



---

# **International Dialogues on Education Past and Present**

---

2015, Volume 2, Number 3

**KUZMIN, PETROVA & POPOV**

Migration and Social Distance: Various Ethnic Groups as Perceived by the Ural's Schoolchildren and Their Parents

**MEIER**

Reizwort „Darwin“: Eine komparatistische Diskursanalyse zu Wissenschaftskonzepten in zwei gegenwärtigen didaktischen Kontroversen, nebst einem historischen Exkurs

**KING**

Evidence-Based Course Design for Active Learning: Evaluation of a Blended Learning Approach to Enable Academic Faculty Development

**TOLSTOVA**

Historisch-vergleichende Betrachtungen zum ethnopädagogischen Wirken des tschuwaschischen Aufklärers Iwan Jakowlew und des deutschen Reformators Martin Luther

**FRANZ / SEBESTYÉN**

Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen

**[www.ide-journal.org](http://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 and Erika Hasebe-Ludt**

© International Dialogues on Education: Past and Present

All rights reserved

ISSN 2198-5944

**International Dialogues on Education: Past and Present**  
**Volume 2, Number 3, 2015**

---

|   |       |
|---|-------|
| <i>Konstantin Kuzmin, Larisa Petrova &amp; Dmitriy Popov</i><br>Migration and Social Distance: Various Ethnic Groups as<br>Perceived by the Ural's Schoolchildren and Their Parents                           | 6-16  |
| <i>Markus D. Meier</i><br>Reizwort „Darwin“: Eine komparatistische Diskursanalyse<br>zu Wissenschaftskonzepten in zwei gegenwärtigen didaktischen<br>Kontroversen, nebst einem historischen Exkurs            | 17-27 |
| <i>Samuel Olugbenga King</i><br>Evidence-Based Course Design for Active Learning:<br>Evaluation of a Blended Learning Approach to Enable<br>Academic Faculty Development                                      | 28-47 |
| <i>Elena Vladimirovna Tolstova</i><br>Historisch-vergleichende Betrachtungen<br>zum ethnopädagogischen Wirken des tschuwaschischen<br>Aufklärers Iwan Jakowlew und des deutschen Reformators<br>Martin Luther | 48-62 |
| <i>Anja Franz / Krisztina Sebestyén</i><br>Book Reviews – Рецензии книг – Buchbesprechungen   | 63-70 |



*Konstantin Kuzmin, Larisa Petrova & Dmitriy Popov (Russia)*

## **Migration and Social Distance: Various Ethnic Groups as Perceived by the Ural's Schoolchildren and Their Parents**

**Summary:** *The article is an overview of an empirical study, conducted in 2012-2013, of social distance between various ethnic groups in the Sverdlovsk District (oblast), Russia. Using an adapted form of the Bogardus scale we analyzed attitudes toward major ethnic groups in the region through the generational prism of local children and their parents. The personal migration experiences of respondents and the age of schoolchildren are seen as important and differentiating features in people's attitudes toward ethnic minorities.*

**Keywords:** *migration, migrant children in school, experience of migration*

**Резюме** (Миграция и социальная дистанция: как уральские школьники и их родители воспринимают разные этнические группы): *Статья представляет собой обзор результатов эмпирического исследования, проведенного в 2012-2013 гг в Екатеринбурге и Свердловской области (Россия). Используя адаптированную форму шкалы Богардуса, измерено отношение к основным этническим группам в регионе (включая мигрантов) в поколениях детей и родителей, представляющих местное сообщество. Личный опыт миграции респондентов и возраст школьников – наиболее важные дифференцирующие признаки отношения к этническим меньшинствам.*

**Ключевые слова:** *миграция, дети-мигранты в школе, опыт миграции*

**Zusammenfassung** (Konstantin Kuzmin, Larisa Petrova, Dmitry Popov: Migration und Soziale Distanz: Unterschiedliche Wahrnehmungen ethnischer Gruppen durch Schüler und deren Eltern im Ural):

*Der Artikel bietet einen Überblick über eine empirische Studie zur sozialen Distanz zwischen unterschiedlichen ethnischen Gruppen, die von 2012 bis 2013 im Gebiet Sverdlovsk (Russland) durchgeführt wurde. Unter Nutzung einer adaptierten Form der Bogardus-Skala wurden in dieser generationenvergleichenden Studie die Verhaltensweisen der ortsansässigen Kinder und ihrer Eltern gegenüber größeren ethnischen Gruppen analysiert. Die persönlichen Migrationserfahrungen der Befragten und das Alter der Schüler werden als wichtige und differenzierende Merkmale in den menschlichen Verhaltensweisen gegenüber ethnischen Minderheiten betrachtet.*

**Schlüsselwörter:** *Migration, Kindermigranten in der Schule, Migrationserfahrung*

### **Introduction**

In today's Russia, xenophobia is one of the most pressing social problems. Xenophobia has special status in cities with large flows of migration, such as Yekaterinburg, with 1.4 million inhabitants, and the Sverdlovsk region with 4.3 million people. In this paper, pupils and their parents became an object of study of their installations on to interactions with people of different ethnic groups. We focus on these two groups due to the special role that families play in the formation of children's tolerant attitudes, and the small potential of institutional influence on family interaction between parents and children. The social background of our research was the active involvement of migrants from Asian countries in the socio-economic life of the Urals. There were areas of employment primarily represented by migrants such as public transport, cleaning of the territories and facilities, retail trade, etc. It is essential to examine these trends when studying the interactions (or social

distance) among pupils, whose “adult” life will be accompanied by multi-ethnic contact in different environments due to the large number of labor migrants in the population.

Effective interactions between migrants and members of the hosting community are possible through the development of attitudes that foster shorter social distance between different ethnic groups. There are many problems and points of view considered in modern scientific literature (Oberdiek, 2001; Salter, 2007; Köchler, 1995). Moreover, it is particularly important to study social distancing among schoolchildren since they, more than others, have a relatively limited yet modern experience of interacting with migrants. Yekaterinburg has high rates of labor migration from the main donor countries of Central Asia. In addition, the city has a large proportion of migrant children in educational institutions. This situation forms special social conditions for the analysis, planning, and implementation of policies related to the interactions between migrant children and children from the local community. We consider the influence of parents as one of the factors that form the installation on the interaction in a multi-ethnic society. Parents compete primarily with the media. However, we believe that everyday context and discussion of family relationships (cue, casual conversations, the naming of the migrant groups, assessing the interaction of domestic situations, etc.) play a more important role than the controlled flow of information (TV, news, websites) and the uncontrolled flow (the blogosphere). Methodological installation in this project is a big part of family interactions for the formation of social distance concerning migrants. The hypothesis of the effects of competition is not tested in this project. Needless to say, parents play a crucial role in the formation of attitudes toward and practices of these interactions. However, current Russian sociological studies are silent about the interactions between migrant children and children from local communities. Yet, today’s schoolchildren will, in a few years, encounter a dramatic decrease in Russia’s population and will therefore, in the near future, witness increasing migration flows. Our survey of schoolchildren and their parents conducted in 2012-2013 in the Sverdlovsk region was motivated by this very problem

## Methodology

Using an adapted form of the Bogardus scale (Bogardus 1926) we analyzed attitudes toward major ethnic groups in the region through the generational prism of local children and their parents. Using adapted methods based on his scale is common (Escalona 2011; Ethington 1997). The concept of social distance was introduced by the American sociologist E.S. Bogardus in the beginning of the twentieth century and describes the closeness or detachment of social or ethnic communities, groups, and individuals. The scale of social distance estimates the degree of social and psychological acceptance of other people, so the scale is also often called the scale of social tolerance. The scale is used to measure social distances associated with racial or national origins; with age and gender differences; and with professional, religious, and other indicators. It is also used to measure the generational distance between children and their parents. The Social Distance Scale indicates the degree of psychological closeness between people and this closeness enables comfortable interaction between people. In our study the Bogardus scale is used to estimate the social distance between members of different ethnic groups in the region (Bogardus 1926).

In the survey, we ask our respondents to mark their attitudes toward particular ethnic groups through a series of dichotomous questions. Our questionnaire for parents is slightly different in wording from the school children’s questionnaire due to the need to reflect meaningfully on the variety of interactions between migrants and the local community. Here is the list of questions, which reflect a greater degree of intimacy of interaction as one progresses through the questionnaire:

1. "I agree to live in the same city, town with ..."
2. "I agree to live in the same building, on the same floor with ..."
3. "I agree to work together with ..." (for parents) and "to study in the same school with ..." (for schoolchildren)
4. "I agree for my child to study in the same school, class with..." (for parents) and "to study in the same class with ..." (for schoolchildren)
5. "I agree for my child to be friends with ..." (for parents) and "to sit next to in a classroom ..." (for schoolchildren)
6. "I agree for my child to marry ..." (for parents) and "to be friends with ..." (for schoolchildren)

Choosing and defining ethnic groups to assess was foremost in our research strategy. We created a list of ethnic groups for our respondents that (a) was plausible for our respondents to estimate, (b) reflected the reality of the migration situation in Yekaterinburg and the region, and (c) reflected not only the ethnic diversity of social interactions, but also indicated cultural differences.

As a result we suggested the following set:

- Azeris – describes a group of traditional migrants to the Urals (following the old Soviet patterns).
- Russian – describes the dominant ethnic group in the Urals (a kind of control group for evaluation).
- Kyrgyz – describes a major migration flow in Yekaterinburg and the region. This group presents considerable cultural differences when compared to the local population such as significantly different culinary traditions, typically Mongoloid appearance, and a "clan" mode of existence, which particularly affects the adoption of this group in multifamily apartment buildings in the megalopolis.
- Tatars – describes an ethnic group in the Ural region that belongs to another religious affiliation (Muslim).
- Moldovans – represents a minor flow of migration to the Urals. This group is associated with the stereotype of being European and is distinguished from the migration flow from Asia.
- Tajiks – describes the largest wave of migrants. This group is associated in the public mind with a prior image or stereotype (that they look dirty, smell bad, speak Russian badly, and are sheepish within the local community).

These classifications are not unique, but have regional specification when compared to similar studies (Arutyunyan/Drobijeva/Kuznecov 2007).

The "Soviet" model of migration means movement of different ethnic groups within the country. This migration is much smaller when compared to today's situation of socio-economic differentiation between the Soviet republics and the current states (the former Soviet republics). Furthermore, the ideology of friendly "Soviet people" does not suggest possible racist attitudes. Of course, there was xenophobia in the Soviet Union, but the modern Russian scale of this phenomenon is much more.

We should mention that, aside from criticism within the professional community, such categorization of ethnic groups was criticized by some of the respondents. For example, one parent accused the team of researchers of "being racist" and of "inciting hatred" among children. In our case, there was not concern about the formation of negative stereotypes, because radical formulations in the classical

Bogardus scale were removed from the children's questionnaire. The above-mentioned parent asked the principal to stop the survey. After his request, the already completed questionnaires were seized and destroyed. This is only one example of such a sensitive response to the research topic.

## The Description of Data

The population of the Sverdlovsk region is approximately 4.3 million people, of which 1.4 million (32.2%) live in the city of Yekaterinburg. The most common ethnic groups in the Sverdlovsk Region are Russians with 90%, Tatars with 3.5%, and Ukrainians with 1% (National census 2010). The ethnic composition of our sample is almost identical to the composition of the population of the Sverdlovsk region and minor differences do not exceed the error of representativeness: Russians (90%), Tatars (3%), and Ukrainians (2%). This allows us to extrapolate results from our sample to the age group of people from 30 to 48 years old in the region as a whole. It is also clear that the dominant, in a quantitative sense, Russian ethnic group "dominates" the data set. Additionally, if we consider the social and economic characteristics of Yekaterinburg and the region, it might represent a metropolitan area and the region in the Russian Federation.

We surveyed 1342 people: 828 schoolchildren and 514 parents. The survey involved schoolchildren enrolled in grades 6-11. The average age of schoolchildren respondents was 14-15 years. Gender differences: 46% girls and 54% boys.

Among parents, 26% were men and 74% were women. The specific features of the survey caused this gender shift in the adult population of the sample. The survey was conducted in schools in the Sverdlovsk region. After the schoolchildren completed the questionnaire, they were requested to give a questionnaire to their parents and ask them to fill it out. It is known that Russian mothers have more of the responsibility for the upbringing and education of their children. Despite the fact that boys were asked to give the questionnaire to their mothers and girls were asked to give it to their fathers (to avoid gender asymmetry), the majority of parents who responded turned out to be women. We also encountered certain methodological difficulties throughout our research. The achieved sample of schoolchildren was 86%. We assume that this percentage represents the average attendance of children in classroom. However, only 54% of parents took part in the survey. This, of course, indicates limitations in the process of extrapolation of the research data. We assume that the most responsible and reliable parents answered the survey questions, and perhaps those were also people who had a particular experiential affinity with the research problem.

## *Migration Experience among Schoolchildren and their Parents*

We began our research with several hypotheses related to the factors responsible for creating different social distances between various ethnic groups. We were especially interested in the role of migration, at the level of personal experience, in dealing with potential migrants. The extrapolation of personal experience can serve, in our opinion, as a key criterion in evaluating a particular ethnic group. For instance, one out of six schoolchildren, interviewed in the schools of Yekaterinburg, experienced migration in his or her lifetime because he or she was born outside of Yekaterinburg in one of the satellite settlements of the Sverdlovsk region, or in towns or villages outside of the Sverdlovsk region. In general, about a quarter of the schoolchildren surveyed in the Sverdlovsk region had experienced migration to some degree because the place of the survey did not coincide with the place of their birth. Approximately 12% of the schoolchildren replied in the survey that their families had migrated to the Sverdlovsk region from other regions. Half of the surveyed schoolchildren had experienced interactions with migrants, from other countries outside the Russian

Federation, with whom they studied in the same class or school. About 6% of the respondents were themselves migrants from the countries of the former Soviet Union.

It is clear that parents had a richer experience of interaction with migrants and other ethnic groups. Only 53% of the surveyed parents were natives to the Sverdlovsk region. This indicates that nearly half of the adult population in the Sverdlovsk region had experienced migration to a certain degree in their lives. About 28% of the surveyed parents migrated to the Sverdlovsk region from another region, and about a third of these migrants (8.2% of all the parents) moved to the Sverdlovsk region from one of the former Soviet republics.

Most of the parents (75%) had interacted with people who arrived in Russia from abroad. The most common types of these experiences are listed below:

- Working collaboratively with – 64% had experienced this type of interaction (half of all the respondents)
- Living in the same building, on the same floor with – 39% had experienced this type of interaction (one third of all the respondents)

Less common, yet representative types of interactions were also:

- contact with a friend who arrived in Russia from abroad, situational interactions in a public place, or interaction in the workplace – 4% of the respondents;
- contact with relatives from abroad (spouse or spouse’s relatives) – 3% of the respondents;
- studying at school, college, in professional courses with – 2% of the respondents.

### *Russians about themselves*

As we have already indicated, the majority of the respondents identified themselves ethnically as Russians. The dominance of the opinions of this particular ethnic group explains, for instance, why the attitude toward the Russian ethnic group is more positive than the attitude toward other ethnicities (see Table 1 and 2). Therefore 99% of the respondents claimed that they would agree to live in the same settlement with a Russian person. At the same time intolerant statements were characteristic of the dwellers of Yekaterinburg (here 98%). Among the inhabitants of the Sverdlovsk region, 100% of the respondents were willing to live in the same settlement with a Russian person. This could be explained by the characteristics of the infrastructure of a megalopolis such as Yekaterinburg. The population of the city is approximately 1.5 million people, which makes Yekaterinburg one of the most densely populated cities in Russia. This, in turn, creates difficulties in terms of public transport, lack of job opportunities, etc. This situation, in short, opens a window for negative attitudes toward people coming to the city and for the perception of newcomers as competitors.

Table 1: Social distance in the responses of parents

|   | Azeris | Russians | Kyrgyz | Tatars | Moldovans | Tajiks |
|---|--------|----------|--------|--------|-----------|--------|
| I agree to live in the same city, town with | 53%    | 99%      | 59%    | 78%    | 65%       | 51%    |

|  |     |     |     |     |     |     |
|--|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| I agree to live in the same building, on the same floor with | 46% | 99% | 48% | 73% | 58% | 40% |
| I agree to work together with                                | 48% | 99% | 49% | 72% | 56% | 44% |
| I agree for my child to study in the same school, class with | 55% | 99% | 54% | 77% | 63% | 48% |
| I agree for my child to be friends with                      | 47% | 99% | 48% | 70% | 57% | 41% |
| I agree for my child to marry                                | 16% | 97% | 18% | 32% | 28% | 14% |

Table 2: Social distance in the responses of schoolchildren

|  | Azeris | Russians | Kyrgyz | Tatars | Moldovans | Tajiks |
|--|--------|----------|--------|--------|-----------|--------|
| I agree to live in the same city, town with                  | 50%    | 99%      | 45%    | 58%    | 57%       | 37%    |
| I agree to live in the same building, on the same floor with | 38%    | 99%      | 36%    | 49%    | 48%       | 28%    |
| I agree to study in the same school with                     | 49%    | 99%      | 44%    | 54%    | 52%       | 35%    |
| I agree to study in the same class with                      | 40%    | 99%      | 35%    | 47%    | 44%       | 26%    |
| I agree to sit next to in a classroom                        | 29%    | 98%      | 26%    | 39%    | 35%       | 20%    |
| I agree to be friends with                                   | 36%    | 97%      | 31%    | 45%    | 40%       | 25%    |

Pupils experienced much less institutional interaction with members of other ethnic groups, and they extrapolated from their personal experience in order to understand their institutional interactions. Probably, public tolerance of migrants will increase as far as entry into a variety of institutional interactions. The low level of social acceptance is partly due to the current system of education. The former Soviet system aimed at the formation of internationalism but it withdrew from school textbooks. And now the idea of inter-ethnic tolerance is not so common in textbooks. In contemporary Russia, there is a problem with national identification because ethnicity is the basis of an emerging “new” identity.

The majority of the respondents agreed to work collaboratively with members of other ethnic groups regardless of any factors except education. Thus, reluctance to work with members of the dominant Russian ethnic group was recorded mainly among respondents with a higher education.

Surveyed parents agreed to allow their children to attend the same school or to be friends with Russians. No social or demographic differences affected this opinion. Most respondents also agreed to allow their child to marry a Russian. In the context of other received answers, this response was expected. In general, the relatively close social distance toward the Russian ethnic group can be explained, above all, by the quantitative dominance of this group in the Sverdlovsk region. Among the surveyed schoolchildren, this social distance is even than their parents, and generally ranges from 96% to 99% of positive responses.

### *Social distance in the generational context*

The large amount of data and the relative novelty of our research approach (we have no other data derived from colleagues with comparable methodology) have sometimes put us in a difficult situation. Not all the results are easy to interpret. We will continue this work and we will also use an alternative research strategy—qualitative methods. The overall perception of social distance is almost identical among representatives of different generations and can therefore be represented as three levels of social distance:

1. Tatars and Moldovans. This level can be characterized as cultural affinity. In particular, among the generation of adults the nature of the attitude toward the Tatars and the Moldovans is a certain cultural acceptance of these ethnic groups. The maximum permissible intimacy is expressed in the agreement to a marriage of his or her child with a representative of these ethnicities (in 30% of cases). This phenomenon can be explained by the fact that Tatars are one of the indigenous ethnic groups in the Sverdlovsk region, and the Moldovans are perceived as representatives of European culture. This perception determines a more positive attitude toward the Moldovans. The core values of Europe are the values of liberalism, civil society, lawful state, market economy, and quality of life. In usual mind Europe is not perceived geopolitically but purely geographically.

2. Kyrgyz and Azeris. These ethnic groups could be characterized as institutionally acceptable. Respondents are ready to accept these groups as an objective given reality. They are ready to collaborate with them at work and live with them in the same city or village. Yet, the level of cultural penetration here is slightly lower. We associate this increasing social distance with the raising levels of nationalism in Russia and the very cruel attitudes toward ethnic groups from Asia and the Caucasus, incited by the new flows of labor migrants from these regions.

3. Tajiks. This is the most distant ethnic group. These people experience rejection not only culturally and personally, but also at the level of structural relationships. In particular, only half of the surveyed parents agreed to live with this ethnic group in the same city and among schoolchildren, only one out of three respondents agreed to do so. This phenomenon can be attributed to the effect of the double turnover of common stereotypes. Russians stereotypically imagine the Tajiks as a group with almost no social or cultural significance, and as a consequence, they prefer not to interact with them. For example, Tajiks carry out most construction and repair work but customers, individuals, and businesses try to find a broker (preferably a Russian foreman) when recruiting Tajiks. These stereotypes account for the wide social distance between Russians and Tajiks and enhance the stereotype responsible for this distance in the first place. Because of this large social distance, the Tajik ethnic group is sufficiently cut off from and rejected by the dominant ethnic group in the region. As the study of the Tajik ethnic group in Yekaterinburg demonstrates, both the labor migrants and

the local community often seek to enclose their existence through ghettoization. As a policy measure to regulate the relationships between migrants and the local community, there is a proposal to allow guest workers to settle outside the city in a town not far from Yekaterinburg.

In the opinions of children and adults, social distance differs depending on the level of intimacy of the social interaction evaluated with the question. Thus, parents have demonstrated that social distance is greater when the social interaction is less "social" (more private). For instance, interactions such as residence in the same city, teamwork, etc., are perceived as the norm, while more personal contacts are evaluated with a smaller degree of proximity.

Schoolchildren assessed this differently. Because of the lack of a rich experience in dealing with other cultures and nationalities in institutional settings, schoolchildren extrapolated their experience of interpersonal communication onto the interactions with other ethnic groups. For example, while parents' attitudes toward the Tajiks ranged from 51% to 14% of positive responses (from less personal to more personal interactions), schoolchildren's responses decreased from 37% to 24% in more personal questions.

Another important factor was peer pressure and the prestige of a child in the eyes of his or her classmates. We believe that this is why the subjective willingness to make friends with children from other cultures or nationalities was often perceived more positively than the wish to sit next to this child in a classroom. Viewing the significance of the social distance to the "Other," schoolchildren feared that sitting next to the "Other" could potentially exclude him or her from the community of peers in school.

### *Migrants and the assessment of social distance*

As we noted earlier, one of the key factors in assessing social distance between the representatives of various ethnic groups is the subjective experience of migration. Almost half of the parental respondents had experienced migration, while among schoolchildren one in four had.

As noted above, Tatars and Moldovans have the shortest social distance from Russians. Everyday interactions (with the Tatars) and the perception of another ethnic group as complementary (Moldovans are seen as Europeans) are responsible for this short social distance. The current research data in Russia show that migrants tend to positively evaluate prospects for cooperation with representatives from their own religious affiliation, and then with their own ethnic group (Solodova 2011). For example, in evaluating social distance from the Moldovans, civil identity is prevalent among respondents and is based on shared history, religion, frequency of contact, etc. The assessment of Moldovans as Europeans creates the possibility for a closer distance with the Russians and is a clear cognitive and behavioral stereotype.

Teenagers do not draw from their own migration experience when evaluating the Tatars and Moldovans, whereas the parental generation tends to evaluate these groups more positively if they have experienced migration themselves (the difference is 3-4% for the Tatars, and about 7% for the Moldovans).

The groups of Azeri and Kyrgyz are the second closest group. It should be noted that the Kyrgyz is perceived as a more distant group. The interactions, on a personal and private level, are assessed as negative (an average of 4% of the schoolchildren and 10% of the parents). Schoolchildren differ in their perception of the Azeri and the Kirghiz. Schoolchildren with previous migration experience assessed these groups more positively (6-8% more positive responses to the Azeri group and 2-4%

improvement rates for the Kirghiz). The responses of the participants revealed that the most distant or even excluded ethnic group was the Tajiks. This is particularly evident in the responses of schoolchildren. Less than a quarter of the respondents were willing to interact with the Tajiks privately, and only about a third of the respondents agreed to have institutional relations with them. Unlike the children, parents expressed more tolerant attitudes toward this group.

In our analysis we differentiated between the schoolchildren in middle school (grades 6-9) and the schoolchildren in high school (grades 10-11). The principal difference between these two groups was due to the difference in possible life trajectories in the near future, since those who graduated from high school were faced with educational and professional choices. Academic and work environments of potential intensification of the interactions with migrants.

The social attitude toward the ethnic group of Tatars varied markedly and depended on a child's grade in school. High school schoolchildren were more tolerant of the Tatars than the middle school children, specifically with regard to the private nature of the interaction (e.g., friendships or sitting next to a person). Almost 50% of high school students assessed private interactions with the Tatars positively and the difference in positive responses, when compared to the middle school students' responses, was about 20%. Similarly, less positive responses toward the Moldovans were observed among middle school students. The difference in positive responses, when compared to high school students, was about 20%. The difference between high school and middle school students' attitudes toward the Azeri were less significant, yet still about 15%. The difference in the attitudes toward the representatives of the Asian countries were 10% or less among schoolchildren of different grades. For example, consider differences in responses to questions regarding the private nature of interactions with the Kyrgyz and Tajiks.

*Table 3: Interaction with Kyrgyz and Tajiks*

|  | Middle School<br>(% of positive responses) | High school (%<br>of positive responses) | The difference in responses in % |
|--|--|--|----------------------------------|
| I agree to sit in a classroom next to a Kyrgyz | 18   | 34                                       | 16                               |
| I agree to be friends with a Kyrgyz            | 27   | 36                                       | 9                                |
| I agree to sit in a classroom next to a Tajik  | 15   | 26                                       | 12                               |
| I agree to be friends with a Tajik             | 23   | 27                                       | 4                                |

There are certain trends in the assessment of social distance. In particular, there was a difference of about 20% between the middle and high school students' evaluations of public interactions with other ethnic groups. High school students were more tolerant in their assessments. In our opinion, this tolerance is partly due to prior life experience and partly due to a more realistic assessment of the prospects for interaction with other cultures and ethnic groups in their adult lives. Moreover, a strong indicator of social distance is the gradual change in the evaluation of private interactions. When the total distance increased and the number of positive responses decreased, the difference in

responses between middle and high school students also declined from 20% to 9% and, in with regard to the attitudes toward Tajiks, to 4%.

## Conclusion

1. In the responses of schoolchildren, social distance has a more personal nature because of the children's lack of institutional communication practices. In the context of parental responses, in which the social distance increases as the interactions become more private, we estimate that in the future, the current generation of schoolchildren will be more tolerant to other cultures and nationalities, especially if the interpersonal interactions remain the same and the level of institutional interaction rises.

2. In the everyday perceptions of the inhabitants of the Sverdlovsk region, there is a clear identification of the various ethnic groups, which can be expressed through the following levels of territorial assessment:

“One of ours” – residents of the region, city, and country whose culture is acceptable and understandable and with whom private relations are welcome (Russians, Tatars)

“The West” – representatives of the countries of western and eastern Europe, sometimes incomprehensible, but acceptable as fellow citizens, neighbors, and work colleagues. Such a perception allows for close relationships (Moldovans).

“The South West” – representatives of these groups are treated with tolerance. Yet tensions rise when relations with these groups become more intimate. Schoolchildren are more likely to consider the members of these groups to be representatives of the West (the Azeris).

