1991, p. 5). For the content of attitudes development was used a pedagogical process structural-model developed by the author, accentuating upbringing/self-upbringing correlation, which provides opportunities to the child to choose the most appropriate one for itself from the teacher's prepared materials in order to promote its self-development by individual tempo. (Liduma, 2015) (See the content of Attitudes upbringing in Picture 1)

Collaboration by the teacher and the child in the pedagogical process	
The teacher as the model	
The child perceives, emotionally responds, imitates the model, enters activity	
Derives and learns knowledge, skills from the play session	By upbringing/self-upbringing acquires attitudes to: itself, others, nature, work, state, society
promotes self-experience and fosters its self-development	

Picture 1: The content of attitudes development through collaboration at preschool (Liduma, 2016)

As the child's leading activity at preschool is play (Elkonin, 1989), the child promotes its development and attitudes by acquiring play-session content, observing and imitating adults. Therefore, the pedagogical process at preschool needs a well balanced integrated content of sessions, so that each child by interested self-dependent activity fosters its self-development.

At the beginning children attitudes in collaboration with adults are promoted by parents at home (in the micro environment), later at preschool age the model of the teachers (in the mezo environment) in the kindergartens and the models of adults and peers in the closest community (macro environment). By observing the activities of the surrounding people, gradually the child's attitudes are being developed to itself, others, nature, work, society and state (Sphona, 2006). Through the play-sessions, where different forms of work are being implemented, the children acquire new knowledge about themselves and society, in collaboration and acquire skills to use knowledge in their life activity. The content of both components of the pedagogical process mutually correlates and promotes the positive attitudes of children. The child's identity and self-perception are being fostered, all psychic processes are being promoted through the personally significant, purposeful activity. Through activity skills are being formed from the inborn faculties. The child promotes its self-development (Liduma, 2014).

At preschool there is the objective and subjective component in the upbringing process. The objective component of the upbringing process is formed by the following components: the goal (the predicted result, towards which they are striving – attitudes), means (content, forms and methods by assistance of which the goal is reached), results (the acquired product – attitudes).

At the educational upbringing the wholeness of the subjective component, which is formed by the child's development goal, needs, emotional experience, promotion of interests, volition and attitudes, is significant. Each child is unique, and its development opportunities are predicted by the inborn faculties, collaboration environments and the organization of educational upbringing. The external content through interioring (by reordering as its inner value) becomes personally significant through the process of inheritance in the collaboration of children – children – adults (parents and the teacher). The child observes personally significant phenomena or events, and on the imitation psychological basis inherits them as situational attitudes. At the upbringing process the positive experience of the child is important, which, through systematic repetition, grows into a habit. Therefore, a tender support is needed throughout the formation process of the child's attitudes at home, kindergarten and society.

A socially significant positive model is especially significant for the child in the process of self-upbringing as the child's personality is developing by satisfying its actual needs. Needs are a human's acknowledged and experienced necessity to anything that generates his/her life and promotes his/her personality development. Significant needs for the child development are communication with people, emotional contact with adults, actual information and opportunities to enter activity (Elkonin, 1989; Lisina, 1997; Sphona, 2006).

At preschool play-sessions the child satisfies its cognitive needs, acquires knowledge about nature, society, work, values; develops skills, acquires self-experience and miscellaneous attitudes. The teacher style of work promotes it. It has to be admitted that in practice the teacher's authoritarian style of work, being not seldom observed, demands unquestioning obedience, which causes fear, slows down the child's self-dependence and cognitive activity, sets limits to self-development and fosters formation of an executant development. Thus, the child from the very early childhood observes and gradually acquires negative attitudes towards other people.

The observed liberal attitude of the teacher at the preschool pedagogical process also promotes the child's spontaneous development. It has to be noticed that nowadays it is important to form such a social environment, where the child has opportunity to choose its growth and to self-realise the inborn potential, promote own development. The purposeful collaboration of the teacher and the child is needed for it.

By observations in practice of the children's attitude towards the activity for executing and by analysing own pedagogical self-experience (2004-2014), it was concluded that collaboration demands a democratic teacher's work style. It is absolutely different attitude to the child. At the preschool teacher's routine work it reveals itself as a promotion of the preschooler's development by the pedagogue's collaboration with the child.

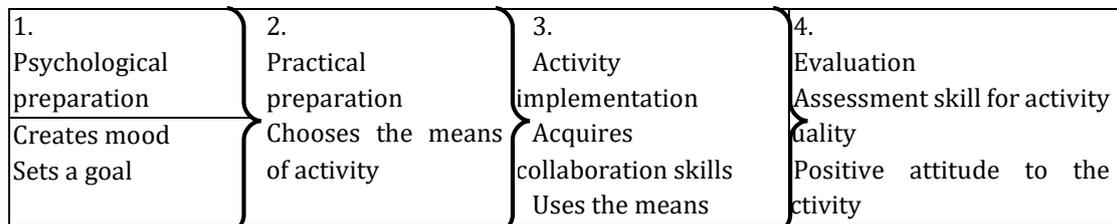
The position of the democratic teacher (indirect management/leadership, the teacher – a consultant and collaboration partner) at work with preschoolers provides opportunities:

- 1) to reach consensus on the content for acquiring with children;
- 2) to collaborate with the child by equal rights;

3) to advise the child to use diverse means;

4) to involve the parents in collaboration with the teachers and the child (Liduma, 2015). Then the children develop positive situational attitudes, which gradually get transformed into habitual attitudes. Therefore, as significant collaboration pedagogy means are recognized - the pedagogue's position and pedagogue's work style, pedagogical tactfulness and individual collaboration with each child.

It was established by the activity observations of pedagogues that nowadays adults (parents and teachers) have difficulties to enter collaboration with children. It was important to find reasons that impede the teacher to collaborate with the child. Comparing the information obtained at six conferences (2010-2016) of Latvia's preschool music education association, where participated 1000 respondents, from interviews with ten teachers of different ages and based on the pedagogical self-experience assessment (2004-2014) of the article's author, it was concluded that the teachers desire to achieve a faster child development result, meanwhile, the attitudes of each child are developing differently and individually. It causes the collision of the teacher's desires with opportunities to implement them. The inner conflict causes the outer conflicts and limits collaboration with the child. However, it is necessary to promote the children's habitual attitudes and self-regulate collaboration at the diverse pedagogical situations at preschool. Thus, the child's need to self-organize the day, to acknowledge its actual needs, to set the goal, find the means for resolution and to gain a result is promoted in the child. It is important to promote the child's positive attitudes in a definite succession: to create a precondition for entering an activity, to set the goal, to choose means, to proceed with the activity. The gained result brings satisfaction of the accomplished, promoted activity evaluation skills and a positive attitude to activity (see Picture 2).



Picture 2: Attitudes development of the child through collaboration

The child's positive attitude is manifested by the skill to purposeful self-dependent activity, to proceed towards the goal, to gain a result and assess it. The positive attitudes are promoted by the satisfaction caused by the accomplished. Nowadays amid the ever-changing social conditions in order to supply an actual support to the positive attitudes, the teacher needs organizational, scientific and communicative competences (knowledge, skills, attitudes, self-experience) in the teacher and the child collaboration development in the pedagogical process.

Conclusions

Collaboration in contemporary preschool pedagogical process has to be actualized as a pedagogical means, an education and upbringing method, an upbringing principle, a social skill and a personally significant value. Habitual attitudes gradually are being developed by on equality based, the teacher and the children collaboration in the activity situations. Therefore, the collaboration principle as the basic demand in pedagogy for the teacher and the children collaboration throughout the four stages of the upbringing activity is the means of developing and promoting of positive attitudes. Implementing collaboration as an education and upbringing method, children's self-experience and

comprehension of collaboration is promoted as personally significant value. The self-regulatory skills are being developed and promoted through personally significant collaboration.

References

- Balson, M. (1995): *Kā izprast klases uzvedību. [Understanding Classroom Behaviour.]* Lielvārde: Lielvārds.
- Liduma, A. (2015): *Pedagoga sadarbība ar bērnu pirmsskolas pedagoģiskajā procesā. [The Pedagogue's Cooperation with the child in the Preschool Pedagogical Process.]* RPIVA 8. starptautiskās zinātniskās konferences *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā* rakstu krājumā. Rīga: RPIVA, pp. 45-53.
- Liduma, A. (2014): Bērna attīstības iespējas pirmsskolas izglītības pedagoģiskajā procesā. [Child Development Opportunities in Preschool Pedagogical Educational Process]. Rakstu krājumā: *Izglītības reforma vispārīgajās skolās: Izglītības satura pētījumi un ieviešanas problēmas.* Rēzekne, Rēzeknes augstskola, pp. 33-45.
- Liduma, A. (2013): Development of preschool music pedagogy in the changing society of Latvia. In: *Preschool Pedagogy Theory for Practice.* Rīga: Librum, pp. 102-108.
- Špona, A. (2014): Jauni principi audzināšanā. [New Principles in Upbringing.] In: *Teorija praksei mūsdienu sabiedrības izglītībā. 7.* Starptautiskās zinātniskās konferences rakstu krājums. Rīga: RPIVA, pp. 188-193.
- Špona, A. & Maslo, I. (1991): *Skolas pedagoģiskais process. [School Pedagogical Process.]* Rīga: Latvijas Pedagogu biedrība.
- Špona, A. (2006): *Audzinašanas process teorijā un praksē. [Upbringing Process in Theory and Practice].* Rīga: Raka, p. 211.
- Wulf, Ch. (2007): *Antropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie.* Reinbek bei Hamburg: Beltz Lexikon Pädagogik, S. 542-545.
- Лисина, М.И. [Lisina, M.I.] (1997): *Общение, личность и психика ребенка. [Cooperation, Personality and Psyche of Child.]* Под ред. Ружской, А.Г. Москва: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК.
- Немов, Р.С. [Nemov, R.S.] (1994): *Психология. [Psychology.]* Учебник для студентов ВПУЗ. Кн. 2. Психология образования. Москва: Просвещение: Владос, с. [pp.] 150-168.
- Эльконин, Д. Б. [Elkonin, D.B.] (1989): *Избранные психологические труды. [Selected Psychological Works].* Москва: Педагогика.

About the Author

Prof. Dr. paed. Anna Liduma: Faculty of Pedagogy, Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Latvia. Contact: anna.liduma@rpiva.lv



Марина Викторовна Александрова & Наталья Викторовна
Александрова (Россия)

Психологическое здоровье детей дошкольного возраста в условиях многообразия

Резюме: В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы психологического здоровья детей в контексте современной социокультурной ситуации. Показано, что условия развития современных детей оказывают значительное влияние на их психологическое здоровье (сокращение периода детства как такового за счет раннего обучения, поглощение детства взрослой культурой, разобщенность и индивидуализм, необходимость быстрой адаптации к меняющимся условиям и др.). Возникает необходимость определения ресурсов современной социокультурной ситуации, которые стали бы источниками сохранения и укрепления психологического здоровья детей, их полноценного развития. Забота о психологическом здоровье детей предполагает полноценное проживание ребенком периода детства, развитие индивидуальности, межличностных отношений, формирование нравственной позиции, развитие рефлексии и смысловой сферы личности, развитие игры и других видов детской деятельности, формирование эффективных копинг-стратегий.

Ключевые слова: современная социокультурная ситуация, современное детство, психологическое здоровье детей дошкольного возраста

Summary (Marina Viktorovna Alexandrova & Natalia Viktorovna Alexandrovna: Preschool children's mental health under conditions of diversity): The article discusses some aspects of children's mental health problems in the context of the contemporary socio-cultural situation. It is shown that the conditions for the development of today's children have a significant impact on their mental health. These include: the reduction of the childhood period due to early learning, the absorption of childhood by adult culture, fragmentation and individualism, the need to adapt quickly to changing conditions, and others.). There is a need to identify the resources for modern social and cultural situations, which would become a source of maintaining and strengthening the children's mental health, for their full development. Caring for children's mental health requires the accommodation for the full childhood period, personal identity development, and interpersonal relations, formation of a moral position, development of reflective and cognitive personality spheres, the development of games and other children's activities, and developing effective coping strategies.

Keywords: contemporary socio-cultural situation, contemporary childhood, preschool children's mental health

Zusammenfassung (Marina Viktorovna Alexandrova & Natalia Viktorovna Alexandrovna: Psychische Gesundheit der Vorschulkinder unter den Bedingungen der Vielfalt): Im Artikel werden einige Aspekte des Problems der psychischen Gesundheit der Kinder im Kontext der modernen soziokulturellen Situation diskutiert. Es wird gezeigt, dass die Entwicklungsbedingungen heutiger Kinder einen wesentlichen Einfluss auf ihre psychische Gesundheit haben; dazu gehören: die Reduzierung der Kindheitsperiode durch das frühe Lernen, die Absorption der Kindheit durch die Erwachsenen-Kultur, die Vereinzelung und den Individualismus, die Notwendigkeit der schnellen Anpassung an veränderte Bedingungen und andere. Es müssen Ressourcen der gegenwärtigen soziokulturellen Situation benannt werden, welche die Quellen sind für die Erhaltung und Festigung der psychologischen Gesundheit der Kinder und ihrer ganzheitlichen Entwicklung. Die Sorge für die psychische Gesundheit der Kinder umfasst deren gesamte Kindheitsperiode, die Entwicklung der Individualität, die zwischenmenschlichen Beziehungen, die Herausbildung moralischer Positionen, die Entwicklung der Reflexion und Gedankensphäre der Persönlichkeit, die Entwicklung des Spiels und andere Arten kindlicher Aktivitäten der Kinder sowie den Aufbau effizienter Bewältigungsstrategien.

Schlüsselbegriffe: moderne soziokulturelle Situation, moderne Kindheit, psychische Gesundheit der Kinder im Vorschulalter

Проблема психологического здоровья личности остается одной из актуальных на сегодняшний день. Психологическое здоровье выступает фундаментальным условием полноценного функционирования и непрерывного развития личности, обеспечивает человеку гармонию с самим собой и окружающей средой. В настоящее время активный интерес к проблеме психологического здоровья детей связан, с одной стороны, с особенностями социокультурной, образовательной, политической, экономической, экологической и т.д. ситуацией современного детства, с другой – уникальными особенностями детей XXI века.

Изменения, происходящие в культуре современного детства, глобальны. Прежде всего, необходимо отметить наблюдаемую тенденцию поглощения детства взрослой культурой (Ковалева [Kovaleva], 2002), вплоть до возможного исчезновения детства как элемента общества. В детскую субкультуру активно внедряются взрослые образы мысли, поведения, действия; современные дети достаточно хорошо информированы в вопросах, относящихся ранее традиционно к категории «взрослых»; детям доступны элементы материальной культуры взрослого мира. Хорошее будущее своих детей родители связывают с качеством образования, что приводит, зачастую, к неоправданной интенсификации детского развития, сокращения детства как такового за счет раннего обучения. Возрастают риски образовательной среды, связанные с новой ситуацией социального развития детства, с повышением требований к развитию личности. Не отрицая положительного влияния современной культуры (в частности, хорошее владение детьми сложными техническими устройствами, знания о различных сторонах жизни, потребность в информации и др.) и, своего рода, естественного «взросления» детей (детство было и остается социально-историческим образованием и в связи с этим не может быть независимым от данного контекста), все же нужно помнить, что дети остаются детьми (не маленькими взрослыми) с присущими им особенностями и потребностями. При этом психологическое здоровье предполагает полноту проживания настоящего (детства как такового, не ориентированного только лишь на подготовку к будущей взрослой жизни), чувство свободы и жизни в согласии с самим собой (как осознание и следование своим собственным, а не чужим интересам). Забота о психологическом здоровье предполагает внимание к внутреннему миру ребенка, его чувствам, интересам, способностям, его отношению к себе и другим, окружающему миру, к жизни как таковой, помощь ребенку в овладении средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающим .

Понятие психологического здоровья ориентирует на создание условий, способствующих не только развитию личностной индивидуальности ребенка, но и его духовного начала, ориентации на абсолютные ценности. Если у человека нет этической системы, то невозможно говорить о его психологическом здоровье. Это особенно актуально для современного социума, где одной из серьезных проблем является индивидуализм, разобщенность людей. Это относится и к детскому сообществу. Современный ребенок реже включен в отношения сотрудничества с другими детьми, нет таких дворовых компаний как раньше, много одноподдетных семей, дошкольники, зачастую, не посещают детские сады, многие игрушки ориентированы на индивидуальное использование и т.п. (Авдулова [Avdulova], 2009). Современным детям присущи несовершенство коммуникативных умений, своеобразие эмоционально-нравственной сферы (эгоцентризм, повышенная агрессия, тревожность,

требовательность и др.) (Горлова [Gorlova], 2015). Вместе с тем, большинство авторов в качестве одного из важных критериев психологического здоровья выделяют и направленность на других людей, способность к глубоким межличностным отношениям, стремление к гуманистическим ценностям в целом. «Отчуждение, т.е. бытие вне взаимоотношения – это ад. Это то состояние, которое влияет фактически на каждый аспект жизни личности. Каждый ребенок хочет быть «во взаимоотношении», быть самими взаимоотношениями, а не просто выжить или справиться с проблемой. Когда дети «находятся во взаимоотношении» – это тот вид существования, при котором, общаясь с другими, с миром природы и идей, они могут быть самими собой ... Дети хотят быть во взаимоотношении как со значимыми взрослыми своего мира, так и со сверстниками. Дети чувствуют себя несчастными, когда они вне взаимоотношения... Дети хотят таких взрослых, которые сделали бы для них возможным пребывать во взаимоотношении» (М. Снайдер, Р. Снайдер, Р. Снайдер-мл. Р [M. Snajder, R. Snajder & R. Snajder-ml.], 1994). Таким образом, забота о психологическом здоровье детей предполагает развитие их общения и межличностных отношений. Развитие индивидуальности, признание достоинств ребенка не должно фиксировать его на самом себе, порождать разобщенность между детьми. При этом образование, полагающее нормой ценность саморазвития, становления ребенка субъектом своей жизни, актуализацию его личностного начала, формирующего с необходимостью нравственную позицию человека, является естественной формой поддержания психологического здоровья детей (Шувалов [Shuvalov], 2009).

Современные дети более свободны, на них не действуют требования подчинения, угрозы. Н.А. Горлова говорит о данной особенности, используя термин «рефлекс». Если раньше у детей был хорошо развит подражательный рефлекс, и они старались повторять действия за взрослым, то у современных детей преобладает рефлекс свободы – самостоятельное выстраивание стратегии своего поведения. И если ребенок понимает и принимает смысл поступка или действия, которое он должен совершить, то он будет его выполнять. Если нет, то откажется, выражая протест вплоть до агрессии (Горлова [Gorlova], 2015). Данная особенность представляет особую важность в контексте проблемы психологического здоровья. Человек психологически здоров (гармоничен, счастлив), если он обрел себя, нашел свою путь, его жизнь наполнена смыслом. Одним из важных условий полноценного развития ребенка выступает осмысленность его бытия, развитие рефлексии, воспитание готовности к нахождению смысла.

Особенности современной жизни определяют потребность человека в адекватной адаптации к быстро меняющимся условиям и разного рода трудностям. Недостаточная адаптированность или ее отсутствие обуславливают различные нарушения как физического, так и психологического здоровья у взрослых и, особенно, у детей. Одним из важных условий становления психологического здоровья ребенка, по мнению О.В. Хухлаевой, выступает наличие у него опыта самостоятельного преодоления препятствий, обучение детей способам защитно-совладающего поведения в разного рода трудных жизненных ситуациях (Хухлаева [Huhlaeva], 2003). Особого внимания заслуживают повседневные неприятности, которые с большей вероятностью могут встретиться в жизни практически каждого ребенка. Их влияние на развитие детской личности крайне велико. Именно в таких обыденных повседневных ситуациях, которые необходимо постоянно преодолевать, находить решения, у ребенка формируется собственное отношение к трудностям, апробируются разные способы действия и, таким образом, приобретается удачный или неудачный опыт преодоления препятствий, вырабатывается определенная тактика поведения.

По результатам исследования Э.Э. Ульяновой, в условиях дошкольной образовательной организации дети, в основном, не знают, как наладить эффективное взаимодействие со взрослыми и со сверстниками (Ульянова [Ul'janova], 2007). Анализ результатов собственного исследования показал, что дети наиболее часто прибегают к эмоциональным и поведенческим копинг-стратегиям, зачастую неконструктивным («злюсь», «кричу», «расстраиваюсь и ни с кем не разговариваю», «раскидываю игрушки», «стучу кулаком по столу» и др.). Одной из часто встречающихся стратегий выступает поиск социальной поддержки – обращение за помощью к родителям (преимущественно к маме), воспитателю, в редких случаях к игрушке. Также достаточно часто дети находят утешение в игре, продуктивных видах деятельности. В связи с вышесказанным, еще раз подчеркнем особую актуальность проблемы построения доверительных отношений взрослого с ребенком в семье и детском саду, развития полноценных контактов ребенка со взрослыми и сверстниками, развития игры и других видов детской деятельности, формирования эффективных копинг-стратегий.

В заключении следует отметить необходимость определения тех ресурсов современной социокультурной ситуации, которые стали бы источниками полноценного развития детей и сохранения их психологического здоровья.

Литература

- Авдулова, Т.П. (2009): *Психология игры: современный подход*. Москва: Издательский центр «Академия» [Avdulova, T.P. (2009): *Psychology of the game: a modern approach*. Moscow: "Academia" Publishing Center].
- Горлова, Н.А. (2015): Современные дошкольники: какие они? В: *Обруч*, № 6. [Gorlova, N.A. (2015): Modern preschoolers: what are they? In: *Hoop*, № 6.]
- Ковалева, Г.А. (2002): *Детство на рубеже XX – XXI веков*: дис. канд. социол. наук. Санкт-Петербург [Kovaleva, G.A. (2002): *Childhood at the turn of XX - XXI centuries: Diss. cand. Sociology. Science / GA Kovalev. St. Petersburg*].
- Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы (2000). Под ред. И.В. Дубровиной. Москва: Академия. [Manual of Practical Psychology: Mental health of children and adolescents in the context of a psychologist. Service. Ed. I.V. Dubrovina. Moscow: Academy]
- Снайдер, М., Снайдер, Р. & Снайдер-мл., Р. (1994): *Ребёнок как личность: становление культуры справедливости и воспитание совести*. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Гармония. [Snyder, M., Snyder, P. & Snyder, Jr., R. (1994): *The child as a person: Formation of a culture of justice and education of conscience*. Moscow: meaning; St. Petersburg: Harmony].
- Ульянова, Э.Э. (2007): *Формирование эмоциональной составляющей поведения детей 4-6 лет в микрострессовых ситуациях в ДОУ (на основе копинг-стратегий)*: дис. канд. Психол. наук. Казань [Ulyanov, E.E. (2007): *The formation of the emotional component of behavior in children 4-6 years mikrostressovyh situations in preschool (based coping strategies)*: Diss. kand. psihol.nauk. Kazan].
- Хухлаева, О.В. (2003): *Коррекция нарушений психологического здоровья дошкольников и младших школьников*. Москва: Академия, 172 с. [Khukhlaeva, O.V. (2003): *Correction of the psychological health problems of preschool and primary school children*. Moscow: Academy].
- Шувалов, А.В. (2009): Психологическое здоровье человека: антропологический подход. В: *Вестник практической психологии образования*, №1 (18), с. 33-38. [Shuvalov, A.V. (2009): The psychological health: anthropological approach. In: *Journal of Practical Educational Psychology*, №1 (18), p. 33-38.].

Об авторах

Александрова Наталья Викторовна: кандидат педагогических наук, доцент, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород (Россия). Контакт: natalia_nov75@vail.ru

Александрова Марина Викторовна: доктор педагогических наук, профессор, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новгородский Государственный Университет имени Ярослава Мудрого», г. Великий Новгород (Россия). Контакт: m-alex05@rambler.ru



Екатерина Валерьевна Егорова (Россия)

Индивидуализация в российских школах как способ поддержания гражданской идентичности ребёнка

Резюме: В статье объясняется актуальность развития и поддержания идентичности в современной российской школе. Автор раскрывает понимание термина «идентичность» в гуманитарных науках и определяет ее структуру. На этой основе предлагается система развития и формирования гражданской идентичности, и анализируются несколько примеров из школьной практики по развитию идентичности учащихся в рамках урочной и внеурочной деятельности через индивидуализацию учебного процесса.

Ключевые слова: идентичность, гражданская идентичность, социальная идентичность, индивидуализация

Summary (Ekaterina Valerevna Egorova: Individualization in the Russian education system as a means to foster students' citizenship identity): The present article explicates the current emphasis on identity development in Russian schools. The author discusses the notion of „identity“ based on a modern humanities discourse and defines the structure of identity. From this foundation she develops a model for the development and promotion of citizenship identity. Also included and discussed are examples of identity promotion in teaching and during extracurricular activities.

Keywords: identity, citizenship identity, social identity, individualization

Zusammenfassung (Ekaterina Valerevna Egorova: Individualisierung im Bildungswesen Russlands als Fördermaßnahme der staatsbürgerlichen Identität der Schülerinnen und Schüler): Im vorliegenden Artikel wird die Aktualität der Identitätsentwicklung in den Schulen Russlands dargestellt. Die Autorin erörtert den Begriff „Identität“ aufgrund eines modernen geisteswissenschaftlichen Diskurses und definiert die Struktur von Identität. Auf dieser Grundlage entwickelt sie ein Modell zur Entwicklung und Förderung der staatsbürgerlichen Identität. Anschließend werden Beispiele aus der schulischen Praxis zur Identitätsförderung im Unterricht und während der außerunterrichtlichen Tätigkeit angeführt und kommentiert.

Schlüsselwörter: Identität, staatsbürgerliche Identität, soziale Identität, Individualisierung

Вступление

В начале статьи определена актуальность развития и формирования идентичности в современной российской школе. Затем раскрыто понимание термина «идентичность» в гуманитарных науках и рассмотрена ее структура. На этой основе на теоретическом уровне представлены возможности развития идентичности в системе школьного образования. В заключение приведен и проанализирован пример из образовательной практики по развитию идентичности через индивидуализацию.

Что делает насущной проблему развития и поддержания идентичности школьников в России?

В современном российском обществе особой задачей школы становится формирование гражданской идентичности учащихся. Если еще в прошлом столетии развитие экономики

протекало достаточно стабильно, а семья являлась надежным институтом воспитания идентичности, при этом полностью предопределяя своим социальным статусом социальную идентичность родившегося и воспитывавшегося в ней индивида, то теперь каждый человек в праве сам определять структуру собственной идентичности, то есть то, к каким социальным группам он хочет принадлежать. В ситуации интеграции России в мировое пространство, роста социальной мобильности, увеличения масштабов миграции, экономической нестабильности, а также религиозного, этнического, социального и культурного разнообразия внутри российского общества достижение социального согласия является обязательным условием укрепления государственности, стабильности, безопасности государства как приоритетной политики. В складывающихся обстоятельствах растет ответственность личности за принимаемые решения о принадлежности к различным группам и сообществам и необходимость уметь продуктивно сотрудничать с другими индивидами. От каждого человека требуется самосознание, ответственность и осознанность выбора (самоопределение), активная гражданская позиция. Поэтому в системе образования все более четко выступают задачи обеспечения сплочения, мирного и продуктивного сосуществования различных слоев гражданского общества, уменьшения социальной напряженности между представителями различных конфессий и национальных культур (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012, 5; Большаков, Зазнаев [Bolschakow, Sasnajew] 2012, 28, Лебедева [Lebedewa], 1999; Романова [Romanowa], 1994).

Актуальность формирования идентичности школьников осознается на государственном уровне и отражается в документах, регулирующих образовательную деятельность школ, в частности в Законе «Об образовании» и федеральных государственных образовательных стандартах. В Законе «Об образовании» сказано, что образование – это «совокупность ценностных установок», а воспитание – «деятельность, направленная на создание условий для самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения» (Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 26.12.2012 [Federal education law in the Russian Federation of 26.12.2012]). А в первой же части Федерального государственного образовательного стандарта общего основного образования (ФГОС ООО) декларируется, что «стандарт направлен на обеспечение формирования гражданской идентичности обучающегося», а также на «обеспечение условий социальной ситуации развития обучающихся, обеспечение их социальной самоидентификации посредством личностно значимой деятельности» (Минобрнауки России ФГОС ООО [The Ministry of Education and Science of the Russian Federation], 2009, 3). С этой целью в «Стандарте» предлагается строить образовательный процесс с учетом индивидуальных, возрастных, психологических и физиологических особенностей учащихся с помощью индивидуализации и дифференциации, психолого-педагогической поддержки в урочной и внеурочной деятельности (Минобрнауки России ФГОС ООО [The Ministry of Education and Science of the Russian Federation], 2009, 5-7). Таким образом, в стандарте декларируется необходимость развития различных видов идентичности, в том числе гражданской, национальной, региональной, зачатков профессиональной идентичности. Развивая отдельные виды идентичности, учащийся в итоге разовьет и сохранит эго-идентичность. При этом стоит отметить, что конкретные механизмы развития идентичности у школьников в вышеуказанных документах не прописываются. В соответствии с этим, каждое учебное заведение должно решать самостоятельно, как организовывать этот процесс. Но с учетом важности формирования идентичности необходимо строить его, опираясь на современные научные подходы. Поэтому в данной статье предпринимается попытка научного осмысления процесса формирования и развития идентичности школьников.

Важная проблема формирования идентичности, в частности гражданской идентичности, как отмечает А.Г. Асмолов, кроется на государственном уровне, и состоит в том, что «гражданское общество в России практически отсутствует, а его ценности до сих пор четко не обозначены, что приводит к отсутствию объектов для идентификации, без которых невозможно конструирование полноценной гражданской идентичности» (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012, 10). Соответственно формирование гражданской идентичности молодого поколения россиян представляет значительную трудность и требует помимо создания педагогической модели развития идентичности личности в учебно-образовательных учреждениях детальной проработки в плане формирования ценностей и моральных норм гражданского общества на государственном уровне.

Таким образом, необходимость формирования гражданской идентичности продиктовано сложившейся социально-политической ситуацией внутри страны и за ее пределами. Российское государство заинтересовано в ее развитии, что отражено в главных документах, регламентирующих систему образования. При этом сложность составляет отсутствие четких норм и ценностей гражданского общества в стране и неясный механизм реализации воспитания идентичности в школе.

Что такое идентичность?

Идентичность, как и многие понятия гуманитарных наук, дефинируется учеными неоднозначно. Суммируя различные взгляды, *идентичность* можно определить, как свойство психики индивида выражать представление о своей принадлежности к различным социальным, национальным, языковым, профессиональным и др. группам и отождествлять себя с той или иной группой (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012; Водолажская [Wodolaschskaja], 2003; Данилюк, Кондаков, Тишков [Daniljuk, Kondakow, Tischkow], 2009; Лебедева [Lebedewa], 1999). По своей сути это выражается в принятии или непринятии индивидом социальных ролей.

Учеными выделяется два основных уровня идентичности – *индивидуальный* (персональная, личностная или эго-идентичность) и *социальный* (групповая идентичность). Под *индивидуальной идентичностью* понимают совокупность характеристик, сообщающих качество уникальности личности (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012; Водолажская [Wodolaschskaja], 2003). Для человека со сформированной индивидуальной идентичностью характерно самопознание и самоопределение. А *социальная идентичность* – это результат отождествления индивида с ожиданиями и нормами его социальной среды (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012; Водолажская [Wodolaschskaja], 2003). Гражданская идентичность, наряду с политической, профессиональной и другими является составной частью социальной идентичности и может формироваться в процессе социализации индивида.

Как отмечает А.Г. Асмолов: «В парадигме неклассической психологии начинают разрабатываться подходы, предполагающие взаимосвязь процессов социализации и индивидуализации, их гармоничное сочетание. Основанием для пересмотра традиционных взглядов стало разделение понятий общество и культуры, вариативность и многообразие механизмов развития личности (идентификация, отчуждение, интериоризация, экстериоризация и т.д.), а также расширение границ личной свободы человека, имеющего право на неконформизм, на преодоление давления окружающих, особенно в тех случаях, когда фрустрируется его стремление к самореализации» (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012, 8). Таким образом, выделение социальной и индивидуальной идентичности является

условным, а сами уровни находятся в диалектическом единстве друг с другом, то есть, формируя один из видов идентичности, например, гражданскую, мы влияем на личностную идентичность, развиваем ее самосознание и самоопределение. Но поскольку в документах, регулирующих систему образования в России (Закон «Об образовании» [Federal education law in the Russian Federation of 26.12.2012] и ФГОСы [The Ministry of Education and Science 2010, 2009]), предпринято разграничение идентичности, автор позволил себе обозначить в статье факт наличия социальной и индивидуальной идентичности, осознавая их связь.

Как указывают психологи, в виде психологического конструкта идентичность оформляется в подростковом возрасте и от ее качественных характеристик зависит функциональность личности во взрослой жизни (Муратов [Muratow], 2004, 8). Соответственно именно период, на который приходится обучение в средней и старшей школе, и является сенситивным для развития и поддержания идентичности ребенка.

Гражданская идентичность, как и любой другой вид идентичности, имеет свою структуру и включает в себя четыре основных элемента (Асмолов и др. [Asmolow et. al.], 2012; Большаков, Зазнаев [Bolschakow, Sasnajew], 2012; Дивакова [Divakowa], 2014; Иванова [Ivanowa], 2004; Романова [Romanowa], 1994):

- *когнитивный или познавательный* – знание о социальной общности: в частности, знание о власти, правовой основе организации общества, государственной символике, общественно-политических событиях, о выборах, политических лидерах, партиях и их программах, их функциях и целях и др.;
- *ценностно-ориентировочный или аксиологический* – наличие позитивного или негативного отношения к факту принадлежности: уважение прав других людей, толерантность, самоуважение, признание права на свободный и ответственный выбор каждого человека, умение определять влияние общественной жизни на свою собственную, готовность к принятию и анализу явлений общественной жизни; принятие и уважение правовых основ государства и общества;
- *эмоционально-оценочный или отношенческий* – принятие или непринятие гражданской общности в качестве группы, умение рефлексировать собственное отношение к тому или иному явлению, общественно-политическому событию или группе, способность четко выражать и аргументировать свою точку зрения;
- *деятельностный или поведенческий* – участие в общественной жизни образовательного учреждения; реализация гражданской позиции в деятельности и поведении, выражающаяся в желании и готовности участвовать в общественно-политической жизни страны; самостоятельности в принятии решений, способности противостоять асоциальным и противоправным поступкам и действиям; ответственность за принятые решения, действия и их последствия.

Подробно требования к гражданской идентичности на каждой ступени образования прописаны в пункте «портрет выпускника» ФГОС (Минобрнауки России ФГОС ООО [The Ministry of Education and Science. Order of 17 December 2010 № 1897 "On approval of the Federal state educational standard of general education"], 2010, 3, пункт 6).

Выделенные элементы дают представление о механизме развития идентичности: на основе определенных знаний о нормах и ценностях происходит оценка той или иной группы, затем,

принятие выбора о принадлежности или отчуждении от группы, что должно найти отражение в поведении индивида. Важно отметить, что идентичность формируется, закрепляется или переопределяется в ходе социального взаимодействия, которое необходимо организовать в школе как важнейшем институте социализации. Поэтому, школьная система должна дать индивиду «правильный» набор знаний о различных общностях, о государственной системе, правовом обществе, национальных меньшинствах и прочее и научить критически оценивать их. Если два этих этапа правильно построены, то ребенок принимает «правильное» решение о принадлежности или не принадлежности к той или иной группе.

Как формировать и развивать гражданскую идентичность школьника?

Формирование гражданской идентичности должно происходить на уровне организации школьной деятельности (макроуровень), а также в урочной и внеурочной деятельности (микроуровень). Школа – это отдельное государство со своими законами и порядками. Дети должны почувствовать себя полноценными членами этого «государства» и ощутить на себе воздействие демократических принципов. Поэтому на макроуровне должны создаваться советы школы или школьные парламенты, где дети смогут защищать свои интересы, наравне с учителями и руководством определять и организовывать школьный быт.

Поскольку индивида со сформированной гражданской идентичностью характеризуют в частности самосознание, ответственность и самоопределение, то индивидуализация должна стать важным компонентом ее развития. Уже на уровне организации учебного процесса учащемуся должна предоставляться возможность самому определять учебные цели и свой образовательный маршрут. Ответственность за результаты обучения, таким образом, берет на себя учащийся. Учитель в данной ситуации играет роль помощника, с которым можно посоветоваться по поводу правильности выбранной учебной стратегии или поиска материала.

Важным содержательным ядром для формирования гражданской идентичности согласно ФГОС являются такие предметные области «Филология» – русский язык, родной язык, литература, родная литература, иностранный язык, второй иностранный язык; а также предметы общественно-научного цикла – история России, всеобщая история, география, обществознание; искусство и музыка (Минобрнауки России ФГОС ООО [The Ministry of Education and Science. Order of 17 December 2010 № 1897 "On approval of the Federal state educational standard of general education"], 2010, 7-12, 16-17). Причем необходимо отметить, что установление междисциплинарных связей между отдельными предметами и предметными областями будет способствовать развитию идентичности. Например, должны быть установлены интегративные связи между предметами предметных областей «Филология» и «Искусство»: такими как русский язык, литература, родной (национальный) язык, ИЗО, МХК. Кроме того, необходимо организовать сетевое взаимодействие с местными вузами, музеями, обществами ветеранов и престарелых. Нельзя исключать из процесса формирования и семью. Необходимо включать ее в процесс формирования идентичности через организацию совместных мероприятий, например, туристических походов и других мероприятий.

Процесс развития гражданской идентичности должен идти с использованием современных образовательных технологий, таких как: технология продуктивного обучения, диалога культур, обучения в сотрудничестве, критического мышления, творческой деятельности,

коллективного взаимодействия, проектной технологии и др. Анализ имеющейся современной научно-методической литературы показал, что к наиболее распространенным в массовой образовательной практике технологиям формирования гражданской идентичности можно отнести следующие (Асмолов и др. [Asmolov et. al.], 2012; Дивакова [Divakova], 2014; Данилюк, Кондаков, Тишков [Daniljuk, Kondakov, Tishkov], 2009; Романова [Romanova], 1994):

- коммуникативные (беседа, диспут, технология «Дебаты»);
- игровые (ролевая игра, деловая игра);
- социально-деятельностные (технология социальной пробы, технология коллективно-творческих дел, социальный проект);
- рефлексивные методики.

Важной частью системы развития гражданской идентичности является мониторинг сформированности гражданской идентичности личности школьника. В виду сложности самого конструкта идентичности для объективной оценки должен быть применен комплекс методов. Следует отметить, что пока четко разработанной и признанной методики такого мониторинга не существует. Таким образом, это может стать важной задачей для современных ученых. Для этого, прежде всего, необходимо определить критерии сформированности гражданской идентичности. Р.Д. Дивакова делает попытку создания такого мониторинга и предлагает следующие критерии и методики оценивания (Дивакова [Diwakowa], 2014):

Таблица 1: Критерии сформированности гражданской идентичности по Р.Д. Диваковой [R.D. Diwakowa]

<i>Критерий</i>	<i>Метод диагностики</i>
Уровень интеллектуального развития	Наблюдение, тестирование, экспертная оценка
Осознание ответственности	Наблюдение за поведением в определённых ситуациях
Наличие базового доверия к миру	Наблюдение за изменением состояния в зависимости от ситуации (Методика «Шесть шляп Э. Боно»)
Понимание и принятие свободы	Наблюдение, опрос
Владение стандартным для данного социума набором поведенческих «ролей» и соответствующими «ролевыми» деятельностями	Тестирование, наблюдение
Навыки коммуникации и общения с окружающими	Выявление коммуникационных и организаторских способностей (Методика В.В. Синявского, Б.А. Федоришина)
Проявление личностной патриотической позиции	Участие в акциях, социальных проектах
Сформированность жизненной стратегии достижения успеха	Тестирование, наблюдение
«Проективная» установка относительно своей будущей школьной и взрослой жизни	Тестирование, опрос, наблюдение

Р.Д. Дивакова выделяет также основные виды деятельности, позволяющие целостно использовать ресурсы социума в целях воспитания гражданской идентичности обучающихся (Дивакова [Diwakowa], 2014):

- *информационно-образовательный вид деятельности* - умение использовать разнообразные источники информации (общение друг с другом, взрослыми, обмен мнениями, литературные, научно-популярные печатные источники, цифровые виды источников, Интернет-ресурсы и т.д.); позволяет повысить культурный и образовательный уровень учащихся;
- *поисково-исследовательский* – непосредственно связан с первым; позволяет обучающимся совершенствовать навыки работы с информацией: собирать, обобщать, группировать, анализировать, делать выводы, принимать социально-значимые продуктивные решения;
- *краеведческий* - несёт в себе непревзойдённый заряд нравственных и патриотических чувств, так как в ходе его реализации происходит экскурс в историческое, культурное, этнографическое и природное наследие Родины;
- *экскурсионно-массовая деятельность* развивает у учащихся умения разрабатывать экскурсионные маршруты по родному краю и за рубеж страны.
- *трудовая деятельность* в её многообразии позволяет раскрывать, выявлять и развивать индивидуальность в ребёнке; высокая нравственность труда, его общественно полезная направленность способствует формированию гражданской идентичности личности;
- *экологическая* – формирует у участников экологическое сознание; осознание себя рачительным, заботливым, грамотным хозяином;
- *оздоровительная деятельность* направлена на развитие и совершенствование среды, способствующей формированию установки на здоровый образ жизни участников образовательного процесса, осознанное сохранение и укрепление здоровья.

В качестве основной формы работы над содержанием воспитания гражданской идентичности Р.Д. Дивакова выделяет социально-преобразовательную проектную деятельность, которая позволяет обогатить сферу социальных связей детей, их социальный опыт, а также предоставляет школьникам возможность учиться преодолевать трудности (Дивакова [Diwakowa], 2014).

Для развития гражданской идентичности на уроке необходимо сочетать групповые, коллективные и индивидуальные формы и методы работы. В качестве возможных коллективных форм и методов можно предложить проведение бесед, дискуссий, дебаты с классом о ценностях гражданского общества и др. В рамках групповой работы возможно обсуждение той или иной проблемы или вопроса с целью выработки решения с включением соревновательного компонента и др. Индивидуальная работа учащегося направлена, прежде всего, на рефлексию собственной деятельности и выражается в написании эссе, поиске информации на темы гражданского общества, выступление с докладом, проведение мини научного исследования и др. Работа над той или иной темой может строиться как индуктивно (от коллективной работы, через групповую к индивидуальной), так и дедуктивно (от индивидуальной, через групповую к коллективной), что зависит от выбранного содержания и цели.

Во внеурочной деятельности расширяется спектр возможных форм и методов развития гражданской идентичности. В частности, среди возможных коллективных форм и методов используются экскурсии, постановка спектаклей, конкурсы, просмотр фильмов с последующим обсуждением, олимпиады, предметные недели, походы в музеи, театр и др. Для организации групповой внеурочной деятельности по развитию гражданской идентичности добавляется создание проектов по соответствующей тематике, эрудит-турниры и др. Индивидуальная работа может заключаться в участии в патриотических акциях, подготовке презентаций по творческим заданиям, создании творческих работ, например, по родословной, проведение виртуальных экскурсий по местам жизни писателей и деятелей искусства и др.

Обобщая сказанное, систему развития гражданской идентичности можно представить следующим образом (см. рис. 1):



Рис. 1. Система формирования гражданской идентичности

Пример из школьной жизни

Пример, который я хочу привести, является примером создания ряда важных организационных условий на макроуровне. В сложившейся трудной ситуации кризиса идентичности он достоин, на мой взгляд, представления вашему вниманию.

Как известно, в старшей школе согласно предписаниям ФГОС о среднем общем образовании должно быть организовано профильное обучение, которое способствует целенаправленной качественной подготовке к обучению в вузе. Большинство школ в этом аспекте идут по пути наименьшего сопротивления и делят класс на две части, одна из которых выбирает один

профиль – например, математический, а другая – например, естественнонаучный. Дети, вынуждены выбирать между предложенными профилями или менять класс, а то и школу, в том случае, если профиль их не устраивает. Учитывая обозначенную выше проблему, в гимназии, о которой идет речь, решили организовать процесс перехода на профильное обучение в старшей школе по-другому.

В конце девятого класса учащиеся заполняют анкету, разработанную руководством школы, где они предварительно определяют предметы, которые хотят изучать углубленно, а какие на базовом уровне. Таким образом происходит первичное определение учебной траектории через личностное самоопределение. В начале следующего учебного года десятиклассники вновь проходят такое анкетирование (входная диагностика), которое необходимо для подтверждения или опровержения намерений учащегося и составления его индивидуальной образовательной траектории. Вследствие этого, образуются мини-группы, состоящие из учащихся разных классов одной параллели, которые вместе углубленно изучают интересующий их предмет. Такая организация учебного процесса, без сомнения, имеет свои сложности в плане составления расписания занятий, но, как показывает опыт данной гимназии, сделать его возможно. При этом конечно не всегда удастся сделать расписание без «дырок». Поэтому учащиеся, в силу несформированности самосознания, покидают школу во время перерыва и не всегда возвращаются после него для продолжения обучения. В связи с этим, работа по формированию осознанности собственной деятельности должна начинаться раньше, еще в младшей и средней школе, чтобы обеспечить качественное осуществление учебной работы в старшей школе.

Содержательный процесс обучения организован с помощью форм и методов дифференциации и индивидуализации. Для этого был проведен ряд обучающих мероприятий для учителей гимназии, где они познакомились и апробировали различные методы дифференциации и индивидуализации и выбрали для себя оптимальные. Поэтому они все знают и владеют перечисленными выше формами, методами и приемами для обеспечения дифференциации и индивидуализации учебного процесса. Таким образом, обеспечена связь между макроуровнем и микроуровнем организации формирования гражданской идентичности.

Помимо учебной деятельности учащимся предлагается принять участие в работе школьного парламента, где они могут решать вопросы по улучшению их пребывания в учебном учреждении. В частности учащимся разрешается организовывать ежемесячные парламентские заседания, а также участвовать в педсоветах и высказывать свое мнение по обсуждаемым проблемам. Школьный парламент имеет свою структуру: во главе находится президент; ему помогают три министра; ученый секретарь, который ведет документооборот, и пресс-атташе по работе с общественностью. Должность президента является выборной, поэтому раз в два года в гимназии проходят выборы, основывающиеся на демократических принципах, правах и обязанностях, прописанных в уставе школы и уставе парламента. Затем президент собирает кабинет министров и других членов президиума. Таким образом, учащиеся организуют атмосферу свободы мнения, осознанности собственной деятельности в духе демократии.

Вывод

Таким образом, реализация направлений по формированию гражданской идентичности личности должна происходить на всех уровнях и этапах учебной деятельности и носить

системный, комплексный и творческий характер. Руководству школы и учителям необходимо работать в сотрудничестве с обучающимися, переводя их с помощью сочетания коллективной, групповой и индивидуальной работы в режим творчества, самопознания и самообразования. Индивидуализация является при этом одной из необходимых форм работы при воспитании гражданской идентичности, способствующей, прежде всего, развитию таких важных качеств личности как самосознание и самоопределение.

Литература

- Асмолов, А.Г., Карабанова, О.А., Марцинковская, Т.Д., Гусельцева, М.С., Алиева, Э.Ф., Радионова, О.Р., Загладина, Х.Т., Терехова, Е.С.; Глебкин, В.В. & Левит, М.В. (2012): Учебно-методические материалы для педагогов различных ступеней системы общего образования по формированию гражданской идентичности личности учащегося в рамках социального партнерства семьи и школы. Москва. URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2012/10/UMK-for-teachers.doc [Asmolov, A.G. et al. (2012): Educational materials for teachers at various levels of general education on the formation of the individual student's civic identity system in the framework of social partnership between home and school Moskau. URL: www.firo.ru/wp-content/uploads/2012/10/UMK-for-teachers.doc] (retrieved: September 28, 2016).
- Большаков, А.Г.; Зазнаев, О.И. (2012): Формирование гражданской идентичности: проблемы, современное состояние, перспективы. В: Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. № 12 (26), в 3-х ч. Ч. II. С. 38-41. URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/6.html> [Bolshakov, A.G.; Sasnjajev, O.I. (2012): Formation of civic identity: the problem, the current state and prospects. In: Historical, philosophical, political and legal sciences, cultural studies and art history. Theory and practice. Tamnov: Gramota, 2012. № 12 (26), in 3 books. Book. II. pp. 38-41. URL: <http://www.gramota.net/materials/3/2012/12-2/6.html>] (retrieved: September 28, 2016).
- Водолажская, Т.В. (2003): Идентичность гражданская. В: *Социология: Энциклопедия* / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова & О.В. Терещенко — Мн.: Книжный Дом, 2003. — 1312 с. [Vodolashskaya, T.W. (2003): Civil Identity. In: *Sociology: Encyclopedia / Grizianov, A.A.; Abushenko, W.L.; Evelkin G.M.; Sokolova G.N.; Tereshenko, O.W. (publ.) Knishnij Dom, 2003. - 1312 p.*].
- Данилюк, А.Я., Кондаков, А.М. & Тишков, В.А. (2009): Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. Проект. В: *Вестник образования*. - № 17. - сентябрь 2009. Официальное справочно-информационное издание Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: www.vestnik.edu.ru/proect.html [Daniljuk, A.J.; Kondakov, A.M.; Tishkov, W.A. (2009): The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia. Project. In: *Education Bulletin* - № 17. - September 2009. Official reference edition of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation. URL: www.vestnik.edu.ru/proect.html] (retrieved: September 28, 2016).
- Дивакова, Р.Д. (2014): Методический бюллетень «Развитие гражданской идентичности обучающихся» Смоленск. URL: school35smolensk.edusite.ru/p153aa1/DswMedia/divakova.docx [Divakowa, R.D. (2014): Methodological bulletin "Development of civil identity of students", Smolensk. URL: school35smolensk.edusite.ru/p153aa1/DswMedia/divakova.docx] (retrieved: September 28, 2016),
- Иванова, Н.Л. (2004): Социальная идентичность в различных социокультурных условиях. В: *Вопросы психологии*. 2004. № 4. С. 65. [Ivanova, N.L. (2004): Social identity in a variety of socio-cultural conditions. In: *Questions of psychology*. 2004. № 4. p. 65.]

- Кожанов, И.В. (2013): Гражданская и этническая идентичности: проблема взаимосвязи и взаимозависимости. В: *Современные проблемы науки и образования*. – 2013. – № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9187> [Koshanov, I.V. (2013): Civic and ethnic identity: the problem of the relationship and interdependence. In: *Modern problems of science and education*. – 2013. – № 3. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9187> (retrieved: September 28, 2016).
- Лебедева, Н.М. (1999): Социальная идентичность на постсоветском пространстве: от поисков самоуважения к поискам смысла. В: *Психологический журнал*, 1999. т. 20, №3. - С. 48-58. [Lebedeva, N.M. (1999): Social identity in the post-Soviet space, from self-esteem to the sense of searching searches. In: *Journal of Psychology*, 1999 book. 20, №3. - pp. 48-58.].
- Министерство образования и науки российской федерации (2009): Приказ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта Начального общего образования» (ФГОС НОО) URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> [The Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009): Order of October 6, 2009 № 373 "On approval and enactment of the federal state educational standard of primary education" URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (retrieved: September 28, 2016).
- Министерство образования и науки Российской Федерации (2010): Приказ от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (ФГОС ОО) URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> [The Ministry of Education and Science (2010): Order of 17 December 2010 № 1897 "On approval of the Federal state educational standard of general education" URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (retrieved: September 28, 2016).
- Министерство образования и науки российской федерации (2009): Приказ от 6 октября 2009 г. № 413 «Об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (ФГОС СО). URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> [The Ministry of Education and Science of the Russian Federation (2009): Order of October 6, 2009 № 413 "On approval and enactment of the federal state educational standard of secondary education". URL: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/543> (retrieved: September 28, 2016).
- Муратов, В.В. (2004): Особенности развития идентичности в условиях социально-экономических преобразований. В: *Мир психологии*. 2004. № 2. С. 36. [Muratov, V.V. (2004): Features of identity development in the context of socio-economic transformation. In: *World of Psychology*. 2004. № 2. p. 36.].
- Романова, О.Л. (1994): *Развитие этнической идентичности у детей и подростков: Автореф. дис. канд. психол. наук*. Москва, 1994. С. 26. [Romanova, O.L. (1994): The development of ethnic identity in children and adolescents: Author. Dis. cand. psychol. Sciences. Moskau, 1994, p.26].

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации от 26.12.2012 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ [Federal education law in the Russian Federation of 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/] (retrieved: September 28, 2016).

Об авторе

Екатерина Валерьевна Егорова: PhD, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социологии и билингвального образования Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого (Россия). Контакт: egorowa@inbox.ru



Olga Graumann (Deutschland)

Aufwachsen in unübersichtlichen Zeiten: Die Bedeutung von Pädagogen als Berater und Lebensbegleiter von Jugendlichen

Zusammenfassung: *Jugend ist die Zukunft der Gesellschaft, sie ist einem stetigen Wandel unterworfen, sie ist komplex, widersprüchlich und divers und kann nicht mehr nur national betrachtet werden. Anhand zweier Beispiele werden vier entscheidende Entwicklungsaufgaben, vor die sich junge Menschen gestellt sehen („bilden und qualifizieren“, „ablösen und neu binden“, „Medien nutzen“, „wertorientiert handeln und politisch partizipieren“), näher betrachtet. Der Fokus liegt dabei auf der Rolle, die Pädagogen als Berater und Lebensbegleiter spielen. Das eine Beispiel ist den Entwicklungsaufgaben „bilden und qualifizieren“ sowie „ablösen und neu binden“ gewidmet. Es beschreibt eine in hohem Maße belastete Kindheit und Jugend und zeigt, dass sich dieser junge Mensch durch die Förderung von Resilienzprozessen dennoch eine Zukunft aufbauen konnte. Als zweites Beispiel wurde der Amoklauf eines Jugendlichen in München im Juli 2016 gewählt, das den Entwicklungsaufgaben „Medien nutzen, wertorientiert handeln und politisch partizipieren“ zuzuordnen ist. Die Rolle des professionellen Pädagogen als Berater wird dabei besonders herausgearbeitet. Jugendliche scheitern nicht in erster Linie an gesellschaftlichen Kräften, sondern an dem, was professionelle Erwachsene tun.*

Schlüsselwörter: *Beraten und Begleiten, Resilienz, professionelles Lehrerhandeln, personaler Bezug*

Summary *(Growing up in disconcerting times: the importance of educators as advisors and lifelong companions of young people): The young are the future of society, they are subjected to continuous change, complex, contradictory and diverse and can no longer be considered in a national context only. Through two examples, four crucial developmental challenges with which young people are faced („educating and qualifying“, „dissolving and forging new alliances“, „using media“, „world-oriented acting and political participation“) are examined more closely. The role of educators as advisors and lifelong companions is the focus here. One of the examples addresses the developmental tasks of „educating and qualifying“ as well as „dissolving and forging new new alliances“. It describes and shows how, despite an extremely difficult childhood and youth, this young person was able to build a future with the support of resilience processes. The second chosen example is that of a youth running amoc in July 2016 in Munich; this pertains to the developmental tasks of „using media, world-oriented acting and political participation“. In particular, the role of the professional educator as advisor is emphasized in this case. The young do not fail primarily because of societal pressures but rather because of the actions of adults.*

Keywords: *Consultation and accompaniment, resilience, professional pedagogical action, personal connection*

Резюме *(Ольга Грауманн: Взросление в сложное время: Значение педагогов как консультантов и помощников подростков): Молодежь является будущим общества, она подвержена постоянным переменам, она комплексна, противоречива и разнообразна и ее уже нельзя больше рассматривать в национальных пределах. На основе двух примеров подробно рассматриваются две решающих задачи развития, которые ставят перед собой молодые люди, («получать образование и повышать квалификацию», «разрывать и снова налаживать связи», «использовать средства массовой информации», «действовать, ориентируясь на ценности и участвовать в политической жизни»). При этом внимание уделяется роли, которую играют педагоги в качестве консультантов и помощников. Один пример посвящен задачам развития «получать образование и повышать квалификацию», а также «разрывать и снова налаживать связи». Он описывает в достаточной мере загруженное детство и юность и показывает, что этот молодой человек, все-таки, благодаря процессам жизнестойкости смог построить будущее. В качестве второго*

примера была выбрана беспорядочная стрельба подростка в Мюнхене в 2016 году, который можно отнести к задачам развития «использовать средства массовой информации, действовать, ориентируясь на ценности и участвовать в политической жизни». При этом особо подчеркивается роль профессиональных педагогов как консультантов. Подростки терпят неудачу, в первую очередь, не в общественных делах, а в том, что делают профессионалы-взрослые.

Ключевые слова: консультировать и помогать, жизнестойкость, профессиональная деятельность учителя, персональное отношение

Jugend in Deutschland heute

Jugendforschung war bezüglich ihrer Methoden und Fragestellungen in Deutschland seit der frühen Bundesrepublik der 1950er Jahre einem stetigen Wandel unterworfen. Jugend wird heute als ein sich ständig veränderndes Kollektiv gesehen, denn es besteht ein sich gegenseitig bedingender Zusammenhang zwischen den sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und den Veränderungen in der Jugendzeit. Daher wird Jugend heute stärker im politisch-gesellschaftlichen als im traditionellen entwicklungspsychologischen Kontext betrachtet.

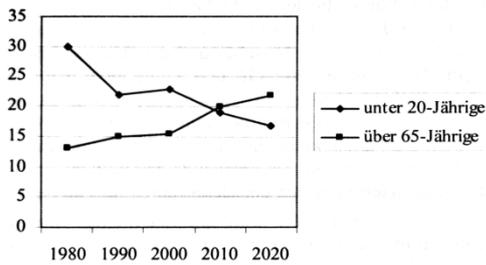
„Jugend ist die Zukunft unserer Gesellschaft“ heißt es in der Shell Jugendstudie, einer empirischen Untersuchung der Einstellungen, Werte, Gewohnheiten und des Sozialverhaltens von Jugendlichen in Deutschland, die vom Mineralölkonzern Shell seit 1953 herausgegeben wird. Alle vier Jahre wird sie seither insbesondere von Wissenschaftlern der Universität Bielefeld durchgeführt und in Fachkreisen als Referenzwerk wahrgenommen. Seit 2002 ist Klaus Hurrelmann federführend für die Studien. Die Jugendlichen kommen hier selbst zu Wort, d.h. es wird nicht über sie diskutiert, sondern ihre Einstellungen und Sichtweisen werden analysiert und in Beziehung zu den gesellschaftlichen Gegebenheiten gesetzt. Es wird die Frage gestellt, wie die Jugendlichen mit den politischen und sozialen Bedingungen umgehen, wie sie sich auf die verschiedenen Anforderungen ihres familiären, schulischen, sozialen und kulturellen Umfeldes einstellen und diese gestalten (Shell Deutschland Holding, 2015).

Aktuelle Krisen und Konflikte, die weltpolitischen Charakter haben wie der radikale Islamismus, Terroranschläge, und der damit verbundene Anstieg an Flüchtlingen durch die kriegerischen Auseinandersetzungen in Syrien, im Irak, in Afghanistan sowie in Ländern Afrikas, prägen die Jugendzeit in Deutschland derzeit. Jung sein ist - wie auch in den meisten anderen Ländern - komplex, widersprüchlich und divers und kann nicht mehr nur national betrachtet werden.

Der Zeitraum, der als „Jugendzeit“ bezeichnet wird, hat sich in den letzten Jahrzehnten verschoben. Die Jugend beginnt früh, mit etwa 11 Jahren und endet oft sehr spät, so dass der Zeitraum in der Forschung inzwischen die Lebensjahre 11 bis 25 umfasst.

Die Jugendzeit wird längst nicht mehr nur von den gesellschaftlichen und politischen Bedingungen im Land beeinflusst, sondern in hohem Maße von den – eingangs schon erwähnten - Krisen und Konflikten wie dem radikalen Islamismus, Terroranschlägen, dem Anstieg an Flüchtlingen und dem inzwischen Jahrzehnte dauernden Bemühen um Integration der Einwanderer.

In Deutschland machen die Heranwachsenden heute nur noch ein Viertel der Bevölkerung aus (Statistisches Bundesamt, 2015). Diese demographische Entwicklung lässt sich in sehr vielen Industrienationen feststellen. Die Zahl der alten Menschen wächst, die Zahl der jungen Menschen dagegen nimmt ab:



(aus: Hurrelmann, 2004, S. 14)

Nur 13 % der Jugendlichen leben in ländlichen Regionen, die Mehrzahl lebt in großen oder mittelgroßen Städten. Ca. 10 % der Jugendlichen stammen aus der unteren Sozialschicht (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2015, S. 48).

Die Jugend wächst heute in einem multikulturellen Land auf. Die Gruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund steigt stetig und liegt derzeit bei ca. 27%. Das heißt, dass jeder Vierte in Deutschland lebende Jugendliche einen Migrationshintergrund hat. Angesichts der eben erwähnten demographischen Entwicklung tut Deutschland gut daran, seine ~~ihre~~ Grenzen vor den Flüchtlingen nicht vollständig dicht zu machen. Viele Grundschulen können nur noch existieren, weil der Prozentsatz der Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder insbesondere von geflüchteten Eltern sehr hoch ist. Auch die deutsche Wirtschaft sieht in dem Zustrom von Flüchtlingen vor allem Chancen, und viele Unternehmen wollen gut qualifizierte Asylbewerber einstellen. Besonders das deutsche Handwerk freut sich über Migranten, die auf den Arbeitsmarkt drängen (Demling, 2015).

Kinder und Jugendliche erleben kulturelle Vielfalt schon ab dem Kindergarten:

Da ist z.B. Boris, ein Junge, der mit seiner Mutter und seiner Schwester aus Bosnien geflohen ist. Er war damals 5 Jahre alt. Er zeichnet wunderbar und studiert heute Medizin. Sein bester Freund seit Kindergartenzeit ist deutschstämmig, seine Bezugspersonen bis heute sind die Eltern des deutschen Freundes. Da ist Helene, deren Eltern aus Kasachstan nach Deutschland gekommen sind als sie 11 Jahre alt war. Sie studierte und promovierte in Politischen Wissenschaften. Seit der Gymnasialzeit ist sie eng mit einem deutschstämmigen Mädchen befreundet. Da ist Robert, der mit seinen Eltern aus Polen gekommen ist, und dem es gelungen ist, so schnell wie möglich jeden Hinweis auf seine polnische Abstammung zu vertuschen. Er hat im Gymnasium eine Klasse übersprungen und in seinem Freundeskreis interessiert es keinen, dass seine Eltern aus Polen eingewandert sind. Da ist Ahmet, ihre Eltern sind aus der Türkei eingewandert, sie ist in Deutschland geboren und ist heute Leiterin einer Grundschule.

Da ist aber auch Mahmud, der aus Syrien ohne seine Eltern geflohen ist. Er hat auf der Flucht traumatische Erfahrungen gemacht und sucht nun Schutz in Deutschland. Für ihn ist es zunächst schwer, Freunde zu finden und in Deutschland Fuß zu fassen.

Die große Herausforderung besteht darin, diesen Jugendlichen schnell die Möglichkeit zu verschaffen, die deutsche Sprache zu erlernen, einen Schulabschluss zu erwerben und entweder eine Ausbildung oder ein Studium aufzunehmen. Mahmud braucht eine schulische und berufliche Perspektive.

