

politicum 110: Erziehung

Andreas Schnider (Hg.)

Editorial	3
<i>Andreas Schnider</i>	
Erziehung als Lifestyle mit bestimmten Qualitäten	5
Kapitel 1: Maßstäbe und Standards der Erziehung	11
<i>Manfred Prisching</i>	
Erziehung in der Postmoderne	13
<i>Wolfgang Weirer</i>	
Das Erziehen bleiben lassen?	17
<i>Anton A. Bucher</i>	
Entwicklung als Ziel der Erziehung.....	21
<i>Renate Ogris-Steinklauber</i>	
Sind Werte in der Erziehung noch gefragt oder was hat Erziehung mit Wertmaßstäben zu tun?	25
<i>Peter Härtel</i>	
Erziehung als Grundstandard in der Berufswelt von heute?	29
<i>Katharina Cortolezis-Schlager</i>	
Erziehung im Spannungsfeld von Familienpolitik und Bildungspolitik	33
<i>Stefan Schennach</i>	
Die Sprache als Schlüssel für Selbstvertrauen und Integration	37
2. Kapitel: Personen und Zielgruppen der Erziehung	41
<i>Stefan Hopmann/Bernadette Hörmann/Martin Retzl</i>	
Gibt es eine Alternative zu Schülerleistungsdaten als Evidenz für Schul- und Lernqualität?	43
<i>Andreas Salcher</i>	
Drei einfache Wahrheiten über den Umgang mit Talenten in Österreich	49
<i>Elisabeth Meixner</i>	
Schule als Entdeckungsort persönlicher Potentiale für SchülerInnen und LehrerInnen	53
<i>Josef Smolle</i>	
Die veränderte Rolle der Eltern in der heutigen Erziehung ihrer Kinder	57
<i>Monika Mühlwert</i>	
Erziehen kann man lernen!	61
<i>Olaf Schänzer</i>	
Aus der Sicht eines Vaters! Ein Erfahrungsbericht	65

3. Kapitel: Lernorte und Lebenswelten der Erziehung ... 69

Max H. Friedrich

Die Bedeutung des Lebensraumes für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen 71

Natascha Stern

Heute nur gespielt! 75

Susanne Herker

Wann ist Schule Erziehungsraum? 79

Bernd Hackl

Skylla und Charybdis 83

Josef Zollneritsch

Erziehung in der Schule oder: Was kann Schule leisten? 87

Walter Ebner / Waltraud Grillitsch

Schule und Erziehung – ein Widerspruch an und in sich? 91

Helmut Bachmann

Die Neue Mittelschule – ein Beitrag zu einer zeitgemäßen Bildungslandschaft?! 95

Wilhelm Krautwaschl

Das Internat – eine zeitgemäße Erziehungsstätte? 99

Hans-Ferdinand Angel

Der Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zur Erziehung 103

Junge Steirerinnen und Steirer zum Thema Erziehung 107

Ex libris 109

Autorinnen und Autoren 111

Wissenschaftlicher Beirat 112

Editorial

Erziehung

Laut Wikipedia bedeutet Erziehung, „jemandes Geist und Charakter zu bilden und seine Entwicklung zu fördern“. Erziehung in diesem Sinne bedeutet damit, einen starken Eingriff in das Innerste einer Person vorzunehmen, der diese letztlich fundamental prägen bzw. auch verändern kann.

In den vergangenen Jahrzehnten war es eher still um das Thema Erziehung. Ein gesellschaftlicher Konsens angesichts der Konflikte um autoritäre und antiautoritäre Erziehungsstile, um Erziehungsinhalte und -werte, um die geeigneten Orte, Stätten, Institutionen der Erziehung (einschließlich der zugehörigen Personen) war nicht zu erzielen, aber auch allein der Diskurs wurde zumeist nicht geführt.

In letzter Zeit scheint sich das Blatt wieder etwas zu wenden, Erziehungsfragen scheinen wieder stärker in der Öffentlichkeit thematisiert zu werden (freilich nicht zuletzt auch angesichts negativer Erscheinungen wie Jugendkriminalität, Orientierungsprobleme junger Menschen etc.).