“The South East” – the representatives of these cultures and ethnic groups are assessed with the largest social distance and treated with a very suspicious attitude. This attitude is further intensified by the objectively low social status of migrants from Central Asia. However, it is impossible to determine whether the large social distance caused the low social status of these groups or vice versa.

3. The experience of migration (even at the regional level, from a town or village to a large city) has the most significant impact on the demonstrated social distance. Reducing social distance is more clearly associated with the parents' experiences, rather than with the experiences of schoolchildren. However, the subjective experience of being the “Other” and being “Alien” leads students to reconsider some of their attitudes and to rethink a variety of ethnic and cultural prejudices, which they inherited from their parents.

## References

- Arutynyan, U. , Drobijeva, L. & Kuznecov, I. (2007): Immigrants from Transcaucasia in Moscow – who are they? In: *Population and Society*. <http://www.demoscope.ru/weekly/2007/0271/tema05.php>.
- Bogardus, E.S. (1926): Social Distance in the City. In: *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*. 20, pp. 40-46.
- Ethington, P.J. (1997): The Intellectual Construction of "Social Distance": Toward a Recovery of Georg Simmel's Social Geometry. *Cybergeog: European Journal of Geography*. In: <http://cybergeog.revues.org/227>; DOI: 10.4000/cybergeog.

- Escalona, J. & Reynolds, A (Eds.): *Scale Change in the Early Middle Ages: Exploring Landscape, Local Society and the World Beyond*. Turnhout: Brepols (Belgium)
- Köchler, H. (1995): The Concept of the Nation and the Question of Nationalism. The Traditional ›Nation State‹ versus a Multicultural ›Community State‹. In: Dunne, M. / Bonazzi, T. (eds.): *Citizenship and Rights in Multicultural Societies*. Keele: Keele University Press, etc.
- National census in 2002: <http://www.perepis2002.ru>.
- Oberdiek, H. (2001): *Tolerance: between forbearance and acceptance*. Lanham (USA): Rowman and Littlefield.
- Salter, F. (2007): *On Genetic Interests: Family, Ethnicity, and Humanity in an Age of Mass Migration*. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.): Transaction Publishers.
- Solodova, G.S. (2011): The integration of Muslim migrants into Russian society. In: *Socis*, 2011, Vol. 4.

## **About the Authors**

**Prof. Dr. Konstantin Kuzmin:** Head of the department of social work of the Ural State Medical University (Russia), contact: kuzmin@usma.ru

**Prof. Dr. Larisa Petrova:** Associate Professor of Sociology and Political Science USPU (Russia), contact: docentpetrova@gmail.com

**Dr. Dmitriy Popov:** Sociologist, independent researcher, Yekaterinburg, (Russia), contact: dspsoc@gmail.com



Markus D. Meier (Kolumbien)

## Reizwort „Darwin“: Eine komparatistische Diskursanalyse zu Wissenschaftskonzepten in zwei gegenwärtigen didaktischen Kontroversen, nebst einem historischen Exkurs

**Summary** (Buzz-word "Darwin": A comparative discourse analysis of concepts of science in two recent didactic controversies, along with a historical excursus): Since schools have left the patronage of religious institutions, the sciences have become their point of reference as far as their didactic content is concerned, the state as far as their form (administration, financing etc.) is concerned. The present paper aims to show, how political and/or religious interests try to interfere with the scientific orientation in secondary and tertiary education, referring to the case of Charles Darwins theory of evolution. In an introductory analogy, the implementation of "Rassenkunde (race education)" during the Third Reich is reconstructed and contrasted to attempts to install "creationism" resp. "gender-studies" in education today. Both intentions are concludingly evaluated in respect to their scientific and political foundations and implications.

**Key words:** Charles Darwin, creationism, gender-studies, religion and science

**Резюме** (Маркус Д. Мейер [Колумбия]: Слово-стимул «Дарвин»: сравнительный дискурс-анализ по научным концептам в двух современных дидактических дискуссиях, наряду с историческим экскурсом): С тех пор как институты образования все больше и больше выделялись из религиозных учреждений, то науки в содержательно-дидактическом отношении, а государство в формальном (административном, финансовом и т.д.) отношении становились центральными пунктами образования. Статья на примере эволюционной теории Чарльза Дарвина показывает, как политические и/или религиозные интересы и сегодня пытаются оказать влияние на научную ориентацию вторичного и третичного образования. По исторической аналогии производится реконструкция введения «Расового учения» в Третьем Рейхе и сравнение с попытками реализации «креационизма» и/или «гендерного учения» в современном образовании. В заключение обе попытки оцениваются в отношении политических и научных основ и импликаций.

**Ключевые слова:** Charles Darwin, Креационизм, гендерные исследования, религия и наука

**Zusammenfassung:** Seitdem Bildungsinstitutionen zunehmend aus religiösen Institutionen herausgelöst wurden, sind die Wissenschaften in inhaltlich-didaktischer und der Staat in formaler (administrativer, finanzieller etc.) Hinsicht zu zentralen Referenzpunkten von Bildung geworden. Der Artikel möchte am Beispiel von Charles Darwins Evolutionstheorie zeigen, wie politische und/oder religiöse Interessen auch heute noch auf die Wissenschaftsorientierung von sekundärer und tertiärer Bildung Einfluss zu nehmen versuchen. In einer einführenden historischen Analogie wird die Einführung von "Rassenkunde" im Dritten Reich rekonstruiert und mit Versuchen, "Kreationismus" bzw. "Genderstudien" in gegenwärtiger Bildung zu implementieren, kontrastiert. Beide Versuche werden abschließend im Hinblick auf ihre politischen und wissenschaftlichen Grundlagen und Implikationen bewertet.

**Schlüsselwörter:** Charles Darwin, Kreationismus, Genderstudien, Religion und Wissenschaft

## Einleitung

Seit ihrer organisatorischen und curricularen Herauslösung aus ekklesialen Kontexten hat (zunehmend staatlich finanzierte) schulische Bildung auch eine Ablösung von theologisch-metaphysischen Inhalten angestrebt, die durch wissenschaftliche Paradigmen ersetzt werden sollten und wurden. Verschiedene Kriterien wurden und werden dabei an Wissenschaftlichkeit gestellt: Ihr Gegenstand muss klar definierbar und definiert sein, der theoretische Rahmen muss begründbar sein und begründet dargestellt werden, Ergebnisse müssen empirisch falsifizierbar sein um evtl. eine Neuformulierung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Bildungsinhalte zu ermöglichen in einer Fachsprache, deren Kategorien sauber trennbar, logisch nachvollziehbar, widerspruchsfrei und sprachlich – nicht unbedingt spontan, aber prinzipiell – klar und verständlich sind (ausführlich Lauth & Sareiter, 2002; zum hier zugrunde liegenden Wissenschaftsverständnis Popper, 1935). Ausgeschlossen sind wissenschaftstheoretisch Rekurse auf Autoritäten und ihre "Heiligen Texte", aber auch solche auf die faktische Definitionsmacht von edukativen religiösen oder politischen Institutionen (Kirchen oder Ministerien etwa). Die Fachdidaktiken der Schulfächer müssen sich durch diese Wissenschaftsorientierung immer wieder neu orientieren, damit "Schulwissen" nicht von der fortschreitenden wissenschaftlichen Entwicklung der jeweiligen Disziplinen abgekoppelt wird. Tun sie dieses nämlich nicht, so laufen sie Gefahr religiös und/oder politisch erwünschte Dogmen in Unterrichtsinhalte zu verwandeln, die den Kriterien ihrer jeweiligen wissenschaftlichen Diskurse nicht entsprechen bzw. nicht mehr entsprechen.

Das gilt insbesondere für ein Fach wie die Biologie (von gr. βίος, „Leben“ und dem Suffix -λογία, „Wort, Lehre“), die als „Lebens-Kunde“ (ihrer Definition nach) viele Anknüpfungspunkte an Referenzdiskurse bietet. So ist die "Frage nach dem Leben" eben zentral nicht nur in der Theologie und Philosophie, sondern auch in den Sozialwissenschaften – und der Politik. Es nimmt daher nicht Wunder, dass von diesen beiden Seiten – also Strömungen innerhalb der Theologie einerseits und innerhalb der Sozialwissenschaften, aber auch der Bildungspolitik andererseits – gegenwärtig massiv Einfluss auf die Ausgestaltung nicht nur biologischer Didaktik genommen werden soll und teilweise genommen wird.

Methodisch versteht sich der Beitrag als Übung in dem, was Berger und Luckmann in Anlehnung an Nietzsche „die Kunst des Misstrauens“ (Berger & Luckmann, 1968/2003, S. 7) genannt haben. Wir wollen nachweisen, dass der pure Verweis auf die triviale Tatsache, dass Wissensproduktion als gesellschaftlicher – in unserem Fall erziehungswissenschaftlicher – Prozess zu verstehen sei (dass also Publikationen nicht etwa „vom Himmel fallen“, oder einfach „erscheinen“ ...), in seinem bescheidenen epistemologischen Anspruch selbst zu Ideologie und Ressentiment dann wird, wenn er sich jeglichen Bezugs zu theoriegeleiteter Betrachtung empirischer Realität enthält – zu nicht nur unwissenschaftlichem, sondern unsinnigem „anything goes“. Der Verweis resultiert dann in wenig erkenntnisversprechenden, oft plumpen Versuchen, das filigrane Gefüge von historischer und systematischer Dialektik, das erst die fragile und faszinierende Vielfalt wissenschaftlicher Erkenntnis „intern“ ermöglicht, durch Verweise auf ihre Einbettung in v.a. staatliche Machtstrukturen „extern“ zu erschüttern, zu relativieren, evtl. zu zerstören – den immer wieder neu geknüpften und gelösten gordischen Knoten der Wissenschaft mit dem imposanten Schwert politischer Einflussnahme zu zerschlagen. In einer Diskursanalyse seien in diesem Sinne zwei aktuelle und ein historisches Beispiel machtgestützter und -geschützter akademischer Debatten de-konstruiert und ihrerseits auf ihre jeweiligen religiösen, gesellschaftlichen, politischen und nicht zuletzt akademischen Herrschaftsabsichten befragt.

Die für Diskursanalysen zentrale Schwierigkeit der Auswahl eines repräsentativen Untersuchungsmaterials (vgl. Jäger 2011) haben wir folgendermassen gelöst: Günthers Text ist in den 1920/30er Jahren vielfach wiederaufgelegt worden, seine "Bedeutung" zeigt sich nicht zuletzt an der Hertz'schen Gegenschrift; er war "der Rassepapst" der Nationalsozialisten. Die Positionen des Kreationismus fristen in der Wissenschaft kaum ein Schattendasein, eine Paraphrase und der Verweis auf die Argumentation der Kultusministerin erschien uns deshalb ausreichend, um sie nachvollziehbar zu rekonstruieren. Am schwierigsten fiel die Auswahl im dritten Fall: Der Sieler-Text arbeitet paradigmatisch an der Schnittstelle von Gender- und Queerstudien und profitiert dabei in seiner Argumentation von beiden Richtungen, ausserdem macht auch hier das Publikationsmedium die enge Verzahnung des Diskurses mit (Bildungs-)politik deutlich, der für unsere Argumentation zentral ist; das gleiche gilt für den anonymen Text des NRW-Ministeriums. Gerade beider paraphrasierender Charakter und ihr Fokus auf bildungspolitischen Fragen als "Kern" ermöglichen es, sich nicht in der Analyse "scholastischer" argumentativer Artefakte zu verlieren, die ansonsten diesen hochinstitutionalisiert-selbstreferentiellen Diskurs prägen.

Versuche einer Einflussnahme auf Wissenschaft „von außen“ sind nicht neu. Einen beunruhigenden historischen Vorläufer haben sie z.B. in der Biologischen Rassekunde im Nationalsozialismus, der die Biologie zu einem Kernfach nationalsozialistischer Bildungspolitik erhob (Wegner, 1991) und theoretisch unbegründete, definitivisch unklar-unsinnige, empirisch nicht fundierte und insofern unwiderlegbare rassistische Glaubenssätze mit ihrem je eigenen sprachlichen Duktus im schulischen und universitären Kontext implementierte – mehr noch: Gerade diese ihre unwissenschaftlichen Charakteristika, ihre logisch unzugängliche und sprachlich nebulöse, ihre sozusagen unbestimmt-unmittelbare Unsinnigkeit, sollte ihren nur intuitiv, nicht rational erfassbaren Wert verbürgen. Ein historischer Exkurs stehe am Anfang der Untersuchung.

Karriere und Werk des „Rassentheoretikers“ Hans Friedrich Karl Günther, eines promovierten Germanisten und Studienrats ohne biologische, insbesondere evolutionsbiologische Fachkenntnisse, der sich als politischer Schriftsteller empfand, stehen beispielhaft für eine Entwissenschaftlichung und Politisierung der deutschen Hochschulen und Schulen in diesen 30'er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Im Sinne eines hear-one-hear'em-all ein Textbeispiel:

„Wenn Deutschtum nicht so viel bedeutet wie: Streben zu nordischem Geist, dann bleibt nur eine Verneinung übrig: Abfall von nordischem Geist. Ein neues Streben aber, etwa ein Streben zu ostischem Geist, ist nicht möglich, da es so etwas wie ostischen Geist nicht gibt oder da ostischer Geist eben durch alle Umzüchtung kaum noch mehr bedeuten kann als: Anpassung an die Führung artfremden Geistes, Einordnung in Gemeinschaftsgebilde, welche von artfremden Menschen, von nordischen Menschen oder – wie in den abendländischen Grossstädten – von vorwiegend vorderasiatischen und vorwiegend nordischen Menschen geschaffen sind.“ (Günther 1935, S. 463)

Die Terminologie bezüglich des „Strebens und Abfalls von nordischem Geist“ ist unklar, der Argumentationsgang bezüglich des „nicht existenten und aber umgezüchteten ostischen Geistes“ widersprüchlich, die Schlussfolgerungen unklar-beliebig; lediglich die politische Absicht „hinter“ dem krypto-biologischen Text ist unmittelbar und aufdringlich zugänglich. 1930 wurde Günther von einer halben Stelle im sächsischen Schuldienst auf einen neugeschaffenen „Lehrstuhl für Sozialanthropologie“ in Jena berufen – gegen den expliziten Protest vieler deutscher Ordinarien – durch den nationalsozialistischen thüringischen Ministerpräsidenten Frick, die Antrittsvorlesung besuchten ostentativ Adolf Hitler und Hermann Göring.

Noch im selben Jahr verfasste der österreichische Nationalökonom Friedrich Hertz eine Protestschrift „Hans Günther als Rassenforscher“ (Hertz, 1930) und wurde von seinen ideologischen Gegnern umgehend – und durchaus zutreffenderweise – als „Jude, Freimaurer und Pazifist“ diffamiert. Hertz selbst verstand sich als soziologisch argumentierender Minderheitenforscher, der auf die Kraft des besseren Arguments gerade auch gegenüber politischer Erpressung setzte, nach dem Krieg engagierte er sich folgerichtig stark für die entrechteten und vertriebenen "Sudetendeutschen" aus Böhmen und Mähren. Seine wissenschaftliche Argumentation hatte (hochschul-)politischer Agitation jedoch letztlich nichts entgegenzusetzen, wie Günthers erfolgreiche Berufung und Hertz' eigene Emigration 1938 zeigt (alle Angaben nach Schwandt, 2008).

Dieser kurze historische Exkurs zum Thema möge beispielhaft beleuchten, welche verheerenden Auswirkungen eine fachfremde, ideologisch motivierte Politisierung und Entwissenschaftlichung von Hochschulen zeitigen kann. Sie zerstört die Grundparadigmen wissenschaftlichen Arbeitens, nämlich die Überzeugung von der personenindifferenten, methodisch gelenkten empirischen Falsifizierbarkeit von Aussagen und ersetzt sie durch den impliziten oder expliziten, in jedem Fall jedoch wissenschaftlich gesehen irrelevant-unredlichen Verweis auf den jeweils machtpolitisch stärkeren. Ein Versagen der Hochschulen und Schulen in dieser Zeit bestand darin, nicht ausreichend zu reflektieren, dass Wissensproduktion in politische Systeme eingebunden ist und es daher unverzichtbar gewesen wäre, dieser Aufkündigung wissenschaftlicher Argumentationsgrundlagen entschieden entgegenzutreten – und sie nicht zeittypisch „unpolitisch“-achselzuckend abzutun –, da auf eine Habermas'sche „Eigen-Einsicht in das schwächere Argument“ nicht vertraut werden konnte; Günther veröffentlichte noch nach Kriegsende ohne Pseudonym Warnungen vor Ehen mit Zuckerkranken, Frauenrechtlerinnen und Gewohnheitstrinkern (Schwandt, 2008).

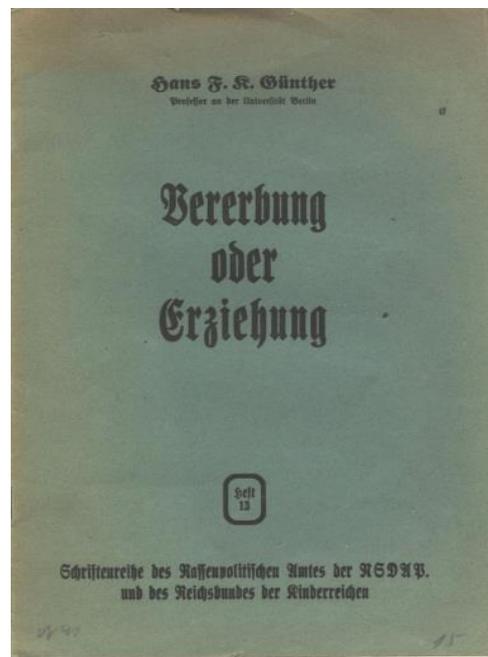


Abbildung 1: Hans Friedrich Karl Günther, *Vererbung oder Erziehung*

Zu einem Kristallisationspunkt der Auseinandersetzung um Biologie zwischen wissenschaftlichen Standards und religiöser Indienstnahme hat sich in den letzten Jahren die Debatte um den sogenannten „Kreationismus“ entwickelt. Diese Debatte findet im Spannungsfeld eines wörtlich verstandenen, „verbalinspirierten“ Tora-, Bibel-, oder Koranglaubens und der modernen, universitär

verankerten Evolutionstheorie im Gefolge v.a. Charles Darwins statt. Beschränken wir uns in der Darstellung auf die politisch einflussreichen fundamentalistisch-kreationistischen Christen.

Die beiden alttestamentarischen Schöpfungserzählungen der Genesis, v.a. aber die „Wortgezeugtheit der Welt“, wie sie das Johannesevangelium beschreibt, werden als der Vorstellung von der „Entstehung der Arten durch natürliche und sexuelle Selektion“ diametral entgegengesetzt verstanden. Da die Bibel – als „Heilige Schrift“ – definitionsgemäss und in jedem Fall nicht falsifizierbar sei, sondern wörtlich zu verstehendes Wort Gottes, wird sie als „Widerspruch“ zur wissenschaftlichen Evolutionslehre gelesen, oder anders herum ausgedrückt: Der Evolutionslehre und ihren „Anhängern“ wird vorgeworfen, sie lehnten den christlichen bzw. jüdischen Glauben ab, sie seien letztlich Herätiker. Dieser Konflikt lässt sich naturwissenschaftlich-argumentativ nicht lösen, sondern nur systemtheoretisch im Sinne einer "dekretierten Anschlussunfähigkeit" verstehen. Als eine solche „alternative Sichtweise“ soll Kreationismus denn auch unkommentiert statt (bzw. neben) der Evolutionslehre in der Biologie v.a. schulpolitisch-fachdidaktisch verankert und gelehrt werden. (Nota bene: Diese schulpolitische Forderung ist v.a. eine US-Konstellation, denn in den USA herrscht durch die Trennung von Kirche und Staat ein Verbot von Religionsunterricht an Schulen, in die kreationistisches Gedankengut – wenn überhaupt – letztlich besser „passen“ würde.)

Gegen diese Implementierung kreationistischen Gedankengutes im Rahmen wissenschaftsorientierter Biologie aber gibt es gewichtige wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Einwände, die kurz wiederholt seien.

Die Vorstellung von der Erschaffung der Welt in 7 Tagen widerspricht – „verbalinspiriert“-wörtlich genommen – jeglicher archäologischer, geologischer, biologischer und anthropologischer Einsicht. Versteht man „7 Tage“ hingegen metaphorisch im Sinne einer „Prozessualisierung der Menschwerdung“, so ist sie durchaus mit Darwins Evolutionslehre nicht nur vereinbar. Sie kann dann – aber auch nur dann – geradezu als eine uralte, von dem der empirischen Erfahrung zugänglichen Wissen ihrer Zeit ausgehende, frühe Evolutionslehre gelten. Ein interessanter historischer Text sozusagen, der „historisch-kritisch und entmythologisiert“ Einblick gibt in die Organisation von Wissen in einer längst vergangenen Zeit. Auch die Erzählung von Adam und Eva ergibt so – aber eben wiederum auch nur so – einen epistemologischen Sinn. Die (Selbst-) erkenntnis des Menschen geht von der Erkenntnis seiner eigenen, biologischen Zweigeschlechtlichkeit unmittelbar aus, in ihr erkennt er und sie ihre Sterblichkeit als jeweils kurzfristige Nur-Mann und Nur-Frau, abgetrennt vom unbestimmt-unmittelbaren Sein (Gottes). Nicht biologisch-körperlich, sondern epistemologisch-„geistig“ werden Adam und Eva aus dem Paradies unbewussten So-seins in die Wüste der je eigenen, „nackten“ Existenz vertrieben, ein Zurück in einen Bereich unbewusster Selbstvergessenheit gibt es für Menschen seitdem nicht (mehr). Adam und Eva sind Allegorien für die *conditio humana*, die Notwendigkeit, aus der räumlich und zeitlich begrenzten, geschlechtlich dimorphen, immer körperlich-verletzlichen Existenz „im Schweiße (ihres) Angesichts“ etwas zu machen (1. Mose 3:19, vgl. ausführlich Meier 2015, S. 19-23). Und auch die Paraphrasierung stoischer Philosophie zu Beginn des Johannesevangeliums, die Vorstellung einer „Wort“-gezeugtheit der Welt „am Anfang“ – eines „Logos“-Masterplans für die Erschaffung der Welt und alles Lebens sozusagen (eine Kernvorstellung des Kreationismus) – ist wissenschaftlich nicht falsifizierbar, denn was „vor“ dem Urknall war, ob er sozusagen „göttlich geplant“, oder „naturwissenschaftlich passiert“ ist, zu dieser meta-physischen Frage nach „Raum und Zeit vor dem Entstehen/der Erschaffung von Raum und Zeit“ kann sich moderne Biologie nicht äußern, da sie empirisch (bisher) nicht zugänglich ist. Das gilt im Übrigen bekanntlich für alle biologischen „Wozu“-Fragen, die teleologisch-final ausgerichtet sind, Mephistopheles' Eingangsfrage „Wozu der Lärm?“ ist heute so unbeantwortet wie zu Goethes – oder jeder anderen – Zeit.



Abbildung 2: Stand einer „Anti-Evolutions-Liga“ in den Südstaaten der USA, 1925

Positiv ist in der Kreationismusdebatte hervorzuheben, dass es einen überwältigenden bildungspolitischen Widerstand v.a. in Europa, aber auch den Vereinigten Staaten gibt. Die Implementierung kreationistischer Lehre, einer wörtlich verstandenen Auslegung biblischer Texte mitsamt eines Postulats ihrer Überlegenheit gegenüber modern-wissenschaftlicher Erkenntnis, wird zurückgewiesen und als Versuch gewertet, eine – auch theologische (vgl. etwa EKD, 2008) – Minderheitenansicht konservativer v.a. evangelikaler Christen, orthodoxer Juden und Muslime politisch „durchzusetzen“ und dadurch die Wissenschaftsorientierung von Schulen zu relativieren. Höchststrichterliche US-Rechtsprechung hat bisher immer gegen die Berücksichtigung von Kreationismus im Biologieunterricht geurteilt, ja – fast will es scheinen, als biete die Kreationismusdebatte philosophierenden und politisierenden Wissenschaftlern eine willkommene Plattform fachfremd ihrerseits dogmatisch-atheistische Positionen zu illustrieren, ja sich in Galileo-Manier günstig und etwas aufdringlich „in Pose zu werfen“ (vgl. etwa Dawkins, 2006, 2010). Auch in Deutschland sind bildungspolitischen Vorschlägen, die auch nur entfernt an Kreationismus erinnern, keine Erfolge beschieden, selbst wenn sie wissenschaftstheoretisch-explicit lediglich vorschlagen, im Rahmen von Interdisziplinarität die Grenze der diskursiven Systeme Theologie und Biologie selbst zum Inhalt zu machen. So die damalige hessische Kulturministerin Karin Wolff 2007 im Rahmen einer nur sehr kurzen schulpolitischen Debatte, die die Gegenüberstellung von Schöpfungsmythos und Evolutionslehre im Biologieunterricht der Oberstufe – explicit getrennt – vorsah:

„Die Kultusministerin berief sich darauf, dass das Hessische Schulgesetz ein fächerübergreifendes Lernen vorsieht. Schülerinnen und Schülern müsse die Möglichkeit gegeben werden, zwischen der naturwissenschaftlichen und der theologischen Erklärung der Welt zu vergleichen. „Naturwissenschaft erklärt, wie die Welt entstand, bei der Theologie geht es um Deutungs- und Sinnfragen“, so Wolff.“ (WELT vom 5.7.2007)

Der bildungspolitische Konsens und die Vehemenz, mit der unwissenschaftlich-dogmatisches Denken im Falle des Kreationismus-Streites in Deutschland aus dem schulpolitischen Diskurs gedrängt wurde, machten deutlich, dass es zu einer Wissenschaftsorientierung im Falle konkurrierender fundamentalistisch-religiöser Ansichten keine Alternativen geben sollte. Eine fachwissenschaftliche Diskussion gab es zu diesem Thema aus eben diesem Grunde von vorneherein ohnehin nicht. Der Versuch, wie auch immer argumentativ verpackt, religiös begründete Themen in

naturwissenschaftliche Kontexte einzuführen war gescheitert, Wolff trat kurze Zeit später (auch aus anderen Gründen) zurück.