Hurrelmann und Albrecht (2014, S. 28) unterscheiden vier Komplexe von Entwicklungsaufgaben bzw. grundlegenden Herausforderungen, die Menschen in ihrer Jugendzeit zu bewältigen haben:

1. Einen Beruf finden und finanziell selbständig werden (bilden und qualifizieren).

2. Sich von der Familie lösen, einen Freundeskreis aufbauen und in die Rolle eines Partners bzw. Elternteils schlüpfen (ablösen und neu binden).
3. Die Rolle als Konsument sowie als Mediennutzer übernehmen und lernen, selbstständig mit Geld umzugehen (konsumieren, die Medien nutzen, wirtschaften).
4. Die Rolle als sozial engagierter und politischer Bürger mit eigenen Wertorientierungen annehmen (wertorientiert handeln und politisch partizipieren).

Diese Entwicklungsaufgaben werde ich im Folgenden anhand ausgewählter Beispiele näher betrachten.

Bilden und Qualifizieren

Schul- und Ausbildungszeiten prägen die Struktur der Lebensphase Jugend nachhaltig. Die Nachfrage nach hochqualifizierten und international gebildeten Fachkräften steigt, und zugleich gibt es immer weniger Arbeitsplätze für gering Qualifizierte. Einfache Schulabschlüsse haben in einer wissensbasierten Gesellschaft kaum mehr einen Wert. Der Bildung kommt im Leben der Jugendlichen daher eine Schlüsselrolle zu. Interessant ist zunächst die Frage: Was wünschen sich die Jugendlichen?

Jugendliche in Deutschland wünschen zwar an erster Stelle die Sicherheit eines Arbeitsplatzes, an die zweite Stelle setzen sie jedoch ideelle Aspekte. Es ist ihnen wichtig, in der Berufstätigkeit selbständig sein zu können und eigene Ideen einbringen zu können. Erst an dritter Stelle stehen materielle Erwartungen. Auffällig ist, dass die Jugendlichen ausreichend Freizeit neben dem Beruf haben wollen, sie wollen durch die Berufstätigkeit nicht von einem genussvollen Leben abgeschnitten werden (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2015, S. 78). Vor allem die Jugendlichen aus sozial gut gesicherten Elternhäusern erleben oft, dass ihre Eltern keine Zeit zum Leben haben und nur noch arbeiten, vermutlich wollen sie eher keine „Workaholics“ werden.

127

Sehr positiv zu bewerten ist, dass 85 % der befragten Jugendlichen später etwas Nützliches für die Gesellschaft tun wollen, und dass sie anerkannt werden wollen (ebd., S. 79).

Der Anteil an Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen und einen Hochschulabschluss anstreben, steigt in Deutschland seit Jahrzehnten kontinuierlich an. Ein erfolgreicher Schul- und Ausbildungsabschluss fällt zeitlich zusammen mit der Ablösung von den Eltern und dem Bedürfnis, finanziell unabhängig zu werden. Das kostet sehr viel Energie und bedarf auch der Beratung und Unterstützung von Erwachsenen.

Das sind in erster Linie die Eltern, aber auch Großeltern, Verwandte, Lehrer, Trainer im Sportbereich, erwachsene Freunde. Wie die Shell-Studie feststellt, hängt eine erfolgreiche Schullaufbahn ganz erheblich von dieser Unterstützung ab (ebd., S. 67).

In zahlreichen Studien konnte belegt werden, dass die soziale Herkunft einen wesentlichen Einfluss auf den Schulerfolg hat. Ein bildungsfernes Elternhaus verringert die Chance einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben und vermindert damit die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Chancen eines Jugendlichen, das Abitur zu machen sind immer noch mehr als doppelt so hoch, wenn der Vater selbst das Abitur hat (ebd., S. 68).

Pädagogische und psychologische Unterstützung brauchen daher insbesondere die Jugendlichen, die aufgrund ihrer sozialen Herkunft gefährdet sind. Laut Statistik sind das vor allem auch Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Im Folgenden möchte ich den Aspekt „Bilden und Qualifizieren“ unter dem Gesichtspunkt näher betrachten, welche Rolle Pädagogen als Berater und Lebensbegleiter für diejenigen spielen, die Schule und Ausbildung unter erschwerten Bedingungen absolvieren müssen.

Diers (2016) berichtet in ihren Studien von Fallanalysen resilienter Jugendlicher, d.h. solcher Menschen, die sich trotz schwierigster Lebensbedingungen normal entwickeln und sogar Karriere machen.

Ich werde die in hohem Maße belastete Kindheit und Jugend von Marica (Diers, 2016, S. 258 – S. 326) zusammenfassend schildern und zeigen, wie es möglich war, dass sich dieser junge Mensch dennoch eine Zukunft aufbauen konnte.

Die Familie von Marica lebt von Sozialhilfe, Maricas Vater ist Immigrant, die Mutter deutschstämmig. Marica ist die Älteste von vier Kindern. Noch bevor sie in die Schule kommt, kümmert sie sich bereits um die kleineren Geschwister und schützt sie vor der Gewalt durch den Vater. Die brutalen Angriffe auf die Mutter eskalieren, als der Vater vor den Kindern die Mutter mit einem Gewehr bedroht und ihr ins Bein schießt. Die Mutter muss mit den Kindern vor dem Vater in eine andere Stadt fliehen, dabei wird sie von der Großmutter und einer Tante unterstützt. Da die Mutter selbst psychisch erkrankte, kann sie ihren Kindern keinen Halt geben, im Gegenteil, auch sie schlägt nun ihre Kinder. Marica übernimmt die Mutterrolle für die jüngeren Geschwister und sagt: „...da kam ich dann erstmal so richtig in die ... Mutterrolle rein“ (Diers, 2016, S. 265). Die Mutter heiratet einen anderen Mann. Der Stiefvater, ein Alkoholiker, ist der Mutter und den Kindern gegenüber noch brutaler als der leibliche Vater und Marica berichtet von sexuellen Übergriffen, gegen die sie von der Mutter nicht geschützt wird. Sie hat massive Schlafstörungen und große Ängste im Dunkeln. Auch hat sie, wie sie selbst sagt, „sehr viel Angst“ vor „Männern allgemein“ und insbesondere vor älteren Männern (ebd., S. 277).

In der Schule bemüht sich Marica jeden Tag, ihre Probleme zu überdecken. Sie ist trotz ihrer häuslichen Situation eine gute Schülerin. Niemand soll merken, welches Leid sie täglich erfährt. Sie sagt von sich, dass sie „seelisch am Ende“ gewesen sei (ebd., S. 271), und als ein Lehrer sie das erste Mal auf ihre Probleme anspricht, hat sie Schwierigkeiten, sich ihm zu öffnen.

Tante und Großmutter sind für Marica in ihrer Kindheit die wichtigsten Menschen. Der Stiefvater verbietet den Kontakt, aber Marica findet Wege, diesen dennoch aufrecht zu erhalten.

„Marica versucht die anderen fünf Kinder (ihre drei Geschwister und zwei Kinder des Stiefvaters) ruhig zu halten und übernimmt damit nun zusätzlich die Erziehungsaufgaben der Mutter und des Mannes. Sie steht morgens als erste auf, weckt die anderen Kinder und kocht für die Mutter Kaffee.“ (ebd., S. 273). Der Stiefvater schlägt die Mutter so, dass sie ins Krankenhaus muss. Sie hat am ganzen Körper blaue Flecken und ist bis auf die Knochen abgemagert. Die Familie ist auf dem absoluten Tiefpunkt angekommen, sie muss wieder fliehen, diesmal in ein Frauenhaus in einer anderen Stadt.

Marica muss die Schule wechseln, doch die neue Lehrerin gibt ihr Schutz und Geborgenheit (ebd., S. 284). Sie motiviert Marica und macht ihr Mut, so dass ihr die Schule Spaß macht und sie gute bis sehr gute Leistungen erbringt. Sie verliert die Angst vor ihren Mitschülern und schließt Freundschaften (ebd., S. 285).

Marica geht es zum ersten Mal vergleichsweise gut, da sich auch die Leiterin des Frauenhauses um sie kümmert. Doch die Mutter trifft sich wieder mit dem Stiefvater und die Familie zieht zu diesem Mann zurück. Für Marica ist das eine sehr schmerzhaft Erfahrung. Sie sagt: „Ich hab mich so geweigert, ich

hab den ganzen Tag ... nur geweint, ich hab gesagt ich will nicht zurück, ich möchte nicht zurück, ich will mir das nicht antun, ich hab hier einen guten Start in der Schule gehabt, ..., sie (die Mutter) hat das aber nicht akzeptiert ...“ (ebd., S. 288). Marica muss wieder die Schule wechseln.

Nachdem der Stiefvater diesmal in lebensbedrohlicher Weise brutal gegenüber der Mutter und den Kindern ist, schalten sich Tante und Großmutter ein und zeigen den Mann an. Er wird zu einer Gefängnisstrafe verurteilt. Marica kann jedoch weiterhin nicht ohne Angst und Panik mit (vor allem älteren) Männern allein in einem Raum sein (ebd., S. 292).

Sie möchte nun aus der Wohnung der Mutter ausziehen. In dem Schulleiter findet sie einen Menschen, der ihr hilft, diesen Schritt zu vollziehen. Doch sie schafft es noch nicht, ihre Geschwister bei der Mutter allein zu lassen. In der Therapie, die ihr der Schulleiter vermittelt, sagt sie auf die Frage, wie sie diese Situationen überhaupt ausgehalten habe: „Ich weine, oder ich nehme mein Kissen und schreie da rein, damit ich mich besser fühle (ebd., S. 294).

Mit 16 Jahren beginnt Marica eine Ausbildung zur Maßschneiderin. Sie heiratet mit 19 Jahren und bekommt ein Kind, gründet also ihre eigene Familie, in der sie sich geborgen und gut fühlt. „Die eigene Familie ist für Marica eine Quelle der Kraft. Sie hat ihr dabei geholfen, aus der Mutterrolle für ihre Geschwister herauszufinden und sich von ihrer eigenen Mutter zu distanzieren“ (ebd., S. 319).

Marica hat ihre enormen Entwicklungsaufgaben gemeistert – trotz aller Erschwernisse, die ihr in den Weg gelegt wurden. Das war nur möglich, weil sie immer wieder unterstützende Erwachsene hatte: die Großmutter, die Tante, Lehrer und Lehrerinnen, die Leiterin des Frauenhauses, aber auch gleichaltrige Freunde. In der Rückschau bezeichnet sich Marica selbst als einen sehr positiven Menschen und ist der Meinung, dass man auch etwas aus diesem Leben lernen kann, auch „wenn es so nicht nötig gewesen wäre“ (Diers, 2016, S. 316), wie sie es formuliert.

Hätte sich nie ein Lehrer oder eine Lehrerin um Marica bemüht, wäre sie möglicherweise an ihrem häuslichen Schicksal zerbrochen, und sie hätte heute keinen Beruf und vielleicht auch keine eigene Familie.

Sie hat zwar immer versucht, ihr häusliches Leid und Elend nicht nach außen dringen zu lassen, doch die genannten Personen wurden von sich aus aufmerksam und aktiv.

Sie beschreibt eine Lehrerin als „lieb“ und hat in Erinnerung, dass sie immer gelächelt hat. Die Lehrerin schützte Marica vor verletzenden Erfahrungen und unangenehmen Nachfragen der anderen Schüler. Dadurch wurden im Sinne des Konzeptes Resilienz belastende Ereignisse reduziert und positive Gefühle gestärkt (ebd. S. 302).

Der Schulleiter der Schule, an der sie auch ihren Abschluss macht, überträgt ihr die Aufgabe der Klassensprecherin, und sie wird Beraterin für Mitschüler, die sich aggressiv verhalten haben. Das hilft ihr, mit einem gewissen Abstand über ihre eigene Situation zu reflektieren.

Auf den Rat des Schulleiters hin, beginnt Marica, Basketball zu spielen. Sport wird für sie eine Bewältigungsstrategie. Mit diesem neuen Hobby hängen verschiedene Funktionen zusammen: Sie kann beim Sport Aggressionen abbauen, 'freier werden' und sich ablenken von der belastenden familiären Situation (ebd., S. 446).

Als die Mutter versäumt, die Aufenthaltsgenehmigung in Deutschland für Marica zu verlängern, droht ihr die Abschiebung in das Heimatland ihres Vaters. Doch der Schulleiter setzt sich bei den

entsprechenden Behörden dafür ein, dass Marica bleiben kann (ebd. S. 306). Dieser Einsatz gehört nicht zu den üblichen Aufgaben eines Lehrers oder Schulleiters, doch gerade diese Bemühung zeigt Marica, dass sie wichtig ist, und das gibt ihr Selbstvertrauen. Der Schulleiter wird zur Vaterfigur, Marica hat auch heute noch Kontakt zu ihm (ebd., S. 307).

Die für mich wesentlichste Erkenntnis, die wir aus der Biographie Maricas ziehen können, ist: Aufmerksam die Bedürfnisse der uns anvertrauten Jugendlichen beobachten und den Mut haben, einzuschreiten, auch wenn der Betroffene sein Leid verstecken möchte.

Diers stellt in ihrer Untersuchung fest, dass „Lehrerinnen und Lehrer als positive Rollenmodelle schützend auf die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Risikolage einwirken“ können (ebd., S. 445). „Sie können durch eine emotionale Basisunterstützung oder informelle Unterstützung ein protektiveres Umfeld für ihre Schülerinnen und Schüler schaffen, auf die Entwicklung von risikobelasteten Kindern und Jugendlichen einwirken, und sie haben die Möglichkeit durch ihre biographische Beratungskompetenz Wandlungsprozesse und damit Resilienzprozesse zu fördern.“ (ebd., 445)

Zusammenfassend soll noch einmal aufgelistet werden, was insbesondere Lehrerinnen und Lehrern hier gelungen ist:

- Die Lehrpersonen haben erkannt, dass Marica offensichtlich ein schlimmes Schicksal im häuslichen Bereich erleidet und sie haben sich nicht davon abschrecken lassen, dass Marica dieses Leid in der Schule verbergen wollte.
- Sie haben von sich aus das Gespräch mit Marica gesucht.
- Sie waren – wie Marica es ausdrückt – „lieb“ und haben sie vor den Mitschülern geschützt.
- Sie haben ihr Aufgaben übertragen, die ihre Ressourcen stärken und ihr ermöglichen, die Zone der nächsten Entwicklungsstufe zu beschreiten.
- Damit haben sie erreicht, dass Marica Freunde finden konnte und in die Schulgemeinschaft eingebunden wurde.
- Sie haben sie vor einer Abschiebung in das Land ihres Vaters, das sie nie kennengelernt hat, geschützt.

Eine für beide Seiten fruchtbare Beziehung zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden kann nur gelingen, wenn man als zu Erziehender identisch ist mit seinen Wertvorstellungen und seinen Handlungen. Auch wenn der personale Bezug nicht nur durch absichtsvolles und geplantes Handeln, sondern auch durch nicht absichtsvolles Handeln geprägt ist, kann und muss professionelles Lehrerhandeln gelernt werden - zunächst in sehr viel intensiverer Weise in der Lehrerausbildung als es derzeit der Fall ist, aber auch in Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie in Supervision, Kursen und Trainingsprogrammen. Professionelles Handeln heißt hier vor allem auch, sich um die eigene Weiterentwicklung zu bemühen, um sich selbst in die Lage zu versetzen, eine adäquate Beziehung aufzubauen, aber auch, dafür zu sorgen, dass das Kind und der Jugendliche beziehungsfähig wird.

Schule kann nicht alles leisten und Lehrer sind nur *ein* – wenn auch bedeutsamer – Mosaikstein in der Lebenswelt des Jugendlichen. Die Grenzen der Lehrenden werden überschritten, wenn es ihnen

allein obliegt, Erziehung im oben genannten Sinn zu leisten. Den Funktionsverlust der Familie kann Schule ohne gravierende Hilfen und Veränderungen nicht ausgleichen. Neuere Untersuchungen haben jedoch die immense Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit und deren Fähigkeit zur Herstellung von personalen Bezügen für das Verhalten und die sozialen Einstellungen von Kindern und Jugendlichen hervorgehoben (Graumann, 2001, S.110).

Ablösen und neu binden

Die psychische und soziale Ablösung von den Eltern gehört zu der zweiten großen Entwicklungsaufgabe. In der Biographie von Marica wurde auch dieser Aspekt angesprochen. Da Marica die Geschwister nicht im Stich lassen will, schafft sie es nicht, ihre Mutter frühzeitig zu verlassen, obwohl ihr das die Möglichkeit einer individuelleren und stressfreieren Entwicklung geboten hätte. Ob, wann und wie sich Jugendliche vom Elternhaus lösen können, hängt daher entscheidend von finanziellen und wirtschaftlichen, aber auch sozialen und emotionalen Aspekten ab.

In den höheren Sozialschichten spricht man heute oft vom „Hotel Mama“. Etwa ein Drittel der 25-jährigen lebt noch im Elternhaus (Kesselring, 2011, S. 558). Sie lassen sich weiterhin von der Mutter die Wäsche waschen und das Essen kochen, obgleich viele von ihnen bereits finanziell unabhängig sind und sich eine eigene Wohnung leisten könnten.

Dagegen erfährt jedoch ein Drittel der Jugendlichen meist noch während ihrer Kindheit Trennung und Scheidung der Eltern (Hurrelmann, 2004, S. 111). Diese Veränderungen von Familienstrukturen und Partnerbeziehungen der Eltern prägen die Vorstellungen der Jugendlichen davon, wie sie sich später verhalten wollen. Wenn sie eine Scheidung ihrer Eltern erlebt haben, verlieren sie das Vertrauen in die Absolutheit von Ehe und Familie.

Dagegen stellt die Shell-Studie fest, dass 74% der befragten Jugendlichen ihre Kinder ebenso erziehen würden, wie sie selbst erzogen wurden. Für einen sehr hohen Prozentsatz der Jugendlichen haben die Eltern also Vorbildfunktion, und das bedeutet, dass sie auch als Berater und Unterstützer von den Jugendlichen wahrgenommen werden. Damit drücken die Jugendlichen auch Vertrauen und Anerkennung gegenüber ihren Eltern aus. „Ganz offensichtlich haben es die allermeisten Eltern verstanden, auf die Wünsche und Bedürfnisse ihrer Kinder angemessen zu reagieren und das richtige Ausmaß von Anleitung und Förderung zu geben.“ (Leven, Quenzel, & Hurrelmann, 2015, S. 54). Auch hier sind die Antworten wieder abhängig von der sozialen Herkunft: Nur 47 % der Jugendlichen aus der unteren Schicht sind mit der Erziehung durch ihre Eltern einverstanden, aber 87 % der Jugendlichen aus höheren Sozialschichten. Die Kluft zwischen den Jugendlichen aus privilegierten und benachteiligten Familien wurde im Laufe der Zeit immer größer, das heißt, dass auch die soziale Ungleichheit wächst (ebd., S. 54).

Die Neigung, eine eigene Familie gründen zu wollen, geht jedoch nicht konform mit der Zufriedenheit der Herkunftsfamilie. Nur noch 63 % der Befragten stimmt der Aussage zu: „Man braucht eine Familie, um glücklich zu sein“ (ebd., S. 56). Hier sind es vorwiegend die einheimischen Jugendlichen, die eher keine eigene Familie anstreben. Jugendliche mit Migrationshintergrund dagegen stimmen zu 71 % der oben genannten Aussage zu. Leven, Quenzel und Hurrelmann vermuten, dass die vielfältigen Anforderungen im Schul-, Ausbildungs- und Berufsbereich bei den Jugendlichen die volle Konzentration verlangen, und dass sich die jungen Leute vor einer zu anstrengenden Phase im frühen Lebensalter (Familie und Beruf) fürchten (2015, S. 59). Auch der Kinderwunsch wird schwächer.

Auch hier unterscheiden sich die Jugendlichen bezüglich ihrer Sozialschicht: Aus der oberen Sozialschicht wünschen sich 76 % Kinder, aus der unteren Schicht nur 53 %.

Die Medien nutzen

Aus aktuellem Anlass und bezogen auf meinen Schwerpunkt „Beraten und Begleiten“ werde ich aus dem weiten Feld der Mediennutzung nur einen Aspekt herausgreifen: Was bringt Jugendliche dazu, zu Amokläufern zu werden?

Der Amoklauf eines Jugendlichen in München am 22. Juli 2016 ging durch die Weltpresse und diverse Internet-Foren, die hier im Einzelnen nicht aufgeführt werden können. Bekannt sind u.a. folgende Fakten: Der 19-jährige Schüler David erschoss neun Menschen und verletzte weitere vier Menschen, anschließend tötete er sich selbst. Bis auf eine Frau, waren alle Getöteten zwischen 14 und 20 Jahre alt. Alle neun Todesopfer hatten einen Migrationshintergrund.

Zwei Gesichtspunkte drängen sich mir auf, auf die ich kurz eingehen möchte:

David hat sich ganz offensichtlich durch die Medien inspirieren lassen. Zunächst durch die Berichte, Texte, Bilder und Filme über den Amoklauf in Norwegen. Löste das bei der Mehrheit der Menschen nur Entsetzen aus, so gibt es offensichtlich insbesondere Jugendliche, die in dem Täter einen Held sehen und glauben, ihre ganz persönlichen Lebensprobleme lösen zu können, in dem sie auch so ein „Held“ werden.

David hat sich aber auch von einem Print-Medium, einem Buch, inspirieren lassen. Der Autor Peter Langmann ist Psychologe und Gutachter, er analysiert auf wissenschaftlicher Basis, weshalb sich Jugendliche zu einem Amoklauf entscheiden. Es ist ein wissenschaftliches Werk und Langmann zeigt auf, dass nicht Waffenbesitz, Mobbing, Computersucht oder Vernachlässigung die ausschlaggebenden Faktoren sind, sondern komplexe Phänomene (Langmann, 2009, S. 46/47). Der Autor kommt zu dem Ergebnis, dass Schulamokläufer psychisch schwer gestört seien. Nach der Analyse des Autors lassen sich die Täter drei Gruppen zuordnen: den psychopathischen, den psychotischen und den traumatisierten Amokläufern (ebd., S. 52). Jugendliche Amokläufer neigen zwar häufig zu Gewaltspielen daher kann das virtuelle Töten die Täter für reale Gewalt desensibilisiert haben. Doch sie müssen bereits vorher labil und verzweifelt gewesen sein. Die Persönlichkeitsstörung ist daher viel eher der Auslöser dafür, dass so großes Interesse an Gewaltspielen besteht, als dass die Gewaltspiele die Ursache für einen Amoklauf sind.

Es macht also wenig Sinn, einfache Schuldzuweisungen auszusprechen: Schuld sind nicht die Eltern, nicht das Internet, nicht die Horrorfilme (ebd., S. 37). Menschen mit psychischen Störungen suchen nach Vorbildern und nach Rechtfertigungen ihrer geplanten Taten, und sie werden das immer „irgendwo“ finden, denn es sind keine spontanen, sondern lange geplante Handlungen. Auch die Sozialschicht ist kein Indikator, denn jugendliche Amokläufer kommen aus allen Sozialschichten.

Offenbar spielen Stress und ungerechtes Lehrerverhalten für Amokläufe an Schulen jedoch eine stärkere Rolle als bisher angenommen, und es stellt sich die Frage, weshalb diesen Jugendlichen nicht geholfen wurde, bevor sie zu Tätern wurden. Es wird kritisiert, dass das Zusammenspiel von Eltern, Freunden, Schule und dem restlichen Umfeld nicht mehr funktioniert. Es hat sich eine Kultur des „Wegsehens“ etabliert, anstelle einer Kultur des „Hinsehens“.

Klaus Hurrelmann, der das Vorwort zur deutschen Fassung des Buches von Peter Langmann geschrieben hat, wurde in einem Interview mit der Schweizer Zeitung "Sonntags Blick" gefragt: Hätte

das Blutbad von München verhindert werden können? (Hamburger Morgenpost vom 24.07.2016). Eine schwere Frage, die sich Eltern, Freunde, aber insbesondere auch Lehrerinnen und Lehrer des Schülers David stellen müssen. Ich meine, dass sie nicht mit „ja“ oder „nein“ beantwortet werden kann. Wenn ein junger Mensch keine Hilfe sucht, ist es auch für professionelle Pädagogen schwer, zu erkennen, dass er Hilfe braucht und vor allem den richtigen Zeitpunkt einer Hilfeleistung einzuschätzen. Jeder Amokläufer sende vor der Tat Signale aus, erklärt Hurrelmann im zitierten Interview. Die müsse man erkennen und richtig deuten können, denn eine solche Tat hat eine lange Vorbereitungszeit. Zu diesen Signalen gehörten Rückzug, kritische Äußerungen, Aggressionsdrohungen. Oft gebe es auch Vorankündigungen der Tat. Das Problem: Die Menschen im Umfeld sind mit dem Täter vertraut, sie nähmen die Signale nicht ernst.

Klaus Hurrelmann ist der Meinung, dass diese Tat hätte verhindert werden können, und es ist davon auszugehen, dass er sich persönlich betroffen fühlt, da er ein Vorwort zu einem Buch schrieb, das offensichtlich den Täter zu seiner Tat inspirierte.

Im Fall Marica war es die Aufmerksamkeit ihrer Umwelt, die ihr geholfen hat, ihre persönliche Lebenssituation zu bewältigen. Die Verwandten, die Leiterin des Frauenhauses und die Lehrerinnen und Lehrer haben hingesehen und zum richtigen Zeitpunkt erkannt, dass Marica Hilfe braucht. Auch Marica hätte einen ganz anderen Weg gehen können. Doch sie hat sich offen für die Hilfsangebote gezeigt. Es ist nicht bekannt, ob nicht auch David (alias Ali) von Lehrkräften angesprochen wurde, und ob nicht auch ihm Hilfsangebote gemacht wurden. Möglicherweise hat er sie abgelehnt oder gar nicht wahrgenommen.

Auch wenn es keinen Sinn macht, bei solchem Extremverhalten wie einem Amoklauf, Schuldzuweisungen auszusprechen, so sollte diese Tat doch Lehrerinnen, Lehrer, Sozialpädagogen, Schulpsychologen, Freunde aufrütteln und alle sollten sich fragen: Was kann ich in meinem Umfeld tun, um eine solche Tat zu verhindern?

Beratungs- und Gesprächskompetenz kann in der Lehrerausbildung und insbesondere auch in der Lehrerweiterbildung leider immer noch entweder gar nicht oder in viel zu geringem Umfang erworben werden. Zu dieser Kompetenz gehört auch das genaue Hinsehen, das aufmerksame Beobachten von Verhaltensänderungen. Gerade die oft schroffe und abwehrende, ja verletzende Haltung männlicher Jugendlicher sogenannten Autoritätspersonen gegenüber, verleitet auch professionelle Pädagogen dazu, ebenfalls abwehrend zu reagieren. Gerade dann besonders genau hinzusehen, Fragen zu stellen und sich nicht durch Abwehr irritieren zu lassen, zeichnet den professionell handelnden Pädagogen aus.

Nach solchen Amokläufen ertönt in der Regel wieder verstärkt der Ruf danach, Anti-Gewaltprogramme in den Bildungseinrichtungen einzusetzen. Dollase geht in einer Studie kritisch mit den zahlreichen nationalen und internationalen Anti-Gewaltprogrammen um, obgleich die Programme die Praktiker mit Ideen versorgen und ihr Einsatz das Image von Professionalität hat. Der Erfolg hängt jedoch von der Persönlichkeit des Anwenders ab (Dollase, 2010, S. 109), und auch evaluierte Programme können vollständig versagen, wenn sie nicht in den Alltag der Praxis passen (ebd. S. 113). Dollase weist darauf hin, dass ein interpersonelles Fähigkeitstraining für junge aggressive Menschen nur dann positiv ist, wenn es dazu führt, dass man überlegt, was man tut und nicht spontan reagiert, und wenn über Veränderungsmöglichkeiten reflektiert wird und die Kontrolle der eigenen Emotionen gelernt wird (ebd., S. 214).

„Schüler, Eltern und Lehrer müssen insbesondere lernen, die unvermeidlichen Frustrationen, die durch das Zusammenleben entstehen bzw. auch dadurch, dass man (...) schlechter ist als andere, zu

beherrschen: ‚anger management‘ ist auch in der internationalen Forschung eine zentrale und vor allem wirksame Präventionsaufgabe“ (ebd., S. 117).

Entscheidend ist auch, wie der Erwachsene mit dem Jugendlichen umgeht, ob er ihm gegenüber Wertschätzung ausdrückt, auch wenn der Jugendliche nicht seinen Vorstellungen entspricht. Dollase spricht von der Identifikation mit dem „erweiterten Selbst“ und meint damit kulturelle Vorlieben, Nationalitäten, Religionen, durch die Heterogenität zum Ausdruck kommt.

„Toleranz gegenüber dem erweiterten Selbst im engeren Sinne ist gefragt, d.h. in einer kulturell heterogenen und pluralen Gesellschaft kann und darf es nur zivilisiert vorgetragene Angriffe auf das erweiterte Selbst geben. Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen und Eltern müssen lernen, auf die Kritik und die Veränderung von funktional nicht relevanten Aspekten des erweiterten Selbst zu verzichten bzw. ihre Meinungsäußerungen zu zivilisieren. Ob ein Mensch mir sympatisch ist oder nicht – es darf kein Anlass für den Versuch der Änderung oder Herabsetzung des anderen und seines erweiterten Selbst sein“ (ebd., S. 118). Die Sichtung zahlreicher Studien hat gezeigt, dass es nicht in erster Linie die gesellschaftlichen Kräfte sind, an denen junge Menschen scheitern, sondern an dem, „was Lehrer, Pädagogen, Eltern, Polizisten im Kontakt mit anderen tun und wie sie sich gegenseitig beeinflussen“ also an der Interaktion von Mensch zu Mensch (ebd., S. 118).

Dollase u.a. führten eine Studie durch, die belegte, dass z.B. der Einfluss von Lehrern auf Fremdenfeindlichkeit dreimal so stark ist wie gesellschaftliche Faktoren (Dollase u.a. 2000).

Um jedoch nicht ein falsches Bild von der Jugend in Deutschland entstehen zu lassen, möchte ich noch betonen, dass es sich bei David um eine Einzeltat handelt, die in keiner Weise ein Bild von den Jugendlichen im Ganzen zeichnet. Im Gegenteil: Entgegen der allgemeinen Annahme, Jugendliche würden z.B. vom Internet beherrscht und dadurch zu Aggression und Gewalttaten angeregt, stellt die Shell-Studie fest, dass die Relevanz des Internets zwar sehr hoch ist, dass aber die Geselligkeit, also sich mit Freunden zu treffen, an der Spitze steht (Leven & Schneekloth, 2015, S. 112).

Es gibt verschiedene Gruppen von Jugendlichen: Die geselligen Jugendlichen (30 %), die Medienfreaks (27 %), die Familienorientierten (24 %) und die kreativen Freizeitgestalter (19 %). In allen Gruppen verteilen sich die Jugendlichen ziemlich gleichmäßig über alle Herkunftsschichten (vgl. Leven & Schneekloth, 2015, S. 115 ff). Trotz dieser Unterschiede spielt sich die Freizeit der Jugendlichen entweder direkt online ab oder sie sind online. Die wöchentliche Nutzung des Internets steigt jedoch stetig weiter an.

Entgegen der häufig geäußerten Meinung, das Internet würde unkritisch machen und isolieren, wurde festgestellt, dass doch immerhin 39 % der in der Shell-Studie befragten Jugendlichen gegenüber den Strukturen des Internets kritisch eingestellt sind (ebd., S. 132) und dass die soziale Isolation nicht häufiger geworden ist. Außenseiter hat es immer schon gegeben (Albrecht & Hurrelmann, 2014, S. 159).

Es ist nach wie vor die Aufgabe der Erziehungsberechtigten und der Bildungsinstitutionen, den Medienkonsum und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen Medien gegenüber zu kennen, ggf. zu kontrollieren und zu steuern. „Wir leben in einer Gesellschaft, in der Menschen, die nicht medial verbunden oder integriert sind, vom sozialen und kulturellen Leben weitgehend ausgeschlossen sind“ (Mikos, Winter & Hoffmann, 2007, S. 7). Kinder und Jugendliche müssen daher lernen, mit Medien umzugehen, denn „Medien eröffnen temporäre und kontingente Felder der Identifikation, die mit libidinösen Energien, Affekten und Phantasien verknüpft werden ... Medien helfen, Identitäten zu konstruieren“ (ebd., S. 7). Wichtig ist, das gemeinsame Gespräch über das, was durch die Medien erlebt und erfahren wird, welche Normen, Werte und Rollenbilder implizit sowie explizit vermittelt

werden und wie sie die je eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen beeinflussen. Es ist für Erziehungsberechtigte und professionelle Pädagogen zweifellos schwer, die jugendlichen „Subkulturen“ nachzuverfolgen und zu verstehen, was sich in den jugendlichen „Szenen“ abspielt. Entscheidend ist jedoch nicht, alle Musikrichtungen, Filme und Videospiele selbst zu kennen, sondern zu erkennen, wann ein Jugendlicher von einer medialen Richtung in seinem Denken und Handeln beherrscht wird. Hier rechtzeitig einzugreifen und zu steuern ist eine der größten Herausforderungen vor die sich das Elternhaus und die Bildungsinstitutionen gestellt sehen.

Wertorientiert handeln und politisch partizipieren

In der Zeitung „Die WELT“ vom 15.09.2014 steht als Überschrift: „Die Jugendlichen von heute wirken wie Zombies. Sie sind orientierungslos und ziemlich gleichgültig: Wer heute zur jungen Generation zählt, irrt oft durchs Leben. Ohne Drive und Pfeffer, aber mit großem Appetit auf Lob und Anerkennung.“ Solche plakativen Schlagzeilen geben ein unhaltbares, verzerrtes Bild von der Jugend wieder. Seriöse wissenschaftliche Studien dagegen bezeichnen die Mehrheit der Jugend in Deutschland als sehr diszipliniert, als konstruktiv, anpassungsbereit, leistungsmotiviert und zukunftsbewusst. Die jungen Menschen wollen etwas aus ihrem Leben machen, und sie wollen die Eltern nicht enttäuschen (Kesselring, 2011, S. 550). Auch das ist wiederum abhängig vom Sozialstatus, d.h. von den materiellen und sozialen Ressourcen des Elternhauses.

Generell lässt sich aber auch feststellen, dass das eigene Individuum im Zentrum jugendlichen Handelns steht und man auch von einem Ego kult bei Jugendlichen sprechen kann. Es fehlt oft an Normen und Stabilitätsfaktoren (Kesselring, 2011, S. 549). Die dauerhafte Auseinandersetzung mit unsicheren Zukunftshorizonten und ungewissen Lebensperspektiven führt in der jungen Generation der 1985 bis 2000 Geborenen zu einer Mentalität des tastenden Sondierens und pragmatischen Ausprobierens von Alternativen. Laut Hurrelmann sind Jugendliche Egotaktiker, aber zugleich an einem guten Zusammenleben in der Gemeinschaft interessiert. Sie wollen für sich so viel Gewinn wie möglich und gehen dabei ganz nüchtern von ihren individuellen Wünschen und Bedürfnissen aus (Hurrelmann, 2000). Das Motto: „Gut leben zu wollen“ kann gleichzeitig auch bedeuten „Gut leben zu lassen“ und drückt damit die Fähigkeit zur Solidarität den Mitmenschen gegenüber aus.

In der Wertehierarchie von Jugendlichen stehen an erster Stelle: Freie Meinungsäußerung, Lebensgenuss, Kreativität, Abenteuer, Emanzipation, Mitsprache, Mitbestimmung, Lebensqualität, aber auch Freundschaft, Liebe und Treue sowie Humor.

Im Abseits stehen dagegen Werte wie: Disziplin, Anpassungsbereitschaft, Ordnung, Einfügen in soziale Strukturen, Unterordnung unter hierarchische Verhältnisse und Pünktlichkeit (Hurrelmann, 2000).

Die Shell-Studie stellt insgesamt einen „soliden Optimismus“ bei den Jugendlichen bezüglich ihrer persönlichen Zukunft fest. 61 % der Befragten gehen trotz der vielfältigen Sorgen und Ängste und trotz der Fülle an politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Krisen, davon aus, dass sie ihre eigene Zukunft bewältigen werden. Allerdings sind es auch hier wieder die Jugendlichen aus den höheren sozialen Schichten mit einer höheren Bildungsaspiration, die optimistisch denken (Leven, Quenzel & Hurrelmann, 2015, S. 100). Jugendliche mit Migrationshintergrund und ausländische Jugendliche sind deutlich pessimistischer bezüglich ihrer Zukunft als deutschstämmige Jugendliche. Die größten Sorgen machen sich die Jugendlichen bezüglich Terroranschläge, Krieg in Europa und sozialer Ungerechtigkeit. Deutlich abgenommen haben dagegen in den letzten Jahren die Ängste vor einer schlechten Wirtschaftslage und vor Arbeitslosigkeit (ebd., S. 95).

Die Mehrheit der Deutschen hat das Gefühl, eigene Traditionen und Werte seien in der jüngsten Vergangenheit vernachlässigt worden. Im Handelsblatt vom 07.07.2016 heißt es, dass rund 60 % der Deutschen ohne Migrationsgeschichte es demnach für wichtig halten, „dass wir unsere Identität, Werte und Eigenschaften wieder stärker in den Mittelpunkt rücken“. Daraus eine ausgrenzende oder gar rassistische Grundhaltung abzuleiten, wäre jedoch falsch. Es scheint den meisten Menschen eher darum zu gehen, sich angesichts verstärkter Kontakte mit Menschen aus anderen Kulturen darüber klar zu werden, „was unsere eigene Gesellschaft eigentlich ausmacht“.

Schlussgedanken

Deutschland steht derzeit an einem Scheideweg: Wollen die Deutschen Pluralität und offene Demokratie, das bedeutet eine freiheitliche, vielfältige und inklusive Gesellschaft? Wollen sie ein modernes Einwanderungsland werden, oder wollen sie einen neuen Nationalismus und Grenzziehungen, wie es in vielen europäischen Ländern bereits der Fall ist?

Beides ist derzeit denkbar. Viele Teile der Bevölkerung sind verunsichert, das führt dazu, dass sie sich den Rechtspopulisten zuwenden. Es ist wichtig, gerade die Jugendlichen politisch differenziert aufzuklären, damit sie nicht auf populistische und nationalistische Parolen hereinfallen. Wir brauchen politisch gebildete und differenziert denkende Jugendliche, um unsere freiheitliche Demokratie weiterhin aufrecht halten zu können.

Aus meinen Fallbeispielen ging auch ganz klar hervor, wie wichtig eine aufmerksame, für die Problemlagen von Jugendlichen offene Betreuung und Beratung durch Eltern, Verwandte, Lehrer, Trainer, Freunde, Nachbarn ist. Auch wenn sich die Jugendlichen noch so selbstbewusst und selbstsicher darstellen, so benötigen sie dennoch Fürsorge, Hilfe und Unterstützung, die sie nicht einengen, aber ihnen einen Weg zeigt, den sie gehen können.

Literatur

- Demling, A. (2015): Wirtschaft sucht Arbeitskräfte. Diese Branchen hoffen auf die Flüchtlinge. In: Spiegel Online: URL: www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/fluechtlinge-diese-branchen-hoffen-auf-arbeitskraefte-a-1047238.html (abgerufen: 07.08.2015).
- DIE WELT (2014): Die Jugendlichen von heute wirken wie Zombies. URL: www.welt.de/debatte/kommentare/article132237544/Die-Jugendlichen-von-heute-wirken-wie-Zombies.html (abgerufen: 15.09.2014).
- Diers, M. (2016): *Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen*. Berlin: Springer Verlag.
- Dollase, R., Ridder, A., Bieler, A., Köhnemann, I. & Woitowitz, K. (2000): Nachhall im Klassenzimmer. Zur relativen Unabhängigkeit der schulischen Integration vom Belastungsgrad der städtischen Umgebung. In: Heitmeyer, W. & Anhut, R. (Hrsg.): *Bedrohte Stadtgesellschaften. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen*. Weinheim: Juventa, S. 199-255.
- Dollase, R. (2010): *Gewalt in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Graumann, O. (2001): Der personale Bezug in der Schule. Bedeutung eines alten Paradigmas in der heutigen Zeit. In: Graumann, O. & Mrochen, S. (Hrsg.): *Schule in Not. Eine Institution auf der Suche nach Verbündeten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 88 – 110.
- Hamburger Morgenpost (2016): Experte für Amokläufer: "München hätte verhindert werden können". URL: <http://www.msn.com/de-ch/nachrichten/vermishtes/experte-f%C3%BCr-amok-l%C3%A4ufer-m%C3%BCnchen-h%C3%A4tte-verhindert-werden-k%C3%B6nnen>.

- [amokl%3%a4ufer-m%3%bcnchen-h%3%a4tte-verhindert-werden-k%3%b6nnen/ar-BBuKqA5?li=BBqfZdU](#) (abgerufen: 24.07.2016).
- Handelsblatt (2016): Migranten in Deutschland fürchten Zukunft. URL: [www.handelsblatt.com/politik/deutschland/fluechtlingskrise-migranten-in-deutschland-fuerchten-zukunft/13844470.html](#) (abgerufen: 07.07.2016).
- Hurrelmann, K. (2000): Die 10- bis 15-Jährigen – eine unbekannte Zielgruppe? In: *Internationales Zentralinstitut für das Jugend- und Bildungsfernsehen, IZI, Ausgabe: 13/2000/2* (siehe auch URL: [www.br-online.de/jugend/izi/text/hurrel.htm](#)).
- Hurrelmann, K. (2004): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. 7. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim und München: Juventa.
- Hurrelmann, K. & Albrecht, E. (2014): *Die heimlichen Revolutionäre. Wie die Generation Y unsere Welt verändert*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kesselring, G. (2011): *Der Jugend von heute fehlt ein Feindbild. Eine kritisch, hermeneutische Betrachtung aktueller Erziehung und das möglicherweise fehlende Feindbild neuer Generationen*. Dissertation Universität Bielefeld.
- Langmann, P. (2009): *Amok im Kopf: Warum Schüler töten*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Leven, I., Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft: Am liebsten alles. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch, S. 47 – 110.
- Leven, I. & Schneekloth, U. (2015): Freizeit und Internet: Zwischen klassischem „Offline“ und neuem Sozialraum. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch, S. 111 – 152.
- Mikos, L., Winter, R. & Hoffmann, D. (2007): Einleitung: Medien – Identität – Identifikation. In: Mikos, L., Hoffmann, D. & Winter, R. (Hrsg.): *Mediennutzung, Identität und Identifikationen. Die Sozialisationsrelevanz der Medien im Selbstfindungsprozess von Jugendlichen*. Weinheim und München: Juventa, S. 7 – 20.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt: Fischer Taschenbuch
- Statistisches Bundesamt (2015): Bevölkerungsstand. URL: [www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerungsstand/Bevoelkerungsstand.html](#) (abgerufen: 10.09.2016).

Über die Autorin

Prof. em. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Erziehungswissenschaftlerin, Universität Hildesheim, Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften; Ehrenpräsidentin der International Academy for the Humanization of Education ([www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/](#)) ([www.iahe.eu](#)). Kontakt: jaugrau@uni-hildesheim.de



Julia Koinova-Zöllner (Deutschland)

Individualität und Kooperation: Chancen und Herausforderungen gegenseitiger Ansätze

Zusammenfassung: Kooperation und nicht Konkurrenz wird in Bildung und Forschung als ein Bildungsziel auf dem Weg zur Entwicklung beruflicher Handlungskompetenz sowie als umfassende Grundbefähigung eines Menschen in Deutschland verstanden. Es geht hier um die inhaltliche Ausprägung von persönlichen und sozialen Kompetenzen jedes Einzelnen, welche eigenverantwortlich in Situationen des „Miteinanders“ zu erleben sind. Umso unvorstellbarer, dass russische Eltern Bildung zu Hause der Bildung in der Schule für Ihre Kindern bevorzugen. Im Beitrag werden Formen von sozialen Beziehungen und positiver Interdependenz dargestellt. Die Beispiele aus der eigenen Lehre zeigen die positive Wirkung der Kooperation und liefern Gründe weshalb Bildung in der öffentlichen Schule in Russland eher vermieden wird.

Schlüsselwörter: Familienbildung, Bildung, Kooperation, Interdependenz, Independenz

Summary (Yulia Koynova-Tselner: *Individuality and cooperation: opportunities and challenges of mutual approaches*): Education in school is the social institute for pupils which not only involves to impart knowledge, but it includes also the development of social skills. Unfortunately, it is that parents in Russia prefer for their children „family learning“ at home instead of sending them to school. The article discusses arguments in favour of cooperation between parents, teachers and science education in questions of education development. The theory of cooperation is a vital model of understanding social development instead of rivalry. It has both possibilities: development of individuality and development of mutuality by diversity. It is a way to support the reformation of education and of school. The reflexive student evaluations also nurture a positive mindset towards forms of cooperation.

Keywords: family learning; education, cooperation, interdependence, independence

Резюме (Юлия Койнова-Цёльнер: *Индивидуальность и кооперация: шансы и вызовы взаимных подходов*): Кооперация, а не конкуренция выступает целью школьного образования и педагогических исследований в Германии. При этом речь идёт о развитии важных для каждого индивидуума личностных и социальных компетенций, формирование которых возможно лишь в ситуациях межличностной интеракции „друг с другом“. Поэтому представляется весьма проблематичным решение родителей в России, которые добровольно отказываются от обучения своих детей в школе, отдавая предпочтение домашнему обучению, тем самым лишая своих детей опыта построения социальных отношений. В статье обсуждаются формы социальных отношений и преимущества положительной зависимости, выраженной в кооперативном взаимодействии. Примеры из студенческих рефлексивных документов иллюстрируют позитивные эффекты кооперации и имплицитно указывают на возможные причины отказа от обучения в российской школе.

Ключевые слова: семейное обучение, образование, кооперация, интерdependенция (взаимозависимость), индепенденция (независимость)

Schulbildung und/oder Familienbildung

In der russischen „Lehrerzeitung“ (russ.: Учительская газета) vom 7. Juni 2016 wurde eine ganze Seite dem Thema „Bildung in der Familie“ gewidmet. Im Russischen heißt das: „семейное образование“, und bedeutet eine Art „home learning“ bzw. „individuelle Bildung für Schulkinder zu Hause“. Die Autorin Jakovleva [Яковлева] verweist in ihrem Artikel auf die immer weiter wachsende Popularität der Familienbildung in Russland und stellt fest, dass zum Beispiel im Jahre 2010 im

Gebiet Omsk nur 11 Familien die individuelle Bildung für ihre Kinder zu Hause dem Schulbesuch vorgezogen hatten, im Jahre 2013 waren es schon 60 Familien, und im Jahre 2016 bereits 407 Familien (Яковлева [Jakovleva], 2016, S. 5).

Russische Eltern erhalten dafür monatlich vom Staat folgende Vergütung: Für einen/eine GrundschülerIn: 7.816 Rubel (entspricht z.Zt. ca. 112 €, Anm. Autorin), für einen/eine SchülerIn der Sekundarstufe I: 9.770 Rubel (ca. 140 €), für einen/eine SchülerIn der Sekundarstufe II: 11.724 Rubel (ca. 167 €). Das Grundprinzip solcher „Familienbildung“ besteht darin, dass die Eltern für die Qualität der Bildung Verantwortung übernehmen und dafür sorgen, dass das Schulkind die Schulfächer zu Hause lernt und am Ende des Schuljahres Prüfungen ablegt. Abhängig von der Klassenstufe können es dabei bis zu 16 Prüfungen am Ende des Schuljahres sein. Meinungsäußerungen der Schulkinder selbst zu dieser Form der Familienbildung fehlen jedoch im Text. Vielmehr geht es in dem Bericht um die Frage, ob Bildung zu Hause durch das Elternhaus als ein Weg Geld zu verdienen oder eine Möglichkeit der qualitativen Bildung zu betrachten ist. Die Meinungen von Eltern und Vertretern des Bildungsministeriums zum Thema „individuelle Bildung zu Hause“ fallen unterschiedlich aus, wie die Autorin schildert. Die russischen Schulbehörden überwachen die Individual-Schüler nach festgelegten Richtlinien mittels Prüfungen, zahlen die Schulgelder an die Eltern aus, bezweifeln aber dabei, ob alle Familien das Geld zweckgebunden verwenden. Die Wissensvermittlung in der Schule ist jedoch nach Meinung der Eltern unzureichend, und die meisten Eltern schicken ihre Kinder deshalb regulär zum privaten Unterricht.

Zweifellos müssen die Schüler und Schülerinnen außerschulisch individuell gefördert werden, wenn dafür ein besonderer Bedarf besteht. Individuelle Förderung ist dann jedoch in den meisten Fällen als eine temporäre Aufgabe zu betrachten. Fragt man in Russland danach, ob es bei der Bildung in der Familie um eine temporäre individuelle Förderung von Schulkindern im Sinne eines Nachhilfeunterrichts geht, so finden sich kontroverse Meinungen. Es wird fast immer betont, dass individuelle Förderung notwendig sei, um „gute“ Noten zu bekommen und außerdem, um das Kind vor psychischer und physischer Gewalt in der Schule zu schützen. Obwohl im genannten Artikel als Gegenargument zur häuslichen individuellen Bildung fehlende Möglichkeiten, soziale und kommunikative Kompetenzen zu erwerben, genannt werden, begrüßt die Verfasserin selbst diese Bildungsform und untermauert ihre Meinung durch Elternäußerungen wie z.B.:

„Kinder wachsen zu Hause auf, das ist die beste Erziehung. Schule bietet dagegen praktisch keine Erziehung. [...] Wir, die Eltern, wählen diese Form der Bildung, weil die Lehrerschaft wegen enormer Belastung professionell ausgebrannt ist und die Klassen überfüllt sind. [...] Wir, die Eltern, sorgen für die Bildung unserer Kinder, sorgen für einen qualitativen privaten Unterricht und eine Zusatzbildung unter komfortablen Bedingungen [...]“ (ebd., S. 5).

Die schwerwiegenden Vorwürfe, wie „keine Erziehung“, „professional ausgebrannte Lehrer“, „überfüllte Klassen“, offenbaren die Unzufriedenheit der Eltern. Das kann die Folge für das Misstrauen von Eltern gegenüber der russischen Schule als soziale Bildungsinstitution. Ob die staatliche Schule in Russland als Einrichtung (Meta-Ebene) und/oder das Angebot an der Schule (Meso-Ebene), und/oder die didaktischen Arrangements von Lehrern (Micro-Ebene) Ursachen des Misstrauens sind, ist nicht klar. Forschungsdaten dazu konnten nicht gefunden werden. In der Presse und Öffentlichkeit wird allerdings für alle Probleme in der Schule primär den Lehrkräften die Schuld gegeben, obwohl die russische Schule als soziale Institution seit den 90-er Jahren nicht ihre beste Zeit erlebt (Koinova-Zöllner, 2003).

Das hängt sicher auch damit zusammen, dass die russische Gesellschaft insbesondere in der Zeit der Perestroika großen Veränderungen ausgesetzt war, die in den Einstellungen der Menschen zu ihrer

Arbeit und ihrem Alltag zum Ausdruck kamen: mehr Egozentrismus, Unsicherheit, wirtschaftliche Not, Kampf ums Überleben, aber u.a. auch Offenheit (Glasnost), politische Freiheiten, neue Verantwortlichkeiten, mehr Selbständigkeit.

Dennoch legen die meisten Eltern Wert auf die Vergangenheit, weil diese die Sicherheit und positive Erinnerungen bietet. Veränderungen wurden, besonders in Russland, als angsteinflößend wahrgenommen und sind mit negativen Gefühlen und Verlusten verbunden. Ein Beispiel dafür ist die Einführung der „einheitlichen staatlichen Prüfung“ (russ.: ЕГЭ = единый государственный экзамен). Laut der aktuellen Befragung von Golodez sind 66% der Russen gegen die Einheitsprüfung und nur 15% dafür (Golodez [Голодец], 2014). Vergleicht man dabei die Daten hinsichtlich des Alters der Befragten, so gehören zu den Befürwortern der staatlichen Prüfungen die Bürger, die unter 30 Jahre alt sind. Zu den Gegnern zählt dagegen die Generation zwischen 31 und 60 Jahren. Auf den ersten Blick könnte diese Tatsache als Konflikt der Generationen bezeichnet werden. Die Interviews mit den russischen Bürgern zeigen aber, dass die Abneigung gegenüber der Einheitsprüfung als Frustration auf die Qualität der Bildung heute zu bewerten ist (ebd.). Die ältere Generation erinnert sich an ihre Schulzeit, in welcher sie meint, eine „bessere Bildung“ erhalten zu haben: mehr Vermittlung von Wissen und kostenlos.

Schulbildung und Bildungsziele

Die gesellschaftlichen Bedingungen und die Rolle der Schule als Institution ändern sich jedoch rasant (Koinova-Zöllner, 2003). Bildungsziele müssen nicht nur neu definiert, sondern auch der Öffentlichkeit bzw. den Eltern, vermittelt werden. Normalerweise werden sie auf der Basis der Bedeutung von Wissensbeständen und der Lernkultur einer Gesellschaft formuliert. Leider finden Fragen zur Lehr-Lernkultur noch keinen Platz in der russischen Presse und Erziehungswissenschaft.

140

Schulbildung ist in Russland also ohne Schulbesuch generell möglich, weil Prüfungen dort scheinbar zum wichtigsten Maßstab der Bildungserfolge/Bildungsziele geworden sind, wie die Einführung der staatlichen Einheitsprüfung zeigt (Koinova-Zöllner & Donezkaja, 2016). Wenn aber Schulbildung und Bildungsziele verändert werden sollen, dann muss folgerichtig auch das Schulsystem verändert werden, da Bildung eben nicht nur Wissensstoff umfasst, sondern auch Organisationsformen. Obwohl die russische Verfassung „kostenloses Bildungsrecht“ festlegt, wird die Organisation der Bildung im Gesetz nicht explizit erklärt:

„Die grundlegende allgemeine Bildung ist obligatorisch. Die Eltern oder die ihre Stelle einnehmenden Personen müssen sicherstellen, dass die Kinder in den Genuss der grundlegenden allgemeinen Bildung gelangen [...]“ (übers. aus der Russischen Verfassung, Artikel 67e).

Somit lässt sich die Elterninitiative nicht als gesetzeswidrig betrachten, sondern als Schlussfolgerung, da es laut Verfassung nicht um Schulpflicht, sondern um allgemeine Bildung geht. Die Verantwortung des Staates in Bezug auf Schulbildung wird hier nicht angesprochen, nur die der Eltern.

In Deutschland gehört das Wort „Bildung“ ohne Zweifel zu den am häufigsten benutzten Begriffen. „Bildung“ ist weit gefasst und schließt fachbezogene Widersprüche ein, so dass es nicht möglich ist, in Kürze eine Übersicht und/oder einen angemessenen Terminus zu definieren, der an Bildung gestellte Bedingungen enthält. Anzumerken ist aktuell ein verstärkter Widerspruch zwischen der Tradition der europäischen humanistischen Bildungsphilosophie und den wirtschaftlich orientierten Bildungstheorien, welche die Qualität des Menschen abhängig von seinem Wissen und Können auf

konkurrenzbasierter Grundlage bewerten. Im Prinzip ist Bildung entsprechend dem bildungshumanistischen Ansatz auf Individualität bezogen und der Gedanke, dass Bildung vom Subjekt ausgeht und von der Entwicklung sowie Förderung seiner Möglichkeiten, nach wie vor aktuell. Das Problem war und ist, ob man Bildung individualistisch betrachtet und die Ansprüche der Gesellschaft dabei ignoriert, oder ob Bildung von den gesellschaftlichen Ansprüchen her sowie den subjektiven Bildungsbedürfnissen definiert wird. Hier sind Gegensätze zu erkennen. Humanistisch gesehen gilt Bildung als Befreiung des Selbst. Bildung als Vorbereitung zum Leben in der Gesellschaft dagegen beinhaltet nur bedingt die Freiheit des Individuums und verlangt seinen Preis in der Anpassung an vorgegebene Verhältnisse (Wulf, 1989, S. 68).

Die aktuellen Beiträge zum Thema Bildung in der russischen Presse deuten auf die Kontroverse hin. Dabei wollen die Eltern ihre Kinder vor den „gegebenen Verhältnissen“ in der öffentlichen Schule schützen, in denen es hauptsächlich um Konkurrenz geht, so z.B. im Beitrag von Loginowa [Логинова] unter dem Titel „Konkurrenz ist die Kraft der Entwicklung“ (Lehrerzeitung [Учительская газета, 2016]). Die Autorin verweist darauf, wie russische Staatsmänner Bildungsziele formulieren.

So ist für Präsident Putin „die Entwicklung der Konkurrenzfähigkeit wichtig“. Vizepräsident Medwedew betont, dass „wir brauchen eine neue Schule brauchen, die nicht nur persönliche Fähigkeiten zu entdecken hilft, sondern auch auf große Konkurrenz im Leben vorbereitet, eine Schule, die für sich zu kämpfen lehrt und eigene Ideen zu realisieren übt“ (zitiert in: Loginowa [Логинова] 2016, S. 8).

Individualität versus Kooperation

Mag sein, dass in der Zeit des Kalten Krieges und des Wettstreits im Weltall die Konkurrenzfähigkeit als Strategie erfolgreich war. Aktuell wurde in der deutschen Schule das konkurrenzorientierte Verhalten zugunsten der Kooperation und das ergebnisfixierte Verfahren zugunsten eines prozess- und ergebnisorientierten Verfahrens abgelöst (Jürgens, 2000; Klafki, 1985; Winter, 2004).

Leider ruft das Thema Kooperation in der russischen Forschung insgesamt wenig Begeisterung hervor, unabhängig davon, ob es um eine vertikale, horizontale Kooperation oder Kohärenz zwischen vertikaler und horizontaler Kooperation in der Bildungslandschaft geht. Ist es das historische Erbe, welches die Kooperation als Potenzial zur Entwicklung behindert? Oder wird befürchtet, dass Kooperation die Individualität ausschließen könnte und, dass Kooperation den Verlust der Individualität bedeutet?

Die Forschung zur Kooperation wird in Deutschland aktuell besonders aktiv gefördert (u.a. KMK, 2004; KMK&HRK, 2015; Horster & Rolff, 2001; Rothland, 2012; Fussangel & Gräsel, 2011; Richter & Pant, 2016).

Phänomenologisch gesehen ist Kooperationsfähigkeit sowohl ein soziales als auch ein persönliches Merkmal. Es geht hier um die inhaltliche Ausprägung von mehreren persönlichen Kompetenzen, welche eigenverantwortlich in Situationen des „Miteinanders“ zu erleben sind. Demzufolge wird Kooperationsfähigkeit nicht nur als soziale Interaktionsform, sondern als Grundbefähigung einer Person zur Synthese eigener Aktivität unter Einwirkung von Anderen im sozialen Handlungsprozess zum Vorteil des Erreichens eines gemeinsamen Ziels definiert (Koinova-Zöllner & Kranz, 2016). Das kann nur in der Zusammenarbeit mit der Gesellschaft bzw. der Gruppe stattfinden. Theoretisch gesehen geht es hier um zwei theoretische Konstrukte, den Individualismus - „Ich“ und die soziale Beziehung „Ich – die Anderen“. Die Herausforderung für das Individuum ist, die Kohärenz zwischen

Autonomie und Heteronomie wahrzunehmen sowie den Stand der Entwicklung von sozialen Beziehungen auf unterschiedlichen Ebenen zu erfassen und zu reflektieren. Das gilt als Aufgabe der schulischen Bildung.

Das Thema war und ist relevant, und kann auf eine lange Geschichte zurückblicken. Dazu geäußert haben sich z.B. Tönnies (1855-1936), Simmel (1858-1918), Durkheim (1858-1917), Weber (1864-1920) und Elias (1897-1990). Außer den Prämissen über die existierenden Theorien soll man die Veränderbarkeit von sozialen Beziehungen eines Individuums in einer modernen Gesellschaft betonen, deren charakteristische Aspekte aktuell sind:

- „Die Vervielfältigung der sozialen Beziehungen;
- die Verlängerung der sozialen Beziehungen: 1) auf der einen Seite wird davon ausgegangen, dass sie über eine größere geografische Distanz stattfinden; 2) auf der anderen Seite werden „Mittel-Zweck-Reihen“ bzw. „Interdependenzketten“ länger: der Weg vom Wunsch zum Ziel impliziert eine ganze Reihe von vermittelnden Interaktionen;
- die Vernetzung der sozialen Beziehungen; „Beziehungsnetz“;
- die Vereinseitigung der sozialen Beziehungen;
- die Versachlichung der sozialen Beziehungen: 1) die Anonymisierung sozialer Beziehungen. Relationen zwischen sich kennenden Personen werden seltener; Verhältnisse zwischen Unbekannten nehmen zu; 2) die Rationalisierung sozialer Beziehungen; 3) die Objektivierung von sozialen Beziehungen; 4) die Instrumentalisierung von sozialen Beziehungen;
- die Entfremdung sozialer Beziehungen;
- die Abstraktheit von sozialen Beziehungen;
- die größere „Freiheitlichkeit“ sozialer Beziehungen.“ (Kippele, 1998, S. 203-204).

Demgemäß sind soziales Lernen und Entwicklung von sozialen Kompetenzen eines Individuums eine pädagogische Aufgabe. Diese Intention ist normativ, weil das Individuum die eigene Entwicklung im Sozialraum gestaltet und dabei auf die Rückmeldung von anderen angewiesen ist. Diese Ausbalancierung „Ich“ – „Ich - Andere“ bedeutet soziale Interdependenz wahrzunehmen. Die Grundannahme der Theorie von sozialer Interdependenz ist das Postulat, dass jeder Mensch in sozialen Beziehungen lebt, diese bewusst oder unbewusst wahrnimmt. Wir streben nach Individualität und gleichzeitig nach Zugehörigkeit, nach Kooperation mit Anderen, weil wir alle auf Andere angewiesen und von Beziehungen sowie Anerkennung durch Andere abhängig sind (Johnson & Johnson, 2008). Eine Ausgangsbedingung bei sozialer Interdependenz ist die individuelle Bereitschaft zum gemeinsamen Handeln. Nicht jede Gruppen- oder Partnerarbeit ist als Kooperation zu bezeichnen. Entscheidend für Kooperation sind nach Johnson & Johnson (2008) fünf Basiselemente:

- positive Interdependenz,
- individuelle Verantwortlichkeit,
- direkte Interaktion,
- angemessene soziale Kompetenz und,
- Gruppenreflexion.

Die Art der sozialen Interdependenz kann unterschiedlich sein. Johnson & Johnson bestimmten folgende Formen von sozialer Interdependenz und Independenz:

- Negative Interdependenz: Konkurrenz bedeutet gegenseitiges Hindern am Erreichen der Ziele, destruktives Handeln, Konkurrenz, Entmutigung und Vermeidung von Beziehungen mit

Anderen. Konkurrenz führt zur „win - lose - Situation“, d.h. es kann nur einer gewinnen, der andere verliert.

- **Fehlende Independenz:** Vermeidung bedeutet das Erreichen eigener „Ich-bezogener“ Ziele, keinen Austausch und Passivität gegenüber der Gruppe sowie individualistisches Handeln. Die Situation „lose - lose“ kündigt an, dass keiner gewinnen kann.
- **Positive Abhängigkeit:** Kooperation bedeutet gegenseitige Unterstützung beim Erreichen der Ziele, konstruktives Handeln und gegenseitige Hilfe sowie persönliche Verantwortung, unterstützende Interaktion und Ermutigung. Das ist eine „win - win -Situation“.