Es gilt in diesem Sinne Bundesrat Univ. Prof. Dr. Andreas Schnider großer Dank, für ein *politicum* zum Thema Erziehung die Verantwortung und Herausgeberschaft übernommen zu haben. Es ist ihm gelungen,

ein breites Spektrum an Autorinnen und Autoren und Inhalten zusammenzustellen, die keine klassische Abhandlung über Erziehung ergeben, sondern „Erziehung als Lifestyle mit bestimmten Qualitäten“, wie er es selbst nennt, versteht und widerspiegelt. Das *politicum* ist in drei Kapitel (Maßstäbe und Standards der Erziehung, Personen und Zielgruppen der Erziehung, Lernorte und Lebenswelten der Erziehung) gegliedert, denen der Herausgeber jeweils zur Orientierung und prägnanten Zusammenfassung zentrale Themen der Beiträge voranstellt.

Neben dem Herausgeber gilt es allen Autorinnen und Autoren, aus Wissenschaft, Praxis und Politik, herzlichst zu danken, Ebenso zu danken ist allen Mithelfern bei der Redaktionsarbeit, namentlich Katharina Konecny, Doris Hammertinger, Julia Juri und Johann Trummer, sowie Herta Schrei von der MedienAgentur 2412.

Politicum 110 bietet ein facettenreiches Mosaik zu einem wichtigen Thema, das zu Recht wieder verstärkt aufgegriffen und diskutiert wird. Wir hoffen auf breites Interesse und entsprechendes Lesevergnügen! Über Rückmeldungen, Kommentare und – auch kritische – Anregungen würden wir uns sehr freuen. (KP) ■

Gedruckt mit freundlicher Unterstützung von



Das Land
Steiermark

→ Wissenschaft und Forschung

Impressum:

politicum 110

30. Jahrgang; Dezember 2009

Medieninhaber und Herausgeber: Verein für Politik und Zeitgeschichte in der Steiermark,
8010 Graz, Karmeliterplatz 6; ZVR-Zahl: 017681930

für den Inhalt verantwortlich: Klaus Poier

Redaktion (Red.): Klaus Poier, Katharina Konschegg

Herausgeber/in dieser Nummer: Andreas Schnider

Rezensionen: Veronika Krysl (VK), Isabella Poier (IP), Klaus Poier (KP)

Satz und Layout: MedienAgentur 2412

Druck: Medienfabrik Graz

Erscheinungsort: Graz

Nachdruck ausschließlich mit schriftlicher Genehmigung.

Preis pro Ausgabe: € 10,- Abopreis (4 Hefte): € 25,-

Fotonachweis: Furgler (S.17); Diözese Graz-Seckau (S.99)

ISSN 1681-7273 politicum (Graz)

Andreas Schnider

Erziehung als Lifestyle mit bestimmten Qualitäten



Ein erster Eindruck ...

Ein erster Eindruck täuscht oft nicht. So drängt sich so manchem Beobachter des aktuellen Zeitgeschehens der Gedanke auf, dass die Erziehung gerade jetzt einen ganz neuen Aufschwung erlebt. So ist heute wieder mehr denn je Erziehung zu einem wesentlichen Anliegen gesellschaftlicher und bildungspolitischer Diskurse geworden. Ja, sie kommt – bin ich versucht zu sagen – wieder in Mode, um nicht gleich zu sagen: Erziehung liegt voll im Trend. So wird die Nachfrage nach konkreten Erziehungsaufgaben besonders in den unterschiedlichsten Lebensbereichen der Menschen laut. Im Zusammenhang mit Benehmen, Zusammenleben, Schulalltag, Partner- und Elternschule(n) ... Es gehört sichtlich wieder zum guten Ton unserer Gesellschaft, von Erziehung zu sprechen und diese nicht nur mit Beziehung gleichzustellen bzw. überhaupt zu ersetzen. Erziehung habe immer gleich etwas mit autoritärem Stil zu tun, scheint der Vergangenheit anzugehören. Solche und ähnliche Verdachtsmomente und Vorurteile scheinen innerhalb dieser Diskussion immer mehr aus dem Blickwinkel zu weichen.

Der weitere Themenbereich ...