Dieser Konsens ist im Falle einer ähnlich gelagerten diskursiven Unvereinbarkeit von Biologie und – in diesem Fall – politisch-weltanschaulichem Schrifttum wesentlich geringer ausgeprägt. Die Rede ist von der Genderisierungsabsicht nicht nur, aber auch des Biologieunterrichts, v.a. des Sexualkundeunterrichts. Epistemologisch geht dieses gender-Schrifttum von den wissenschafts- und modernitätskritischen Arbeiten der französischen Poststrukturalisten (v.a. Foucaults) aus, radikalisiert diese aber zu einem unwissenschaftlichen „anything goes“ in dem Sinne, dass theoretischen Annahmen (seien sie naturwissenschaftlicher oder geisteswissenschaftlicher Art) kein Falsifizierungspotential durch empirische Belege mehr gegenübergestellt werden könne. Jedes Sprechen – insbesondere auch wissenschaftliches – sei ein interessegeleitetes Erkenntnis-Konstrukt in einer ansonsten unerkennbaren Welt. Erkenntnis könne nur in einer – letztlich solipsistischen – De-konstruktion dieser Konstruktion(-en) bestehen, die sich in einem regressum ad infinitum immer weiter fortsetzen lasse. Einen Unterschied zwischen Alltagssprechen, Ideologie und Wissenschaft verneint diese erkenntnistheoretische Richtung. Insbesondere im Bereich der Geschlechterforschung hat diese „Wissenschaft ohne wissenschaftlichen Anspruch“ unter dem Namen gender-studies, gender-mainstreaming, queer-studies, Frauenforschung, Frauen- und Geschlechterforschung, Intersektionsforschung etc. einen erheblichen politischen und inzwischen akademischen Einfluss gewonnen, ihre „Institutionalisierungserfolge“ (Ute Kaiser) sind unübersehbar. Dieses ist sowohl wissenschaftstheoretisch, sowie biologisch-fachwissenschaftlich, aber auch bildungspolitisch und gesamtgesellschaftlich erstaunlich.

Zum einen hat einen pur „rationalistischen“ Konstruktivismus bereits Kant in seiner Kritischen Philosophie ausgeschlossen: Ein epistemologisches Modell, welches sich Begriffe bediene, die sich jeglichen Rückgriffs auf die Empirie entschlage, sei „leer“ – Dekonstruktivismus insofern lediglich ein perpetuum mobile sinnloser Begriffszерtrümmerung abseits von Einsicht, eine „Kampfvokabel“ ohne Erkenntniswert (vgl. etwa Hacking, 1999).

Ohne Sinnlichkeit würde uns kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht werden. Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. Daher ist es eben so nothwendig, seine Begriffe sinnlich zu machen (d. i. ihnen den Gegenstand in der Anschauung beizufügen), als seine Anschauungen sich verständlich zu machen (d. i. sie unter Begriffe zu bringen). Beide Vermögen oder Fähigkeiten können auch ihre Functionen nicht vertauschen. Der Verstand vermag nichts anzuschauen und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, daß sie sich vereinigen, kann Erkenntniß entspringen. (Kant 1781/1976, S. 75)

Biologisch-fachwissenschaftlich hat die Evolutionstheorie in den letzten Jahrzehnten eine erstaunliche Erweiterung in den Bereich menschlichen Verhaltens insgesamt, in den Bereich menschlichen Sexualverhaltens im Besonderen erfahren, die Charles Darwins Evolutionstheorie ausgebaut und gefestigt haben. Diese Erkenntnisse gehen davon aus, dass die Trennung der höheren Organismen in männliche und weibliche mit ihrem verlängerten Reproduktionszyklus (gegenüber Parasiten, Viren, Bakterien etc.) zusammenhängen (Voland, 2009<sub>3</sub>). Männlich und weiblich sind ethisch gesehen keine moralischen Kategorien und epistemologisch gesehen keine sozialen Erfindungen, sondern die schiere Voraussetzung für die Existenz von Menschen, sowohl genotyp (als homo sapiens) wie phänotyp (als Sohn/Tochter von). Es ist von einem biologisch-fachwissenschaftlichen Standpunkt aus unsinnig, von der Existenz von keinem oder unendlich vielen Geschlechtern auszugehen, wie es die Genderstudien vorschlagen (s.u.). Es widerspricht nicht nur jeglicher Alltagserfahrung – auch die Kugelgestalt der Erde widerspricht Alltagserfahrung ohne deshalb falsch zu sein –, sondern jeglichem biologischem Grundwissen auch heute noch. Denn

Zweigeschlechtlichkeit wird kulturell gestaltet, sie führt zu sozialen Systemen und ihrer sprachlichen Reflektion, ein großer Teil der Weltliteratur dreht sich geradezu um dieses Thema – Paris stürzt Troja in den Untergang wegen Helenas Schönheit, Äneas verlässt Dido um Rom zu gründen, Kriemhild rächt Siegfried, Faust schwängert Gretchen und Anna Karenina wirft sich vor den Zug ... keineswegs jedoch führt Kultur zu biologischer Zwei-, Vielfach-, Un- oder sonst irgendeiner Geschlechtlichkeit (so etwa Butler 1991, S. 149).

Vielmehr ist Genderismus und die Vorstellung einer sozialen Konstruiertheit von Geschlecht, die dem biologischen Geschlecht „vorausginge“, genau wie Rassentheorie und Kreationismus, ein Glaubenssatz, der nicht widerlegt werden kann und soll, sondern implementiert. In scheinbar freundlich-onkelhaftem Ton etwa formuliert das nordrhein-westfälische Schulministerium in dieser Sache bewusst nebulös:

Das Besondere [sic!] an der neuen Ausrichtung der Gleichstellungspolitik ist, dass sie nicht von sichtbaren oder vermuteten Defiziten ausgeht und entsprechend situations-bezogenen Abhilfe schafft. Die Gender-Strategie setzt vielmehr viel früher und als generelles Leitkriterium an: schon bei der Planung und Entwicklung, aber auch bei der Durchführung und Evaluation einer Maßnahme wird untersucht, ob und in welcher Weise sie Frauen und Männer – unmittelbar oder mittelbar – betrifft. [Zwischenfrage: Wen sollten genderpolitische Maßnahmen denn unmittelbar oder mittelbar betreffen, wenn nicht Männer und Frauen?] Ungleichheiten werden mit der Fragestellung überprüft, ob dadurch Nachteile für die eine oder andere Zielgruppe – unmittelbar oder mittelbar – entstehen und welche Lösungsalternativen zu entwickeln sind. Je nach Ergebnis kann von vornherein eine politische Entscheidung, ein Gesetz oder eine Umsetzungsmaßnahme mit größerer Treffsicherheit auf die Bedürfnisse einer Zielgruppe ausgerichtet werden. Aufwändige Nachbesserungen bei Fehlentwicklungen werden damit vermieden. (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2015)

Der explizite Verzicht auf die konkrete Definition von sichtbaren oder auch nur vermuteten, evtl. vermutbaren Defiziten, ja auf konkret-„situationsbezogene Abhilfe(bedürfnisse)“ überhaupt, der hier fröhlich-schillernd als „das Besondere“ apostrophiert wird, macht die „Gender-Strategie“ zu einem unwiderlegbaren Glaubenssatz für beliebige pädagogische Maßnahmen, indem sie sich selbst pauschal-universell sowohl Handlungsbedarf, wie auch Handlungskompetenz und -legitimität bei „Planung und Entwicklung, (...) Durchführung und Evaluation von Maßnahmen“ bescheinigt, solange Männer und Frauen mittelbar oder unmittelbar betroffen sein könnten. Gender gleicht, gerade in seiner orakelhaft-unbestimmten (erziehungs-)wissenschaftsaffinen Terminologie, einem bildungspolitischen Blankoscheck – und so ist es denn wohl auch gemeint. Was aber „Fehlentwicklungen“ sind, entscheidet der Souverän und nicht die Politik! Das gilt umso mehr, als diese Art Glaubenssätze von politischer und schulpolitischer Seite in der Tat in den Schulen ohne parlamentarische Debatte, aber auch – und das ist hier entscheidend – vollständig konträr zu jeglichem biologischen Alltags- und Fachwissen in Lehrplänen u.a. des Biologieunterrichts verankert werden sollen. Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung etwa fordert in diesem Zusammenhang entsprechend:

„Die kritische [sic!] Anwendung der Gender-Debatte auf Sexualpädagogik und Sexualaufklärung kommt nicht umhin, die in der feministischen Geschlechterforschung herausgearbeitete heterosexuelle Matrix der Dreieinigkeit von Sex, Gender und Begehren als wesentliche Stütze der Zweigeschlechtlichkeit (...) zu thematisieren. Wenn nämlich der Beitrag des Konstruktivismus bzw. Dekonstruktivismus zur Geschlechterforschung ernst genommen und akzeptiert wird, dass „wir nicht nur als Frauen (und gegebenenfalls als

Männer) diskriminiert und benachteiligt werden, sondern auch dadurch, daß wir Frauen oder Männer zu sein haben“ (...), müssen auch alle damit zusammenhängenden Verhaltensmuster und Erwartungen in Frage gestellt werden. Das heißt also auch, Heterosexualität, Generativität und Kernfamilie zu „entnaturalisieren“ und Sexualpädagogik daraufhin zu überprüfen, inwiefern sie die Möglichkeit zur selbstbestimmten Lebensführung einschränkt, wenn durch ihre Intentionen und Maßnahmen explizit oder implizit nahe gelegt wird, heterosexuell und in Kernfamilien mit leiblichen Kindern zu leben.“ (<http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=667>, Aufruf vom 25.9.2015)

Der Autor Uwe Sielert ist Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Kiel u. a. mit Schwerpunkt Sexualpädagogik, Mitglied der Kommission zur „Sexualethik der Evangelischen Kirche“ und der Kommission „Sexualität, Gewalt und Pädagogik“ der DgFE. Er hat es über Genderthemen zu Macht und Einfluss innerhalb der universitären Erziehungswissenschaft und darüber hinaus in der (Bildungs-)politik gebracht (vgl. Schmelcher, 2014). Sielert arbeitet in seiner Argumentation mit unklaren Begriffen: Belege für, oder auch nur eine Explikation des Konstruktes einer „heterosexuelle(n) Matrix der Dreieinigkeit von Sex, Gender und Begehren als wesentliche Stütze der Zweigeschlechtlichkeit“ werden nicht vorgestellt, es bleibt beim derogativen Ton – biologisch-fachwissenschaftlich ist seine Argumentation unsinnig (s.u.). Die Implementierung einer „entnaturalisierenden“ Sexualerziehung propagiert pragmatisch-faktisch die Disposition der Familienbindung zu Gunsten von Homosexualität und Pädophilie (der Begriff der „Generativität“ schillert eigentümlich zwischen „Generationalität“ und „Reproduktivität“ und so doppelsinnig ist er wohl auch gemeint), legitimiert diese als Entgrenzung hin zur „Möglichkeit zur selbstbestimmten Lebensführung“, explizit und *lege artis* abgesichert durch den Verweis auf die durch akademische „feministische Geschlechterforschung herausgearbeitete“ Forschungslage, um die man „nicht umhin(komme)“. Die Annahme aber, Genderismus und die Annahme der sozialen Konstruiertheit von Geschlecht sei „wissenschaftlich“ abgesichert, gar ein Orientierung bietendes aber auch erheischendes wissenschaftliches Programm, ist irrig. Genderismus ist v.a. ein (sexual-)politisches Programm, das sich durch Institutionalisierungserfolge an den Schnittstellen von Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft mit erheblichem wissenschaftsimitierend-rhetorischen Aufwand und ohne ausreichende empirische Absicherung etabliert hat.

Die Grundannahme des Genderismus, Geschlecht sei zuallererst eine soziale Kategorie und Zweigeschlechtlichkeit eine historisch-fragwürdige, zwar „immer noch“ weitverbreitete, aber letztlich moralisch umstrittene Überzeugung, lässt sich mit den Methoden einer empirisch arbeitenden Biologie im Gegenteil leicht falsifizieren: Selbst unter der experimentellen Bedingung einer gendertheoriegeleiteten „sozialen Konstruktion von Dreigeschlechtlichkeit“ etwa bleibt Zweigeschlechtlichkeit weiter beobachtbar, wie vermutlich selbst ein einfacher Schülerversuch (etwa im Klassenzimmer) leicht und schlüssig beweisen könnte: Mädchen und Jungen blieben Jungen und Mädchen selbst unter der Bedingung, dass der Versuchsleiter sie z.B. in Mädchen, Jungen und Neutrale einordne. Hormonale Unterschiede während der Schwangerschaft, kurz nach der Geburt und während der Pubertät, ausgelöst durch genetische Determinanten, sind hierfür ursächlich (vgl. Meier, 2015). (Nicht nur) menschliche Zweigeschlechtlichkeit ist ein biologisches Faktum, sie lässt sich schlüssig theoretisch herleiten und empirisch nachweisen, die Grundannahme des Genderismus kann insofern als falsifiziert zurückgewiesen werden. Solch „wissenschaftliches“ Insistieren auf *gender* kann kriminelle Züge annehmen, das zeigt der John/Joan-Fall D. Reimers und seines Arztes (ausführlich Meier 2015, S. 89; uneinsichtig Butler 2009). Mehr noch: Zweigeschlechtlichkeit hat im emotionalen Erleben und sozialen Handeln von Männern und Frauen kulturunabhängig bioevolutionär tiefste Spuren hinterlassen, sie ist kein soziales Konstrukt. Im Gegenteil, der wissenschaftsfremde Versuch einer „Dekonstruktion von Zweigeschlechtlichkeit“ wäre selbst als soziales Konstrukt zu dekonstruieren und auf seine versteckten und offenen (bildungs-)politischen

Absichten hin zu prüfen. Das gälte insbesondere in Bezug auf seine faktische latente Männerfeindschaft und seine damit verbundenen sozialen Aufstiegsabsichten akademischer Frauen und ihrer akademischen und politischen Helfer und Helfershelfer, das gälte ebenso für die sich in ihr artikulierenden sexualpolitischen Partikularinteressen von Homosexuellen und Päderasten (vgl. Schmelcher, 2014). Dem widerspricht keineswegs, dass der Staat und seine Schulen sexuelle Vielfalt (etwa Hetero- und Homosexualität) als Gestaltungsbereich privater Lebensführung im Rahmen geltender Gesetze zu respektieren und zu achten haben, statt hier weitere Betätigungsfelder eines Paternalistischen Staates und Paternalistischer Schulen – unter dem Label einer empirisch fragwürdigen „sichtbaren oder vermuteten“ Diskriminierungsbeseitigung – seinerseits zu konstruieren.

Fachwissenschaftlich ist heute Konsens, dass die Zweigeschlechtlichkeit zum Zwecke des gene-shuffling vor etwa 300 Millionen Jahren evolvierte. Phänomene wie Homosexualität, „guavedoces“, oder auch Transsexualität lassen sich biologisch bzw. medizinisch schlüssig mit der Zweigeschlechtlichkeitsthese vereinen (Campbell, 1972; Volland, 2009; Meier, 2015) – wird eine „politische Bewertung“ o. ä. gewünscht, so fällt sie nicht in den Zuständigkeitsbereich der Wissenschaft: Gesellschaftspolitisch-philosophischer Spekulation sind auf dem Markt demokratisch vertretener Meinungen erfreulicherweise keine Grenzen zu setzen, in methodisch gelenkten Wissenschaften schon. Die These von der sozialen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit, die genauso gut keine/unendliche Geschlechtlichkeiten umfasst oder umfassen könnte, ist empirisch absolut haltlos, sie gehört in den Bereich albern-pubertären Geschwätzes, ihre erstaunlichen Institutionalisierungsabsichten und -erfolge und ihre erschreckende Wirkungsmächtigkeit ändern daran nichts. Im Gegenteil: Es wird nicht reichen, auf einer fachwissenschaftlichen oder alltagslogischen Ebene kopfschüttelnd Genderismus zu ignorieren und darauf zu vertrauen, dass offensichtlicher Unfug sich schon von selbst erledigen wird.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass einer politischen Indienstnahme von Bildungsinstitutionen entschieden widersprochen werden muss. Das historische Beispiel der Rassenkunde zeigte die verheerenden Auswirkungen, die aus einer Entwissenschaftlichung der Akademie resultierten, die sich in theoretisch unbegründeten Konzepten, einem Verzicht auf empirische Falsifizierbarkeit und den faktischen Rekurs auf politische Einflussnahme manifestierten. Gegenwärtig sind diese Gefahren durch kreationistische und genderistische Bestrebungen wieder virulent. Politisch erscheint der Genderismus die gefährlichere Variante dieser Bestrebungen zu sein. Allen diesen Versuchen sollte aktiv und couragiert Widerstand entgegengesetzt werden.

## Literatur

- Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1968/2003): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2015): Gender Mainstreaming im Kontext einer Sexualpädagogik der Vielfalt. In: <http://forum.sexualaufklaerung.de/index.php?docid=667>, Aufruf vom 25.9.2015.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2009): *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Campbell, Bernard Grant (1972): *Sexual selection and the descent of man. 1871-1971*. Ann Arbor (Mi.): Heinemann Educational.
- Dawkins, Richard (2006): *Der Gotteswahn*. Berlin: Ullstein.
- Dawkins, Richard (2010): *The Greatest Show on Earth: The Evidence for Evolution*. London: Free Press.

- DIE WELT vom 5.7.2007, zugänglich unter: <http://www.welt.de/politik/article999798/Schoepfungsgeschichte-im-Biologieunterricht.html>, Aufruf vom 25.9.2015.
- EKD-Pressemitteilung (2008): EKD zieht klare Trennlinie zum Kreationismus. In: [http://www.ekd.de/aktuell\\_presse/news\\_2008\\_04\\_01\\_2\\_ekd\\_text\\_94.html](http://www.ekd.de/aktuell_presse/news_2008_04_01_2_ekd_text_94.html), Aufruf vom 25.9.2015.
- Günther, Hans Friedrich Karl (1935): *Kleine Rassenkunde des deutschen Volkes*. Bonn: Buchgemeinde.
- Hertz, Friedrich (1930): *Hans Günther als Rassenforscher*. Berlin: Philo.
- Hacking, Ian (1999): *Was heißt 'soziale Konstruktion'? Zur Konjunktur einer Kampfvokabel in den Wissenschaften*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Jäger, Siegfried (2001): *Diskurs und Wissen. Theoretische und Methodische Aspekte einer Kritischen Diskurs- und Dispositivanalyse* In: Reiner Keller et al. (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Band I: Theorien und Methoden*. Wiesbaden: Leske+Budrich, S. 81-112.
- Kant, Immanuel (1781/1976): *Kritik der reinen Vernunft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Lauth, Bernhard & Sareiter, Jamel (2002). *Wissenschaftliche Erkenntnis. Eine ideengeschichtliche Einführung in die Wissenschaftstheorie*. Paderborn: Mentis.
- Meier, Markus (2015): *Lernen und Geschlecht heute. Zur Logik der Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2015): Gender-mainstreaming. In: <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Grundlagen/Gender-Mainstreaming/index.html>, Aufruf vom 23.9.2015.
- Popper, Karl (1935): *Logik der Forschung*. Wien: Springer.
- Schmelcher, Antje (2014): Unter dem Deckmantel der Vielfalt. In: *FAZ vom 14.X.2014*.
- Schwandt, Peter (2008): *Hans F. K. Günther. Porträt, Entwicklung und Wirken des rassistisch-nordischen Denkens*. Saarbrücken: VDM.
- Voland, Eckart (20093): *Soziobiologie: Die Evolution von Kooperation und Konkurrenz*. Berlin: Spektrum.
- Wegner, Gregory (1991): Schooling for a new mythos. Race, anti-semitism and the curriculum materials of a nazi race educator. In: *Paedagogica historica*, 27 (2), S. 189-213.

### **Bilderverzeichnis**

Hans Friedrich Karl Günther, Umschlagblatt von *Vererbung oder Erziehung*, [https://de.wikipedia.org/wiki/Hans\\_F.\\_K.\\_G%C3%BCnther#/media/File:G%C3%BCnther\\_Vererbung\\_od\\_Erziehung.jpg](https://de.wikipedia.org/wiki/Hans_F._K._G%C3%BCnther#/media/File:G%C3%BCnther_Vererbung_od_Erziehung.jpg), Aufruf vom 25.9.2015

Stand einer „Anti-Evolutions-Liga“ in den Südstaaten der USA, 1925. [http://www.nature.com/polopoly\\_fs/7.3848.1334092721!/image/BE053411-630.jpg\\_gen/derivatives/landscape\\_300/BE053411-630.jpg](http://www.nature.com/polopoly_fs/7.3848.1334092721!/image/BE053411-630.jpg_gen/derivatives/landscape_300/BE053411-630.jpg), Aufruf vom 25.9.2015

### **Über den Autor**

**Dr. Markus D. Meier:** Professor für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universidad Externado de Colombia in Bogotá (Kolumbien). Kontakt: [markus.meier@uexternado.edu.co](mailto:markus.meier@uexternado.edu.co)



*Samuel Olugbenga King (USA)*

## **Evidence-Based Course Design for Active Learning: Evaluation of a Blended Learning Approach to Enable Academic Faculty Development**

**Summary:** *This article describes two blended learning (technology-rich) professional development workshops on course design for active learning to enable faculty development at a research university in the Southeastern United States. Specifically, the workshops were designed to address gaps in the international academic development literature, and so this article highlights one way to address related requirements, such as the need for systematic evaluation, provision of thick descriptions of academic development practices, and evaluation of the effect of different learning environments (physical classroom spaces) on teaching and learning outcomes. Hence, the workshops model evidence-based approaches for designing faculty development, including the systematic alignment of the workshops' goals with qualitative and quantitative evaluations of the workshops' effectiveness.*

**Keywords:** *Blended/Active Learning; Faculty Development; Systematic Evaluation; Active Learning Classrooms*

**Резюме** (Самюел Олугбенга Кинг [США]: Ясный дизайн курса для активного обучения: эволюция метода «смешанного обучения» с целью подготовки педагогических кадров): Данная статья описывает два (технологически богатых) практических семинара для развития профессиональной квалификации. Речь идет о курсе дизайна для активного обучения, который дает возможность профессионального развития педагогических кадров в научно-исследовательском университете на юго-востоке Соединенных Штатов Америки. В частности, разрабатываются семинары с целью ликвидации пробелов в международной академической литературе. Тем самым статья показывает возможности того, как можно справиться с техническими требованиями, например, необходимостью систематического оценивания, подготовкой обширных описаний академических проектных практик и оценкой влияния различных окружений обучения (классных комнат) на его результаты. Поэтому семинары моделируют ясные методы для подготовки педагогических кадров, включая систематическое снабжение целей семинаров качественными и количественными оценками эффективности семинаров.

**Ключевые слова:** *Смешанное/активное обучение; подготовка педагогических кадров; систематическое оценивание; активные классы обучения*

**Zusammenfassung** (Evidenzbasiertes Kursdesign für lebendiges Lernen: Evaluation eines Blended-Learning-Ansatzes zur Aktivierung der Lehrkräfteentwicklung): Dieser Artikel beschreibt zwei Blended Learning (technologiereichen) Workshops zur beruflichen Entwicklung. Es geht um ein Kurs Design für aktives Lernen, das die Entwicklung von Lehrkräften an einer Forschungsuniversität im Südosten der Vereinigten Staaten ermöglicht. Insbesondere wurden die Workshops entwickelt, um auf Lücken in der internationalen akademischen Literatur zu reagieren. Damit zeigt dieser Artikel Möglichkeiten, technische Anforderungen zu meistern, wie zum Beispiel die Notwendigkeit einer systematischen Auswertung, die Bereitstellung umfangreicher Beschreibungen der akademischen Entwicklungspraktiken und die Bewertung der Auswirkungen unterschiedlicher Lernumgebungen (physischen Klassen-Räume) auf Lehr- und Lernergebnisse. Daher modellieren die Workshops evidenzbasierte Ansätze für die Gestaltung der Lehrkräfteentwicklung, einschließlich der systematischen Ausrichtung der Ziele der Workshops mit qualitativen und quantitativen Evaluationen der Workshopwirksamkeit.

**Schlüsselwörter:** *Blended / Aktives Lernen; Lehrkräfteentwicklung; Systematische Evaluation; aktive Lernklassen*

## Introduction

This article will focus on the description of two professional development workshops on active learning for faculty at a large research university in the Southeastern United States. In particular, the article will highlight the evidence-based approach that was adopted for the design, implementation, and evaluation of the workshops, which were predicated on blended learning, including the use of Canvas LMS-focused activities (Figure 1), integration of technology for workshop activities, and the use of two technology-rich classrooms as workshops' implementation sites.

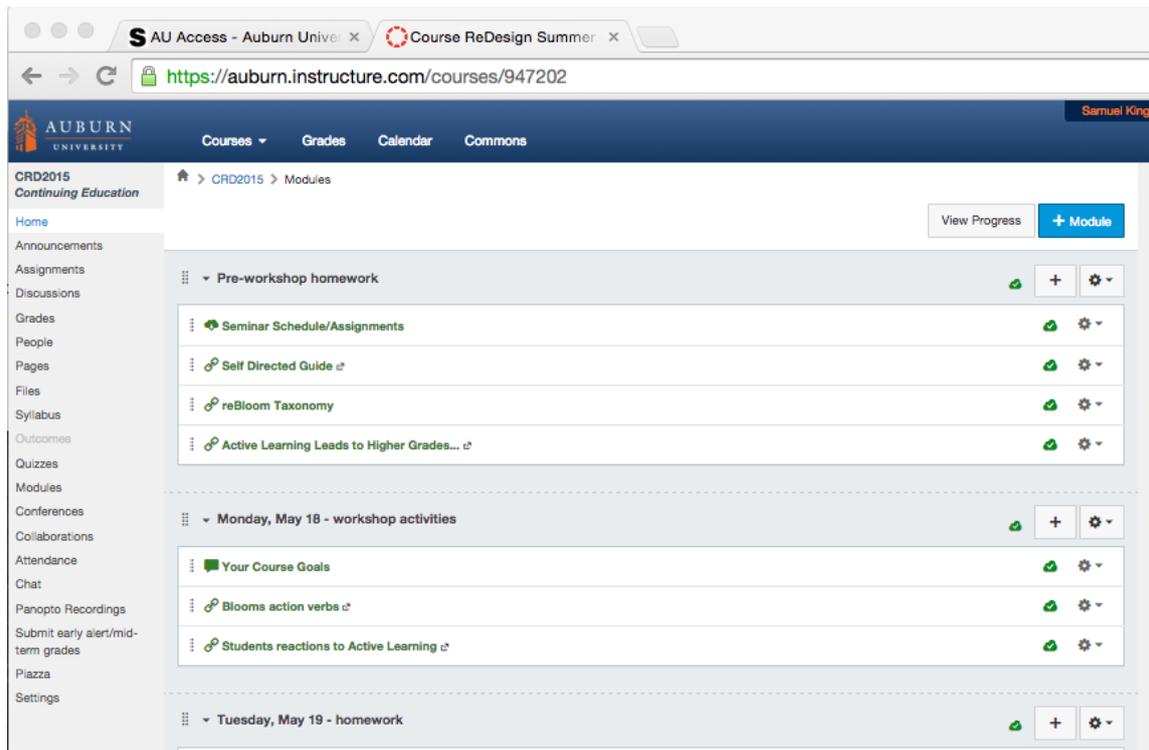


Figure 1: A cross-section of the home page for the Canvas LMS-hosted course design for active learning faculty development workshops.

## Defining Active Learning

In this article, active learning is conceptualized as student-centered instruction (e.g., U.S. Department of Education, 2010; Anderson et al., 2011). Hence, only educational technologies, including active learning classrooms (e.g., Valenti, 2015), that support and promote student-centered pedagogies are considered as being a component of the active learning instructional ecosystem. Further, blended learning (or flipped classes) is construed as representing instructional pedagogies that confer two advantages over traditional instruction. First, they promote student-centered instruction, and second, they provide more differentiated teaching and learning opportunities (e.g., Jaschik & Lederman, p. 8; see also Fishman et al., 2013; Freeman, et al., 2014; Drake et al, 2014).