Positive Abhängigkeit / Interdependenz gilt als „Herzelement“ der Kooperation. Dabei kann der Weg zur positiven Interdependenz=Kooperation durch das Ziel-Interdependenz, die Belohnungs-Interdependenz, Ressourcen-Interdependenz, Identitäts-Interdependenz, Interdependenz durch äußere Bedingungen unterstützt werden:

Interdependenz	Handeln
Ziel-Interdependenz	Das Ziel ist nur dann erreicht, wenn alle Mitglieder der Gruppe ihr Ziel erreichen. Für eine gemeinsame Aufgabe müssen sich alle Mitglieder der Gruppe auf ein Ergebnis einigen.
Belohnungs-Interdependenz	Gemeinsame Belohnung und Lob für die gesamte Gruppe – und nicht einzelner Mitglieder.
Ressourcen-Interdependenz	Verteilen von Aufgaben auf die Gruppenmitglieder, so dass die Aufgabe/ das Problem nur mit den Beiträgen aller gelöst werden kann.
Identitäts-Interdependenz	Ein gemeinsames Logo bzw. der Name unterstützt die Entwicklung einer gemeinsamen Gruppenidentität.
Interdependenz durch äußere Bedingungen	Zusammenhalt durch limitierte Materialien, Stoffe usw.

Tabelle 1: Formen einer positiven Interdependenz (nach: Lanphen, 2011).

Evolution der Kooperation

Die Frage ist, ob sich Kooperation in sozialen Beziehungen (= positive Interdependenz) entwickeln kann, wenn jedes Individuum sein eigenes Interesse vertritt. In einem Aufsatz ist Axelrod (1997) unter Bezug auf die Spieltheorie auf diese Frage eingegangen. Ein Spiel sollte den Spielern erlauben, wechselseitige Vorteile aus der Kooperation zu ziehen, aber es war auch möglich, dass der eine Spieler den anderen ausbeutet, oder dass keiner der Spieler kooperiert. Um solche „realen“ Situationen zu simulieren, lud der Wissenschaftler Experten aus der Spieltheorie ein, Computerprogramme für ein Gefangenendilemma-Turnier einzusenden. Es sollte ein Turnier simuliert werden, ähnlich einem Computer-Schachturnier. Jedes Programm sollte die Geschichte der bisherigen Interaktion zur Verfügung haben, und die Spieler konnten die Kenntnisse für die Entscheidung verwenden, beim nächsten Zug zu kooperieren oder zu defektieren. Es gab vierzehn Programme von Spieltheoretikern aus verschiedenen Fächern. Das Programm TIT FOR TAT gewann in erster Runde. „Bei TIT FOR TAT handelte es sich lediglich um die simple Strategie, mit Kooperation zu beginnen und danach jeweils das zu tun, was der andere Spieler beim vorherigen Zug getan hat“ (Axelrod 1997, S. VII). Nach erneuter Ausschreibung gab es eine zweite Runde mit 62 Programmen. TIT FOR TAT wurde abermals vom Gewinner der ersten Runde, Anatol Rapoport (1974) von der Universität Toronto, zugesandt. Das Programm gewann wieder. Schließlich kam Axelrod zu der Vermutung, dass diese Strategie nicht nur in Turnieren, sondern auch im wirklichen Leben

erfolgreich sein könne. „Das würde bedeuten: Gegenseitigkeit ist eine ausreichende Basis für Kooperation.“ (ebd.). Im Buch wurde Kooperation als evolutionäre Strategie vorgestellt. Damit wurde bestätigt (Axelrod, 1997; Rapoport, 1974), dass sich Kooperation zwischen Individualisten entwickeln kann. Die Lösung ist, die Kommunikation nicht zu vermeiden und dem Menschen weiter vorzuschlagen, gemeinsam zu handeln. Dieses Verfahren kann in jeder Beziehung positiv ansteckend wirken (Rapoport, 1974).

Kooperatives Lehren und Lernen in der Lehrerbildung

In der Pilot-Studie „Ko-Le³“ (Kooperatives Lehren und Lernen in der Lehrerbildung) der TU Dresden wurde die Frage gestellt, ob sich Kooperation innerhalb einer Seminargruppe entwickeln kann (Koinova-Zöllner & Kranz, 2016). Dazu wurden drei soziale Beziehungssysteme auf den Gegenstand der Interdependenz anhand von studentischen Reflexionsdokumenten analysiert:

- zwischen der Dozentin und Moderationsgruppe: peer-to-coaching,
- innerhalb der Planungs- und Moderationsgruppe: peer-to-peer,
- zwischen der Moderations-/ Planungsgruppe und der Seminargruppe als untergeordnete Gruppe von Studierenden: peer-to-peer-subordinate (Koinova-Zöllner & Kranz, 2016).

Bei der Auswertung wurde die Triade Denken, Handeln und Fühlen auf „Ich-bezogener“ Ebene analysiert, daraus wurde die Form sozialer Interdependenz bestimmt. Als „Kodiereinheiten“ dienten Kategorien wie „Bemühungen um Leistung“, „soziale Beziehungen“, „Psychische Ausgeglichenheit“ sowie „Besitz sozialer Kompetenz“. Hier folgen Beispiele von studentischen Reflexionen:

„[...] Das Arbeitsklima innerhalb unseres Moderationsteams gestaltete sich als äußerst produktiv. Die Aufgabenverteilung erfolgte fair und in ähnlichem Umfang. Als besonders positiv empfand ich das Einbringen persönlicher Stärken. So konnte ich mein zeichnerisches Talent für das Ausgestalten der Lehrertypen einsetzen oder mich an der Gestaltung des Layouts für unser Handout beteiligen. Durch die Rückmeldungen der Seminarteilnehmerinnen habe ich erfahren, dass diese kreative Arbeit gewürdigt wurde und sehr positiv aufgefallen ist. Die Diskussionen zum Ablauf unseres Seminars waren konstruktiver Art. Wir einigten uns dadurch schnell auf einen Verlaufsplan. Als wir feststellten, dass sich einige Ideen in der 90-min. Seminarsitzung nicht umsetzbar erwiesen, haben wir gemeinsam die Moderation neu geplant. ... Ich habe unsere Kooperation innerhalb der Gruppe als ausgeglichen und inspirierend erlebt. Ich denke, dass ich mein Potenzial und meine Stärke einbringen konnte und dadurch auch die Gruppe bereichert habe.ⁱ [...] Die Kommunikation zwischen unserer Gruppe und der Dozentin verlief ebenfalls auf einer konstruktiven Ebene. Wir konnten mit einem gut durchgeplanten Konzept zur Vorbesprechung gehen und erhielten auf unsere Fragen und bezüglich einiger Unsicherheiten verwertbare Rückmeldungen, die wir in unsere Planung aufnehmen konnten. Auch die abschließende Reflexion der Seminarsitzung besprachen wir auf einer kritischen Ebene. Wir konnten uns zur Bewertung der Moderation äußern und die Kritik annehmen.ⁱⁱ [...]“

„[...] Als ambivalent gestaltete sich das Lernklima während unserer Seminarsitzung. Die peer-group aus unseren Kommilitonen und Kommilitoninnen schien sehr unterschiedliche Einstellungen zur Thematik des Konzepts SOL (Selbstorganisiertes Lernen) mitzubringen. Das mag auch an unserem bewusst provokanten Unterrichtseinstieg gelegen haben. Unsere Absicht dahinter bestand darin, Emotionen hervorzurufen, um den Lehramtsstudierenden zu verdeutlichen, dass SOL ohne Anleitung bzw. Vorbereitung, und ohne eine Zielsetzung orientierungslos ist. [...] Während einige Studierende einen demotivierenden Eindruck machten,

gab es auch durchaus Seminarteilnehmer und Seminarteilnehmerinnen, die das Interesse an der selbstorganisierten Arbeit mit dem Materialpool zeigten. [...] Leider gelang es uns nicht, die aufkommenden Emotionen so zu lenken, dass wir daraus eine Motivation aller hätten erreichen können [...] iii.“ „[...] Die Arbeit innerhalb der Moderationsgruppe ist durchweg positiv zu bewerten. Die Arbeit war sehr konstruktiv. ... Jeder von uns hatte zum abgesprochenen Zeitpunkt seine Aufgaben erledigt und brachte in der Planung gleichermaßen Ideen und Kritik ein [...]“.

„[...] Die Moderationsgruppe wurde in der zweiten Sitzung des Seminars zusammengesetzt. Obgleich die Kooperation nicht freiwillig eingegangen wurde, schien bei beiden Teammitgliedern der Wille zur erfolgreichen Umsetzung der Moderation vorhanden zu sein. Die Erarbeitungsphase verlief strukturiert und arbeitsteilig. Ich muss lernen, besser mit Abweichungen von meinem Plan umzugehen. Die eigene Leistung nicht zu unterschätzen und die Anforderungen an Partner oder Partnerin nicht zu hoch zu schrauben, sind die Quintessenz der Moderation und der Kooperation [...]“iv.

„[...] Meine Co-Moderatorin und ich kannten uns vor dem Seminar noch nicht und haben dementsprechend auch nicht an einem solchen Projekt zusammengearbeitet. Schon bei unserer ersten Besprechung war sehr schnell zu erkennen, dass meine Co-Moderatorin sehr genaue Vorstellungen von dem Ablauf der Sitzung hatte und auch nur bedingt dazu bereit war, Kompromisse einzugehen. Für mich kam dies sehr überraschend, da ich die Vorstellung einer gemeinsamen Erarbeitung hatte. Im weiteren Verlauf haben wir uns dann in gemeinsamer Absprache mit der Dozentin für die Methode der Lehrerkonferenz entschieden. Nach einer Pause, in der jeder für sich gearbeitet hat, trafen wir uns zu einer Sichtung des „Sachstandes“. Wie auch zu Beginn unserer Zusammenarbeit, hatte ich wieder Probleme mit dem Perfektionismus meiner Co-Moderatorin. Sie hatte wieder alles genau geplant und Abweichungen davon waren scheinbar nicht vorgesehen. Meiner Meinung nach gab es in einigen Punkten ein Missverständnis zwischen Aufwand und Nutzen. Dies bedeutet aber nicht, dass ich nicht auch versucht habe, mich so gut es geht vorzubereiten. [...] Die Interaktion zwischen meiner Co-Moderatorin und mir lief also nicht immer reibungslos ab. Es gab verschiedene Vorstellungen bei der Umsetzung der Moderation. In Zukunft müssten wir uns wahrscheinlich beide etwas aufeinander zu bewegen [...]“.

Interdependenz versus Independenz

Die meisten Beispiele von Reflexionen deuten darauf hin, dass Kooperation, im Sinne der positiven Interdependenz, stattgefunden hat. Die Beispiele zeigen auch, dass kooperative Interaktionen nicht ohne Kritik und/oder Konflikte möglich sind, d. h. „Situationen, wo mindestens ein Mitglied Unvereinbarkeiten im Denken, Vorstellen, Wahrnehmen, Fühlen oder Wollen empfindet“ (Mayer, 2006, S. 27). Entscheidend ist dabei, die Kommunikation wahrzunehmen und soziale *Interdependenz* nicht in Richtung sozialer *Independenz* zu steuern. Auch wenn es um Konflikte geht (s.o.) sollte man sich darum bemühen, sich am Kommunikationsprozess weiter zu beteiligen. Augsburg (1992) hat in seiner Forschung nachgewiesen, dass der Verhaltensstil der Konfliktvermeidung, d.h. soziale Independenz, kulturübergreifend der am stärksten vertretene Konfliktstil ist. Die Formen des Ausdrucks sozialer Independenz sind: Schweigen, Kontaktabbruch, Umstrukturierungen oder personelle Neubesetzungen (Augsburger, 1992, S. 236 in Mayer, 2006, S. 35). Independenz als Vermeidung der Kommunikation bedeutet hier Stagnation, schließlich nichts anderes als Stillstand, Passivität. Insgesamt haben die Ergebnisse der Studie bewiesen, dass überwiegend positive Interdependenz auf den zwei Ebenen peer-to-peer-group sowie peer-to-peer-subordinate-group die Seminararbeit bzw. Moderation bestimmte. Allerdings hatten sich 83% aller Studierenden bereit erklärt, eine gemeinsame Aufgabe nach der Grundannahme der Kooperation „think-pair-share“ zu

übernehmen. Partiiell gab es „Verluste“ während der Vorbereitung einer gemeinsamen Aufgabe. Von ausgestiegenen Studierenden gab es kein reflexives Schreiben, es sei denn eine elektronische Abmeldung, wie z.B.:

„[...] es tut mir Leid Ihnen das mitteilen zu müssen, aber ich werde (ab) morgen nicht (mehr) am Seminar teilnehmen. X wird die Moderation allein durchführen. Es ist mir nicht leicht gefallen, diese Entscheidung zutreffen, weil ich ungern Kommilitonen "im Stich lasse". Aber die Zusammenarbeit zwischen X und mir gestaltete sich besonders für meine Seite sehr schwierig und es harmonierte nicht [...].“

„[...] ich möchte mich bei Ihnen entschuldigen, dass die Moderation so kurzfristig nicht mehr mit meiner Gruppe stattfindet. Die anderen Mitstreiterinnen wollten nicht mehr, weil sie schon sehr mit Verpflichtungen belastet sind. Was mich anbelangt, wollte ich gern die Moderation halten, habe den beiden dann aber zugestimmt, weil ich alleine die Zeit auch nicht mehr gehabt hätte [...].“

Kooperation kostet Zeit. Zeit ist heute eine der teuersten Investitionen. Stimmt das Verhältnis zwischen Kosten und Nutzen? Den studentischen Meinungen nach lohnt es sich:

„[...] ich empfand es als eine tolle Erfahrung, so intensiv mit meinen Kommilitonen im Seminar arbeiten zu können. Normalerweise kommt man in den meisten Seminaren mit niemand wirklich in Kontakt, außer eventuell mit den Vortragspartnern. Das empfinde ich meist als sehr schade, da man zwar viele Mitstudenten vom Sehen her kennt, aber oft gar nicht die Gelegenheit hatte, direkt ins Gespräch zu kommen. Ich fand es daher toll, dass wir in diesem Seminar alle so toll miteinander arbeiten konnten und ich viele Menschen aus meinem Umfeld näher kennenlernen durfte. Durch den freundlichen und respektvollen Umgang miteinander wurde auch eine angenehme Arbeitsatmosphäre geschaffen. Ich empfand es zudem als interessante Abwechslung zu den üblichen Seminaren, dass wir selbst aktiv tätig wurden und das Seminar selbst mitgestalten konnten. Ich denke daher, dass die praktischen Erfahrungen, die ich im Seminar durch meine Moderation sammeln konnte, sich positiv auf meine künftige Lehrtätigkeit auswirken werden. Ein weiterer positiver Aspekt war die Betreuung und Hilfestellung der Dozentin. Ich fand es super, dass man bei der Planung der eigenen Moderation nicht auf sich allein gestellt war und stets Hilfe in Anspruch nehmen konnte. Jedoch war nicht nur die eigene Moderation eine wichtige Erfahrung: Das Teilnehmen an den Moderationen der anderen Kommilitonen war ebenfalls eine tolle gemeinschaftliche Erfahrung. Vor allem die Diskussionen nahmen oft einen interessanten Verlauf und gaben viel Aufschluss über verschiedene Meinungen von verschiedenen Persönlichkeiten. In diesem Zusammenhang empfand ich es als sehr angenehm, dass jeder seine ehrliche Meinung äußern durfte und es nicht „DIE“ richtige Meinung gab [...].“

Schlusswort

Leider findet die Kooperation zwischen Eltern, Lehrern und Erziehungswissenschaftlern in den staatlichen Schulen Russlands nicht statt, um Probleme gemeinsam sichtbar zu machen und Schule gemeinsam als soziale Bildungsinstitution zu innovieren. Anstatt auf Kooperation zu setzen, wählen die Eltern die Vermeidungsstrategie. Sie schicken ihre Kinder in private Schulen oder wählen die individuelle Bildung zu Hause, obwohl im Wechselspiel aller an der Bildung beteiligten Akteure und Interessenten genügend Chancen liegen, Schule und Bildung kooperativ zu gestalten.

Aktuelle internationale Studien haben ergeben, dass der Erfolg von Individuen nur durch Kooperation mit Anderen möglich ist (Kouses & Posner, 2002, Johnson & Johnson, 1987 und 2002). Daraus resultiert, dass Kooperation und Erfolg in enger Beziehung zueinander stehen. Des Weiteren ist bewiesen worden, dass Chancen auf Erfolg weniger wahrscheinlich sind, je ausgeprägter das Konkurrenzdenken von Individuen ist (ebd.). Auch die Ergebnisse aus umfassenden Untersuchungen mit hochpositionierten Geschäftsleuten, männlichen und weiblichen Studierenden sowie Schülern und Schülerinnen der Klassen 5 und 6 ergaben, dass bei allen Probanden-Gruppen die Korrelation zwischen Erfolg und Konkurrenz negativ war (Helmreich in Johnson & Johnson, 2002, S. 87). Kooperatives Lernen wurde auch für die Unterrichtspraxis als effektiv bewertet (Hattie, 2014, S. 251-254).

Der Mythos, dass die Welt sich um konkurrierende Individualisten dreht, basiert auf dem Grundgedanken „nur die Stärksten überleben“ des britischen Naturforschers Charles Darwin (1809-1882). In den letzten Jahren wurde eine erstaunliche Wende vollzogen. Hatten viele Evolutionsbiologen früher das „egoistische Gen“ als Antrieb der menschlichen Entwicklung bestimmt, so sprechen sie inzwischen der menschlichen Fähigkeit zur „Super-Kooperation“ diese Rolle zu (Dawkins, 2014; Nowak, 2013).

Kooperation hat das Potenzial für positive soziale Entwicklungen und beginnt bei jedem Einzelnen. Kooperation ist nicht objektiv und wird von Subjektivität und Einzigartigkeit der Gemeinsamkeit von Vielfalt getragen. Kooperation unterstützt die Entwicklung von Synergien und dem individuellen Selbst. Kooperation ist keine statische Größe und ist ohne kognitive Konflikte kaum möglich. Sie ist reparierender als auch unterstützender Bestandteil des Prozesses selbst und bedeutet dynamische Entwicklung der Gesellschaft. Entstehende Synergien sind wertvoll. Es ist Zeit, dass auch in Russland die Potenziale der Kooperation entdeckt werden, um Synergien zu unterstützen und Effektivität zu steigern. Die Schule in Russland im Sinne des „Treibhauses der Zukunft“ wartet darauf.

Literatur

- Axelrod, R. (1984): *The Evolution of Cooperation*. New York: Basic Books.
- Axelrod, R. (2009): *Die Evolution der Kooperation* (7. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Dawkins, R. (2014): *Das egoistische Gen* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Deutsch, M. (1949): A theory of cooperation and competition. In: *Human Relations* 2, pp. 129-152.
- Durkheim, E. (1985): Individuelle und kollektive Vorstellungen. In: Durkheim, E. *Soziologie und Philosophie* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Elias, N. (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Fussangel, K. & Gräsel, C. (2011): Forschung zur Kooperation im Lehrerberuf. In: Terhart, E. u.a. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, S. 667-682.
- Hattie, J. (2014): *Lernen sichtbar machen*. (Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible learning“ von Beywl, W. & Zierer, K.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Horster, L. & Rolff, H.G. (2001): *Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1987): Research shows the benefits of adult cooperation. In: *Journal of Educational Leadership*, 45 (3), S. 27-30.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002): Learning together and alone: Overview and meta-analysis. In: *Journal of Education*, 22 (1), S. 95-105.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2002): Cooperative learning methods: A meta-analysis. In: *Journal of Research in Education*, 12 (1), S. 5-14.

- Johnson, D.W. & Johnson, R. (2008): Wie kooperatives Lernen funktioniert. In: *Individuell lernen – kooperativ arbeiten. Friedrich Jahresheft XXVI 2008*. Seelze: Friedrich Verlag, S. 16-20.
- Jürgens, E. (2000): *Leistungserziehung und Leistungsbeurteilung: schulpädagogische Grundlegung und Anregungen für die Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kippele, F. (1998): *Was heißt Individualisierung? Die Antworten soziologischer Klassiker*. Leverkusen: Opladen.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004). URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf (abgerufen am 10.2.16).
- Koinova-Zöllner, J. (2003): Die Entwicklung des Bildungswesens in Russland. Reihe: *Bildung in internationaler Perspektive, Arbeitspapiere 30*. Dresden: Verlag SFPS.
- Koinova-Zöllner, J., Donezkaja, O. & Golovanova, I. (2016): Die Einheitliche Staatliche Prüfung in Russland: Pro und Contra. In: Böhm, Jan u.a. (Hrsg.): *Vielfalt in der Bildung. Lehrerbildung und pädagogische Praxis im internationalen Vergleich*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 181-192.
- Koinova-Zöllner, J. & Kranz, B. (2016): Ist Kooperation lehrbar? In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaften. Wochenschau, 2/2016*, S. 54-74.
- Konrad, K. & Traub, S. (2001): *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kouzes J. & Posner B. (2002): *The Leadership Challenge*. San Francisco: Wiley-VCH.
- Lanphen, J. (2011): *Kooperatives Lernen und Integrationsförderung. Eine theoriegeleitete Intervention in ethnisch heterogenen Schulklassen*. Münster: Waxmann.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Nowak, M. (2013): *Kooperative Intelligenz: Das Erfolgsgeheimnis der Evolution*. München: C.H. Beck.
- Mayer, C.H. (2006): *Trainingsbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb*. Münster: Waxmann.
- Ramsauer, C. (2007): *Interkulturelle Konflikte. Entstehung – Verlauf – Lösungsansätze*. Frankfurt a.M. & London: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Rapoport, A. (1960, 1976): *Kämpfe, Spiele und Debatten. Drei Konfliktmodelle*. Darmstadt: Verlag Darmstädter Blätter.
- Richter, D. & Pant, H. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Lehrerkooperation_in_Deutschland_2016_final.pdf (abgerufen: 26.2.16).
- Rothland, M. (2012): Lehrerbildung und Lehrerkooperation. Programmatik, Ausbildungsrealität und Befunde zu den Voraussetzungen von Lehramtsstudierenden für die kollegiale Zusammenarbeit im Beruf. In: Baum, E. u. a. (Hrsg.): *Kollegialität und Kooperation in der Schule. Theoretische Konzepte und empirische Befunde*. Wiesbaden: Springer VS, S. 191-204.
- Simmel, G. (1918, 1987): *Das individuelle Gesetz. Philosophische Exkurse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tönnies, F. (1931, 1981 [2. Aufl.]): *Einführung in die Soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Weber, M. (1924, 1988 [2. Aufl.]): *Gesammelte Aufsätze zur Sozial- und Wirtschaftsgeschichte*. Paderborn: Salzwasser-Verlag.
- Winter, F. (2004): *Leistungsbewertung. Grundlagen der Schulpädagogik*. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wulf, C. Hrsg. (1989): *Wörterbuch der Erziehung*. München & Zürich: Piper Verlag.
- Голодец, О. (2014): В 2015 году начнётся внедрение дифференцированной системы ЕГЭ [Golodets, O.: In 2015 begins the implementation of a differentiated exam system USE]. URL: <http://itar-tass.com/obschestvo/1323583> (12.09.2014).

- Логинова, А. (2016): Конкуренция – движущая сила [Loginova, A.: Competition - the driving force.] In: *Учительская газета от 7 июня 2016 года*. URL: <http://www.ug.ru> (10.11.2016)
- Яковлева, Н. (2016): Семейному образованию – бой! [Jakowlewa, N.: Der Familienbildung den Kampf!] In: *Учительская газета от 7 июня 2016 года, 23 (10624)*/ URL: <http://www.ug.ru> (10.11.2016)

Über die Autorin

Dr. paed., Dr. phil. Julia Koinova-Zöllner: Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft, Abt. Allgemeine Didaktik und Empirische Unterrichtsforschung, Fakultät für Erziehungswissenschaften, TU Dresden. Kontakt: Julia.Koinova-Zoellner@tu-dresden.de

-
- i Beispiel der Interdependenz: peer – to – peer - Ebene
ii Beispiel der Interdependenz: peer – to – coaching - Ebene
iii Beispiel der Interdependenz: peer – to – peer – subordinate - Ebene
iv Im Text werden Auszüge aus studentischen Kommentaren und Reflexionsarbeiten anonymisiert und authentisch zitiert.



John B. Bond (USA)

How School Leaders Can Use Formative Assessment Strategies to Enhance School Climate

Summary: *Formative assessment is widely implemented in the classroom to provide both teachers and students timely feedback about learning. A growing body of applications of formative practice has emerged over the last few decades that is based upon research. This is a highly successful approach that has the potential to serve school leaders and enhance school climate and culture. In this manuscript how school leaders can apply formative assessment concepts and strategies to assess and improve working relationships is examined. Specific strategies that principals, teacher leaders, and superintendents can use are reviewed. Discussed are the reflective practice that is facilitated by use of such strategies and how this experience is received by the constituencies a leader serves.*

Keywords: *Formative assessment, reflective assessment, leadership strategies, school climate*

Резюме (Джон Б. Бонд: Как руководство школы может изменить формальные стратегии оценки для улучшения школьной атмосферы): Творческое оценивание на уроке широко применяется в настоящее время, чтобы предоставлять как учителям, так и ученикам своевременную информацию об образовательном прогрессе. В последние десятилетия развилось большое количество способов применения креативного подхода к оценкам, и эти подходы основываются на результатах научных исследований. Это очень успешный подход, который имеет потенциал как для поддержки руководства школы, так и для улучшения школьного климата и культуры. В данной статье рассматривается, каким образом руководство школы может применять креативные концепты и стратегии для диагностики и улучшения рабочих отношений. Проанализированы определённые стратегии, которые руководство школы, учителя и административный персонал могут применять на практике. Обсуждается практика рефлексии, которая становится легче посредством применения этих стратегий, а также каким образом этот опыт применяется школьным советом, которому подчиняются учителя.

Ключевые слова: *формальная оценка, рефлексивная оценка, стратегии управления, школьный климат*

Zusammenfassung (John B. Bond: Wie Schulleiter formative Bewertungsstrategien für die Verbesserung des Schulklimas nutzen können): Die kreative Bewertung ist im Unterricht weitgehend implementiert worden, um sowohl den Lehrerinnen und Lehrern als auch Schülerinnen und Schülern rechtzeitige feedbacks über das Lernen zu bieten. In den letzten Jahrzehnten hat sich eine wachsende Zahl von Anwendungen der kreativen Praxis herausgebildet, die auf Forschung basiert. Dies ist ein sehr erfolgreicher Ansatz, der das Potenzial hat, Schulleitungen zu unterstützen sowie das Schulklima und die Schulkultur zu verbessern. In diesem Artikel wird untersucht, wie Schulleitungen kreative Konzepte und Strategien zur Beurteilung und Verbesserung der Arbeitsbeziehungen anwenden können. Geprüft werden spezifische Strategien, die Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulverwaltungen verwenden können. Diskutiert wird die reflektierende Praxis, die durch die Verwendung solcher Strategien erleichtert wird, und wie diese Erfahrung von den Wahlgremien aufgenommen wird, in deren Dienst die Lehrkräfte stehen.

Schlüsselwörter: *formative Bewertung, reflektierende Bewertung, Führungsstrategien, Schulklima*

Introduction

Formative assessment is widely implemented in the classroom to provide both teachers and students timely feedback about learning. A growing body of applications of formative practice has emerged over the last few decades that is based upon research (Black & Wiliam, 1998; Bond, Denton, & Ellis, 2015; Bond & Ellis, 2013; Dignath & Büttner, 2008). Formative assessment is also an effective approach for school leaders to apply regarding enhancing school climate and culture. A mammoth body of scholarly theory and research exists regarding metacognition on which formative assessment based. Cohen, McCabe, Michelli, and Pickeral (2009) suggested that school climate is composed of four essential dimensions: safety, teaching and learning, relationship, and environmental structure. It is the third dimension—relationships—that is of most relevance in this examination of formative assessment application. In this paper will be explored how a formative assessment approach can be applied by school principals to enhance the relationships that undergird a positive school climate.

Theory

Formative assessment is nested in the huge construct of metacognition. Metacognition, or *thinking about thinking* has been focused upon by scholars for decades. Such esteemed theorists as Dewey (1933), Flavell (1979), and Black and Wiliam (1998) have articulated how reflection is central to learning. Dewey (1933) also emphasized that professional actions and consequences should be reflected upon. This has naturally led to research on a wide range of reflective practice both in and outside of the classroom. The development of reflective strategies harnesses the power of metacognition that enhances learning regardless of setting, situation, or role. Increasingly, this formative assessment approach is being discussed in the literature regarding leadership.

Prominent in the current era has been the seminal work of Donald Schön whose writing has underpinned research on reflective practice as it applies to professionals since the 1980s (Zhao, 2003). As did Dewey (1933), Schön (1983) theorized that reflection is situated in action. Schön (1983; 1987) emphasized that reflection is both practical and useful for professionals and that it should be done during action as well as after-the-fact.

Reflection-in-Action

In the 1980s Donald Schön (1983; 1987) articulated a contrast between reflection that occurs after the fact and reflection that occurs in the moment. Schön coined the term *reflection-in-action* to describe the metacognitive experience that occurs during an activity. To explain how this learning is different, Schön used the examples of how jazz musicians ad lib creatively and how emergency room doctors decide how to treat unexpected and unpredictable crises (1987, p. 35). Both examples require in-the-moment reflection and prompt action, sometimes in a trial and error mode. It is this trial and error that is the metacognitive experience, but occurring in the blink of an eye as the urgency of the music, life-saving action, or any unexpected situation that requires immediate response. Similar to Schön's example of the medical doctor's experience where "about 85% of the cases (...) are not 'in the book'" (Schön, 1987, p. 35), the school principal is regularly confronted with situations that require an immediate response, often with the eyes of others upon them. It is a cycle of learning, a metacognitive example, and formative assessment applied to the real world.

Knowing in practice. Schön stated that “competent practitioners usually know more than they can say. They exhibit a kind of *knowing-in-practice*, most of which is tacit” (Schön, 1983, p.vii). In applying this concept to the workplace Schön used the term *professional artistry* to refer to “the kinds of competence practitioners sometimes display in unique, uncertain, and conflicted situations of practice” (Schön, 1987, p. 22). When familiar routines present themselves, professionals draw on a reservoir of knowledge, or knowing-in-practice, and often act without conscious reflection. However, experiences frequently contain an element of surprise, which causes a professional to either reflect on action by pausing to consider the situation, or reflect in action by reflecting “in the midst of action without interrupting it” (Schön, 1987, p. 26).

Ferraro (2000) stated that reflection in and on action should be cyclical in nature with the outcomes of one informing the other. The terms on-line and off-line are sometimes used to describe metacognitive methods that occur during (on-line) or after (off-line) an event (Bannert & Mengelkamp, 2008). Hart stated that “thinking well, especially developing the habit of reflecting on what one knows before and while acting, improves the quality and creativity of choices and eventually contributes to the knowledge available in subsequent choices” (Hart, 1990, p. 153). Reflection-in-action is an immediate process that occurs in the context of action without after-the-fact analysis (Schön, 1987; Waters, 2005).

Review of the Literature

While the research literature on metacognition is rich and growing (Black & Wiliam, 1998; Bond & Ellis, 2013; Costa & Kalick, 2000; Dignath & Büttner, 2008; Scriven, 1991; Swartz & Perkins, 1989; Schön, 1983, 1987; Wiliam & Thompson, 2008), the emphasis has been on student learning and teacher pedagogy. Few scholarly articles and research reports focus on the metacognitive practice of school leaders (McCotter, 2009; Wright, 2008).

School Climate

A plethora of scholarly research articles and studies may be found related to school climate. Consistently the role of the principal is reported as an important factor in positive school climate. Cohen et al. (2009) found in a review of research that school climate is associated with and predictive of academic achievement, school success, violence prevention, students’ healthy development, and teacher retention. They concluded that a gap exists between the research on school climate and the policies that govern public education. The authors advocated for a stronger and more direct emphasis upon effective strategies that enhance school climate.

In a recent study, Dou, Devos, and Valcke (2016) investigated the autonomy gap between teachers and principals and how this relates to overall school climate. In a study of 26 secondary schools in China the researchers found that teacher satisfaction and commitment to the organization was significantly influenced by the approach of the leader. Not surprisingly, Dou and colleagues found stronger teacher satisfaction and commitment when principals were collaborative rather than controlling. These findings are consistent with those of Williams (2009) who found that leadership behavior enhances school climate when it is aligned with the beliefs and commitments of teachers. As Williams stated, a principal’s “...attitudes, expectations, policies, practices, and leadership style set the tone for a school climate” (Williams, 2009, p. 17).

In a case study of a Title I middle school Sterrett and Irizarry (2015) examined how a principal used feedback from teachers to address issues related to school climate. Emphasized were collaboration between administrators and teachers, increased teacher leadership opportunities, and enhanced professional development. Similarly, Glassman (1994) found that the principal who treats the teachers in a professional manner enhances academic achievement. These behaviors include displaying trust, communicating confidence, and demonstrating respect to create a comfortable and caring environment.

Values and Trust

In contrast to the lack of scholarly research on reflective practices of school principals, large body of research exists on how such factors as values, trust, and relationship influence school climate and teacher satisfaction. The connection between values and behaviors is prominent in the literature on school leaders (Begley, 2006; Goldman, 1998; Lazaridou, 2007). Research on problem solving has shown that when faced with complex situations, school leaders rely upon personal values to influence their responses (Leithwood & Steinbach, 1995; Mumford, Gessner, Connelly, O'Connor, & Clifton, 1993). In emphasizing the importance of a leader's values, Burns (1978) stated that outstanding managerial performance is characterized by the presence of honesty, fairness, equal respect for individuals, autonomy, and democratic governance. Similarly, Begley (2006) proposed that self-knowledge, moral reasoning, and sensitivity to others are prerequisites for authentic leadership by school principals. Begley (2006) found four motivational factors that influence principals' decisions—self-interest, consensus, consequences, and ethics— and suggested that principals need to reflect on them in order to understand their true intentions.

The literature is rich with research regarding the trust relationship between leaders and subordinates (Bryk & Schneider, 2002; Ciancutti & Steding, 2000; Hsu & Mujtaba, 2007; Turk et al., 2010). Within this construct a substantial and growing body of research exists focusing on the principal-teacher relationship (Brewster & Railsback, 2003; Bryk & Schneider, 2002; Gimbel, 2003; Hallam & Hausman, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2000). Tschannen-Moran (2001) found that teacher-principal collaboration was strongly related to trust. Effective relationships among school stakeholders—principals, teachers, and parents—are pivotal for schools to be successful (Bryk & Schneider, 2002; Hallam & Hausman, 2009). Relationships of trust between teachers and principals take time to develop (Ciancutti & Steding, 2000), yet are essential for collaboration (Tschannen-Moran, 2001).

Clearly, in this era of accountability and the pressures that accompany it, there is a premium placed on the interpersonal skills of school leaders (Hallam & Hausman, 2009, p. 403). Several factors are seen as critical in the development and sustenance of trust relationships between teachers and principals. These include a principal's approachability and listening skills (John & Taylor, 1999), the absence of suspicion in the principal's motives (Ciancutti & Steding, 2000), sensitivity to others (Begley, 2006), and equitable treatment of staff members (Burns, 1978). According to Turk and colleagues, "...when people are honest, not only with each other, but also with themselves, the bonds of trust become that much stronger" (Turk et al., 2010, p. 1).

Formative Assessment Strategies for Principals

Effective use of formative assessment is much more than just giving a faculty an exit slip or short survey. As important as the actual information collected is how it collected and followed-up on. Implemented

with skill and savviness a formative assessment cycle can enhance trust in a leader, a key factor in school climate and culture. And, of course, it is a powerfully effective tool in unveiling and resolving problems that can erode school climate.

Principals and other leaders need to craft formative assessment strategies that serve both groups and individuals. While school climate is typically thought of as single judgment, it is actually a pattern based on the input and opinions of individuals. As Cohen and colleagues stated, "...school climate is more than individual experience: It is a group phenomenon that is larger than any one person's experience" (Cohen et al., 2009, p. 180). That said, the actual formative strategies principals employ must be designed to elicit feedback from individuals. Often gathering formative feedback is done in response to perceived school climate, either positive or negative, too often just the latter. Yet, consistent with the theme of this paper, such efforts should be made on a regular basis with the intent of both monitoring climate and using the feedback to improve it.

Grojean and colleagues identified seven mechanisms "...by which leaders and members transmit values and create climates related to ethics" (Grojean et al., 2004, p. 223). These include values-based leadership, setting the example, setting ethical expectations, providing feedback, recognizing and rewarding behaviors that support organizational values, awareness of individual differences, and training and mentoring. While all seven of the dimensions are applicable to improving school climate, it is the second dimension—set the example—that is most relevant to this discussion. As Grojean and colleagues stated:

The behavior of leaders is a powerful communication mechanism that conveys the expectations, values and assumptions of the culture and climate to rest of the organization. Leaders are role models of appropriate behavior and their actions have a strong influence over the ethical conduct of followers, as well as its climate regarding ethics...Observed behaviors that have desired consequences become part of an individual's repertoire, and later become translated into actual behavior in the appropriate situation (Grojean et al., 2004, p. 228).

In a study of principals' social networks with schools, Moolenaar, Daly, and Slegers (2010) found a positive association between how close a principal was to team members and innovative climate. The authors defined "closeness centrality" as how involved a principal is with teachers and how quickly a principal can reach all team members through the social network. Closeness centrality can thus be interpreted as a measure of "reachability" by the principal (Moolenaar et al., 2010, p. 627).

Monitoring Climate

Successful principals constantly monitor the climate and culture in the school they serve. It is an essential practice that occurs on an ongoing basis as a principal goes about his or her daily tasks. Much of this is intuitive and subjective based on interactions, experiences, and in-the-moment judgments. Theorist Donald Schön (1987) referred to such professional behavior as *knowing in practice* as professional behavior is reflected upon. However, while Schön's work emphasizes the mental reflection on such things as school climate, there are practical and tangible strategies that can be employed regarding school climate and culture. Successful leaders embrace both approaches—the internal reflection-in-action (Schön, 1983; 1987) and the external feedback strategies.

As with reflective assessment strategies used in the classroom (Ellis, 2001) there are simple and effective feedback strategies that leaders can use when their intuition tells them it is the right time. How these are employed, however, is just as important as the actual tool.

Anonymous feedback. First of all, it is essential that anonymity be ensured when requesting feedback or input from those a principal leads. Sterrett and Irizarry describe this as “...checking the pulse...” (Sterrett & Irizarry, 2015, p. 11) to identify what is and is not working and to solicit comments and insights. This accomplishes two important things. First, it invites genuine feedback without fear of retaliation. A principal who makes this a safe experience builds trust and respect. Second, a principal models humility and courage when she or he asks for anonymous feedback. Teachers and other staff members usually understand the risks involved for the leader with anonymous feedback and typically respect and admire such courage. While some may take advantage of the opportunity to vent frustrations, the unveiling of such concerns leads to healthy discussion and reflection by a staff. When one hesitates to make the feedback or input anonymous there is cause for some deep reflection, for while seemingly threatening, it is actually a path toward improved relationships and building trust.

Small scale. While there are many online tools for surveying groups anonymously, these can be lengthy and thus discourage busy professionals from completing them. Return rates are often low with online surveying and this can be problematic when outlier data drives the results and subsequent perceptions. Online surveys are also impersonal and do not provide the opportunity for the in-person engagement between a principal and those she or he serves. Rather than an annual comprehensive climate survey, employing small-scale feedback experiences through a school year offers a formative approach to seeking timely feedback and input. For example, a principal might ask for teacher input at the end of staff meeting regarding a specific issue, such as student behavior, testing procedures, dealing with a scheduling problem, engaging with challenging parents, or special education inclusion, to name a few. Small scale feedback should be simple and concise—one issue only, hand-written on a half-sheet of paper or index card, requiring only a few minutes to complete. Asking a staff member to collect the exit slips as the principal leaves the meeting early emphasizes the intent of anonymity and conveys a collaborative intent.

Staying ahead of problems. Formative strategies are especially useful when issues among a staff are brewing just below the surface. Wise principals intuitively know that the pressure must be released while a problem is small to avoid bigger challenges down the road. For example, such unrelated problems as playground or passing time misbehavior, teacher voice on program decisions, scheduling of classes, or parent engagement should be addressed one issue at a time. If left unattended, though, multiple concerns are sometimes lumped together and packaged as evidence that the principal is irresponsible or ineffective. Savvy leaders know that perceptions are formed and judgments made with or without accurate information. The rumor mill does indeed exist in the schoolhouse, as anyone who has served as a teacher knows. Awareness of this common phenomenon should serve as added motivation for principals to regularly “check the temperature” regarding school climate so that concerns can be addressed while still manageable. Principals must respond to *emerging* issues to avoid *emergency* issues. Inviting those most involved—teachers, playground supervisors, coaches, bus drivers, etc.—to provide timely input on how to resolve an issue avoids the path to bigger problems and possible crises.

When a principal takes the initiative to seek input she or he owns the issue and is in control of the process. This pre-empts others from taking control of the situation. The principal’s nightmare of the union

unexpectedly conducting a climate survey does indeed occur on occasion when a leader has ignored or is oblivious to the signs of discontent. While school climate problems and concerns can be extremely challenging to resolve, it is by far simpler when a principal takes initiative to understand and unravel them while they are small. We have all heard tales or observed from a distance a case where a principal's leadership capital evaporated. Wise principals swallow their pride before this happens and deal with potential problems while they are manageable.

Modeling for Those You Lead. A principal's character is just as, or more, important than her or his knowledge and skills. This point, of course, can be argued and ideally all three—character, knowledge, skills— are of equal importance. Yet, in times of climate upheaval it is character that gets a principal through a crisis. When a principal stands in front of those she or he leads and asks for their suggestions of how to better serve their needs it is powerful modeling of both courage and humility. Jim Collins in the book *Good to Great* (2001) described a great leader as someone who is equally committed and humble. Few would disagree about the importance of these traits. In a school most constituencies want a gentle and collaborative leader, and at the same time, one who can step up when strong leadership is needed. So, how can a leader's character be modeled in the midst of a growing problem?

Transparency is powerful. When a staff has provided anonymous feedback to a principal it is imperative that this data be shared with them. Kept confidential by the principal can exacerbate a problem, for once issues are called to attention there is an obligation to act upon them. Sharing the anonymous feedback avoids this pitfall and done with skill is itself a climate building step. When a principal shares the results in-person it is a unique opportunity to model character, display humility, and exemplify courage. Doing so makes transparent both the actual feedback from the staff and the personal character of the principal. Both are of high importance.

Handwritten, not digital. An advantage of handwritten, rather than digital, feedback is that a principal can use the actual documents—the index cards, as mentioned above—to review the data in-person in front of those who gave the input. The actual feedback slips should then be shared with all who provided input. This can easily be done by routing them during the staff meeting and also be made available after the meeting. Keeping this data on paper is an intentional strategy to reduce the opportunity for in-house “dirty laundry” being shared beyond those directly involved. E-mail and especially social media are usually not productive avenues for resolving issues of school climate. While digital tools simplify and expedite communication, they present risks when a principal is trying to resolve a complicated climate problem.

Follow-through is essential. Open discussion with staff members regarding the concerns and suggestions offered is the beginning of a plan of action. This must be followed up with action steps that are again visible to all. Periodic progress updates show a staff that their input was taken seriously. Done in a cyclical fashion allows initial outcomes to inform and guide subsequent actions (Ferraro, 2000). Ideally, the solutions grow out of teacher input and the outcomes are owned by staff members and supported by the principal. Done with skill, finesse, and transparency what initially is concern about the leader becomes a group-owned problem. It is a real-life example of the classic folk saying “making lemonade out of lemons.”

Keeping the issue alive through discussion and proactive steps is the final stage of this process. Obviously, trying to put a problem to rest before it has been thoroughly processed can be a fatal error. Wise principals let the perceptions of the staff guide them on when to consider the problem resolved.

Conclusion

Formative assessment strategies are useful tools for principals, just as they are for teachers in the classroom. This is especially true regarding monitoring and enhancing school climate and culture. When principals use small-scale feedback strategies to gather anonymous input from teachers and staff members it is in itself trust-building. When principals humbly seek the input of those they serve it models an openness and transparency that both empowers teachers and enhances the principal's leadership platform.

Enhancing school climate is a complex and challenging endeavor. Over time principals accumulate effective strategies, tactics, and tools as their knowledge grows and professional artistry matures (Schön, 1987). Similar to how a teacher uses formative assessment in the classroom to guide instruction, principals can apply the same approach to enhance school climate. How principals apply strategies, though, is just as important as the tools themselves. Done with humility, collaboration, and patience principals can shift the attention from their own perceived behaviors or weaknesses to a shared ownership of issues and problems.

When teachers trust a leader and feel safe to express their views the full power of a group can be harnessed. Innovation requires risk taking and leaders must set the stage for this to occur.

Principals who strive to apply formative assessment concepts and strategies to in their daily interactions walk a path toward enhancing school climate and culture.

References

- Bannert, M. & Mengelkamp, C. (2008): Assessment of metacognitive skills by means of instruction to think aloud and reflect when prompted. Does the verbalization method affect learning? In: *Metacognition and Learning*, 3(1), pp. 39-58.
- Begley, P.T. (2006): Self-knowledge and sensitivity: Prerequisites to authentic leadership by school principals. In: *Journal of Educational Administration*, 44(6), pp. 570-589.
- Black, P. & Wiliam, D. (1998): Inside the black box. In: *Phi Delta Kappan*, 80(2), pp. 139-148. URL: www.pdkintl.org/utilities/archives.htm (retrieved: October 20, 2016).
- Bond, J.B., Denton, D.W., & Ellis, A.K. (2015): Impact of reflective assessment on student learning. URL: www.ide-journal.org/article/2015-volume-2-number-2-impact-of-reflective-assessment-on-student-learning-best-evidence-synthesis-from-ten-quantitative-studies/; see also *IDE-2015-2-full.pdf* ([Download PDF](#)), pp. 172-184.
- Bond, J.B. & Ellis, A.K. (2013): The effects of metacognitive reflective assessment on fifth and sixth graders' mathematics achievement. In: *School Science and Mathematics*, 113(5), pp. 227-234.
- Brewster, C. & Railsback, J. (2003): *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Bryk, A.S. & Schneider, B. (2002): *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burns, J.M. (1978): *Leadership*. New York: Harper and Row.
- Ciancutti, A. & Steding, T. (2000): *Built on trust: Gaining competitive advantage in any organization*. Chicago, IL: Contemporary.
- Cohen, J. McCabe, E.M., Michelli, N.M. & Pickeral, T. (2009): *Teachers College Record*, 111(1), pp. 180-213.

- Collins, J. (2001): *Good to great: Why some companies make the leap ... and others don't*. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- Costa, A. & Kalick, B. (2000): *Habits of mind: A developmental series*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Dewey, J. (1933): *How we think*. New York: D. C. Heath.
- Dignath, C. & Büttner, G. (2008): Components of fostering self-regulated learning among students: A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. In: *Metacognition and Learning*, 3(3), pp. 231–264. doi: 10.007/s11409-008-9029-x.
- Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (2016, August): The relationships between school autonomy gap, principal leadership, teachers' job satisfaction and organizational commitment. In: *Educational Management Administration & Leadership*, pp. 44, 1-13.
doi:10.1177/1741143216653975/
- Ellis, A. K. (2001): *Teaching, learning, & assessment together*. Larchmont, NY: Eye on Education, Inc.
- Ferraro, J.M. (2000): Reflective practice and professional development. URL: www.ericdigests.org/2001-3/reflective.htm2 (retrieved: October 20, 2016).
- Flavell, J. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive- developmental inquiry. In: *American Psychologist*, 34(10), pp. 906-911.
- Gimbel, P.A. (2003): *Solutions for promoting principal-teacher trust*. Lanham, MD: Scarecrow.
- Glassman, N.S. (1994): *Making better decisions about school problems: How administrators use evaluation to find solutions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Goldman, E. (1998): The significance of leadership style. In: *Educational Leadership*, 55(7), pp. 20-22.
- Grojean, M.W., Resick, C.J., Dickson, M.W. & Smith, D.B. (2004): Leaders, values, and organizational climate: Examining leadership strategies for establishing and organizational climate regarding ethics. In: *Journal of Business Ethics*, 55(3), pp. 223-241.
- Hallam, P.R., & Hausman, C. (2009): Principal and teacher relations: Trust at the core of school improvement. In: *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*, 21(5), pp. 403-416. doi: 10.1007/978-0-387-73317-3_26.
- Hart, A.W. (1990): Effective administration through reflective practice. In: *Education and Urban Society*, 22(2), pp. 153-169.
- Hsu, S., & Mujtaba, B.G. (2007): Team transformational leadership, trust, satisfaction, and commitment: The testing of a structural equation model in software development teams. In: *Review of Business Information Systems*, 11(3), pp. 17-28.
- John, M.C. & Taylor, J.W. (1999): Leadership style, school climate, and the institutional commitment of teachers. In: *International Forum*, 2(1), pp. 25-57.
- Larzaridou, A. (2007): Values in principals' thinking when solving problems. In: *International Journal of Leadership in Education*, 10(4), pp. 339-356.
- Leithwood, K. & Steinback, R. (1995): *Expert problem solving: Evidence from school and district leaders*. New York: New York University Press.
- McCotter, S. (2009): Are school leaders prepared to reflect? An action research examination of prospective principals. In: *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 4(3), pp. 1-14. URL: <http://cnx.org/content/m31269/1.1/> (retrieved: October 20, 2016)
- Moolenaar, N.M., Daly, A.J. & Slegers, P.J.C. (2010): Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. In: *Educational Administration Quarterly* 46(5), pp. 623-670. URL: www.sagepub.com/journalsPermissions.nav; doi: 10.1177/0013161X10378689 (retrieved: October 20, 2016).

- Mumford, M.D., Gessner, T.L., Connelly, M.S., O'Connor, J.A. & Clifton, T. (1993): Leadership and destructive acts: Individual and situational influences. In: *Leadership Quarterly*, 4(2), pp. 115-147.
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Scriven, M. (1991): *Beyond formative and summative evaluation*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sterrett, W. & Irizarry, E. (2015): Beyond "autopsy data": Bolstering teacher leadership, morale, and school improvement. In: *Journal of Cases in Educational Leadership*, 18(1), 3-13. URL: jel.sagepub.com; doi: 10.1177/1555458914551828 (retrieved: October 20, 2016).
- Swartz, R. & Perkins, D. (1989): *Teaching thinking: Issues and approaches*. Pacific Grove, CA: Midwest Publications.
- Tschannen-Moran, M. (2001): Collaboration and the need for trust. In: *Journal of Educational Administration*, 39(4), pp. 304-311.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W.K. (2000): A multidisciplinary analysis of the nature, meaning, and measurement of trust. In: *Review of Educational Research*, 70(4), pp. 547-593.
- Turk, R., Albright, A., File, T., Forker, J., Helten, S., Nelson, K. & Sanders, S. (2010): Teacher and principal trust. URL: www.allacademic.com/meta/p275481_index.html5 (retrieved: October 20, 2016).
- Waters, M. (2005): Schön and reflective practice. URL: www.resources.scalingtheheights.com/Schon%20and%20Reactive%20Practice.htm6 (retrieved: October 20, 2016).
- William, D. & Thompson, M. (2008): Integrating assessment with learning: What will it take to make it work? In: Dwyer, C. A. (Ed.): *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 53-82.
- Williams, E. (2009, Spring): Evaluation of a school systems plan to utilize teachers' perceptions of principal leadership to improve student achievement. In: *Challenge*, 15(1), pp. 14-32.
- Wright, L. (2008): Reflection as a form of professional learning for school principals. Paper presented that the annual meeting of the UCEA Annual Convention, Orlando, Florida, October 30, 2008. URL: www.allacademic.com/meta/p274506_index.html (retrieved: October 20, 2016).
- Zhao, F. (2003): Enhancing the effectiveness of research and research supervision through reflective practice. URL: www.emeraldinsight.com/10.1108/0957823901013503 (retrieved: October 20, 2016).

About the Author

Prof. Dr. John B. Bond: Ed.D., Professor of Educational Leadership, Seattle Pacific University, Seattle (USA). Contact: bondj@spu.edu



Ирина Александровна Донина (Россия)

Внутренний маркетинг как фактор профессионального развития педагогического персонала школы

Резюме: Данная статья посвящена рассмотрению новых подходов к профессиональному развитию педагогического персонала школы как гетерогенной организации. Успешность профессионального развития педагогов в современных социально-экономических условиях во многом зависит от философии школы, её организационной культуры, а также от характеристик выстроенной системы управления: гибкости, адаптивности, готовности администрации и педагогического персонала к внедрению в практику управленческой деятельности инновационных подходов в области менеджмента и маркетинга. В статье дается определение понятия «внутренний маркетинг», раскрываются его цели и задачи, а также роль в системе управления профессиональным развитием персонала школы. Показано, что внутренний маркетинг относится к категории факторов, обеспечивающих устойчивое конкурентное преимущество школы и является основой для поиска эффективных путей взаимодействия педагогов, обучающихся, вспомогательного персонала, социальных партнеров и работодателей.

Ключевые слова: современная образовательная организация, гетерогенная организация, педагогический персонал, организационная культура, внутренний маркетинг

Summary (Irina Alexandrovna Donina: Internal marketing as a professional development factor of school teaching staff): This article is devoted to the consideration of new approaches to the professional development factor of school teaching staff as a heterogeneous organization. In many ways, the success of professional teachers development in modern social and economic conditions depends on the school philosophy, its organizational culture, as well as the characteristics of the control system architecture: flexibility, adaptability, administration and teaching staff availability for the introduction in the administrative activity practice of innovative approaches in the management and marketing fields. The article shows that internal marketing is classified as factors ensuring sustainable competitive school advantage and can form the basis for the effective search ways of interaction between teachers, students, support staff, the social partners, employers, given the concept of internal marketing, defined its goals and objectives, its role disclosed in the professional development of school personnel management system.

Keywords: modern educational organization, a heterogeneous organization, pedagogical personnel, organizational culture, internal marketing

Zusammenfassung (Irina Alexandrovna Donina: Internes Marketing als Faktor der professionellen Entwicklung des pädagogischen Schulpersonals): Dieser Artikel untersucht neue Wege der professionellen Entwicklung des pädagogischen Schulpersonals. Die Schule wird als heterogene Organisation betrachtet. Der Erfolg der professionellen Entwicklung von Lehrern unter den modernen sozio-ökonomischen Bedingungen ist meistens abhängig von der Philosophie der Schule, ihrer Unternehmenskultur und den Eigenschaften des aufgebauten Management-Systems. Dazu gehören Flexibilität, Anpassungsfähigkeit, Bereitschaft der Verwaltung und des pädagogischen Personals zur Umsetzung dieser Eigenschaften in der Praxis der Verwaltungstätigkeit sowie Innovationen in den Management- und Marketingbereichen. Im Artikel wird gezeigt, dass sich das interne Marketing auf eine Kategorie von Faktoren bezieht, die den nachhaltigen Wettbewerbsvorteil der Schule versorgen. Das interne Marketing kann Grundlage für die Suche nach effektiven Möglichkeiten der Interaktion von Pädagogen, Studenten, Mitarbeitern, Sozialpartnern, Arbeitgebern sein. Der Begriff „internes Marketing“, seine Ziele und Aufgaben werden definiert und seine Rolle in der Steuerung der professionellen Entwicklung der Mitarbeiter der Schule bestimmt.

Schlüsselbegriffe: moderne pädagogische Organisation, heterogene Organisation, das pädagogische Personal, Organisationskultur, internes Marketing

В настоящее время проблема профессионального развития педагогического персонала школы как гетерогенной организации становится чрезвычайно актуальной для разных стран мира под

влиянием усиления миграционных процессов, актуализации проблем инклюзии и интеграции в общество интеллектуально и творчески одаренных людей и др.

Анализ содержания понятия «гетерогенный» (греч. от heteros - другой, и gignomai - рождать) показывает, что чаще всего его синонимами являются такие слова как: разный, разнородный по существу, по своему составу или по происхождению (Ожегов [Ozhegov], 2003, с. 214).

Тенденцию усиления гетерогенности можно наблюдать и среди субъектов образовательного процесса современной школы – обучающихся и педагогов. Так, например, гетерогенность школьников выражается в том, что среди них можно выделить следующие группы: одаренные обучающиеся; обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья; обучающиеся разных национальностей, разного возраста и пола, разного социального происхождения и т.д. Однако данную тенденцию можно заметить и среди педагогов, которые имеют различия по степени профессионализма, квалификации и профессиональной компетентности; образованию и наличию ученой степени и ученого звания; по занимаемой должности и статусу в организации; по социальному положению, возрасту, национальности и т.д. Высокая степень неопределенности внешней и внутренней среды школы, изменение потребительских предпочтений педагогов и обучающихся повышают роль внутренних факторов в обеспечении эффективности образовательной организации, т.к. современная школа – это территория равных возможностей, обеспечивающая процесс инклюзии различных социальных групп в единое образовательное сообщество.

В этой ситуации особая роль в развитии школы в целом и в обеспечении эффективного образовательного процесса в частности принадлежит директору школы, а точнее его деятельности по профессиональному развитию педагогического персонала, поскольку возникающая в образовательной организации инклюзивная среда требует от педагогов более высокого уровня профессионализма для поиска содержания образования, новых технологий и форм обучения вышеназванных категорий обучающихся. Не менее важен и аспект организации эффективного взаимодействия внутри педагогического коллектива, обладающего свойством гетерогенности, что требует также новых управленческих идей и решений.

Руководитель гетерогенной образовательной организации сталкивается со следующими группами проблем:

- общеуправленческие: владение современными приемами, методами и средствами в конкретной управленческой ситуации.
- научно-теоретические: знание основ психологии, этнопедагогике, билингвизма, межкультурной коммуникации.
- коммуникативные: умение строить стратегию, тактику и технику взаимодействия с преподавателями, учениками, родителями, педагогами, социальными партнерами, работодателями; организовывать совместную деятельность для достижения целей образовательной организации.
- психолого-педагогические: знание психологических особенностей гетерогенного преподавательского и ученического состава, их психологических закономерностей обучения, развития, адаптации, социализации.

Мы согласны с точкой зрения М.Н.Певзнера и П.А.Петрякова, что «*основная цель менеджмента многообразия – эффективное использование индивидуальных компетенций и опыта сотрудников, интеграции опыта взаимодействия с различными гетерогенными группами*» (Певзнер, Петряков [Pevzner, Petrjakov], 2015). В этой ситуации маркетинговый подход к

управлению образовательной организацией, рассматривающий *различие субъектов образовательного процесса как ценность*, является актуальным при построении системы профессионального развития персонала. Особую значимость приобретает система *внутреннего маркетинга образовательной организации*.

Согласно точке зрения М.Бейкера «Внутренний маркетинг - это процесс определения, установления, поддержки, расширения и, при необходимости завершения взаимоотношений с сотрудниками и другими внутренними потребителями на всех уровнях организации, с целью удовлетворения требований всех задействованных сторон, что достигается посредством обмена взаимными обязательствами и их исполнения. Внутренний маркетинг нужно рассматривать не только как совокупность отношений между менеджерами и сотрудниками организации, но и как управление всеми взаимоотношениями, существующими на внутреннем рынке на всех уровнях организации» (Бейкер [Bejker], 2002, с.726)

Концепция внутреннего маркетинга предполагает, что взаимоотношения организации и персонала строятся по тому же типу, что и отношения организации и потребителей ее услуг: организация предлагает «продукт» – конкретную должность, подразумевающую определенные обязанности и права, а сотрудник «приобретает» этот товар, оплачивая его своей трудовой деятельностью. В этом случае ориентация на клиента и его потребности, традиционная для маркетинга, дополняется ориентацией на сотрудника как «внутреннего» потребителя, т.к. повышается мотивация сотрудников, за счет их удовлетворенности условиями труда, заработной платой, климатом в коллективе.

При этом традиционный комплекс «4-Pi» для внутреннего маркетинга образовательной организации можно представить следующим образом:

- *продукт* - возможность работать в современной школе, реализуя свое профессиональное становление и творческий потенциал;
- *цена* - заработная плата и различные материальные и нематериальные выгоды, которые получает педагог;
- *способ доведения продукта до потребителя* - непосредственно связан с управленческой цепочкой найма, адаптации, обучения, аттестации и контроля сотрудников;
- *продвижение продукта* - внутренняя реклама, внутренний PR, элементы денежного (и других видов) стимулирования сотрудников и т.д.

Таким образом, внутренний маркетинг представляет собой ориентированную на персонал управленческую деятельность по обеспечению эффективного выполнения сотрудниками поставленных задач для достижения намеченных маркетинговых целей образовательной организации. Внутренний маркетинг позволяет нивелировать сопротивление персонала организационным изменениям, обеспечивает его профессиональное развитие и эффективную мотивацию в целях эффективной реализации стратегии развития школы. Это - система отношений с педагогическим персоналом гетерогенной образовательной организации позволяющая обеспечить высокое качество образовательных услуг.

Одной из главных задач внутреннего маркетинга является формирование организационной культуры школы как гетерогенной организации, ценностную основу которой составляют идеи многообразия, инклюзии и толерантности и которая отражает мировоззрение организации и оказывает воздействие на педагогов, обучающихся и администрацию с целью создания условий для эффективного использования их потенциала для развития образовательной организации.

Основанием для разработки системы мотивации и стимулирования, а также для аттестации педагогов могут служить *маркетинговые исследования* внутренней среды образовательной

организации, к проведению которых привлекаются не только администрация школы, но и педагоги, а в некоторых случаях, и учащиеся. Исследования степени удовлетворенности педагогов и учащихся могут дать информацию об их потребностях и желаниях.

Маркетинговые исследования позволяют принимать управленческие решения на основе большей информированности и снимают риск неопределенности. Они позволят проводить систематический независимый мониторинг сложившейся ситуации, а также отслеживать передовые тенденции, осуществлять поиск новых возможностей и реализовывать деятельность по бенчмаркингу.

В соответствии с результатами маркетингового исследования руководитель образовательной организации принимает решения, связанные с обобщением результатов исследования и определением стратегии инновационного развития образовательной организации. Директоров интересуют вопросы, связанные с интересами педагогов образовательной организации в целом, с внутренней средой образовательной организации и внутренним климатом, и с мнением педагогов о возглавляемой ими образовательной организации и условиях их труда.

При выборе варианта проведения маркетинговых исследований учитывается множество факторов таких, как: стоимость исследования, наличие опыта проведения исследований и специалистов необходимой квалификации, глубокое знание специфики деятельности образовательного учреждения и предлагаемых им образовательных продуктов, возможность организации объективного исследования, наличие специального оборудования и конфиденциальность полученной информации.

Прежде чем приступить к маркетинговому исследованию определяется наличие ресурсов для его проведения в трех разрезах: оценка тех или иных маркетинговых параметров для данного момента времени, ретроспективные исследования и получение прогнозных значений.

Проведение исследований включает следующие этапы: выбор и обоснование проблематики направленной на решение проблем управления гетерогенной организацией; анализ степени разработки проблемы; определение целевой аудитории, разработка тестов анкет и их коллективная рефлексия; разработка технологии анкетирования; обработка и анализ результатов, их интерпретация; рекомендации и возможные управленческие решения; трансляция результатов (выступление перед педагогами и учащимися, на конференциях, педагогических советах и других совещаниях, публикация статей и т.д.).

Участие педагогов и учащихся в маркетинговых исследованиях позволяет им лучше понять ситуацию, увидеть ее «изнутри».

Так, например, анализ внутренних информационных потоков и каналов коммуникаций очень значим для каждой образовательной организации. Педагогами одной из школ Великого Новгорода коллективно была разработана анкета, помогающая образовательному учреждению выявить предпочтения сотрудников, выявить мнение руководства по данному вопросу, определить разрывы между информационными запросами и существующими и планируемыми информационными потоками, транслируемыми общеобразовательной организацией. Далее участники выполняли анкетирование в школах г. Великого Новгорода и Новгородской области, проводили анализ результатов, выработку рекомендаций. После этого, исследование передавалось руководству общеобразовательных организаций, для обсуждения выработанных рекомендаций и их корректировки и при необходимости, внедрении в реальную практику управления школами.