Doch in einer Zeit, in der Unübersichtlichkeit, nicht selten auch eine gewisse

Positions- bzw. Orientierungslosigkeit oder

das Laissez-faire-Prinzip das Bildungsgeschehen bestimmen, sprechen immer mehr bewusst und persönlich überzeugt vom Wert bzw. der Wertigkeit der Erziehung. Es wird in so manchen Fachkreisen der Pädagogik sehr deutlich erkannt, dass in derzeitigen aktuellen Diskursen zwar die Schule und ihre Entwicklung zu finden sind, aber der weit größeren Thematik der Erziehung innerhalb lebensbegleitenden Bildens wurde in der Vergangenheit zu wenig Beachtung geschenkt. Doch die Thematik der Schulentwicklung in welchem Bereich auch immer ist nur ein Teilbereich. Denn es kann eben nicht nur Schule das gesellschafts- und bildungspolitische Thema schlechthin sein, sondern es ist gerade heute ein erneuerter bzw. veränderter, der Zeit gemäßer Blick auf den weiten Themenbereich Erziehung in seiner Gesamtheit und Ganzheitlichkeit verstärkt zu wagen. Viele neue Erkenntnisse können sich also nur dann ergeben, wenn eben gerade die unterschiedlichsten Themen im Umkreis des Erziehungsbereiches von vielen, die mit Erziehung in Berührung kommen, ein Stück aus ihrer Position heraus betrachtet und beleuchtet werden. Das war und ist Ausgangspunkt für dieses politicum-Heft.

Die sichtbare Buntheit ...

So geht es in dieser vorliegenden Publikation im Besonderen darum, solche vielfältigen Positionen aus der ganz konkreten Betroffenheit Einzelner heraus aufzuzeigen. Und gerade in so einer Buntheit der Meinungen, die sich in den einzelnen Beiträgen widerspiegelt, wird auch die Vielfalt des Themas „Erziehung“ sichtbar.

Denn es geht um Erziehung, die sich eingebettet in eine umfassende und lebensbegleitende Bildung weiß.

Es geht nicht um unterschiedliche Definitionen des Begriffes Erziehung oder gar um die große Vielfalt der Erziehungsstile der Vergangenheit und ihrer dazugehörigen Theorien, sondern um ganz konkrete Menschen, die in unterschiedlichster Art und Weise mit Erziehung zu tun haben und sich damit beschäftigen, und deshalb hier zu Wort kommen.

Die gestellte Aufgabe ...

Die Aufgabenstellung an die Autorinnen und Autoren in diesem Heft war es, einige wenige Thesen zum Thema zu formulieren und diese dann zu begründen: Was ist mir wichtig, wertvoll und bedeutsam im Hinblick auf (mein) erzieherisches Wirken bzw. Forschen in jeweils meinem Wissenschafts- bzw. Lebens- und Erfahrungsreich?

Und nicht wenige der Autorinnen und Autoren dieses Heftes haben ihre Thesen bzw. Argumentationen weiters gewichtet und gereiht.

Deutlich tritt also der vielfach sehr persönliche Zugang zum Thema Erziehung zum Vorschein. Qualitäten – wie ich diese Schwerpunkte nennen möchte – sind die Leitmotive für die drei Kapitel.

Denn allen vorliegenden Beiträgen ist gemeinsam, dass sie von ganz bestimmten Grundannahmen und einem ganz bestimmten Vorwissen und Vorverständnis hinsichtlich Theorie und Praxis von Erziehung ausgehen. Weiters wird in ihnen deutlich, dass Erziehung nicht ein Thema ist, das im luftleeren Raum zu diskutieren und zu bewerten ist, sondern sich in erster Linie im Leben eines jeden Menschen auf eine ganz eigene Weise verortet.

Es geht daher immer um das konkret erfahrene (Zusammen)Leben bestimmter Personen und Zielgruppen an bestimmten Orten, an denen sich konkretes Leben hinsichtlich bestimmter Werte und Maßstäbe zu orientieren versucht, um eben diese Betroffenen an Erziehung teilhaben zu lassen und zu beteiligen. Und gerade auf diesem Grundgedanken bauen die Autorinnen und Autoren ihre Argumentation und Gewichtungen auf.

Die Einen nehmen stärker auf die einzelnen Personen und Persönlichkeiten bzw. ganze Zielgruppen innerhalb des Erziehungsgeschehens Bezug.

Andere gehen stärker auf die Orte des Erziehungsgeschehens ein.

Wie müssen ganz konkrete Lernorte bzw. Lebenswelten aussehen, wo Erziehung stattfinden kann? Erziehung als ein prozesshafter Vorgang der konkreten Veror-

tung in die Lebenswelten der Menschen hinein.

Die dritte Gruppe der Beiträge in diesem Heft widmet sich besonders den Werten und Maßstäben, an denen sich Erziehung zu bewähren hat.

Diese drei von allen in immer anderer Gewichtung angesprochenen Schwerpunkte der Qualität von Erziehung sind es, die den drei Kapiteln des vorliegenden Heftes auch als Titel dienen sollen. Die Zuteilung war aber aufgrund des soeben Gesagten nicht immer ganz einfach. Aber anhand dieser Schwierigkeit in der Zuordnung kann man – so denke ich zumindest – gut herauslesen, wie sehr diese drei innerhalb der Erziehung zusammenspielen bzw. ineinander fließen und somit auch eng zusammengehören.