The next section will focus on a description of the trends in active learning in higher education in the United States. Then based on the literature review, the importance and necessity for evidence-based approaches to designing faculty or professional development activities, including technology-rich workshops, in higher education will be presented.

## Literature Review

The efficacy of active learning, including technology-rich pedagogies, is no longer in doubt (Froyd, 2007; Means et al., 2010; Ciaccia, Tsang & Handelsman, 2011; Fishman et al., 2013; Lawless & Tweeddale, 2015). For example, a meta-analysis of 225 empirical studies, the largest to date, clearly establishes that student achievement is higher and failure rates are lower when students learn under active learning conditions in contrast to “traditional lecturing” (Freeman, et al., 2014). Other studies have established that active learning is beneficial for lower performing students (Weltman & Whiteside, 2010), and for the attainment of conceptual understanding of subject matter (Prince, 2004), among other benefits.

This recognition of the advantages of active learning is tacitly mirrored in the growing uptake of such approaches in undergraduate education. For example, a recent survey of “16,112 full time undergraduate teaching faculty members at 269 four-year colleges and universities” (Eagan et al., 2014) indicates that only about half (50.6%) of all faculty still prefer a “heavy reliance on lecture” (p. 6) as the main mode of undergraduate instruction; while about four out of five courses now feature “class discussions” (Figure 2).

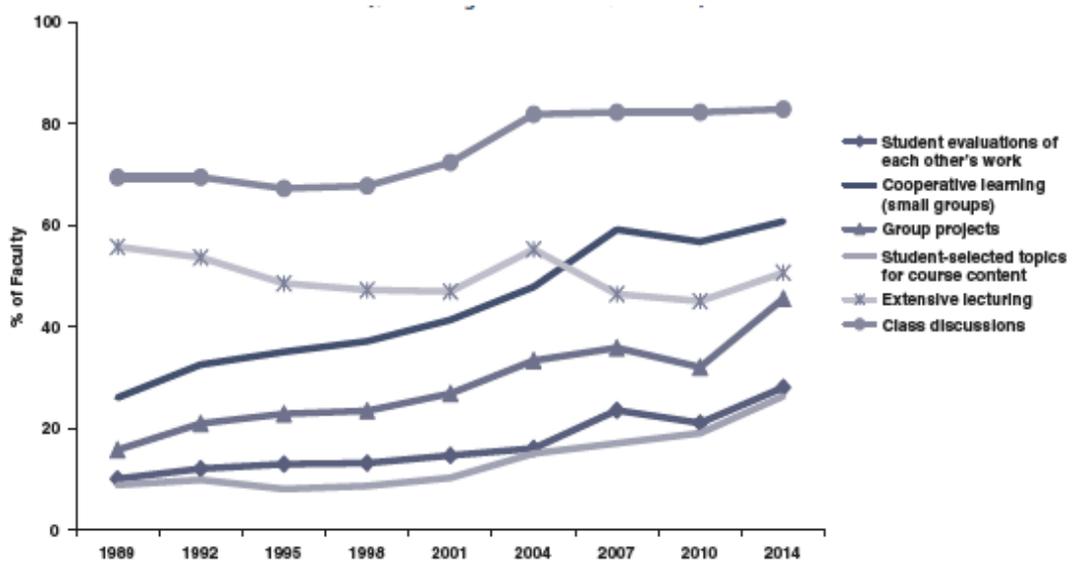


Figure 2: “Changes in faculty teaching practices, 1989 to 2014: The Y-Axis refers to “% of Faculty” marking “All” or “Most” courses on survey” (Eagan et al., 2016, p. 6)

Similarly, a recent large-scale survey of faculty and campus administrators (Jaschik & Lederman, 2014) indicates that 78% of faculty use learning management systems to incorporate some form of blended learning into their courses (p. 8). In addition, “half (51 percent) of faculty believe improving the educational experience for students by introducing more active learning in the course is a very important reason for converting face-to-face courses to blended or hybrid courses [while] about one in three professors have taught an online course” (p. 8). Moreover, active learning classrooms or ALCs (Figure 3), which prioritize student-centered teaching and learning, are being used in more than 40 institutions across North America (McGill University, 2015). Hence the data clearly shows a convergence towards the use of active learning approaches, perhaps also as a response to the clarion calls for more student-centered instruction by national institutions in the United States (e.g., U.S. Department of Education, 2010; Anderson et al., 2011).

Subsequently, many institutions in the global North and South (Australia), especially through their Centers for Teaching and Learning, now offer professional development for course design to enhance faculty capacity to use active learning-based instructional approaches. However, there is a need for “faculty training in teaching that is predicated on evidence-based approaches” (Anderson et al., 2011, p. 152) to designing active learning professional development activities (workshops, seminars, etc), especially at research universities. For example, Kane, Sandretto, and Heath (2002) claimed “many academics have had little or no formal teacher education to prepare them for the teaching role” (p. 181). *Second*, Curwood (2014) echoes this training deficiency for the use of technology also by asserting that the “professional development available to teachers remains “woefully inadequate” (p. 10). This assertion is supported by Palsole and Brunk-Chavez (2012) who stated that “the reality is that many college faculty are not prepared to teach in this blended environment [so as to] replace the traditional sage-on-stage approach with more student-centered pedagogy” (p. 18).

*Third*, recent research studies have likewise highlighted the lack of sufficient empirical evidence for the efficacy of ALCs, including the need for comparison of different learning environments, and also for aligned professional development to maximize their use (Valenti, 2015; Drake et al., 2014; Whiteside, Brooks & Walker, 2010; Whiteside & Fitzgerald, 2008). *Fourth*, empirical and conceptual reviews of the educational development literature clearly indicate that professional development practices are often not well articulated to facilitate (re)enactment or replication. For example, Amundsen and Wilson (2012) reported that they “did not find much evidence of practice systematically building on other published reports of practice” (p. 113) and subsequently highlighted the need for professional development research articles that include “sufficient detail of the practice and providing a model for what to include so that others will be able to build on it” (p. 113).

*Last*, another acute deficiency is the paucity of systematic evaluation of professional development activities that go beyond “satisfaction ratings” (Amundsen & Wilson, 2012, p. 95) or “the commonly used ‘happy sheet’ form of workshop feedback” (Bamber, 2008, 108). For example, Amundsen and Wilson (2012) advocate evaluation measures that include articulation of the “core characteristics of the design” together with “a detailed account of procedures or activities that that had been put in place to determine effectiveness” (p. 95).

Therefore, this article is quintessentially a case study about how two workshops on active learning at a large research university in the Southeastern United States was designed, implemented and evaluated based on research evidence on how to design effective professional development to support faculty learning. Specifically, the study will highlight how the blended learning approach of the workshops were designed and implemented to support efficacious technology integration to support instruction, and briefly describe a comparison of two different learning environments, including an ALC. Moreover, the short term (mixed-question survey) and long term evaluation measures that have been adopted to measure effectiveness will also be described. Last, this case study will include sufficient details about the workshops’ goals, design, implementation, and evaluation to facilitate (re)enactment or replication.

## **Workshops’ Goals (Anticipated Workshop Outcomes) and Faculty Recruitment**

Two active learning course (re)design (CRD) workshops for faculty at a large research university in the Southeastern United States were held by the institution’s Center for Teaching and Learning

(CTL) over the summer of 2015. One workshop (3-Week CRD) occurred over three weeks and consisted of three full days of professional development for faculty per week. The other workshop (1-Week CRD) consisted of three full days of professional development for faculty over one week.

### *Faculty Recruitment*

Faculty for both the 3-Week CRD and 1-Week CRD were selected through an application process, with the application process for the former being competitive, i.e., 15 faculty were selected from a pool of 30 applications after a month-long period of university advertising. The successful 3-Week CRD applicants had the additional incentive of receiving a grant of \$5,000 to be paid in two installments. The grant incentive also served as an evaluation measure, as would be explained later in the Evaluation section (Section 10). In contrast, the 11 faculty who were selected for the 1-Week CRD only had to complete an application.

### *Workshops' Goals (Anticipated Workshop Outcomes)*

The three integrated goals for the two workshops, which subsequently informed the design, implementation and post-implementation evaluation processes, are as follows (Boyd, 2015):

1. Design a new or re-design an existing course using learner-centered design principles, basically the Backward Design model for Significant Learning Course Design (Fink, 2005; see also Fink, 2003). The evaluation of the achievement of this goal was based on the ability of the participating faculty to (re)design their courses using the Backward Design model (See Section 7);
2. Be prepared to teach and flourish in Auburn University's new and burgeoning (technology-rich/blended learning) environments as identified in the Auburn University Strategic Plan. The evaluation of the achievement of this goal was based on the faculty quantitative ratings of the active learning approaches modeled during the workshops, as well as a quantitative comparison of the two different learning environments that were used for the two workshops (See Sections 9 and 10);
3. Become a part of an ongoing cohort committed to "making teaching visible" by sharing teaching innovations, using research to shape scholarly teaching endeavors, documenting success (in presentation and publication), and/or inviting colleagues into their classes. The evaluation of the achievement of this goal is presented in Section 8.

Hence the short-term goals for the workshops were to enable and evaluate the participating faculty's capacity to (re)design their courses using the Backward Design model. The immediate workshops' goals also included an evaluation of faculty plans to evaluate or track the impact of the newly designed courses on their student learning outcomes. Meanwhile, the long-term goals include longitudinal tracking of faculty course design implementation plans, and evaluations of the possible effects of learning environments on instructional efficacy.

### *Faculty Recruitment*

Faculty for both the 3-Week CRD and 1-Week CRD were selected through an application process, with the application process for the former being competitive, i.e., 15 faculty were selected from a pool of 30 applications after a month-long period of university advertising. The successful 3-Week CRD applicants had the additional incentive of receiving a grant of \$5,000 to be paid in two installments. The grant incentive also served as an evaluation measure, as would be explained later in the Evaluation section

(Section 10). In contrast, the 11 faculty who were selected for the 1-Week CRD only had to complete an application.

### *Workshops' Goals (Anticipated Workshop Outcomes)*

The three integrated goals for the two workshops, which subsequently informed the design, implementation and post-implementation evaluation processes, are as follows (Boyd, 2015):

- I. Design a new or re-design an existing course using learner-centered design principles, basically the Backward Design model for Significant Learning Course Design (Fink, 2005; see also Fink, 2003). The evaluation of the achievement of this goal was based on the ability of the participating faculty to (re)design their courses using the Backward Design model (See Section 7);
- II. Be prepared to teach and flourish in Auburn University's new and burgeoning (technology-rich/blended learning) environments as identified in the Auburn University Strategic Plan. The evaluation of the achievement of this goal was based on the faculty quantitative ratings of the active learning approaches modeled during the workshops, as well as a quantitative comparison of the two different learning environments that were used for the two workshops (See Sections 9 and 10);
- III. Become a part of an ongoing cohort committed to "making teaching visible" by sharing teaching innovations, using research to shape scholarly teaching endeavors, documenting success (in presentation and publication), and/or inviting colleagues into their classes. The evaluation of the achievement of this goal is presented in Section 8.

Hence the short-term goals for the workshops were to enable and evaluate the participating faculty's capacity to (re)design their courses using the Backward Design model. The immediate workshops' goals also included an evaluation of faculty plans to evaluate or track the impact of the newly designed courses on their student learning outcomes. Meanwhile, the long-term goals include longitudinal tracking of faculty course design implementation plans, and evaluations of the possible effects of learning environments on instructional efficacy.

### **Workshops' Integrated Design: Backward Design Model**

The three integrated Workshops' Goals, as earlier outlined, informed the process through which faculty applied to participate in the workshops, selection of workshop (faculty) participants, the course design model employed during the training, the actual implementation, and evaluation measures. The theoretical framework for the two faculty development workshops for active learning is hereby described.

The two workshops were designed to implement the Backward Design model for Significant Learning Course Design (Fink, 2005). Although there are other approaches to designing courses, e.g., Competency-Based Education (Krause, Dias & Schedler, 2015), or the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET's) Outcomes-Based Assessment (Mead & Bennett, 2009), the Backward Design model was adopted because it is based on reliable research, has been widely used in higher education, and is trans-disciplinary. The main components of the Backward Design model, and which were adopted as the anticipated learning outcomes for the workshop participants, are (Fink, 2005, p. 5):

- 1) Identification of the situational factors that can impact the success of course (re)design;
- 2) Creation of student learning goals for course;
- 3) Creation of educative assessment and feedback that are aligned with the student learning goals; together with

- 4) Creation of aligned learning activities; and finally
- 5) A rigorous check to ensure that all four components – situational factors, learning goals, educative assessment and feedback, and learning activities- are integrated and reinforce each other to support significant teaching and learning outcomes.

It is imperative to highlight at this juncture that with respect to design, the main differences between the two workshops are duration (one and three weeks); the classrooms or sites in which the workshops occurred (an ALC for the 3-Week CRD, and a scaled down or marginal ALC for the 1-Week CRD); and faculty incentive for Workshop participation (the 1-Week CRD faculty participants did not receive any monetary grants or incentives).

### **Précis of the INITIAL DESIGN PHASE (Steps 1-5)** **DESIGNING COURSES THAT PROMOTE SIGNIFICANT LEARNING**

If professors want to create courses in which students have "significant learning experiences," they need to design that quality into their courses. How can they do that? By following the five basic steps of the instructional design process, as laid out below:

#### **Step 1. Give careful consideration to a variety of SITUATIONAL FACTORS**

- What is the special instructional challenge of this particular course?
- What is expected of the course by students? By the department, the institution, the profession, society at large?
- How does this course fit into the larger curricular context?

#### **Use the "BACKWARD DESIGN" Process**

This process starts at the "end" of the learning process and works "back" toward the beginning. Use information about the Situational Factors (Step 1, above), as you make the following key decisions:

**Step 2. Learning Goals** What do you want students to learn by the end of the course, that will still be with them several years later?

- Think expansively, beyond "understand and remember" kinds of learning.
- Suggestion: Use the taxonomy of "Significant Learning" (Figure 1) as a framework.

**Step 3. Feedback & Assessment Procedures** What will the students have to do, to demonstrate that they have achieved the learning goals (as identified in Step "A" above)?

- Think about what you can do that will *help students learn*, as well as give you a basis for issuing a course grade.
- **Suggestion: Consider ideas of "Educative Assessment."**

**Step 4. Teaching/Learning Activities** What would have to happen *during* the course for students to do well on the Feedback & Assessment activities?

- Think creatively for ways of *involving students* that will support your more expansive learning goals.
- Suggestion: Use "Active Learning" activities, especially those related to:
  - **"Rich Learning Experiences"** experiences in which students achieve several kinds of significant learning simultaneously
  - **"In-depth Reflective Dialogue"** opportunities for students to think and reflect on *what* they are learning, *how* they are learning, and the *significance* of what they are learning.
- Suggestion: Assemble these activities into an effective *instructional strategy*, i.e., an interdependent sequence of learning activities, and a *coherent course structure*.

**Step 5. Make sure that the Key Components are all INTEGRATED**

- Check to ensure that the key components (Steps 1-4) are all consistent with, and support each other.

Figure 3: An overview of the Backward Design model for designing active learning courses (data

from Fink, 2005, p. 5).

## **Workshops' Implementations**

### *Structure*

Both the 3-Week CRD and 1-Week CRD were implemented similarly. Both workshops were structured based on the Backward Design model. Therefore, faculty participants went through a structured sequence of workshop activities to help them identify situational factors for their courses, create learning goals, and then create relevant assessments paired with the provision of educative feedback. The summer schedule for the two workshops (1 and 3 weeks) were designed to maximize in-workshop activities, as corroborated by Palsole and Brunk-Chavez (2012) who “determined that offering Digital Academies for a week while classes were not in session would allow participants to focus on course redesign instead of being distracted by their current teaching and grading responsibilities” (pp. 21-22).

### *Blended Learning*

All 15 faculty for the 3-Week CRD and 11 faculty for the 1-Week CRD were enrolled as students on the Canvas LMS (Figure 1), on two web-based modules that had been specifically created for the workshops. So to model flipped learning, for example, the research paper/Guide (Fink, 2005) for the Backward Design model was uploaded to Canvas and participants were required to read the Guide prior to the first day of the two workshops. One of the initial learning activities on the first day of the workshops was a team-based quiz, Immediate Feedback Assessment Technique (<http://www.epsteineducation.com>; Epstein et al., 2002), that assessed participants' conceptual understanding of the components of the Backward Design model. The quiz was subsequently followed by classwide discussions.

### *Modeling Active Learning*

Apart from the use of the flipped or blended learning model, quizzes, and classwide discussions, a number of other active learning approaches were modeled on the course. These included participants' streaming into teams and blended learning tracks, the use of videos (e.g., Carol Dweck's Growth Mindset Theory, in: <https://www.youtube.com/watch?v=J-swZaKN2Ic>), gallery walks, writing on glassboards and whiteboards, complete of Backward Design model worksheets, online Canvas discussions, use of concept maps (visual/graphic syllabus), microteaching with video recording, webinars, sharing of real time workshop artifacts and work on Apple TV, real time uploading of course process artifacts onto Canvas for collaborative sharing, and home work assignments, which were submitted via Canvas.

### *Learning Environments*

The online learning environment for the two workshops was Canvas. Meanwhile, the face-to-face Workshop activities occurred in an ALC for the 3-Week CRD, and a marginal ALC for the 1-week CRD – marginal because although the venue had two Apple TVs for collaborative sharing via mobile devices, there were no round tables and chairs to facilitate mobility and team formation, while the classroom space was also more limited.



Figure 4: An active learning classroom (ALC) at Auburn University: Workshop participants (Faculty at Auburn University) working collaboratively at a glass board in the HCC 2213 ALC.

On the last days of the two workshops, evaluation surveys were administered to the participating faculty to gauge the effectiveness of the workshops. The evaluation protocol and the survey data will be discussed in the next section.

On the last days of the two workshops, evaluation surveys were administered to the participating faculty to gauge the effectiveness of the workshops. The evaluation protocol and the survey data will be discussed in the next section.

## **Workshops' Effectiveness Evaluation Survey Design**

36

---

Faculty for both workshops completed identical evaluation surveys. However, because similar data collection and analysis protocols were used for both workshops, and also because the data collected was similar, only the survey administration protocol for the 3-Week Workshop will be described in this section. The 1-Week Workshop data will be employed later when the effect of learning space is briefly investigated through the comparison of the two different learning spaces or venues used for the two separate workshops.

### *Survey Design and Data Collection*

The web-based survey was created and administered through Qualtrics Surveys, and so faculty participants completed the surveys online during the last day of the 3-Week Workshop. The survey consisted of two qualitative and quantitative sections. The qualitative section was designed to evaluate participants' progress with respect to the workshop's anticipated learning outcomes (Section 3.2), and consisted mainly of five question items. In addition, there were four other qualitative survey items.

| #Item  | Item Description   |
|--|--|
| <i>Qualitative Survey items that were designed to measure workshop's anticipated learning outcomes</i> |  |
| #3.  | Has participation in the Workshop influenced your considerations about any relevant <i>situational factors</i> for your course (re)design? How? Please be specific.                                |
| #4.  | Has participation in the Workshop influenced the (re)design of <i>learning goals</i> (i.e., student learning outcomes) for your course? How? Please be specific.                                   |
| #5.  | Has participation in the Workshop influenced the (re)design of <i>learning activities</i> for your course? How? Please be specific.  |
| #6.  | Has participation in the Workshop influenced the (re)design of <i>educative assessment and feedback</i> for your course? How? Please be specific.  |
| #7.  | Has participation in the Workshop influenced the <i>integration</i> of the different components (e.g., learning goals, activities, assessment) of your course (re)design? How? Please be specific. |
| <i>Post-implementation evaluation</i>  |  |
| #17.   | Do you have any plans to evaluate the effectiveness or success of your course (re)design? Please be specific.  |
| <i>Other qualitative survey items</i>  |  |
| #1.  | Thinking back over the entire duration of the Course (Re)Design Workshop, which aspects of the Workshop did you find most beneficial or went well for you?   |
| #2.  | Thinking back over the entire duration of the Course (Re)Design Workshop, do you have any suggestions for improvement?   |
| #18.   | Please add any other comments, suggestions or recommendations for the Workshop that you might have.  |

Table 1: An overview of the qualitative items in the workshops' effectiveness evaluation survey.

Similarly, 16 quantitative survey items were adopted and designed to provide an objective measure the perceived value of some of the active learning activities that were used during the workshops. For example, on #item 21, faculty were asked to rate the value of working in teams during the workshops:

*#21. On a scale from 0-10, please rate the value of working in teams (i.e., working with colleagues at your regular table) to your professional development.*

The results of this scaled measurement are presented in Sections 9 and 10.

## Data Analysis

Thematic analysis was adopted for the data from the qualitative survey items. This was facilitated through the intentional alignment of the anticipated learning outcomes (Section 3.2) on the Backward Design process with survey items #3 through #7. So it was possible to evaluate, for example, the extent to which the workshop helped faculty identify or integrate learning goals in their course (re)design (Section 7.2). Further, sub-themes were identified from faculty responses to each of the five backward design survey items, as would be presented in Section 7.

In contrast, the data analysis of the 16 quantitative survey items employed the mean values of faculty rankings to provide objective measures of the perceived value of the active learning activities that were modeled during the workshops (Sections 9 and 10).

The results from the analysis of both the qualitative and quantitative survey items are presented next.

### *Workshops' Effectiveness Evaluation Results: Qualitative Data on Anticipated Workshop Outcomes*

The data presentation on the achievement of the anticipated workshop learning outcomes will be principally based on how faculty responded to the five survey items: #3, #4, #5, #6 and #7 that were earlier highlighted.

#### *Anticipated Workshop Outcomes (Situational Factors)*

Faculty responses to #item 3 ("Has participation in the Workshop influenced your considerations about any relevant *situational factors* for your course (re)design? How? Please be specific.") shows that *four* sub-themes are identifiable.

**Theme 1:** Awareness of the desirability of teaching in a classroom (physical learning space) that is designed to enable, instead of constrain, active learning or student-centered approaches. This theme is exemplified by comments such as:

*The workshop has forced focus upon how limitations in my current allocated classroom space impact course delivery and the potential for incorporating active learning activities.*

*It inspired me to request EASL [active learning] classrooms. The number of students and their age led me to reconsider how I provide feedback so that I could do it quickly and meaningfully.*

---

38

**Theme 2:** Awareness of the need to "work around" or "transcend" the limitations of the physical learning spaces:

*Yes — the best way to answer this is you can't fit a square peg in a round hole. Situational factors are a great parameter that allows for more tailored and creative solutions for teaching. No use in complaining about them — seek ways to transcend.*

*I was pretty familiar with situational factors to begin with, but if I'm not able to teach in an EASL classroom, I know their importance and got ideas for "work-arounds."*

**Theme 3:** Acquisition of skills and know-how to accommodate course goals in alignment with broader student learning requirements at the departmental, college or university level:

*I will incorporate the university, college, and departmental student learning outcomes into my courses (never knew there were any). I will also discuss these outcomes with my students at the beginning of the course. I am pushing to improve the classrooms in our department to allow more student active learning.*

*I have thought more about how to assess student knowledge/comfort level going into my course. I also have a renewed interest in encouraging my colleagues to talk about our larger curriculum goals, so I can better ground my course goals within that context.*

**Theme 4:** Provision of scaffolding and support for student-centered learning:

*I will teach the course in the fall and spring. While the goals are the same, the spring group will need more scaffolding and support because they will have had fewer classes and experiences.*

*Yes: - the classroom layout will impact activities, interaction with the students and PPT design for lectures. - awareness of the student background on the specific topic and other skills (ex: literature review, reading research articles, oral presentations) will help tailor activities, assignments and expectations.*

*The workshop has given me the space and time to determine activities that could benefit all of the types of learners in my courses and turn these activities into a culminating project that can benefit a wide audience.*

### *Anticipated Workshop Outcomes (Student Learning Goals/Outcomes)*

The following *two* sub-themes are representative of faculty responses to #item 4 (“Has participation in the Workshop influenced the (re)design of *learning goals*, i.e., student learning outcomes for your course? How? Please be specific.”):

**Theme 1:** A shift from designing content-driven student learning outcomes to designing instead pedagogically aligned learning outcomes that are student-centered and skill-focused:  
*Absolutely. A focus on application and what students need five years out has completely changed learning goals from content centered to skill driven.*

*Yes. I have spent more time thinking about goals in terms of their long-term intellectual development, rather than as solely content driven.*

*Definitely. Outcomes will focus more on the learning process and the capabilities building, and less on this or that technology. I will try more to educate, rather than train students.*

**Theme 2:** Reinforcement of student-centered learning outcomes through more fine-grained articulation and concrete definition of the relevant learning goals (e.g., connecting of the dots):  
*It has helped me to define them. However, the outcomes were always somewhere in my head. :-))*

*Yes (as explained earlier). With the current class, I've learned about the need to connect-the-dots for students so they grasp how content is informed by assessment.*

*I have been able to better articulate the goals of how/ why iPads will serve the learning outcomes in my course. Having the chance to use my iPad as a learner in this course has helped me understand real assists and issues with the tool.*

### *Anticipated Workshop Outcomes (Learning Activities)*

The following *three* sub-themes from faculty responses to #item 5 (“Has participation in the Workshop influenced the (re)design of *learning activities* for your course? How? Please be specific.”) are representative of how the workshops benefited the faculty participants with respect to designing and implementing effective learning activities in their courses:

**Theme 1:** Provision of specific learning activities, ideas, tools and resources:

*Yes. - during the course I was able to write the first version of all my major assignments. Learning activities are incorporated in the assignments themselves, and in class activities preparing the students to work on the assignments. - during the course I was exposed to a wide range of activities (used in the course itself and microteaching of colleagues). Some can be immediately incorporated (the exploration of images to trigger students interest and engagement, quick group projects to break from the lecture and keep interest, self-reflection, peer-feedback prior to instructor feedback, ... ) - learning activities that may not be immediately applied in the next semester may become possible in a different classroom environment (carroussel) or course in the future.*

*Yes! Carousel discussions, elegant text free slides, using art to generate a discussion, partnering to draw a robot-- I got a lot of inspiration from working with my colleagues and especially through the micro teaching presentations.*

*I think I have a better handle on how to introduce large scale projects/activities, scaffold them, and encourage students how to self assess their work. I also have figured out how to improve on and better incorporate simple active learning activities I was already using.*

**Theme 2:** Acquisition of skill in integrating learning activities with the anticipated student learning outcomes:

*I now make sure that my activities contribute to the learning goals (do writing goals to improve student writing, do presentation to improve presentation skills, etc.)*

*Better aligned activities with goals — understand how these relate. And also see how to tailor activities to specific class content.*

**Theme 3:** Confidence or motivation to implement (new) effective classroom learning activities:

*Mostly, the workshop has given me a great deal of confidence in the way that I think as an educator. As a new faculty member and program coordinator, it can be daunting to design all of my courses from scratch. I have doubted myself some, but being in this workshop has given me a chance to express my ideas and confirm that I am going in the right direction. Thank you!*