Проведение обработки эмпирических данных исследования позволило членам педагогического коллектива не только провести рефлексию всей деятельности по разработке (составлению) анкеты, организации и проведению исследования, анализу и внедрению результатов, внести необходимые изменения в содержание анкеты или технологию организации исследования, но и предложить пути решения выявленных проблем.

В ходе организации и участия в маркетинговых исследованиях они научились: определять наиболее значимые вопросы маркетинговой политики образовательных организаций, проводить переговоры с руководителями образовательных организаций о возможности сотрудничества и организации исследования на базе их школы; выступать в роли интервьюеров, собирать и обрабатывать данные с помощью современных пакетов прикладных компьютерных программ, строить соответствующие графики и диаграммы (а также применять другие методы наглядной демонстрации полученных результатов), осуществлять их сравнительную характеристику, строить прогнозы и выработать рекомендации по внедрению результатов исследования в практику деятельности образовательных организаций, которые служили базой исследования.

Таким образом, внутренний маркетинг представляет собой систему целенаправленных управленческих действий по повышению лояльности педагогов и администрации к школе, а также по реализации стратегии ее развития. Эффективно работающая система внутреннего маркетинга позволяет современной школе максимально удовлетворять потребности персонала организации, значительно увеличивать уровень его профессионализма, что, в свою очередь, повышает удовлетворенность внешних потребителей образовательных услуг, а в современной социально-экономической ситуации это является одним из наиболее значимых конкурентных преимуществ.

Литература

- Бейкер, Майкл (2002) [Bejker, Majkl] (2002): *Маркетинг. [Marketing]*. СПб.: Изд-во «Питер».
- Ожегов, С.И. (2003) [Ozhegov, S.I.] (2003): *Толковый словарь русского языка. [Explanatory Dictionary of Russian language]*. М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ.
- Певзнер, М.Н. & Петряков, П.А. (2015) [Pevzner, M.N. & Petrjakov, P.A.]: Менеджмент гетерогенной среды. Учебный модуль. [Management of heterogeneous environments. Training Module.] URL: <http://tempus2013-16.novsu.ru/mod/page/view.php?id=5>

Об авторе

Ирина Александровна Донина: доктор пед. наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Российская Федерация, г. Великий Новгород. Контакт: doninairina@gmail.com



Katjuscha von Werthern (Deutschland)

Eltern, Schule, Aushandlung: Chancen und Grenzen demokratischer Schulentwicklung im Kontext von Vielfalt

Zusammenfassung: Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule wird im bildungspolitischen und im schulpraktischen Diskurs überwiegend als wichtig im Sinne einer chancengerechteren Bildung, aber auch als schwierig in der Umsetzung beschrieben. Vor allem das Verhältnis von Schule und Eltern mit einem sogenannten Migrationshintergrund wird viel diskutiert und die Verantwortlichkeit für mangelnde Kooperation bei ihnen verortet. Im vorliegenden Beitrag wird aufgezeigt, dass diese Verortung und die damit einhergehende Klassifizierung einer ganzen Elterngruppe als „bildungsfern“ Teil der Problematik ist. Klassische Beteiligungsformen wie Gremienarbeit greifen zu kurz und werden der Elternvielfalt nicht gerecht. Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006) hat zum Ziel, alle Eltern zu beteiligen und darüber Ausgrenzung und in Schule tradierte Machtverhältnisse aufzubrechen. Ob dies (längerfristig) gelingen kann, ist Ansatzpunkt der Studie, aus der Ausschnitte in diesem Text vorgestellt werden.

Schlüsselwörter: demokratische Schulentwicklung, Elternbeteiligung, Zusammenarbeit von Eltern und Schule, Elternvielfalt

Summary (Parents, school, negotiation: opportunities and limits of democratic school development in the context of diversity): In educational policy and practical school discourse, cooperation between parents and schools is generally considered important in promoting more equal-opportunity education, but is also described as difficult in terms of implementation. The relationship between schools and parents with a so-called migration background (Migrationshintergrund) is the subject of a great deal of discussion, and these parents are frequently assigned responsibility of a lack in cooperation. In this contribution, I will show that the classification of an entire group of parents as *bildungsfern* (literally "far from education") is part of the problem. (This problematic term is currently used in Germany to designate those population groups that in Anglo-American discourse are labelled "educationally disadvantaged".) Classical forms of participation such as parents' associations are insufficient and do not live up to parental diversity. The concept of democratic school-development (Schütze & Hildebrandt 2006) tries to engage all the parents in a school to minimize exclusion and institutional hierarchies. The starting point of this study, presented here in sections, is whether this can succeed over the long term.

Keywords: democratic school development, parental participation, school-parent cooperation, parental diversity

Резюме (Катюша фон Вертерн: Родители, школа, преодоление: возможности и границы демократического развития школы в контексте многообразия): Сотрудничество родителей и школы приобретает всё большее значение в контексте образовательной политики и практики и рассматривается как важная предпосылка равноправного образования. С другой стороны, такое сотрудничество также воспринимается как нечто, с трудом воплотимое в жизнь. Чаще всего в этом смысле обсуждаются отношения школы и родителей из среды мигрантов, а ответственность за недостаточную кооперацию возлагается на плечи родителей. В данной статье показано, что именно это предположение и классификация целой группы родителей как «малообразованных» являются частью проблемы. Классические формы участия родителей в школьной жизни, как например родительский комитет, не являются достаточными и не охватывают всего многообразия родителей школьников. Концепт демократического развития школы, предложенный Шютце и Хильдебрандт в 2006 году, ставит своей целью предоставить всем родителям возможность участия в школьной жизни и таким образом преодолеть социальную изоляцию и устоявшиеся в школе властные отношения. Вопрос о том, насколько это

может воплотиться в жизнь (в том числе в долгосрочной перспективе), является центральным в исследовании, отрывки из которого представлены в этом тексте.

Ключевые слова: демократическое развитие школы, участие родителей, сотрудничество родителей и школы, многообразие родителей

Einführung

Dieser Beitrag befasst sich mit dem Einfluss demokratischer Schulentwicklung auf die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Er präsentiert Ausschnitte einer qualitativen Einzelfallstudie, die untersucht, ob und wie demokratische Schulentwicklungsprozesse die Zusammenarbeit von Eltern und Schule verändern. Dabei interessiert mich insbesondere, wo die Grenzen der Demokratisierung von Schule liegen, aber auch, welche Chancen sie für die Zusammenarbeit von Eltern und Schule bietet.

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern in Deutschland wird meistens als schwierig beschrieben und bringt einige Herausforderungen mit sich. Besonders die Zusammenarbeit von Schule und den Eltern mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ wird problematisiert. Die Verantwortung für mangelnde oder nicht stattfindende Kooperation wird überwiegend bei den Eltern verortet. Im Konzept der „Demokratischen Schulentwicklung“ nach Schütze und Hildebrandt (2006) werden Eltern von vorneherein als Teil der Schulgemeinschaft angesehen und adressiert, sie werden zur aktiven Mitgestaltung der Schulentwicklung eingeladen.

Zum besseren Verständnis werde ich zunächst erläutern, wie sich die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule überwiegend in Deutschland darstellt und welche Herausforderungen es in diesem Bereich gibt. Anschließend stelle ich das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (ebd.) und erste Befunde der qualitativen Einzelfallstudie zu diesem Themenkomplex vor.

Zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Der in Deutschland besonders stark ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverlauf, wie ihn die großen international vergleichenden Bildungsstudien PISA und IGLU belegt haben, verweist auf die Bedeutung einer konstruktiven Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Schule scheint bisher nicht in der Lage zu sein, die unterschiedlichen Startbedingungen auszugleichen. Die vorherrschenden Strukturen von Schule scheinen diese Chancenungerechtigkeit stattdessen noch zu verfestigen und die Bildungsschere damit weiter zu öffnen (Gomolla & Radtke 2009; Fürstenau & Gomolla, 2009; Auernheimer, 2013).

Besonders Kinder aus armen Familien und Familien mit Migrationsgeschichte scheitern am deutschen Schulsystem und haben damit schlechtere Ausgangsbedingungen auf dem weiterführenden Bildungssektor und dem Arbeitsmarkt. Lange Zeit wurde das jedoch nicht als Versagen des deutschen Schulsystems, sondern als das der Kinder oder ihrer Eltern selbst gedeutet. Vor allem für die oft holprige oder auch einfach nicht stattfindende Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht der deutschen Mittelschicht angehören, wurden (und werden) diese verantwortlich gemacht (Gomolla, 2009).

Zugleich ist Schule in Deutschland auf eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern angelegt. Durch das Grundgesetz (Artikel 6 Erziehungsauftrag der Eltern/ Art 7: Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates) und die Schulgesetze der Länder ist es rechtlich geregelt, dass Eltern und Schule zusammenarbeiten *müssen*.

Auf den ersten Blick gibt es vielfältige Möglichkeiten für Eltern, sich im Bereich Schule einzubringen. Es finden regelmäßig Elternabende sowie Elterngespräche statt. Eltern können sich in Gremien engagieren und dort nicht nur für die einzelne Schule aktiv werden, sondern sich bis in die Landeselternvertretungen oder länderübergreifend in den Bundeselternrat wählen lassen. In Gremien

aktive Eltern sind allerdings meist nicht repräsentativ für die Elternvielfalt einer Schule (Sacher, 2012). Vielen Eltern ist die Möglichkeit der Einflussnahme über Gremien auch gar nicht bekannt, Schule bzw. Lehrer*innen kommen in diesem Punkt oft nicht ihrer Informationspflicht nach. Die Aufgaben von Elternvertreter*innen bleiben dadurch im Vagen und beschränken sich im Schulalltag auf die Zusammenstellung von Klassenlisten und die Organisation von Festen. Elternabende sind oft so gestaltet, dass Eltern Informationen entgegen nehmen, ein Austausch findet selten statt. Eltern werden dadurch zu Informationsempfängern oder Ausführenden eines von der Schule gestalteten Konzepts, ihre Rolle ist also überwiegend *passiv*. Inhalt und Form der Zusammenarbeit von Eltern und Schule wird von Schulseite vorgegeben. Das kann zur Folge haben, dass Eltern den Elternabenden fernbleiben, da sie die Einladung nicht verstanden haben oder denken, dass sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse nichts verstehen oder beitragen können. Gründe können genauso gut fehlende Kinderbetreuung, Kollision mit den Arbeitszeiten oder Elternabende mehrerer Kinder gleichzeitig sein. Viele Eltern mit Migrationshintergrund haben auch schon Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen gemacht. Das alles trägt dazu bei, dass sie sich ggf. in der Schule nicht wohl und willkommen fühlen (Gomolla, 2009). Eltern, die nicht an die vorgegebenen Strukturen andocken können oder wollen, sehen sich schnell dem o.g. Vorwurf der Zusammenarbeitsverweigerung oder auch der „Bildungsferne“ ausgesetzt.

Der Begriff der Bildungsferne verortet das Problem und die Verantwortlichkeit bei den Eltern, nicht bei der Zugänglichkeit des deutschen Bildungssystems bzw. der einzelnen Schulen. Bildungsferne ist dabei kein definierter Begriff, wird aber in vielen Publikationen verwendet. Eltern mit Migrationshintergrund werden ‚bildungsnahen‘ Eltern wie selbstverständlich gegenübergestellt (Karakayali & zur Nieden, 2013, S. 70). Karakayali und zur Nieden zeigen in ihrem Aufsatz „Rassismus und Klassen-Raum“ am Beispiel nach Herkunft eingeteilter Schulklassen an einer Berliner Grundschule die „Tradition eines auf Separation zielenden institutionellen Umgangs mit Migration“ (ebd., 2013, S. 62) auf, der sich aber sowohl in Bezug auf Praktiken wie auch auf die dafür angeführten Begründungen verändert. Ein Beispiel ist die separate Beschulung von Kindern nichtdeutscher Herkunft in sogenannten ‚Ausländerregelklassen‘ in den 70er bis 90er Jahren, welcher mit der nötigen Förderung von Sprachkompetenz begründet wurde, aber unabhängig von den tatsächlichen Sprachkenntnissen galt. Vielmehr wurde von der Vorstellung ausgegangen, dass ein zu hoher Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunft die Qualität des Unterrichts mindere, da diese Kinder geringeren Bildungserfolg hätten. Statt die diskriminierenden Praktiken zu thematisieren, wurden kulturalisierende Interpretationen, die sich auf die Kinder und ihre Eltern bezogen, gefunden und die Fortführung der getrennten Beschulung damit legitimiert (ebd., S. 65- 66). Die weit verbreitete Praxis, Familien(gruppen) als bildungsfern oder schwer erreichbar zu bezeichnen, erhält diese Stigmatisierung und Diskriminierung aufrecht und verstellt zugleich den Blick auf die Vielfalt von Eltern.

Ein ganz anderer Blick ergibt sich, wenn wir die Perspektive wechseln: Was verändert sich, wenn wir statt von schwer erreichbaren Eltern von schwer erreichbarer Schule sprechen? Dann liegt die Verantwortung für die mangelnde Zusammenarbeit nicht mehr bei den Eltern. Und in der Praxis geht es dann weniger darum, unter großem Aufwand den Kontakt zu einzelnen Eltern herzustellen, sondern zu überlegen, wie einladend und zugänglich die Schule oder vielmehr die Beteiligungsmöglichkeiten für *alle* Eltern der Schule sind. Das bedeutet, die Praxis der Gremienarbeit, der Gestaltung der Elternabende und Elternsprechtage zu hinterfragen und – am besten gemeinsam mit den Eltern - zu überlegen, wie die Strukturen und Abläufe an Schule so verändert werden können, dass sich *alle* Eltern eingeladen fühlen, sich mit ihren Perspektiven und Ideen und ihren Kompetenzen einzubringen.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung

Diesen Weg – die Einbeziehung möglichst aller Eltern einer Schule – geht das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006). Eltern werden hier als an Schule beteiligte „Anspruchsgruppe“ wie Lehrer*innen, Schüler*innen und weitere Akteur*innen des Schullebens in den Schulentwicklungsprozess einbezogen.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung wurde von Schütze und Hildebrandt entwickelt und erprobt und kam im Rahmen des Modellprojekts „Demokratie lernen und leben“ der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in verschiedenen Schulen zur Anwendung. Das BLK-Programm startete 2002 und lief bis 2007. Rund 200 Schulen aus 13 Bundesländern nahmen daran teil.ⁱⁱ Grundlage für das BLK-Programm war das 2001 von Fauser und Edelstein verfasste Gutachten „Demokratie lernen und leben“, das bereits die Zielsetzung des Programms umriss: Ausgehend davon, dass eine grundlegende Aufgabe von Schule die Vorbereitung auf ein Leben in einer demokratischen Gesellschaft ist, fordert das Programm, Demokratie in Schule „erfahrbar“ zu machen (Fauser & Edelstein, 2001).

Mit dieser Zielsetzung geht das Programm weit über die bis dahin gängige Behandlung von Demokratie als Unterrichtsinhalt der politischen Bildung hinaus. Ging (und geht) es in Bezug auf Demokratie als Unterrichtsinhalt vorrangig um die Vermittlung von Wissen über Demokratie – Stichworte Gewaltenteilung, Parteien- und Wahlsystem – so soll das BLK-Programm Schulen dabei unterstützen, sich zu einem Ort zu entwickeln, an dem Demokratie gelebt und dadurch die Werte von Demokratie verinnerlicht werden können. Ausgangspunkt und Beweggrund für die Entwicklung und Verbreitung dieses Programms war die zunehmend rechtsextremistische Einstellung vieler Jugendlicher, die damit einhergehende Zunahme von rechtsextremistisch motivierten Gewalttaten und die konstatierte Demokratie- und allgemeine Politikverdrossenheit vieler Jugendlicher. Durch die derzeitige gesellschaftliche Entwicklung – von Angriffen auf Notunterkünfte für Geflüchtete und verbale sowie physische Attacken gegen tatsächliche oder vermeintliche Asylsuchende über das Abwehren schutzsuchender Menschen europaweit bis zu erschreckend hohen Wahlergebnissen für die offen menschenrechtsfeindliche AfD – gewinnt die Frage an Aktualität, wie und ob durch solche Programme die demokratische Einstellung und Handlungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen und damit der zukünftigen Gesellschaft gestärkt werden kann.

Demokratische Schulentwicklung (Aushandlung)

168

Das Gutachten zum BLK-Programm nennt als verbindliche Ziele die Entwicklung einer demokratischen Schulkultur und die Förderung demokratischer Handlungskompetenzen. Da am BLK-Programm unterschiedliche Schultypen mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Zielsetzungen teilnahmen, gab es keine festgelegte Intervention, sondern es wurden durch das Programm unterschiedliche Themenfelder definiert und Ansätze zur Demokratieförderung vorgestellt. Die Grundschule, deren Entwicklungsprozess ich beforsche, wurde nach dem von Schütze und Hildebrandt (2006) entwickelten Konzept der Demokratischen Schulentwicklung begleitet. Ein wesentliches Prinzip dieses Konzepts ist die Partizipation und Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Gruppen. Es werden also nicht Schüler und Schülerinnen allein als Demokratie-Lernende adressiert, sondern Kinder und Erwachsene durchleben einen gemeinsamen Lernprozess, in dem Demokratie nicht nur theoretisch als Herrschaftsform – wie im Unterricht üblich – sondern als Lebens- und Gesellschaftsform kennengelernt und vor allem erprobt wird. Neben Lehrkräften, Eltern und Schüler*innen wird weiteres Schulpersonal wie Erzieher*innen, Sozial-, Sonderpädagoginnen, Schulhelfer*innen, aber ggf. auch das technische Schulpersonal sowie externe Partner*innen mit einbezogen. Die unterschiedlichen Gruppen werden als Anspruchsgruppen bezeichnet (ebd., S.10). Den Auftakt und die Basis für einen Schulentwicklungsprozess bildet die Stärken-Wünsche-Analyse. Alle Beteiligten können Stärken der Schule benennen und Wünsche äußern. Die Formulierung von Stärken wirkt motivierend, anerkennend und stärkend und zeigt gleichzeitig den Boden, auf dem die Schule aufbauen kann. In den Wünschen der Beteiligten zeigt sich der wahrgenommene Entwicklungsbedarf einer Schule. Der Austausch darüber ist oft der erste Anlass, zu dem die verschiedenen Anspruchsgruppen voneinander hören, was sie bewegt und was sie gerne ändern würden. Eine Stärken-Wünsche-Analyse ist also im Vergleich zu einer Stärken-Schwächen-Analyse konkret, konstruktiv und motivierend (ebd., S. 19).

Die Aushandlungsrunden setzen sich aus Vertreter*innen der einzelnen Anspruchsgruppen zusammen. In ihnen werden nach dem Konsensprinzip Maßnahmen zur Umsetzung der formulierten Ziele verhandelt.

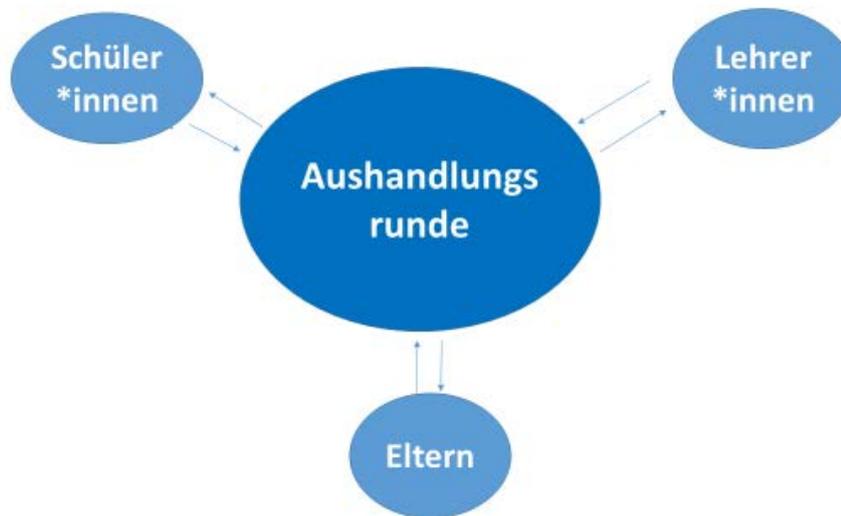


Abbildung 1: Das Prinzip der Aushandlungsrunden (vereinfacht)

Die externe Moderation hat darauf zu achten, dass die Beteiligten gleichermaßen ihre Standpunkte und Wünsche einbringen können. Durch Betzavtaⁱⁱⁱⁱ-Übungen wird für bestehende Machtverhältnisse und Hierarchien sensibilisiert und an einen demokratischen Entscheidungsprozess herangeführt. Im Schulentwicklungsprozess nach dem Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (ebd.) werden mehrere Hürden, die sonst die Zusammenarbeit von Schule und Eltern behindern, abgebaut – oder zumindest für die Dauer der Aushandlungsprozesse aufgehoben.

1. Hierarchien und Machtverhältnisse werden über Übungen implizit thematisiert und Wegemder gleichberechtigten Entscheidungsfindung aufgezeigt.
2. Eltern können sich unabhängig von einer etwaigen Gremienzugehörigkeit äußern und ihre Ideen und Wünsche einbringen.
3. Der Austausch zwischen Pädagog*innen und Eltern hat nicht das jeweilige Kind zum Anlass und Inhalt, sondern es wird gemeinsam an einer Verbesserung der Situation der Schule gearbeitet.
4. Dadurch kommt es zu weniger Konflikten und gegenseitiger Abwertung/Ablehnung.
5. Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist im Aushandlungsprozess stärken- und ressourcenorientiert statt defizitorientiert.
6. Damit möglichst alle Eltern sich einbringen können, wird auch auf strukturelle und formale Hürden geachtet und diese – soweit machbar – abgebaut: So werden Treffen zu verschiedenen Tageszeiten durchgeführt, Kinderbetreuung und Sprachmittler organisiert. Auch die Einladungen werden in einfacher Sprache, einladend und mehrsprachig verfasst.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung bietet also die Möglichkeit der gleichgewichtigen Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung der verschiedenen Anspruchsgruppen. Es bleibt jedoch die Frage bestehen, ob die in der Aushandlungsrunde erprobten Wege des Austauschs und der gemeinsamen Entscheidungsfindung über den (begleiteten) Aushandlungsprozess hinaus Bestand haben oder ob im System Schule verankerte Hierarchien und Traditionen wirkmächtiger sind.

Rekonstruktion eines demokratischen Schulentwicklungsprozesses

In meiner Forschungsarbeit untersuche ich den Entwicklungsprozess einer Grundschule mit dem Fokus auf den Veränderungen in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Zur Rekonstruktion

und Analyse des Schulentwicklungsprozesses nutze ich Prozessdokumentationen und weiteres schriftliches Material zum Prozessverlauf und seinen Ergebnissen, teilnehmende Beobachtungen und Gespräche mit verschiedenen Akteur*innen des Prozesses. Im Sommer 2015 habe ich zehn qualitative leitfadengestützte Interviews durchgeführt, aus denen die untenstehenden Zitate stammen. Die Studie ist noch nicht abgeschlossen, es handelt sich also um interessante Beobachtungen und erste (vorläufige) Erkenntnisse.

Zu Beginn des demokratischen Schulentwicklungsprozesses im Schuljahr 2003/2004 ist die Schule ein Paradebeispiel für die weiter oben beschriebenen Phänomene. Der Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache liegt bei 88%. 80% der Familien sind lehrmittelbefreit, also für ihren Lebensunterhalt auf Transferleistungen angewiesen. Die Schule hat einen schlechten Ruf, viele Kinder aus dem Einzugsgebiet werden an anderen Schulen angemeldet. Bei einer von mir durchgeführten Befragung im Jahr 2003 benennen die Lehrkräfte eine Vielzahl von Problemen ihrer Schüler*innen; die Ursachen dieser Probleme sind nach Ansicht der Lehrkräfte fast ausschließlich in der Familie begründet.

Die Schule entschied sich aufgrund dieser Ausgangssituation – und angeregt durch die an der Schule tätigen Sozialarbeiter*innen – für die Teilnahme am BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ und wurde nach dem Konzept der demokratischen Schulentwicklung (Schütze & Hildebrandt 2006) begleitet.

Zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses kristallisierte sich schnell und deutlich die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule als ein Hauptanliegen beider Seiten heraus. Durch die Einbeziehung der Eltern entstanden im Verlauf des Prozesses verschiedene Formen der Elternbeteiligung, die teilweise fest im Schulalltag verankert wurden und wiederum die Zusammenarbeit von Eltern und Schule weiter verbesserten.

Als erste Maßnahme wurde durch den in der Schulstation (Soziale Arbeit am Ort Schule) tätigen Erzieher im Oktober 2003 ein türkischsprachiges Elterncafé eingerichtet. Von den 88% Kindern mit nichtdeutscher Herkunftssprache betrug der Anteil Kinder türkischer Herkunftssprache 80%. Um mit den Eltern dieser Kinder in guten Kontakt zu kommen und ihnen den Austausch untereinander, aber auch den Zugang zu schul- und bildungsrelevanten Informationen zu erleichtern, wurde mit Unterstützung des Quartiersmanagements^{iv} und anderer externer Partner ein zunächst türkischsprachiges *Elterncafé* gegründet. Dieses Format erfreute sich großer Nachfrage, so dass nach dem Konzept des Elterncafés ein deutschsprachiges (plus Übersetzung) *Elternforum* für alle Eltern der Schule gegründet wurde. Außerdem wurden Eltern zu Erziehungs- und Bildungsthemen und deren Vermittlung geschult, um als *MultiplikatorInnen* weitere Eltern zu diesen Themen informieren und aktivieren zu können. Aus dieser Schulung entstand unter anderem eine von Eltern organisierte Anlaufstelle – „*Eltern unterstützen Eltern*“ (*EuE*) – für alle Eltern an der Schule, um Eltern zu beraten, Berührungspunkte mit der Schule abzubauen und zwischen Lehrern und Lehrerinnen und Eltern zu vermitteln oder auch zu dolmetschen. Aktive Eltern der Schule wurden in Veranstaltungsplanung sowie Präsentations- und Moderationstechniken geschult, um als *ElternbotschafterInnen* ihre Erfahrungen und Ideen zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern an Schulen, Eltern und andere Interessierte weiterzugeben. In einer *Elternforschungsgruppe (EFG)*^v erhielten Eltern die Möglichkeit, sich zu für sie relevanten Themen auszutauschen, darüber zu lernen und zu forschen und sich mit den Ergebnissen in den politischen und gesellschaftlichen Diskurs, der überwiegend über Eltern statt mit ihnen geführt wird, einzumischen.

Diese Entwicklungen stärkten nicht nur das Selbstbewusstsein der Eltern ungemein und förderten ein konstruktives Miteinander von Eltern und Schule, sie steigerten auch Ansehen und Bekanntheitsgrad der Schule. Die Schule hatte also ihr Ziel erreicht: eine bessere Zusammenarbeit mit den Eltern, einhergehend mit einem verbesserten Ruf der Schule. Sie war attraktiver für alle Eltern aus dem Kiez geworden und hatte die Anmeldezahlen steigern können.

In Interviews mit Lehrkräften wird außerdem berichtet, dass sich das Miteinander in der Schule, das Schulklima, sehr verbessert habe. Das Kollegium sei durch den Schulentwicklungsprozess zu-

sammengewachsen und würde besser miteinander umgehen. Die Schule habe sich in den Kiez geöffnet und vernetzt. Eltern kämen verstärkt in die Schule und suchten das Gespräch. Auch die Kinder seien selbstbewusster geworden und wollten mitentscheiden, der Klassenrat^{vi} wurde als Konsequenz aus dem Entwicklungsprozess in allen Klassen eingeführt.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung bietet also enorme Chancen für die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule und die Demokratisierung von Schule. Erste Ergebnisse meiner Untersuchung weisen allerdings auch auf aus dem Prozess entstehende Schwierigkeiten hin.

In den 2015 geführten Interviews zeichnet sich eine große Unzufriedenheit ab. Fast alle Lehrkräfte berichteten von einer schwierigen Zusammenarbeit mit Eltern, nun jedoch mit umgekehrten Vorzeichen: So wird als großes Problem beschrieben, dass „die neuen Eltern“ sehr fordernd auftreten würden und nur ihr eigenes Kind im Blick hätten. Eltern mit Migrationshintergrund, vor allem türkischsprachige Eltern würden sich zurückziehen und seien kaum noch aktiv:

„Also es is so, dass in diesem Jahr bei der Aushandlungsrunde, (.) glaub ich, nich ein türkische oder ein oder zwei allerhöchstens, (.) äh Familien noch dabei sind. //mhm// (.) Und dass es komplett vom, (.) ja, das, man sagt halt, vom Klientel, (.) dass (.) bildungsnah (.) @ (.) @ die bildungsnahen Bürger hier eingerückt sind, einmarschiert sind@ //@ (.) @// und dass die mit ganz andern Forderungen hierher kommen, und ich finde, dass (.) sich das, dass die sich jetzt so entwickelt, dass die sich eigentlich, dass es in unseren Augen Einmischen is, //mhm// dass es, also dass die Verhältnismäßigkeit (.) der Institution Schule und dieses ganze Öffnen und jeder kann da mitreden und egal, was er sagt, und äh es werden Forderungen gestellt, mein Kind hat aber doch keine Lust dazu, warum muss es da mitmachen?, //mhm// oder äh, wie können Sie das so machen als Lehrer, ähm (.) dass so Forderungen gestellt werden, (.) mit denen wir ganz schwer umgehen können,“ (IV 5, Zeile 449-460)

Das im oben stehenden Zitat beschriebene, in den meisten Interviews genannte Phänomen berührt den Kern der Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der demokratischen Schulentwicklung. Wie demokratisch kann und darf Schule sein? Wo liegen die Grenzen der Elternbeteiligung und wer zieht sie? Wieviel Macht wird wem zugestanden?

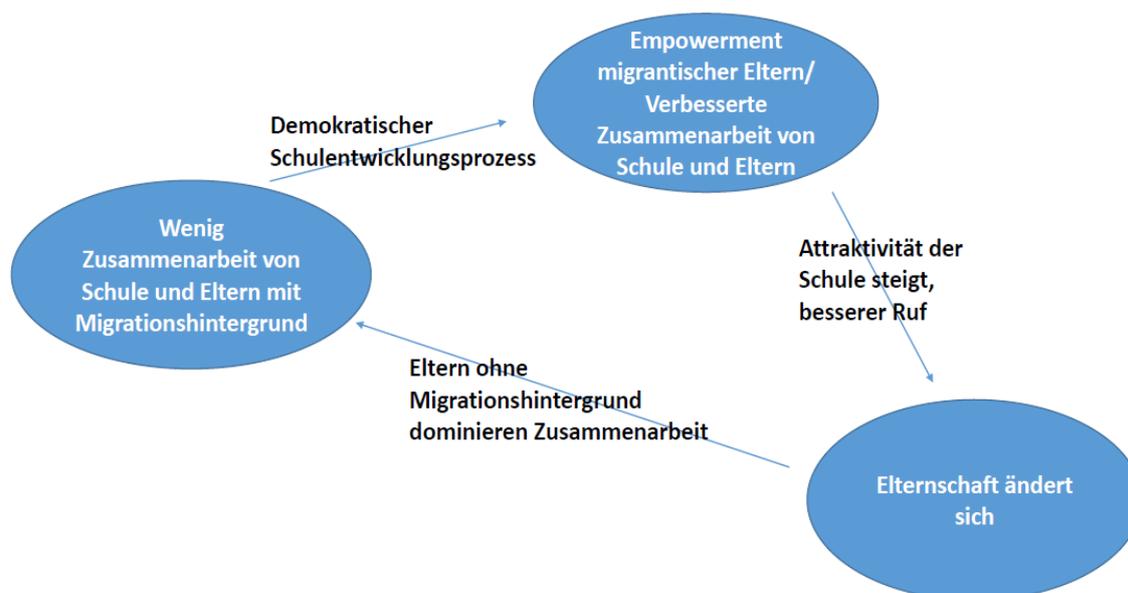


Abbildung 2: Dynamik des Schulentwicklungsprozesses

Es zeigt aber auch beispielhaft die kontinuierliche Prozesshaftigkeit der Zusammenarbeit von Eltern und Schule: Während die meisten Lehrer*innen eine lange Zeit an der Schule verbleiben, rücken jährlich neue Kohorten von Kindern und Eltern nach, zugleich verabschiedet sich eine ebenso große Gruppe. Daraus entsteht eine Diskrepanz, die jedoch den Verbleiber*innen nicht gegenwärtig ist: Sie wissen um das bereits Ausgehandelte und um den Prozess, Eltern und Kinder müssten immer aufs Neue miteinbezogen werden.

Einer Interviewten wurde diese Notwendigkeit und ihre Konsequenzen am Tag vor unserem Interview bewusst:

„Also wir Alten, die wir hier schon lange sitzen da denken wieso das kennt doch jeder! Ist doch selbstv- was ist jetzt daran noch b- wenn ich das aushänge, muss doch jeder erkennen. Mir war so nicht klar, dass die Elternvertreter, die natürlich auch zum Teil neu sind, das gar nicht in ihre Klassen tragen können. Weil sie es nämlich gar nicht wissen. //mhm// Also wir müssen eigentlich jetzt wieder von vorne anfangen, wenn wir das als Mittel der Wahl für demokratische Schulentwicklung weiterbehalten wollen.“ (IV 1, Zeile 196-201)

Für diese Schlussfolgerung spricht auch die häufige Nennung von *Vertrauen* durch mehrere Befragte und in unterschiedlichen Zusammenhängen. Beispielsweise wird berichtet, dass im Schulentwicklungsprozess durch die gemeinsamen Erlebnisse und Erfahrungen ein großes Vertrauen entstand, das Verständnis und Austausch ermöglichte. An anderer Stelle im Interview wird von der gleichen Person vermutet, dass die „neuen Eltern“ kein Vertrauen in sie und ihre Kolleginnen hätten und deswegen alles kontrollieren wollten. Von der interviewten Person wird der naheliegende Schluss nicht gezogen, dass es zur für alle Seiten zufriedenstellenden Zusammenarbeit Vertrauen braucht, welches in einem gemeinsam durchlebten Prozess entstehen kann.

Fazit

Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule wird im bildungspolitischen, aber auch im schulpraktischen Diskurs überwiegend als wichtig im Sinne einer chancengerechteren Bildung, aber auch als schwierig in der Umsetzung beschrieben. Vor allem das Verhältnis von Schule und Eltern mit einem sogenannten Migrationshintergrund wird viel diskutiert und die Verantwortlichkeit für mangelnde Kooperation bei ihnen verortet. Im vorliegenden Beitrag wurde aufgezeigt, dass diese Verortung und die damit einhergehende Klassifizierung einer ganzen Elterngruppe als „bildungsfern“ Teil der Problematik ist.

Klassische Beteiligungsformen wie Gremienarbeit greifen zu kurz und werden der Elternvielfalt nicht gerecht. Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006) hat zum Ziel, alle Eltern zu beteiligen und darüber Ausgrenzung und in Schule tradierte Machtverhältnisse aufzubrechen. Ob dies (längerfristig) gelingen kann, ist Ansatzpunkt der in Teilen vorgestellten (noch unbeendeten) Studie.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein demokratischer Schulentwicklungsprozess nach dem Konzept von Schütze und Hildebrandt (ebd.) großes Potential bietet, mit Vielfalt an Schule konstruktiv umzugehen und Schule demokratischer zu gestalten. Zugleich lässt sich aber feststellen, dass ein solcher Prozess anscheinend nie als abgeschlossen betrachtet werden kann, sondern als fortlaufende Entwicklung, in die alle Beteiligten immer aufs Neue einbezogen und Ziele fortwährend neu ausgehandelt werden müssen.

Literatur

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer.

- Fausser, Peter & Edelstein, Wolfgang (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Heft 96, Bonn.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009): *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer.
- Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (2009): Vorwort. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer, S. 7-11.
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und Schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Lehrbuch*. Wiesbaden: Springer, S. 21-49.
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Karakayali, Juliane & zur Nieden, Birgit (2013): Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen. In: *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung*. 2013, Heft 2, S. 61-78.
- Lehmann, Nadja (2012): „Eltern forschen“ im Sozialraum. In: *Sozialraum, Ausgabe 01/2012* URL: <http://sozialraum.de/eltern-forschen-im-sozialraum.php> (Zugriff: 20.10.2016).
- Sacher, Werner (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar & Krüger, Rolf, Henschel, Angelika & Schmitt, Christof (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Wiesbaden: Springer, S. 232-243.
- Schütze, Dorothea & Hildebrandt, Marcus (2006): *Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie Leben und Lernen“*. Begleitheft zum Praxisbaukasten. Berlin: RAA.
- Student, Sonja & Portmann, Rosemarie (2007): Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an. In: Eikel, Angelika & de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule. ermöglichen, fördern, umsetzen*. Schwabach/Ts., S. 77-92.

Über die Autorin

Katjuscha von Werthern: Promotionsstipendiatin des Zentrums für Bildungsintegration (ZBI) der Stiftung Universität Hildesheim. Kontakt: werthern@uni-hildesheim.de

i. Die Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ ist aus mehreren Gründen kritisch zu betrachten. Da er an sehr unterschiedlichen Merkmalen (Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Geburtsland der Eltern oder Großeltern, Familiensprachen) festgemacht wird, handelt es sich um eine „ungenau konstruierte Hilfskonstruktion“ (Fürstenau & Gomolla, 2009, S. 8). Außerdem geht mit der Verwendung des Begriffs eine Stigmatisierung der so Bezeichneten einher. Gleichzeitig ist es für meine Arbeit notwendig, Familien, auf die die Zuschreibung Migrationshintergrund angewendet wird, zu benennen, gerade um Ungleichbehandlung beschreiben. Darum wird dieser Begriff trotz der kritischen Betrachtung in diesem Text verwendet.

ii. blk-demokratie.de, Zugriff August 2014

iii. *Betzavta* (hebräisch: Miteinander) ist ein Bildungskonzept aus dem Bereich der Demokratieentwicklung und -förderung, bei dem Demokratie als Verhaltensform im Mittelpunkt steht. Wesentliches Prinzip ist das Erfahren des Unterschieds von Positionen und den dahinter liegenden Bedürfnissen, um einen für alle zufriedenstellenden, da konsens- statt mehrheitsorientierten Weg der Entscheidungsfindung im Dialog miteinander herzustellen (Schütze & Hildebrandt, 2006, S.31-32).

iv. Quartiersmanagement ist ein Verfahren der Stadtentwicklung, mit dem Ziel, den sozialen Zusammenhalt eines Stadtteils zu stärken und gesellschaftliche Benachteiligung abzufedern. Zentrales Element ist die Aktivierung und Beteiligung der Bewohnerschaft. Das Berliner Quartiersmanagement wird von EU, Bund und dem Land Berlin über das Programm „Soziale Stadt“ finanziert (siehe auch: www.quartiersmanagement-berlin.de).

v. Mehr Informationen bspw. Lehmann 2012 oder in der Broschüre „Elternsein in Europa“, zu finden auf der website der Werkstatt Integration durch Bildung: <http://wib-ada23b.de/index.php/publikationen> [Zugriff: 30.05.2016]

vi. Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Form der Partizipation, bei der *alle* Kinder einer Klasse in Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden und Verantwortung übernehmen. Die Anliegen und Themen werden überwiegend von den Kindern selbst eingebracht, Lehrer*innen sind meist als Teil der Klassengemeinschaft dabei, haben aber nicht mehr Einfluss als jedes einzelne Kind (siehe auch Student & Portmann, 2007).



Петр А. Петряков (Россия)

Стратегия формирования инклюзивной среды в современном вузе

Резюме: В статье раскрывается сущность стратегии инклюзии как одной из приоритетных стратегий организационного развития современного вуза, обеспечивающей формирование инклюзивной образовательной среды. Целью данной стратегии является создание университета равных возможностей, позволяющего всем студентам получить качественное высшее образование. Подробно описывается комплекс организационно-управленческих и педагогических мер, направленных на эффективное управление многообразием в университете.

Ключевые слова: Инклюзивная среда, многообразие, стратегия инклюзии, высшее образование, университет равных возможностей

Summary (Petr A. Petryakov: *The strategy to form an inclusive environment in the modern University*): The article reveals the essence of the inclusion strategy as one of the priority strategies of organizational development of the modern university, ensuring the formation of an inclusive educational environment. The aim of this strategy is the creation of the equal opportunities university, where all students receive a qualitative higher education. Describes in detail the set of organizational, managerial and educational measures aimed at effective diversity management of the university.

Keywords: Inclusive environment, diversity, strategy of inclusion, higher education, University of equal opportunities

Zusammenfassung (Pjotr A. Petryakov: *Zur Strategie der Herausbildung des inklusiven Raumes an einer heutigen Hochschule*): Im Artikel wird das Wesen der Inklusionsstrategie als eine der prioritären Strategien der Organisationsentwicklung der gegenwärtigen Hochschule charakterisiert, die die Gestaltung eines inklusiven Bildungsraumes ermöglicht. Ziel dieser Strategie ist die Ausgestaltung einer Universität mit gleichen Möglichkeiten der Erlangung qualitativ hochwertiger höherer Bildung für alle Studierenden. Konkret beschrieben wird der Komplex der organisatorischen, verwaltungstechnischen und pädagogischen Maßnahmen, die auf eine effektive Gestaltung der Vielfalt an einer Universität gerichtet sind.

Schlüsselwörter: inklusiver Raum, Vielfalt, Inklusionsstrategie, Hochschulbildung, Universität gleicher Möglichkeiten

Современные российские и зарубежные вузы являются гетерогенными организациями, включающими различные группы обучающихся и сотрудников, которые отличаются по различным признакам: этническая и религиозная принадлежность, состояние здоровья, физическое и интеллектуальное развитие, степень одаренности.

Гетерогенная организация высшего образования – это не абстрактное понятие. Это переплетение судеб различных людей, их неповторимых биографий, чувств, переживаний, взглядов на жизнь университета и множество проблем, с которыми эти люди сталкиваются во время обучения в университете. Гетерогенность людей – это данность, существующая в каждом обществе, и только в том случае, если различия выстраиваются в иерархию, если их начинают делить на «хорошие и плохие», если они становятся политикой группы или воспринимаются как помеха или препятствие, только тогда они становятся проблемой. И даже если людям более комфортно гомогенность, поскольку она означает ясность, предсказуемость, доверительность, в

большинстве сфер жизнедеятельности, мы сталкиваемся с гетерогенностью и должны констатировать, что гетерогенность и плюрализм сегодня являются во всём мире актуальными политическими, экономическими и педагогическими темами (Певзнер [Pevzner], 2014, с. 25).

Для того чтобы учесть это многообразие и научиться им управлять, университеты должны сформировать инклюзивную образовательную среду. Создание такой среды предполагает комплекс управленческих, организационных и педагогических мер, которые обеспечивают реализацию стратегии инклюзии. Данная стратегия в современных условиях должна стать одним из важных приоритетов организационного развития вуза. При этом значимым является то, на какую идеологию инклюзивного образования будет опираться разработанная в университете концепция. Сегодня в различных странах появилось немало нормативных документов, обязывающих руководство вуза создавать необходимые условия для студентов-инвалидов и лиц с ОВЗ. Однако ограничиваться только этой гетерогенной группой было бы неправильно. Наиболее продуктивной стратегией управления вузом как гетерогенной организацией нам представляется стратегия, в основе которой лежит широкое философско-педагогическое видение инклюзивного образования. В соответствии с этим видением, основной целью инклюзивного образования в высшей школе является построение университета равных возможностей.

Какой университет сегодня можно назвать университетом равных возможностей? На наш взгляд, это вуз, который создает условия, позволяющие всем студентам и аспирантам, независимо от особенностей их физического развития, состояния здоровья, этнического происхождения, религиозных взглядов, мировоззрения получить качественное высшее образование, участвовать в научно-исследовательской, культурно-досуговой и иных видах деятельности без проявления по отношению к ним дискриминации, при уважении и признании академическим сообществом их особенностей, прав и свобод. Иными словами, университет равных возможностей – это вуз, сумевший преодолеть стереотипы, складывающиеся вокруг отдельных гетерогенных групп и создавший в своей организации инклюзивную образовательную среду.

Одним из таких стереотипов является мнение, что иностранные студенты или школьники - выходцы из семей мигрантов добиваются меньших учебных достижений, чем представители коренной национальности. Во многих случаях, это действительно имеет место, о чём свидетельствует международное сравнительное исследование PISA. Однако этот стереотип может быть быстро разрушен, если мы вспомним о так называемом «Лондонском эффекте», отражающем парадоксальные аспекты школьного обучения молодых иммигрантов в Великобритании. Суть «Лондонского эффекта» заключается в том, что в школах Лондона выявлен значительный прогресс в образовательной деятельности учащихся, превышающий средние аналогичные показатели у школьников, обучающихся в других частях Англии, почти на 10%. Ученые выявили причину такой ситуации - это этнический состав учащихся в сочетании с притоком большого числа недавних мигрантов, которые и создают «Лондонский эффект» (Зборовский & Шуклина [Zborovsky & Shuklina] 2016, с. 158-167). Эффект исчезает, если факт этнической принадлежности нивелируется. Дети недавних эмигрантов, как правило, более мотивированы, связывают больше надежд и ожиданий с образованием и поэтому более активны и работоспособны.

Создание инклюзивной среды образовательной организации – сложный, трудоемкий, многоплановый процесс, включающий в себя не только изменения архитектурного дизайна зданий, обеспечение техническими средствами обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, но, прежде всего, подготовку педагогов, способных работать в мире многообразия, способных таким многообразием руководить в условиях гетерогенной организации, которой сегодня является вуз.

Следует отметить, что любая, даже самая правильная стратегия требует продуманной системы организационных и педагогических мер, позволяющих эту стратегию успешно реализовать.

К организационно-управленческим мерам можно отнести создание организационных структур в университете по вопросам инклюзивного образования. В качестве таковых могут выступать советы по инклюзивному образованию, советы по гармонизации межкультурных и межэтнических отношений, уполномоченные по делам инклюзии, различные компетентностные центры. К числу первоочередных организационных мер можно отнести также разработку «Дорожной карты» создания доступной среды для лиц с ОВЗ, паспортизацию образовательных объектов и услуг, создание инфраструктуры инклюзивного образования, мест для самостоятельной работы студентов с особыми потребностями, приобретение учебных материалов и программного обеспечения для иностранных студентов, а также выходцев из семей мигрантов и вынужденных переселенцев.

Наряду с организационно-управленческими мерами особый смысл при создании инклюзивной среды приобретают педагогические меры, которые разрабатываются в нескольких направлениях:

- формирование специального содержания образования для студентов с особыми потребностями, например, специализированных адаптационных дисциплин или модулей;
- создание учебных программ, обеспечивающих подготовку будущих педагогов к работе с гетерогенными группами и организациями;
- включение представителей гетерогенных групп в подготовку и проведение совместных мероприятий, что обеспечивает ценностное отношение к многообразию, гетерогенности и плюрализму, как важному элементу инклюзивной корпоративной культуры вуза.

С педагогической точки зрения особо важным является индивидуальный и дифференцированный подход к гетерогенным группам, требующий особого внимания ректората и преподавательского состава университета. Например, в НовГУ такими группами являются лица с ОВЗ и иностранные студенты.

В Новгородском университете обучается 31 студент, имеющий инвалидность, что составляет 0,7 % от общего числа студентов дневного отделения. Представители этой гетерогенной группы требуют не показного сочувствия и сопереживания, а продуманной психолого-педагогической поддержки. С этой целью на базе Центра инклюзивного образования НовГУ создан студенческий научный кружок «Тьютор в инклюзивном образовании». Членами кружка являются студенты направления подготовки – специальное (дефектологическое) образование, которые знакомятся с профессиональными обязанностями тьютора в университете, а также в дошкольных и

школьных специальных образовательных учреждениях города (Клыпутенко [Klyputenko], 2015, с. 422).

Особую гетерогенную группу в вузе составляют иностранные студенты, привлечение которых в российские вузы сегодня является особо актуальным с учетом неблагоприятного демографического фактора (снижение общего количества абитуриентов, поступающих в вузы).

Если в течение ряда лет Советский Союз занимал второе место (после США) по числу иностранных студентов, то сейчас Россия по числу иностранных студентов находится на 9 месте, и даже доля иностранных студентов в общем количестве студентов внутри России существенно снизилась. В частности, происходит снижение численности студентов из большинства стран СНГ, обучающихся в российских вузах по очной форме, уменьшается контингент студентов из дальнего зарубежья (Торкунов [Torkunov], 2013).

В настоящее время в НовГУ обучается 550 студентов из различных стран мира, что составляет около 7% от общего количества студентов дневного отделения. Инклюзия иностранных студентов является важным аспектом образовательной политики вуза. С целью выяснения реальной картины в НовГУ был проведен опрос 70 иностранных студентов. Около половины опрошенных первокурсников считают психолого-педагогическое сопровождение их учебной деятельности недостаточно эффективным. Такая оценка существенно изменяется в позитивную сторону у студентов старших курсов. Это связано с тем, что в процессе обучения в университете иностранные студенты приобретают новый опыт и новые компетенции, среди которых: прогресс в освоении русского языка; развитие профессиональной компетентности; навыки международного общения; умение урегулировать конфликты. При этом значительная часть студентов участвовала не только в учебной, но во внеаудиторной деятельности. Наиболее популярными формами такой деятельности респонденты назвали: фестивали, Кухни народов мира, творческие конкурсы, спортивные мероприятия.

Важным результатом анкетирования стало то, что более половины опрошенных готовы рекомендовать обучение в НовГУ представителям своей страны. Это говорит о том, что на данном этапе иностранные студенты в основном удовлетворены проживанием в России и обучением в университете.

В заключении хотелось бы обозначить важный дискуссионный вопрос: сохранять выявленные различия как данность или попытаться их нивелировать, смягчить, для того чтобы интегрировать всех обучающихся в единую образовательную среду вуза?

Выбирая ответ на данный вопрос, необходимо принять во внимание, что фундаментом организационного развития вуза в современных условиях становится многообразие. Руководить разнообразием означает опираться на знания преподавателей, сотрудников и студентов, принадлежащих к различным гетерогенным группам, идентифицировать их личностные потенциалы, для того, чтобы оптимально использовать их во благо организации. Для того чтобы университет мог стать университетом равных возможностей, требуется время, значительные финансовые вложения и, самое главное, необходима подготовка педагогов, способных работать в инклюзивной образовательной среде.

Литература

- Зборовский, Г. Е. & Шуклина, Е. А. (2016): Обучение детей мигрантов в Западной Европе: существующие подходы и их эффективность. В: *Вестник нижегородского университета им. Н.И.Лобачевского. Серия: социальные науки. №1 (41)*. Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского (Нижегород), С. 158-167 [Zborovsky G. E. & Shuklina E. A., (2016): Training of migrant children in Western Europe: existing approaches and their efficiency. *Bulletin of the Nizhny Novgorod university of N. I. Lobachevsky. Series: social sciences. No. 1 (41)*. National research N.I. Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Nizhny Novgorod). pp. 158-167].
- Клыпутенко, В. В. (2015): *Инклюзивная образовательная среда Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого. Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции* / под ред. С.В. Алехиной. – М.: МГППУ, С. 420-423 [Klyputenko, V. V. (2015): Inclusive educational environment of the Novgorod state university of Yaroslav the Wise. *Inclusive education: results, experience and prospects: the collection of materials III of the International scientific and practical conference* / under the editorship of S. V. Alekhina. – М.: MGPPU, pp.420-423]
- Певзнер, М.Н., Петряков, П.А. & Ширин А.Г. (2014): Педагог в мире многообразия: ведущие идеи и ожидаемые результаты нового международного проекта. В: *Инклюзивное образование: Проблемы и перспективы. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции «Сетевое взаимодействие университетов с социальными партнерами в области инклюзивного образования: международный и региональный аспект»* (Великий Новгород, 19-21 мая 2014 года) / сост. Е.В. Иванов; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород. С. 24-34 [Pevzner M. N., Petryakov P. A. & Shirin A. G., (2014): The teacher in the world of variety: the leading ideas and the expected results of the new international project. In: *Inclusive education: Problems and prospects. Collection of scientific works on materials of the international scientific and practical conference "Network interaction of universities with social partners in the field of inclusive education: international and regional aspect"* (Veliky Novgorod, May 19-21, 2014) / сост. E. V. Ivanov; НовГУ of Yaroslav the Wise. – Veliky Novgorod, pp. 24-34].
- Торкунов, А. (2013): Образование как инструмент «мягкой силы» во внешней политике России. [Torkunov A. (2013): Education as the tool of "the soft force" in foreign policy of Russia.] URL: http://russiancouncil.ru/inner/?id_4=1467#top-content

Об авторе

Петр Анатольевич Петряков: доцент, доктор пед. науки, директор Центра информационных образовательных технологий и международной коммуникации, заведующий кафедрой педагогики, технологий и ремесел Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого, г. Великий Новгород (Россия). Контакт: pap15@yandex.ru



Ausma Spona (Lettland)

Forschungsmethodologie zum Wesen und Inhalt der beruflichen Identität der Hochschullehrkräfte

Zusammenfassung: Die philosophische Auffassung des Menschen liegt den Forschungen über das Werden und die Selbstrealisierung der Persönlichkeit eines Menschen zugrunde. Die Frage nach „dem Menschen“ ist zur Überlebensfrage der Menschheit geworden. In den wissenschaftlichen Zentren Europas, der USA, Kanadas, Chinas, Australiens wird das Gleichgewicht der biologischen, psychischen und sozialen Komponenten in der Entwicklung des Menschen immer aktiver erforscht. Eine Forschergruppe der Akademie für Lehrerbildung und Bildungsadministration Riga und der Staatsuniversität Smolensk (Russland) analysierte die berufliche Identität der Hochschullehrkräfte von zwei Kulturen mit dem Ziel, das Wesen der beruflichen Identität der Pädagoginnen und Pädagogen zu analysieren und eine Forschungsmethodologie festzulegen. Methodologie in der Pädagogik ist die Lehre über die Einheit von Theorie und Methoden der Forschung. Die Struktur der Methodologie der Wissenschaft bildet vier Ebenen: 1) allgemeine-theoretische, philosophische, methodologische Prinzipien und Ansätze; 2) allgemeinpädagogische methodologische Prinzipien, 3) Gesetzmäßigkeiten und Prinzipien des Teilgebietes Pädagogik, 4) Prinzipien der Auswahl und des Einsatzes der Forschungsmethoden für ein bestimmtes Thema, die auf empirischen Daten basieren. Die methodologischen Quellen dieser Forschung sind theoretische Literatur, Dissertationen in Pädagogik sowie eigene Erfahrungen der pädagogischen und wissenschaftlichen Tätigkeit. Die Forschungsergebnisse beweisen, dass die berufliche Tätigkeit der Hochschullehrkräfte und die Qualität der Entwicklung der Gesellschaft einander beeinflussen und miteinander verbunden sind.

Summary (A methodology for researching the nature and substance of the professional identity of post-secondary teachers): Research on the development and self-realization of human personality is based on the perception of humans as philosophical beings. The question surrounding the „human being“ has become a question about the survival of humanity. In research centres in Europe, the USA, Canada, China, Australia the balance between biological, psychological and social components in human development is becoming an evermore active research focus. A research group from the Academy for Teacher Education and Educational Administration Riga and the State University Smolensk (Russia) analyzed the professional identity of post-secondary teachers from two cultures with the aim of analyzing the nature of the professional identity of pedagogues and to determine a research methodology. Methodology in pedagogy involves teaching about the unity of theory and research methods. The structure of scientific methodology is composed of four levels: 1) general theoretical, philosophical, methodological principles and approaches; 2) general pedagogical methodological principles; 3) regularities and principles of the sub-field of pedagogy; 4) principles of selection and use of research methodologies for a specific theme, based on empirical data. The methodological sources of this research are theoretical literature, dissertations in pedagogy as well as individual experiences of pedagogical and scientific activities. The research results show that the professional activity of post-secondary teachers and the quality of societal development influence and connect with each other.

Keywords: Professional identity of pedagogues, methodology of scientific research, international collaboration

Резюме (Аусма Спона: Методология исследования сущности и содержания профессиональной идентичности педагогов вузов): Исходя из идеи высокой ценности человека, особую важность в мире получают педагогические исследования о становлении и самовыражении человеческой личности. Научные центры - университеты Европы, США, Канады, Китая, Австралии активизируют исследования, направленные на уравнивание биологического, психического и социального компонентов в развитии человека. Группа исследователей Рижской академии педагогики и управления образованием в сотрудничестве с учеными Смоленского государственного университета (Россия) исследовала профессиональную идентичность педагогов вузов двух национальных культур. Цель исследования -

проанализировать сущность профессиональной идентичности педагогов, определить методологию исследования. Методология в педагогике - учение о единстве теории и методов исследования. Структура методологии науки содержит 4 уровня: 1) общетеоретические философские методологические принципы и подходы, 2) общепедагогические методологические принципы, 3) закономерности и принципы конкретной области педагогической науки, 4) принципы выбора и использования методов исследования в конкретной теме, опирающиеся на эмпирические данные. Методологические источники данного исследования - теоретическая литература, педагогические диссертации, накопленный собственный опыт педагогической практики и научных разработок. Результаты исследования доказывают, что профессиональная деятельность педагогов вузов и качественное развитие общества - взаимосвязанные и взаимообусловленные процессы.

Ключевые слова: профессиональная идентичность педагога, методология научного исследования, международное сотрудничество

Schlüsselwörter: Berufsidentität der Pädagoginnen und Pädagogen, Methodologie der wissenschaftlichen Forschung, internationale Zusammenarbeit

Einleitung

Die Reformen in der Entwicklung der Gesellschaft rufen qualitative Veränderungen auch im Leben eines jeden Menschen hervor. Gleichzeitig führen die Reformen in der Gesellschaft zu Reformen im Bildungssystem, die ihren Einfluß auf jede Familie haben. Das ist ein einheitlicher Prozess. In Lettland ist ein Widerspruch zwischen der Qualitätsentwicklung in der Gesellschaft und im Bildungssystem zu beobachten. Ein wesentlicher Widerspruch besteht darin, dass die Gehälter der Pädagogen dem Arbeitsumfang und der Verantwortung für die junge Generation und ihre Entwicklung zu freien, selbständigen sowie kreativen Persönlichkeiten, nicht entsprechen. So z.B. erhalten LehrerInnen der allgemeinbildenden Schulen für eine Stelle (30 WoStd., davon 21 Kontaktstunde) 420 € monatlich (ab September 2016 werden 680 € versprochen). Eine dauernde Lohndiskrepanz auf allen Bildungsebenen bringt negative sozialpädagogische Konsequenzen mit sich. Zum einen kommen junge LehrerInnen nicht in die Schulen und zum anderen besteht in den Bildungseinrichtungen ein katastrophaler Mangel an männlichen Pädagogen. Es gibt Schulen, in denen kein männlicher Lehrer beschäftigt ist. Auch an Hochschulen, besonders pädagogischen Hochschulen, ist das Bild ähnlich. Deshalb sind Forschungen über die berufliche Identität der Hochschullehrkräfte in Lettland besonders bedeutend und aktuell.

An den Universitäten sind die wesentlichen intellektuellen Ressourcen konzentriert, die in großem Maße zur nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft beitragen.

Der Begriff „Identität“ bedeutet die Zugehörigkeit des Menschen zu einer sozialen Gruppe. Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe mit bestimmten Charakteristika, die zur Erfüllung von beruflichen Hauptaufgaben erforderlich sind, werden in einer bestimmten Ausbildung und in der Vorbereitung auf die berufliche Praxis erworben. Die berufliche Identität der Hochschullehrkräfte entsteht in der Vorbereitungsphase der akademischen und wissenschaftlichen Tätigkeit während des Studiums und im Promotionsstudium. Die berufliche Identität dagegen entwickelt sich erst während der akademischen und wissenschaftlichen Tätigkeit. In ihrer beruflichen Tätigkeit kommt die Lehrkraft zum Verständnis ihrer eigenen Persönlichkeit, verbessert sich gezielt beruflich, wird sich der Bedeutung des Berufes für sich selbst, für Studenten, Kollegen, Universität und Öffentlichkeit bewusst. Die professionelle Identität ist verbunden mit persönlichen Überzeugungen, mit Pflichten und Verantwortlichkeit, Erwartungen und Vertrauen in die beruflichen Karrieremöglichkeiten. Die Grundlage für die berufliche Identität bildet ein persönliches Verständnis vom eigenen Selbstwert und der Bedeutung des Berufes. Die Grundlage für Selbstwertgefühl und die Bedeutung bilden die Grundrechte, Möglichkeiten sie zu realisieren und Ansichten über die professionellen Werte. Doch im

Alltag sind geschlechtsspezifische Unterschiede in den Ansichten über professionelle Werte festzustellen.

Was sind die Struktur und die Inhalte der beruflichen Identität der modernen Hochschullehrer, gibt es hier Unterschiede in Abhängigkeit von der Kultur? Diese Fragen haben sich Pädagogen und Psychologen aus Lettland (Hochschule für Lehrerbildung und Bildungsadministration Riga) und Russland (Universität Smolensk) gestellt. Im Studienjahr 2013/2014 wurde ein Vertrag über die Zusammenarbeit zwischen den beiden Einrichtungen unterzeichnet.

Der Artikel zielt darauf ab, zu entdecken, wie die Forschungsmethodologie zur Entwicklung und zum Einsatz der Forschungsmethoden des Wesens und der Struktur der beruflichen Identität der Lehrkräfte aufgebaut wurde.

Forschungsmethodologie und Bildung des Inhaltes der beruflichen Identität

Die berufliche Tätigkeit eines Menschen ist eine bedeutende Komponente seines Lebens. Für Forschungszwecke ist es wichtig, das Leben zu definieren bzw. den Begriff *Leben* und seine Parameter genau zu beschreiben.

Die Grundlage einer jeden pädagogischen Forschung ist Methodologie, d.h. Lehre von Einheit der Theorie und Forschungsmethoden (Hillmann, 1994).

Die berufliche Identität der Lehrkräfte erforschen wir auf vier Ebenen der Methodologie: philosophische bzw. allgemeinwissenschaftliche Ansätze, grundlegende Prinzipien der allgemeinen Pädagogik, theoretische Gesetzmäßigkeiten der Hochschulpädagogik und Begründung der Auswahl und des Einsatzes der wissenschaftlichen Forschungsmethoden.

In den allgemeinwissenschaftlichen philosophischen oder methodologischen Ansätzen der pädagogischen Forschungen des 21. Jh.s spielt der Mensch die bedeutendste Rolle, denn sein Leben wird als der höchste Wert in der heutigen Welt anerkannt.

Bereits im 18. Jahrhundert hat der deutsche Philosoph des Idealismus Immanuel Kant (1724-1804) die Idee formuliert, dass jeder ein Selbstzweck ist, nicht ein Mittel (Кант, 1967). Der Mensch ist nicht nur ein kognitives Subjekt, er ist ein lebendiges und aktives Wesen.

In seiner Arbeit "Phänomenologie des Geistes" weist Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831) darauf hin, dass der Mensch in seiner Tätigkeit sich selbst bildet sowie Fähigkeiten und Selbstwertgefühl erwirbt (Hegel, 1979).

Die Forschungen über das menschliche Leben werden aktiv im 19. Jahrhundert fortgesetzt. In seinem Werk „*Stadien auf des Lebens Weg*“ (1845) beschäftigt sich Søren Kierkegaard (1813-1855) direkt mit der Frage „Was ist Leben?“. Er versteht das Leben als Synthese existentieller Erlebnisse und Zusammenhänge. Von besonderer Bedeutung für das menschliche Leben ist seiner Meinung nach das Auswahlprinzip "entweder - oder", das heißt, der Mensch hat Recht und Freiheit, persönlich zu entscheiden. Durch die Demokratisierung der Gesellschaft wird das Prinzip der freien Wahl in der Pädagogik sehr wichtig, es wird zu einer grundlegenden Anforderung im Bildungsprozess.