Da es bereits genügend Publikationen über das Thema „Erziehung“ und noch mehr über deren Definitionen gibt, will sich eben diese hier vorliegende Publikation nicht in diesen Reigen einfügen, sondern präsentiert Beiträge von Menschen mit unterschiedlicher Betroffenheit und mit ganz persönlichem Zugang. Durch diese Autorenauswahl soll es gelingen, ein kleines Stück geleitete Wahrnehmung der Praxis auf dem Weg zur Erkenntnisfindung stattfinden zu lassen. Diese unterschiedliche Wahrnehmung kann die neue und gleichsam geforderte Erziehungsdiskussion bereichern.

Die fokussierten Thesen ...

Um aber den vielfältigen und ganz unterschiedlichen Zugängen der Autorinnen

und Autoren besser folgen zu können, schien es sinnvoll, an den Beginn eines jeden der drei Kapitel gebündelte Thesen aus den Beiträgen heraus zu fokussieren, zu filtern und zu verbalisieren.

An drei Stellen wird also sowohl ein erster Einblick in die Einzelbeiträge eines Kapitels als auch ein Überblick über das jeweilige Gesamtkapitel gegeben. Diese Thesen können in ihrem Gesamteindruck einige Grundzüge eines zeitgemäßen Lebensstils in und mit Erziehungsprozessen deutlich werden lassen. Denn innerhalb der zurzeit wieder stärker stattfindenden Erziehungsdiskussion kann es eben nicht darum gehen, nur einige wenige anzusprechen, sondern vielmehr darum, ein Bündel vieler Stile des Lebens und somit Erziehens darzustellen. Ja, es liegt nahe, in diesem Zusammenhang fast von einem LIFESTYLE zu sprechen, da sich hier aber trotz der wenigen, die wir aufgrund des zur Verfügung stehenden Platzes zu Wort bitten konnten, ein derartig vielfältiger Zugang zeigt, dass es nicht möglich ist, von einem einzigen in eine Richtung geführten Erziehungsstil und schon gar nicht von einer Erziehungsdebatte zu sprechen, sondern wohl eher von einer Lebendigkeit und Prozesshaftigkeit erziehungsstilistischer Qualitäten, die wieder vermehrt im Gespräch sind.

Die drei Qualitäten ...

So lade ich ein, ihren Blick als Leserin und Leser stärker auf Qualitäten, die in allen Beiträgen zum Ausdruck kommen, zu richten und sie anhand der formulierten

Thesen für sich persönlich zu (be)werten. Es wird hier im Besonderen deutlich, dass es eben nicht ganz einfach ist, einen Wertekanon für zeitgemäße Erziehung herauszulesen und schon gar nicht, eine Charta als gleichsam einheitliche Fundierung bzw. als einen einheitlichen Standard über alles zu stützen.

Aufgrund dieses Befundes zeigt sich vielmehr ein ganz persönlicher bzw. individueller oder eben auch beruflich erkenntnisgeleiteter Zugang zum Thema. Bewusst wurden diese Beiträge hier in der Reihenfolge gemischt, um genau diese so eben beschriebenen Phänomene der Vielfalt an Betroffenheit und Zugängen noch stärker in den Vordergrund zu rücken. Denn auf diese Weise zeigt sich die jeweils eigene Betroffenheit in besonders markanter Weise.

Somit schien es dem Herausgeber dieses Heftes wesentlich zu sein, die Qualitäten nicht in ihrer vielschichtigen Begrifflichkeit hier darzulegen, sondern sie selbst als inhaltliche Strukturelemente zu den jeweiligen Kapitelschwerpunkten werden zu lassen. Sie herauszukristallisieren ermöglicht ein erstes Abstecken des Rahmens, in dem sich erzieherisches Wirken und die damit verbundenen vielfältigen Erziehungsdiskurse abspielen:

1. Maßstäbe und Standards der Erziehung
2. Personen und Zielgruppen der Erziehung
3. Lernorte und Lebenswelten der Erziehung

Der dynamische Lifestyle ...