*Before taking this seminar, I already had plans to drastically change my learning activities, This course reinforced my resolve to try the new activities.*

### *Anticipated Workshop Outcomes (Educative assessment and Feedback)*

The following *three* sub-themes from faculty responses to #item 6 (“Has participation in the Workshop influenced the (re)design of *educative assessment and feedback* for your course? How? Please be specific.”) are representative of how the workshops benefited the faculty participants with respect to designing and implementing educative assessment and feedback for their courses:

**Theme 1:** Provision of specific educative assessment examples, assessment rubrics’ creation, tools and resources:

*I am planning to redesign my rubrics (another really helpful activity we did in the workshop) to grade written work on a large scale much more quickly without sacrificing the quality and substance.*

*Yes. - it gave me ideas on how to gather feedback at different stages of my course, such as surveys and discussions.*

*Closing the feedback loop by requiring the double journal: summarize my feedback and make a plan to fix it. Revolutionary idea!*

**Theme 2:** The alignment of educative assessment and feedback with student learning outcomes and learning activities:

*Yes. The altered learning goals have forced the assessment to change as well.*

*This is the first time I have truly thought of these aspects at the same time as I was designing the course itself. In the past I have really only considered student assessment and feedback in terms of how much grading I want to do in one week, how much feedback will keep the students happy, and what are the impacts of the semester calendar. It isn't that I didn't want to consider the actual learning/feedback process, it was more that I got bogged down in the logistics.*

*Yes. I think because I have a clearer idea of what I want the students to ultimately accomplish, I will be able to provide better feedback.*

**Theme 3:** Guiding principles for providing fair but rigorous and actionable feedback:

*Yes... Actionable, Specific and Kind — ASK — really, really appreciate this as it will help provide students (and myself) prompts for peer assessment and assignment assessment.*

*I have to admit that my feedback was seldom actionable and I was grading students (e.g., 85%) because I had the feeling it was 85% rather than having a real "proof" for the 85%. I now understood how to develop and use rubrics to help me assess students but also give them "actionable" feedback that can help them to improve to get the missing 15%!*

### *Anticipated Workshop Outcomes (Integration: Course Design Process Completion Checklist)*

Finally, the *main theme* from faculty responses to #item 7 (“Has participation in the Workshop influenced the *integration* of the different components (e.g., learning goals, activities, assessment) of your course (re)design? How? Please be specific.”) provide indications of how the workshops helped faculty participants to check whether the different components of the course design process are holistically integrated:

**Theme 1:** Acquisition of skill in “conceptualizing” course design for active learning as a “holistic” process with different components that should result in an “integrated whole” course:

*Yes, absolutely. Before this workshop, my ideas for the course felt active yet disparate. This workshop has increased my skills in conceptualizing an integrated whole.*

*Yes — the seminar takes a very holistic approach and that has helped provide a checklist of sorts to ensure that I'm hitting on most if not all components which makes a richer experience for me and for students.*

*I think the workshop has definitely influenced the integration of the different components. It's funny how I know this, but I haven't always been as deliberate in thinking about the integration. This is especially true sometimes the more one teaches a course. It is updated and changed a bit. Some things*

*are kept that maybe are no longer as relevant. I've gotten rid of some things that I thought were good/important but now don't make as much sense or with limited time not the best to include.*

*Yes. I now realize that this is something that can't simply be assumed is happening.*

*Yes. I now pay greater attention to the goals and how activities and assessment are all tied together.*

**Theme 2:** One faculty participant also specifically highlighted how the use of a visual syllabus (concept map) was very helpful in integrating his/her role and expectations for students:

*The visual syllabus assignment was by far the most profound experience for me in terms of integrating my role and my expectations for my students throughout the course. Definitely a breakthrough moment and activity that I am going to use in my future course design as well as in my classes!*

## **Workshops' Effectiveness Evaluation Results: Qualitative Data on Post-Workshop Course Implementation Evaluation Plans**

The main focus of the workshops was to facilitate and provide faculty with the tools, resources, and collegial interactions that they needed to build new or redesign existing courses. However, one of the workshop participation requirements was that faculty would develop relevant post-workshop course implementation evaluation measures. Survey item #17 ("Do you have any plans to evaluate the effectiveness or success of your course (re)design? Please be specific.") was therefore designed to stimulate as well as provide insights on the plans that faculty had for evaluating the success or otherwise of their re-designed courses. Hence the data presented in this section is based on faculty responses to the survey item #17.

The results show that, in general, faculty post-course implementation plans include student evaluations of course impact on their learning, peer observation, and the adoption of the small group instructional feedback service (i.e., a consultant from the Center for Teaching and Learning at Auburn University visits a class to independently solicit student comments about a course, and subsequently meets with the instructor to discuss the results). Some faculty also had plans to conduct pre- and post-assessments of the impact of the newly designed course implementations on their students' learning outcomes, as exemplified by the following comments:

Student feedback built into reflection discussion and papers:

*I am going to invite every colleague I can to observe my class. I will have the GTAs I mentor observe as well. I will have a SGIF. I am also designing pre class surveys and post class surveys to gather data on how students experienced the class.*

*Yes, I believe I would like to try a pre/post. My classes are not very large, though. I might be able to access students from my first two years of teaching this course to compare to this next group.*

*I do not have a lot of pre-re-design data as this is my first year at Auburn and the last and only one time I taught this before I designed the course on a week to week basis. However, I plan to evaluate the learning effectiveness with pre- and post tests / interviews.*

## **Workshops' Effectiveness Evaluation Results: Quantitative Ranking of Active Learning Activities**

This section will focus on the presentation of the rankings of the perceived value of the active

learning activities that were modeled during the two workshops. The 3-Week CRD workshop participants' (i.e., faculty) ranking of the active learning activities that were implemented during the workshop is presented in Table 2.

| Three-Week CRD Seminar Activity/Survey Item Ranking             | Mean | Standard Deviation (SD) | Variance | #Respondents (N) |
|---|------|-------------------------|----------|------------------|
| 1 <sup>st</sup> Working in Teams                                | 9.62 | 0.65                    | 0.42     | N=13             |
| 2 <sup>nd</sup> Completing the Course Schedule                  | 9.62 | 0.87                    | 0.76     | N=13             |
| 3 <sup>rd</sup> Recommend Workshop to Colleague                 | 9.54 | 0.78                    | 0.60     | N=13             |
| 4 <sup>th</sup> HCC 2213 Glass Board Writing/Posting Activities | 9.08 | 1.04                    | 1.08     | N=13             |
| 5 <sup>th</sup> Homework  | 8.92 | 1.38                    | 1.91     | N=13             |
| 6 <sup>th</sup> Guest Speakers                                  | 8.83 | 1.11                    | 1.24     | N=12             |
| 7 <sup>th</sup> Microteaching                                   | 8.54 | 2.07                    | 4.27     | N=13             |
| 8 <sup>th</sup> Gallery Walk/Debrief                            | 8.38 | 1.80                    | 3.26     | N=13             |
| 9 <sup>th</sup> Working in Tracks (Online, iPad, EASL/TBL)      | 7.92 | 1.71                    | 2.91     | N=13             |
| 10 <sup>th</sup> Castletop Diagram                              | 7.38 | 2.22                    | 4.92     | N=13             |
| 11 <sup>th</sup> Quizzes  | 6.00 | 3.16                    | 10.00    | N=13             |
| 12 <sup>th</sup> Webinar  | 5.54 | 3.02                    | 9.10     | N=13             |
| 13 <sup>th</sup> Canvas Discussions                             | 5.08 | 2.96                    | 8.74     | N=13             |

Table 2: Ranking of the active learning activities implemented during the CRD 3-Week Seminar by faculty participants

The results show that the most valued active learning activities (Mean $\geq$ 9) were Working in Teams; Completing the Course Schedule (a completed course schedule essentially indicates that an instructor is prepared to implement a new or re-designed course); and the Glass Board Writing/Posting activities in the technology-rich active learning classroom, i.e., HCC 2213.

### *Workshops' Effectiveness Evaluation Results: Effect of Learning Environment*

As earlier indicated, the 1-Week CRD took place after the 3-Week CRD. Apart from the duration, the two workshops were roughly equivalent in terms of design (backward design model), content (e.g., similar active learning approaches), and implementation (e.g., use of canvas and extra-workshop activities and assignments, plus post-workshop requirements and expectations). Further, two lecturers who attended the 3-Week CRD also participated in the 1-Week CRD, otherwise the participating faculty for the two workshops were different. It should be noted that the two returning faculty did not receive any monetary incentive for participating in the 1-Week CRD.

One main difference between the two workshops is the learning environment (Table 3): the HCC 2213 Engaged Active Student Learning (EASL) classroom was used for the 3-Week CRD, while the 1-Week CRD was held at the marginally active learning classroom, Foy 246.

| Features of Classroom or Learning Environment | Standard Event Classroom - Foy Hall 246 (Figure 8)        | Engaged Active Student Learning (EASL) Classroom – HCC 2213 (Figure 7)   |
|---|---|--|
| Size (Student Capacity)                       | 42  | 72   |
| Type/No. of Writing Boards                    | 2 Whiteboards   | 6 Glassboards  |
| Tables & Chairs                               | Standard, face-forward seating arrangement                | Multi-colored movable chairs and tables, with 8 chairs at each table; seating arrangement specifically configured to support team work   |
| Presentation Technology (Software/Hardware)   | Standard projector + 2 Apple TVs (only iOS/Apple devices) | Comprehensive presentation technology: including Document Camera; 6 TV Screens for Lecturer & Student Presentations; 2 Apple TVs; BYOD HDMI at each table to enable student sharing and projection to TV screens; Multimodal sharing via iOS/Android and Laptops/Macs/Phones/Tablets |

Table 3: A comparison of the two different workshop sites (learning environments).

So this section will address whether the difference in learning environments (i.e., classrooms or physical learning spaces) for the two workshops had any impact on the value of the active learning activities that were modeled as part of the workshops' activities. This evaluation is informed by the recommendation from Whiteside, Brooks and Walker (2010) that "further research is needed to fully understand the relationships among different types of learning spaces and the complexities of teaching and learning [because] learning environments affect which teaching-learning activities occur in a class" (p. 15).

Using the mean values to compare the quantitative rankings of the active learning activities, the results show that the highest ranked activities (Mean $\geq$ 8) are similar across both workshops. For example, *Working in Teams* and *Completing the Course Schedule* are ranked very highly across both workshops, suggesting that these outcomes are robust in the two different learning environments. Hence learning environment does not appear to have influenced the perceived value of the active learning activities. The fact that the results are comparable across both sets of faculty also suggest that the lack of a monetary grant (incentive) did not seem to have adversely influenced the outcomes observed for the participating faculty of the 1-Week CRD.

However, it is essential to clarify that the seating arrangement in Foy Hall 246 standard event classroom was re-configured during the 1-Week CRD to mirror the round-tables- and-chairs' setting in the HCC 2213 EASL classroom. This is because the seating configuration of a learning space is a critical component of the corresponding teaching and learning outcomes. For example, a three year-empirical study on learning environments (Whiteside, Brooks & Walker, 2010) concluded that "both students and instructors reacted well to the technological and physical features of the ALCs, with the rooms' round tables singled out for special praise" (p. 1).

## Discussion and Conclusion

This article has focused on the design and implementation of two workshops on course design for active learning to support faculty development at a research university. The design and implementation of the blended learning workshops were predicated on addressing important research gaps in the academic development literature, specifically the (I) need for professional development programs on technology integration; and (II) the provision of sufficient details about faculty development programs to facilitate replication and transfer. This is the reason why thick descriptions of the design and implementations of the workshops were presented in Sections 3-6.

Further, the article has addressed other important research gaps in the faculty development literature, namely the (III) adoption of systematic evaluation protocols to measure the impact of professional development programs, including the need to (IV) address the effect of differential learning environments (i.e., classrooms or physical learning spaces) on learning outcomes.

To address the need for systematic evaluation in academic development, the article employed four short and long term workshops' goals to illuminate the impact of the workshop on the professional development of the participating faculty. These workshops' goals included:

1. *Evaluation of the extent to which the workshops enabled the participating faculty to design a new course or re-design an existing course using the backward design model.* The achievement or otherwise of this goal was evaluated through the qualitative sections of the workshop evaluation survey, as described in Section 7. In general, the results from the thematic analysis of the qualitative data indicated that the participating faculty were comprehensibly enabled to design their courses using the backward design model.
2. *Evaluation of the participating faculty plans about how they were going to evaluate the success of their courses after actual implementations with their students.* The analysis of the relevant survey segment (Section 8) shows that faculty plan to evaluate the impact of the re-designed courses on student outcomes through measures, such as student evaluations, peer observations, and pre/post-student performance on relevant assessments.
3. *Measurement of the perceived value of the active learning activities used during the workshops through corresponding quantitative ratings by faculty.* This quantitative measurement (Section 9) clearly highlighted that the most valued active learning workshop activities were Working in Teams, and Completing the Course Schedule for the newly re-designed courses.
4. *Measurement of the effect of differential learning/teaching environments on learning outcomes through a quantitative comparison of the faculty ratings for the active learning activities that were modeled during the two course design workshops.* This quantitative comparison (Section 10) clearly indicated that outcomes were comparable across the two learning environments (Figures 7 & 8) used in this study.

**Future Research:** The study is designed to be longitudinal, so as to track the long-term effects of the course design for faculty development workshops on student learning outcomes at Auburn University. Hence, future studies will include data that will account for the possible effects or otherwise of differential learning environments, and course implementation fidelity to the backward design model on the respective student learning outcomes. Future studies will also report on the dissemination activities of the participating faculty on their course implementation progress.

**Acknowledgment:** The two workshops described in this study were designed and led by Dr. Diane Boyd; the author of this study, and Ms Betsy Gilbertson, were also workshops' facilitators.

## References

- Amundsen, C., & Wilson, M. (2012): Are we asking the right questions? A conceptual review of the educational development literature in higher education. *Review of Educational Research*, 82(10), pp. 90-126.
- Anderson, W.A., Banerjee, U., Drennan, C.L., Elgin, S.C.R., Epstein, I.R., Handelsman, J., Hatfull, G.F., Losick, R., O'Dowd, D.K., Olivera, B.M., Strobel, S.A., Walker, G.C., & Warner, I.M. Changing the culture of science education at research universities. *Science*, 331, pp. 152-153.
- Bamber, V. (2008): Evaluating lecturer development programmes: Received wisdom or self-knowledge? *International Journal of Academic Development*, 13(2), pp. 107-116.
- Ciaccia, L., Tsang, T., & Handelsman, J. (2011): Summary of key papers on efficacy of active learning. Center for Scientific teaching: New Haven, Connecticut.
- Curwood, J.S. (2014): English teachers' cultural models about technology: A microethnographic perspective on professional development. *Journal of Literacy Research*, 46(1), pp. 9-38.
- Drake, E., Battaglia, D., Kaya, T., & Sirbescu, M. (2014): *Teaching and learning in active classrooms: Recommendations, research and resources* (pp. 1-16). Retrieved from <https://www.cmich.edu/colleges/cst/CEEIRSS/Documents/Teaching%20and%20Learning%20in%20Active%20Learning%20Classrooms%20-%20FaCIT%20CMU%20Research,%20Recommendations,%20and%20Resources.pdf>.
- Eagan, M.K., Stolzenberg, E.B., Lozano, B.J., Aragon, M.C., Suchard, M.R., & Hurtado, S. (2014): *Undergraduate teaching faculty: The 2013-2014 HERI faculty survey*. Los Angeles, CA: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Epstein, M.L., Lazarus, A.D., Calvano, T.B., Matthews, K.A., Hendel, R.A., Epstein, B.B., & Brosvic, G.M. (2002): Immediate feedback assessment technique promotes learning and corrects inaccurate first responses. *The Psychological Record*, 52, pp. 187-201.
- Fink, L.D. (2005): *Self-directed guide to designing courses for significant learning*. Retrieved from <http://www.deefinkandassociates.com/GuidetoCourseDesignAug05.pdf>.
- Fink, L.D. (2003): *Creating significant learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fishman, B., Konstantopoulos, S., Kubitskey, B.W., Vath, R., Park, G., Johnson, H., & Edelson, D.C. (2013): Comparing the impact of online and face-to-face professional development in the context of curriculum implementation. *Journal of Teacher Education*, 64(5), pp. 426-438.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M.P. (2014): Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *PNAS*, 111(23), pp. 8410-8415.
- Froyd, J.E. (2007): *Evidence for the efficacy of student-active learning strategies*. Project Kaleidoscope: Washington, DC.
- Jaschik, S., & Lederman, D. (2014): *The 2014 Inside Higher ED survey of faculty attitudes on technology*. Washington, DC: Inside Higher ED.
- Kane, R., Sandretto, S., & Heath, C. (2002): Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72, pp.177-228.
- Lawless, M.J., & Tweeddale, J. (2015): *Active learning: Implementation strategies for high impact*. Pearson: New York.
- McGill University. (2015): *Teaching and learning experiences in active learning classrooms at McGill: Highlights*. Retrieved from <http://www.mcgill.ca/tls/spaces/alc>.
- Means, B., Yukie, T., Robert, M., Marianne, B., & Karla, J. (2010): *Evaluation of evidence-based practices in online learning: A meta-analysis and review of online learning studies*. Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation, and Policy Development.

- Palsole, S.V., & Brunk-Chavez, B.L. (2012): The digital academy: Preparing future faculty for digital course development. *To Improve The Academy*, 30, pp. 17-30.
- Prince, M. (2004): Does active learning work? A review of the research. *J. Engr. Education*, 93(3), pp. 223-231.
- U.S. Department of Education. (2010): *Transforming American education: Learning powered by technology*. Washington, DC: Author.
- Valenti, M. (2015): Beyond active learning: Transformation of the learning space. *Educause Review*, 31-38. Retrieved from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm1542.pdf>.
- Weltman, D., & Whiteside, M. (2010): Comparing the effectiveness of traditional and active learning methods in Business Statistics: Convergence to the mean. *Journal of Statistics Education*, 18(1), pp. 1-13.
- Whiteside, A.L., Brooks, D.C., & Walker, J.D. (2010): Making the case for space: Three years of empirical research on learning environments. *Educause Quarterly*, 33(3).
- Whiteside, A., & Fitzgerald, S. (2008): Designing spaces for active learning. *Implications*, 7(1). Retrieved from [http://www.informedesign.org/\\_news/jan\\_v07r-pr.2.pdf](http://www.informedesign.org/_news/jan_v07r-pr.2.pdf).
- Boyd, D. (2015): *Faculty course design seminar proposal*. Biggio Center for the Enhancement of Teaching and Learning, Auburn University, Auburn, Alabama. Microsoft Word File.

## About the Author

**Dr. Samuel Olugbenga King:** Postdoctoral Research Fellow at the Biggio Center for the Enhancement of Teaching and Learning, Auburn University, Auburn, Alabama, USA. Contact: sok0002@auburn.edu.



*Elena Vladimirovna Tolstova (Russland)*

## **Historisch-vergleichende Betrachtungen zum ethnopädagogischen Wirken des tschuwaschischen Aufklärers Iwan Jakowlew und des deutschen Reformators Martin Luther**

**Summary** (Elena Vladimirovna Tolstova [Russland]: *Historical-Comparative Reflections on the Ethnopedagogical Influence of the Chuvash Enlightener Ivan Jakovlev and the German Reformer Martin Luther*):

*This article deals with ethnopedagogical orientations in the work of the reformer Martin Luther and the Chuvash enlightener Iwan Jakowlew. They played a fundamental role in the development of a national identity of their people and addressed a number of themes that are still relevant today. The National cultures were, both in Russia and in Germany, under pressure, even from a linguistic point of view. The Russian orthodox Christianity insisted on Russian as the language of religious instruction; in German churches was preached in Latin. There are many similarities in the work of these two eminent representatives of the German and Chuvash people with respect to a national literary language, the introduction of native languages in schools, education being connected with meaningful tasks, music education, education of families, women's education, etc., despite their distance of three centuries and almost 3,000 km. This points to the continuity and general validity of certain pedagogical insights and experiences and the possibility that these may be a useful topic of study for the respective national culture and education.*

**Key words:** enlightenment, literary language, Bible translation, the ABC, alphabetization, national culture, ethnopedagogy.

48

---

**Zusammenfassung:** Im Artikel wird die ethnopädagogische Richtung in der Tätigkeit des Reformators Martin Luther und des tschuwaschischen Aufklärers Iwan Jakowlew behandelt, die eine fundamentale Rolle in der Entwicklung des nationalen Bewusstseins ihrer Völker gespielt und sich mit einer Reihe von Themen beschäftigt haben, die bis heute aktuell sind. Die Nationalkulturen standen, sowohl in Russland als auch in Deutschland, unter Druck, auch aus sprachlicher Sicht. Das russische orthodoxe Christentum beharrte auf Russisch als Sprache der religiösen Unterweisung; in deutschen Kirchen wurde auf Latein gepredigt. Man erkennt viele Gemeinsamkeiten bei der Betrachtung der Bemühungen dieser großen Vertreter der deutschen und tschuwaschischen Völker um eine nationale Literatursprache, die Einführung der Muttersprache in den Schulen, eine mit sinnvoller Tätigkeit verbundene Erziehung, musikalische Bildung, Familienerziehung, Frauenbildung usw., obwohl sie drei Jahrhunderte und fast 3.000 km voneinander trennen. Das erlaubt die Schlußfolgerung von der Kontinuität und Allgemeingültigkeit bestimmter pädagogischer Einsichten und Erfahrungen und der Möglichkeit, sie für die jeweilige nationale Kultur und Bildung studierbar und nutzbar zu machen.

**Stichwörter:** Aufklärung, Literatursprache, Bibelübersetzung, das ABC, Alphabetisierung, nationale Kultur, Ethnopedagogik.

**Резюме** (Елена Владимировна Толстова [Россия]: *Исторически-сравнительный обзор этнопедагогического влияния чувашского просветителя Ивана Яковлева и немецкого реформатора Мартина Лютера*): В статье рассматривается этнопедагогическое направление в деятельности реформатора Мартина Лютера и чувашского просветителя Ивана Яковлева. Они сыграли фундаментальную роль в развитии национального сознания своих народов и занимались рядом тем, которые являются актуальными до сегодняшнего дня. Национальные культуры, как в России, так и в Германии, находились под давлением, в том числе и языковым. Русская православная церковь придерживалась русского языка как языка религиозного наставления, в немецких церквях служили на латинском языке. В устремлениях обоих великих представителей немецкого и чувашского народа есть много общего в деле борьбы за национальный литературный

*язык, введение родного языка в школах, воспитание, связанное с деятельностью, музыкальное образование, семейное воспитание, женское образование и т.д., хотя их разделяли три столетия и почти 3.000 км. Это позволяет сделать вывод о непрерывности и универсальности определенных педагогических воззрений и опыта и дает возможность использовать их в национальной культуре и образовании.*

**Ключевые слова:** просвещение, литературный язык, перевод библии, букварь, обучение грамоте, национальная культура, этнопедагогика.

## Aspekte eines deutsch-tschuwaschischen Dialogs pädagogischer Kulturen

Spuren eines Dialogs pädagogischer Kulturen der beiden Völker findet man in der Sprache, aber auch in der Musik, Medizin, Landwirtschaft, Bauwirtschaft und natürlich der Tätigkeit der Volkspädagogen. Vor der Revolution und in der Sowjetzeit war Deutsch die verbreitetste Fremdsprache, auch heute wird in vielen Lehranstalten Deutsch unterrichtet. Deutsche Literatur war in Kreisen der tschuwaschischen Intelligenz verbreitet: Alexander Artemyev hat Gedichte Goethes, Schillers und Heines Gedichte ins Tschuwaschische übersetzt. Gennady Ajhi und besonders Naum Urhi beschäftigten sich lebenslang mit der Übersetzung von Goethes „Faust“ ins Tschuwaschische.

An der Universität Göttingen wurde das Poem "Narspi" des Klassikers der tschuwaschischen Literatur, Konstantin Iwanow, in deutscher Sprache veröffentlicht (Übersetzer: Wladimir Iwanow). Mehr als 100 Werke über die Tschuwaschen wurden in Berlin, Leipzig, Göttingen, Bremen, Hamburg, Halle, Hannover, Wien, Bern, Stockholm, Amsterdam veröffentlicht. Wertvolle Beiträge zu diesem kulturellen Dialog verdankt Tschuwaschien vielen deutschen Persönlichkeiten, darunter Wilhelm Schott, Johann Georgi, Johann Strahlenberg, Robert Lach, Poppe, Wassily Radloff, Nicolaus Poppe, Johann Ramstedt, August Ahlquist, Friedrich Miller, Heikki Paasonen, Johannes Benzing, Uwe Bläsing, Eberhard Winkler, Adalbert Burghard, Jurje Wichmann.

Die tschuwaschische Schriftsprache hat sich viel später als die Schriftsprachen Europas, z. B. Deutschlands, herausgebildet, dennoch lassen sich in diesem Prozess vergleichbare Entwicklungen erkennen, und dieser Vergleich lohnt sich insbesondere hinsichtlich der Aktivitäten von zwei großen Aufklärern ihrer Völker - Martin Luther und Iwan Jakowlew.

Die entscheidende Rolle bei der Bildung der Schriftsprache und der Gründung von nationalen Schulen in Tschuwaschien spielte der talentierte Pädagoge und Kämpfer für den Aufstieg der Kultur seines Volkes, Iwan Jakowlewitsch Jakowlew (1848 - 1930). Er stammte aus einer armen Bauernfamilie, hatte früh seine Eltern verloren, kannte nur zu gut die Schwierigkeiten des Bauernlebens im zaristischen Russland. Aufrichtige Liebe zu seinem Volk, ein leidenschaftlicher Wunsch, das Ausbildungsniveau der Tschuwaschen zu erhöhen, seine eigene für jene Zeit hervorragende Ausbildung riefen bei ihm das Streben hervor, die Tschuwaschen an Bildung und weltlicher Kultur teilnehmen zu lassen. Er organisierte die erste Tschuwaschische Schule in der Wohnung mit dem durch Nachhilfestunden verdienten Geld. So war der Grundstein für die Simbirsker Tschuwaschische Lehrerschule gelegt, die später zur Schmiede des Lehrpersonals für tschuwaschische und andere Schulen der Wolgaregion und des Urals und damit zur Quelle der Wiederbelebung der gesamten tschuwaschischen Kultur wurde. Jakowlew war als Lehrer tätig, hat mehr als 400 Schulen eröffnet und inspizierte Schulen in Gebieten mit tschuwaschischer Bevölkerung; er entwickelte pädagogische und methodische Grundsätze des Unterrichts in nationalen Schulen. Er hat Dutzende von Schulen für tschuwaschische, tatarische, mordwinische Kinder in verschiedenen Gegenden des Wolgaregions und des Urals gegründet, war Autor vieler Lehrbücher und Folkloresammlungen in der Muttersprache. Mit all dem hat er einen unschätzbaren

Beitrag zur Entwicklung der tschuwaschischen Schrift und Literatur geleistet.