Von großer Bedeutung in der Philosophie sind die Forschungen des menschlichen Lebens des Schriftstellers, Philosophen und Professors für klassische Philologie Friedrich Nietzsche (1844-1900). Er ist der Meinung, dass sich der Mensch im ständigen Werden befindet, seine Werte neu wertet und an die

neuen Werte glaubt und dass das ein lebenslanger Prozess ist. Nietzsche hat erkannt, dass der größte Wert des Menschen das vitale Leben ist (Nietzsche, 1964).

In Europa prägte diese Idee die lettische Philosophin und Schriftstellerin Zenta Mauriņa (1897-1978). Für sie sind das menschliche Leben und das Leben selbst "heilige Konzepte". Im Buch "Die weite Fahrt" analysiert und bewertet sie ihr Leben. Dieses Buch, das 1951 in die deutsche Sprache übersetzt und veröffentlicht wurde, war in Deutschland sehr beliebt. 1954 erschien das Buch dann auch in Schweden. Zum ersten Mal in lettischer Sprache wurde es in Toronto (Kanada) im Jahr 1955 veröffentlicht. In Lettland konnte man es jedoch erst 1966 lesen.

Für unsere pädagogische Studie besonders wichtig ist ein deutscher Philosoph des 20. Jahrhunderts, Hans Georg Gadamer (1900-2002). Er formuliert das Leben als „Selbstbestätigung eines Ganzen. Der einzige Weg, um zu erfahren, was das Leben ist, ist „Selbstgefühl“. Diese Idee Gadamers vom Selbstgefühl ist im Einklang mit Hegels Gedanke, dass das Selbstgefühl durch den Erwerb von Fertigkeiten gebildet wird (Gadamer, 1999).

Die Erkenntnisse aus den reichhaltigen Werken von Philosophen über das menschliche Leben geben uns die Möglichkeit, das Leben für theoretische und praktische Bedürfnisse der Pädagogik zu definieren. So sind die Hauptkomponenten in pädagogischen Forschungen über das Leben: Selbstgefühl, ausgeglichene Entwicklung und Selbstaussdruck in Handlungssituationen. Dies bedeutet, dass die genannten Komponenten auch zu den grundlegenden Kategorien in der Pädagogik werden.

Ein solcher Ansatz im Verständnis für das menschliche Leben in der Hochschulpädagogik kann den Lehrkräften helfen, sich bewusst zu werden, über die Notwendigkeit und die Art und Weise der Unterstützung und Hilfe für die Studenten während ihres Studiums. Diese allgemeinwissenschaftlichen methodologischen Ansätze brachten uns auf den Gedanken, in die Forschung der Struktur des Inhaltes der beruflichen Identität von Lehrkräften, die Komponenten „Philosophie des Berufs“ einzubringen.

Eine wichtige methodologische Grundlage bei der Erforschung der beruflichen Identität der Lehrkräfte in Pädagogik sind Grundprinzipien der allgemeinen Pädagogik: Übereinstimmung mit der Natur, der Kultur, der Entwicklung und persönlich wichtiger Tätigkeit.

Vom Prinzip der Übereinstimmung mit der Natur in der Pädagogik sprach als erster Jan Amos Comenius. In seinem Werk „Didactica magna“ behauptet er, dass der Mensch das edelste Geschöpf und sein Wissensdurst angeboren ist (Komenski, 1992). Also ist der Bedarf an neuem Wissen auch ein objektiver Prozess. Nur Wissen macht einen Menschen zum Menschen, aber im Dschungel des Unwissens entsteht immer das Böse, so Comenius. Deshalb muß der Mensch lernen, sich auszubilden und er muss erzogen werden, um sich harmonisch zu vervollkommen. Das ist nur erreichbar durch Entwicklung und Selbstaussdruck in einer Tätigkeit, die der Natur des Menschen entspricht. Das Prinzip von Comenius der Übereinstimmung mit der Natur in der Pädagogik hat die Entwicklung der Erziehungs- und Unterrichtstheorie bis heute gefördert, eigentlich hat Comenius auch als erster ein System von lebenslangem Lernen entworfen.

Das von Comenius entdeckte allgemeinpädagogische Metaprinzip der Übereinstimmung mit der Natur ist zum methodologischen Ansatz in den wissenschaftlichen Forschungen geworden. Deshalb wurden in die Struktur der beruflichen Identität der Lehrkräfte die Komponenten „berufliche Kenntnisse“ und „berufliche Rollen“ integriert.

Das zweite allgemeinpädagogische bzw. Metaprinzip ist das von Adolf Diesterweg formulierte Prinzip der Übereinstimmung mit der Kultur (zitiert in: Siebert, 1953). Seiner Ansicht nach ist das Kind kein abstraktes Wesen. Seine Entwicklung ist verbunden mit einer bestimmten Zeit und Umgebung unter bestimmten Bedingungen. Das sind Faktoren, welche seine Entwicklung wesentlich beeinflussen. Dieses methodologische Grundprinzip ist heute in Europa besonders wichtig. Das Zusammentreffen der Vielfalt

von Kulturen aus drei Kontinenten ist ein sehr komplizierter sozialer und pädagogischer Prozess. Wie entwickelt sich das Bildungssystem in Europa und der pädagogische Alltag in den Schulen, in denen Kinder mit so unterschiedlichen Kulturen lernen? Die Vielfalt der Kulturen beeinflusst auch die Prozesse an Hochschulen. Das bedeutet, dass für die berufliche Identität der Lehrkräfte auch die „soziale Aktivität“ eine bedeutende Komponente ist.

Auch die Tätigkeit der Lehrkräfte erfährt wesentliche Veränderungen bei den Studenten und Lehrkräften. Durch die Erweiterung der Zusammenarbeit und Integration der Wissenschaften werden auch die dialogischen Formen (Student ↔ Student und Student ↔ Lehrkräfte) im Studium vervollkommen. Die Zusammenarbeit von Lehrenden und Studierenden ermöglicht eine gegenseitige Bereicherung, durch Erfahrungsaustausch beim Lernen, Selbstbewertung und Evaluierung des Studienprozesses und seiner Ergebnisse. Die berufliche Identität der Lehrkräfte wird inhaltlich an Strukturkomponenten reicher, da sich ihr Inhalt ändert. Das weist auf die wachsende Bedeutung der Dialektik in den heutigen Forschungen der Hochschulpädagogik hin, weil es in der Tertiärbildung dynamische Veränderungen gibt. Grauman und Diel unterstreichen die rasante Internationalisierung der Tertiärbildung im 21. Jh.:

„Ein wichtiges Merkmal der Internationalisierung der Hochschulbildung ist die Beteiligung der Universitäten an internationalen Programmen verschiedener Typen: globalen, zwischenstaatlichen, organisationsübergreifenden und interuniversitären Programmen“ (Graumann & Diel, 2011, S. 37).

Daher sind an einer modernen Universität "Kommunikation mit den KollegInnen" und "berufliches Verhalten" sehr wichtig. In den Jahren 2013 bis 2015 haben die Lehrkräfte in Riga und Smolensk Inhalt und Struktur der beruflichen Identität modelliert.

Entwicklung der beruflichen Identität der Hochschullehrkräfte

185

Forschungen über die berufliche Identität der Lehrkräfte sind wichtig, weil sie helfen die notwendige Unterstützung für Studenten und Lehrkräfte besser zu verstehen und zu konzipieren. Die Wissenschaftler haben die Überzeugungen von Lehrern in Biographien analysiert.

Es gibt Studien zu den Meinungen über das Lehren und Lernen und darüber, wie sich Lehrende selbst als Pädagogen einschätzen. Biographien der Pädagogen sind sehr wichtig im Prozess der Entwicklung der beruflichen Identität (Kerby, 1991). Die Biographie wird von den Erfahrungen in der frühen Kindheit, Rollenmodellen, Lernerfahrungen, bedeutenden Persönlichkeiten und wichtigen Lebensereignissen beeinflusst. Die Ausbildung zum Pädagogen fängt dann an, wenn der Pädagoge sich selbst erforscht. Die Studien über die Entwicklung der beruflichen Identität der Lehrkräfte fördert unser Verständnis darüber, wie diese sich heute an den Universitäten fühlen und wie sie mit den vielen und schnellen Veränderungen zurechtkommen. Bei schnellen Veränderungen im Bildungsumfeld haben Coldorns und Smith (1999) Spannung zwischen dem Persönlichen und Beruflichen im Bildungsprozess der sozialen beruflichen Identität entdeckt.

Berufliche Identität ist kein stabiler Faktor, sie kann nicht als eine feste oder einheitliche Größe interpretiert werden. Sie ist komplex und das Selbstbild, das eine Vielzahl von Lehrerrollen realisieren muss, sucht dynamisch die Balance zwischen Professionalität und Subjektivität.

Historische, soziale, psychologische und kulturelle Faktoren können das Selbstwertgefühl der Lehrkraft beeinflussen. Darüber hinaus kann professionelle Identität aus vielen Subidentitäten bestehen, die einander widersprechen oder harmonisch einander bereichern. Wir können in Abhängigkeit von der sozialen Einstellung verschiedene Identitäten annehmen, jedoch muss es eine konsistente Beziehung zwischen diesen Identitäten geben, und diese ist von Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen

Identität. Die Lehrer arbeiten in einem Umfeld, das sehr überzeugend sein kann, sehr anspruchsvoll und in den meisten Fällen sehr restriktiv.

Mit beruflicher Identität ist Selbstbildung verbunden. Durch Selbstreflexion werden sich Lehrkräfte ihrer Erfahrung, ihres Wissens und ihrer Gefühle bewusst, sie sind bereit das sozial Bedeutsame in das Lehrerbild zu integrieren. Das Verständnis vom Konzept der beruflichen Identität der Lehrkraft bestimmt seine Reaktionen auf Ziele wie Wissenstransfer, ein gutes Ergebnis zu erzielen, Kommunikation, Indikatoren der Politikgestaltung in Bildung, "Expertentätigkeit" usw. Diese Ziele können auch als "Kompetenzen" bezeichnet werden. Die Denkweise hat Dillabough beschrieben, dabei betont er das Konzept des diskursiven Begriffs "Selbst". Aber noch nicht analysiert sind Mechanismen der Sozialisation, bildungspolitischer Kontext, kulturelle Archetypen, Rolle der Familie, Lehrtraditionen und ihre Auswirkungen auf die Bildung der beruflichen Identität der Lehrer (Dillabough, 1999). Einige Studien sind mit dem Gefühl der beruflichen Identität der Lehrer, dem Status des Lehrerberufs, dem Ansehen in der Gesellschaft, sowie mit dem niedrigen Niveau der Lehrergehälter verbunden. Diese Fragen sind wichtig, um das emotionale Burnout von Lehrkräften, das Verlassen des Pädagogenberufes sowie die totale Feminisierung der Bildungsinstitutionen zu verhindern.

Die 1. Phase der Entwicklung der Forschungsmethodik wurde von Lehrkräften aus Riga (A. Špona, M. Vidnere, J. Jermolajeva) und Smolensk (N. Senchenkova, T. Bogdanova, S. Silchenkova) im Studienjahr 2013/14 an der Universität Smolensk eingeleitet. Die Methodik nach Emerson (2010) wurde für die pädagogische Studie adaptiert. Den Inhalt der beruflichen Identität der Lehrkraft bilden sechs Komponenten: „Philosophie des Berufes“, „berufliche Kenntnisse“, „die Rollen des Berufes“, „Kommunikation mit KollegInnen“, „berufliches Verhalten“ und „soziale Aktivität“.

Es wurde eine Skala mit sechs Komponenten der beruflichen Identität zum Entdecken ihres Inhaltes entwickelt. Für jede der sechs Komponenten wurden 10 Hypothesen formuliert, die eine Selbstbewertung auf sechs Niveaus ermöglichten. Die Skalen wurden von Forschern für die Datenanalyse und Interpretation genutzt. Der Inhalt der Skalen wurde in die Fragebögen der Selbsteinschätzung integriert, die von Lehrkräften in Riga und Smolensk ausgefüllt wurden. Die Methodik wurde von den Lehrkräften an Hochschulen und Universitäten, als auch in den Doktorandengruppen angewandt.

In der 2. Phase wurde die Methodik nochmals modifiziert, zusammen mit KollegInnen aus Smolensk in Riga diskutiert, die Skalen wurden vervollständigt und korrigiert, ins Russische übersetzt und in zwei Kulturen wiederholt.

In der 3. Phase wurden die Daten analysiert und interpretiert, die Ergebnisse im Jahr 2015 diskutiert und im April 2016 auf der wissenschaftlichen Konferenz an der Akademie für Lehrerbildung und Bildungsadministration Riga vorgetragen.

In der Studie wurden Vergleichsergebnisse der beruflichen Identität der Lehrkräfte (Smolensk - Riga) festgehalten. Die statistische Datenanalyse hat es ermöglicht, die Auswirkung jeder Komponente auf die berufliche Identität auszuwerten und alle diese Zahlen untereinander zu vergleichen.

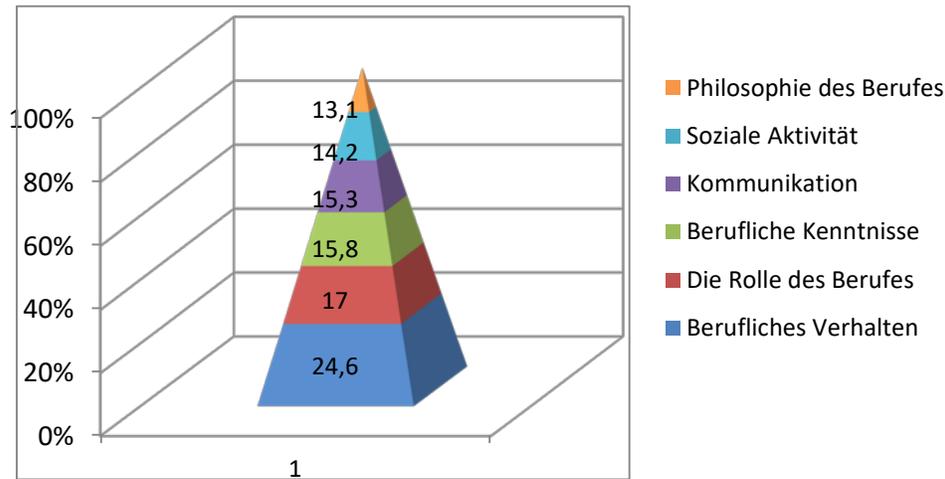


Abb. 1: Auswirkungen der Komponenten auf die berufliche Identität (Prozente aus der Faktorenanalyse).

Weiter werden die Ergebnisse der Studie bei weiblichen und männlichen Lehrkräften illustriert.

Niveau	Männer, %		Frauen, %	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
niedrig	5	2,6	4,4	1,7
mittel	23,9	24,2	12,0	14,7
hoch	71,1	73,2	83,6	83,7

Tafel 1: Philosophie des Berufes

Die Frauen in Riga und Smolensk sind mehr von der Bedeutung ihres Berufes überzeugt als die Männer.

Niveau	Männer, %		Frauen, %	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
niedrig	5	6,3	2,9	4,4
mittel	32,1	32,1	16,9	17,0
hoch	65,9	61,6	80,2	78,6

Tafel 2: Berufliche Kenntnisse

Die Frauen in Riga und Smolensk interessieren sich mehr für Novitäten in Methodologie und Methodik der Bildung als die Männer, sie beherrschen eher als die Männer die neuesten Unterrichtsmethoden und folgen den aktuellen Trends im Bildungssystem.

Niveau	Männer, %		Frauen, %	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
niedrig	7,5	3,7	3,4	3,0
mittel	29,6	28,4	12,0	17,2
hoch	62,9	67,9	84,6	79,8

Tafel 3: Die Rollen des Berufes

Die Frauen in Riga und Smolensk spielen ihre beruflichen Rollen besser als die Männer.

Niveau	Männer, %		Frauen, %	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
niedrig	10,0	3,2	8,8	2,6
mittel	34,3	28,4	12,0	15,1
hoch	55,7	68,4	79,2	82,3

Tafel 4: Berufliches Verhalten

Die Frauen lieben ihren Beruf mehr als die Männer und fühlen sich im Einklang mit ihrem Beruf.

Niveau	Männer, %		Frauen, %	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
niedrig	11,0	15,3	9,7	12,6
mittel	37,9	34,2	24,4	25,1
hoch	51,1	50,5	65,9	62,3

Tafel 5: Kommunikation mit KollegInnen

Die Frauen sind aktiver in der Kommunikation mit ihren Kolleginnen als die Männer.

Niveau	Männer, %		Frauen, %	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
niedrig	20,7	17,9	13,8	13,1
mittel	34,3	39,5	22,4	24,1
hoch	45,0	42,6	63,8	62,8

Tafel 6: Soziale Aktivität

Die Frauen sind sozial aktiver als die Männer.

Zusammenfassung und Interpretation

Die Auffassungen von beruflichen Werten bei männlichen und weiblichen Lehrkräften unterscheiden sich. Die Ergebnisse unserer Studie sind ähnlich wie die von Ecker (1998). Für Männer sind Sicherheit, Konkurrenzfähigkeit und Gehalt wichtiger als für Frauen. Erfolg für Frauen bedeutet persönliches Wachstum und ist auch wichtig. Frauen arbeiten mehr teilzeit, weniger Frauen führen akademische Titel, sie sind auch in der Verwaltung weniger vertreten. Also kann man von der Diskriminierung der Frauen an den Universitäten sprechen.

Erfolge und ihre Unterschiede haben auch Gattiker und Larwood analysiert (1989). Die individuellen Auffassungen von Lehrkräften über die beruflichen Wünsche und Erfolge beeinflussen ihre Karriere. Meistens ist die Rede von äußeren Kennzeichen wie Gehalt und Wochenstunden. Diesbezüglich sind die Männer stärker interessiert. Die Frauen brauchen für ihre Motivation Harmonie und Freundschaft. Die Männer dagegen eher finanzielle Sicherheit, Ansehen, Aktivität, z.B. Teilnahme an Konferenzen, Veröffentlichungen, Teilnahme an der Verwaltung. Das sind unterschiedliche Werte der beruflichen Identität bei Frauen und Männern.

Die berufliche Identität der Lehrkräfte an jeder Universität wird durch gemeinsame Ziele, ethische Standards, Interaktion, Werte, Einstellungen zur Kompetenz, pädagogische, soziale und kulturelle Bedürfnisse gekennzeichnet. In einer kreativen modernen Hochschule entwickelt sich eine kollektive Identität, die durch ein bestimmtes Ziel gekennzeichnet wird, welches beruflich innerhalb eines bestimmten Zeitraums zu erreichen ist. Ein gemeinsames berufliches Ziel kann die berufliche Identität einer jeden Lehrkraft beeinflussen.

Beim Vergleich der beruflichen Identität von Lehrkräften aus den beiden Universitäten in den Ländern Lettland und Russland haben wir in unserer Studie keine gravierenden Unterschiede in Bezug auf den Einfluss der Komponenten auf die berufliche Identität festgestellt. Alle Korrelationskoeffizienten waren signifikant. Die größten Auswirkungen auf die berufliche Identität der Lehrkräfte haben "berufliches Verhalten" und "die Rolle des Berufes". Dies spiegelt die objektive Notwendigkeit der humanen Zusammenarbeit zwischen Student und Lehrkraft wider. Die statistische Datenanalyse zeigt, dass die von uns entwickelte Methodik auch bei Forschungen beruflicher Identität in anderen Kulturen verwendbar ist.

Literatur

- Coldorns, J. & Smith, R. (1999): Active location in teachers construction of their Professional identities. In: *Curriculum Studies*, 31(6), pp.711-726.
- Dillabough, J. (1999): Gender Politics and Conceptions of the Modern Teacher: Women, identity and professionalism. In: *British Journal of Sociology of Education*. 20 (3), pp. 373-394.
- Ecker, H. (1998): Review of: McGoldrick, M., Giordano, J. & Pearce, I. K. (Eds.): *Ethnicity and Family Therapy* (2 ed.). In: *Journal of Family Psychotherapy*, 9 (3), pp. 90-92.
- Emerson, C. H. (2010): *Counselor Professional identity: Construction and validation of the counselor professional identity measure*. ProQuest Dissertations and These database (UMI No. 3403686).
- Gadamer, H. G. (1999): *Patiesība un metode (Wahrheit und Methode)*. Rīga: Jumava.
- Gattiker, U. E. & Larwood, L. (1989): Career success, mobility and extrinsic satisfaction of corporate managers. In: *Social Science Journal*, 26, pp. 75-92.
- Graumann, O. & Diel, I. (2011): Дидактические модели и методы билингвального обучения в вузе. В: *Сб. Научных статей и материалов Международной научно-методической конференции*. Смоленск: СмолГУ, стр. 15-30.
- Hegel, F.V. (1979): *Phänomenologie des Geistes*. Werke. Band 3, Frankfurt a.M.
- Hillmann, K.H. (1994): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart: Kröner.
- Kerby, A. (1991): *Narrativa and the self*. Bloomington: Indiana University Press.
- Kirkegors, S. (2008): *Eksistence un komunikācija (Sērena Kirkegora filosofija)*. Rīga: LU Filozofijas un socioloģijas institūts.
- Komenskis, J. A. (1992): *Lielā didaktika*. Rīga: Zvaigzne.
- Maurina, Z. (1951): *Die weite Fahrt – Eine Passion*. Memmingen: Maximilian Dietrich Verlag.
- Nietzsche, F. (1964): *Also sprach Zarathustra*. Stuttgart: Kröner.
- Siebert, H. (1953): *Adolph Diesterweg: Seine Bedeutung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Deutschland*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Кант, И. (1967): *Критика практического разума*. In: Кант, И: *Сочинения*: в 6 т.; т. 4., ч. 1. Москва: Мысль.

Über die Autorin

Prof. Dr. habil. paed. Ausma Spona: Riga Teacher Training and Educational Management Academy,
Riga (Lettland). Kontakt: ausma@lanet.lv



Валентин В. Валетов, Николай А. Лебедев, Ирина В.
Журлова & Татьяна В. Палиева (Беларусь)

Организационная модель социализации различных гетерогенных групп в условиях инклюзивной среды университета

Резюме: На примере организации целостной инклюзивной среды «Мозырского государственного педагогического университета имени И.П. Шамякина» (Республика Беларусь) представлена организационная модель социализации различных гетерогенных групп студентов, таких как студенты-инофоны; студенты из семей, представляющих различные религиозные конфессии; с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития; из семей с различными показателями социального неблагополучия; одаренные в различных сферах деятельности; принадлежащие к различным молодежным субкультурам. На основании полученных данных авторами предложены: оригинальная организационная модель социализации гетерогенных групп студентов в условиях университета, включающая и объединяющая внешние и внутренние структуры, обеспечивающие целенаправленную и комплексную работу со студентами различных гетерогенных групп; каталог компетенций педагогов и образовательных менеджеров к работе в условиях инклюзивной среды; этапы организации деятельности по социализации различных гетерогенных групп в условиях инклюзивной среды университета, которые определяют перечень ведущих задач на каждом этапе, функции структурных подразделений университета, и, соответствующие каждому этапу формы работы педагогов и образовательных менеджеров в условиях инклюзивной среды. В статье обобщен и представлен конкретный практический опыт университета по работе с каждой из гетерогенных групп студентов.

Ключевые слова: инклюзивная среда, типологические группы студентов, критерии многообразия, гетерогенность.

Summary (V.V. Valetov, N.A. Lebedev, I.V. Zhurlova & T.V. Palieva: An Organizational Model for the socialization of Diverse Social Groups under the conditions of the Inclusive Space of the University): Through the example of organization of a holistic inclusive atmosphere in the „Pedagogical State University Mozyrsk, named I.P. Shamyakin“ (Belarus), this article presents an organizational model for the socialization of diverse heterogeneous groups of students. These students are foreign-language speakers, or come from families with different religious backgrounds, have physical and/or mental challenges, come from families with social problems, have special capabilities in various activity fields, or belong to different youth subcultures. Based on the resulting data the authors recommend an original organizational model for the socialization of heterogeneous student groups in university contexts. This model includes external as well as internal structures. It is concerned with facilitating focused and comprehensive work with different heterogeneous groups of students. The authors suggest a catalogue of competencies for pedagogues and educational managers working in an inclusive educational space. Organizational stages of socializing activities in the various heterogeneous groups in the inclusive sphere of the university are connected to a list of priority tasks for each stage. Also explicated are the function of the structural organization of the university and the respective working platforms of the pedagogues and leading staff. The article presents and generalizes the concrete experiences of the work with heterogeneous student groups in the university.

Keywords: inclusive space, typological students, criteria for diversity, heterogeneity

Zusammenfassung (V.V. Valetov, N.A. Lebedev, I.V. Zhurlova & T.V. Palieva: Ein Organisationsmodell der Sozialisierung verschiedener heterogener Gruppen unter den Bedingungen des inklusiven Raumes der Universität): Am Beispiel der Organisation einer ganzheitlichen inklusiven Atmosphäre der „Staatlichen Pädagogischen Universität Mozyrsk namens I.P. Shamyakin“ (Belarus) wird ein Organisationsmodell für die Sozialisierung verschiedener heterogener studentischer Gruppen vorgestellt. Diese Studentinnen und Studenten sind fremdsprachlich, oder kommen aus Familien mit differentem religiösen Hintergrund, haben Behinderungen und/oder psychische Besonderheiten, kommen aus Familien mit sozialen Problemen, haben besondere Begabungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern, oder gehören differenten jugendlichen Subkulturen an. Auf der Grundlage der erhaltenen Daten empfehlen die Autoren ein originales Organisationsmodell der Sozialisation heterogener studentischer Gruppen unter universitären Bedingungen. Dieses Modell schließt sowohl die externen als auch die internen Strukturen ein. Es geht um die Ermöglichung einer gezielten und umfassenden Arbeit mit Studierenden unterschiedlicher heterogener Gruppen. Vorgeschlagen wird ein Katalog von Kompetenzen der Pädagogen und Bildungsmanager für die Arbeit in einem inklusiven Bildungsraum. Organisatorische Etappen bei den sozialisatorischen Aktivitäten der verschiedenen heterogenen Gruppen innerhalb der inklusiven Sphäre der Universität werden verbunden mit einer Auflistung der prioritären Aufgaben in jeder Etappe. Dabei werden auch die Funktion der strukturellen Gliederung der Universität sowie die jeweiligen Arbeitsformen der Pädagogen und leitenden Angestellten erörtert. Der Artikel präsentiert und verallgemeinert konkrete Erfahrungen der Universität bei der Arbeit mit heterogenen studentischen Gruppen.

Schlüsselwörter: inklusiver Raum, Typologie der Studentinnen und Studenten, Kriterien der Vielfalt, Heterogenität

Введение

Вопросы инклюзивного образования и педагогика многообразия приобрели в последнее время широкую актуальность во всем мире, что вызвано целым рядом взаимосвязанных и взаимообусловленных факторов: экономических, социальных, геополитических и др.

192

Сегодня различия обучающихся есть следствие не только этнического, культурного и социального многообразия, но и источник всё возрастающего числа учащейся молодежи со специфическими характеристиками и потребностями, в том числе отклонениями в развитии. Особые образовательные потребности таких обучающихся могут существенно отличаться от общепринятых, стандартизированных норм, правил, условий. В то же время можно и нужно рассматривать культурное и социальное многообразие обучающихся не как проблему, а как дополнительную возможность для успешной социализации и полноценной реализации потенциала каждой личности (Хитрюк [Hitryuk], 2014).

Критерии многообразия и типологические группы обучающихся

Современное понимание многообразия в педагогической среде предполагает характеристику субъектов образовательного процесса на основе следующих критериев:

- этническая принадлежность и обусловленные ею язык, национальные традиции, культура, менталитет;
- религиозная приверженность (традиционные или нетрадиционные религиозные взгляды и убеждения);
- состояние здоровья, психофизические особенности;
- социальный статус обучающегося и его семьи;
- интеллектуальный и творческий потенциал;
- социально-эмоциональные характеристики;
- субкультурные установки (Бут [Booth], 2007).

Учитывая богатое социальное и культурное представительство различных наций, социальных и культурных групп, обучающихся в образовательных учреждениях Западной и Восточной Европы, можно утверждать, что современные учреждения образования, в том числе высшие учебные заведения, представляют собой гетерогенные организации, дающие учащейся в них молодежи (в том числе иностранной) возможность получить образование, профессию и, следовательно, самореализоваться в дальнейшей жизни.

В соответствии с выделенными выше критериями, а также на основе анализа гетерогенной среды учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина» можно обозначить следующие типологические группы студентов современных университетов:

- студенты-инофоны;
- студенты из семей представителей различных религиозных конфессий;
- студенты с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития;
- студенты из семей с различными показателями социального неблагополучия;
- студенты, одаренные в различных сферах деятельности;
- студенты, принадлежащие к различным молодежным субкультурам (Журлова [Zhurlova], 2015).

Статистические результаты исследования гетерогенных характеристик контингента студентов УО МГПУ им. И.П. Шамякина

Выделение названных групп обусловлено следующими статистическими данными. В УО МГПУ им. И.П. Шамякина на 01.02.2016 года всего обучалось 3993 человека, в том числе в дневной форме получения высшего образования – 1915 (48%), в заочной форме – 2078 (52%) студентов. Количество студентов обучающихся за счет средств республиканского бюджета – 59%, студентов, обучающихся за счет собственных средств, – 41%. Контингент иностранных студентов составлял около 10% от численности студентов дневной формы получения высшего образования. На 01.02.2016 в университете обучалось 185 иностранных граждан из 6 стран мира: Россия (1,1%), Украина (0,52%), Китай (1,1%), Туркменистан (96,2%), Азербайджан (0,52%), Нигерия (0,52%). Студентов, имеющих установленную инвалидность, – 15 человек (0,8%). Студентов из многодетных семей – 86 человек, что составляет 4,5% от численности студентов дневной формы получения высшего образования. Из неполных семей – 249 человек, что составляет 13% от численности студентов дневной формы получения высшего образования. Студентов, имеющих статус детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – 22 человека (1,2%). Количество студентов, развивающих свои способности в университетских клубах и кружках различной направленности, – 815 (42,5%). Студенты, имеющие выдающиеся способности в интеллектуальной, творческой, физической сферах деятельности, ставшие победителями фестивалей, конкурсов, олимпиад, турниров, спортивных соревнований, – 158 (8,3%). Следует отметить, что в зависимости от специфики факультета существенно различается статистика по сферам одаренности. Так, на факультете физической культуры 6 студентов имеют высокие учебные достижения, 18 студентов – высокие спортивные достижения, 1 студент – достижения в творческой деятельности. На филологическом факультете – 35 студентов проявили одаренность в учебно-познавательной деятельности, 4 – в спортивной, 19 – в художественно-творческой. На физико-инженерном факультете статистика следующая: 15 студентов имеют высокие учебные достижения, 6 студентов – спортивные, 4 – творческие. На факультете дошкольного и начального образования студентов, одаренных в сфере учебной деятельности, – 6, в спортивной сфере – 1, в творческо-художественной – 2. На технолого-биологическом факультете имеют высокие достижения в интеллектуальной сфере – 14 человек, спортивные достижения имеют 6 человек, творчески одаренных 21 человек.

Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, являясь участником совместного европейского проекта TEMPUS IV 543873-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR, ориентируется на решение ведущих задач проекта, в числе которых следующие: 1) формирование каталога компетенций педагогов и образовательных менеджеров на основе социологических исследований образовательных потребностей обучающихся из различных гетерогенных групп и запросов образовательных организаций; 2) разработка программы многоуровневой подготовки и повышения квалификации педагогов и образовательных менеджеров, обеспечивающей их способность взаимодействовать в гетерогенной среде и др.

Университет успешно приступил к реализации поставленных целей. По стандартным анкетам, разработанным участниками международного консорциума, в марте – мае 2014 г. проведено социологическое исследование по выявлению особых образовательных потребностей обучающихся из различных гетерогенных групп (Валетов, Лебедев & Карпович [Valetov, Lebedev & Karpovich], 2016). Предмет исследования – их образовательные и социальные потребности: представления о возможностях удовлетворения их образовательных потребностей (отношение к совместному обучению, потребность в качественном образовании, виды возможной педагогической поддержки; организационно-педагогические, учебно-методические, материально-технические потребности; ожидания, связанные с будущим образованием). Всего в анкетировании приняло участие более 1100 респондентов.

Анкетирование в университете проведено в следующих гетерогенных группах: студенты-инофоны (носители иностранного (негосударственного) языка и соответствующей «своей социально-языковой культуре» картины мира); интеллектуально, художественно и спортивно одаренные учащиеся и молодые люди; обучающиеся с особенностями психофизического развития (ОПФР), в том числе инвалиды; студенты из семей, характеризующихся социальным неблагополучием.

Анализ результатов исследования образовательных и социальных потребностей респондентов из различных гетерогенных групп позволяет констатировать следующее.

Студенты-инофоны и студенты-представители различных религиозных конфессий

Незнание языка и культуры страны приводит к тому, что иностранные студенты чувствуют себя неловко, отстают от других студентов в изучении учебных дисциплин. Стремление сохранить собственную идентичность, приверженность прежним ценностям обостряет их пребывание в университете на фоне возникающих конфликтов. Все эти проблемы могут подорвать возможности иностранного студента получать позитивные ощущения, находясь в другой социальной группе (Ульянченко [Ulyanchenko], 2016).

Студенты этой категории испытывают потребность в адаптированных учебных пособиях, в увеличении объема практических занятий для повседневного диалога с белорусскими студентами, в повышении эффективности профориентационной работы при поступлении в университет, в совершенствовании информирования на сайте университета (например, они считают, что для белорусских студентов была бы интересной более полная информация об их странах), в проведении тренингов по межкультурной коммуникации.

Студенты-представители различных религиозных конфессий

Проблемы социализации этой группы студентов имеют родственный характер по отношению к проблемам студентов-инофонов. Здесь тесно просматривается связь названной группы студентов с предыдущей, так как иностранные студенты, как правило, являются приверженцами иных религиозных конфессий, нежели студенты, принадлежащие коренному населению. В условиях белорусской среды ситуация дополняется еще и тем, что само коренное белорусское население практически в равной степени разделяет свои религиозные взгляды в отношении православного и католического вероисповедания.

Результаты анкетирования показали, что религия и религиозные организации традиционно выступают в качестве важнейшего фактора социализации человека после семьи. Каждая из религиозных конфессий формирует у исповедующих их этносов определенные особенности мышления, традиции, нормы поведения, определяя религиозную идентичность. Ответы респондентов подтвердили идею о невозможности позитивного разрешения социальных, экономических и политических проблем без сбережения и развития ценностей национальных и религиозных культур, признания равноценности различных конфессиональных постулатов/

Интеллектуально, художественно и спортивно одаренные студенты

Как участники анкетирования студенты этой группы отметили наличие потребностей в более активном привлечении к творческой, интеллектуальной деятельности (участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях и др.); в дополнительных спецкурсах по углубленному изучению отдельных предметов; в расширении материальной базы учреждений образования (обновлении компьютерных лабораторий, библиотечного фонда); в участии в экскурсиях в другие города и страны, сотрудничестве с обучающимися из других школ и университетов; в специально оборудованных местах для проведения спортивных мероприятий и тренировок; в посещении большего количества выставок, концертов, спортивных соревнований и т.п.; во внедрении в учебный процесс различных инновационных технологий и методов обучения, что на сегодняшний день является весьма востребованным по результатам исследования многих специалистов (Мороз [Mogoz], 2014).

195

Студенты с ограниченными возможностями здоровья

У респондентов с ОПФР (в том числе инвалидов) выявлены следующие особые потребности: обучение вместе с другими учащимися в обычной школе/гимназии/лицее/колледже/университете при создании специальных условий; наличие выбора учреждения образования по месту жительства; моральная и психологическая подготовка общества к инклюзивному образованию; качественное образование и целенаправленная профориентационная подготовка; формирование умений пользоваться знаниями для решения жизненных задач; налаживание контакта и взаимопонимания с педагогами, одноклассниками (одноруппниками), родителями; более внимательное отношение родителей к проблемам психического и физического здоровья своих детей; разрешение возникающих конфликтов с одноклассниками (одноруппниками) и учителями. Выявлены также потребности студентов и родителей в поддержке и понимании в обществе, своём близком окружении (родители, сверстники, соседи); в профессиональной психологической поддержке со стороны педагогов и психологов (диагностика возможностей и способностей, развивающие познавательную и личностную сферу индивидуальные и групповые занятия и тренинги); в индивидуальном подходе при преодолении трудностей в обучении с устранением их причин; потребность родителей в

повышении уровня знаний и умений в области воспитания ребёнка с ОПФР; в помощи волонтеров; в информации об успехах и о проблемах развития их детей; в индивидуальном сопровождении части детей тьютором; в обучении по индивидуальным программам; в специальных учебных пособиях, компьютерных обучающих и развивающих программах; в достаточной адресной материальной поддержке государством семей, имеющих детей с ОПФР; в наличии в учреждении образования особого оснащения (пандусы и лифты, удобная мебель и широкие проходы между партами, удобная столовая, оборудование в кабинетах, новые компьютеры и интерактивные доски, оборудование и другие условия для дистанционного обучения, большой спортзал, медицинский кабинет, специальная техника для слабослышащих и слабовидящих). Значительная часть педагогов отмечают потребность в специальной образовательной подготовке для работы с детьми и молодыми людьми с ОПФР (в том числе инвалидами).

Студенты, отличающиеся социальным неблагополучием

Анкетирование показало, что потребности студентов, отличающихся *социальным неблагополучием*, во многом сходны с названными выше потребностями детей и молодых людей с ОПФР. Особо отметим, что, по мнению большинства опрошенных педагогов, необходима моральная и психологическая подготовка общества к решению проблем социально неблагополучных детей, подростков и молодежи. Выявлены также потребности родителей в повышении уровня знаний и умений в области воспитания ребёнка с девиантным (отклоняющимся от нормального) поведением; потребность педагогов в специальной образовательной подготовке для работы с социально-неблагополучными детьми. Часть социально неблагополучных обучающихся нуждаются в организации индивидуальных занятий с педагогами, в индивидуальном сопровождении тьютором и т.д.

196

Исследование практики показывает, что среди проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателям, взаимодействуя со студентами, воспитывающимися в прошлом в неблагополучных семьях, наблюдаются следующие: суицидальные настроения обучающегося, различные фобии, проявляющиеся в навязчивых ритуалах или действиях, эмоциональные проблемы, как неспособность выразить свои чувства или идентифицировать их, депрессии, агрессивность (в школьном возрасте проблема «трудных подростков»), депривации (осознание своей ненужности), речевые нарушения и нарушения двигательных функций, девиантная (отклоняющаяся от нормы) и делинквентная (правонарушительная) формы поведения, приверженность различным субкультурам. Как правило, наличие у обучающегося девиантных форм поведения и стремление к различным субкультурам свидетельствует о поиске им «эмоциональной пищи», которой он был ранее лишен в семье. В этом отношении особое значение имеет социально-педагогическая и психологическая поддержка студентов таких социально уязвимых категорий (Журлова [Zhurlova], 2016).

Организационная модель социализации гетерогенных групп студентов в условиях университета

Результаты проведенного исследования образовательных потребностей обучающихся из различных гетерогенных групп явились фундаментальной базой для создания организационной модели социализации гетерогенных групп студентов в условиях университета, а также послужили критериями создания каталога компетенций педагогов и

образовательных менеджеров к работе в условиях инклюзивной среды. Рассмотрим приведенную ниже структуру организационной модели социализации различных гетерогенных групп студентов в условиях инклюзивной среды университета, которая включает следующие блоки:

Блок I: Гетерогенные группы студентов

1. Студенты-инофоны;
2. Студенты-представители различных религиозных конфессий;
3. Студенты с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития;
4. Студенты из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т.д.);
5. Студенты, одаренные в интеллектуальной и творческой сферах деятельности;
6. Студенты, принадлежащие различным молодежным субкультурам.

Блок II: Структуры, участвующие в процессе социализации

1. *Компетентностный центр учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина».*
2. *Структуры университета*
3. *(администрация, деканаты факультетов, кафедры, отдел международных связей, социально-педагогическая и психологическая служба, отдел по воспитательной работе, студенческие клубы, кружки, лаборатории, библиотека, читальный зал, центр информационных технологий).*
4. *Внешние структуры*
5. *(Мозырский районный исполнительный комитет, учреждения образования города и района, культурно-просветительские учреждения города и района, территориальные центры социального обслуживания населения, учреждения здравоохранения, отдел внутренних дел РОВД).*
6. *Общественные организации и объединения*
7. *(Белорусский республиканский союз молодежи, Республиканская ассоциация инвалидов-колясочников, Белорусская ассоциация помощи детям-инвалидам и молодым инвалидам, Белорусская лига КВН, Белорусская лига интеллектуальных команд).*

Блок III: Механизмы социализации

1. *Система взаимодействия Компетентностного центра со структурами университета, с внешними структурами города и района, общественными организациями (исследовательско-диагностическое, организационно-методическое, научно-практическое)*
2. *Поэтапная социализация гетерогенных групп студентов (включение студентов в учебно-воспитательный процесс – деятельностьный подход, развитие креативных, социальных, интеллектуальных способностей – лично ориентированный подход, оказание социально-педагогической и психологической помощи с учетом выявленных проблем социализации, особенностей жизнедеятельности в социуме, образовательных потребностей и запросов – средовой подход) посредством комплексных воспитательных и тренинговых программ, обучающих социально-педагогических и психологических модулей, интерактивных форм и методов внеаудиторной работы (Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие [Create and approbation of model of psychological and pedagogical support of inclusive practises], 2012).*
3. *Подготовка педагогов и менеджеров университета к работе с гетерогенными*

группами в условиях инклюзивной среды (формирование компетенций диагностических, прогностических, проектировочных, коммуникативных, организационных, дидактических, методических, рефлексивных, аналитических) на основе тренинговых программ, обмена опытом и др. форм.

Этапы деятельности в рамках организационной модели социализации студентов в университете

Организации деятельности по социализации различных гетерогенных групп в условиях инклюзивной среды университета носит поэтапный характер, где каждому этапу соответствуют определенные функции, задачи и формы взаимодействия всех субъектов образовательного процесса. Рассмотрим ниже содержательные характеристики поэтапной деятельности в рамках социализации студентов университета в условиях инклюзивной среды.

Этап I: Подготовительный

Функции структурных подразделений университета: целеполагания; планирования мотивационная; диагностическая; методическая; прогностическая.

Задачи этапа:

1. Определение стратегических, тактических и операционных целей организации деятельности.
2. Составление плана работы по каждому направлению деятельности.
3. Формирование внутренней и внешней мотивации всех участников деятельности.
4. Осуществление входной диагностики студентов гетерогенных групп и готовности сотрудников, анализ ее результатов.
5. Разработка научно-методического обеспечения организации деятельности по социализации различных гетерогенных студенческих групп.

Определение прогнозных показателей реализации плановых программ и комплексных мероприятий

Формы работы:

1. Индивидуальное и коллегиальное планирование.
2. Подготовка нормативно-правовой базы, информационных ресурсов и др.
3. Разработка научно-методического обеспечения (программ, пособий, практикумов и др.).
4. Диагностические процедуры.
5. Разработка проектов, курсов, комплексных программ, сценариев отдельных мероприятий и др.

Этап II: Основной

Функции структурных подразделений университета: адаптационная; преобразующая; коррекционная; компенсирующая; реабилитационная; мобилизационная; профилактическая; управленческая.

Задачи этапа:

1. Стимулирование адаптации студентов гетерогенных групп к университетской среде

- с учетом специфики каждой группы и индивидуальных особенностей.
2. Преобразование и гуманизация учебно-воспитательного процесса нейтрализация десоциализирующих влияний.
 3. Осуществление коррекции нарушений социального развития студентов, ошибок организации взаимодействия со стороны преподавателей и сотрудников.
 4. Восполнение недостающих эмоционально-психологических и (или) социально-экономических внутренних и внешних ресурсов личности.
 5. Обеспечение восстановления индивидуальных возможностей личности, способствующих саморазвитию и профессиональному самовыражению.
 6. Активизация усилий каждой личности, группы, целого коллектива на сознательную и целенаправленную деятельность.
 7. Предупреждение и преодоление различных социальных отклонений и нарушений межличностных отношений.
 8. Координация деятельности всех структурных подразделений, нейтрализация прямых и косвенных десоциализирующих влияний и др.

Формы работы:

1. Разработка учебных модулей и тренинговых программ при подготовке педагогических кадров и их внедрение в учебный процесс.
2. Участие в международных научно-практических конференциях и семинарах.
3. Подготовка и проведение учебно-методических семинаров для преподавательского состава МГПУ им. И.П. Шамякина и педагогов Мозырского региона.
4. Проведение круглых столов с участием педагогов университета и учреждений общего среднего образования.
5. Подготовка научных публикаций по проблемам инклюзивного образования.
6. Разработка методических материалов для обеспечения подготовки педагогов к работе в условиях инклюзии.

Этап III: Рефлексивно-аналитический

Функции структурных подразделений университета: контролирующая; аналитическая; прогностическая.

Задачи этапа:

1. Организация мониторинга и контроля реализации проектов и программ по обеспечению социализации различных гетерогенных групп студентов.
2. Осуществление анализа осуществленной деятельности, его оценка.
3. Внесение предложений по совершенствованию и оптимизации процесса социализации студентов в условиях инклюзивной среды университета.

Формы работы:

1. Контролирующие мероприятия.
2. Диагностические процедуры.
3. Отчетно-аналитические документы.
4. Рефлексия.

Компетентностный центр как системообразующее звено в рамках модели социализации гетерогенных групп студентов в университете

Центром деятельности по социализации гетерогенных студенческих групп и формированию компетенций преподавательского состава в рамках проектной деятельности в УО МГПУ им. И.П. Шамякина выступает Компетентностный центр.

Компетентностный центр инклюзивного образования УО «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П.Шамякина» начал работу в феврале 2014 года, в рамках совместного Европейского проекта TEMPUS IV/VI «Подготовка педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями» (директор Компетентностного центра инклюзивного образования – В.В. Валетов, ректор УО МГПУ им. И.П. Шамякина, доктор биологических наук, профессор).

Задачи Компетентностного центра следующие:

- обеспечение участия специалистов УО МГПУ им. И.П. Шамякина и учреждений образования региона в семинарах, мастерских, круглых столах, видеоконференциях, видеомостах и онлайн-семинарах по проблемам инклюзивного образования;
- повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров региона в области инклюзивного образования;
- подготовка научных публикаций по проблемам инклюзивного образования для республиканских и иностранных изданий;
- научно-методическое обеспечение образовательной подготовки педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями.

Рассмотрим некоторые аспекты работы Компетентностного центра в отношении выделенных выше гетерогенных групп студентов.

Социализация студентов-инофонов и студентов-представителей различных религиозных конфессий

200

Немаловажным аспектом решения проблемы адаптации и социализации иностранных студентов в рамках Компетентностного центра является формирование у этой категории обучающихся межкультурной коммуникативной компетентности. На этой основе в учреждении образования «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина» сложилась своя система воспитательной работы с иностранными студентами с учетом их национальных особенностей и возможностей. За основу взят личностно-ориентированный (эмпатический) подход. Акцент делается на повышении качества образования, уровень воспитанности и поликультурное воспитание иностранных студентов на основе диверсификации и индивидуализации.

С целью качественной организации воспитательной работы с иностранными студентами сотрудникам, прежде всего, необходимо обладать набором знаний об ином менталитете и иных формах поведения. Данный вопрос решается проведением с сотрудниками, занимающимися воспитательной работой с иностранными студентами, обучающих семинаров, круглых столов с приглашением узких специалистов, а также самостоятельным изучением литературы по данному вопросу (Журлова & Матвеева [Zhurlova & Matveeva], 2016).

Повседневное общение и организация всех видов деятельности студентов ложится на институт кураторства, основными задачами которого является участие в организации воспитательного процесса, оказание помощи в психологической адаптации студентов-

инофонон к учебе в университете, контроль за поведением студентов в учебное и внеучебное время, поддержание постоянных контактов с родными студентов.

Особое место отводится начальному этапу обучения и воспитания иностранных студентов, этапу адаптации и социализации, который включает в себя социокультурную среду, значительные психологические, эмоциональные и физические нагрузки, интенсивный характер обучения, учебную занятость, а также языковой барьер. На данном этапе с целью изучения уровня адаптации иностранных студентов ежегодно в октябре месяце социально-педагогической и психологической службой университета (СППС) проводится анкетирование по проблемам социально-педагогической и психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе, результаты которого обрабатываются и передаются для дальнейшего использования в работе кураторам, воспитателям общежитий и другим заинтересованным лицам.

Задача всех образовательных и воспитательных структур университета состоит в том, чтобы в первый год обучения максимально приблизить уровень социокультурного, личностного и образовательного развития, уровень воспитанности иностранных студентов к уровню белорусских первокурсников.

В течение первого учебного года иностранные обучающиеся адаптируются к новым требованиям университетской системы, а затем процесс адаптации продолжается на старших курсах не без участия сотрудников отдела по воспитательной работе с молодежью, работников деканата (Муравьева & Ярош [Muravieva & Yarosh], 2016).

В свободное от учебы время воспитательной работой с иностранными студентами занимаются воспитатели общежитий, так как все иностранные студенты на 100% обеспечены местами в общежитиях университета. Данная работа заключается в ознакомлении студентов с элементами белорусской культуры, в обучении межкультурному и межличностному общению, в организации досуговых мероприятий и т.д.

Для обеспечения методической и организационной помощи в работе с иностранными студентами отделом по воспитательной работе с молодежью разработана Комплексная программа по работе с иностранными студентами учреждения образования «Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина», которая определяет цели, задачи, основные направления, формы и методы работы с иностранными студентами в педагогическом вузе с учетом особенностей, потребностей и интересов юношей и девушек. Основной целью данной программы является создание необходимых условий для учебной, научной, спортивной и досуговой деятельности, оказание информационной и морально-психологической поддержки иностранным студентам; развитие сотрудничества между иностранными и белорусскими студентами университета; презентация культуры, истории, традиций и обычаев иностранных студентов в учреждении образования и за его пределами. Для реализации поставленной цели определены следующие задачи:

- осуществление непосредственного взаимодействия между руководством университета и иностранными студентами по вопросам их обучения в УО МГПУ им. И.П. Шамякина;
- информационная и консультативная поддержка иностранных студентов УО МГПУ им. И.П. Шамякина;
- оказание социально-педагогической и психологической помощи;

- популяризация среди иностранных студентов правил и норм образовательной деятельности УО МГПУ им. И.П. Шамякина;
- помощь в реализации идей и проектов иностранных студентов, направленных на оптимизацию образовательного, научного, спортивного и творческого процессов в УО МГПУ им. И.П. Шамякина;
- организация и проведение культурных, образовательных, научных, спортивных и других мероприятий, концертов, фестивалей, кинопоказов, конференций, круглых столов, форумов, семинаров, дебатов и т. д.;
- участие в конкурсах, конференциях, концертах, семинарах, тренингах, круглых столах, симпозиумах, переговорах, проводимых университетом;
- организация тематических презентаций и выставок по сотрудничеству иностранных студентов с Республикой Беларусь;
- организация встреч студентов с представителями Республики Беларусь в сфере культуры, политики, дипломатии, науки, бизнеса и спорта, а также в других сферах.

Немаловажным аспектом решения данной проблемы является тренинговая работа со студентами-инофонами по формированию у них межкультурной коммуникативной компетентности. Не меньшее значение имеет проблема расширения и обновления этнопсихологической подготовки самих педагогов. Каждому специалисту нужны конкретные знания о психологии различных этносов, проживающих в стране, знания специфичности их речевого общения, привычек, интересов, взглядов, вкусов, черт характера, нравственных и художественных ценностей, особенностей отношения к природе, людям, знания о этнорелигиозных представлениях и настроениях, способах и приемах внешнего выражения эмоций, чувств, мыслей, приветствий, прощаний, сохранения и развития традиций и обычаев прошлых поколений, мнениях и оценках свойств и качеств других народов и т.д. (Сычева [Sycheva], 2016).

С целью совершенствования этнопсихологической подготовки учителей к взаимодействию в условиях инклюзивного образования с учащимися-инофонами разработан тренинг межкультурной коммуникации для подготовки педагогов в рамках системы повышения квалификации. Тренинг направлен на развитие навыков межкультурной коммуникации педагогов, психологов, социальных работников (педагогов социальных) и способствует формированию системы знаний и умений в области межкультурной коммуникации, необходимых в профессиональной деятельности названных специалистов.

Представленный курс тренинговых занятий включает 34 учебных часа. Весь материал представлен в следующих разделах:

Раздел I. Теоретические основы проблемы межкультурной коммуникации (Многокультурность и межкультурное образование: сущность понятий и общая характеристика; Виктимогенность жизненных ситуаций и проблемы межкультурной коммуникации мигрантов и беженцев).

Раздел II. Учебные материалы к занятиям для обучающихся в группах тренинга межкультурной коммуникации (Поликультурность как ведущий принцип воспитания личности в современном мире; Культурное многообразие. Взаимовлияние культур как источник их развития; Толерантность и эмпатия как условия эффективной межкультурной коммуникации; Мы – разные. Мы – равные. Самобытность и содержательные различия культур; Конструктивное взаимодействие как основа взаимопонимания в межкультурной среде; Дискуссия как форма выражения плюрализма в многокультурном мире; Нации и национальные отношения в условиях вынужденного переселения и миграции; Круглый

стол: «Принципы, подходы, формы и методы межкультурного образования в учебно-воспитательном процессе»).

Раздел III. Методические рекомендации для ведущего тренинг межкультурной коммуникации.

Таким образом, тренинг предполагает решение следующих задач: развитие умений и потребностей в познании других людей; содействие пониманию реальностей взаимозависимого мира, положительной оценке различий и многообразия, развитию положительного отношения к другим обществам и культурам; формирование знаний и умений использовать информацию о различных культурах и религиях в процессе взаимодействия с представителями других культур и национальностей; формирование профессионально значимых качеств и умений специалистов (гуманизм, ответственность, позитивность, эмпатия, толерантность, эмоциональная устойчивость, рефлексия и др.); развитие лидерских навыков, умений эффективной работы в группе, высказывания собственной позиции, распределения ответственности; формирование значимых для личности навыков самооценки, структурирования собственного опыта, обобщения информации.

Также разработаны «Тренинг стратегии разрешения конфликта в гетерогенной группе» и «Методы делегирования полномочий» для студентов педагогических специальностей, а также слушателей факультета повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров.

Эффективность межкультурных коммуникаций в образовательной среде также определяется наличием конструктивных и толерантных отношений между представителями различных религиозных конфессий, к числу которых следует отнести как обучающихся и их семьи, так и педагогов.

В настоящее время компетентное и бесконфликтное общение в педагогическом процессе зависит от уровня общей образованности преподавателя, учета особенностей поведения студентов, обусловленных их религиозной принадлежностью. Значительная роль в этом плане отводится формированию у педагогов межконфессионального мышления, которое обладает следующими характеристиками: положительное отношение к религии даже при наличии собственных атеистических установок; отсутствие принципиальных религиозных ориентиров при выборе делового партнера, друзей, знакомых и приятелей; признание ценности и равнозначности нравственных постулатов других религиозных учений; отсутствие негативных эмоций и соблюдение этических норм в процессе общения с представителями разных вероисповеданий; уверенность в том, что представители различных религиозных взглядов могут жить в мире и согласии на одной территории (Сычева [Sycheva], 2016).

В учебно-воспитательном процессе МГПУ им. И.П. Шамякина присутствуют тенденции культурологического подхода к процессу формирования личности студента, включающего воспитание религиозной толерантности и культуры межконфессиональных отношений. Можно выделить следующие базовые компоненты содержания процесса воспитания культуры межконфессиональных отношений как у учащейся молодежи: освоение материальных и духовных ценностей общечеловеческой и религиозной культур: художественных, музыкальных, литературных, нравственных путем ознакомления с ними, их охрана и возрождение в творческих видах деятельности; развитие опыта гражданского

поведения: отстаивание религиозных прав человека, проявление учащейся молодежью религиозной терпимости; диалог между различными культурами и народами, свобода, равенство, человечность; проектирование поведения в поликонфессиональной среде.

На решение данной проблемы было обращено особое внимание. С целью воспитания конфессиональной толерантности был разработан и апробирован в студенческой среде спецкурс «Уроки нравственности на основе православия» (Темы: Культура и религия, Человек и Бог в православии, Христос и его крест, Православная молитва, пасха, Совесть и раскаяние, Милосердие и сострадание, Заповеди, Как и зачем творить добро, православная семья, Защита отечества и др.).

Социализация студентов с инвалидностью и/или с особенностями психофизического развития

Социализация студентов с ограниченными возможностями здоровья в условиях Компетентностного центра МГПУ им. И.П. Шамякина осуществляется в соответствии с Концепцией развития инклюзивного образования лиц с особенностями психофизического развития в Республике Беларусь (приказ Министра образования Республики Беларусь от 22.07.2015 № 608), отражающей право лиц с ОПФР или инвалидностью на образование и развитие, а также в соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании (раздел XV «Специальное образование» раскрывающий систему и организацию специального образования в РБ, аттестацию лиц с ОПФР), Указом Президента Республики Беларусь от 24 сентября 2015 г. № 401 «О подписании Республикой Беларусь Конвенции о правах инвалидов» обеспечивающим инклюзивный подход к организации системы образования в республике.

204

Исходя из названных документов, МГПУ им. И.П. Шамякина реализует идеи инклюзивного образования, обеспечивая наиболее полное включение в совместный образовательный процесс обучающихся с разными образовательными потребностями, в том числе лиц с особенностями психофизического развития, посредством создания условий с учетом индивидуальных потребностей, способностей, познавательных возможностей названной категории студентов и ориентируясь на лучшие образцы отечественного и зарубежного опыта [Щербина [Shcherbinina], 2016].

С целью образовательной, социально-педагогической и психологической поддержки студентов социально уязвимых категорий, в том числе студентов с ограниченными возможностями здоровья, преподавателями университета был разработан и внедрен в учебный процесс образовательный модуль «Жизнестойкость и адаптивность: что придает сил детям и молодежи?» для студентов педагогических специальностей, включающий следующие темы: «Жизнестойкость и стресс», «Жизнестойкость и копинг-стратегии», «Ресурсы жизнестойкости», «Формирование жизнестойкого поведения», «Жизнестойкость и адаптивность детей и молодежи с особенностями психофизического развития», «Повышение жизнестойкости личности в условиях ограничений жизнедеятельности и здоровья» (Иванова & Жлудова [Ivanova & Zhudova], 2016).

Социализация обучающихся из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т.д.)

Учащиеся школ и студенты, демонстрирующие социальное неблагополучие, как правило, воспитываются в социально неблагополучных семьях. Одна из главных проблем такой семьи – дефекты воспитания детей, в числе которых состояние здоровья родителей, не позволяющее осуществлять контроль над детьми в полной мере; низкий материальный уровень жизни семьи (наличие в семье безработных) и неудовлетворение необходимых потребностей ребенка; низкий социально-культурный уровень родителей и отсутствие у них педагогических знаний; пример аморального поведения родителей; отсутствие у родителей детского семейного опыта вследствие воспитания в детских домах, школах-интернатах и т. д.; ж) отсутствие должного внимания со стороны родителей к учебной деятельности ребенка, его ближайшему окружению (компании), жизненным проблемам, интересам, характеру использования свободного времени и др. Наличие этих дефектов подтверждает маргинальный статус семьи и самого учащегося, а нередко ситуация может привести к сиротскому статусу воспитанника (Журлова [Zhurlova], 2016). С целью подготовки студентов как будущих педагогов и практикующих педагогов средних школ к работе с детьми данной категории разработан спецкурс «Социально-педагогическая работа с дезадаптированными подростками». В рамках названной дисциплины студентами разработан и реализуется в условиях детского социального приюта образовательный курс для детей с дезадаптацией, оставшихся без попечения родителей.

Практика показывает, что среди контингента студентов присутствуют обучающиеся, вышедшие из семей с различной степенью социального неблагополучия (маргинальным статусом и т.д.). С целью оказания различных видов помощи студентам данной социально уязвимой категории сотрудниками отдела воспитательной работы и социально-педагогической и психологической службы университета разработаны и реализуются следующие программы: Программа социально-педагогического и психологического сопровождения обучающихся, имеющих различные образовательные потребности (акции «Забота», «Понимание», консультации и др. формы), «Программа социально-педагогической и психологической поддержки обучающихся с различной степенью социальной дезадаптации (тренинг «Противостояние влиянию», социально-педагогические практикумы и др.)

Социализация студентов, одаренных в интеллектуальной и творческой сферах деятельности

В условиях Компетентностного центра МГПУ им. И.П. Шамякина работа осуществляется со студентами, демонстрирующими следующие виды одаренности: общая интеллектуальная одаренность; специфическая академическая одаренность (н-р, к математике, иностранному языку и др.); способность к творческому мышлению; способность к лидерству; способность в изобразительных или исполнительских видах искусства; психомоторная способность. Как правило, это студенты, которым требуются особые образовательные программы и/или услуги, формирующие знания и умения, выходящие за рамки тех, которые в норме обеспечиваются обычными учебными программами, с целью обеспечения их вклада в собственное развитие и в развитие общества (Захарова [Zaharova], 2014).

На базе университета функционируют 9 студенческих научно-исследовательских лабораторий: «Когерентная оптика и голография», «Социально-педагогическое исследование», «ИНТЕЛБИО», Методика педагогического исследования», «Контроль физического и функционального состояния студентов-спортсменов», «Историческая реконструкция», «Териолог», «Лингвист», «Электронные средства обучения» и 20 студенческих научных кружков: «Мой мир и я: путь к себе», «Актуальные проблемы

социально-педагогической и психологической работы», «Инноватор», «Кристаллофизика», «Основы оптоэлектроники и акустооптики», «Алгебраические системы», «Актуальные проблемы истории восточных славян» и др.

Студенты принимают участие в работе временных научных коллективов на платной основе, входят в состав временных научных коллективов по выполнению хозяйственных договоров с организациями и предприятиями региона. Научная деятельность студентов осуществляется через руководство курсовыми, дипломными и магистерскими работами. Особую научную значимость представляют дипломные работы, выполненные по заказу промышленных предприятий и учреждений образования. В университете создано студенческое научное общество, члены которого активно занимаются научной работой, участвуют в мероприятиях университетского, республиканского и международного уровня. Организуется работа студентов в научных семинарах, в региональных, областных, городских выставках, семинарах, конференциях, олимпиадах. На базе университета регулярно проводится Республиканская научно-практическая конференция аспирантов и молодых ученых «Полесский регион и наука XXI века», Республиканская студенческая научно-практическая конференция «От идеи – к инновации». Для всех интеллектуалов действует Клуб интеллектуальных игр «Что? Где? Когда?».

Творческие, психомоторные способности и способности студентов к лидерству развиваются в условиях кружков и объединений следующей направленности: общественно-политические (1 клуб), художественные (12), спортивные (31), технического творчества (6), экологические (1). Значимую роль здесь играют также творческие формы работы – Фестиваль творчества «Молодежь – возрождению, развитию, будущему!», конкурс студенческого творчества «Калейдоскоп талантов–2016» и др., акции патриотической направленности («Мы за Беларусь», «Мы помним» и др.). Лидерские качества студентов развиваются в условиях региональной школы-семинара по обмену опытом органов самоуправления учащейся студенческой молодежи. В целом, в течение учебного года помимо научных форм работы со студентами проводится не менее 50 мероприятий творческой и социальной направленности с учетом всех имеющихся запросов в сфере саморазвития (Валетов, Лебедев & Карпович [Valetov, Lebedev & Karpovich], 2014).