Diese drei sind in meinen Augen auch Eckpunkte für eine fruchtbare und qualitative Erziehungsdiskussion, die letztlich auch Fragen des persönlichen Lebensstils beinhalten muss. Denn Erziehung ist immer im Kontext eines bestimmten Zeitgeistes und eben konkreter Lebensstile zu sehen. Und da mir hier in der Diskussion das Wort „Stil bzw. Lebensstil“ zu statisch wirkt, erlaube ich mir, das Wort „Style bzw. Lifestyle“ zu verwenden, weil es zumindest eine größere Lebendigkeit und Veränderung signalisiert. Denn der Begriff Lifestyle bezeichnet in sehr umfassender Weise die „stylische“ Erscheinung eines bzw. mehrerer Menschen und schließt seine Verhaltensweisen und seine gesamten Lebensgewohnheiten mit ein. Damit ist er ein weit über das Styling von Kleidung und Körper hinaus weisender Begriff, der das Leben des Menschen grundlegend betrifft und prägt.

Und diese – ich nenne sie – „stylische“ Prägung gilt es gerade innerhalb der pädagogischen Diskussion zwischen erkenntnisgeleiteten Theorien und vielfältigsten Lebenspraxen wahrzunehmen und anzusprechen. Und dort, wo die ganz konkrete Betroffenheit bestimmter Personen an bestimmten Lern- bzw. Lebensorten deutlich gemacht werden kann, können so etwas wie Wertmaßstäbe aufscheinen. Und so kann der doch äußerst unterschiedliche Zugang zu diesem Themenbereich zumindest in ei-

nigen wenigen – vielleicht auch vorläufigen oder derzeitigen – Thesen dargelegt werden.

Folglich ist festzuhalten, dass dort, wo diese dreifachen Qualitäten (1. Wertmaßstäbe/Standards – 2. Personen/Zielgruppen – 3. Lernorte/Lebenswelten) in immer unterschiedlicher Gewichtung erkannt und verbalisiert werden, sich ganzheitliche Erziehungsbilder von heute erschließen können. Denn es ist im Zusammenhang mit unserem hier vorliegenden Thema immer von einer Vielzahl an Bildern der Erziehung zu sprechen, die sich eben nicht in ihrer Summe zu einem Gesamtbild bzw. einheitlichen Bild von Erziehung addieren lassen. So geht es letztlich auch darum, die hier fokussierten Thesen und ausformulierten Beiträge in Spannung mit den drei von mir gewählten Qualitäten zu sehen und in die derzeitige Diskussion einzubringen.

Und gerade aufgrund dieses Befundes und konkreten methodischen Vorgehens handelt es sich daher wohl eher um einen gewissen Lifestyle, der selbst in der Erziehung und ihren Eckpunkten ersichtlich wird. Und da mir der Begriff Lebensstil zu sehr signalisiert, dass es ausschließlich um ein Bild von Erziehung gehen könnte bzw. sollte, verwende ich hier als Ausgangsbegriff für das Heft den aus dem Angloamerikanischen entlehnten Ausdruck.

Denn diese Bildervielfalt in ihren stilistischen Ausformungen und aus unterschiedlichsten Betroffenheiten heraus soll im vorliegenden politicum einerseits ein Stück näher gebracht werden und andererseits gleichsam als eine Handreichung für eine aktive und lebendige Diskussion zum Thema Erziehung dienen. Gerade das kann der Gesamtbeitrag dieser Publikation in der wieder neu aufkommenden und aktuellen Erziehungsdiskussion sein. ■

www.politicum.at



1. Maßstäbe und Standards der Erziehung ...

Fragestellung: An welchen Maßstäben und Standards muss sich Erziehung bewähren?

Aus den Beiträgen dieses 1. Kapitels gewählt und fokussierte Thesen:

vgl. Manfred Prisching:

Erziehung in der Postmoderne

- Menschen leben nicht mehr über einen längeren Zeitraum hin in der selben personellen Konstellation. Und erst jenseits der Deutungen stoßen die konkreten Lebensarrangements an die Grenze der Gestaltbarkeit. Kinder emanzipieren sich und Eltern befehlen nicht mehr, sondern fragen.

vgl. Wolfgang Weirer:

Das Erziehen bleiben lassen?

- Kinder und Jugendliche lernen am Modell gestalteter Beziehung, wie sie ihr Leben irgendwann eigenverantwortlich gestalten. Eltern bleiben als „aktive Sparringpartner“ mit ihnen im Kontakt. Erziehung bedeutet also im Kontext lebenslangen Lernens ein Beziehungsgeschehen in wechselseitiger Wertschätzung.

vgl. Anton A. Bucher:

Entwicklung als Ziel der Erziehung

- Kindern sind sinnliche Eindrücke zu ermöglichen, die sich nachhaltig einprägen. Vorbilder können in solchen Prozessen der Erziehung wichtig sein. Dabei gilt es, Entwicklung erziehe-

risch zu stimulieren und dem Kind Mut zuzusprechen, um die Entwicklungsschritte selber vollziehen zu können.

vgl. Renate Ogris-Steinklauber:

Sind Werte in der Erziehung noch gefragt oder was hat Erziehung mit Wertmaßstäben zu tun?