Bereits 1983 hatte unser tschuwaschischer Landsmann und in Russland und im Ausland bekannte Pädagoge, Genadiy N. Wolkow, Materialien über Jakowlew und Luther in einem Artikel in Deutschland veröffentlicht (Wolkow [= Волков], 1983), in dem er auf Ähnlichkeiten der Leistungen zwischen dem deutschen Reformator und tschuwaschischen Aufklärer eingeht. Wolkow argumentiert wie folgt:

- Jakowlew ist der Begründer der tschuwaschischen Literatur, und genau so wird Martin Luther von Heinrich Heine hinsichtlich der deutschen Literatur charakterisiert;
- Jakowlew ist ein angesehener Übersetzer der Bibel ins Tschuwaschische, Luther hat eine der ersten Bibelübersetzungen ins Deutsche unternommen;
- Jakowlew ist Begründer der ersten Bildungseinrichtung für Lehrer der tschuwaschischen Schulen, die über 2.000 hervorragende Absolventen hatte, und von ihm wurden über 1.200 Schulen eröffnet; Luther gilt als Begründer der öffentlichen Volksschulen, der auch die Idee der Lehrervorbereitung aussprach;
- Jakowlew wurde von einigen russischen Führern unseres Landes und selbst von Lenin vor Angriffen gegen seine ethnopädagogische Aufklärungsarbeit geschützt. Lenin hatte in einem Telegramm geschrieben: "Ich habe Interesse an dem Schicksal des Inspektors Iwan Jakowlewitsch Jakowlew, der 50 Jahre an dem nationalen Aufstieg der Tschuwaschen gearbeitet hat und vom Zarismus verfolgt wurde. Ich denke, man muss Jakowlew nicht von der Sache seines Lebens trennen" (zitiert in: Толстова [= Tolstova], 2011, S. 61). Zum Vergleich: Wie der Philosoph Nietzsche schreibt, "ist Luther damals am Leben geblieben, weil ihn der Kaiser verteidigt hat, um mit Luthers Reform den Druck auf den Papst auszuüben" (Kurilo, 1996, S. 224);
- Jakowlew wurde in einer Bauernfamilie geboren, so ist auch die soziale Herkunft von Luther.

**50**

---

Auch diese nur äußeren Parameter ermöglichen Vergleiche zwischen den beiden Volksaufklärern. Im Laufe seiner langjährigen Lehrtätigkeit nahm Jakowlew als Humanist eine Stellung zwischen Liberalismus und Demokratie ein, glaubte fest an die Möglichkeit, soziale Probleme nicht gewaltsam, sondern durch Bildung der Volksmassen zu lösen. Bei seinen Aufklärungsreisen durch die tschuwaschischen Dörfer knüpfte er an die von K.D. Uschinski begründete ethnopädagogische Idee der Volkstümlichkeit (Golz, 2003) an, die schöpferische Kraft des Volkes, das die Geschichte schafft. Der Anstieg des materiellen Wohlstandes des Volkes erforderte nach seiner Auffassung eine demokratische Volksaufklärung. In den Schulen sollten Handwerkkunterricht und Ausbildung in den Grundlagen der Landwirtschaft geben, und zwar unter Beibehaltung der einzigartigen Kultur des jeweiligen Volkes.

Luther und Jakowlew sahen in der Volkssprache das einzige Mittel zur Entwicklung der nationalen Kultur. Beide verstanden, dass man die Sprache der Familie zur Sprache der Schule machen sollte. Beide waren überzeugt, dass das Denken und Weltbild des Volkes in seiner Muttersprache zum Ausdruck kommt und sollte daher geschützt werden. Nur mit Hilfe der Muttersprache konnten überholte pädagogische Konzepte verändert werden.

Es gibt keinen direkten Beweis, dass die Bildungstätigkeit der Lutheraner die Entwicklung der Aufklärung der Tschuwaschen beeinflusst hat. Es besteht jedoch kein Zweifel daran, dass der tschuwaschische Pädagoge von den Aufgaben lutheranischer Kirchen im Simbirsker Gouvernement wusste, denn die Geistlichkeit verwaltete das Schulwesen. Das Luthertum stand zeitweise an der Spitze der christlichen Konfessionen hinsichtlich der Zahl der Schriftkundigen, darunter auch der Frauen. Es ist bekannt, dass nach Angaben der Volkszählung 1897 im Simbirsker Gouvernement von 1707 Lutheranern 1319 schriftkundig waren, d.h. mehr als 75%, und unter den Orthodoxen - weniger

als 20%. Der Alphabetisierungsgrad unter den Frauen war bei den Lutheranern - 45%, bei den Orthodoxen - 21%. Das war einer der Orientierungspunkte für Jakowlew.

Als Vertreter einer nationalen Minderheit unter den damaligen spezifischen Bedingungen Russlands konnte er natürlich nicht Luthers Niveau bei der Entlarvung von Kräften erreichen, die den christlichen Glauben des gemeinen Mannes geschäftlich missbrauchten, und die Christianisierung der Tschuwaschen hatte auch nicht ein Niveau wie in Deutschland zur Zeit Luthers erreicht (Tolstova, 2011, S. 62).

Aus theologischer und schulischer Sicht warben beide für die Verwirklichung des Prinzips der Verbindung von Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. Sie waren hierbei wie auch in anderen Beziehungen keine religiösen Fanatiker, förderten auf ihre Weise und unter ihren gesellschaftlichen Bedingungen die Schaffung der deutschen bzw. tschuwaschischen Schulen, verfassten Lehrwerke für Volksschulen, Handbücher für Volkslehrer, um die von der Menschheit gesammelten Kenntnisse dem einfachen Volk zugänglich zu machen. Bildung und Erziehung sollten mit der Erneuerung der Kirche beginnen. Ihre pädagogische Tätigkeit orientierte sich an religiösen und zugleich humanistischen Bildungsideen.

Jakowlew hat die klassische deutsche Philosophie gründlich studiert, nutzte sie in seiner aufklärerischen und pädagogischen Arbeit, machte seine Schüler und Kollegen mit der progressiven deutschen Kultur bekannt, darunter auch mit dem Luthertum. Seine Kenntnis der deutschen Sprache ermöglichte es ihm, die innovativen pädagogischen Ideen von Comenius, Pestalozzi, Diesterweg und anderen deutschen in deutscher Sprache publizierenden Pädagogen konstruktiv zu verarbeiten, wobei er auch die Erfahrungen Uschinskis bei seinen Bildungsreisen durch Deutschland und andere europäische Länder kannte (ebd., 2011, S. 87). Jakowlews Nähe zur lutherischen Pädagogik zeigt sich besonders hinsichtlich der Bedeutung der Muttersprache für die nationale Bildung. Deutsche Spuren in seinen Ansichten finden wir in den Aussagen seines Lehrers Baratynsky, der ihn ermahnt hatte, nicht zu viel Heine zu lesen; Jakowlew hatte notiert, dass er Hegel und Schiller intensiv gelesen habe (ebd.). Die Vergleichbarkeit der Ansichten von Jakowlew und Luther ist auch durch die Betrachtung ihrer Bildungsbedingungen möglich. Jakowlew hat an den historisch-philologischen und physisch-mathematischen Fakultäten der Kaiserlichen Universität von Kazan studiert und wie auch Luther nach einer umfassenden Ausbildung gestrebt. Durch hartnäckige selbständige Arbeit studierte er Griechisch und Latein, Philologie, Geschichte und Philosophie sowie das römische Recht, politische Ökonomie, Anatomie, Psychologie. Wie auch der deutsche Reformator, war der tschuwaschische Aufklärer gezwungen bzw. auch bestrebt, Theorie mit praktischen Aktivitäten aktiv zu verbinden.

**„Aber dieser Martin Luther gab uns nicht bloß die Freiheit der Bewegung, sondern auch das Mittel der Bewegung; dem Geist gab er nämlich einen Leib. Er gab dem Gedanken auch das Wort. Er schuf die deutsche Sprache.“**

(Heinrich Heine, 1834/35 / 2015)

Sprache ist wichtig für die nationale Identifikation. Im Bewusstsein von zwei prominenten Pädagogen waren Sprachen noch vor der Nation selbst erzeugt. Beide verstanden, dass ohne eine entwickelte und reiche Schriftsprache an Hochkultur nicht zu denken ist. Luther schrieb traurige Zeilen über seine Nation: "Ja, ich weiß leider wohl, dass wir Deutschen müssen immer Bestien und tolle Thiere sein und bleiben; wie uns denn die umliegenden Länder nennen" (zitiert nach Gedike,

1792, S. 53; Walch 1740-1753, Bd. 10, S. 545 ff.). Luther warf den Schulen und Klöstern vor, dass die Schüler dort "das Evangelium verlernet ... auch Lateinische und Deutsche Sprache verderbet hat, dass die elenden Leute ... weder Deutsch noch Lateinisch recht redder oder schreiben können; und beinahe auch die natürliche Vernunft verloren haben" (ebd., S. 57; S. 545 ff.). Er kritisierte die Deutschen, schätzte aber zur gleichen Zeit ihren Mut und ihre Ausdauer.

Die Tschuwaschen waren lange ein Volk ohne Bücher, ohne Alphabet, ohne Schriftsprache. Das alte Schrifttum der Tschuwaschen aufgrund der altbulgarischen Sprache war verloren. Nicht einmal die Kanzleisprache (wie die Deutschen) hatten sie. Auf dem Territorium der Ansiedlung der Tschuwaschen war die Zeit bis zum Ende der 60er Jahre des XIX. Jahrhunderts eine Periode vollständiger Negation der Rolle der Muttersprache im Schulwesen und in der kirchlichen Predigt, was schädlich für die geistige Entwicklung aller nichtrussischen Völker des Wolgagebietes war. Alle nichtrussischen Völker dieser Region betrachtete man als Wilde, die der Bildung nicht fähig waren. Bildung der Kinder von Nicht-Russen erfolgte, wenn überhaupt, nur in der für sie fremden russischen Sprache, wodurch erfolgreiches Lernen und Entfaltung der Fähigkeiten kaum möglich war. Jakowlew schrieb mit Bitterkeit über Unterrichtsmethoden, die die Rolle der Muttersprache negierten. Das führte wie so oft, zunächst als gute Idee gedacht, aber schlecht organisiert, zu der völlig unerwarteten Schlussfolgerung, dass die Nicht-Russen für eine kulturelle Höherentwicklung untauglich sind, keinen Schritt in ihrer Bildung vorwärts machen können und alle Mühe wegen ihres Entwicklungsstandes vergeblich sei (Tolstova, 2011, S. 92). Selbst Jakowlew hat folgende Bemerkungen über die Tschuwaschen gemacht: In ihrer Natur gäbe es "viel Sympatisches, aber sie haben nicht die Energie, die Macht des Geistes, die Kreativität, die häufig bei Russen zu treffen sind ... Allerdings haben die Tschuwaschen viel Gutes. Zum Beispiel merkt man bei ihnen ein besonderes, weiß Gott woher stammendes Zartgefühl in gegenseitigen Beziehungen. Die Tschuwaschen vermeiden es, jemandem etwas Grobes, Beleidigendes, Erniedrigendes zu sagen" (Яковлев [= Jakowlew], 1983, S. 31).

Nach dem Anschluss der Tschuwaschen an Russland 1551 begann der Prozess der Christianisierung der tschuwaschischen heidnischen Bevölkerung. Seit 1740 geschah das zwangsweise, z.B. durch gewaltsame Taufe, Verbrennung der Anbetungsorte u.a. Die Tschuwaschen haben diesem Druck mutig, aber auf Kosten des Verlustes von mehr als der Hälfte ihrer Nation standgehalten und überlebt. Einige wehrten sich und sahen im Islam ein Mittel zum Widerstand (sie wurden Tataren). Obwohl das Christentum keine Absage an die eigene Nationalität verlangte, wurden gebildete Tschuwaschen schnell russifiziert. Zaristische Beamte förderten letztlich das Analphabetentum: es gab eine Zensur für alle Bücher auf Tschuwaschisch.

Es sah also sowohl in Luthers Zeitalter als auch in Jakowlews Zeit nicht gut aus für das Erlernen der Muttersprache. Deutsch bzw. Tschuwaschisch wurden für das Unterrichten so gut wie nicht gebraucht. Die Dominanz der lateinischen oder der russischen Sprache war jeweils durch die Großmachtspolitik von Rom und Moskau hervorgegangen, und der Mangel an Bildung ermöglichte, dass Völker in Angst und Dunkelheit gelebt haben.

Das Konzept der Christianisierung steht ganz im Einklang mit der damaligen Situation - mit Waffen und Kreuz, mit der Sprache des Zentrums hat man materielles und humanes Kapital der Provinzen geraubt, die Umwelt der Stammbevölkerung zerstört, humane, geistige und ethische Werte der einheimischen Nationen vernichtet (Tolstova, 2011, S. 91). Doch es war schwer, unter solchen Umständen Gottes Wort auf Russisch zu predigen und Verständnis von Nicht-Russen zu erwarten. Die russische Regierung hat ihre Taktik verändert - nun wurde das Orthodoxe Christentum durch Missionare und Lehrer aus nichtrussischen Völkern eingeführt. Auf der einen Seite ist dies ein Schritt zur Aufklärung der Nation, auf der anderen der Verlust eigener Religion und Aneignung einer

fremden. Formell hatte man seit 1870 die Muttersprache als Schulsprache der Tschuwaschen und für die Predigt anerkannt und den Druck religiöser Bücher, Fibeln mit russischen Lettern erlaubt. Jakowlew hat weise die Situation für die Schaffung der tschuwaschischen Schrift, der Literatursprache und der nationalen Schule ausgenutzt. In Hinsicht auf die Muttersprache hat das deutsche Volk dank Luther und kulturell-historischer Voraussetzungen uns um mehrere Jahrhunderte überholt. Der Prozess der Herausbildung der Nationalsprache dort geschah im Unterschied zu uns im Kampf gegen die existierende katholische Religion. In seiner Lehre (Protestantismus) wurden Renaissance-Ideen der Gedankenfreiheit und die zentrale Position des Menschen in der Welt als das Recht auf selbständiges Studium und die Auslegung der Bibel, auch als persönlicher Appell des gemeinen Mannes an Gott gedeutet.

Für die Schaffung der nationalen Schule musste man zuerst ein Alphabet erstellen, das nicht zu schwierig war und alle Laute wiedergab (es gab früher bereits erfolglose Versuche), um dann Lehrer und Übersetzer von Lehrbüchern unter den Tschuwaschen auszubilden, die Abc-Bücher und andere Lehrwerke vorbereiteten. Jakowlews Schüler beschäftigen sich mit den Übersetzungen, studieren Besonderheiten der tschuwaschischen Sprache, sammeln Folklorematerialien usw. Sie haben das tschuwaschische Alphabet entwickelt, dann vereinfacht, so dass nur 25 Buchstaben blieben. 17 davon waren aus dem Russischen entlehnt und 8 spezifische Buchstaben wurden für besondere Laute des Tschuwaschischen hinzugefügt.

Der großen Aufgabe der Bibelübersetzung in die Volkssprache waren beide großen Volksvertreter gewachsen, denn sie waren sprachmächtig: Martin Luther ging in die Lateinschule, sein Latein verbesserte er während des Studiums, und als Professor lernte er noch die griechische und die hebräische Sprache, um das Alte und das Neue Testament im Original lesen zu können. Er übersetzte die Bibel aus den Originalsprachen und der lateinischen Vulgata. Jakowlew beherrschte Deutsch, Französisch und noch einige Fremdsprachen. Zu seiner Zeit war Russisch die Sprache der Wissenschaft und der Bibel, er sollte sie in die Volkssprache aber so übersetzen, dass sie mit dem griechischen und slawischen Text übereinstimmte. Er begann gleichzeitig mit dem Neuen und dem Alten Testament (das Alte hat er nicht beendet) und arbeitete mit seinen Schülern und Kollegen ähnlich wie Luther an der Bibelübersetzung, sogar noch sorgfältiger: zuerst übersetzte er oder sein Mitarbeiter aus dem Russischen, dann wurde das zehnmals vorgelesen, korrigiert, mit Bibelübersetzungen in der griechischen, lateinischen, französischen, deutschen und englischen Sprache verglichen, die Übersetzung wurde an tschuwaschische Lehrer und Priester mit der Bitte um ihre Meinung geschickt. Kein Wunder, dass diese akribische Arbeit viel länger als bei Luther - 39 Jahre - gedauert hat. Jakowlew trat auch für eine klare, dem gemeinen Volk verständliche Übersetzung auf. So kritisierte er z.B. das Buch von Zolotnitsky „Saldalyk Keneke“. Er glaubte, dass dieses Buch keinen großen Nutzen für die Tschuwaschen bringt, weil es hier „Wendungen gibt, die untypisch für Tschuwaschisch sind. In manchen Fällen findet der Autor sogar keine Worte, um bekannte Gegenstände auszudrücken, darum gibt es in „Saldalyk Keneke“ Stellen, die einem Tschuwaschen überhaupt unklar sind; anderswo wird dadurch der Sinn der Geschichte verdreht“ (Tolstova, 2011, S. 95). Der Aufklärer kam zu dem Schluss, dass der Buchautor die Umgangssprache nicht kannte. Jakowlew und seine Schüler übersetzten nach dem Prinzip von Luther - „Dem Volke aufs Maul geschaut“. Die Schule vom Gymnasiasten Rekeev (Jakowlews Schüler) wurde zu einem pädagogischen Labor, in dem nach der Bitte von Jakowlew tschuwaschische Lehrbücher und -mittel in Bezug auf Verständlichkeit für Schüler der Mittelstufe geprüft wurden. Rekeev arbeitete auf dem Land, hatte die Möglichkeit, sich über sprachliche Nuancen unmittelbar mit Bauern zu beraten. Drei Jahrhunderte vorher war Luther mit ganz ähnlichen Problemen des Übersetzens und der Verständlichkeit konfrontiert. Er hat nie sklavisch am Text geklebt und versucht, die lateinischen Worte zu vermeiden, sie durch deutsche Ausdrücke zu ersetzen. Luther versuchte in seiner Bibelübersetzung die Mentalität seines Volkes wiederzugeben, Offenheit – diesen typisch deutschen

Charakterzug – hat er in der Sprache berücksichtigt. Er hat auf die komplexe lateinische Satzkonstruktion verzichtet und sie klar und überschaubar gemacht.

Jakowlew sollte mit noch einem Problem fertig werden, das auch vor Luther gestanden hatte: in der tschuwaschischen Sprache gab es damals (heute auch noch) einige Dialekte, unter denen sich zwei – obere und untere Mundart – besonders stark hervorhoben. Jakowlew (wie auch Luther) wählte den niederen Dialekt für die Schriftsprache. Für Luther war die sächsische Kanzleisprache ein großer Vorteil, weil sie geographisch und sprachlich in der Mitte lag und vielerorts in Deutschland verstanden wurde.

Aus dem Volk hervorgegangen, wurden die deutsche und tschuwaschische Schriftsprache anschließend selbst Katalysatoren für die weitere Bewegung der Volkssprache, verbesserten ihre Ausdrucksmöglichkeiten. Luther und Jakowlew haben sich nicht nur um die Wege der Bereicherung der Schriftsprache durch volkstümliche Rede gekümmert, sondern auch um die Normen für die Sprache der Ausbildung und Erziehung, wobei das Hauptkriterium für sie Verständlichkeit war.

### **„Wer eine Schule hat, hat auch ein Land.“**

(deutsches Sprichwort)

Vor dem Reformator kamen nur wenige Menschen in Deutschland auf die Idee, breiten Volksmassen das Lesen und Schreiben beizubringen, denn, um zu arbeiten, brauchte das Volk keine besonderen Kenntnisse, die Aneignung der gesammelten Erfahrung konnte ohne Schule geschehen. Die Reformation hingegen hat alle zum Lernen aufgerufen, die Schule war ihr sehr wichtig: „Gottes Wort wird durch die Erhaltung guter Schulen und Erziehung der Jugend für uns und unsere Nachkommen erhalten“ (Lutherlexikon, 1989, S. 293). Luther war überzeugt, Schulen sollen für alle Kinder zugänglich sein.

54

---

Jakowlew hat nicht immer auf staatliche Hilfe wie Luther gehofft, weil in einem großen Land seine Briefe mit Sorgen für das kleine Volk nicht immer schnell und positiv beantwortet wurden. Die Unterhaltskosten hat er meist selbst verdient und so auch seine Schüler gelehrt. Darum musste der tschuwaschische Erzieher unter nicht weniger schweren Bedingungen als der deutsche Reformator arbeiten – das leidgeprüfte tschuwaschische Volk brauchte Schulen für die Aufbewahrung seines nationalen Geistes, um den Prozess seines Aussterbens zu verhindern. In der Propagierung der Wiederbelebung geistiger und moralischer Werte seiner Nation war Luther, unserer Meinung nach, viel entschlossener. Seiner großen Sache gewiss, um die Freiheit aller Christen und des Priestertums für alle kämpfend, Zorn gegen den Ablasshandel ausdrückend, konnte er öffentlich erklären: "Die Wut Roms und die Gnade Roms sind mir völlig gleichgültig", während Jakowlew als Vertreter eines kleinen Volkes im großen Russland mit höchster Diplomatie vorgehen musste. Wenn sich Jakowlew solche Aussagen gegen Moskau erlaubt hätte, würde das seine Schule und seinen Wohlstand gefährdet haben. Aber der gerade Weg ist nicht immer der kürzeste. Jakowlew ist selbst am Leben geblieben, hat seine Schulen erhalten und als Ergebnis von seinem dankbaren tschuwaschischen Volk den Titel „Patriarch der tschuwaschischen Kultur“ bekommen: wohl der schönste Lohn für unseren hervorragenden Landsmann.

Die tschuwaschische Aufklärung hat auch den religiösen Hintergrund wie die deutsche. Sie sollte zur Christianisierung der Tschuwaschen beitragen, im Unterschied zu Luther lobt Jakowlew die herrschende Religion. Das Ziel der Aufklärung war die Aneignung christlicher Ideale, geistige Annäherung und Vereinigung mit dem russischen Volk. In Jakowlews Vorstellung entsprach Christentum einem 1000-jährigen Baum, unter dessen Zweigen sich viele kleine Obdach suchende Vögel verstecken können. Aber in der Kirche und in der Schule soll die Muttersprache herrschen:

Muttersprache im Unterricht, im Gottesdienst, das jedem Tschuwaschen verständliche Evangelium in der Muttersprache, Lehrer und Priester aus der Stammbevölkerung, aus den Bauern – das waren seine Aufklärungsmittel.

Die Geschichte der tschuwaschischen Schulen schildert der Erforscher der tschuwaschischen Sprache Johannes Benzing in seiner einzigartigen Arbeit „Gebietsbeschreibung von Tschuwaschien“. Wenn man dieses Manuskript in die Hand nimmt, so entdeckt man das Material im Umfang von 200 Schreibmaschinenseiten über die Wirtschaft, Kultur und Geschichte des tschuwaschischen Landes. Im Kapitel "Schulwesen" (Benzing, 1942, S. 91-94) finden wir die Information, dass die ersten tschuwaschischen Schulen in Kazan im 17. Jahrhundert eröffnet wurden, sie waren vollkommen der Kirche unterstellt, in Zivlisk und Sviyazhsk gab es auch reine Missionarsschulen, die der klerikalen Russifizierungspolitik dienten, darum haben Eltern sich oft geweigert, ihre Kinder zur Schule zu schicken. Der Unterricht in der Muttersprache ist im Bildungsprogramm des Orientalisten Ilminsky als Methode gegen die Islamausweitung und für die Christentumsverbreitung unter den Tschuwaschen entstanden. An der Spitze dieser Bewegung stand Jakowlew, der schon als Gymnasiast in seinem Haus eine Schule für Tschuwaschenkinder eröffnet hatte, welche er aus den Dörfern holte; alles aus eigenen Kräften (ebd., S. 92). Diese Arbeit unterstreicht, dass im Laufe eines halben Jahrhunderts die Aufklärung der Tschuwaschen mit dem Namen von Jakowlew verbunden war, der das tschuwaschische Alphabet eingeführt und die Fibel auf Tschuwaschisch geschaffen hat.

Durch die Gründung nationaler Schulen machte Jakowlew seinen Weg über die Fibel zur Bibel, er verstand: nur wenn die Tschuwaschen christlich waren, war die Aufklärung und Bekanntschaft mit der Kultur anderer Völker möglich. Die Bibel (wenn auch auf Tschuwaschisch) entsprach der zaristischen Politik der Christianisierung und durfte also gedruckt werden. Außerdem wurde die Übersetzungsarbeit von der Missionsgesellschaft finanziert. Iwan Jakowlew und seine Gleichgesinnten haben auf Grund eines neuen Alphabets das „Abc-Buch für Tschuwaschen mit dem Zusatz der russischen Fibel“ und die Übersetzung aus dem Tatarischen "Grundsätze des russisch-orthodoxen Glaubens" veröffentlicht, die die tschuwaschische Literatursprache festgelegt haben. Luthers Übersetzung der Bibel wurde für die Deutschen zur Fibel – man lernte danach lesen und schreiben. Die erste tschuwaschische Fibel diente nicht nur dafür, Grundlagen des Lesens und Schreibens zu vermitteln, sondern auch dem Ziel, die notwendigen Verhaltensregeln des Bauernlebens anzuerziehen. Als erstes Volksbuch widerspiegelt es viele Aspekte des geistigen Lebens der Tschuwaschen: ein Teil des Abc-Buches war den Gebeten gewidmet, der andere waren kurze Moralpredigten, Appelle an die Anfänger, die lesen und schreiben lernen. Für seine Fibel hat Jakowlew tschuwaschische Sprichwörter und sprichwörtliche Redensarten verwendet, damit die Schüler Volksweisheit und Folklore studieren, so wurde die Liebe zur Muttersprache vermittelt und seit der frühen Kindheit geduldiges, ernstes Verhalten zum Lernen entwickelt. Luther zeigte auch großes Interesse für Sprichwörter, er hielt sie für kluge Belehrungen und starke Beweise, und überhaupt lebte er in der Zeit, welche die Blütezeit des deutschen Sprichworts genannt wird.

Schöpfer der modernen tschuwaschischen Schrift und Literatur und Schöpfer der neuhochdeutschen Schriftsprache werden von Zeitgenossen als Pioniere der Nationalliteratur anerkannt. Vergleichbar sind ihre Ergebnisse in der Veröffentlichung der Literatur in ihrer Muttersprache. Luthers Name stand auf der Titelseite von einem Drittel der in Deutschland 1520-1540 veröffentlichten Werke (Tolstova, 2011, S. 97). Dank der Organisation der Übersetzungszentren von Jakowlew und seinen Schülern in Simbirsk belegten tschuwaschische Ausgaben einen der führenden Plätze im Wolgagebiet unter den Publikationen in anderen Sprachen (von 1893 bis 1899 wurden 115 Titel auf Tschuwaschisch, 57 auf Tatarisch, 12 auf Mordwinisch veröffentlicht. Insgesamt erschienen in der Zeit von 1872 bis 1917 in der tschuwaschischen Sprache 678 Titel).