Заключение

Таким образом, проектная деятельность на базе Компетентностного центра в МГПУ им. И.П. Шамякина в отношении лиц с особыми потребностями определила в осуществлении инклюзивного образования следующие приоритеты: включение всех обучающихся в социальное взаимодействие; педагогическое руководство преодолением адаптивного когнитивного кризиса, обусловленного различной подготовленностью к обучению и различными возможностями и потребностями студентов, и адаптивного поведенческого кризиса, вызванного явной или скрытой отчужденностью обучающихся с психофизическими нарушениями и различными социальными аномалиями.

Литература

Бут, Т. & Эйнскоу, М. (2007): *Показатели инклюзии (практическое пособие)*. Под ред. М. Вогана. Пер. с англ.: И. Анিকেев. [Booth, T., Ainscow M. (2007): *Inclusion Indicators (practical guide)*. Ed. M. Vaughan. Trans. from English: I Anikeev]. Москва: РООИ Перспектива.

- Валетов, В.В., Лебедев, Н.А. & Карпович, И.А. (2016): Полесский регион: образовательные потребности студентов различных гетерогенных групп. В: *Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник науч. Трудов*. Великий Новгород, Санкт-Петербург: [Valetov, V.V., Lebedev, N.A. & Karpovich, I.A. (2016): Poleski region: the learning needs of students of different heterogeneous groups]. СПб АППО.
- Валетов, В.В., Лебедев, Н.А. & Карпович, И.А. (2016): Полесский регион: образовательные потребности одаренных учащихся подросткового и юношеского возраста [Valetov, V.V., Lebedev, N.A. & Karpovich, I.A. (2016): Poleski region: the educational needs of gifted pupils of teenage and youthful age]. В: *Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса*. Витебск, 22-27 сентября 2014 г.: в 2 т. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова.
- Журлова, И.В. (2015): Критерии многообразия и типологические группы в образовательной среде. [Zhurlova, I (2015): Criteria for the variety and typological groups in the educational environment]. В: *Многообразие культур как педагогическая проблема: материалы Междунар. науч.-практ. конф. 17-18 сентября 2015*. Бердянск: Бердянский гос. пед. университет.
- Журлова, И.В.(2016): Профилактика и коррекция девиантного поведения личности. [Zhurlova, I.V. (2016): Prevention and correction of deviant behavior of the person]. В: *Формирование профессиональной компетентности социальных педагогов и социальных работников: проблемы, тенденции, перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Мозырь, 24 марта 2016г.* Мозырь: УО МГПУ им. И.П. Шамякина.
- Журлова, И.В.(2016): Специфика работы педагога социального с различными категориями неблагополучных семей учащихся. [Zhurlova, I.V. (2016): The specifics of the social pedagogue with various categories of vulnerable families of students]. В: *Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сборник научных статей*. Редкол.: В.В. Валетов и др. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина.
- Журлова, И.В. & Матвеева, С.В. (2016): Формирование воспитательной инклюзивной среды в университете (из опыта работы МГПУ им. И.П. Шамякина с иностранными студентами). [Zhurlova, I.V. & Matveeva, S.V. (2016): The formation of an inclusive educational environment at the university (from the experience of working MPU name Shamyakin with foreign students)]. В: *Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник науч. Трудов*. Великий Новгород; Санкт-Петербург: СПб АППО.
- Захарова, Н.Н. (2014): Социально-педагогический патронаж одаренной личности. [Zakharova, N.N. (2014): Socio-pedagogical patronage of gifted person]. В: *Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса*. Витебск, 22-27 сентября 2014г.: в 2 т. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова.
- Иванова, Л.Н. & Жлудова, Н.С. (2016): Курс «Жизнестойкость и адаптивность: что придает силы детям и молодежи: содержание и методика. [Ivanova, L.N., Zhudova N.S. (2016): The course "Viability and adaptability: what gives strength to children and young people: content and methodology]. В: *Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сборник научных статей*. Редкол.: В.В. Валетов и др. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина.
- Мороз, В.В. (2014): Технология развития креативности студентов университета. [Moroz V. (2014): Technology of creativity development of university students]. В: *Поддержка одаренности – развитие креативности: материалы международного конгресса*, Витебск, 22-27 сентября 2014г.: в 2 т. Витебск: ВГУ им. П.М. Машерова.
- Муравьева, О.С. & Ярош, В.Ю. (2016): Психолого-педагогические проблемы адаптации иностранных студентов в учреждениях высшего образования. [Muravieva O.S. & Yarosh V.Ju. (2016): Adaptation psychological and pedagogical problems of foreign students in higher education institutions]. В: *Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сборник научных статей*. Редкол.: В.В. Валетов и др. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина.
- Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: методическое пособие* (2012). Под ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. [Create and approbation a model of psychological and pedagogical support of inclusive practices (2012). Ed. S Alekhine, M. Semago]. Москва: Московский городской психолого-педагогический университет.

- Сычева, И.С. (2016): Профессионально-личностные качества педагога, работающего с учащимися-мигрантами. [Sycheva, I.S. (2016): Vocational and personal qualities of the teacher working with students-migrants]. В: *Инклюзивное образование как организационная основа педагогики многообразия: сборник научных статей*. Редкол.: В.В. Валетов и др. Мозырь: МГПУ им. И.П. Шамякина.
- Ульянченко, Н.А. (2016): Условия адаптации мигрантов к новой социокультурной ситуации. [Ulyanchenko N. (2016): Conditions of migrants adaption to new socio-cultural situation]. В: *Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник науч. трудов*. Великий Новгород; Санкт-Петербург: СПб АППО.
- Щербинина, О.С. (2016): Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в условиях образовательной организации высшего образования. [Shcherbinina O.S. (2016): Psychological and educational support for students with disabilities and persons with disabilities in the educational organization of higher education]. В: *Стратегии формирования инклюзивной среды: сборник науч. трудов*. Великий Новгород; Санкт-Петербург: СПб АППО.
- Хитрюк, В.В. (2014): *Инклюзивное образовательное пространство: позиции участников*. [Hitryuk, V. (2014): Inclusive education space: the position of the participants]. В: *Открытая школа*, № 3, с. 51-53.

Об авторах

Валентин Васильевич Валетов: ректор УО МГПУ им. И.П. Шамякина, доктор биологических наук, профессор. Мозырь (Беларусь). Контакт: mgpu@mail.gomel.by.

Николай Александрович Лебедев: проректор УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат сельскохозяйственных наук, доцент. Мозырь (Беларусь). Контакт: lebedevna@inbox.ru

Ирина Владимировна Журлова: заместитель декана технолого-биологического факультета УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент. Мозырь (Беларусь). Контакт: zvam@tut.by

Татьяна Владиславовна Палиева: заведующий кафедрой педагогики и психологии УО МГПУ им. И.П. Шамякина, кандидат педагогических наук, доцент. Мозырь (Беларусь). Контакт: 0605tanya1980@rambler.ru



Татьяна Владимировна Волкодав (Россия)

Формирование опыта творческой деятельности студентов в образовательной среде

Резюме: Данная статья рассматривает прикладные вопросы развития креативной личности студентов на примере освещения опыта реализации творческих кинематографических проектов студентов Кубанского государственного университета. Под творчеством мы понимаем создание полезных, новых идей или продуктов, которые являются результатом определения проблемы и ее решения новым способом в определенном культурном контексте. Чувствительность и понимание нашего пространственно-временного континуума наступает тогда, когда мы сосредоточены на «здесь и сейчас». Поиск новых решений требует применения творческих стратегий, состояния открытости для неожиданных возможностей. Современное общество стремится найти «верное решение», в значительной степени полагаясь на рациональное мышление, абстрактную логику и дедуцию. Творческое мышление, как правило, у большинства из нас остается недостаточно развитым. В поисках решения проблемы идентичности в период неопределенности, образовательная среда может быть ориентирована на актуализацию творческих способностей учащихся, формирование их творческого, дивергентного, индуктивного и нелинейного мышления.

Ключевые слова: творческая деятельность студентов, эмоциональный интеллект, гетерогенные группы, инклюзивное образование

Summary: The article examines the practical issues of the development of students' creative potential based on the realization of KubSU students' creative film projects. Creativity can be regarded as a production of insights, new ideas or products that result from defining a problem and solving it in a novel way within a particular socio-cultural context. Sensitivity and awareness of our time and place comes when we focus more on the here and now. Searching for the insights and new solutions requires the ability to apply creative strategies and be open to unexpected possibilities. In modern society that seeks the 'right answer' and tends to rely heavily on rational thought, abstract logic and deductive reasoning to solve problems, creative thinking tends to be underdeveloped in most of us. To accept the challenge of self-identity in the period of uncertainty, the educational environment can be adapted to foster the students' creative potential by stimulating open-ended, divergent, inductive, non-linear and creative thinking.

Keywords: students' creative activity, emotional intelligence, heterogeneous groups, inclusive education.

Zusammenfassung (Tatyana Vladimirovna Volkodav: Die Entwicklung von Erfahrungen kreativer Tätigkeit der Studenten im Bildungsraum): Am Beispiel eines kreativen Filmprojektes von Studenten und Studentinnen an der Staatlichen Universität Kuban behandelt dieser Artikel Fragen der Entwicklung kreativer studentischer Persönlichkeiten in der pädagogischen Praxis. Kreativität wird hier verstanden als die Formierung neuer Ideen oder Produkte, welche aus Lösungen eines Problems resultieren. Diese Probleme werden dann in einer neuen Art und Weise innerhalb eines bestimmten kulturellen Kontextes gelöst. Sensibilität und Verständnis für die Fragen unserer Zeit und unseres Daseins entstehen dann, wenn wir uns auf das "hier und jetzt" konzentrieren. Die Suche nach neuen Lösungen erfordert den Einsatz kreativer Strategien und Offenheit für unerwartete Möglichkeiten. Die moderne Gesellschaft neigt dazu, gewissermaßen mit Hilfe des rationalen Denkens, abstrakter Logik und Deduktion "die richtige Lösung" zu finden. Kreatives Denken ist, in der Regel, bei vielen Menschen nicht ausreichend entwickelt. Auf der Suche nach einer Lösung des Identitätsproblems in einer Zeit, die von Unsicherheiten geprägt ist, kann die Lernumgebung auf die Erweiterung von kreativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientiert werden. Weiterhin kann sie sich auch auf die Entwicklung ihrer kreativen, divergenten, induktiven und ungewöhnlichen Denkweisen richten.

Schlüsselwörter: kreative Tätigkeit von Studierenden, emotionale Intelligenz, heterogene Gruppen, inklusive Bildung

Социокультурная среда - это сложная структура общественных, материальных и духовных условий, в которых реализуется деятельность человека. Среда оказывается существенным условием развития личности, и в тоже время под влиянием деятельности человека изменяется сама. Образовательная среда есть прежде всего подсистема социокультурной среды, совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций, то есть

целостность специально организованных педагогических условий развития личности. Современный период неопределенности формируют потребность в активной творческой личности, способной к саморазвитию и самоактуализации, умеющей конструктивно работать в проблемных ситуациях, осуществлять поиск нового знания для решения практических задач, применять уже известные знания в нестандартных жизненных ситуациях, сочетать профессиональную компетентность с гражданской ответственностью, обладать должным мировоззренческим кругозором и нравственным сознанием, готовую сотрудничать и гибко вписаться в систему новых социальных и производственных отношений. Именно недостаток такой личности является первопричиной многих трудностей в современном обществе.

Развитие творческого потенциала студентов предполагает создание положительного микроклимата в группе, применение разных стилей педагогического общения, тренировку в преодолении коммуникативных барьеров и барьеров креативности, что позволит преподавателю включить студентов в активное творческое взаимодействие, обеспечить развитие интереса к творческой деятельности, творческого мышления. Творческая деятельность в системе обучения студентов помогает преодолеть сложный психологические проблемы этапа адаптации, социализации и встраивания в новую группу, чаще всего гетерогенную. В связи с этим педагог выступает как широко мыслящий, образованный наставник, помогающий будущим педагогам максимально раскрывать их творческие качества, необходимые им для учебы и работы в гетерогенной среде. Для этого, педагог призван сформировать условия для возникновения культурной общности всех членов гетерогенных групп посредством создания творческих социокультурных сред, вызревания общих культурных ценностей, формирования общей картины мира, освоения языка общения, а также разнообразных форм рефлексии, включающих и объединяющих всех участников образовательного процесса и тем самым содействующих развитию процессов инклюзии и интеграции (Волкодав [Volkodav], 2015).

Искусство как пространство актуализации творческого потенциала может помочь молодому сердцу руководствоваться совестью и страстью не только как жизненным компасом, но и как механизмом профессиональной самореализации в рамках интенсификации саморазвития будущего педагога. Раскрытие творческих способностей студента и развитие потенциала креативности способствуют коррекции его самооценки, помогают преодолеть неуверенность, беспомощность, растерянность, агрессивность, скованность и зажатость. Самооценка является сложной конструкцией, связанной с развитием самосознания.

Так, К. Роджерс, утверждал, что основной проблемой в жизни каждого человека является понимание и принятие самого себя. Он отмечал, что в процессе «терапии, центрированной на клиенте», происходит уменьшение различий между «Я - реальным и «Я - идеальным» (Роджерс [Rogers], 2001). В этом случае происходит снижение внутренней напряженности, разрешение эмоциональных проблем, а представление о себе начинает обладать большим внутренним спокойствием, самопринятием, самопониманием, большей ответственностью за свои поступки. Адекватная самооценка помогает педагогу быть более гибким в процессе педагогической деятельности, находить общий язык с участниками образовательного процесса, реализовывать свои замыслы более эффективно, выстраивать отношения с другими людьми, вносить в свою деятельность необходимые и своевременные изменения. Театральная и/или кинематографическая деятельность могут оказать подобный терапевтический эффект на студента и стать одним из способов формирования самооценки, повышения общего владения культурой общения и управления своим эмоциональным состоянием. Творческая деятельность способствует формированию и развитию эмоционального интеллекта, что было экспериментально подтверждено в ходе актерской деятельности студентов. В 2010 году яркий и талантливый педагог, доцент Кубанского государственного университета Олег Григорьевич Панаэтов реализовал проект, не имеющий аналогов ни в одном университета мира: вдохновил студентов поставить спектакль, а затем снять фильм «Антигона» по произведению древнегреческого поэта Софокла.

Подготовка к спектаклю и его постановка заняли около трех лет, съемки фильма проходили в горах Отрадненского района и длились несколько дней. Уникальность этого учебного фильма состоит в том, что актеры читают текст трагедии Софокла на древнегреческом языке, а сам фильм был снят с одного дубля. Создание фильма, - это не только репетиции, съемки, монтаж и озвучивание, но и серьезная подготовительная работа, многочасовые обсуждения с режиссером тех тем, которые ставятся в пьесе. Обсуждая эстетические, этические и эмоциональные проблемы, участники экспериментального проекта глубже познавали себя, свой эмоциональный мир, эмоциональный мир других людей. Студенты прошли следующие этапы: вводная лекция о проблеме, авторе; практическая работа над чтением и анализом текста; обсуждение, оценка и верификация эмоционального содержания трагедии. Студенты должны были понять литературный, автобиографический, а также эмоциональный фон создания данного поэтического текста. Важным моментом являлась работа над художественным чтением трагедии, так как именно на этом этапе участники группы достигли максимального понимания текста и эмоций, выраженных в нем. Студенты выявили языковые и просодические средства выражения эмоционального содержания текста. Специфика поэзии помогает овладеть эмоциональным опытом человека, всего народа, что служит важным фактором развития эмоционального интеллекта (Юрасов [Yurasov], 2008, с. 44-45). Наиболее важными являются этапы анализа содержания произведения и творческий этап, который включает в себя две ступени: когнитивно-рецептивная ступень; креативная ступень.

По завершении проекта интерес студентов к собственным переживаниям и возможностям эмоционального самовыражения не уменьшился, что в свою очередь явилось хорошей профилактикой алекситимии и развитию эмпатии. Когнитивно-рецептивная ступень данного экспериментального проекта завершилась созданием документального фильма о фильме, который студенты выпустили два года спустя, и в котором рассказали о том, как участие в этом проекте кардинально изменило их жизнь, повлияв на их самооценку, высвободив внутренние ресурсы. В результате саморефлексии, студенты признались, что стали впоследствии проявлять больше инициативы, позитивнее оценивать собственные возможности и способности, стремиться к взаимопониманию и сотрудничеству с окружающими. Развитие эмпатических проявлений в группе предоставило значительные возможности для реализации личностного развития студентов, что было продемонстрировано в фильме о фильме.

Таким образом, в ходе реализации экспериментального проекта была оценена роль театральной и кинематографической деятельности в развитии творческого потенциала студентов творческой группы. Результаты данного проекта позволили определить изменение ценности эмоционального мира для студентов. Кроме того, мы наблюдали поэтапное значительное изменение других личностных показателей, находящихся во взаимосвязи с уровнем эмоционального интеллекта студентов.

Студенты психолого-педагогического направления факультета педагогики, психологии и коммуникативистики также вовлечены в творческие проектные работы на занятиях по иностранному языку. Студенты осуществляют перевод и дублирование социальных роликов, фильмов, а также создают собственные видеосюжеты на английском языке, посвященные, например, их волонтерской работе, рассказам о пионерском прошлом их родителей и т.д.

Наиболее эффективной формой творческого подхода, по наблюдениям, является сторителлинг как способ передачи информации и нахождения смыслов через рассказывание историй на английском языке. Причем сами рассказы могут быть и о вымышленных, и о реальных героях. Подобные рассказы призваны оказывать воздействие путем понятного и простого намека. Главным принципом сторителлинга является то, что слушателю нужно понять суть рассказа, для чего необходимо активизировать правое полушарие. Именно эта часть головного мозга обрабатывает информацию, выраженную в образах или символах. Результат прослушивания подобных историй следующий:

человеческое подсознание получит некоторый опыт, о котором говорилось в притче. Таким образом, сторителлинг – это отличный инструмент для работы с бессознательным (Волкодав [Volkodav], 2016). Кроме того, при создании видео студенты проявляют и оттачивают и актерские и ораторские навыки.

Такая творческая деятельность студентов на занятиях английским языком оказывает воздействие на интеллектуальную, эмоциональную, когнитивную, действенно-волевою и оценочно-волевою сферы всех субъектов педагогического процесса, позволяет формировать у них гуманистическое мировоззрение и гуманитарную грамотность, создавать условия для познания окружающих, развитию доминанты на собеседнике, эмпатии через самопознание, саморазвитие и самореализацию личности в системе поликультурности и многомерности современного мира и, следовательно, глубинного понимания практического применения принципов педагогики многообразия. На наш взгляд, именно создание единой платформы виртуальной коллаборативной ассоциации ВУЗов, колледжей и институтов содействовало бы информационному обмену, реализации объединенных творческих проектов, а также совместному решению многих современных вызовов и общих проблем единого инновационного образовательного пространства.

Литература

- Волкодав, Т.В. (2015): Профессионально-личностная готовность педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями. В: Научно-методический электронный журнал «Концепт», Т. 37., с. 101–105 [Volkodav, T.V. (2016): Professional and Personal Readiness of Teachers and Educational Managers for Work with Heterogeneous Groups and Organizations. In: Scientific and Methodical Electronic Journal “Concept”, vol. 37, pp. 101–105].
- Волкодав, Т.В. (2016): Актуализация творческого потенциала личности студента в условиях реализации инклюзивного образования. В: *Историческая и социально-образовательная мысль: научный журнал*. - № S1, с. 29-32. Краснодар: Кубанская многопрофильная академия подготовки, переподготовки, повышения квалификации специалистов [Volkodav, T.V. (2016): Actualization of Students' Creative Potential in Inclusive Education. In: *Historical and Socio-Educational Thought*, Nr. S1, pp. 29-32].
- Роджерс, К. (2001): Клиенто-центрированная психотерапия. В: *Вопросы психологии*, Nr. 2 (2001), с. 48-58 [Rogers, Carl (2001): Person-Centered Therapy. In: *Psychological Issues*, № 2 (2001), pp. 48-58.].
- Юрасов, И.А. (2008): О нетрадиционных средствах развития эмоционального интеллекта. В: *Управление персоналом*. [Yurasov, I.A. (2008): On Non-traditional Means of Emotional Intelligence. URL: www.top-personal.ru/issue.html?1717 (retrieved: October 20, 2016).

Об авторе

Татьяна Владимировна Волкодав: Кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, магистрант кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет, Краснодар (Россия). Контакт: tatianavolkodav@mail.ru



Māra Vidnere (Lettland)

Analyse der akademischen Orientierungen von Studierenden: Ein binationaler Vergleich

Zusammenfassung: Die gegenwärtigen Bedingungen der wirtschaftlichen Veränderungen beeinflussen in großem Maße die Qualität der Ausbildung der angehenden Lehrer, ihre beruflichen Kompetenzen, insbesondere die der Erziehung. Zu beobachten ist der Trend auf dem Arbeitsmarkt, wo Berufe mit hohen beruflichen Qualitäten, d.h. entsprechender Bildung verlangt werden. Deshalb wächst die soziale Bedeutung der Pädagogik als Wissenschaft, und Forschungen über akademische Interessen der Studenten sind heute besonders wichtig. Die Voraussetzung der Wirksamkeit dieser Forschungen ist die Qualität der Forschungstätigkeit, d.h. ob sie die Anforderungen der Persönlichkeit und der Gesellschaft erfüllen. Eine sichere Grundlage für die Forschungsqualität bildet die Entwicklung der Methodologie der Wissenschaft. Für die Entwicklung der Pädagogik sind beide Seiten wichtig – Methodologie und soziale Funktionen. Für eine erfolgreiche berufliche Tätigkeit muss der Pädagoge seine Entwicklungsziele festlegen und die optimalen Möglichkeiten zu deren Erreichen entdecken, von der Wahl eigener Interessen überzeugt und sicher sowie sich der eigenen Werte bewusst sein. Die Methodologie entwickelt sich in Einheit mit der Entwicklung der Pädagogik. Im vorliegenden Beitrag wird die Einstellung der Lehramtstudenten dem Studium gegenüber als ihre akademische Orientierung im Prozess der Entwicklung der beruflichen Identität analysiert. Objekt der Methodologie der wissenschaftlichen Pädagogik ist die Forschungstätigkeit. Ziel der hier vorgestellten Studie sind die Einstellungen und das Interesse der Studierenden für das Lehramtstudium. Die Einstellung der Studenten wurde als ihre akademische Orientierung im Prozess der Entwicklung ihrer beruflichen Identität analysiert. Für die Forschung wurde die Umfrage über die akademische Orientierung adaptiert (Davidson, Beck & Silver, 1999). Die Anpassung der Methodiken wurde unter Leitung der Professorinnen M. Vidnere und A. Špona durchgeführt und beinhaltet 36 Fragen zur Auswertung von 6 akademischen Orientierungen der Studenten. Es stellt sich die Frage, ob sich bei den Lehramtstudenten ein besonderer Interessenbereich entwickelt, der eine bestimmte akademische Orientierung kennzeichnet.

Schlüsselwörter: akademische Orientierung, Einstellung zum Studium, Kreativität

Summary (Māra Vidnere: An analysis of the academic orientation of students: A bi-national comparison): The current conditions of economic variations impact the quality of student teachers' training, their professional competence, and especially that of education, to a great degree. There is a noticeable trend in the labour market of a demand for occupations with high professional qualities, i.e., respective education. Consequently the social importance of pedagogy as a scientific discipline is increasing, and research about students' academic interests are particularly important today. A requirement for the effectiveness of this research is the quality of the research activity, that is if it meets the needs of personalities and of society. A sound foundation for the quality of the research is the development of the scientific methodology. For the development of pedagogy both sides are important—methodology and social function. To achieve successful with a professional activity the pedagogue must decide on his or her developmental aims and discover optimal possible ways to achieve them, be convinced of his/her choice of interests, and secure in and aware of his/her own values. The methodology develops in unity with the development of the pedagogy. In the following contribution the attitudes of student teachers towards their studies is analyzed as their academic orientation during the process of professional identity formation. The object of the methodology of the scientific discipline of pedagogy is research activity. The aim of this present study focuses on the orientations and interests of the students with regard to the teaching profession. Students' orientations were analyzed as their academic orientation in the process of the development of their professional identity. The research adapted the survey about academic orientation (Davidson, Beck & Silver, 1999). The adaptation of the methodologies was conducted under the guidance of professors M. Vidnere and A. Špona and comprised 36 questions on the analysis of academic orientations by students. The question arises if student teachers develop a special area of interest which points to a specific academic orientation.

Keywords: academic orientation, orientation towards studying, creativity

Резюме (Мара Виднере: Анализ научных ориентаций студентов: двухнациональное сравнение): В современных условиях экономических перемен положительно оценивается факт, что в сфере практики педагогики и управления просвещением Латвии все большее значение приобретает понятия: отношения, достижения, ориентации. Это свидетельствует об изменениях в понимании, так как качество просвещения в большой степени зависит от инновативной профессиональной компетенции будущих педагогов. Целью исследования было выяснить взаимосвязь отношений и ориентаций студентов в академических студиях будущему современному педагогу. Источниками выработки методологических основ исследования являются теоретические работы научных деятелей Латвии и Западной Европы, защищенные диссертации по педагогике и психологии и обобщенный опыт исследовательской работы. В исследовании адаптирован и использован Опрос об академической направленности студентов как отношение к студиям (Davidson, Beck, & Silver, 1999, 2004). Методика содержит определенные академические ориентации, что может послужить профессиональным интересам будущего педагога. Их образуют определенные факторы отношений к студиям. В исследовании сравниваются академические ориентации студентов двух стран - Латвии (Рига) и России (Смоленск). Результаты свидетельствуют, что в педагогических студиях у студентов образуется выраженная сфера интересов, показывая определенные академические различия в академических качествах между выборками студентов Латвии и России. Работа будущих педагогов в наши дни связано со совершенствованием ориентаций студентов и их отношений к студиям.

Ключевые слова: академические ориентации, осознание ценностей, отношения.

Wesen und Erforschen der akademischen Orientierung der Studenten

Besonders aktuell in Lettland sind die Beziehungen zwischen den Kategorien Erziehung und Bildung. Die Bildung kann man als menschliches kognitives Potenzial analysieren. Das ist die subjektive Dimension der Bildung. Man kann die Bildung auch als sozial offenes und selbstentwickelndes System analysieren, dessen Komponenten Standards, Programme, Institutionen und ihre Verwaltung sind, welche das Funktionieren der Bildungseinrichtungen für die Entwicklung des kognitiven Potentials der Persönlichkeit und ihrer Sozialisierung gewährleisten. Das ist die objektive Dimension der Bildung. Die Entwicklung von Theorien in dieser Richtung ist besonders wichtig. Die Organisation der Bildungssysteme hat sich geändert. Eine Vielzahl von Bildungseinrichtungen hat ihre Autonomie erweitert. Die Lehrpläne wurden geändert. Der Haupttrend liegt derzeit in der Varietät der Gewährleistung der Entwicklung zu einer freien, unabhängigen und verantwortungsvollen Persönlichkeit. Die heutigen Anforderungen an die Pädagogen bestehen nicht nur im Erwerb der Grundkenntnisse und vielfältiger Einstellungen während der Studienjahre, es werden auch Selbstmanagementfähigkeiten benötigt.

Der britische Philosoph John Stuart Mills weist auf die Funktion der Entwicklung der beruflichen *Individualität* hin: "Individualität ist gleichbedeutend mit der Entwicklung, und nur die Entwicklung von Individualität führt dazu, voll entwickelte menschliche Wesen zu schaffen. So weit wie der Mensch seine Individualität entwickelt, erwirbt er mehr Selbstwertgefühl und damit kann er wertvoll für andere sein ... Daher ist das Ziel, wonach jeder Mensch ständig streben sollte und welches besonders für diejenigen wichtig ist, die beabsichtigen, die Mitmenschen zu beeinflussen, ihre Individualität in Fähigkeiten und Entwicklung zu zeigen." (Mills, 2003). Als Mittel empfiehlt Mills eine Praxis, die das Erkunden der positiven Ergebnisse der menschlichen Erfahrung und das Profitieren davon ermöglichen.

Es ist auch ein Hinweis von Mills an die Auszubildenden, dass die Fähigkeiten der Schüler und die Entwicklung ihrer Persönlichkeiten zu fördern sind. Dieses zentrale Ziel erreicht die Schule durch Realisieren vielfältiger Funktionen.

Die heutigen Anforderungen an die Lehramtsstudenten bestehen nicht nur im Erwerb der Grundkenntnisse und vielfältiger Einstellungen in den Studienjahren, es werden auch Selbstmanagementfähigkeiten benötigt. Somit bekommt das Selbstmanagement beim Studium eine neue Bedeutung in unserer pädagogischen Prozess. Eine fahrlässige Haltung der Studenten ihrer persönlichen Entwicklung gegenüber und der Mangel an diesbezüglichen Bemühungen in der Studienzeit führt zur Unfähigkeit, Probleme im späteren Beruf zu lösen.

Die pädagogische Wissenschaft hat seit langem Interesse an den Erfahrungen und Wahrnehmungen der Studenten, weil eine Analyse zu einem besseren Verständnis der Prozesse beiträgt.

Es werden Ergebnisse der Studie über die akademischen Orientierungen der Studenten vorgestellt, die bei der Erkundung des lernorientierten oder zielorientierten Lernprozesses erworben wurden (Eison, Pollio & Milton, 1982). Bei der lernorientierten Ausbildung wollen die Studenten die Hochschule als Chance sehen, persönlich bedeutende positive und informative Informationen zu erhalten. Die Studenten mit stark zielorientiertem Lernen finden auch Gründe und Möglichkeiten, spezielle Kurse zu besuchen. Die Studenten mit lernorientiertem Verhalten besitzen auch eine Vielzahl von wünschenswerten Eigenschaften, einschließlich wirksame Lernfertigkeiten, niedriges Angstniveau, überdurchschnittliches abstraktes Denken und ein hohes Maß an Selbstmotivation. Die Studenten mit sehr hohem Niveau an zielorientiertem Lernen haben niedrige durchschnittliche Lernergebnisse, schlechte akademische Selbstwirksamkeit, Lerngewohnheiten, hohe Angst und niedrige durchschnittliche Testergebnisse ihrer Kenntnisse (Milton, Pollio & Eison, 1986; Pollio, 1992).

Ziel der Studie war die Erkundung der Orientierung der Studenten durch die Einschätzung innerhalb von sechs psychologischen Variablen, die ihre subjektive Meinung über wichtige Aspekte des akademischen Umfeldes widerspiegeln: (a) Selbstwirksamkeit, (b) Zusammenarbeit mit den Lehrkräften (Nichtvertrauen bzw. Vertrauen) und (c) akademische Aufgaben und Motivation sie zu lösen (Davidson, Beck & Silver, 1999). Drei Faktoren werden als positiv betrachtet (Bemühungen kreativ zu sein, Lesen zum Vergnügen und akademische Selbstwirksamkeit) und drei als negativ (Abhängigkeit von Umständen oder Bedingungen, akademische Apathie und Misstrauen). Eine starke Verbindung zwischen positiven akademischen Orientierungen bedeutet eine erfolgreiche Adaptivität und Integration in die akademische Umgebung, die die Ausdauer bei der Entwicklung der beruflichen Identität fördern. Die Hypothese von Beck und Davidson wurde formuliert, um die individuellen Unterschiede festzustellen, die die Vorhersage von Erfolgen, Stress, Verantwortung und Ausdauer ermöglicht. Die Autoren haben festgestellt, dass die akademische Selbstwirksamkeit und die akademische Apathie bei den Erstsemestlern ihre Leistungen vorhersagen. Darüber hinaus konnte in der akademischen Werteorientierung auch ein Zusammenhang zwischen Stress und Bewältigungsstrategien festgestellt werden (Beck, & Davidson, 2001).

Umfangreiche theoretische und empirische Literatur über akademische Orientierungen der Studenten zeigt, dass Studenten, die ihr Studium ernst nehmen, auch ihre Zugehörigkeit zum akademischen Umfeld behalten. Sie sind besser in der Lage, sich an die zu erwerbenden Werte anzupassen und diese zu verinnerlichen und erleben dadurch "die akademische Integration" (Tinto, 1987). Ihr psychologischer Beitrag im akademischen Umfeld verwandelt sich in eine Verpflichtung, Hindernisse auf dem Weg dahin zu überwinden.

Es wird auch auf die psychologischen Gründe geachtet, warum die Mehrheit der Studierenden in der Lage ist, sich in das akademische Umfeld zu integrieren, während Anderen dies nicht gelingt. Drei Faktoren des psychologischen Prozesses werden vorgeschlagen, die die akademische und soziale Integration bestimmen und einen Grund der Entscheidung, im akademischen Umfeld zu bleiben, darstellen: Selbstwirksamkeit, Bewältigungsmethoden und Haltung sowie Motivation, wissenschaftliche Arbeit zu leisten (Bean & Eaton, 2002).

Die Studie zeigt die Rolle der sechs psychologischen Faktoren, die die subjektive Meinung der Studenten über wichtige Aspekte der Hochschulen widerspiegeln, d. h.: (a) eigene Haltung, (b) Lehrerverhalten, (c) die Notwendigkeit akademischer Aufgaben. Die Wahrnehmung der Studenten

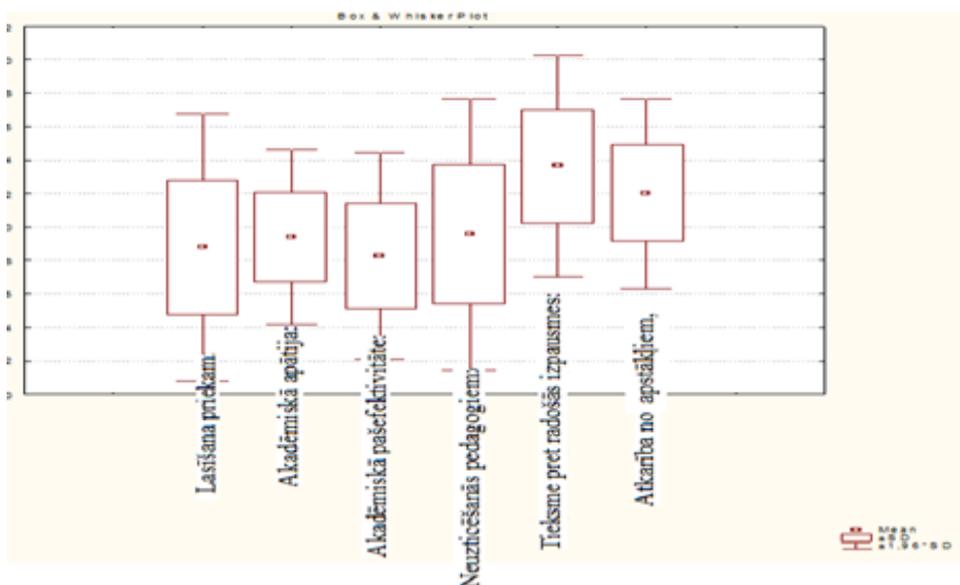
in diesen drei Bereichen hat gezeigt, wie sich in ihrer alltäglichen Erfahrung das Wissen aktiviert, welches als zuverlässig erscheint. Die Auswahl dieser sechs Variablen wird durch frühere Studien bestimmt, die zeigen, wie individuelle Unterschiede die Anpassung an die akademischen Anforderungen beeinflussen. Weiter wurde eine Umfrage entwickelt (Davidson, Beck & Silver, 1999), um die sechs akademischen Orientierungen festzustellen und zu beurteilen, welche Rolle sie für die akademischen Leistungen spielen. Im Hinblick auf die wissenschaftliche Ausrichtung gehören zu den positiven Trends Kreativität, Lesen zum Vergnügen und akademische Wirksamkeit. Zu den negativen gehören Abhängigkeit von der Struktur, akademische Apathie und Mangel an Vertrauen in Lehrkräfte. Die enge Verbindung zwischen akademischen Orientierungen und Erfüllen der akademischen Verpflichtungen zeugen von der möglichen Integration in den akademischen Prozess und führen dazu, dass die Studierenden weiter studieren. Die Hypothese von Davidson und seinen Kollegen weist auch darauf hin, dass man die individuellen Unterschiede in diesen Orientierungen (Erfolg, Stress, Ausdauer und Beharrlichkeit) vorhersagen kann (Davidson & Beck, 2004).

Forschungsergebnisse

Die Methodik beinhaltet sechs akademische Orientierungen und 36 Fragen, die helfen, die berufliche Orientierung des angehenden Pädagogen festzustellen. Das sind Faktoren, die die Einstellung dem Studium gegenüber widerspiegeln: Lesen zum Vergnügen, akademische Apathie, akademische Selbstwirksamkeit, Misstrauen gegenüber Lehrkräften, Versuche sich kreativ auszudrücken, Abhängigkeit von den Umständen bzw. Bedingungen. An den Umfragen nahmen 304 Probanden teil: 71% Frauen und 29% Männer; 73% der TN waren Lehramtstudenten im Alter von 22 bis 26 Jahren.

Abb.1: Haltung der Studierenden ihrem Studium gegenüber:

Studentu attieksme pret studijām Rīgā .



In Abb.1 ist zu sehen, dass sich die meisten Studenten kreativ ausdrücken möchten. Eine große Rolle spielt die Abhängigkeit von den Umständen, was auf die sozialen Schwierigkeiten zurückzuführen ist. Das bedeutet, dass für unsere Studenten neue Lehrmethoden besonders bedeutend sind, z. B. Kreativitätstechniken, welche einen kreativen Lernprozess beim Problemlösen ermöglichen, wobei Gruppenarbeit und Kommunikation sehr wichtig sind.

Tafel 1: Akademische Orientierungen der Studierenden und ihre Zusammenhänge

Akademische Orientierungen	Correlations (Student_L-R_all.sta) Marked correlations are significant at $p < ,05000$ N=304 (Casewise deletion of missing data)						
	L.z.V	a. A	a.S.	M.L.	V.s.k.a	A.v.d.U.	G. d. A.
1 - Lesen zum Vergnügen	1.0	0.1	-0,0	-0.2	0.4	0.0	0.4
2 - akademische Apathie	0.0	1.0	0.3	0.3	0.2	0.2	0.3
3 - akademische Selbstwirksamkeit	-0.0	0.3	1.0	0.3	-0.0	0.2	-0.1
4 - Misstrauen gegenüber Lehrkräften	-0.2	0.3	0.3	1.0	-0.1	0.2	-0.1
5 - Versuche, sich kreativ auszudrücken	0.4	0.2	-0.0	-0.1	1.0	0.0	0.5
6- Abhängigkeit von den Umständen	0.0	0.2	0.2	0.2	0.0	1.0	0.0
7 - Gesamtindex der Adaptivität	0.4	0.3	-0.1	-0.1	0.5	0.0	1.0

Wie aus der Korrelationsanalyse zu sehen ist, hat die Freude am Lesen einen positiven Zusammenhang mit dem Wunsch, sich kreativ auszudrücken, dadurch steigt auch der Adaptivitätsindex stark. Das Lesen zum Vergnügen hat eine negative Korrelation mit dem Misstrauen gegenüber Lehrkräften. Das betont die Rolle der Pädagogen, Studierende zu motivieren, Informationen aus Büchern zu entnehmen und sich nicht nur der Fragmente aus dem Internet zu bedienen. Die akademische Apathie ist eng mit der Selbstwirksamkeit, Misstrauen gegenüber den Lehrkräften sowie Abhängigkeit von den Umständen verbunden. Aus der Tafel 1 ist zu sehen, dass die akademische Apathie eng mit der Abhängigkeit von den Umständen (Umgebung, Aufgaben u.a.), Selbstwirksamkeit und Misstrauen gegenüber den Lehrkräften verbunden ist.

Tafel 2: Akademische Orientierungen der Studenten, internationaler Vergleich

	Gesamtwertung		Durchschnittliche Parameter	
	Riga	Smolensk	Riga	Smolensk
Lesen zum Vergnügen	18,68	18,94	5	4
akademische Apathie	19,22	19,83	4	3
akademische Selbstwirksamkeit	18,27	18,09	6	5
Misstrauen gegenüber Lehrkräften	19,73	19,83	3	3
Versuche, sich kreativ auszudrücken	23,54	23,76	1	1
Abhängigkeit von den Umständen	22,07	21,95	2	2
Gesamtindex der Adaptivität	124,12	124,84		

Die internationale Studie zeigt, dass die akademischen Orientierungen der Studenten während des Studiums sehr ähnlich sind und in der Statistik nur geringe Unterschiede festzustellen sind (Korrelationskoeffizient 0,99998). Positiv zu bewerten ist die Freude am Lesen bei den Studenten in Russland; doch bei ihnen wurden auch eine höhere akademische Apathie und Abhängigkeit von den Umständen (Bedingungen) festgestellt. Die lettischen Studenten machen größere Anstrengungen im Bereich des kreativen Ausdrucks und ihr Gesamtindex der Adaptivität ist leicht höher.

Schlussfolgerungen

Die Arbeit der Pädagogen heute ist eng verbunden mit der Einstellung der Studenten ihrem Studium gegenüber und dem Erwerb neuer Rollen. In der Studie wurde geprüft, ob die akademischen Orientierungen glaubwürdige Parameter in den sechs Aspekten widerspiegeln. Zwei davon haben statistisch signifikante Korrelationen zur Erhaltung des Gesamtindex der Adaptivität: Lesen zum Vergnügen und Versuche, sich kreativ auszudrücken. Die Studenten, bei welchen eine niedrige akademische Selbstwirksamkeit oder eine hohe akademische Apathie festgestellt wurde, sind diejenigen, die das Studium oft aufgeben. Ähnliche Schlussfolgerungen wurden auch in früheren Studien gemacht (u.a. Beck, & Davidson, 2001). Die akademischen Orientierungen sind geeignete Mittel für die Diagnostik und wichtig bei der Entwicklung der beruflichen Identität. In weiteren Studien ist es wichtig, eine besondere Aufmerksamkeit den negativen Aspekten in den akademischen Orientierungen zu widmen, um die Korrelation zwischen der inneren Motivation, Selbstwirksamkeit und der akademischen Orientierung zu erkunden.

Literatur

- Bean, J. & Eaton, S.B. (2002): The psychology underlying successful retention practices. In: *Journal of College Student Retention: Research, Theory, and Practice*, 3(1), pp. 73-89.
- Beck, H. P. & Davidson, W. B. (2001): Establishing an early warning system: Predicting low grades in college students from Survey of Academic Orientation scores. In: *Research in Higher Education*, 42(6), pp. 709-723.
- Davidson, W.B., Beck, H.P., & Silver, N.C. (1999): Development and validation of scores on a measure of academic orientations in college students. In: *Educational and Psychological Measurement*, 59(4), pp. 678-693. (ISSN: 1552-3888). doi:10.1177/00131649921970107.
- Davidson, W. B. & Beck, H. P. (2004): Survey of Academic Orientation scores, stress, and coping in college students. Manuscript submitted for publication.
- Eison, J., Pollio, H. & Milton, O. (1986): Educational and personal characteristics of four different types of learning- and grade-oriented students. In: *Contemporary Educational Psychology*. Volume 11, Issue 1, January 1986, pp. 54-67.
- Eison, J., Pollio, H. & Milton, O. (1982): LOGO II: A user's manual. Knoxville: University of Tennessee, Learning Research Center.
- Mills, G. (2003): *Action research: A guide for the teacher researcher*. (2nd ed.). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Milton, O., Pollio, H. R. & Eison, J. A. (1986): *Making sense of college grades*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pollio, H. R. (1992): *Learning new information is fun - Yes, but will it be on the test*. Knoxville: University of Tennessee, Learning Research Center.
- Tinto, V. (1987): *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Über die Autorin

Prof. Dr. habil. Māra Vidnere: Riga Teacher Training and Educational Management Academy, an University of Latvia (Lettland). Website:

www.google.de/#q=riga+teacher+training+and+educational+management+academy

Kontakt: mvidnere@gmail.com



Татьяна Валентиновна Башкирева (Россия)

Аспекты подготовки педагогов и менеджеров для сопровождения социального здоровья одаренных учащихся в гетерогенных группах

Резюме: Рассмотрены критерии социального здоровья в аспектах значимости сопровождения психического, психологического, социального здоровья. Изучены психофизиологические показатели одарённых студентов в условиях покоя и умственной нагрузки. Выявлено, что в норме у одарённых студентов наблюдается дефицит активности дыхательного центра, и управление адаптационными процессами осуществляется высшими отделами коры и подкорки головного мозга. Полученные данные позволили выделить аспекты подготовки педагогов и менеджеров, направленных на сопровождение социального здоровья (социализация, образ жизни, самоактуализация, функциональное состояние и адаптация) одарённых, обучающихся в гетерогенной среде.

Ключевые слова: социальное здоровье, одарённые учащиеся, гетерогенная среда

Summary (Tatiana Valentinovna Bashkireva: Aspects of teacher and manager training for supporting the social health of gifted children in heterogeneous groups): The article looks at the social aspects of the criteria for the maintenance of mental, psychological and social health. The authors studied the physiological indicators of gifted students under conditions of rest and mental stress. It was revealed that gifted students have a lack of activity in the respiratory center, and that the managing of adaptation processes is carried out by the higher and subcortical parts of the cortex. The data obtained allowed for the identification of aspects of the training of teachers and managers aimed at supporting the social health (socialization, lifestyle, self-actualization, functional status and adaptation) of gifted students enrolled in a heterogeneous environment.

Keywords: social health, gifted pupils, heterogeneous environments

Zusammenfassung (Tatiana Valentinovna Bashkireva: Aspekte der Befähigung von Lehrern und Managern, die soziale Gesundheit begabter Schülerinnen und Schüler in heterogenen Gruppen zu begleiten): Betrachtet werden soziale Aspekte von Kriterien für die Erhaltung der geistigen, psychischen und sozialen Gesundheit. Die Autoren untersuchten physiologische Indikatoren für begabte Schülerinnen und Schüler, sowohl unter den Bedingungen der Ruhe als auch der psychischen Belastung. Es zeigte sich, dass begabte Lernende ein Mangel an Aktivität des Atemzentrums aufweisen und die Steuerung von Anpassungsprozessen durch die höheren Teile der Gehirnrinde und des Subkortex geschieht. Die erhaltenen Daten erlaubten die Identifizierung von Aspekten der Ausbildung von Lehrenden und Managern, die auf die Unterstützung der sozialen Gesundheit begabter Studierender in einer heterogenen Atmosphäre ausgerichtet sind (Sozialisation, Lebensweise, Selbstverwirklichung, funktioneller Status und Anpassung).

Schlüsselwörter: soziale Gesundheit, begabte Schülerinnen und Schüler, heterogene Umgebung

Главное богатство любого государства – одарённые, талантливые, способные в различных сферах деятельности люди, без которых невозможен рост благосостояния и духовное обогащение общества. По мнению Н.С. Лейтес, «под одарённостью ученика следует понимать более высокие, чем у его сверстников, восприимчивость к учению и более выраженные творческие проявления, особо благоприятные внутренние предпосылки развития» (Лейтес [Leites], 1997, с. 6). «Изучение возрастной одарённости – весьма значимая и перспективная задача исследований в области психологии» (там же, с. 67). Луис Юнг выделял три важных задачи при работе с одарёнными детьми: 1) развитие достижения счастья каждой личности, имеющей особые способности; 2) довести до максимального уровня индивидуальные достижения, будь то в области науки, искусства, спорта; 3) развивая одарённость, способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу

ресурсы дарования (Юнг [Jung], 1988). Несомненно, общество должно отвечать за судьбу одарённых детей. Оно делает попытки выявления и развития одарённых и талантливых детей в гетерогенной группе. Однако наиболее важной задачей социума является обеспечение здоровья психического, психологического, социального у таких учащихся.

Социальное здоровье – основной признак и свойство человеческой общности, её естественное состояние, отражающее индивидуально приспособительные реакции, как каждого члена, так и всей общности в целом, способное в конкретных условиях наиболее эффективно осуществлять свою социальную, психологическую и биологическую функции (Башкирева [Bashkireva], 2005). Важным условием социального здоровья является то его качество, которое, как правило, связывают со здоровым образом жизни. Качество здоровья населения отражает степень вероятности для каждого человека достижения максимального уровня творческой работоспособности на протяжении максимально продленной индивидуальной жизни, а также характеризует жизнеспособность всего общества как социального организма и его возможности непрерывного гармоничного роста и социально-экономического развития. В нашем понимании социальное здоровье человека (субъекта, личности) – субъектно-личностное отображение сочетания биологического, психического, психологического, культурно-экономического состояния общества. Поэтому одарённый человек будет в социальном здоровье отражать те ценности, которые «приняты, поняты, усвоены» им (Байкова [Baikova], 2004). Рассмотрим некоторые, выделенные нами, критерии социального здоровья человека, популяции и дифференцируем их в аспектах значимости сопровождения психического, психологического, социального здоровья субъекта, личности (см. таблицу 1).

Таблица 1: Критерии социального здоровья в аспектах значимости сопровождения психического, психологического, социального здоровья.

Критерии	Психическое здоровье		Психологическое здоровье		Социальное здоровье	
	Человека	Популяции	Человека	Популяции	Человека	Популяции
1. Социализация	Выявление психической нормы и психических отклонений их взаимосвязь с социальной адаптацией	Обеспечение гражданских прав и благополучной социализации	Формирование и развитие гармоничной личности	Обеспечение благополучной социальной – психологической адаптации	Усвоение общественных ценностей, снижение уровня девиантного поведения	Коррекционные меры снижения уровня преступности и общественных правонарушений
2. Образ жизни	Усвоение качества образа жизни общества	Обеспечение качества образа жизни	Усвоение позитивных социокультурных, исторических ценностей	Опыт передачи исторических социокультурных, исторических ценностей в филогенезе	Усвоение социально-культурных и исторических ценностей	Управление образом жизни, парадигмы создания ценностей качества жизни

3. Само-актуализация	Влияние общества на реализацию потребностей индивида	Обеспечение позитивного психо-эмоционального развития	Обеспечение гармоничности личностного роста	Гармония личности с обществом	Реализация своих потенциальных возможностей в деятельности	Стремление жить осмысленно
4. Функциональное состояние и адаптация	Влияние биологических и социальных факторов на состояние ВНС и ЦНС	Выявление психических состояний конкретной личности и общества в целом	Предупреждение заболеваний, успешность адаптации	Контроль донозологического состояния и адаптационных возможностей	Предупреждение преморбитных состояний	Управление донозологическим состоянием и предупреждение преморбитных

Цель данной работы выделить те аспекты социального здоровья одарённых учащихся, которые необходимо, с нашей точки зрения, сопровождать в гетерогенных группах обучающихся.

Психологические показатели одарённых студентов изучены с использованием адаптированной методики выявления одарённости (карта одарённости) и аппаратно-программного комплекса «Варикард» в статистической обработке «ISCIM 6.0», STASTICA 6.0, с вычислением основных математических и статистических показателей.

Рассмотрим критерий функционального состояния и особенности адаптации одарённых студентов в состоянии покоя и в условиях умственной нагрузки по показателям медленных колебаний гемодинамики. Результаты исследования показали что, как в состоянии покоя, так и умственной нагрузки у студентов наблюдается гипоксия и гиперкапния. Выявлено, что в состоянии покоя синхронизация управления регуляцией ритмом сердца у одарённых студентов осуществляется сверх медленными волнами (ULF), при максимальном уровне активности дыхательного центра (HF). В состоянии умственной нагрузки, наоборот, синхронизация управления регуляцией ритмом сердца осуществляется быстрыми волнами (HF), при максимальной активности субкортикальных звеньев (ULF) и низком уровне эрготропных процессов (см. рисунок 1).

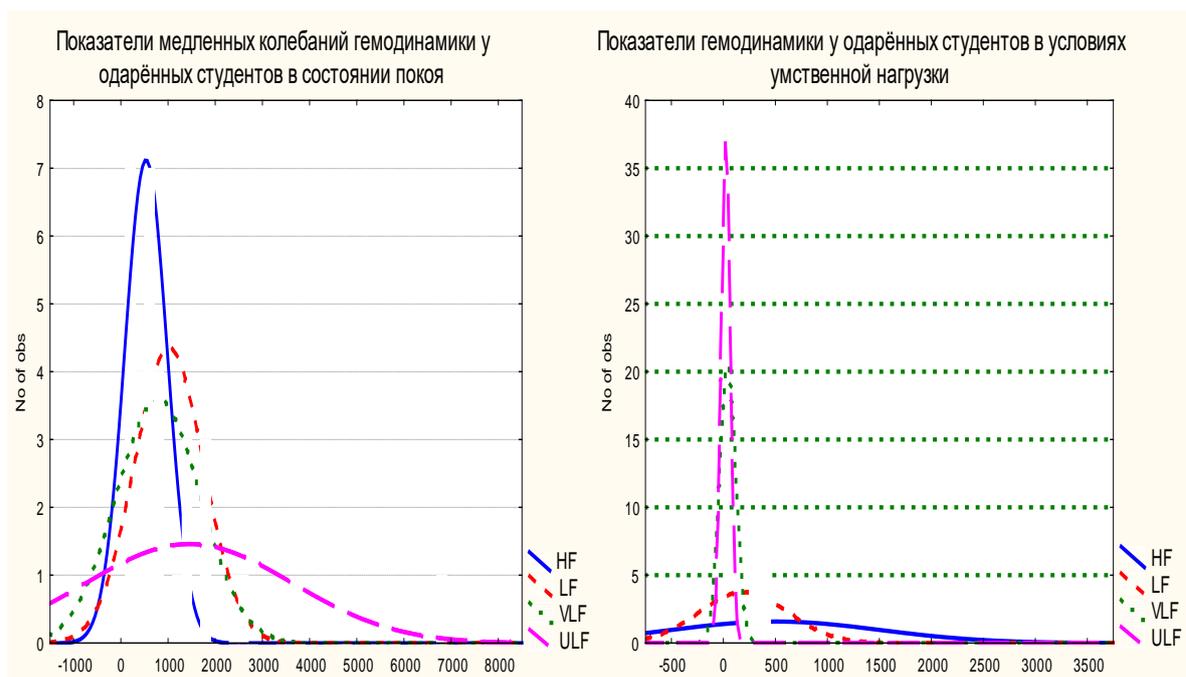


Рис. 1: Показатели медленных колебаний гемодинамики в состоянии покоя и умственной нагрузки у одарённых студентов

Примечание: HF – мощность дыхательного центра, LF – мощность сердечно-сосудистого центра, VLF – мощность активности симпатического звена регуляции, ULF – мощность высших вегетативных (субкортикальных) уровней управления регуляцией ритма сердца. Полученные результаты позволяют констатировать, что у одарённых студентов (19-20 лет) в норме отмечается дефицит активности дыхательного центра, и управление адаптационными процессами осуществляется высшими отделами коры и подкорки. Тогда как при интенсивных умственных нагрузках, когда увеличивается активность работы мозга, адаптация осуществляется волнами дыхательного центра. Отмеченное явление можно объяснить особенностями адаптивно-компенсаторных реакций одарённых студентов к стресс-факторам различной природы.

Изучение показателя стресса (стресс-индекс – SI) выявило колебание в пределах условной нормы ($167,0 \pm 45,0$; $\sigma = \pm 118,7$) в состоянии покоя. При умственной нагрузке данный показатель увеличился в среднем в 12,3 раза ($20162,0 \pm 890,0$; $\sigma = \pm 235,2$, а максимальный составил – 13456 усл. ед.), что свидетельствует о срыве адаптационных процессов у обследованных студентов. Выявлена взаимосвязь интегрального показателя адаптации (IARS) с частотой сердечных сокращений ($r=0,616$; $P<0,05$) и стресс-индексом ($r=0,824$; $P<0,01$) в условиях умственной нагрузки. Полученные результаты позволяют заключить, что адаптация к социализации, образу жизни у одарённых студентов, как у субъектов, так и личностей, стремящихся к самоактуализации, отличается от других представителей гетерогенных групп и требует специальных исследований.

Мы считаем, что подготовку педагогов и менеджеров для сопровождения социального здоровья одарённых учащихся гетерогенных групп желательно осуществлять в следующих аспектах:

1. создание банка социально-психологических, педагогических диагностических методик выявления разных видов одарённости школьников и студентов (лингвистическая, пространственная, музыкальная, кинестетическая, межперсональная, интраперсональная, логико-математическая и др.);

2. организации психолого-педагогической теоретической и методической подготовки менеджеров и педагогов для реализации программы социально-психологического, психофизиологического, педагогического сопровождения одарённых школьников и студентов;
3. создание психофизиологического диагностического комплекса мониторинга критериев социального здоровья в аспектах значимости для психического, психологического и социального здоровья одарённых школьников и студентов, используя частотно-спектральный анализ вариабельности сердечного ритма;
4. обоснование режимов учебного времени, затраченного на изучение инвариативного и вариативного (этнорегионального) компонента с учётом возрастных, половых, индивидуальных особенностей одарённых учащихся, профиля обучения, физиолого-гигиенических требований. 5) создание модели координации совместной деятельности психологических компетентностных центров вуза и психологической службы школ по организации психолого-педагогического сопровождения одарённых школьников и студентов по направлениям: мониторинг развития разных видов одарённости школьников и студентов; оказание методической помощи психологам, менеджерам, педагогам школ и вузов; просвещение педагогов, родителей учащихся; оказание консультативной помощи учащимся и их родителям; осуществление психолого-педагогической поддержки одарённым школьникам и студентам со стороны разных специалистов.

Таким образом, выявленные психофизиологические особенности одарённых учащихся показали необходимость подготовки педагогов и менеджеров не только для психолого-педагогического сопровождения развития одарённых учащихся, обучающихся в гетерогенных группах, но и сопровождения социального здоровья, обеспечивающего реализацию и самоактуализацию потенциальных возможностей в деятельности, творческое и профессиональное долголетие.

Литература

223

- Байкова, Л.А. (2004): Субъектность, смысложизненные ориентации, установки: синергетическая связь. В: Психолого-педагогический поиск: Научно-методический журнал. Рязанский государственный педагогический университет им. С.А. Есенина. – 2004. № 2. – С. 32 – 41 [Baykova L.A. (2004) Subjectivity, life-purpose orientation settings: synergies. In: Psycho-pedagogical search: Scientific-methodical journal. Ryazan State Pedagogical University S.A. Esenina. Nr. 2, pp. 32-41].
- Башкирева, Т.В. (2005): Социальное здоровье личности, популяции и критерии его оценки. В: Социальное здоровье детей и учащейся молодежи: Сборник научных статей при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ № 05-06-53601 а/Ц. / Под ред. Байковой Л.А. [Bashkireva T.V. (2005) The social health of individuals, populations and the criteria for its evaluation. In: Baykova L.A. (Ed.): The social health of children and youth: Collection of scientific papers, with financial support RHF as part of a research project № 05-06-53601 and RHF / D. / Ed. Ryazan].
- Лейтес, Н.С. (1997): Возрастная одарённость и индивидуальные различия. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК» [Leites, N.S. (1997): Age endowments and individual differences. M: The Institute of Practical Psychology: Publishing House, Voronezh: NPO: MODEK].
- Le sénateur honoraire Louis Jung est décédé. <http://www.dna.fr/actualite/2015/10/22/le-senateur-honoraire-louis-jung-est-decede> (retrieved: 28.08.2015).

Об авторе

Татьяна Валентиновна Башкирева: доктор биологических наук, профессор, Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань (Россия).
Контакт: bashkirevat@bk.ru



Margret Winzer & Kas Mazurek (Canada)

Diversity, Difference, and Disability: Conceptual Contradictions and Present Practice in Inclusive Schooling for Students with Disabilities

Summary: *Debates about diversity, disability, and inclusive schooling redound in the contemporary field of special education. The argument in this paper holds that disability stands apart from other forms of diversity and cannot be viewed as simply one cross-cutting issue to be pursued alongside race, gender, ethnicity, language, and culture. Disability is governed by numerous contexts. The complex, variable, and contingent nature of disability demands different approaches and different remedies than those apt for other identity markers. We ground these ideas within the context of inclusive schooling for students with disabilities and conclude that the nature and needs of disability preempt the current stress on diversity and general classroom placement.*

Keywords: *Diversity, disability, inclusion, special education, inclusive schooling*

Резюме (Маргрет Винзер & Каз Мазурек: Разнообразие, различие и ограничение: концептуальные противоречия и существующая практика в инклюзивном обучении людей с ограниченными возможностями): *Дебаты о многообразии, ограничении и комплексном обучении имеют обеспечивающее воздействие на современную область специальной педагогики. Аргумент данной статьи состоит в том, что ограничение отличается от других форм многообразия, и не может быть рассмотрено просто как сквозная тема в отношении расы, рода, этнической принадлежности, языка и культуры. Ограничение определяется многочисленными контекстами. Комплексный, переменный и обусловленный природой вид ограничения требует иных подходов и средств, чем те, которые подходят к другим основам идентичности. Мы обосновываем эти идеи внутри контекста инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями и приходим к выводу, что природа и потребности ограничения в рамках комплексного обучения не принимаются во внимание в контексте современной нагрузки из-за многообразия и общего направления класса.*

Ключевые слова: *многообразие, ограничение, инклюзия, специальная педагогика, инклюзивное образования*

Zusammenfassung (Vielfalt, Differenz und Behinderung: konzeptionelle Widersprüche und die derzeitige Praxis in der integrativen Beschulungsagenda für Menschen mit Behinderungen): *Debatten über Vielfalt, Behinderung und integrative Beschulung haben unterstützende Wirkung auf den gegenwärtigen Bereich der Sonderpädagogik. Das Argument dieses Beitrages basiert darauf, dass sich eine Behinderung von anderen Formen der Vielfalt unterscheidet und nicht einfach betrachtet werden kann als ein Querschnittsthema entlang Rasse, Geschlecht, ethnischer Zugehörigkeit, Sprache und Kultur. Behinderung ist durch zahlreiche Kontexte bestimmt. Die komplexe, variable und naturbedingte Art der Behinderung erfordert andere Ansätze und Mittel als jene, die sich für andere Identitätsmarker eignen. Wir begründen diese Ideen innerhalb des Kontextes der inklusiven Beschulung von Kindern mit Behinderungen und kommen zu dem Schluss, dass die Natur und die Bedürfnisse der Behinderung im Rahmen integrativer Beschulung vernachlässigt werden im Kontext der aktuellen Belastung durch Vielfalt und allgemeine Klassenzuweisung.*

Schlüsselwörter: *Diversität, Behinderung, Inklusion, Sonderpädagogik, inklusive Beschulung*

Introduction

Diversity is particularly relevant to special education. Increasingly, the contemporary field finds itself involved in debates about diversity, social cohesion, identity, exclusion, and patterns of minority achievement, generally embedded in ongoing and contentious discussions about the value, philosophies, and practices of inclusive schooling for students with special needs.

In today's special education, inclusive schooling is the grand narrative. Rights-based education has become the dominant ideology to the extent that the values and assumptions underlying the para-

digm are now thought to be self evident. In Canada and the United States, diversity, equality, and inclusion are often critical principles in legislation, as well as in social and education policy, and inclusive schooling is fairly standard practice. In the EU, inclusive schooling is recognized as “one of the most important education imperatives for the development of quality and equity in education” (European Agency, 2013, p. 11). Similarly, in many developing nations the principles of inclusive education are seen as “an important contribution to the agenda for achieving EFA and for making schools educationally more effective” (UNESCO, 1994).