- Da Erziehung immer in einem gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und zeitlich abgesteckten Zusammenhang geschieht, benötigt sie Werte, die Orientierung geben. Ein Konsens über die Grundwerte unserer Gesellschaft und die Setzung von Wertmaßstäben im erzieherischen Feld sind dabei die notwendige Basis.

vgl. Peter Härtel:

Erziehung als Grundstandard in der Berufswelt von heute?

- Gesellschaftliche Entwicklungen bedingen, dass dem Bildungswesen eine unabweisbare Aufgabe zur „Erziehung“ zukommt – die bewusste Annahme dieser Aufgabe und die Qualität der „Beziehung“ beim Lehren und Lernen muss „Standard“ sein, nicht das „Ergebnis“, das zu gemeinsamen Werten und Normen, aber zu sehr unterschiedlichen individuellen Ausprägungen führen soll.

1. Maßstäbe und Standards der Erziehung ...

vgl. Katharina Cortolezis-Schlager:
Erziehung im Spannungsfeld von Familienpolitik und Bildungspolitik

- Die unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Religionen sollten als geistiger Reichtum verstanden werden und die Vermittlung von Informationen über andere Kulturen und Sprachen zu einem Lehrinhalt werden, der zu mehr Verständigung auch innerhalb der Familie und zwischen den Kindern und Jugendlichen beitragen kann.
- In den schulpartnerschaftlichen Begegnungen kann es hilfreich sein, Erziehungs- und Bildungsziele und die zugrunde liegenden Werte zwischen Eltern, Kindern und der Schule im Gespräch und in der Schulpartnerschaft besprechbar zu machen.

vgl. Stefan Schennach:

Die Sprache als Schlüssel für Selbstvertrauen und Integration. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Maßstab an eine zeitgemäße Erziehung

- Nur wer seine Muttersprache auch erlernt hat, ist befähigt, sich in einer Fremdsprache wirklich zuhause zu fühlen.
- Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist vom Beginn einer Schulkarriere an der Schlüssel für Selbstvertrauen und Erfolg.
- Im Europa von morgen ist Interkulturalität und gelebte Mehrsprachigkeit unverzichtbar für Karriere und Mobilität.

Manfred Prisching

Erziehung in der Postmoderne



Es gibt eine gute Botschaft: Die Generationsverhältnisse funktionieren gut. Die Eltern von heute behandeln ihre Kinder viel besser, als dies jemals in der Geschichte stattgefunden hat; weniger von oben herab, weniger brutal, viel partnerschaftlicher. Es gibt eine schlechte Botschaft: Es herrscht grassierende Erziehungsverweigerung. Die Eltern von heute können sich um ihre Kinder wenig kümmern, weil sie anderweitig beschäftigt sind, und sie wollen es auch nicht. Es gibt schließlich eine ambivalente Botschaft: Die Kinder entwickeln Selbstreflexion und Selbstbewusstsein, aber sie leben einen pragmatischen Narzissmus.

Wie leben Kinder in der späten Moderne? Der Normalfall ist die doppelte Berufstätigkeit der Eltern, fast durchgängig in deren individueller Biografie, allenfalls mit kurzer Unterbrechung nach einer Geburt, langsam auch unter stärkerer Beteiligung der Mütter. Normalfall ist aber auch die Instabilität der Ehe, mit Scheidungsraten, die über die 50 %-Grenze hinausgewachsen sind, im Verlauf der Entwicklung steigend. Die Familie ist kein Hafen der Sicherheit mehr, sie ist immer für Überraschungen gut. (von Trotha 1990) Man kann nicht damit rechnen, in derselben personellen Konstellation über einen län-

geren Zeitraum hin zu leben. Was das für die Kinder bedeutet, ist noch nicht so recht abzusehen; erste Untersuchungen deuten darauf hin, was auch der Alltagsverstand weiß: Besonders gut ist es für ihre Entwicklung nicht. (Blankenhorn 2008; Weiss 1979)