## „Der Mensch ist zur Arbeit geboren wie der Vogel zum Fliegen.“

(Luther: Predigt vom Ehestand, 1525; Lutherlexikon, 1989, S. 24)

Äußerst produktiv und engagiert haben sich Luther und Jakowlew mit Problemen der Erziehung durch praktische Tätigkeiten der jüngeren Generation in der Familie und Schule befasst. Für die praktische Umsetzung von Luthers Ideen der Tätigkeitserziehung in der Simbirsker Tschuwaschischen Schule gibt es viele Erinnerungen. Verbindung der Erziehung mit der Praxis als Problem wurde nicht nur von Luther und Jakowlew gelöst, es existierte in der gesamten Geschichte der Menschheit als eine Form der Kampfes ums Dasein - Vorbereitung junger Menschen auf produktive Arbeit, die Entwicklung natürlicher Bedürfnisse, zu arbeiten und in dieser Arbeit glücklich zu sein; Festigung der Einheit von Theorie und Praxis, Kenntnissen und Fertigkeiten; maximale Nutzung der Möglichkeiten der jüngeren Generation für geistiges und materielles Gedeihen des Volkes. Luther und Jakowlew haben bewiesen, dass es gerade durch die Arbeit möglich ist, kulturelle, sprachliche und nationale Identität des Volkes aufzubewahren, aber diese Arbeit muss zweckgebunden organisiert sein. Die Aufklärer strebten nach der Integration der Wissenschaft ins Leben: die Theorie ohne Praxis ist tot, die Praxis ohne Theorie ist blind.

Es sei darauf hingewiesen, dass in der Familien- und Arbeitserziehung der Tschuwaschen die pädagogische vom Großvater bestimmte Strategie des Hauses eine wichtige Rolle spielte. Unter den wirtschaftlichen Bauten war eine Sommerküche wichtig – *laç*, wo die Mädchen und Jungen von den Großeltern gelehrt wurden. In einer großen Familie hatte hier jeder seinen Platz – wie in dem Klassenzimmer für Werkunterricht, hier lernten die Kinder Kochen und Holzarbeiten. Eine Art nationales System der organisierten Arbeitserziehung im Haus funktionierte in allen Familien - Stall, Scheune, Garten, Gemüsegarten, und überall gab es eine strikte Trennung der Arbeit für den Mann und die Frau, für Erwachsene und Kinder. Echte Volksschulen waren *ulah* (Versammlungen der Kinder und Jugendlichen bei einem einsamen alten Mann oder alten Frau), *larma* (mehrtägige Besuche bei Verwandten in den naheliegenden Dörfern zwecks der Handarbeit). Es waren Familienschulen für Fleiß, Moral und Schönheit mit Elementen des Wettbewerbs. So wurde geistige und physische Eintracht anerzogen - *kämäl* (ein guter psychischer Zustand des Menschen). Laut den Forschern gibt es "in der tschuwaschischen Sprache etwa 700 Wörter, die den psychischen Zustand des Menschen ausdrücken" (Tolstova, 2011, S. 74). In Fragen der Arbeitserziehung zielen Luther und Jakowlew bei den Jugendlichen auf die Herausbildung der Bereitschaft zu arbeiten, damit sie zum Wohlstandwachstum des Landes beitragen.

Die Berücksichtigung von Aspekten der Arbeitserziehung in jeder Epoche durch die pädagogischen Ansichten von Luther und Jakowlew erlaubt, vom regionalen Charakter der Arbeitsprozesse zu sprechen und von der Notwendigkeit, dadurch die Interessen der einheimischen Bevölkerung zu berücksichtigen. Die Idee vom Nutzen der Arbeit im Gartenbau, in der Landwirtschaft und der Holz- und Metallverarbeitung für die Gesundheit, haben sie in den von ihnen selbst gegründeten Schulen realisiert. Darum stimmt es, dass Luther und Jakowlew uns nicht nur die Schule gebaut, sondern auch eine Arbeit darin gegeben, und am besten auf die Frage "Was und wie lehren?" geantwortet haben. Seit 1912 war Jakowlews Schule rentabel, d.h. sie existierte von den von Schülern selbst verdienten Mitteln, das Lernen war kostenlos. Jakowlews Schule kann ein agropädagogischer Komplex genannt werden. Wenn I.T. Trofimov, Zögling der Simbirsker Tschuwaschischen Schule in seinem Lehrer praktischen Sinn und die Fähigkeit unterstreicht, seine Kenntnisse in der Praxis anzuwenden, so betonen die Lutherforscher immer wieder, dass der Reformator glaubte, die Arbeit der Bauern und Handwerker sei eine heilige Tat.

**„Denn nichts auf Erden kräftiger ist, die Traurigen fröhlich, die Fröhlichen traurig, die Verzagten herzhaftig zu machen, die Hoffärtigen zur Demut zu reizen (...), den Neid und Hass zu mindern (...) ist nichts kräftiger, denn die Musica.“**

(Luther, zitiert in: Motz, 1796, S. 7; Bauernfeind, 1917, S. 25)

Die Einstellung von beiden großen Aufklärern zur Musik und zu Volksliedern weist auch Ähnlichkeiten auf, denn in der Situation des totalen Analphabetismus ersetzte sie das Buch, und beide schätzten dieses mächtige Erziehungsmittel. Luther war Autor eines Gesangbuches, das sich großer Beliebtheit erfreute. Als Schüler und Student sang Luther gut und musizierte gern. Er hielt Musik für das größte Geschenk Gottes nach der Theologie und wollte "sonderlich jungen Leuten diese Kunst befohlen und sie hiermit ermahnt haben, dass sie ihnen diese köstliche, nützliche und fröhliche Kreatur Gottes teuer lieb und wert sein lassen" (Bauernfeind, 1917, S.26). Der Reformator hat Psalmen und Lieder des lateinischen Mittelalters überarbeitet, eigene geschrieben und Gesangsbücher herausgegeben.

Um Volkslieder zu sammeln, hat Jakowlew oft Gesangs- und Musiklehrer in verschiedene Provinzen des Wolgagebiets geschickt. Der Lehrer für Kirchengesang Kolpakov berichtet, wie Jakowlew ihn mit dem technischen Assistenten Idobaev 1898 in den Simbirsker und Buinsker Landkreis zwecks Sammlung tschuwaschischer Motive entsandte. Sie haben Jakowlew etwa 80 Lieder gebracht, vor allem viele *Takmaksem* (Scherzlieder). Die erste Liedersammlung auf Tschuwaschisch wurde von Jakowlew 1883 in Kazan unter dem Titel „Chorgesänge für Kirchen“ veröffentlicht. In der Simbirsker zentralen tschuwaschischen Schule wurde dem Chorgesang in der Muttersprache und auf Russisch große Aufmerksamkeit geschenkt. Es gab 3 Stunden Musikunterricht pro Woche. A.P. Petov (Turinge), Absolvent des Lehrerseminars für Nichtrossen, hat hier Ende der 70er Jahren einen originellen Knabenchor organisiert, der in Simbirsk sehr beliebt war. Er wurde in die Stadtkirchen, Versammlungen lokaler Verwaltungen eingeladen, und tschuwaschische Bauern kamen aus ganz Tschuwaschien, um den Chorgesang zu hören. Schüler der Simbirsker Tschuwaschischen Schule haben die Oper „Ivan Susanin“ aufgeführt. Die Zeitung „Simbiryanin“ schrieb, dass die gründliche Vorbereitung des Chors und des Orchesters sofort zu hören waren. Jeder Chor, jede Arie riefen Beifallstürme hervor. „Ich fühle die Wahrheit ...“ - sang Pavlov. „Seine Stimme ist nicht donnernd, aber erstaunlich veredelt ... Ein Sturm des Orchesters beim Spiel von „Sei gerühmt...“. Eine allgemeine Begeisterung zeigt sich im Saal. Vergessen ist, dass es Laien und Schüler sind. Unter den Gästen sind große Kenner. Und alle sind gerührt, hingerissen. – Bewundernswertes Gehör haben diese Tschuwaschen“ (Tolstova, 2011, S. 68).

Jakowlew war überzeugt, dass ein Lehrer imstande sein soll, den Chor zu organisieren und ein Musikinstrument zu spielen, um den Schülern ästhetischen Sinn anzuerziehen. Diese Haltung erinnert sehr an Luthers Worte: „Ein Schulmeister muß singen können, sonst sehe ich ihn nicht an“ (zitiert nach Gedike, 1792, S. 62; Walch 1740-1753, Bd. 22, S. 2250). Zu außerunterrichtlichen Aktivitäten der Schüler in Jakowlews Schule gehörte der Unterricht an Blas- und Streichinstrument und Singen. Und in der Musikerziehung hat er sehr empfohlen, Violinspiel zu unterrichten, weil sogar elementares Können, Geige zu spielen, sehr hilfreich für Singen wäre, und das beste Mittel, den Chor zu organisieren. Die Simbirsker Schule hatte 3 Chöre: Männer-, Frauen- und gemischten Chor, drei Orchester: Streich-, Symphonie-, Blasorchester. Es ist kein Zufall, dass dank der erfolgreichen Musikerziehung einige Schüler ihr musikalisches Talent entfaltet haben und später bekannte Komponisten wurden: S.M. Maksimov, F.P. Pavlov, G.G. Liskov und T.P. Paramonov. Musikalische und

literarische Abende fanden regelmäßig in der Schule statt. Bis heute wird Tschuwaschien das Land der 100.000 Lieder genannt. An dem Unionsfestival der Lieder nahmen die Tschuwaschen neben Ukrainern und Balten die ersten Plätze ein. In der Hauptstadt der Tschuwaschischen Republik Tscheboksary (453000 Einwohner) gibt es heute 5 Musikschulen, darunter eine namens S.M. Maksimov; die Musikfachschule trägt den Namen von I.P. Pavlov – es sind Jakowlews Schüler. Alle oben genannten Tatsachen beweisen, welchen großen Platz im Bildungsprozess der deutschen oder tschuwaschischen Schule die Musik hatte.

### **„Wenn ein ehelich Mann sein Lebtag nichts anderes Gutes thäte denn zöge allein das Kind recht (...), er hätte ihm genug gethan (...).“**

(Luther, zitiert in: Gedike, 1792, S. 26; Walch, 1740-1753, Bd. 10, S. 752)

Wenn Luther seine grausame Kindheit mit Strafen und Ruten beschreibt, so fällt die Lebensgeschichte Jakowlews ein und vor den Augen entsteht die Gestalt eines Babys, das mit 3 Tagen ein Waise und dann von einem Bauern adoptiert wurde, dann die Gestalt des Jungen Wanja, der für einen blinden alten Mann – Opa Pachom sorgt. So beschrieb Iwan Jakowlew seine Amme und das ehrfürchtige Verhalten der Tschuwaschinnen zum Kind: "Aus Barmherzigkeit hat sie mich gestillt, kein Geld dafür nehmend. Solche guten Taten sind bei Tschuwaschen nichts Besonderes. Waisenkinder nimmt man zu sich ins Haus und erzieht als eigene Kinder" (Яковлев [= Jakowlew], 1983, S. 21-22).

Was Jakowlews Elternhaus angeht, wurde ein fremdes Heim für ihn ein Vaterhaus, so dass er erst mit 17 Jahren erfahren hat, dass er in einer Pflegefamilie aufgewachsen war. Also hat Jakowlew das Recht, über die Rolle der Familie in der Erziehung zu sprechen, wo alle Kinder, egal ob leibliche oder Pflegekinder, gleiche Bedingungen für die geistige und körperliche Entwicklung haben. Für die tschuwaschische Familie gilt: es gibt keine fremden Familien in der großen Sache der Kindererziehung. Die Tschuwaschen besitzen eine reiche Erfahrung in der gemeinsamen Erziehung, die Forscher heben ein sozialpädagogisches Phänomen wie *ataläh* hervor (der Form und dem Inhalt nah zum deutschem „heimatlich“), das eine positive Rolle in Entwicklung einer guten Tradition der allgemeinen Sorge für die Kindererziehung gespielt hat.

Die Pädagogik der Familienerziehung von Luther und Jakowlew erkennt die Familie als Fundament für die Persönlichkeitsentwicklung an, in der alle notwendigen Voraussetzungen für den Beginn und die Aufrechterhaltung körperlichen und geistigen Wachstums des Menschen in der Gegenwart und Zukunft vorhanden sind. Die Familie ist ein Teil des Staates, wo die Rolle des Vaters bei dem deutschen Reformator und der Familiengebote beim tschuwaschischen Erzieher betont werden. Dabei stellen sich solche Übereinstimmungen heraus:

- die Übernahme von gleichen Pflichten für alle Familienmitglieder verschiedenen Alters, also nicht nur für die Eltern (besondere Beachtung hatte Jakowlews Broschüre "Eine gute Familie" in der Übersetzung ins Tschuwaschische; für Luther war die herkömmliche deutsche Treue der Familie maßgebend);
- Sorge für die Autorität der Familie, die von Kindern unterstützt wird, wenn sie miteinander befreundet sind und Familientraditionen befolgen, wenn sich in der Familie sowohl Adoptiv- als auch eigene Kinder wohl fühlen, wenn die Autorität der Eltern natürlich und mit Respekt verbunden ist, wenn alle Funktionen streng geteilt sind und die älteren Menschen mit Aufmerksamkeit vor allem seitens der Kinder umgeben sind;
- Familie wird als Quelle der Liebe, Moral, Schönheit, Behüterin der Sitten und Bräuche des Volkes und der Kinder, die ein kostbares Geschenk und teuerstes Unterpand (bei Luther), ein Schatz und

Schutz (bei Jakowlew) betrachtet, was von der Natur selbst angelegt wurde und Zurückhaltung, Strenge, Sparsamkeit erfordert;

- Anerkennung der Disziplin und Selbstdisziplin in der Familie für den Wohlstand des ganzen Landes, was die Verantwortung, Bescheidenheit, Angst vor der Begehung einer Tat gegen die Familie, Gehorsam gegenüber der öffentlichen Meinung, Berücksichtigung volkstümlicher Traditionen vorsieht (sechs Kinder von Luther und sechs Kinder seiner Schwester wohnten in einer Familie; die Simbirsker tschuwaschische Schule als eine Familie unter einem Dach (Jakowlew und seine Familie wohnten in der Schule).

Wir haben betont, dass sich der tschuwaschische Pädagoge, wie auch Luther, sehr auf die Familienerziehung gestützt hat. Die Meinungen der Aufklärer dazu sind ähnlich. Jedoch gibt es eine kleine Differenz, die nicht übersehen werden darf: bei Jakowlew ist der Vater nicht die Hauptfigur - er ist relativ jung, seine Rolle spielt er erst seit der Entstehung der Familie, d.h. seit einigen Jahrtausenden, während die Mutter diese Funktion seit der Menschheitsentstehung erfüllt. Daher hat er Väter zu mehr Aktivität in der Familienerziehung ermutigt. Luthers Ansicht über die Rolle eines Vaters ist anders - er trägt die Hauptverantwortung für die Ausbildung und Erziehung des Kindes.

Jakowlews Vermächtnis „Schützt die Familie - sie ist die Stütze des Volkes und Staates“ hat eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen der Familie und dem Staat, gegenseitige Verantwortung füreinander vorgesehen, was dem Standpunkt von Luther entsprach, der hohe Anforderungen an die weltliche Macht stellte, die das Wohlergehen der Familienerziehung verantwortete. Ein Vater als Bischof und Pfarrer seines Hauses ist für die ordentliche Ausbildung von Kindern verantwortlich, die Familie ist die Basis für Erziehung, im Hausregiment ist der Vater ein Herr, so Luther. „Er muss das Kind strafen wie ein Richter, lehren wie ein Doktor, ihm predigen wie ein Pfarrer oder Bischof“ (Lutherlexikon, 1989, S. 350). In seiner bekannten „Predigt das man Kinder zur Schulen halten solle“ verweist er darauf, dass der Vater immer Gleichgewicht halten sollte zwischen Rute und Apfel, zwischen Strenge und Zärtlichkeit und dabei das Kinderrecht nicht verletzen dürfe. Eltern haben seiner Meinung nach Verantwortung dafür, ihre Kinder zu gebildeten Christen, geschickten Männern und Frauen zu erziehen. Leider seien nicht alle Eltern imstande, ihre Kinder wohl zu erziehen, darum sollte die häusliche Erziehung durch die Schule unterstützt werden. Schulen sind für Luther auch wichtig für den weltlichen Stand. Die Ratsherren in Städten und die weltliche Obrigkeit müssen auch dafür sorgen, die Untertanen zu zwingen, ihre Kinder zur Schule zu halten. Die Kirchen mit ihren Gütern und Reichen sollen der Schule finanziell beistehen, der Staat sollte die Schulen unterstützen, erneuern und verbessern (Hofmann, 1986, S. 74 ff.).

Luther schrieb seine Arbeiten in Form von christlichen Ermahnungen für die gute Sache der Kinderbildung. Da die Schulen in einem Zustand der Verwahrlosung sind, so dass Luther sie Eselsstätten und Teufelsschulen nennt, darum erinnert er wieder an die theologische Verantwortung für die Erziehung der jungen Menschen und fordert christlichen Unterweisung in der Schule und im Elternhaus zu schaffen. So fühlt Luther seine Verantwortung für die Erziehung der Kinder und mischt sich in Angelegenheiten der Erziehung, gibt Anweisungen, ermahnt, ohne sich mit Entwicklung pädagogischer Programme zu beschäftigen.

## **„Wenn ein Weib der Kinder fein wohl zeucht - gegen solchen Schmuck Sind Perlen, Sammet und gülden Stück, Wie ein alter, zerrissener, geflickter Bettlersmantel.“**

(Luther, zitiert nach Gedike, 1792, S.35; Walch 1740-1753, Bd. 13, S. 1986).

Luther war mit Fragen der Frauenbildung beschäftigt, denn sie spielen eine führende Rolle in der Kindeserziehung: sie füttern das Kind, somit erziehen sie es. Im Russischen haben die Verben (füttern und erziehen) eine Wurzel. Im Zeitalter des Humanismus haben sich Ansichten über Frauen geändert, das hing mit der Anerkennung ihrer Menschenwürde und der Emanzipation zusammen. Im Protestantismus ist die Frau dem Manne gleichberechtigt. Martin Luther stand im Kontakt mit der Schwester Karls V., der Königin Maria von Ungarn. Die Herzoginnen Katharina von Sachsen und Elisabeth von Brandenburg, die Prinzessin Margaretha von Anhalt waren mit Wort und Schrift für die Reformation tätig (Schmidt, 1861, S. 11). Luther, als einer der ersten in Europa, hat sich für die Ausbildung nicht nur der Jungen, sondern auch der Mädchen eingesetzt. Er forderte die Schaffung von Schulen für Mädchen, wo sie für eine Stunde am Tag hingehen und das Evangelium in Deutsch oder Latein lesen. 1530 entstand in Wittenberg die erste Mädchenschule. Luther war überzeugt davon, dass die Ausbildung von Mädchen notwendig war, damit sie in Zukunft die Kinder richtig erziehen, gute Ehefrauen, Mütter und Hausfrauen werden. Er sah die Berufung der Frau in der Ausführung eines gesellschaftlichen und natürlichen Gesetzes.

Jakowlew hat über die Notwendigkeit der Frauenaufklärung im Dezember 1870 in einem schriftlichen Bericht an den Kurator des Kazaner Schulbezirks geschrieben und über die Notwendigkeit der Organisationen von Sonderschulen für sie argumentiert. 1876 hat er wieder das Thema aufgegriffen und angeboten, eine Frauenabteilung mit einem Programm für 2 Klassen zu öffnen. Die Frage wurde wegen der politischen Situation in Russland und des Mangels an Mitteln verschoben. Ohne auf eine offizielle Genehmigung zu warten, begann Jakowlew mit der Aufnahme der Mädchen in die künftige Schule. Im September 1878 ist bereits eine Frauenabteilung in der Simbirsker Schule entstanden, die Jakowlews Frau geleitet hat. In der Frau sahen beide Erzieher eine mächtige Kraft zur Wiederbelebung der Kultur der Stammbevölkerung, darum haben sie weder Zeit noch Geld für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Mütter gescheut. Jakowlew schrieb, dass der Erfolg der gesamten Aufklärung wesentlich davon abhängt, welche Stellung die Frau im Volk hat. Der Wichtigkeit der Frauenbildung gewiss, unterhielt er diese Abteilung mit eigenen Privatmitteln bis 1881, trotz fehlender finanzieller Mittel.

## **Schlussgedanken**

Jakowlews Weltanschauung basiert auf der Anerkennung der Ausbildung und demokratischer Reformen als dominierende Idee für die Befreiung der Menschen durch Bildung von breiten Volksmassen inklusive Frauen, durch das Unterrichten des Handwerks und der Landwirtschaft. Seiner Meinung nach, ist ohne die Muttersprache keine vernünftige Aufklärung möglich, die Hauptquellen der Ausbildung waren für ihn Philosophie, Psychologie, Logik, Physiologie, Anatomie; vorgezogen hat er Volkspädagogik. Bildung von guten Menschen und guten Bürgern, dann von guten Lehrern war Zweck der Erziehung; Entwicklung des Pflichtgefühls gegenüber dem Volk, der Arbeitsgewohnheit, der Fähigkeit, geistige Arbeit mit der physischen zu verbinden, das waren die Aufgaben der Bildung und Erziehung; Naturgemäßheit, Anschaulichkeit, Konsequenz und erziehende Ausbildung waren die Grundlage der von ihm entwickelten Programme.

Diese parallele Untersuchung des pädagogischen Erbes von beiden Aufklärern soll einen Beitrag zur

vergleichenden Pädagogik leisten und deckt die globale Bedeutung der inländischen Theorie und Praxis der Erziehung auf; sie hilft, Trends der pädagogischen und bildungspolitischen Entwicklung in anderen Ländern der Welt festzustellen. Der Einfluss Luthers und Melanchthons auf das Bildungsdenken in Russland und anderen mittel- und osteuropäischen Ländern war bereits Gegenstand diverser Diskussionen (Golz & Mayrhofer, 1996), die durch Informationen über den Tschuwaschen Jakowlew ergänzt werden können.

Die pädagogische Tätigkeit von Luther und Jakowlew hatte einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung der Völker und erwies sich als fruchtbar vor allem dank der Gründung und Vervollkommnung der Schriftsprache, der Veröffentlichung von Lehrbüchern und Handbüchern, der Schulung und Erziehung in dieser Sprache, darum gelten der deutsche Erzieher und tschuwaschische Lehrer als:

- Schöpfer der Nationalsprache;
- Begründer der Literatur ihrer Völker durch die Bibelübersetzung;
- Autoren der für Volkspädagogik relevanten Arbeiten;
- Quelle für zahlreiche Studien über die Probleme der Bildung und Erziehung unter modernen Bedingungen;
- Pioniere in der Organisation der Frauenbildung.

Als Gründer und Schöpfer sind Luther und Jakowlew keine historischen Systematiker. Sie haben großes praktisches Material gesammelt und den Forschern zur theoretischen Behandlung übergeben. Ihre pädagogischen Ideen, die nicht frei von Kontroversen sind, gibt es in verschiedenen Arbeiten verstreut und sie werden oft aus Not heraus formuliert. Aber Luther und Jakowlew leben vom Evangelium und finden in ihm die Kraft und Zuversicht für ihre Tätigkeit. Ihrer Mission gewiss, beginnen sie eine neue geistige Epoche, ihre pädagogischen Ideen wurden von Zeitgenossen aufgegriffen und weiterentwickelt. Pädagogische Ideen von Luther und Jakowlew sind in Satzungen von Schulen verankert, was die Verbreitung ihrer Lehre auf dem Gebiet der Jugenderziehung ermöglicht hat.

Luther lebte in der deutschen Sprache, Literatur, Philosophie, die er geformt und geprägt hat, und ohne Jakowlews Namen gäbe es keine Konferenz zum Thema Kultur und keine Promotion zu Problemen der Bildung und Erziehung in Tschuwaschien.

## Literatur

- Bauernfeind, G. (1917): *Luther als Musiker*. München: Müller & Fröhlich Verlagsbuchhandlung.
- Benzing, J. (1942): *Gebietsbeschreibung von Tschuwaschien*. Berlin.
- Gedike, F. (1792): *Luthers Pädagogik oder Gedanken über Erziehung und Schulwesen aus Luthers Schriften gesammelt*. Berlin: Unger.
- Golz, R. (2003): Die "Volkstümlichkeit" im Werk des Klassikers der russischen Pädagogik, K.D. Usinskij. In: *Humanisierung der Bildung: Jahrbuch 2002/2003*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2003, S. 59 – 79; siehe auch: Golz, R. (2003): European or National Education? K. D. Usinskij and Comparative Education. In: *Comparative Education in Teacher Training* [Sofia, Bulgaria] 2(2003), pp. 43 – 46
- Golz, R. / Mayrhofer, W. (Hrsg.) (1996): *Luther und Melanchthon im Bildungsdenken Mittel- und Osteuropas*. Münster: LIT Verlag
- Heine, H. (1835 / 2015): Zur Geschichte der Religion und Philosophie in Deutschland. [In: *Der Salon* Bd. II (1835)]. In: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/zur-geschichte-der-religion-und-philosophie-in-deutschland-378/1> (22.10.2015)

- Luther, M. (1986): An die Ratsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten und halten sollen. In: Hofmann, F. (Hrsg.): *Pädagogik und Reformation. Von Luther bis Paracelsus*. Berlin: Volk und Wissen, S. 70-87
- Lutherlexikon* (hrsg. von Kurt Aland) (1989): 4., durchges. Aufl., Nachdr. Göttingen: Vandenhoeck u. Ruprecht.
- Schmidt, K. (1861): *Geschichte der Pädagogik*. Bd. 3. Cöthen: P. Schettler.
- Walch, J.G. (1740-1753): *Dr. Martin Luthers sämtliche Schriften. 25 Bände*. Halle: Gebauer
- Wolkow, G.N. (1983): Das reformatorische, sittlich-ethische und pädagogische Wirken Martin Luthers. In: *Pädagogik - Psychologie*. Erfurt: Pädagogische Hochschule, № 10, S. 15-32.
- Курило [= Kurilo], O.B. (1996): *Мартин Лютер - реформатор, проповедник, педагог*. Москва: Изд-во РОУ.
- Motz, J.F.W. (1796): *Leben, Meinungen und Schicksale D. Martin Luther's, größtentheils mit dessen eigenen Worten, für gebildete Leser aus allen Ständen*. Halle: Johann Jakob Gebauer.
- Толстова [= Tolstova], E.B. (2011): *Германская реформация просвещения и современная страноведческая ориентация преподавания иностранных языков*. [Die deutsche reformatorische Aufklärung und die gegenwärtige landeskundliche Orientierung des Fremdsprachenunterrichts.] Моногр. Чебоксары: Новое время.
- Яковлев [= Jakowlew], И.Я. (1983): *Воспоминания*. [Erinnerungen] Чебоксары: Чувашское книжное издательство.

## Über die Autorin

**Dr. Elena Vladimirovna Tolstova:** Dozentin der Pädagogik, Cheboksary Cooperative Institute (branch of RUC) [<http://cheb.ruc.su/>], Russia. Contact: bella-lucia@rocketmail.com.