Inclusive schooling for persons with disabilities has been a central focus of our research. We have generated a body of analyses on multiple aspects, most recently focusing on the *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD, UN, 2006) and disability within Education for All (e.g., Winzer & Mazurek, 2014, 2015, 2016, 2017). What catches our interest here is the issue of what counts as *disability* or *special education need* and how it relates to wider visions of *diversity*. The topic is critical because, as Leo and Barton (2006) point out, the “meanings and interpretations of diversity and inclusion expose deeply politicized tensions and different meanings related to democracy, school reform and social justice” (p. 170). Still, although many advocates have made diversity fundamental to versions of inclusive schooling, and considering how profound these foundational assumptions are, exploration of the area is recent (e.g., Anastasiou & Kauffman, 2011, 2012; Winzer & Mazurek, 2017) and remains inadequate.

In this paper we look at diversity within common identity markers such as race, ethnicity, language gender, and culture (see Ghosh, 2012) as opposed to disability that draws attention to individual differences and individual needs, all placed within the context of inclusive schooling. We do agree that the rights of the disabled are connected to a larger debate about the place of difference in society. However, we argue that disability stands apart from other forms of diversity and cannot be viewed as simply one cross-cutting issue to be pursued alongside gender, ethnicity, language, and so on. To treat disability as part of cultural diversity and apply a minority group model to disability rights makes the concept of diversity more fundamental than the concept of difference. This denies the complexity of disability by reducing it to a few simple nostrums and offers remedies incompatible with needs. If pushed to excess, the danger is, as James Kauffman (2002) observes, “the focus on diversity becomes another example of the art of the stupid” (p. 160).

Diversity, disability and inclusive schooling

Inclusive schooling is often embedded within a human rights argument and conflates disability with diversity, erected on a complex web of overlapping concepts, a number of which are salient to our discussion. First is the notion of diversity as a phenomenon arising from culture, gender, race, ethnicity, and language, which is then extended to accommodate diverse aptitudes in abilities, learning styles, and rates of learning. Second, the *social model*, a generic term for a broad conception of disability, shifts the balance from bodily functioning to the ethical, legal, and social implications of disability. This leads to viewing disability as less biological than shaped by external social forces and inevitably speaks to oppression, inequality, and exclusion. There is also the equation of inclusive schooling and general classroom placement that has become a kind of mantra in the continuing conversation. Advocates speak to the “full inclusion of children with diverse abilities in all aspects of schooling that other children are able to access and enjoy” (Loreman, Deppeler, & Harvey, 2005, p. 2). Accordingly, no provision for instruction outside the regular classroom in special classes or schools exists (Kauffman & Badar, 2014). It follows that the special schools and classrooms that have traditionally been the backbone of special education are seen as taboo forms of discrimination, synonymous with limitations, exclusion, and low status (Tomlinson, 2013). And, because “All

forms of segregation are morally wrong” (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2000, p. 192), special placements should be abandoned and special education dissolved entirely (Slee, 2014).

Denying disability

Taken together, the above perspectives and arguments can be understood as a critique of the premises of traditional special education. Assumptions about deficits in individual students are downplayed and it is assumed that disability does not really mean special needs. In fact, the denial of the differences related to disability has become part of the popular rhetoric of inclusive schooling (Kauffman, 2002). As an example, in our home province of Alberta a recent reform document articulated a vision for an inclusive education system that meets the learning needs of all students, including those with diverse learning needs. At its core was “the concept of making differences ordinary so that all students have a place, feel valued and welcomed, and are equipped for success” (ATA, 2014, p. 7, emphasis added). The neutralization of disability to make students with disabilities ordinary means that such pupils are seen as little different from their typically developing peers and entitled to access to the same curriculum and standards in general classrooms, enhanced by efficient teaching and adequate supports.

The CRPD broadly describes persons with disabilities as “those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments” (UN, 2006, Article 1). While the concept of disability rights has expanded enormously around the globe, many specific aspects of the scope and functioning of disability remain insufficiently explored (see Winzer & Mazurek, 2015). Yet, the essential reality is that disability cannot be subsumed under umbrella concepts of diversity, difference, and disadvantage. The conditions constituting disability are grounded in biological difference. They “describe any severe restriction or lack of ability to perform a usual, critical activity of human beings” (Anastasiou & Kauffman, 2011, p. 375) so that disability limits functioning and implies limited aptitude in a task.

Disability is multi-layered, affects every sphere of human existence, and involves an array of services spanning health, education, social welfare, and employment. It intersects common markers of identity, denoted in the CRPD as “race, color, sex, language, religion, political or other opinion, national ethnic, indigenous or social origin, property, birth, age, or other status” (UN, 2006, Preamble). The effects of organic and physical disabilities are interwoven with social difference and magnified- often distorted- by other multiple identities. Mutually reinforcing layers of disadvantage can then lead to severe deprivation. For example, disability is systematically related to poverty in countries across the economic spectrum and persons with disabilities experience poorer education and labor market outcomes (Winzer & Mazurek, 2015).

Disability is important to, but more than, common versions of diversity. Remedies for disability are not the same as remedies for other forms of difference. The deficits associated with disability are large compared to other sources of inequality and cannot be solved by mechanisms designed to combat discrimination and stigma that may be apt for racial, ethnic, cultural, and other variants that relate to marginalization. The barriers faced by various disability constituencies often require differentiated policy responses to adequately take into account the unique conditions faced by disabled persons (IDA, 2010).

In education, the nature of disabilities calls for policies quite different from those used to address other differences (Anastasiou & Kauffman, 2012). Ethnic and other identities do not translate into interactions between bodily, cognitive, physical, and other functions. Those with disabilities, how-

ever, have differences that substantially change the way they learn, respond, or behave so that their needs are additional to or different from those provided to peers of the same age. As Kauffman (2002) notes, "In the case of children differing only in ethnicity, fairness demands that they be given the same thing. In the case of children who differ dramatically from the norm in ability to learn, fairness demands that they be given instruction different from what is normative" (pp. 117-118). Students with disabilities need explicit, carefully controlled, intensive, and sustained instruction, and the effectiveness of instruction overtakes issues of diversity and preempts the place of education.

Present status

Many nations such as Canada and Australia, and developing nations beholden to UNESCO and the Education for All initiatives, have hopped on the disability as diversity bandwagon and proposed or implemented models anchored in culture that are designed to safeguard the rights of all students and to function within multicultural anthologies. In Canada, for example, inclusive schooling is defined as "an approach that looks into how to transform education systems and other learning environments in order to respond to the diversity of learners" (Canada, Council, 2008, p. 1). Alberta has twice the level of classroom complexity compared to the average of all other OECD jurisdictions (ATA, 2015) so it is not surprising that a recent reform document on inclusive schooling was aired as a "value-based approach" dedicated to altering the dynamic of diverse students' co-existence in schools by moving "from tolerating difference to valuing diversity" (Alberta Education, 2010).

This begs two questions. How successful are efforts to blend disability and diversity? What is the progress in providing appropriate education for all students with disabilities? Answers are, at best, depressing. Despite more than 30 years of experimentation and morphing of the agenda, the inclusive attempt to recreate common schooling to accommodate disabilities reveals changing and mounting, not diminishing, challenges, together with a lack of a body of credible evidence attesting to its value. The universalized norms have not translated to effective action and the expressed ideology is not reflected in practice. Inclusive schooling shows little success in both industrialized and developing nations. Indeed, in the vast majority of education systems around the world, it remains extremely limited, if not non-existent (Inclusion International, 2009).

The original intent - all students within general settings - is far from being realized. There is presently a significant increase in the identification of special needs and referral to segregated settings in many educational jurisdictions around the world (Graham & Jahnukainen, 2011). Support for special placements has not diminished; many nations are actively building more special schools (see Winzer & Mazurek, 2015).

Across Canada, for example, some of the largest school districts are not only maintaining the number of students in segregated placements but increasing them (Porter, 2011). In Alberta, joining diversity to disability created "seemingly confusing positions on inclusion" (Gilham & Williamson, 2014, p. 554) and "Segregated special education programs have flourished" (Loreman, 2014, p. 461). In Europe, many students with special needs still receive their education outside general classrooms and many nations show an ongoing increase in the percentages of pupils educated in special schools or special classes (Miejer, 2010). In many developing nations, there are differing views about which inequalities are the most important to address and gender has accrued the most interest. UNESCO speaks to the perceived failures to date of EFA for students with disabilities (UNICEF, 2015) and it is suggested that other groups of disadvantaged children, rather than those with disabilities, have been the focus of the drive to inclusive education (Bines & Lei, 2011).

Conclusion

This brief paper is situated at the center of debates about diversity, disability, and inclusive schooling. We stressed that for many parties inclusive schooling is an article of unshakeable conviction; indeed, the ideas seem to be ingrained into the psyche of special educators. At the same time, many agents conflate diversity and disability and all too often the terms and concepts are used interchangeably and advocated as a solution to the increasing diversity seen in contemporary school systems. However, varied perspectives on disability and diversity render an inclusive landscape characterized by paradox. Diversity stresses the commonalities among children as learners and social beings, creates an intention to treat all learners as essentially the same, and favors universal and homogeneous systems. Disability stresses the differences related to disabling conditions and creates an opposite intention- to treat some learners differently with individual planning and individual support.

Actual practices fall far short of intentions. Culprits, although by no means the only ones, are the shaky and contentious conceptual underpinnings that misapprehend the nature of disability, bolster mistaken assumptions about inclusion, and deny the validity of both special education and segregated special instruction. Saying that disability is merely a social construct and we need only change the social context to eliminate discrimination and segregation simply denies the problem. Indeed, many of the problems which are said to be ingrained in segregated special education- legitimization of school failure, promotion of feelings of inadequacy, and contributions to the discrimination experienced by students with disabilities- are flawed and not livened by empirical research (see e.g., Anastasiou & Kauffman, 2011; McLaughlin, 2010). Saying that disabled students are ordinary has the effect of deemphasizing the supports that are necessary to meet their needs. And saying that disability is simply another form of diversity cannot dissolve impairments and their consequences. While a diversity agenda sets the heterogeneity of learners as the starting point for education endeavors, not all differences are equal and not all respond to the same remedy. When learners have special needs resulting from disability, the prescriptions of inclusive schooling are insufficient in meeting all needs.

We cannot change the nature of disability simply by changing the way we talk about it. It is not enough to categorize it, conflate it with diversity, assimilate it into a multicultural frame of reference, or deal with it by employing only generic prescriptions of universal inclusive schools. It is mistaken to assume that all students must be included in general classrooms. Schooling must be reasonably calculated to confer educational benefit and the stress on access as equity skims over relevance and quality. As Kauffman and Bader (2014) point out, "Inclusion is not the key to improving special education's quality or improving the lives of all students, regardless of their abilities or disabilities" (p. 14). In essence, the right to education should be instruction based, not place based. Special education, therefore, should worry less about whether or not disability is a form of diversity and worry more about making special education an appropriate mechanism through research-based practices and empirically demonstrated approaches.

References

- Alberta Education (2010): *Inspiring action for inclusion*. Edmonton: Government of Alberta.
Alberta Teachers' Association (ATA) (2014): Report of the Blue Ribbon Panel on Inclusive Education in Alberta Schools. Edmonton: Author.

- Alberta Teachers' Association (ATA) (2015): Teaching and learning conditions in Alberta: A global perspective. Edmonton: Author.
- Anastasiou, Dimitris & Kauffman, James (2011): A social constructionist approach to disability: Implications for special education. In: *Exceptional Children*, 77, pp. 367-384.
- Anastasiou, Dimitris & Kauffman, James (2012): Disability as cultural difference: Implications for special education. In: *Remedial and Special Education*, 33, pp. 139-149.
- Avramidis, Elias, Bayliss, Phil, & Burden, Robert (2000): A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one Local Education Authority. In: *Educational Psychology*, 20, pp. 191-211.
- Bines, Hazel & Lei, Phillipa (2011). Disability and education: The longest road to inclusion. In: *International Journal of Educational Development*, 31, pp. 419-424.
- Canada, Council of Ministers of Education (2008, October): The education systems of Canada, Inclusive education in Canada. Ottawa: Canadian Commission for UNESCO.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2013): Organization of provisions to support inclusive education- literature review. Denmark: Author.
- Ghosh, Ratna (2012): Diversity and excellence in higher education: Is there a conflict? In: *Comparative Education Review*, 56, pp. 349-365.
- Gilham, Christopher & Williamson, John (2014): Inclusion's confusion in Alberta. In: *International Journal of Inclusive Education*, 18, pp. 553-566.
- Graham, Linda & Jahnukainen, Markku (2011): Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland. In: *Journal of Education Policy*, 26, pp. 263-288.
- Inclusion International (2009): Better education for all when we're all included too: People with an intellectual disability and their families speak out on inclusive education. A global report on Education for All, disability, and inclusion. London: Inclusion International. URL: www.unesco.org/education/EFAwg2009/BetterEFA (retrieved: November 30, 2016).
- International Disability Alliance (IDA) (2010): Experts' meeting on identifying key challenges for the full and effective implementation of the CRPD: Report. Geneva: IDA, URL: www.internationaldisabilityalliance.org/crpd_implementation_seminar_report.pdf (retrieved: November 30, 2016).
- Kauffman, James (2002): Education deform: Bright people sometimes say stupid things about education. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Kauffman, James & Badar, Jeanmarie (2014): Instruction, not inclusion, should be the central issue in special education: An alternative view from the USA. In: *Journal of International Special Needs Education*, 17, pp. 13-31.
- Leo, Elizabeth & Barton, Len (2006): Inclusion, diversity and leadership: Perspectives, possibilities and contradictions. In: *Educational Management, Administration and Leadership*, 34, pp. 167-180.
- Loreman, Tim (2014): Measuring inclusive education outcomes in Alberta, Canada. In: *International Journal of Inclusive Education*, 18, pp. 459-483.
- Loreman, Tim, Deppeler, Jeanne, & Harvey, David (2005): Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom. NSW: Allen & Unwin.
- McLaughlin, Margaret (2008): The education of children with disabilities and interpretations of equity: A review of policy and research. New York: Teachers College, Columbia University.
- Miejer, Cor J.W. (2010, February): Special needs education in Europe: Inclusive policies and practices, 201. URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/136/136> (retrieved: November 30, 2016)
- Porter, Gordon (2011): Are we star gazing? Can Canadian schools really be equitable and inclusive? Ottawa: Canadian Education Association. URL: <http://www.cae-ace.ca/blog/gordon->

- porter/2011/1/2/3/are-we-star-gazing-can-canadian-schools-really-be-equitable-and-inclusive (retrieved: November 30, 2016).
- Slee, Roger (2014): Inclusive schooling as an apprenticeship in democracy. In: L. Florian (Ed.) Sage handbook of special education (2nd ed.) (pp. 217-229). London: Sage.
- Tomlinson, Sally (2013): Ignorant jobs: Low attainers in a global economy. London: Routledge.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994): Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. New York: UNESCO.
- United Nations (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. New York: United Nations.
- UNICEF and UNESCO Institute for Statistics (2015): Fixing the broken promise of Education for All; Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children. Paris: UNICEF.
- Winzer, Margaret & Mazurek, Kas (2014): The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Notes on genealogy and prospects. In: International Journal of Special Needs Education, 17, pp. 3-12.
- Winzer, Margaret & Mazurek, Kas (2015): Intersections of Education for All and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Explaining the conflicting international cadences of inclusive schooling. URL: <http://www.ide-journal.org/article/2015-volume-2-number-2-intersections-of-education-for-all> (see also: <http://ide-journal.org/wp-content/uploads/2015/09/IDE-2015-2-full.pdf>, pp. 85-93 (retrieved: November 30, 2016).
- Winzer, Margaret & Mazurek, Kas (2016): Exploring the social milieu of disability: Themes of poverty, education, and labor participation. In: Labor and Education, nr 3, pp. 155-171.
- Winzer, Margaret & Mazurek, Kas (2017): The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Reconstructing disability to reimagine education. In: M. Hughes & E. Talbott (Eds.): Handbook of research on diversity in special education, (pp. 1-19). New York: John Wiley (in press).

About the Authors

Prof. em. Dr. Margaret Winzer, University of Lethbridge, Faculty of Education, Alberta (Canada). Contact: margret.winzer@uleth.ca

Prof. Dr. Kas Mazurek, University of Lethbridge, Faculty of Education, Alberta (Canada). Contact: kas.mazurek@uleth.ca



Наталья Н. Малярчук, Галина М. Креницына & Людмила П.
Пащенко (Россия)

Роль инклюзивного пропедевтического центра в предупреждении социального иждивенчества детей с ограниченными возможностями здоровья

Резюме: В статье обосновано одно из направлений решения проблемы социального иждивенчества лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); описаны барьеры в обучении детей с особыми образовательными потребностями разных гетерогенных групп и риски формирования у них иждивенчества в процессе инклюзивного образования; показан смысл пропедевтического обучения детей с ОВЗ и необходимость разработки социально-пропедевтических технологий в подготовке детей к обучению в школе с целью формирования социально-нравственной компетентности; раскрыта деятельность инклюзивного пропедевтического центра (ИПЦ), описаны социальные, кадровые и организационно-методические принципы работы ИПЦ.

Ключевые слова: социальное иждивенчество, лица с ограниченными возможностями здоровья, барьеры в обучении детей с особыми образовательными потребностями, социально-пропедевтические технологии, социально-нравственная компетентность, инклюзивный пропедевтический центр

Summary (Natalia N. Malyarchuck, Galina M. Krinitzina Ludmila P. Pashchenko: The role of a Propaedeutic Inclusive Center for the prevention of social dependence among children with special education needs - SEN): The article presents a way for solving the problem of social dependence among people with SEN. It illustrates the barriers in teaching children with special educational needs in different heterogeneous groups and risks for forming dependence in the process of inclusive education. The authors develop the idea of a propaedeutic education for children with SEN and discuss the importance of creating social and propaedeutic technologies for future school children to develop their social and moral competence. The article explicates the activity of the Propaedeutic Inclusive Center (PIC) and the social, human, methodological and organizational resources and principles of PIC.

Keywords: social dependence, people with SEN, educational barriers for people with SEN, social and propaedeutic technologies, social and moral competence, Propaedeutic Inclusive Center

Zusammenfassung (Natalia N. Malyarchuck, Galina M. Krinitzina Ludmila P. Paschchenko: Die Rolle des Propädeutisch-Inklusiven Zentrums für die Prävention sozialer Abhängigkeit bei Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf [Special Education Needs - SEN]): Der Artikel begründet einen Weg zur Lösung des Problems der sozialen Abhängigkeit von Menschen mit SEN. Dargestellt werden Barrieren bei der Unterrichtung von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in verschiedenen heterogenen Gruppen sowie Risiken für die Entstehung ihrer Abhängigkeit im Prozess der integrativen Bildung. Erörtert wird die Idee einer propädeutischen Erziehung für Kinder mit SEN und die Bedeutung der Schaffung sozialer und propädeutischer Technologien für künftige Schulkinder, um ihre soziale und moralische Kompetenz zu entwickeln. Erläutert werden die Tätigkeit sowie die sozialen, menschlichen und organisatorisch-methodischen Ressourcen und Prinzipien des Propaedeutic Inclusive Center (PIC).

Schlüsselwörter: soziale Abhängigkeit, Menschen mit SEN, Bildungsbarrieren für Menschen mit SEN, soziale und propädeutische Technologien, soziale und moralische Kompetenz, Propädeutisch-inklusives Zentrum

Для российского общества в течение многих лет в отношении инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) была традиционна медицинская модель, в рамках которой физические и психические отличия между людьми рассматривались с позиции патологических отклонений и дефектов. Человек оказывался в роли социального аутсайдера, неспособного к независимой жизни, лишённого ответственности и обязательств перед обществом (Коршунова [Korshunova], 2016). Одно из последствий такой пассивной позиции – формирование установок социального иждивенчества у лиц с ОВЗ.

Иждивение закономерно для социального общества, поскольку является следствием условий его существования, но термин «иждивенчество» включает порицающий оттенок, синонимичный тунеядству, как способ жизнедеятельности на нетрудовые доходы за счет других. Улучшать свое материальное положение эти граждане в большей мере склонны посредством государственных выплат (льготы, пенсии, пособия), чем за счет активизации собственного потенциала и инициативы (например, путем получения образования и самостоятельного поиска трудоустройства) (Попкова, Сухарева [Popkova, Sukhareva], 2015). Реципиенты социальной помощи чаще характеризуются как социально незрелые, безответственные, слабовольные, инфантильные, неприспособленные к жизни.

Для решения проблемы социального иждивенчества необходимо воспитание у лиц с ОВЗ ценностей, которые бы способствовали стремлению людей к реализации личностных ресурсов. Нужно не столько помогать материально, сколько создавать условия, чтобы люди могли зарабатывать сами.

Человеку необходимо самоопределение, которое возможно только тогда, когда он встроен в систему общественных отношений, является ее востребованной и функционирующей частью. Именно это позволяет чувствовать веру в себя, поднимает самооценку, дает мотивацию к эффективной деятельности.

В самооценке человека ключевую роль играет оценка его окружающими. Востребованность, дающая осознание, что ты нужен другим людям, и есть такая позитивная оценка индивида обществом. Лица с ОВЗ должны чувствовать, что они нужны обществу, могут принести ему пользу, выполняя миссию социального служения.

Перед современной Россией поставлена задача формирования принципиально нового отношения к людям с ОВЗ. В частности, об этом свидетельствует введение в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ понятия инклюзивное образование, понимаемое как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей.

Инклюзивное образование предполагает, что в общеобразовательные организации придут дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата, с патологией слуха, зрения, речи, с нарушениями эмоционального развития и поведения, умственно отсталые и др. (Gill, 2008; Grahama & Jahnukainen, 2011).

Дети разных гетерогенных групп окажутся в образовательной среде, которая изначально создавалась без учёта их специфических потребностей. Эта среда требует хороших интеллектуальных способностей и базируется в основном на усвоении достаточно абстрактного материала. У учащихся же с ОВЗ имеются нарушения, которые могут выступать в качестве барьеров для эффективного процесса обучения: низкий уровень развития познавательных процессов, разбалансированность процессов возбуждения и

торможения, бедный словарный запас, дефекты речи и др. (Малярчук, Волосникова [Malyarchuck, Volosnikova], 2015, 265).

Следовательно, дети с ОВЗ разных гетерогенных групп должны быть подготовлены к обучению в инклюзивной общеобразовательной школе. Эту задачу решает пропедевтика – система мер, предупреждающих возникновение рисков и трудностей в обучении. Цель инклюзивных пропедевтических технологий – «научить учиться» (К.Д. Ушинский) детей с ОВЗ на этапах дошкольного и младшего школьного возраста посредством овладения родным языком, развития внимания, памяти, воображения, функции самостоятельной учебной деятельности.

В российской системе специального образования пропедевтическое обучение детей с ОВЗ – это система занятий, направленных на побуждение у учащихся познавательного интереса и подготовки их к усвоению учебных предметов. Но этого недостаточно для профилактики социального иждивенчества. Поскольку впервые в дошкольном возрасте начинает осознаваться смысловая связь вещей и действий, необходимо ещё до поступления в школу насыщать смыслами социального служения и созидания дефектологические технологии, применяемые у детей с ОВЗ.

В г. Тюмени (Россия) социально-педагогические технологии разрабатываются в Центре речевого и познавательного развития «Речь» (далее - Центр) (Криницына, Малярчук [Krinitzina, Malyarchuck], 2016).

В качестве теоретической основы работы Центра выступают:

1. Культурно-исторический подход Л.С. Выготского к формированию и развитию высших психических функций, их опосредованности, системности, иерархичности строения.
2. Концепция «первичного дефекта» А.Р. Лурии.
3. Социально-личностный подход (В.А. Сухомлинский, В.И. Загвязинский).

Функционирование Центра базируется на социальных, кадровых, организационных и методических принципах.

В качестве *социальных* мы рассматриваем следующие принципы:

- *демократизации* (уважение ко всем людям и стилю их жизнедеятельности);
- *позитивного влияния на общество*;
- *принятия многообразия культур* (готовность к обучению детей, принадлежащих к различным этническим группам и культурам, говорящим на разных языках, имеющих различный социальный и экономический статус, с разными способностями, интересами и целями обучения);
- *духовно-нравственного развития* (принятие воспитанниками моральных норм, нравственных установок и национальных ценностей);
- *признания множественности источников образования* ребенка (признание объективной реальности, требующей изменения целей и технологий организации образовательной деятельности);
- *ожидания успехов в обучении* (вера в каждого ребёнка с ОВЗ, оценка его способностей

и талантов по достоинству, ожидание успехов и достижений, независимо от его национальности, принадлежности к той или иной культуре, языку, полу, способностей или семейных обстоятельств);

- *достижения целей* личностного, социального и познавательного развития обучающихся;
- *гарантированности достижения планируемых результатов* пропедевтических коррекционных программ;
- *просветительской деятельности* в микро- и макросоциуме для снижения риска инвалидизации детей и принятия инклюзии как позитивного социального явления;
- принцип *волонтёрства* (добровольная безвозмездная помощь ребёнку из семьи с низким уровнем материального обеспечения).

Кадровые принципы включают:

- принцип *готовности педагогов* и специалистов к работе в инклюзивном образовательном пространстве;
- принцип *профессионализма*;
- принцип *сотрудничества специалистов* разных профилей;

Организационные принципы объединяют:

- принцип обеспечения *доступности* приобретения знаний, навыков и информации (при предоставлении свободы выбора каждому ребёнку с ОВЗ, увеличиваются шансы по реализации индивидуальной траектории развития);
- принцип создания *комфортной* коррекционно-развивающей инклюзивной образовательной среды (обеспечивает высокое качество образования, его доступность, открытость и привлекательность для обучающихся, их родителей);
- принцип «*гибкости*» структуры центра (условия адаптированы к потребностям обучающихся, их родителей и специалистов);
- принцип *горизонтального и вертикального сетевого взаимодействия* с образовательными организациями, социальными учреждениями, некоммерческими организациями.

В частности, Центр осуществляет взаимодействие с городской и областной психолого-медико-педагогическими комиссиями и медико-социальной экспертизой, с Областным центром реабилитации инвалидов, с Ассоциацией логопедов Тюменской области, с Международным компетентностным центром инклюзивного образования, который был создан в рамках реализации [международного проекта «Подготовка и повышение квалификации педагогов и образовательных менеджеров к работе с гетерогенными группами и организациями»](#) в структуре Института психологии и педагогики ТюмГУ (Волосникова, Чимаров, Малярчук [Volosnikova, Chimarov, Malyarchuck], 2015, 38).

Методические принципы:

- принцип *социального проектирования* и конструирования в системе инклюзивного образования; принцип *эволюции образовательной системы*;
- принцип *индивидуально ориентированной* психолого-медико-педагогической помощи детям с ОВЗ;
- принцип *разнообразия* организационных форм с учетом индивидуальных особенностей воспитанников.

Например, сенсорно-моторное развитие детей от 0 до 18 лет осуществляется в виде индивидуальных и групповых коррекционных занятий. Логопедическая коррекция

задержки речевого развития детей от 1,5 лет и до 3 лет проводится сначала в групповой форме, затем с детьми (по необходимости) организуются индивидуальные формы работы. После индивидуальной коррекции ребенок переводится в «Академию юных гениев» (группа для нормативно развивающихся детей 4, 5, 6 лет). Таким образом, осуществляется инклюзия всех групп детей в одно образовательное пространство. Занятия планируются на основе стандарта дошкольного образования РФ. Именно эта модель позволяет оценивать работу Центра как инклюзивного пропедевтического центра.

Особо важен принцип *научно-исследовательской деятельности* в сфере инклюзивного образования. В частности, результаты диссертационного исследования «Педагогическая технология формирования самоконтроля речевой деятельности у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии» (Криницына [Krinitzina], 2009) явились базой для разработки всех последующих коррекционно-развивающих программ, реализуемых Центром.

Сделаем акцент на том, что Центр является площадкой (своего рода «полигоном») для осуществления научно-практических исследований студентов, которые открывают новые направления работы Центра, такие как: «Формирование социальных коммуникативных навыков у детей с РАС», «Преодоление акустико-гностической недостаточности у школьников с нарушениями письма и чтения», «Формирование познавательных операций у детей с интеллектуальными нарушениями», «Дифференциальный подход в диагностике и коррекции сенсомоторной алалии и умственной отсталости».

Заключение

Одно из направлений решения проблемы социального иждивенчества лиц с ограниченными возможностями здоровья – воспитание у лиц с ОВЗ ценностей, которые бы способствовали стремлению людей к реализации личностных ресурсов в процессе социального служения. Инклюзивное образование, предполагая преодоление барьеров в обучении детей с особыми образовательными потребностями разных гетерогенных групп, может скрывать риск формирования у них иждивенческих установок.

С целью формирования социально-нравственной компетентности детей с ОВЗ необходимо использовать социально-пропедевтические технологии – это дефектологические технологии, насыщенные смыслами социального служения и созидания. Миссию подготовки детей с ОВЗ к обучению в школе может выполнять инклюзивный пропедевтический центр, деятельность которого основана на социальных, кадровых, организационных и методических принципах.

Прообразом такого центра в г. Тюмени (Россия) выступает негосударственный центр речевого и познавательного развития «Речь», который выполняет важные функции:

- научно-исследовательской площадки по вопросам дефектологии и логопедии;
- базы практико-ориентированной деятельности студентов;
- социального партнёра для обмена опытом среди регионального образовательного сообщества по проблемам инклюзии лиц с ОВЗ.

Литература

- Волосникова, Л.М., Чимаров, В.М. & Малярчук, Н.Н. (2015): К вопросу о теории и практике инклюзивного образования. В: *Валеология*, № 1, с. 37-42. [Volosnikova, L.M., Chimarov V.M. & Malyarchuk, N.N. (2015): The question about theories and practice of inclusive education. In: *Health Science*, № 1, pp.37-42.]
- Криницына, Г.М. & Малярчук, Н.Н. (2016): Ресурсы социального партнёрства в инклюзивном пространстве: из опыта работы негосударственного Центра речевого и познавательного развития «Речь». В: *Международный Конгресс практиков инклюзивного образования*,

- приуроченный к 20-летию обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья Университетом управления «ТИСБИ» (г Казань, 15-17 февраля 2016 г.): Материалы / Под ред. Н.М. Прусс. Казань, Университет управления «ТИСБИ», с. 200-205. [Krinitzina, G.M. & Malyarchuck, N.N. (2016): The resources of social cooperation in inclusive process: The experience of non-governmental Center for speech and cognitive development "Language". In: International Congress of specialists in inclusive education, devoted to 20th anniversary of education people with SEN. University "TISBI" (Kazan, 15-17 february 2016): Papers. Publication of N.M. Pruss. Kasan: University "TISBI", pp. 200-205].
- Коршунова, О.В. (2016): Теоретико-методологические основы инклюзии в образовании. В: Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 8. С. 16–20. [Korshunova, O.V. (2016): Theoretical and Methodological basic for inclusion in education// Scientific and Methodical e-journal "Concept". Т. 8, pp. 16-20. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56114.htm>.]
- Малярчук, Н.Н. & Волосникова, Л.М. (2015): Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. В: Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. Том 1. №4, с. 251-267. [Malyarchuck, N.N. & Volosnikova, L.M. (2015): Preparation of teachers for work in inclusive process. In: Nesletter of Tyumen State University. Human research. Humanitates. Book 1, № 4, pp. 251-267].
- Попкова, Т.Д. & Сухарова, Ю.В. (2015): Потребности людей с инвалидностью и социальная политика государства: векторы интересов. В: Educatio, № 6 (13) 3. [Popkova, T.D. & Sukhareva, Y.V. (2015): Needs of disabled people and social state policy: ways of interests. In: Educatio, № 6 (13) 3.]
- Grahama, Linda & Jahnukainen, Markku (2011): Wherefore art thou, inclusion? Analysing the development of inclusive education in New South Wales, Alberta and Finland Jahnukainen. In: Journal of Education Policy, Vol. 26, No. 2, March, pp. 263–288.
- Gill, Judith (2008): Social Inclusion for South Australian schooling? Trying to reconcile the promise and the practice Journal of Education Policy. In: Journal of Education Policy Vol. 23, No. 5, September 2008, pp. 453–467.

Об авторах

237

Наталья Николаевна Малярчук: доктор педагогических наук, кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой дефектологии и возрастной физиологии ФГАОУ ВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень (Россия). Контакт: malarchuknn@rambler.ru

Галина Михайловна Криницына: кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и возрастной физиологии ФГАОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Институт психологии и педагогики, г. Тюмень (Россия). Контакт: galinakrincyna@gmail.com

Людмила Петровна Пащенко: кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии и возрастной физиологии ФГАОУ ВПО «Тюменский государственный университет», Институт психологии и педагогики, г. Тюмень (Россия). Контакт: lpaschenko@rambler.ru



Airisa Steinberga (Lettland)

Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Autismus- Spektrum-Störung an Privatschulen in Lettland

Zusammenfassung: Nach der Wiederherstellung der Unabhängigkeit Lettlands war die Entwicklung von Privatschulen sehr kompliziert, doch heute kann man vom Einsatz innovativer pädagogischer Methoden gerade in den privaten Bildungseinrichtungen sprechen. Der vorliegende Beitrag ist den pädagogischen Mitteln und der Unterstützung der Entwicklung der Schülerpersönlichkeit, insbesondere der Kinder mit dem Asperger – Syndrom, gewidmet. Es werden die Umgebung als pädagogisches Mittel, der pädagogische Prozess in der Einheit von Lehre und Erziehung, die pädagogische Interaktion, die Zusammenarbeit von allen an Schule Beteiligten sowie die berufliche Kompetenz der Lehrenden in der Kommunikation mit Schülern mit dem Asperger-Syndrom analysiert.

In Lettland gibt es noch keinen konsequenten pädagogisch – psychologischen Ansatz in der Arbeit mit Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen. Deshalb werden solche Kinder sowohl in spezielle Bildungseinrichtungen eingewiesen als auch in allgemeinbildende Einrichtungen. Die Autorin unterstützt die Idee, dass diese Kinder ihre Talente unter bestimmten Bedingung entwickeln können: wenn individuelle Betreuung, Unterricht in kleinen Gruppen, Motivation mit dem Kind und seinen Eltern zusammenzuarbeiten, gewährleistet werden. Außerdem sind allgemeine Fähigkeiten des Kindes zu entwickeln, die ihm die selbständige Integration in die Gesellschaft ermöglichen.

Die Autorin diskutiert ihre eigene Erfahrung mit der Integration von Schülern mit einem Asperger – Syndrom im Rahmen des allgemeinbildenden Grundschulprogramms in der Privatschule.

Schlüsselwörter: Bildung an Privatschulen, Entwicklung der Persönlichkeit, Asperger-Syndrom, pädagogische Mittel

Summary (Fostering personality development for students with autism-spectrum-disorder in private schools in Latvia): After the restoration of Latvian independence the development of private schools was very complicated; however it is now possible to talk about the use of innovative pedagogical methods in private educational institutions in particular. The present contribution is dedicated to the pedagogical resources and support of student personality development, especially of children with Asperger syndrome. The analysis includes the environment as a pedagogical medium, the pedagogical process in the unity of teaching and education, the pedagogical interaction, the collaboration of everyone in the school context as well as the professional competence of teachers when communicating with students with Asperger syndrome.

A consistent pedagogical-psychological approach for the work with autism-spectrum-disorders is not yet present in Latvia. Therefore these children are enrolled both in special educational institutions and mainstream institutions. The author supports the idea that these children can develop their talents under certain conditions: when individual attention, instruction in small groups, motivation to work with the child and his or her parents are guaranteed. In addition the child's general capabilities to enable him or her to integrate with society need to be developed. The author discussed her own experiences with the integration of students with Asperger syndrome in the context of the general elementary program in a private school.

Keywords: education in private schools, personality development, Asperger syndrome, pedagogical resources

Резюме (Айриса Штейнберга: Педагогические возможности расширения разнообразного развития школьников в частной школе): Во время восстановления независимости Латвии развитие частных школ было сложным процессом. Однако в настоящее время стало возможным говорить о реализации инновативных педагогических методов именно в частных учебных заведениях. В этом реферате рассмотрены педагогические способы и поддержка

развития личности школьников в частных школах, особенно акцент ставится на работу с детьми с диагнозом синдром Аспергера. Анализируется среда как педагогическое средство, педагогический процесс как единая учебно-воспитательная деятельность, педагогическое общение и сотрудничество, понимание учителей профессиональной компетентности, взаимодействие педагогических способов и школьников с диагнозом синдром Аспергера.

С развитием медицины и науки о работе головного мозга, психологии и педагогики, меняется понимание о способностях учащихся и причинах их поведения. В Латвии до сих пор нет последовательного педагогически психологического подхода к детям с синдромом Аспергера, поэтому такие дети оказываются как в специальных, так и в общеобразовательных программах. Автор поддерживает идею о том, что эти дети могут развить свои специальные способности по крайней мере, на уровне таланта, но при определенных условиях – индивидуальный подход, обучение в малых группах, заинтересованность учителей сотрудничать с учеником и его родителем. А также развивать основные навыки, чтобы самостоятельно влиться в общество.

В реферате рассматривается опыт автора в частной школе, интеграция учащихся с синдромом Аспергера в основную общеобразовательную учебную программу.

Ключевые слова: *обучение в частных школах, развитие личности, синдром Аспергера, педагогические способы.*

Nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit Lettlands erlebt die Bildung an privaten Einrichtungen z.Z. die zweite Phase. Die erste Phase zeigte sich zu Beginn der erneuten Unabhängigkeit, als private Schulen nicht mehr verboten wurden. Heute sprechen wir von einem nächsten Schritt, da eine neue Art von Schulen entsteht, die für das traditionelle Bildungssystem nicht typisch ist. Das sind Schulen, die von Elternverbänden gegründet werden, in denen Lehrer, Schüler und Eltern in einem lebendigen Dreieck auf allen Stufen des Bildungsprozesses verbunden sind und zusammen arbeiten. Private Bildung in Lettland ist nicht mehr nur das Privileg von reichen Leuten, vielmehr ist es eine Möglichkeit für Eltern, die für ihr Kind den ihm geeignetsten Bildungsprozess wählen. Private Schulen sind in der Lage, aufgrund der geringeren Anzahl der Schülern in Bezug auf die gewählte Lehrmethode und den pädagogischen und philosophischen Ansatz flexibel zu sein. Obwohl sich aus politischen und wirtschaftlichen Gründen die privaten Schulen Lettlands in der Peripherie des Bildungssystems befinden, haben sie trotzdem ein großes Potenzial an neuen pädagogischen Ressourcen.

Beim Betrachten der Entwicklung der Privatschule Tornakalna auf der Basis des pädagogisch-psychologischen Experiments definieren wir zunächst das Ziel. Entsprechend dem Bildungsgesetz ist das Ziel der Privatschule die Entwicklung einer Persönlichkeit, die sich ihrer Fähigkeiten bewusst ist, sie anwendet und in der Lage ist, in ihrem Zuständigkeitsbereich frei zu wählen und für Entscheidungen verantwortlich zu sein. Zur Entwicklung einer solchen Persönlichkeit ist es wichtig, etwas über sich selbst, über die Natur, die Arbeit und die Gesellschaft zu lernen, d.h. das Wissen zu erwerben, welches verwendet werden kann, um eine bewusste Haltung gegenüber sich selbst, anderen, der Natur, der Arbeit und auch dem Staat gegenüber zu entwickeln. Dies sind Aufgaben der Schule geworden, und sie bilden die Inhalte der zu erwerbenden Kompetenzen (Špona, 2006, S.112).

Um dieses hochgesteckte Ziel zu erreichen und die Aufgaben zu lösen, braucht man erhebliche Ressourcen – nicht nur finanzielle, sondern auch personelle. Lehrer sind z.B. verpflichtet, bisher untypische pädagogische Lehrtätigkeiten durchzuführen, damit die heutige digitale Generation sie versteht. Es gibt keine Möglichkeit, nach einem bestimmten Modell zu arbeiten, man muß kreativ sein. Um eine solche Schule zu starten, haben wir bereits vorhandene Erfahrungen an anderen lettischen Privatschulen genutzt und einen Schulentwicklungsplan erstellt, der auf drei Grundprinzipien der Tätigkeit der Schule basiert (Špona, 2004, S. 139):

1. Zusammenarbeit von Kindern, Lehrern, Eltern und des ganzen Personals der Schule, basierend auf gegenseitigem Respekt und gegenseitiger Unterstützung;
2. Reichtum an Inhalt und Formen der Tätigkeit, die den Schülern Chancen bieten, frei nach ihren Bedürfnissen und ihrem Entwicklungsstand zu agieren;

3. Ermöglichung individueller Leistungen als Basis für gezielte Förderung eines jeden Schülers; Lehre und Erziehung sind pädagogische Mittel, Ziel ist die Förderung und Unterstützung der Entwicklung.

Die Unterteilung des Schulentwicklungsplans in vier Stufen

Die **erste Stufe** ist die fachorientierte Schulentwicklung, in deren Mittelpunkt der Erwerb des Inhaltes im kreativen Lernprozess organisiert wird, die Autonomie der pädagogischen Tätigkeit der Lehrer erreicht und Eigenverantwortung gestärkt wird. Die Erreichung des Ziels ist in den Programmen unterschiedlicher Fächer verankert.

Die **zweite Stufe** ist die Organisation des Unterrichts. Es geht hier um eine Steigerung der Effizienz der Methodik, sie wird dem Lernprozess der Schüler angepasst, es werden kurzfristige Ziele formuliert, Wege zu ihrem Erreichen und die nötigen Mittel werden präzisiert. In diesem Stadium werden das individuelle Verhalten und die Persönlichkeitseigenschaften der Schüler nicht mit ihrer persönlichen Entwicklung verbunden, sondern mit den bisherigen Erfahrungen des Lehrers und seiner Kompetenz, die einer unterschiedlichen pädagogischen Situation angepasst ist.

Die **dritte Stufe** betrifft das Lernen. Das bedeutet Verbesserung der Lernkompetenzen der Schüler, basierend auf vorherigen Entwicklungsergebnissen, Lehrer-Teambildung und gemeinsam entwickelte und verabschiedete mittelfristige Aktionen mit messbaren Zielen. Die Schule hat ein Verwaltungs- und Organisationssystem entwickelt, das die pädagogische Tätigkeit unterstützt. Die Schulorganisation und Schulstruktur selbst sorgen für die Verbesserung der Qualität.

Die **vierte Stufe**: In ihrer Entwicklung ist die Privatschule Tornakalns z.Z. in einer Übergangsperiode zu einer Schule der Zusammenarbeit. In dieser Phase werden Grundlagen für die Zusammenarbeit gelegt, wobei das individuelle Verhalten, Persönlichkeitsmerkmale, Ergebnisse der Wechselwirkung der Entwicklung und individueller Bedürfnisse einzelner Schüler zum Bestandteil der pädagogischen Tätigkeit des Lehrers werden. Schule der Zusammenarbeit bedeutet, dass die Entwicklung der Fähigkeiten der Schüler, ihr Bewusstsein darüber und die Anwendung der Fähigkeiten zum Grundprinzip der pädagogischen Tätigkeit wird. Die Zusammenarbeit wird nicht nur im Dreieck "Lehrer-Schüler-Eltern" gelebt, sie umfasst auch die Gesellschaft - Staat, Wirtschaft und Arbeitgeber. Die Schule realisiert eine langfristige umfassende operative Planung, funktioniert wie ein System, bildet ihre eigene Datenbank. Es wurde ein integriertes System des Qualitätsmanagements entwickelt.

Beweise dafür, dass sich die "Lernschule" im Übergang zur "Schule der Zusammenarbeit" befindet, sind konkrete Entwicklungsindikatoren. Einer dieser Indikatoren ist: gleiche Lernchancen für unterschiedliche Schüler. An der Privatschule Tornakalns wird inklusive Bildung verwirklicht, denn in einer Klasse lernen Schüler mit Asperger-Syndrom, ADHS und Schüler, deren Eltern für ihre Kinder eine kollaborative Lernumgebung wollen.

Ein Schuljahr lang haben wir Erfahrungen gesammelt, die weiterhelfen sollen, die Zusammenarbeit zu verbessern, nicht nur inhaltlich; es wird auch allen Schülern ermöglicht, ihre intellektuellen und kreativen Potentiale zu realisieren.

Um Informationen zu speichern und die Erfahrung in der Arbeit mit den Schülern, bei denen das Asperger-Syndrom diagnostiziert wurde, zu systematisieren, haben wir ein Lehrertagebuch geführt. Wir haben beschlossen, die Zusammenarbeit mit diesen Schülern zu protokollieren, denn erstens gibt es in unserer kleinen Schule zwei Schüler mit der Diagnose Asperger-Syndrom und ADHS in der selben Klasse (insgesamt sind in dieser Klasse sieben Schüler), zweitens werden in Lettland immer noch Kinder mit leichten Autismus-Spektrum-Störungen, welche auch das Asperger-Syndrom umfassen, in spezielle Bildungsprogramme eingewiesen. Als Ergebnis wird nicht nur das Potential des Kindes vernachlässigt, sondern auch eine harmonische Entwicklung der Persönlichkeit verhindert. Um in einer regulären Klasse mit einem Kind mit Asperger-Syndrom zu

arbeiten, müssen die Lehrer die Diagnose kennen und etwas über die Symptome wissen sowie mit dem Kind zusammen arbeiten.

Inklusive Bildung ist eine gesellschaftliche Notwendigkeit geworden. Die "National Association of State Boards of Education" schrieb schon 1990: "Inklusive Bildung ist nicht nur ein Ort oder eine Methode oder ein Mechanismus für die Umsetzung, sondern eine Philosophie, die das gesamte Bildungssystem verändert" (National Association of State Boards of Education, 1990). Dennoch ist diese Idee im lettischen öffentlichen Bewusstsein noch nicht verwurzelt.

M. Rozenfelde betont, dass die inklusive Bildung ein Prozess ist, in dem die unterschiedlichen Bedürfnisse aller Schüler befriedigt werden, so dass die Teilnahme eines jeden Schülers am Lernprozess erhöht wird und Aussonderung verhindert wird (Rozenfelde, 2014, S. 106). Jedoch ist die lettische Gesellschaft einschließlich der Lehrer weder psychologisch noch praktisch auf die Umsetzung der inklusiven Bildung vorbereitet. Die Studie fand heraus, dass 25% der befragten Lehrer auf die Frage, was ihre Gefühle bei der Realisierung der inklusiven Bildung sind, antworteten, dass sie sich überlastet fühlten, 20% fühlten sich unterbewertet, 13% ungeschützt, und nur 15% fanden, dass alles in Ordnung sei. Manche Lehrer antworteten, dass sie sich unsicher, falsch verstanden, hilflos fühlten. Diese Antworten sind weder ermutigend noch optimistisch.

Öffentliche Organisationen sind eine der Möglichkeiten, dass Lehrer Informationen und Unterstützung bei der Umsetzung der inklusiven Bildung erhalten können. Aktiv in Lettland ist die "Lettische Autismus-Gesellschaft", die Seminare und Tagungen organisiert, Informationsmaterialien sowie methodische Literatur veröffentlicht über die Zusammenarbeit mit Menschen, die Autismus-Spektrum-Störungen haben. In der inklusiven Bildung gibt es eine Reihe von Zielgruppen, die dem Aussonderungsrisiko unterliegen. Dieses Risiko wird von Bedingungen verursacht, die mit Entwicklungsbesonderheiten, dem Gesundheitszustand und sozialen Bedingungen verbunden sind. Unser pädagogisches Experiment richtet sich an Schüler mit unterschiedlichen Entwicklungsbesonderheiten bezüglich ihrer Fähigkeiten.

Forschungsergebnisse über Störungen des autistischen Spektrums zeigen die Notwendigkeit einer angemessenen inklusiven Umgebung, des Verständnisses dieses Phänomens und besonderer pädagogischer Maßnahmen, die in verschiedenen pädagogischen Lernumgebungen eingesetzt werden können.

Während der Entwicklung zur "Schule der Zusammenarbeit" und bei der Analyse des Lehrertagebuches wurde festgestellt, dass sich die theoretisch beschriebenen Eigenschaften des Asperger-Syndroms auf verschiedene Manifestationen der Fähigkeiten und ihre Entwicklungsrichtungen auswirken und nach drei Kriterien eingeteilt werden können:

1. Unterschiede der Wahrnehmung und der Aufmerksamkeitsmerkmale,
2. Unterschiede bei der Informationsverarbeitung und der
3. sozialen Kommunikation und Beziehungen (Baron-Cohen, 2008).

Zu 1: Unterschiede in der *Wahrnehmung* und der *Aufmerksamkeit* werden durch die folgenden Indikatoren charakterisiert: Unfähigkeit oder verminderte Fähigkeit, Gefühle zu verarbeiten und zu integrieren; die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit zu kontrollieren, schnell das Wesentliche zu erkennen und zu identifizieren, um sich auf die wichtigen Informationen zu konzentrieren. In der Regel fokussieren diese Kinder auf kleinere, weniger bedeutende Details. Dieses Phänomen ist bei den Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen an der Privatschule Tornkalns besonders zu beobachten.

Der Anspruch an das Kind, Wahrnehmung und Zeiteinteilung sowie Verständnis von Zeiträumen schafft beim Kind Verwirrung und führt zu Angst, es kann auf Ereignisse oft erst nach einer zweiwöchigen Pause reagieren.

Zu 2: Kinder mit Asperger-Syndrom haben in der Regel Schwierigkeiten, die gehörte *Information* in das vorhandene System des Wissens effektiv zu integrieren, das kann zur Zeitverzögerung der Antwort und einem Mangel an Information führen. Bei der pädagogischen Beobachtung (Lehrertagebuch) wurde dieser Indikator nicht festgestellt, weil es bei einer kleinen Anzahl von Schülern möglich ist, sofort festzustellen, ob Wissen und Verständnis erzeugt worden ist oder nicht.

Die Unterschiede in der *Informationsverarbeitung*, die Gedächtnis, Denken und Phantasieprozesse beeinflussen, werden durch die folgenden Indikatoren charakterisiert: verminderte Fähigkeit Informationen zu analysieren, zu organisieren und zu integrieren. Um die Bedeutung einer Information zu verstehen, werden bei Kindern mit Asperger-Syndrom in der Regel Details, mechanisch oder ständig wiederholte Antworten und Vorschriften besser verarbeitet als komplexe Informationsgebilde. Bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen in der Privatschule Tornkalns ist dieser Indikator nicht ausgeprägt, so dass man hier nicht pädagogisch tätig werden muss. Diese Kinder haben oft Schwierigkeiten, Informationen in der angegebenen Reihenfolge wiederherzustellen, Ursache-Wirkung-Beziehungen zu begreifen, zu antizipieren und sich auf zukünftige Ereignisse vorzubereiten. Im Lehrertagebuch wurde festgestellt, dass für diese Schüler eine bekannte Reihenfolge oft wiederholt werden muss, was andere Schüler ärgerlich macht. Um diesen Parameter zu ändern, ist es notwendig, alle Schüler einzubeziehen. Bisher ist das allerdings nicht gelungen.

Es fällt diesen Kindern schwer, die komplexen und sich verändernden Bedeutungen und Nuancen der *Sprache* zu verstehen, die Sprache wird buchstäblich verstanden und verwendet. Es gibt dazu einige Beobachtungen, aber dieser Parameter wurden nicht näher analysiert. Im Tagebuch des Lehrers gibt es einige Situationen, in denen solche Antworten fixiert sind, aber nicht als pädagogisches Problem aufgezeichnet werden.

Bei den Schülern unserer Schule beobachten wir nicht, dass diese ihre Gedanken, Bewegungen und Antworten nicht immer kontrollieren können, ihre Tätigkeiten, Gedanken oder Äußerungen nach der Stimulation wiederholen oder verlängern, ihr Verhalten getrieben, zwanghaft oder aufdringlich zu sein scheint.

Die Kinder mit Asperger-Syndrom haben oft Schwierigkeiten, sich an neue Informationen und neue Ereignisse anzupassen, das kann extreme Angst hervorrufen. Die schwierigsten Situationen entstanden, wenn Ausflüge oder andere nicht alltägliche Veranstaltungen in der Schule (Aufführungen, Präsentationen u.ä.) durchgeführt wurden. Die typischen Reaktionen waren lautes Schreien, Laufen aus dem Raum, sich verstecken. Es wurde keine Lösung gefunden, den Trend zu einer offenen Schule - Lernen außerhalb der Schule und öffentliche Veranstaltungen in der Schule - weiterhin zu verfolgen.

Zu 3: Die dritte Gruppe der Fähigkeiten ist die der sozialen Kompetenzen, die die Kommunikation und den Aufbau von Beziehungen betrifft. Als Indikatoren werden genannt: die Schwierigkeit, die Kommunikation zu initiieren, um Hilfe oder Erklärungen und Präzisierungen zu bitten, denn es schafft Verwirrung, Frustration, Angst und unwirksame Aktionen. An der Privatschule Tornkalns wurde dieses Verhalten nicht beobachtet, weil alle Menschen miteinander vertraut sind. Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen wenden sich in der Regel an den Klassenlehrer, wenn sie Hilfe brauchen. Falls der Klassenlehrer nicht in der Schule ist, kann man in solchen Situationen Verwirrung beobachten.

Es fällt diesen Kindern oft schwer, die sozialen und kulturellen Bedingungen und die Ansichten anderer wahrzunehmen, was zu Verwirrungen, Missverständnissen, unerwarteten und ineffektiven Reaktionen führen kann. Im Lehrertagebuch wurden 13 Situationen beschrieben, in denen unanständige Gesten verwendet wurden oder ein unangemessenes Verhalten. Das Lachen der Mitschüler verstärkte das Verhalten der Kinder mit Asperger-Syndrom, denn sie können das Lachen nicht richtig interpretieren. Die Intervention besteht darin, dass man den Schülern erklärt, dass ihr Verhalten unhöflich ist. In diesen Fällen sind Bestrafen, Zürnen oder Wut nicht produktiv.

Wichtig ist, dass sich in diesen Situationen die Aufmerksamkeit des Lehrers nicht nur auf Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen, sondern auch auf alle Schüler der Klasse konzentriert. In der Regel sind Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen mehr auf Objekte als auf Menschen orientiert. Normalerweise haben sie ein begrenztes oder sehr beständiges Spektrum von Interessen, und sind geneigt, alles Neue abzulehnen.

Durch die Analyse des Lehrertagebuches aus der Sicht des Lehrerverhaltens und seiner Tätigkeit in der Klasse mit Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen hat sich herausgestellt, dass eine Interaktion unter drei Voraussetzungen möglich ist, den Schülern zu helfen, sich in einem einheitlichen Prozess von Lehre und Erziehung in die Klasse zu integrieren:

Erstens: Entwicklung der Geduld als Persönlichkeitseigenschaft des Lehrers.

Zweitens: Respekt für alle Schüler. Das ist nur dann möglich, wenn Lehrer ein Selbstwertgefühl besitzen.

William James (1890) beschreibt Selbstwertgefühl wie folgt: Je höher das Niveau der Ansprüche ist, desto geringer ist das Selbstwertgefühl und je niedriger das Selbstwertniveau und je höher das Niveau der Ansprüche ist, desto größere Erfolge sind für Selbstachtung und Glücksgefühl notwendig. Im Lehrerberuf ist es schwierig, das Selbstwertgefühl stabil beizubehalten, da es für Lehrer professionell notwendig ist, hohe Ergebnisse zu erzielen, diese aber in der Regel nur durch eine langfristige pädagogische Tätigkeit erreicht werden, besonders, wenn es um die inklusive Bildung geht.

Drittens: Zusammenarbeit mit allen Schülern der Klasse, ihren Eltern und KollegInnen. Während der Beobachtung, die ein Schuljahr umfasst, konnte festgestellt werden, dass der Lehrer in der Lage war, die Zusammenarbeit mit den Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen, ihren Eltern und KollegInnen zu realisieren, aber mit dem Rest der Klasse gelang die Zusammenarbeit nicht.

Auf der Grundlage des Tagebuchs des Lehrers und beim Vergleich der darin erwähnten pädagogischen Mittel mit den Empfehlungen in der Literatur wurde festgestellt, dass es vor der Zusammenarbeit notwendig ist, die Umgebung zu prüfen und sie für Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen auszurüsten. Notwendig ist ein strukturierter und überschaubarer Raum, visuell unterstützende Materialien, Vermeidung von entsprechenden sensorischen Reizen, die für andere Schüler und Erwachsene unbedeutend sein können, aber Menschen mit Autismus-Spektrum-Störungen stören können. An der Privatschule Tornakalns gibt es z.B. keine Schulglocke, es gibt aber einen Raum, wo Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen sich von anderen distanzieren können, oder z.B. in einem anderen Raum zu Mittag essen können, wenn der Geruch des Essens zu aufdringlich zu sein scheint.

Fazit

Im Kontakt mit den Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen ist jede Unterstützung von Eltern, KollegInnen und Öffentlichkeit hilfreich. Dafür wird auch eine Datenbank für die Arbeit mit den Schülern mit Autismus-Spektrum-Störungen gesammelt, die notwendig ist, Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen zu veröffentlichen und ein pädagogisches Modell zur Einbeziehung in das allgemeine Bildungssystem der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen zu entwickeln. Das Wissen über das Verhalten der Schüler hilft bei gleichzeitiger Arbeit mit verschiedenen Schülern, weil es dem Lehrer ermöglicht, sich nicht nur auf einzelne Schüler zu konzentrieren, sondern seine Aufmerksamkeit allen Schülern zu widmen.

Unter Verwendung der bereits gesammelten Erfahrungen und aufbauend darauf ist geplant, ein pädagogisches Modell zu entwickeln, welches die Integration der Schüler mit Autismus-Spektrum-Störungen in jedes Programm der Allgemeinbildung in jeder Schule ermöglicht.

Literatur

- Baron-Cohen, S. (2008): *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: University Press.
- James, W. (1890): *The Principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- National Association of State Boards of Education (1990): Washington, DC: Winning Ways.
- Prensky, M. (2001): *Digital Games-Based Learning*. Columbus: McGraw-Hill.
- Rozenfelde, M. (2014): The Inclusive Education Process Implementation Problems and Solutions to the Teachers' Point of View. In: *Proceedings of the International Scientific Conference May 23-24, 2014, Volume III*.
- Špona, A. (2004): *Pētniecība pedagoģijā [Research in Pedagogy]*. Rīga: Raka.
- Špona, A. (2006): *Audzināšanas process teorijā un praksē [Der Erziehungsprozess in Theorie und Praxis]*. Rīga: Raka.

Über die Autorin

Prof. Dr. psych. Airisa Steinberga: Technische Universität Riga (Lettland). Kontakt:
airisa.steinberga@rtu.lv



Zhanna Bruk & Galina Kuchterina (Russland)

Psychologische Belastbarkeit von Jugendlichen in einer sich verändernden Welt

Zusammenfassung: Das Problem der Überwindung von Situationen, die Stress erzeugen, in der sich rasch verändernden Gesellschaft von heute, ist bemerkenswert, weil die Veränderungen das intellektuelle, emotionale und persönliche Wohlbefinden der Jugendlichen beeinflussen. Die Möglichkeit der Überwindung schwieriger Lebenssituationen wird in diesem Alter durch sich ständig entwickelnde Persönlichkeitsmerkmale und individuelle Verhaltensweisen bedingt. Eines dieser Persönlichkeitsmerkmale ist „hardiness“, in der deutschen Übersetzung „Widerstandsfähigkeit“, die die Fähigkeit eines Individuums, den Stresssituationen zu widerstehen festlegt, ohne das innere Gleichgewicht zu verlieren und ohne Erfolgserlebnisse zu reduzieren. Die Reaktionen der Jugendlichen auf untypische Krisensituationen hängen von den bewusst oder unbewusst gewählten Modellen der Bewältigungsstrategien ab. Der Begriff Belastbarkeit schließt in unserer Forschung die Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen und die von ihnen gewählten Bewältigungsstrategien ein.

Im Artikel werden die Ergebnisse der Wechselbeziehungen zwischen dem allgemeinen Index der Widerstandsfähigkeit und den Bewältigungsstrategien der Jugendlichen, die für die Überwindung von Stresssituationen notwendig sind, vorgestellt. Unsere Studie wurde mit Jugendlichen einer Mittelschule in Tjumen in Russland durchgeführt. Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen eng mit Bewältigungsstrategien wie Ablehnung, Regression, Ersatz, Rationalisierung aber auch Vermeidungshaltung verbunden ist. Ein Zusammenhang zwischen der Widerstandsfähigkeit und den prosozialen und asozialen Verhaltensmustern in Stresssituationen wurde bisher nicht nachgewiesen. Deswegen ist die Forschung der Ressourcen eines Individuums, vor allem der Widerstandsfähigkeit und Belastbarkeit, von besonderer Bedeutung.

Schlüsselwörter: Widerstandsfähigkeit, Resilienz, Resilienzforschung, Belastbarkeit, Beteiligung, Kontrolle, Risikoübernahme, Psychologische Abwehrmechanismen, Bewältigungsstrategien, Modelle von Bewältigungsstrategien,

245

Summary (Teenagers' psychological resilience in a changing world): The problem of overcoming difficult, stressful situations in today's fast-changing society deserves attention since the success of its solution depends on teenagers' intellectual, emotional and personal well-being. The ability to cope with life's difficulties is characterized by personality traits and individual behavior patterns which are being actively developed at this age. One of such traits is vitality that determines a person's ability to withstand a stressful situation, while maintaining the internal balance without reducing the success of the activities. The teenagers' reactions to non-standard crisis situations depend on the conscious or subconscious choice of the models of protective and coping behavior.

The article presents the results of the studies on the relation between the general index of teenagers' vitality and protective strategies of coping behavior which they need to overcome stressful situations. The term "resilience" in our study includes adolescent's vitality, their use of a variety of protective strategies of coping behavior.

The study involved 144 teenagers (66 boys and 78 girls) from the 8-th grade, aged 14-15 years on the basis of the secondary school № 5, Tyumen, Russia.

To test the hypotheses of the study the diagnostic data of adolescents resulting from the application of methods "Vitality" by S. Muddy (adaptation D.A. Leontiev, E.I. Tales); questionnaire "Index lifestyle" R. Plutchik (adaptation L.I. Wasserman, O.F. Eryshev, Klubova E.B.); questionnaire "Strategies for overcoming stressful situations," S. Hobfoll (adaptation N. Vodopyanova) were analyzed using Pearson's correlation coefficient.

Teenagers' general vitality is closely linked with the psychological defense mechanisms such as negation, regression, replacement and rationalization, as well as coping strategies such as avoidance. The study has found no correlation of vitality with prosocial and antisocial actions in stressful situations.

Therefore, the study of individual human resources, and resilience and vitality, in particular, is of particular importance today.

Keywords: resilience, vitality, engagement, control, risk taking, psychological defense mechanisms, behavior patterns of coping, strategies protective of coping, teenagers, correlation analysis.

Резюме (Жанна Юрьевна Брук & Галина Владимировна Кухтерина: Психологическая резильентность подростков в меняющемся мире): Проблема преодоления сложных, стрессовых

ситуаций подростками в современном динамично-меняющемся обществе заслуживает внимания, поскольку от успешности ее решения зависит их интеллектуальное, эмоциональное и личностное благополучие. Возможность справиться с жизненными трудностями обуславливается в этом возрасте активно формирующимися свойствами личности и индивидуальными моделями поведения. Одним из таких свойств является жизнестойкость, определяющая способность личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутренний баланс и не снижая успешности деятельности. Реакции подростков на нестандартные, кризисные ситуации зависят от сознательного или подсознательного выбора моделей защитно-совладающего поведения. Термин «Резильентность» в нашем исследовании включает в себя жизнестойкость подростков, использование ими разнообразных стратегий защитно-совладающего поведения.

В статье представлены результаты исследования взаимосвязи между общим индексом жизнестойкости подростков и стратегиями защитно-совладающего поведения, необходимыми для преодоления стрессовых ситуаций. В исследовании приняли участие подростки 8 классов в количестве 144 человек, в возрасте 14-15 лет (66 юноши и 78 девушек) МАОУ СОШ № 5 г.Тюмени (Россия).