Insofern ist die familiäre Unverlässlichkeit zu einer wesentlichen Erziehungsbotschaft geworden. Die Jugendlichen sehen ihrer eigenen Partnerschaft mit Sehnsucht und Hoffnung, aber ohne Illusionen entgegen. Auch wenn sie die Trennung der Eltern, trotz Leidens, einigermaßen gut überstehen, haben sie gelernt, dass man sich auf den Verlust gefasst machen muss. Liebe währt nicht ewiglich. Trennung ist normal. Man lernt, das Kriseln in der eigenen Beziehung unter diesem Blickwinkel zu deuten: Jetzt ist es so weit. In vielen Fällen ist es eine sich selbst erfüllende Prophezeiung: Die Deutung als Krise schafft die Bereitschaft zur Trennung. Scheidung ist vererblich. Es ist Erziehung für eine unsichere Welt.

Aber zunächst muss man die Kindheit überstehen. Eltern und Kinder haben wenig Zeit füreinander. Selbst wenn beide Eltern verfügbar sein sollten, sind sie in ihre Berufstätigkeit eingespannt. Hat man vor einigen Jahrzehnten noch die Berufstätigkeit des Mannes unter Kategorien

der Entfremdung und Ausgeliefertheit diskutiert, so fasst man heute dieselbe Berufstätigkeit der Frau unter Kategorien der Selbstentfaltung und Autonomie – das sind ideologische Schwankungen und skurrile Turbulenzen des Zeitgeistes. Praktisch ist es eher so, dass jenseits der Deutungen die konkreten Lebensarrangements an die Grenze der Gestaltbarkeit stoßen. Zum beruflichen Stress kommt ja auch noch der Freizeitstress. Deshalb werden die Kinder „ausgelagert“, so wie die Älteren. Sie werden von frühen Jahren an von professionellen Betreuern versorgt, und den Rest erledigen andere Ruhigstellungsinstrumente, Fernsehen und Internet. In den Abendstunden, manchmal auch am Wochenende, treibt das schlechte Gewissen die Eltern zu einer intensiveren Befassung mit ihren Kindern, bis hin zu den aufgequollenen Ausreden mit den „quality hours“, die Verlässlichkeit durch komprimierte Betreuungsintensität ersetzen wollen. Aber auch in den Urlauben, in denen Zeit wäre, geht man sich eher auf die Nerven, nicht zuletzt wegen der Unerzogenheit der Kinder und der mangelnden Routine der Eltern. Somit liegt es nahe, die lieben Kleinen in einschlägigen Aufbewahrungsanstalten (Ferienlager) zu deponieren oder professionellen Animatoren (schifahren, schwimmen lernen) zu überantworten. (Prisching 1998) Ansonsten sollen sich die Schulen kümmern. Es ist eine „ausgelagerte Erziehung“. Die Kinder emanzipieren sich. Es bleibt ihnen auch nicht viel anderes übrig. Aber

sie gewinnen eine starke Position, denn zunehmend handelt es sich um „Wunschkinder“; in den meisten Fällen sind es ohnehin nur ein oder zwei, da sich doch Europa zum Aussterben entschlossen hat. Mit diesen raren Exemplaren muss man sorgsam umgehen. Die elterliche Autorität schwindet dahin, Ideale der Selbstständigkeit und Gleichberechtigung werden stärker. Die Eltern befahlen nicht mehr, sondern fragen. Es wird nicht mehr Strafe verhängt, sondern Einfühlung praktiziert. Zum Teil gerät dies allerdings zu einer „Erziehungsverweigerung“, die den Kindern zu schaffen macht; denn es werden ihnen die Spielregeln der Gesellschaft nicht mehr vermittelt, sie müssen diese selbst, auf die eine oder andere Weise, ausfindig machen. Mehr als die Hälfte der Eltern weist gegenüber ihren Kindern ein gleichgültiges oder ein laissez-faire-Verhalten auf. (Schmidtchen 1989) Es ist Erziehung ohne Regeln.

Es gibt aber auch die Übersteigerung des Wohlwollens, welche sich in der Überforderung der Kinder und in der Durchsetzungsbereitschaft der Eltern äußert. Wenn man nur wenige Kinder, häufig nur eines, hat, bestehen Verlangen und Möglichkeit, in dieses Kind mehr zu investieren. So hat es der Ökonom Gary Becker gesehen (Becker 1976): Anstelle mehrerer „low-“, oder „medium-quality“-Kinder wird eine geringere Anzahl von „high quality“-Kindern produziert. Man will ja nur das Beste für sie. Man pusht und schiebt, auch wenn die Fähigkeiten

des Kindes nicht langen; aber man weiß, dass sich in einer kompetitiven Welt nur die (wenigstens formal) Qualifizierteren durchsetzen. Wenn das Kind an den Forderungen der Institutionen zu scheitern droht, herrscht große Konfliktbereitschaft gegenüber der Schulverwaltung. Man akzeptiert keine Bewertung unterhalb des Optimums. Es ist liebevolle, brutale Förderung – oder Überforderung. Es ist kompetitive Erziehung.