# Book Reviews

## Рецензии книг

### Buchbesprechungen

**Renz-Polster, Herbert (2014): *Die Kindheit ist unantastbar. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag. (240 Seiten. ISBN: 978-3-407-85847-4)**

Das Ziel elterlicher Erziehungsbemühungen ist seit jeher dasselbe: Sie wollen das Beste für ihre Kinder. Damit ist gemeint, die Zöglinge in ihrer Kindheit bestmöglich auf das zukünftige Erwachsenenleben vorzubereiten, auch wenn dies zum Teil mit enormen Belastungen für Eltern und Kinder einhergeht. Was nun das Bestmögliche sei und vor allem wie es erreicht werden könne, darüber bestehen, ebenfalls seit jeher, zwischen den Generationen und auch innerhalb dieser wahrlich erhebliche Differenzen. Heutzutage legen manche Eltern beispielsweise bei der Wahl einer Kindertagesstätte Wert auf die Ausgestaltung eines frühkindlichen Förderangebots mit Sprachkursen, musikalischen oder gar informationstechnischen Ausbildungseinheiten. Andere wiederum begeistern sich eher für Lagerfeuer im Garten, Kletterbäume oder Rodelberge und lehnen unter Umständen sogar die Dokumentation der frühkindlichen Lernfortschritte durch das Erziehungspersonal ab. Sind die einen überambitioniert oder die anderen unverantwortlich?

63

---

Herbert Renz-Polster, Kinderarzt und Wissenschaftler, verortet die heutige Erziehung in seinem populärwissenschaftlichen Buch *Die Kindheit ist unantastbar. Warum Eltern ihr Recht auf Erziehung zurückfordern müssen* zur Beantwortung jener Fragen im Spannungsfeld zwischen der Perspektive des Kindes, wirtschaftlichen Interessen sowie gesellschaftlichen Anforderungen. Offenkundig normativ appelliert er an die Selbstbestimmtheit der Eltern, sich zu den aus diesem „widersprüchlichen Dreieck“ (S. 208) entstehenden Problemlagen zu informieren, aktiv Stellung zu beziehen und gegebenenfalls das eigene erzieherische Handeln zu überdenken, um der Ökonomisierung von Kindheit nicht weiter Vorschub zu leisten.

Die einleitende Feststellung des Autors ist entsprechend die Folgende: „Was uns als die beste Erziehung für unsere Kinder erscheint, hat nur wenig mit den Kindern zu tun, *wie sie sind*. Es hat vielmehr damit zu tun, *für was sie einmal gebraucht werden*. Und da haben beileibe nicht nur die Eltern das Sagen.“ (S. 9). Um den Eltern die Möglichkeit zu geben, das Recht auf Erziehung ihrer Kinder zurückzufordern, verfolgt der Autor das Ziel, ihnen in seinem Buch die „Mit-Erzieher ihrer Kinder“ (ebd.) vorzustellen. Dafür gliedert er den Text in sechs Teile, die wiederum durch zwei bis fünf Unterkapitel strukturiert sind.

Im ersten Teil beschäftigt sich Renz-Polster mit der Frage „Wer erzieht unsere Kinder?“ (S. 11). Heutige Erziehungsbemühungen stellt er unter Hinzunahme historischer Beispiele als sich im Lichte vor allem wirtschaftlicher Interessen selbst organisierenden „Systemprozess“ (S. 19) dar. In diesem gehe es nicht nur um die Interessen der Eltern, sondern zwangsläufig bewusst oder auch unbewusst um die Bedienung der Interessen anderer gesellschaftlicher AkteurInnen. Kinder würden eben nicht nur als „Nachwuchs“, sondern auch als „Funktionsträger für die Zukunft“ (S. 19) gesehen, in welcher sie ganz bestimmte gesellschaftliche Rollen ausfüllen und so zur gesellschaftlichen Entwicklung

ihren Beitrag leisten müssen. Dies kennzeichne dann auch die ideologische „Rückseite der Erziehungsmedaille“: Kinder als noch nicht ausgeschöpfte Bildungspotentiale ließen auf bestimmte zukünftige Leistungen hoffen, welche Deutschland im internationalen Wettbewerb langfristig einen Spitzenplatz sichern sollen. Jenes Potential könne, so der Glaube, vermittels „richtiger“ Erziehung und pädagogischer „Mästung“ effizient erschlossen werden, denn: „Das Kind soll fit werden für den Wettbewerb.“ (S. 30). Renz-Polster lehnt diese auf Rendite orientierte Perspektive auf Kinder sowie Erziehung ab und stellt fest: „Weder passt eine auf immerwährendes Wachstum und damit immer schnelleren Ressourcenverbrauch abzielende Wirtschaft zu den Endlichkeiten unseres Planeten, noch passt die damit einhergehende Forderung nach immer höherer Effizienz zu unserer menschlichen Natur.“ (S. 52). Eine ausführliche Begründung liefern die nachfolgenden Abschnitte des Buches.

Der zweite Teil ist der Einordnung von Erziehung in die aktuelle Zeitgeschichte gewidmet, wobei er die Einflüsse der Wirtschaft im Sinne einer „pädagogischen Mobilmachung“ (S. 53) mit der Ausrichtung auf Wachstumsziele eines stetig effizienteren Kapitalismus aufzeigt. Ausgehend vom Bildungskonzept „Haus der kleinen Forscher“ der Unternehmensberatung McKinsey erläutert Renz-Polster die Verflechtungen von frühkindlicher Bildung und wirtschaftlicher Priorisierung: „Den Kindern sollen Kompetenzen vermittelt werden, die sie für das Wachstums- und Effizienzmodell des globalisierten Wettbewerbs tauglich machen.“ (S. 60). Die Kindheit selbst geriet als Teil des institutionell abgesicherten Bildungsweges eines jeden Menschen aus seiner Sicht unter einen alternativlosen Effizienzdruck: „Nützlichkeit, Effektivität, Mehrwert gelten jetzt auch für die Kindheit. [...] Offensichtlich gewinnt das Kind erst dadurch an Wert, dass es die Fähigkeiten erlangt, mit denen es eines Tages seinen Beitrag zum Wachstum leistet.“ (S. 70). Diesem könnten sich auch die hartnäckigsten Eltern aufgrund mangelnder Alternativen im Bereich der außerhäuslichen Kleinkindbetreuung nicht mehr lange entziehen. Der Autor mahnt, dass die Definitionsmacht des Bildes von Kindern und Kindheit eindeutig nicht bei den Eltern oder den MitarbeiterInnen frühkindlicher Bildungsstätten läge und plädiert entsprechend für den Ausbau der Partizipationsmöglichkeiten.

Die Eltern als Erziehungsberechtigte und deren Erziehungshaltung stehen im Mittelpunkt des dritten Teils unter der Überschrift „Unterschiedliche Akteure – unterschiedliche Interessen?“ (S. 91). Renz-Polster konstatiert eine Pluralität der Bilder von Kindern und Kindheit in Abhängigkeit von den Beziehungen und dem elterlichen psychosozialen Rahmen. Jene „Elternschaftskulturen“ rieben sich alle „einmal mehr und einmal weniger mit den momentanen Entwürfen der dominanten Kultur“ (S. 96). Ordnung in den „Streit um die richtige Erziehung“ (S. 99) könne dann die Wissenschaft bringen, welche eine Vielzahl Erziehungsratschläge unter Rückbezug auf unterschiedliche theoretische Ideen für die Eltern bereithielte. Doch auch diese Erkenntnisse sind nach Renz-Polster als Spiegel des jeweils geltenden erklärungs-mächtigen Menschenbildes zu betrachten. Wissenschaftliche Objektivität könne in der Folge allenfalls als eine scheinbare gewertet werden. Dem Staat komme in Bezug auf die elterliche Erziehungshaltung ebenfalls eine zentrale Bedeutung zu: über das staatliche Bildungssystem. Diesem attestiert Renz-Polster ein Legitimationsproblem: Titelinflation, die Möglichkeit, Berufschancen ohne Zertifikate zu realisieren und unternehmerische Einflüsse deuten darauf hin, „dass das Bildungswesen seiner Rolle als reine Sortiermaschine nach und nach verlustig gehen wird“ (S. 121). Jene Diagnose scheint aus Sicht der Bildungsforschung, welche seit Jahrzehnten den Einfluss der Bildungsinstitutionen auf die Reproduktion sozialer Ungleichheit in unterschiedlichsten Studien nachweisen kann, jedoch fragwürdig. Neben dem Staat sieht Renz-Polster die Wirtschaft als prägende Kraft, welche nun versuche, „das öffentliche Bildungssystem auf ihre Interessen auszurichten, indem sie es auf diejenigen Kompetenzen festlegt, die von den hochproduktiven Branchen der globalisierten Wirtschaft angefordert werden“ (S. 139). Abschließend formuliert er, dass die Eltern jedoch nicht einfach „Kollaborateure der jeweils

herrschenden Erziehungsideologie“ seien. Erziehung könne als „sich selbst erfüllender Kreislauf“ (S. 145) verstanden werden, für den sich neben den Eltern weitere AkteurInnen verantwortlich zeigen.

„Der pädagogische Belagerungsring rund um das Kleinkind“ ist Gegenstand des vierten Teils. Eltern und auch ErzieherInnen gewannen zunehmend die Gewissheit, „die kindliche Entwicklung [...] sei etwas enorm Kompliziertes, das ohne didaktisches [...] Großaufgebot nicht zu bewältigen sei“ (S. 154). Kindertagesstätten würden sich in der Folge, im Gegensatz zu den historisch bedingt trägeren Schulen, vielerorts „in vorseilendem Gehorsam“ (S. 149) in das neue Bildungsparadigma einfügen und der geforderten Akademisierung der ErzieherInnenausbildung Vorschub leisten. Aufgrund ihrer Unabhängigkeit seien sie dabei eine leichte „Beute von Moden, fahrenden Gesundheitsbetern und Geschäftemachern“ (S. 150). Die Türen der Kitas stünden ExpertInnen aller Art zur Förderung der Kinder offen. Der „pädagogische Raum“ nach Friedrich Fröbel im Sinne eines unstrukturierten, natürlichen Erfahrungsraumes für Kinder ohne Kompetenz- und Nutzenorientierung gerät in Gefahr, obgleich gerade dies, so der Autor, den „Kindern Widerstände entgegenbringt, der sie ihre Wirksamkeit erfahren lässt, ihnen Erfahrungen mit den Elementen bietet und ihnen das selbst organisierte Entdecken ermöglicht“ (S. 156). Im Extremfall würde Natur allenfalls noch als Rahmen für pädagogisches Programm geschätzt, Kitas kommen so teilweise schon ohne Gärten aus. Doch Kinder brauchen aus Sicht Renz-Polsters keine frühkindlichen Bildungskonzepte mit Tests und Evaluationen, da sie „für Menschenkinder keinen ausreichenden Entwicklungsraum“ (S. 150) bieten. Vielmehr sind funktionierende Beziehungen, „die tagtäglich, liebevoll, verlässlich und ohne die Belastung durch mangelnde Wertschätzung und einen unrealistischen Betreuungsschlüssel den Alltag mit den Kindern gestalten“ (S. 168), unerlässlich für die Entwicklung eines Kindes. Die Aufgabe der Eltern, und nicht die der ErzieherInnen, sei es, sich gegen „dieses Schielen nach den wirtschaftlich verwertbaren Potenzialen der Kleinen, das die jetzige Frühpädagogik prägt“ (S. 169), zu wehren.

Der fünfte Teil nimmt dann unter dem Titel „In der Klemme“ die mit diesen Veränderungen verbundenen Dilemmata, wiederum mit ausführlichen historischen Bezügen, in den Blick. Kinder seien heute zunehmend ein „Kunstprodukt“ (S. 173), in welchem sich „die Lebenswelt und Wünsche der Erwachsenen samt deren – sehr unterschiedlichen – Interessen“ (ebd.) spiegeln. Erstens stünden mit der derzeitigen frühkindlichen Bildungsoffensive mehrere Versprechen in Verbindung: das „Bildungsversprechen“ (S. 175), das „Aufstiegsversprechen“ (S. 177) und das „Prosperitätsversprechen“ (S. 178). Dies seien aber eben Versprechen und keine Garantien. Renz-Polster erinnert hier daran, dass der Gewinn des „Bildungsrennens“ keineswegs, wie auch durch bildungswissenschaftliche Forschung ausreichend belegt, garantiert sei. Zweitens beschreibt er das „menschliche Sozialisationsdilemma“, welches sich aus der Rolle der/des Einzelnen in Bezug auf die Gesellschaft ergibt: „Wie stark kann der Einzelne seinen „eigenen Sinn“ in das Bildungsprojekt einbringen, das heißt seine persönlichen Fähigkeiten, Ideen und Neigungen umsetzen? Wie stark wird er auf die Belange der Gesellschaft ausgerichtet – auf deren Sachzwänge, deren Markt, auf die dort geforderten Funktionen – in welchem Maß verläuft seine Sozialisation also in einem „fremden Sinn“?“ (S. 190). Renz-Polster beschreibt Erziehung hier als Begegnung zwischen Individuum und Gesellschaft, bei der auch Belastungen für das Kind anfielen und stellt dann zusammenfassend die Frage nach den sozialen Kosten von Erziehung für das einzelne Kind. Drittens verweist er auf das Dilemma der „Bildungshoheit“ (S. 193), welche verschiedenen „Kräften“ wie der Zivilgesellschaft, dem Staat oder auch der Wirtschaft obliegen kann. In Deutschland sind all diese Akteure in unterschiedlichem Maß beteiligt. Nur ein kleiner Teil der Bildungsinstitutionen ist in privater Hand, Staat und Zivilgesellschaft sind die Hauptakteure. In Bezug auf die Elementarpädagogik zeigt sich in Deutschland eine starke Differenzierung: viele unterschiedliche freie Träger wie Kirchen, Elterninitiativen, Verbände sind ebenso Akteure in diesem Feld wie die Kommunen. Segregation nach sozialer Herkunft ist eines der Grundprobleme des deutschen Bildungssystems. Es funktioniert „gut für einen bestimmten Typ von Kind: im deutschen Mainstream sozialisiert, möglichst aus der

Mittelschicht, vom ersten Schultag an fleißig, ordentlich und mit Sitzfleisch gesegnet“ (S. 196). Die „Schuld“ für die institutionelle Bevorteilung bestimmter Kinder bei gleichzeitiger Benachteiligung anderer sieht Renz-Polster weder bei den Eltern, noch bei den Kindern oder den LehrerInnen. Diese handelten jeweils rational und versuchten das Bestmögliche für sich selbst zu erreichen. Er sieht hier die politischen AkteurInnen in der Pflicht und schlägt als bildungspolitischen Lösungsansatz das „unternehmerische Modell der Bildungspolitik“ (S. 198) vor. Die an Bildungseinrichtungen zu vergebenden Mittel sollten eben nicht nach dem Gießkannenprinzip vergeben werden, sondern in Abhängigkeit der sich in den Einrichtungen stellenden Herausforderungen. Kindertagesstätten in sozialen Brennpunkten stünden entsprechend die meisten Ressourcen zu. Außerdem regt der Autor an, die am Modell „bestes Schwiegerkind“ (S. 199) orientierten Leistungsanreize zu überdenken: „Sie passen weder zum Ziel der Gleichheit [...], noch passen sie zum Ziel der Freiheit – dafür müsste es ein breit gefächertes Bildungsangebot geben, das möglichst vielen Kindern mit ihren unterschiedlichen Begabungen, kulturellen Prägungen und familiären Hintergründen gerecht wird“ (ebd.). Von neoliberalen Ideen, das „Produkt Bildung“ durch Marktmechanismen zu regulieren, hält Renz-Polster unterstützenswerter Weise wenig und fordert „eine den freien Kräften des Marktes entgegengesetzte Strategie“. Das Bildungssystem sei „weder auf der Angebots- noch auf der Nachfrageseite“ (S. 202) durch das Grundrecht auf Bildung, die Schulpflicht sowie regionale Gegebenheiten ein freier Markt, wodurch die Gesellschaft und nicht der Markt das Angebot zu definieren hätte. Hierfür benötige es einen Kompromiss: „Es braucht beides – die Zivilgesellschaft und den Staat. Die Rollenverteilung und der Rahmen, in dem sie jeweils arbeiten, setzen eine tiefgreifende gesellschaftliche Diskussion über die Ziele von Bildung voraus“ (S. 204).

Der sechste und letzte Abschnitt des Buches dient unter der Überschrift „Magischer Kern der Kindheit“ der Zusammenführung der Überlegungen. Renz-Polster stellt noch einmal die Frage: „Wer gibt in der Erziehungsdebatte den Ton an?“ (S. 207) und verweist auf die verschiedenen AkteurInnen, welche neben den Eltern einen Einfluss auf die Erziehung unserer Kinder haben, denn „Erziehung bildet nun einmal die Brücke vom Ich zum Wir – vom Individuum zur Gesellschaft“ (ebd.). Das „widersprüchliche Dreieck der Erziehung“ (ebd.) bilde die Machtverhältnisse in Bezug auf die Erziehung ab:

- (1) „die individuelle Perspektive des Kindes: Welche Erziehung passt zu seinen individuellen Anlagen und Neigungen?
- (2) die wirtschaftliche Perspektive: Welche Fertigkeiten werden momentan gebraucht, etwa in der Wirtschaft?
- (3) die gesellschaftliche Perspektive: Wie sollen Kinder beschaffen sein, damit sie sich ins Gemeinwesen einpassen?“ (S. 207-208).

Jene Gestaltungsmacht der „hochvernetzten, hochmobilen Wirtschaftselite“ (S. 210) hat heute, so der Autor, stark zugenommen: die neuen (ökonomischen) Bildungsziele zeigten deutlich den Bezug zu einem neoliberalen Wirtschaftsmodell. Die „Fundamentalkompetenzen“ (S. 213) Aufbau exekutiver Kontrolle, soziale Kompetenz, Resilienz und Kreativität als Voraussetzung für einen „unternehmerischen Zugang zur Welt“ (ebd.) ließen sich aber, und das ist wohl die zentrale Botschaft des Buches, Kindern von Erwachsenen auch nicht mit der besten „Vorbildpädagogik“ (ebd.) vermitteln. Diese beruhten hingegen auf Eigenerfahrung, welche den „Mut des Kindes (voraussetzten), sich mit eigenen Erfahrungen zu versorgen und sich der Welt auszusetzen – im eigenen Tempo, auf eigene Art und aus eigener Motivation“ (S. 214). Hierfür seien keine Bildungskonzepte sondern Beziehungskonzepte für menschliche Begegnungen nötig, welche zu „widerständigen, frei gestaltbaren Entdeckungsräumen“ (S. 218-219) im Alltag eines Kindes führen.

Herbert Renz-Polster präsentiert in seinem Buch unter Einbezug vielfältiger historischer Beispiele leidenschaftlich eine begrüßenswert kritische Sicht auf den zunehmenden Einfluss wirtschaftlich orientierter Ideen auf Kindheit, Erziehung und frühkindliche Bildung. Er beschreibt ausführlich die AkteurInnen, welche heutzutage an der Kindererziehung beteiligt sind, beleuchtet deren Interessenlagen und fordert vor allem Eltern eindrücklich auf, die heutigen Erziehungsideale kritisch zu hinterfragen.

Insgesamt liest sich das Buch durch den gewandten informellen Schreibstil eingängig und schnell. Es kann bedenkenlos als informative und kritische Lektüre für Mütter und Väter, sowie diejenigen, die es werden wollen, empfohlen werden. Auch als gemeinverständliche Überblicksliteratur zu kritischen Ideen in Bezug auf Bildung und Erziehung ist es geeignet. Neben der ungewöhnlichen Zitation fällt auf, dass Renz-Polster „Erziehung“ und „Bildung“ zwar als „kulturelle Verhandlungsmasse“ (S. 174) bezeichnet, aber nicht voreinander abgrenzt. Das Buch verbleibt, wenngleich gut recherchiert und eine Fülle an interessanten Fakten zum Themengebiet liefernd, aufgrund des populärwissenschaftlichen Charakters an einigen Stellen an der Oberfläche, was den/die LeserIn zum Weiterlesen und Nachdenken jedoch nahezu auffordert.

► **Rezensiert von Anja Franz**, MA in Soziologie und Bildungswissenschaft, Promovendin und Dozentin am Lehrstuhl für Internationale und Interkulturelle Bildungsforschung der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Deutschland. Kontakt: [anja.franz@ovgu.de](mailto:anja.franz@ovgu.de).



**Gailberger, Steffen & Wietzke, Frauke (Hrsg.) (2013): *Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 495 Seiten. ISBN: 978-3-407-29306-0**

**67**

---

Das „Handbuch kompetenzorientierter Deutschunterricht“ konzentriert sich auf den heutzutage viel diskutierten Kompetenzbegriff. Grundidee des Buches ist die Analyse der Kompetenzen durch die Vorstellung von Mitteln der Kompetenzmessung auf der Grundlage ausgewählter Forschungsarbeiten. Die Herausgeber sind Steffen Gailberger, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Leuphanie Universität Lüneburg und Vertretungsprofessor für Didaktik der deutschen Literatur unter Einschluss der Mediendidaktik an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg sowie Frauke Wietzke, schulübergreifende Landesfachberaterin für Deutsch am Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein.

Den zwei Einführungsaufsätzen folgen vier Kapitel: „Lesen/Literarisches Verstehen“, „Schreiben“, „Sprachbewusstheit und Deutsch als Zweitsprache“ und „Sprechen und Zuhören“. In jedem Kapitel gibt es fünf Aufsätze. Im ersten Einführungsaufsatz definieren Gailberger und Wietzke den Kompetenzbegriff und schreiben u.a., dass die Kompetenzen „sowohl der Orientierung für den Kompetenzerwerb als auch für dessen interne und externe Überprüfung im Unterricht und darüber hinaus (dienen)“ (S. 8).

Die Aufsätze der einzelnen Autoren haben jeweils drei Teile, es geht um Kompetenz, die Kompetenzdiagnostik und die Kompetenzförderung, und alle werden mit dem Deutschunterricht in der Primarstufe, Sekundarstufe I beziehungsweise Sekundarstufe II verbunden. Die Autoren behandeln Themen, die bei der Förderung sprachlicher Kompetenzen von SchülerInnen und Jugendlichen sehr wichtig sind: Wortschatz, Sprechen, Zuhören, Lesen und Schreiben. Es geht um individuellen und kollektiven Wortschatz sowie um mentales Lexikon.

Das erste große Kapitel des Bandes beginnt mit dem Beitrag von Steinhoff über „Lesen/Literarisches Verstehen“. Dargestellt werden die Bedeutung und Entwicklung der Lesekompetenz in der Grund- und Sekundarstufe. Beschrieben werden verschiedene Methoden der Kompetenzerforschung und -beurteilung, zum Beispiel die Anwendung von Lesetagebüchern oder die narrative Untersuchung literarischer Texte.

Das zweite Kapitel handelt vom Schreiben. Der Grund für ein eigenes Kapitel über das Thema ist, dass die Rechtschreibung ein relativ unflexibler Gegenstand der Deutschdidaktik ist. Die Rechtschreibkompetenz ist ein heikler Punkt in der Schule, deren Fehlen streng sanktioniert wird. Die Verfasser befassen sich mit der Diagnostizierbarkeit und Förderbarkeit von Schreibkompetenzen auch in der Sekundarstufe.

Das dritte Kapitel des Bandes trägt den Titel „Sprachbewusstheit und Deutsch als Zweitsprache“. Der Begriff „Sprachbewusstheit“ stammt aus der muttersprachlichen Deutschdidaktik der 1980er Jahre, der in den letzten 10 Jahren an Bedeutung gewann. Die Sprachbewusstheit ist ein Kompetenzbereich des Faches Deutsch, dessen verschiedene Aspekte auf Grundlage von Kompetenzdimensionen im Deutschunterricht integriert werden können. Nach Wildemann ist die Sprachbewusstheit auf metakommunikative sowie metasprachliche Äußerungen rückführbar (S. 321). Dazu braucht man einen sprachförderlichen Deutschunterricht sowie die Wahrnehmung der sprachlichen Leistungen der Schüler/innen. Laut Statistischem Bundesamt hatten im Jahr 2011 31,7 % der 5- bis 10-jährigen Kinder und 34,4 % der unter 5-jährigen einen Migrationshintergrund (S. 339). Diese Tendenz ist steigend, deshalb ist es sehr wichtig, sich mit der Unterrichtssprache und mit Deutsch als Zweitsprache zu beschäftigen.

Das letzte Kapitel trägt den Titel „Sprechen und Zuhören“. Wichtigste Aufgabe für die Kinder ist es, die verschiedenen Arten der Sprache zu erlernen und die Leseflüssigkeit, das Lautleseverfahren sowie die auditive Sprachwahrnehmung zu entwickeln. Wenn die Kinder diese Fähigkeiten schon erworben haben, ist es wichtig, in der Sekundarstufe I und II auch die Präsentationskompetenzen – Lautstärke, Betonung, Sprechtempo, Klangfarbe, Stimmführung, Körpersprache – zu entwickeln. Der Prozess des mündlichen Sprachgebrauchs beginnt schon vor der Schule, wird in der Schule entwickelt und dauert – wie die vorgestellten Studien zeigten – auch nach dem Schulabschluss weiter an. Die gesprächsdidaktischen Erläuterungen gehören zum Deutschunterricht in der Grundschule sowie in der Sekundarstufe I. In diesen Stunden wird nicht nur das Sprechen, sondern auch das Zuhören entwickelt.

Die vier Kapitel des Bandes stellen also die vier Kompetenzen – Lesen, Schreiben, Sprechen, Hören – sowie die Sprachbewusstheit und Deutsch als Zweitsprache in den Fokus der Betrachtung. Die letztgenannten zwei Themen gehören auch zu den Kompetenzen, und sie sind in einem eigenständigen Kapitel dargestellt. Die Kompetenzen Sprechen und Zuhören werden ebenfalls in einem Kapitel zusammengefasst.

Alle Aufsätze haben einen vergleichbaren Aufbau, die Struktur hilft bei der Orientierung, was das Lesen und die Arbeit mit dem Buch erleichtert. Gleichwohl stellen die informationsreichen Kapitel hohe Anforderungen an den Leser.

Der von Gailberger und Wietzke herausgegebene Band spricht mehrere aktuelle Aspekte der gewählten Themen an. Der Band reflektiert immer auch die in den letzten Jahren veröffentlichten nationalen und internationalen Forschungen und ihre Ergebnisse. Nicht zuletzt finden sich viele praktische Beispiele. In den Beiträgen werden die wichtigsten Kompetenzbereiche des Sprachgebrauchs aufgezeigt, so dass dieses Buch als Lektüre für alle empfohlen werden kann, die

sich für die empirischen sowie praktischen Richtungen der verschiedenen Kompetenzbereiche interessieren.

► **Rezensiert von Krisztina Sebestyén**, PhD-Studentin an der Universität Debrecen (Ungarn).  
Kontakt: kriszti.se@gmail.com.