Для проверки гипотезы исследования диагностические данные подростков, полученные в результате применения и обработки методик: «Жизнестойкость» С. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказов); опросника «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика (адаптация Л.И. Вассерман, О.Ф. Ерышев, Е.Б. Клубова); опросника «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл (адаптация Н. Водопьяновой), были проанализированы с помощью коэффициента корреляции Пирсона.

Общая жизнестойкость подростков тесно взаимосвязана с такими психологическими защитами как отрицание, регрессия, замещение и рационализация, а также со стратегией совладания - избегание. Корреляции жизнестойкости с просоциальными и асоциальными действиями в стрессовых ситуациях не обнаруживаются.

Поэтому сегодня исследование индивидуальных ресурсов человека, и, прежде всего, жизнестойкости и резильентности имеет особое значение.

Ключевые слова: жизнестойкость, резильентность, вовлеченность, контроль, принятие риска, механизмы психологической защиты, модели совладающего поведения, стратегии защитно-совладающего поведения, подростковый возраст, корреляционный анализ.

Relevanz der Studie

In der modernen Gesellschaft nimmt das Bedürfnis nach der Suche neuer Wege zur Schaffung guter Bedingungen für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung und die Effektivität ihres Lebensweges zu, u.a. auf Grund der Erhöhung der Lebensgeschwindigkeit und des Anstiegs an Stressfaktoren, die eine Persönlichkeit beeinflussen. Die Fragen der Bestimmung des Lebensweges, der Selbstkontrolle und der Abhängigkeit von Umweltbedingungen werden immer im Fokus des menschlichen Interesses stehen. Die Lösungswege bei verschiedenen Lebensproblemen, die Reaktionen auf unerwartete Situationen, die Bestimmung des Lebensweges sind für jeden einzelnen individuell. In der modernen Gesellschaft wächst das Bedürfnis aus jeder schwierigen Situation einen Ausweg zu finden, d.h. mit Würde aus den negativen Situationen herauszukommen, indem man seine Ganzheit und seine Selbstachtung nicht verliert. Besonders wichtig ist dies im Jugendalter, das als widersprüchlich, ereignisreich, konfliktvoll und emotional erlebt wird. Die Psychologen nennen dieses Alter „Krisenalter“, es ist eine der schwierigsten Lebensphasen, da in diesem Alter heftige qualitative Veränderungen geschehen, die alle Aspekte der Entwicklung und des Lebens beeinflussen.

Die Reaktionen der Jugendlichen auf Stress hängen von den Bewältigungsstrategien ab. Um Stress zu bewältigen, verwendet der Jugendliche Bewältigungsstrategien zu ihrem Schutz, psychologische Abwehrmechanismen und verschiedene Bewältigungsmuster (Hobfoll, 2016; Krjukova [Крюкова], 2010, S. 5; Kuchterina & Bruk, 2015; Freid [Фрейд], 1993, S. 21-37). Diesem Thema ist unsere Forschung gewidmet.

Der Hauptfokus der theoretischen Forschungseinheiten wird auf die Phänomene der "Widerstandsfähigkeit" und der "psychologischen Belastbarkeit" wie auch auf "Bewältigungsstrategien" gelegt.

In der englischen psychologischen Literatur wird Widerstandsfähigkeit (hardiness) als Faktor psychologischer Belastbarkeit gegenüber Resilienz (resilience) angesehen. Widerstandsfähigkeit, im Gegensatz zur Belastbarkeit wird als Persönlichkeitsmerkmal definiert, das die Auswirkungen von schwerem Stress absorbieren kann. Widerstandsfähigkeit besteht aus drei Komponenten: Beteiligung, Kontrolle und Risikoübernahme, man kann auch „Risikobereitschaft“ sagen. Mit dem englischen Begriff „hardiness“ ist eher körperliche Ausdauer gemeint, „resilience“ dagegen ist die Fähigkeit, in ungünstigen Situationen dennoch ein stabiles Niveau der psychologischen und physischen Funktionen aufrecht zu halten (Bonanno, 2004, S. 20-28). In der russischen Sprache versteht man unter dem Begriff „resilience“ Belastbarkeit, Lebensfähigkeit, Widerstandsfähigkeit. Resilienz wird in der Psychologie als ein dynamischer Prozess der positiven Anpassung an negative Bedingungen wie Schicksalsschläge, Niederlagen etc. definiert. Darunter wird die Fähigkeit einer Person verstanden, in verschiedenen Stresssituationen physisch und psychisch stabil zu bleiben und sich den Veränderungen anzupassen, ohne extreme Abweichungen im Verhalten zu zeigen.

Die Resilienzforschung konzentriert sich auf das Herausfinden und Beschreiben der Persönlichkeitseigenschaften der Menschen, die trotz erschwerter Lebensbedingungen ein erfolgreiches Leben gemeistert haben. Der Begriff "Belastbarkeit" schließt daher in unserer Forschung die Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen und die von ihnen gewählten Modelle zur Bewältigung ein.

Psychologische Abwehrmechanismen sind situative Maßnahmen und Methoden, die die innere Spannung reduzieren und gegen psychische Schmerzen oder andere unangenehme Erfahrungen schützen (Kozlov, 2016). Eine Bewältigungsstrategie ist eine bewusste Wahl, die darauf gerichtet ist, eine stressige, angespannte und schwierige Situation aktiv zu ändern und sinnvolle Bedürfnisse zu befriedigen, im Gegensatz zu psychischen Abwehrmechanismen (Krjukova, 2010, S. 7).

Widerstandsfähigkeit ist die Fähigkeit eines Individuums, den Stresssituationen zu widerstehen, ohne das innere Gleichgewicht zu verlieren und ohne Erfolgserlebnisse zu reduzieren. In der Forschung von Maddi (2002, S. 231) ist Widerstandsfähigkeit eine Musterstruktur von Einstellungen und Fähigkeiten, die eine Person besitzt, um die Veränderungen in der sie umgebenden Realität zu ihrem Vorteil zu nutzen (Maddi, 2002, S. 239).

Die Intensität von Widerstandsfähigkeit und von drei relativ autonomen Komponenten - Beteiligung, Kontrolle, Risikobereitschaft - verhindert die Entstehung von inneren Spannungen in Stresssituationen aufgrund anhaltender Stressbewältigung und der Wahrnehmung dieser Situationen als weniger wichtig (Brük, 2015; Leontjev, 2006; S. 12, Fominova, 2012, S. 27-37).

Die Problematik auf diesem Forschungsgebiet besteht darin, dass die Wechselbeziehungen dieser psychischen Variablen im Jugendalter bisher nicht analysiert wurden. Daher liegt der Fokus unserer Studie auf der Analyse der Widerstandsfähigkeit als Komponente der Entwicklung im Jugendalter. Dabei widmen wir uns insbesondere den Wechselbeziehungen zwischen den Komponenten der Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen.

Das Ziel der Studie ist, Wechselbeziehungen zwischen den Komponenten der Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen herauszufinden und empirisch zu bestätigen.

Wir stellen die Hypothese auf: Es gibt Wechselbeziehungen zwischen den Komponenten der Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen und Bewältigungsstrategien, wie Verneinung (Abwehrmechanismen), Rationalisierung, Meidung (Vermeidungsverhalten), Knüpfen neuer soziale Kontakte, Suche nach sozialer Unterstützung, aggressive und/oder selbstbewusste Handlungen.

Die Studie basiert auf folgenden Theorieansätzen: Bezüglich der Widerstandsfähigkeit berufen wir uns auf die Arbeiten von Leontjew (2006, S. 52), Fominova (2012, S. 27-37), Maddi (2002, S.

239), und andere. Bezüglich der Bewältigungsstrategien gehen wir auf die Theorien von Krjukova (2010, S. 10) und A. Freud, 1993, S. 57 zurück.

An der Studie nahmen 144 14- bis 15-jährige Jugendliche (66 Jungen und 78 Mädchen) der Mittelschule № 5 der Stadt Tjumen in Russland teil.

Begründung der Wahl der Forschungsmethoden

Für die Hypothesenprüfung wurden die Ergebnisse der Untersuchungen mithilfe von Korrelationskoeffizienten nach Pearson, (Ermolaev 2003, S. 207) analysiert. Bezogen auf bestimmte Aspekte der Untersuchung haben wir uns an folgenden Methoden orientiert: "Widerstandsfähigkeit" nach Maddy adaptiert von Leontjew und Rasskasova (2006, S. 7-63); "Life style Index" nach Plutchik, angepasst von Wasserman, Eryshev, Klubova (2005, S. 16); Fragebogen "Strategien zur Überwindung von Stresssituationen" nach Hobfoll, angepasst von Vodopyanova (Hobfoll, 2002, S. 24).

Die empirische Studie wurde stufenweise durchgeführt. Während der Untersuchungen wurde eine Korrelationsanalyse zwischen den Komponenten Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsstrategien sowie psychologischen Abwehrmechanismen und Bewältigungsmustern durchgeführt.

Erste Stufe: Die Korrelationsergebnisse zwischen den Komponenten von Widerstandsfähigkeit und psychologischen Abwehrmechanismen der Jugendlichen sind in der Tabelle 1 dargestellt (nur die bedeutsamen Korrelationen).

Psychologische Abwehrmechanismen (Schutzmechanismen)	Komponenten der Widerstandsfähigkeit			Der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit
	Beteiligung	Kontrolle	Risikoübernahme	
Verneinung	0,230	-	0,233	0,235
Ausschließen/Verschieben	-	-	-	-
Regression	-0,229	-0,236	-0,232	-0,234
Kompensierung	-	-	-	-
Projektion	-	-	-	-
Ersatz	-0,245	-0,337	-	-0,274
Rationalisierung	-	0,232	0,203	0,229
Reaktionsbildung	-	-	-	-

Tabelle 1: Korrelation zwischen den Komponenten Widerstandsfähigkeit und psychologische Abwehrmechanismen

Die Analyse lässt folgende Schlussfolgerungen zu:

1. Von Bedeutung sind sowohl die positiven als auch die negativen Werte.
2. Vier Abwehrmechanismen (Ausschließen/Verschieben, Kompensierung, Projektion und Reaktionsbildung) erbrachten keine bedeutsamen Korrelationen. Daraus folgt, dass die Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen in keinem Zusammenhang zur Fähigkeit steht, unpassende Impulse in das Unbewusste zu verschieben, Mängel durch etwas anderes zu ersetzen, unpassende Gefühle und Gedanken anderen Menschen zuzuschreiben, aber auch bei der Entwicklung der entgegengesetzten Bestrebungen zu übertreiben.
3. Beteiligung, Risikoübernahme und der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit haben eine positive Korrelation zum Abwehrmechanismus "Verneinung". Daraus folgt, dass je höher die Widerstandsfähigkeit aber auch Komponenten wie Beteiligung und Risikoübernahme sind, des-

to höher ist die Bereitschaft, unangenehme Aspekte der Realität und störende Faktoren aus der Umwelt trotz Schwierigkeiten abzulehnen.

4. Es gibt eine geringe negative Korrelation zwischen allen Komponenten der Widerstandsfähigkeit und Regression. Daraus folgt, dass je höher die Widerstandsfähigkeit ist, desto niedriger ist die Wahrscheinlichkeit, dass infantiles Verhalten auftritt. Eine stressresistente Persönlichkeit trifft Entscheidungen eigenständig, wägt die Risikomöglichkeiten ab, übernimmt die Verantwortung für die möglichen Konsequenzen, wägt die Risikomöglichkeiten ab, übernimmt die Verantwortung für die möglichen Konsequenzen. Für so eine Persönlichkeit ist eine infantile Herangehensweise an Probleme ganz untypisch.
5. Beteiligung, Kontrolle und der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit haben negative Wechselbeziehungen mit dem Schutzmechanismus "Ersatz". Das würde bedeuten, dass je höher die Widerstandsfähigkeit ist, desto niedriger ist das Bestreben nach Verschiebung der Emotionen auf risikoarme Objekte: Eine hohe Widerstandsfähigkeit ist auf das Engste mit der Fähigkeit eines Menschen verbunden, offen über seine Gefühle und Emotionen zu sprechen, obwohl es ungewünschte Konflikte hervorrufen könnte.
6. Komponenten der Widerstandsfähigkeit wie Kontrolle, Risikoübernahme und der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit haben positive Wechselbeziehungen zum Abwehrmechanismus "Rationalisierung". Das würde bedeuten, dass je höher die Widerstandsfähigkeit ist, desto öfter wird bei der Wahrnehmung von Situationen rational gehandelt: Der Jugendliche strebt danach, über die Situation nachzudenken und mithilfe der Überlegungen die Situation unter Kontrolle zu halten.

Von besonderem Interesse ist unserer Meinung nach die Korrelation zwischen der Komponente Kontrolle und Schutzmechanismen (Abb.1).

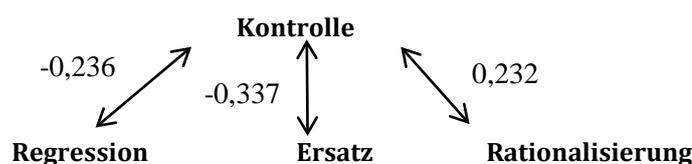


Abbildung 1. Die Korrelation zwischen der Komponente Kontrolle und Schutzmechanismen

Ein positiver Korrelationskoeffizient ($r = 0,232$) mit dem Schutzmechanismus „Rationalisierung“ erlaubt uns zu vermuten, dass je höher der Grad der Kontrolle bei dem Jugendlichen ist, desto schwieriger ist die Realisierung des Mechanismus, rational zu handeln. Verstärkte Argumentation über die Situation als eine kontrollierte und ungefährliche hilft dem Jugendlichen, in Bezug auf die Schwierigkeiten, mit größerer Entschlossenheit und zugleich emotionaler Distanz, die Probleme zu lösen. Dies ermöglicht es, durch Überlegungen die Angst zu kontrollieren.

Es gibt auch negative Korrelationskoeffizienten zwischen der Komponente Kontrolle und Schutzmechanismen sowie Regression und Ersatz. In dem Bemühen, die Situation selbst in die Hand zu nehmen, befreit sich ein Jugendlicher von einfachen Verhaltensmustern, überwacht und beeinflusst selbstständig sein Leben. Bei dem Wunsch, sein Leben zu beherrschen, versucht der Jugendliche aber nicht, seine Ziele auf dem einfacheren Weg zu erreichen, indem er seine Handlungen von einem unzugänglichen Objekt auf ein leichteres überträgt.

Die bedeutungsarme Korrelation zwischen dem allgemeinen Index der Widerstandsfähigkeit und Schutzmechanismen wird auf dem folgenden Bild dargestellt.

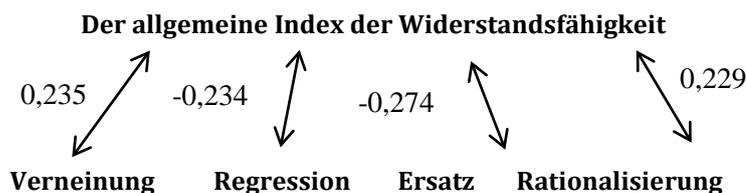


Abbildung. 2. Die bedeutsame Korrelation zwischen dem allgemeinen Index der Widerstandsfähigkeit und Schutzmechanismen

Ein positiver Korrelationskoeffizient mit Verneinung und Rationalisierung bedeutet: Je höher der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit ist, desto intensiver ist die Verneinung. Bei einem hohen allgemeinen Index der Widerstandsfähigkeit benutzt der Jugendliche in schweren Situationen früher erworbene Fähigkeiten, die ursprüngliche Wahrnehmung von schwierigen und unsicheren Situationen zu entzerren und Spannung von existenziellen Bedrohungen zu verringern. Es hilft ihm, mit den Herausforderungen des Lebens fertig zu werden. Je höher der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit ist, desto höher ist die Rationalisierung. Die Wechselbeziehungen zwischen der hohen Widerstandsfähigkeit und der hohen Rationalisierung helfen dem Jugendlichen, aus einer schwierigen Situation den optimalsten Weg mit einer minimalen Frustration zu finden. Die Annahme des eigenen Verhaltens, das gut kontrolliert ist und nicht im Widerspruch zu den objektiven Umständen steht, hilft Harmonie zwischen dem Soll- und Ist-Zustand zu schaffen.

Es gibt eine negative Korrelation zwischen dem allgemeinen Index der Widerstandsfähigkeit und „Regression“ und „Ersatz“. Das bedeutet, dass je höher die Widerstandsfähigkeit des Menschen ist, desto ausgeprägter sind seine Eigenschaften wie Willensstärke, Fähigkeit, Schwierigkeiten zu überwinden, Selbstbewusstsein, unkindliche Verhaltensweisen. Das Individuum versucht, zeitnah alle seine Probleme zu lösen, um aus einer schwierigen Situation herauszukommen.

Der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit hat eine negative Korrelation nur mit einem Bewältigungsmuster, der Meidung. Bei diesem Modell meidet ein Jugendlicher sich zu Handlungen zu entschließen, sich am Geschehen zu beteiligen, er versinkt in Hoffnungslosigkeit. Die Menschen mit einem hohen Maß an Belastbarkeit, sind im Gegenteil in der Lage, alle Umstände im Griff zu haben, auch wenn sie mit schwierigen Lebenssituationen konfrontiert werden. Sie nehmen jedes belastende Ereignis nicht als einen Schicksalsschlag oder den Einfluss von etwas Unkontrolliertem, sondern als ein natürliches Phänomen, als Folge ihrer Handlungen oder der Handlungen der anderen. Bei niedrigem Index der Vermeidung und hoher Widerstandsfähigkeit ist ein Jugendlicher sicher, dass man eine beliebige Situation so umwandeln kann, dass sie mit seiner Lebensplanung in Einklang steht und etwas für ihn Nützliches bringen wird. Das motiviert zur Implementierung, zum gesunden Nachdenken und Verhalten.

Zweite Stufe: Die Ergebnisse der Korrelationsanalyse zwischen den Komponenten Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsstrategien der Jugendliche sind in der folgenden Tabelle dargestellt (nur die bedeutsamen Korrelationen).

Schutzbewältigungsstrategien	Komponenten der Widerstandsfähigkeit			Der allgemeine Index der Widerstandsfähigkeit
	Beteiligung	Kontrolle	Risikoübernahme	
Selbstbewusste Handlungen	-	-	-	-
Kontaktaufnahme	0,234	-	-	-
Suche nach sozialer Unterstützung	-	-	-	-
Achtsame Handlungen	-	-	-0,235	-
Impulsive Handlungen	-	-	-	-
Meidung	-0,229	-0,228	-0,230	-0,245
Manipulative Handlungen	-	-	-	-
Asoziale Handlungen	-	-	-	-
Aggressive Handlungen	-0,242	-	-	-

Tabelle 2: Korrelationskoeffizienten zwischen der Intensität von Komponenten der Widerstandsfähigkeit und Schutzbewältigungsstrategien

Aus den Ergebnissen der Tabelle 2 kann man folgende Schlussfolgerungen ziehen:

1. Es gibt sieben bedeutende Korrelationskoeffizienten.
2. Im Jugendalter sind die Komponenten der Widerstandsfähigkeit enger mit den psychologischen Abwehrmechanismen verbunden, im Vergleich zu den Bewältigungsstrategien (Kuchterina & Bruk, 2015). In diesem Alter ist also die Fähigkeit, aus einer Stresssituation einen Ausweg zu finden, eher durch die inneren, emotionalen Erlebnisse und spontanen Reaktionen bedingt, als durch durchdachte Handlungen. Deswegen stößt man in der Praxis auf inadäquate Verhaltensweisen der Jugendlichen.
3. Alle Komponenten der Widerstandsfähigkeit sind auf jeden Fall mit den Bewältigungsstrategien verbunden.
4. Nicht alle Bewältigungsstrategien haben eine Korrelation zu den Komponenten der Widerstandsfähigkeit.

Lassen Sie uns die Wechselbeziehungen zwischen den Komponenten der Widerstandsfähigkeit und den Bewältigungsstrategien diskutieren. In der Abbildung 3 wird eine bedeutsame Korrelation zwischen der Widerstandsfähigkeitskomponente, Risikoübernahme und Bewältigungsstrategie der Jugendlichen dargestellt.

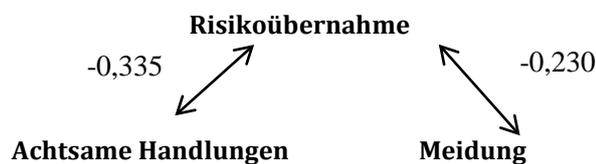


Abbildung 3: Die bedeutungsmäßige Korrelation zwischen der Widerstandsfähigkeitskomponente Risikoübernahme und Bewältigungsstrategien

Es gibt zwei negative Korrelationskoeffizienten zwischen der Komponente Risikoübernahme und Bewältigungsstrategien wie achtsame Handlungen und Meidung. Das bedeutet, dass die Probanden eine positive Einstellung zum Risiko haben, auch wenn es keine Erfolgsgarantien gibt. Sie sehen das Leben als einen Weg, um Erfahrungen zu sammeln. Sie neigen nicht dazu, über ihre Handlungen lange Zeit nachzudenken oder die Problemlösung zu vermeiden. Auf diese Weise kann eine Person offen gegenüber der Welt bleiben und die Ereignisse als eine Herausforderung sehen, indem sie sich aktiv das Wissen aus Erfahrungen aneignet.

In der Abbildung 4 wird eine bedeutsame Korrelation zwischen der Widerstandsfähigkeitskomponente Beteiligung und Bewältigungsstrategien der Jugendlichen dargestellt.

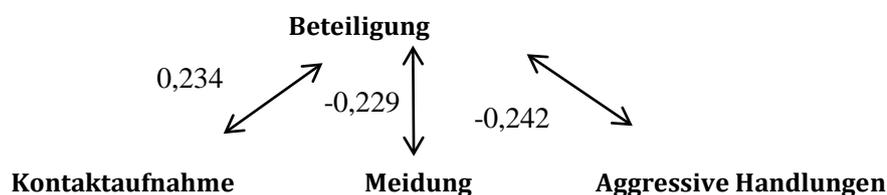


Abbildung 4. Die bedeutsame Korrelation zwischen der Widerstandsfähigkeitskomponente Beteiligung und Bewältigungsstrategien

Die Komponente Beteiligung hat eine positive Korrelation zur Bewältigungsstrategie Kontaktaufnahme: Der Jugendliche strebt danach, etwas Wertvolles und Interessantes für seine Persönlichkeitsentwicklung zu finden, dabei interagiert er mit seiner Umwelt. Es macht ihm Spaß, Kontakte aufzunehmen und sie zu pflegen. Eine intensive Kontaktpflege motiviert einen Menschen,

in einen offenen und direkten Meinungs- und Emotionsaustausch zu kommen und fördert seine Kommunikationsfähigkeit.

Es wurde eine negative Korrelation zwischen der Beteiligung und den beiden Bewältigungsstrategien Meidung und aggressive Handlungen festgestellt. Das bedeutet, dass der Jugendliche, der sowohl Kontakte meidet wie auch nach Wegen sucht, aus der schwierigen Situation herauszukommen, weniger in Interaktionen involviert ist sowie keine aktiven Handlungen zur Verbesserung der Umwelt und zur Kontaktaufnahme zeigt. Als Folge ist Aggression festzustellen, vermutlich als Reaktion auf Frustration, die von Wutanfällen, Hass, Feindseligkeit, Verslossenheit und Abgrenzung von der Außenwelt begleitet wird.

Fazit

Während der Studie wurden leichte bis mittelstarke Wechselbeziehungen festgestellt. Dies kann mit den Besonderheiten des Alters der älteren Jugendlichen verbunden sein, weil dieses Alter durch erhöhte Empfindlichkeit auf die Faktoren des sozialen Umfeldes gekennzeichnet ist, angefangen von erhöhter Arbeitsbelastung während des Studiums, von familiären und häuslichen Problemen, vom ungünstigen moral-psychologischen Klima in Lerngruppen, vom Mangel an sozialer Unterstützung oder von ungelösten zwischenmenschlichen und intrapersonellen Konflikten.

Auf diese Weise wurde die Forschungshypothese, dass es Wechselbeziehungen zwischen den Komponenten der Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen und Bewältigungsstrategien gibt wie Verneinung, Rationalisierung, Meidung, Eintritt in soziale Kontakte, Suche nach sozialer Unterstützung, aggressive und selbstbewusste Handlungen, nur teilweise bestätigt. Es wurden auch interessante Erkenntnisse für die praktische Arbeit gewonnen: Im Jugendalter sind Komponenten der Widerstandsfähigkeit enger mit psychologischen Abwehrmechanismen verbunden, als mit Bewältigungsstrategien. Je niedriger die Intensität der Komponente der Widerstandsfähigkeit Regression ist, desto höher sind die Widerstandsfähigkeit und auch alle ihre Komponenten wie Beteiligung, Kontrolle, Risikoübernahme.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Widerstandsfähigkeit von Jugendlichen eng mit Bewältigungsstrategien wie Ablehnung, Regression, Ersatz, Rationalisierung aber auch Meidung verbunden ist. Ein Zusammenhang zwischen der Widerstandsfähigkeit und den prosozialen und asozialen Verhaltensmustern in Stresssituationen konnte nicht nachgewiesen werden.

Wissenschaftler haben eine Reihe von Schlüsselfaktoren identifiziert, die zur Entwicklung von Widerstand beitragen:

- positives Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen;
- Kommunikationsfähigkeiten und Fähigkeiten zur Problemlösung;
- die Fähigkeit, starke Impulse und eigene Gefühle zu verwalten;
- die Fähigkeit, realistische Pläne zu entwickeln und gezielte Maßnahmen für deren Umsetzung zu ergreifen (Fredrickson & Branigan, 2005, S. 313-332).

Die beschriebenen Faktoren werden nicht vererbt und können von einer Person während des Lebens entwickelt werden. Deswegen bleibt auch weiterhin die Forschung der Ressourcen eines Individuums und vor allem der Widerstandsfähigkeit sowie der psychologischen Belastbarkeit von besonderer Bedeutung.

Literatur

- Bonanno, G.A. (2004): Loss, Trauma, and Human Resilience. Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Extremely Aversive Events? In: *American Psychologist*, Vol. 59, No. 1, pp. 20-28.
- Bruk, Zhanna (2015): Die Intensität von Widerstandsfähigkeitskomponenten unter den Studenten von verschiedenen Bereichen der Ausbildung. In: *Internet-Zeitschrift «Wissenschaft der Wissenschaft»*, Issue 5(30), 2015. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/179PVN515.pdf> (retrieved: Juli 20, 2016).
- Fredrickson, B.L. & Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. In: *Cognition & Emotion*. Vol. 19, No. 3, pp. 313-332.
- Hobfoll, S. (2016): Die Theorie von der Erhaltung der Ressourcen. URL: <http://www.winpsychology.ru/plws-418-1.html> (retrieved: Juli 20, 2016).
- Kozlov, N.: Psychologische Verteidigung. URL: www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskaya_zaschita (retrieved: Juli 20, 2016).
- Kuchterina, Galina & Bruk, Zhanna (2015): Wechselbeziehungen zwischen Widerstandsfähigkeit und Schutzbewältigungsstrategien der Jugendlichen. In: *The Emissia. Offline Letters: elektronische wissenschaftliche Zeitschrift*. №9.
- Вассерман, Л.И., Ерышев, О.Ф. & Клубова, Е.Б. (2005) [Wassermann, L.I. & Eryshev, O.F., Klubova, E.B.]: *Психологическая диагностика индекса жизненного стиля*. [Psychologische Diagnostik des Life Style Index] Санкт-Петербург.
- Ермолаев, О.Ю. (2003) [Ermolaev, O.Ju.]: *Математическая статистика для психологов: учебник - 2-е изд., испр.* [Mathematische Statistik für Psychologen: Lehrbuch – 2. Ausgabe, korrigiert.] Москва: Издательство МПСИ.
- Крюкова, Т.Л. (2010) [Krjukova, T.L.]: *Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: автореф. дисс.* [Psychologie des Copingverhaltens in verschiedenen Perioden des Lebens.] Кострома: Издательство Костромского государственного университета им Н.А. Некрасова.
- Леонтьев, Д.А. & Рассказова, Е.И. (2006) [Leontjev, D.A. & Rasskasova, E.I.]: *Тест жизнестойкости*. [Widerstandsfähigkeitstest] Москва: Издательство Смысл.
- Мадди, С. (2002) [Maddi, S.]: *Теории личности: сравнительный анализ*. [Persönlichkeitstheorien: Eine vergleichende Analyse] Санкт-Петербург: Издательство «Речь».
- Фетискин, Н.П., Козлов, В.В. & Мануйлов, Г.М. (2002) [Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, G.M.]: *Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп*. [Soziopsychologische Diagnostik der Entwicklung von Persönlichkeit und kleinen Gruppen.] Москва: Издательство Института Психотерапии.
- Фомина, А.Н. (2012) [Fominova, A.N.]: *Жизнестойкость личности*. [Die Widerstandsfähigkeit der Persönlichkeit.] Москва: Издательство Прометей.
- Фрейд, А. (1993) [Freid, A.]: *Психология Я и защитные механизмы*. [Ich-Psychologie und Abwehrmechanismen.] Москва: Издательство «Педагогика – Пресс».

Über die Autorinnen

Ph.D. Zhanna Bruk: Dozentin am Lehrstuhl für Psychologie und Kindheitspädagogik des Instituts für Psychologie und Pädagog an der Staatlichen Universität Tyumen (Russland). Kontakt: bruk.882@mail.ru

Ph.D. Galina Kuchterina: Dozentin am Lehrstuhl für Psychologie und Kindheitspädagogik des Instituts für Psychologie und Pädagog an der Staatlichen Universität Tyumen (Russland). Kontakt: kuchterinaa@yandex.ru



Неля В. Подлевская (Украина)

Развитие одаренности старшеклассников в условиях профильного филологического обучения

Резюме: В современной реформе образования значительное место отводится проблеме профильного обучения, в котором решается одна из главных задач общеобразовательной школы Украины – формирование и развитие личности на основе индивидуальных особенностей учащихся, их образовательных потребностей, познавательных интересов, способностей и талантов с ориентацией на будущую профессию. Обучение старшеклассников филологического профиля осуществляется на основе когнитивно-коммуникативного подхода, который обеспечивает глубокие познания языковых явлений в формировании коммуникативных умений и навыков. Реализация потенциала одаренных является актуальной задачей современного образования. Однако одаренность старшеклассника следует рассматривать не столько как высокий уровень способностей к чему-то отдельному, сколько близость к определенной профессии или построению комфортных взаимоотношений в социуме. Важным является ориентация на концепции одаренности и профильного обучения; выявление уровня одаренности и способностей к филологическим наукам; прогнозирование системы развития одаренных и создание технологий и методики обучения и развития творческого потенциала старшеклассников с филологическими способностями для их дальнейшей самореализации во время обучения на филологической специальности и в практической деятельности филолога.

Ключевые слова: старшеклассники, одаренная личность, филологически одаренные ученики, профильное обучение

254

Summary (Nelia V. Podlevskaya: *The development of giftedness of senior students under the conditions of a specialized philological education*): In the modern reform of education (образование) the question is crucial for one of the most important tasks of specialized education (обучение) is one of the main tasks of comprehensive schooling in Ukraine – that of personality formation and development based on individual characteristics of students, their educational needs, cognitive interests, abilities and aptitudes, in connection with future occupational directions. Senior students with philological specialisation are taught on the basis of a communicative-cognitive approach, which provides in-depth knowledge of language phenomena and develops communicative abilities and skills. The development of gifted students' potential is the most important task of the current education system. However, the giftedness of a senior student should be considered as an inclination toward a certain occupation or to building healthy relationships in society, rather than only as a high level of particular knowledge or activities. The important components of such a system are: the particular orientation of the conception of giftedness and specialized education; the identification of the level of giftedness and aptitude for the philological sciences; the assessment of the framework for giftedness development, the design of techniques and methods for teaching and learning, as well as the nurturing of the creative potential of senior students with philological aptitudes for their further self-realization during their philology studies and their practical work as philologists.

Keywords: senior students, support for academically and philologically gifted persons, development of creative potential for language studies, preparation for philological education.

Zusammenfassung (Nelia V. Podlevskaya: *Die Entwicklung der Hochbegabung von Schülerinnen und Schülern der Oberstufe unter den Bedingungen einer philologisch profilierten Ausbildung*): In der neuen Bildungsreform spielt die Frage des fachorientierten Unterrichts eine zentrale Rolle. Diese Frage ist entscheidend für eine der wichtigsten Aufgaben der allgemeinbildenden Schule in der Ukraine: es geht um die Formierung und Entfaltung der Persönlichkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Bezug auf ihre individuelle Besonderheiten, um ihre Bildungsbedürfnisse, kognitiven Interessen, Fähigkeiten und Talente, zusammen mit der Berufsorientierung. Ein fachorientierter sprachwissenschaftlicher Unterricht für die

Schülerinnen und Schüler wird auf der Basis eines kognitiv-kommunikativen Ansatzes verwirklicht, der tiefe Kenntnisse über sprachliche Phänomene vermittelt und kommunikative Fähigkeiten entwickelt. Die Nutzung des Potenzials hochbegabter Lernender ist die aktuelle Aufgabe des heutigen Bildungssystems. Hochbegabung von Oberstufenschülern muss man jedoch nicht nur als das hohe Niveau von bestimmten Kenntnissen und Tätigkeiten betrachten, sondern auch als Neigung zu einem bestimmten Beruf oder zu guten sozialen Beziehungen. Wichtig sind: die Orientierung an den Konzepten von Hochbegabung und fachspezifischer Bildung, die Identifizierung des Niveaus sprachwissenschaftlicher Begabungen und Fähigkeiten, die Bewertung des Systems der Begabungsentwicklung, die Schaffung von Technologien und Methoden des Lehrens und Lernens sowie die Entfaltung des kreativen Potenzials von sprachwissenschaftlich begabten Oberstufenschülern für ihre weitere Selbstentfaltung während des philologischen Studiums und ihre praktische Tätigkeit als Sprachwissenschaftler.

Schlüsselwörter: *Schülerinnen und Schüler der Oberstufe, Förderung der fachlich und sprachlich Hochbegabten, Entfaltung des kreativen Potenzials für das Sprachstudium, Vorbereitung auf sprachwissenschaftliche Praxis*

В Украине сегодня происходит реформирование содержания среднего образования. В августе 2016 году на конференции работников образования «Большой педагогический совет» для всестороннего анализа и обсуждения была представлена Концепция Новой украинской школы.

«Образование является ключевым элементом национальной безопасности, а человек – это самый ценный актив государства. Мы должны трансформировать образование в фактор экономического роста, источник национального единства, средство социального продвижения каждого гражданина. Сейчас в Украине подготовлен базовый законопроект «Об образовании». После его принятия Кабинетом министров Украины будет представлен детализированный план становления Новой украинской школы, которым предусматривается остановка падения качества и доступность образования, ориентирование ее содержания на компетентности, «переобучение» учителей, изменение структуры школы, обеспечение этих преобразований соответствующими ресурсами. При этом нужно сохранить все лучшее, что есть в украинской школе. Европейское общество, к которому мы стремимся, – это общество высокой образованности, общество высокой культуры и равных возможностей. Такое общество обеспечивает европейское качество жизни. Такое общество мы стремимся построить, когда проектируем образовательную реформу в Украине. Начинаем реформу, которая на десятилетия определит образовательный ландшафт Украины», – Министр образования Украины Лилия Гриневич (Концепция Новой украинской школы [The Concept of the New Ukrainian School], 2016).

По экспертным прогнозам, в 2020 году наиболее востребованными на рынке труда будут умение учиться на протяжении жизни, критически мыслить, ставить цели и задачи и достигать их, работать в команде, общаться в многокультурной среде. К сожалению, украинская школа недостаточно готовит к этому. В основном ученик получает в школе сумму знаний, которую умеет воспроизводить, а не практические умения и навыки, которые и нужны для достижения качества жизни. Часто материал учебников слишком сложен, перегружен фактологией. У учеников почти отсутствует сознательная мотивация в учебе, кроме стремления к хорошим результатам внешнего независимого оценивания в выпускных классах. Не все дети имеют равный доступ к качественному образованию через социальный статус, место проживания и финансовое положение семьи. В таком случае понятным становится то, что нужна фундаментальная реформа образования, которая превратит украинскую школу в фактор достижения социального равенства и сплоченности, экономического развития и конкурентоспособности Украины (Концепция Новой украинской школы [The Concept of the New Ukrainian School], 2016).

Однако, чтобы изменить школу, нужна реализация концепции Новой украинской школы, которая должна базироваться на современных педагогических технологиях и учете вызовов глобализирующегося мира, нужно изменить сознание и учеников, и учителей, и определить новые подходы к обучению: перейти от принципа трансляции знаний к компетентностному подходу, передать ученикам веру в свои силы, при этом учитывая, что реформа системы образования базируется на принципе детоцентризма.

Сегодня прослеживается стремительный рост интереса к одаренным учащимся, разработке моделей одаренности, изучению возрастных особенностей развития одаренности, разработке принципов и методов идентификации одаренных детей, особенностей формирования и развития их как личности.

Значение развития одаренной личности подчеркивается и в Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года, где говорится о разработке целостной системы выявления и психолого-педагогического сопровождения одаренной молодежи, создании условий для ее развития, социализации и дальнейшего профессионального роста, изучении потребностей одаренных детей и обеспечении их развития, разработке индивидуальных методик организации их обучения, проектировании личностно-развивающей среды одаренных детей и молодежи (Национальная стратегия развития образования в Украине [The National Strategy of Education Development in Ukraine], 2013).

Особое внимание следует сосредоточить на вопросах работы с филологически одаренными старшеклассниками, особенности развития которых являются ключевыми факторами, влияющими на целый ряд таких жизненных компонентов, как учебная деятельность, профессиональная направленность, жизненная позиция, становление личности.

В современной реформе образования значительное место отводится проблеме профильного обучения, которое направлено на решение одной из главных задач общеобразовательной школы Украины – формирование и развитие личности на основе учета индивидуальных особенностей учащихся, их образовательных потребностей, наклонностей, познавательных интересов, способностей и дарований с ориентацией на будущую профессию (Концепция профильного образования в старшей школе [The Concept of Professional Education at Senior School], 2013). Сейчас уже всем понятно, что старшая школа обязательно должна быть профильной (хотя до недавнего времени долго велись дебаты о необходимости или неуместности такой системы образования в старших классах). В мире в системе образования эта проблема не новая, в Украине только создаются попытки осмыслить принципы и формы организации и внедрения профильного образования для старшеклассников. Хотя идеи по дифференциации обучения и учета индивидуальных способностей учащихся выдвигались еще в начале XX в. Б. Гринченко и С. Русовой, и элементы такого обучения применяются в школе, однако только с принятием Концепции профильного обучения в старшей школе фактически начинается новый этап реализации профильного обучения. Понятным также становится и то, что вскоре с принятием в Украине «Закона об образовании» и утверждением Концепции Новой украинской школы, успешность реализации этих нормативных документов будет зависеть от научного осмысления принципов, на которых должно строиться практическое воплощение идеи и разработка механизмов воплощения профильного обучения.

Особого внимания заслуживает изучение языка в классах филологического профиля, поскольку именно их выпускники в будущем по характеру своей жизнедеятельности будут так или иначе связаны со словом.

Учитывая изменения, происходящие в современном украинском образовании, и ориентируясь на профильное обучение старшеклассников, для определения факторов, влияющих на развитие одаренных учащихся, исследуем сначала возрастные особенности старшеклассников и основные факторы развития способностей филологически одаренных личностей.

В ранней юности обучение продолжает оставаться одним из главных видов деятельности старшеклассников. В этом возрасте наблюдаем два типа учеников: для одних характерно наличие равномерно распределенных интересов, другие отличаются ярко выраженным интересом к одной науке. Во второй группе оказывается некоторая односторонность, но это не случайно и типично для многих учеников.

На первое место выдвигаются мотивы, связанные с жизненными планами учащихся, мировоззрением и самоопределением. Старшеклассники указывают на такие мотивы, как близкая перспектива окончания школы и выбор жизненного пути, дальнейшее продолжение образования или работа по профессии, потребность проявить свои способности в связи с развитием интеллектуальных сил. Все чаще старшеклассник начинает руководствоваться сознательной целью, появляется стремление углубить знания в определенной сфере, возникает стремление к самообразованию. Ученики начинают систематически работать с дополнительной литературой, посещать лекции, работать в школах юных филологов, юных историков и т.п.

Старшеклассник стоит на пороге вступления в самостоятельную взрослую жизнь. Это создает новую социальную ситуацию развития. Задача самоопределения, выбора своего жизненного пути становится как первоочередная задача. Такая новая социальная позиция изменяет для них и значимость обучения, его задачи и содержание. Старшеклассники оценивают учебный процесс с точки зрения того, что он дает для их будущего.

В старшем школьном возрасте устанавливается прочная связь между профессиональными и учебными интересами. Выбор профессии способствует формированию учебных интересов, изменению отношения к учебной деятельности. В старших классах учащиеся переходят к усвоению теоретических, методологических основ различных учебных дисциплин.

Характерной для учебного процесса является систематизация знаний по различным предметам, установление межпредметных связей. Все это создает почву для овладения общими законами природы и общественной жизни, что приводит к формированию научного мировоззрения. Старшеклассник в своей учебной работе уверенно пользуется различными мыслительными операциями, рассуждает логически, запоминает осмысленно, стремится сформировать собственное мнение, установить истину, любит исследовать и экспериментировать, творить и создавать что-то новое и оригинальное.

Реализация потенциала одаренных учащихся является актуальной задачей современного образования. Одаренность – это высокий уровень способностей человека, который позволяет ему достичь особых успехов в определенной области деятельности. Однако одаренность ученика следует рассматривать не столько как способности к чему-то отдельному, сколько ближе к определенной профессии или построению комфортных

взаимоотношений в социуме, поскольку вся жизнь человека связана с социумом, в котором он должен самореализоваться.

Что же касается филологической одаренности, то ее компоненты являются междисциплинарными и изучаются в педагогике, психологии, лингводидактике, психолингвистике.

Как понять, что в семье одаренный ребенок? Из многих обработанных источников делаем выводы, что приведенные ниже признаки характеризуют определенную степень одаренности:

- ребенок достигает следующих этапов развития раньше сверстников;
- замечательная память – лучше других запоминает тексты и выучивает наизусть;
- обучение языку – проявляет интерес к изучению языка или нескольких языков;
- умение решать задачи – быстро ориентируется в выполнении задач, находит оригинальный выход из затруднительной ситуации;
- любознательный склад ума – логично строит высказывания;
- высокий уровень концентрации внимания и сосредоточенности – целенаправленно и сосредоточенно слушает и думает;
- высокий уровень бдительности и осведомленности – быстро и хорошо адаптируется к новым обстоятельствам и не испытывает проблем с привыканием к новым ситуациям или людям;
- вундеркинды в определенном искусстве – проявление способностей к определенному виду искусства, однако более полного развития в этой сфере можно ожидать от ребенка в старшем возрасте.

Профессор О. Грауманн отмечает, что высокоодаренные дети и молодые люди:

- обладают хорошо развитым детальным мышлением;
- необычным для своего возраста словарным запасом;
- могут быстро усваивать факты;
- очень точно прослеживают фактическое взаимодействие причинно-следственных связей;
- находятся в поиске общего и различий;
- при решении сложных задач быстро осознают лежащие в основе явлений принципы;
- обладают способностью к чрезвычайно хорошему наблюдению;
- предпочитают книги, доступные для понимания в более старшем возрасте;
- полностью «растворяются» в определенных проблемах;
- пытаются решать задачи в полном объеме;
- предпочитают работать в одиночестве, чтобы иметь достаточно времени для обдумывания проблемы;
- много занимаются вопросами и выяснения несправедливости, готовы бороться с несправедливостью;
- склонны сами определять ход ситуации;
- испытывают эмпатию к другим;
- находят скучным рутинные задания (Грауманн [Graumann], 2014).

Таким образом, к факторам, которые свидетельствуют о наличии способностей и характеризуют филологически одаренного ученика, можно отнести следующие:

- общее развитие речи (правильное произношение, хорошая дикция, умение высказываться; быстрая речевая реакция; богатство словарного запаса, правильность и разнообразие грамматических форм и синтаксических конструкций);
- интеллектуальная инициатива;
- преобладание дивергентного мышления над конвергентным;
- скорость в овладении коммуникативной ситуацией;
- ассоциативность, гибкость и креативность мышления;
- легкость в изучении иностранных языков (лингвистическая одаренность);
- образность речи, символичность;
- производительность вербальной памяти;
- речевая интуиция;
- наблюдательность в языковых явлениях;
- потребность в творчестве (написание сочинений, эссе, стихов, создание мелодий и т.п.);
- потребность в самоактуализации (достигается путем создания собственных творческих продуктов);
- преимущество внутренней мотивации над внешней;
- позитивное восприятие окружающей действительности;
- соответствие эмоциональных проявлений реальности.

Исходя из качеств, определяющих одаренность, приходим к выводу, что одаренные дети – это те, кто благодаря своим врожденным выдающимся способностям (интеллектуальные, академические, лидерские качества, способность к определенному виду искусства, творческому мышлению) могут демонстрировать высокие результаты. Однако стоит заметить, что нет стандарта одаренности, поскольку определенные таланты и социальная среда способствуют развитию различных типов личности. Исследования показывают, что одаренные ученики достигают успеха в обществе детей с похожими способностями. Поэтому так важно объединять таких детей в группы (классы) по интересам – в нашем случае, если речь идет о старшекласниках, профильные классы.

Однако стоит и обратить внимание на то, что у одаренных детей возникает немало трудностей. Одаренный в обучении ребенок может чувствовать, что отличается от своих сверстников, к тому же он может быть подвергнут их обструкции и соответственно находиться в депрессивном состоянии. Исследования показывают, что чем выше уровень интеллектуальной одаренности ребенка, тем больше риск возникновения социальных проблем. Очень важно следить за самооценкой ребенка и, если он страдает от ее нехватки, необходимо своевременное вмешательство учителей и психологов. В этом случае надо найти для ребенка такое занятие, которое поможет развить чувство уверенности, уважать себя за достигнутые результаты и находить общий язык со сверстниками. Некоторые одаренные дети чувствуют вину за собственную одаренность (дано больше, чем другим), поэтому у них появляется потребность отдавать себя, «расплачиваться» за свой особенный талант. В таком случае ученику необходимо помочь найти разумный баланс между заботой о себе и своими добровольными обязательствами помогать другим людям.

Одаренные дети часто пытаются достигать максимальных результатов во всех сферах своей жизни. Часто такие дети могут не успевать выполнять домашние задания или тратят на это слишком много дополнительного времени из-за желания сделать все идеально. Такое стремление отнимает много времени, утомляет и даже вредно для здоровья. В этом случае важно помочь старшекласнику установить основные задачи и критерии достижения успеха в определенном проекте, которым он занимается на данный момент; дать понять, что во

многим не всегда важен результат, а нужно уметь наслаждаться процессом выполнения работы.

Многие одаренные дети любят все контролировать через демонстрацию чрезмерной независимости. Со временем это может перерасти в страх принимать решения через понимание ответственности. Поэтому для таких детей нужно искать выход для своего стремления лидерства. Одаренные дети в основном очень самокритичны и часто нетерпеливые по отношению к себе и окружающим. Когда ребенок находится в таком состоянии, нужно его сосредоточить на чем-то хорошем, как по отношению к себе, так и к другим.

Одаренные дети часто имеют проблемы в дружеских отношениях. Хотя они и могут казаться социально зрелыми и хорошо приспособленными к жизни в обществе, но при этом чувствовать себя одинокими и переживать из-за проблем со сверстниками. Такая проблема возникает из-за того, что одаренный ребенок чувствует, что у него слишком мало общего с одноклассниками, или ребенок очень быстро войдет в коллектив, но потом его одноклассники могут воспринимать таким, как все. Поэтому педагогу очень важно найти для ребенка соответствующее общество с похожими интересами и интеллектуальным развитием.

Учитывая особенности возрастных психологических изменений одаренных старшеклассников, можно утверждать, что для них учебная деятельность приобретает качественно новые черты. Они выбирают только то, что для них является наиболее существенными ценностями и выступает главным мотивом, демонстрируя при этом свою индивидуальность и неповторимость: создание собственных литературных текстов в стихотворной и прозаической форме, участие в школьном театре; правильная речь, четкая интонация и т. п. Филологически одаренный старшеклассник без труда будет рецензировать ответы одноклассников, анализировать творческие работы; стараться дополнить ответы других учеников, выражать свои взгляды; обмениваться самостоятельно полученной информацией среди одноклассников; быстро реагировать на вопросы учителей и учеников.

Чтобы выявить одаренных детей в классе, необходимо:

- проводить предварительную диагностику сформированности интеллектуальных умений;
- наблюдать за работой учащихся на уроках словесности, а также во время внеклассных мероприятий;
- анализировать результаты выполнения самостоятельных, творческих работ, а также участия учащихся в олимпиадах, соревнованиях, конкурсах и т. п.

Считаем, что для развития способностей филологически одаренных старшеклассников идеальной средой является профильное филологическое обучение.

В Украине только в октябре 2013 года утверждена Концепция профильного обучения в старшей школе, которая базируется на Законах Украины «Об образовании» и «Об общем среднем образовании», Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года (№ 344 от 25.06.2013), Указах Президента Украины «О мероприятиях по обеспечению приоритетного развития образования в Украине» (№ 926 от 30.09.2010) и «О мероприятиях для решения актуальных проблем лиц с ограниченными физическими

возможностями» (№ 588 от 19.05.2011), Государственной национальной программе «Образование: Украина XXI века», Национальной доктрине развития образования, Государственном стандарте основного и полного среднего образования, Концепции развития инклюзивного образования (№ 912 от 01.01.2010), Концепции развития непрерывного педагогического образования (№ 1176 от 14.08.2013) и др. В ноябре 2013 года указом № 1550 Министерства образования и науки Украины утвержден план мероприятий по реализации Концепции профильного образования в старшей школе. Однако, как уже говорилось выше, сегодня в Украине происходит реформа образования, в частности среднего образования. Кабинету Министров для утверждения представлен базовый законопроект «Об образовании», а всему обществу – концепция Новой украинской школы, согласно которой обучение в школе будет 12-летним (сегодня 11-летнее), а старшая школа – обязательно профильной. Согласно базовому законопроекту «Об образовании» в рамках профильного образования старшеклассник сможет выбирать одно из двух направлений обучения: 1) академическое, с углубленным изучением отдельных предметов с ориентацией на продолжение обучения в университете; 2) профессиональное, которое наряду с получением полного общего среднего образования обеспечивает получение первой профессии (не ограничивает возможность продолжения образования). Молодые люди, которые закончили профильную школу, будут способны понимать свою будущую роль в семье, профессиональной деятельности, обществе (Концепция Новой украинской школы [The Concept of a New Ukrainian School], 2016).

Важным условием успеха профильного обучения является предпрофильная подготовка, ведь это две составляющие одного процесса: самоопределения личности по выбору направления в образовании и профессиональной деятельности. Профессиональная ориентация учащихся способствует выбору в будущем напрямую профильного обучения, в частности, углубленного изучения языка и литературы, и реализуется начиная с 8 класса. В 8-9 классах вводятся курсы по выбору, которые являются основой дифференциации профильного обучения. Одни из них ориентируют на выбор профессии филологического профиля, другие способствуют общему речевому развитию личности. Профильное обучение украинскому языку и литературе, помимо расширения и углубления знаний, совершенствования речевых умений и навыков, призвано обеспечивать содержание устойчивого интереса к языку и литературе как средства формирования и выражения мыслей, общения с другими людьми, развития интеллектуальных способностей и ориентацию на будущую профессию филолога.

Внедрение профильного обучения осуществляется на основании изучения образовательных запросов, потребностей учащихся и их родителей и внутренних ресурсов учебных заведений. Конечно, прежде чем выбрать профиль обучения учащихся, необходимо провести опрос, анкетирование, диагностирование.

В условиях профильного обучения возрастает возможность учителя моделировать учебный курс в соответствии с собственными методическими взглядами, вводя дополнительный материал или углубляя его изучение. Также в системе профильного образования значительно возрастает объем самостоятельной учебной деятельности школьников и разнообразие ее форм. Варьироваться может также объем изучаемого материала, степень его глубины, интенсивность учебной деятельности, формулировка вопросов и задач и т. п.

С целью развития способностей филологически одаренных учеников в рамках действия компетентностной образовательной парадигмы на уроках языка необходимо:

- формировать языковые компетенции учащихся, то есть системные знания о языке как средстве выражения мыслей и чувств человека;
- производить практические навыки владения культурой речи, соблюдение языковых норм, умение пользоваться словарями и другой литературой справочного характера;
- прививать языковой вкус, расширяя филологический кругозор;
- формировать лингвистические компетенции учащихся, расширяя их знания об украинском языке как многофункциональной знаковой системе и общественном явлении, расширяя общие представления о языкознании и трудах отдельных отечественных лингвистов, вырабатывая навыки языковой рефлексии, что будет способствовать интеллектуализации речи учащихся;
- формировать общие речевые компетенции;
- производить лингвокультуроведческую компетенцию, формируя целостное представление о языке как национально-культурном феномене, понимание национального своеобразия украинской языковой картины мира, знания констант украинской национальной культуры и т. п.;
- формировать исследовательскую компетенцию, совершенствовать умения и навыки самостоятельной филологической работы с учебно-научным текстом.

Для реализации этих задач применяется текстоцентричный подход, сосредотачивается внимание на интегрировании теоретических и прагматично ориентированных разделов курса современного украинского литературного языка (фоностилистики, стилистической лексикологии, грамматической стилистики, стилистики и культуры речи, риторики).

Основной формой обучения в старших классах был и остается урок, следовательно, ему принадлежит ведущая роль в повышении результативности обучения, развития и воспитания учащихся. Какой бы модификации не претерпела структура, урок является стержнем, вокруг которого располагаются другие формы учебных занятий независимо от типа школы. Инновационные процессы, происходящие сегодня в образовании, побуждают к возникновению новых подходов в организации и проведении урока украинского языка и литературы. Поэтому сегодня особое внимание уделяется применению нетрадиционных уроков в старших классах. Необходимость выбора нетрадиционной формы обучения обусловлена и тем, что старшекласники – это потенциальные студенты, поэтому оправдано уделять повышенное внимание таким урокам, как лекции, семинары, зачеты, практикумы, колоквиумы, поскольку в таких формах будут происходить занятия и в высших учебных заведениях (Горошкина [Goroshkina], 2009). При изучении языка следует использовать с учениками такие формы работы, как работа в Интернете, с электронными учебниками, заполнение таблиц, ассоциативных схем, выступления ораторов, проведение диспутов и дискуссий, лингвистические практикумы и др.

В Концепции профильного обучения в старшей школе указываются и такие формы обучения, как курсы по выбору и факультативы, основными функциями которых являются углубление и расширение содержания профильных предметов или обеспечение профильной прикладной и начальной профессиональной специализации обучения. При изучении украинского языка ими могут быть, например, «Деловой украинский язык», «Язык как генетический код народа», «Стилистика современного украинского языка», «Культура делового общения», «Основы риторики», «Основы культуры речи», «Коммуникативные основы культуры общения» и др. Поэтому элективные курсы в профильном обучении удовлетворяют образовательные культурно-литературные потребности филологически одаренных старшекласников. Отлаженная система профориентационной работы в школе в

сотрудничестве психолога, учителя-филолога, родителей способствует подведению учащихся к собственному выбору филологического профиля обучения (Подлевская [Podlevska], 2015).

Специальные курсы дополняют, углубляют содержание учебных предметов государственного образовательного компонента, определяющего специализацию филологического направления. Занятия спецкурса для учащихся, выбравших филологическое направление обучения, имеют свою специфику проведения, в частности: широкое применение инновационных технологий обучения; повышение самостоятельной поисково-исследовательской деятельности учащихся; развитие образного, литературно-критического мышления старшеклассников; использование различных путей анализа и интерпретации художественного произведения; широкая презентация литературоведческих понятий; подробные обзоры литературных эпох, направлений, стилей; создание учебных ученических проектов с мультимедийными презентациями; участие в ученических литературных конференциях, «круглых столах»; проведение научно-исследовательской работы в Малой академии наук; организация встреч старшеклассников с представителями филологических профессий с целью их профориентации.

В апреле 2015 года Министерство образования и науки указом № 408 утвердило Положение о научных профильных школах ученической молодежи, главными задачами которых являются: создание условий для реализации творческих и интеллектуальных потребностей ученической молодежи; усовершенствование системы выявления и поддержки интеллектуально одаренной, способной к научному творчеству ученической молодежи; самообразование и самоусовершенствование ученической молодежи; подготовка к поступлению в высшие учебные заведения; формирование у ученической молодежи базовых исследовательских компетентностей в процессе экспериментальной, научно-поисковой, научно-исследовательской и изобретательской деятельности; формирование интеллектуальной, высокообразованной, социально активной личности. Такие школы организуют свою работу с учетом деятельности научных отделений Малой академии наук Украины (члены которой – одаренные ученики – работают над написанием и защитой собственных научных работ) и могут иметь название, в том числе, и «Научная филологическая школа ученической молодежи». Выпускникам школы, которые успешно сдали квалификационный экзамен, выдается документ о внешкольном образовании. Как видим, такой вид деятельности также направлен на развитие способностей филологически одаренных личностей (Положение о научных профильных школах ученической молодежи [Regulations on Scientific Professional Schools of the Pupils Youth], 2015).

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что филологически одаренных старшеклассников привлекают такие формы учебной деятельности как:

- самостоятельная, поисковая и исследовательская работа как на уроках, так и во внеурочной деятельности. В старшем школьном возрасте ученики часто отказываются от помощи взрослых и демонстрируют собственную индивидуальность. Поэтому в таком случае преобладают исследовательские задания, лингвистические игры, языковые наблюдения и опыты, поиск фактов, работа с различными источниками информации, их анализ и обобщение;
- задания повышенной сложности. У старшеклассников сочетание интенсивного и экстенсивного обучения способствует усвоению не только базовых знаний и умений осуществлять основные интеллектуально-лингвистические операции, но и сравнивать,

классифицировать, обобщать, выделять главное. Нужно, чтобы одаренный старшекласник учился на полную силу, иначе он потеряет способность к решению более сложных вопросов и не будет готов к более напряженной работе в вузе. Здесь можно применять лингвистическое экспериментирование;

- задания на опережение развития и на саморазвитие. У одаренных старшекласников, как правило, объем знаний превышает возрастную норму и они бессознательно стремятся к расширению знаний, выходящих за пределы школы, появляется стремление к овладению новыми, часто сложными знаниями. Основной мотивацией выступает познавательный интерес и удовольствие от самостоятельного получения знаний. Формы и методы работы: обучая - учусь, снежный ком, индивидуальное создание проектов;
- задания проблемного характера. Проблемное обучение всегда активизирует мышление, направляет личность на творческий поиск истины в процессе учебной деятельности. В таком случае уместными будут дискуссии, создание проблемных ситуаций, анализ данных, построение ассоциативного ряда;
- креативно-творческие задания. Для филологически одаренных старшекласников обязательными будут написание эссе, сенканов, создание творческих проектов, участие в сюжетно-ролевых играх, ситуативное моделирование. Нужно учитывать, что одаренные ученики чувствуют свою индивидуальность и хотят соответствовать представлениям окружающих об их таланте, т.е. для них необходимы задания на самовыражение;
- задания на развитие критического мышления. Филологически одаренные старшекласники вырабатывают навыки мыслить критически и формировать независимость суждений, а это возможно если мышление имеет сугубо индивидуальный характер. Поэтому уместными будут: мозговая атака, незаконченное предложение, определи позицию.

Таким образом, деятельность старшекласников приобретает самостоятельный, активный, творческий характер. Занимаясь поисковой деятельностью, они совершенствуют владение операциями умственной деятельности. В этом возрасте филологически одаренные ученики рассматривают себя с позиции актуальности своих филологических способностей в будущем.

Главными условиями эффективной организации работы с одаренными учениками считаем:

- уход от форм и методов обучения, которые тормозят развитие ребенка и не оставляют места свободному выбору видов и методов для самостоятельной интеллектуально-творческой деятельности;
- поощрение любых учебных и творческих успехов;
- активное внедрение гуманистических моделей и технологий общения, обучения, воспитания;
- дидактические принципы, которые способствуют обучению и воспитанию одаренных учащихся;
- привлечение одаренных учащихся к участию в жизни школы (доверие).

Обучение учащихся филологического профиля необходимо осуществлять на основе когнитивно-коммуникативного подхода, который обеспечивает глубокие знания языковой системы, познания языковых явлений в их функционировании и формировании коммуникативных умений и навыков.

Таким образом, развитие одаренной личности старшекласника имеет возможность на реализацию в условиях современного профильного обучения и дает нам основания для

создания концептуальной многоступенчатой модели развития одаренной личности до достижения зрелости с элементами филологической направленности. Составляющими такой системы работы являются: выявление уровня одаренности и способностей к филологическим наукам; ориентация на концепции одаренности и профильного обучения; прогнозирование системы развития одаренных учащихся и создание технологий и методики обучения, воспитания и развития креативно-творческого потенциала старшеклассников с филологическими способностями для дальнейшей самореализации во время обучения на филологической специальности в высшем учебном заведении и практической деятельности в общеобразовательном учебном заведении. Задача словесника в учебном процессе – воспитать жизненно компетентного выпускника, способного к профессиональному самоопределению. Именно поэтому приоритетом педагогической деятельности учителя-филолога является формирование у старшеклассника коммуникативной компетентности как жизнетворческой способности, что позволит личности коммуникативно оправданно пользоваться средствами родного языка во всех разновидностях социальных и культурных контекстов, продуктивно строя свою повседневную жизнь.

Литература

- Горошкіна, О. (2009): Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект. В: *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки, Випуск 3*, С. 181-186. [Goroshkina, O. (2009): The formation of the language personality of the professional school graduate: linguodidactic aspect. In: *Scientific journal of the Dragomanov National Pedagogic University. Series 8. Philological Sciences. Issue 3*, pp.181-188].
- Грауманн, О. (2014): Подходы к одаренности в педагогике – результаты исследований в Западной Европе и США. [Graumann, O. (2014): Approaches to giftedness in pedagogics – the results of studies in Western Europe and the United States. URL: <http://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/de/service/downloads/file/56-olga-graumann-wi-2014-ru>] (доступ: 30 ноября 2016 г.).
- Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» (2016) [The Concept A New school. *Education opportunities space* (2016). URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>]. (доступ: 30 ноября 2016 г.).
- Концепція профільного навчання в старшій школі (2013): В: *Інформаційний збірник МОН України, №24*, С. 3–15. [The Concept of Professional Education at Senior School (2013). In: Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine, № 24, pp. 3-15].
- Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) [The National Strategy of Education Development in Ukraine at the period up to 2021 year (2013). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>] (доступ: 30 ноября 2016 г.).
- Подлевська, Н. (2015): Профільне навчання: формування філологічного мислення учнів старшої школи. В: *Дидактика: теорія і практика: зб. наук. праць*. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, С. 71-75. [Podlevska, N. (2015): Professional education: forming the philological thinking of senior school pupils. In: *Didactics: theory and practice: Collection of scientific workpapers*. Kyiv: The Dragomanov National Pedagogic University Publishing House, pp. 71-75].
- Положення про наукові профільні школи учнівської молоді (2015) [Regulations on Scientific Professional Schools of the Pupils Youth (2015). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0466-15>] (доступ: 30 ноября 2016 г.).

Об авторе

Неля В. Подлевская: кандидат пед. наук, доцент, заведующая кафедрой славянской филологии Хмельницкого национального университета, г. Хмельницкий (Украина).
Контакт: podlevskaja@ukr.net