Der vorherrschende Trend ist aber die Nettigkeit – was ja auch seine Vorteile hat. Doch die Auswirkungen zeigen sich in veränderten Dispositionen der einander folgenden Generationen. Längst ist nicht mehr jene Problemlage gegeben, mit der noch die 68er Generation, die Baby-Boom-Generation (Owram 1996), konfrontiert war. Die Baby-Boomer hatten Eltern mit traditionellen Erziehungszielen, und ihr „Befreiungsdrang“ musste gegen eine Umwelt durchgesetzt werden, die für Spontaneität wenig Verständnis hatte. Aber sie waren mit ihren Anliegen erfolgreich, und die Sachlage ist in der „Generation Me“ (welche die heutigen Kinder bis zu Personen in ihren Dreißigern umfasst, also die Kinder der 68er) anders. (Twenge 2006) Ihnen wurde von Anfang an das Credo des euphorischen Individualismus eingebläut. Sie wurden als Kleinkinder schon gefragt, ob sie aufessen wollten oder nicht – oder welche Farbe ihr Wintermantel haben sollte. Sie halten es für selbstverständlich, dass sie zu allem berechtigt und zu

allem fähig sind; dass die Multioptionen dieser Welt (Gross 1994) für sie da sind; dass sie selbstständige, authentische, unverwechselbare Individuen sind; dass sie nicht, wie ihre Eltern, nach ihrer Identität suchen müssen, sondern dass sie darüber, selbstbewusst und selbstverständlich, verfügen; dass sie exzellent sind, was immer sie auch machen. Die Eltern waren auf dem Weg, sie sind schon angekommen. Ihnen wurde gesagt, sie sollten auf ihre Gefühle achten, sie selbst seien wichtiger als alles andere – eine Erziehung zum Narzissmus. (Lasch 1995; Prisching 2009)

So paradox es allerdings auch klingt – es ist gleichzeitig eine pragmatische Generation. Sie geht mit einer bewundernswerten Gelassenheit in jene Welt, welche ihr die Erwachsenen hinterlassen, und sie weiß, dass diese Erbschaft schwierig ist: von der Erschöpfung der Ressourcen bis zur Vernichtung des Klimas, von einem öffentlichen Schuldenberg bis zur Unwahrscheinlichkeit einer eigenen Pensionsabsicherung. Angesichts dieser Hinterlassenschaft ist der älteren Generation zu empfehlen, Vorsicht walten zu lassen, wenn sie dazu neigt, sich über die jüngere Generation zu mokieren. Diese erweist sich als illusionär, aber auch als nüchtern; sie hat, neben manchen überdrehten Vorstellungen, einen bemerkenswert gelassenen Blick auf Gegenwart und Zukunft; und auf die Freundlichkeit der Eltern-Generation antwortet sie mit einer Freundlichkeit gegenüber jenen Älteren, die

Erziehung in der Postmoderne - Manfred Prisching

den Nachwachsenden zwar bislang ein bequemes Leben ermöglicht, ihnen aber

zugleich eine schwere Hypothek aufgeladen haben. ■

Literaturverzeichnis

- Becker, Gary S. (1976): *The Economic Approach to Human Behavior*. Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Blankenhorn, David (2008): *Fatherless America. Confronting Our Most Urgent Social Problem*. New York NY: HarperCollins.
- Gross, Peter (1994): *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Lasch, Christopher (1995): *Das Zeitalter des Narzißmus*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Owram, Doug (1996): *Born at the Right Time. A History of the Baby-boom Generation*. Toronto u.a.: Univ. of Toronto Press.
- Prisching, Manfred (1998): *Die McGesellschaft. In der Gesellschaft der Individuen*. Graz, Wien u.a.: Styria.
- Prisching, Manfred (2009): *Das Selbst, die Maske, der Bluff. Über die Inszenierung der eigenen Person*. Wien: Molden.
- Schmidtchen, Gerhard (1989): *Schritte ins Nichts. Selbstschädigungstendenzen unter Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Trotha, Trutz von (1990): Zum Wandel der Familie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 42, S. 452-473.
- Twenge, Jean M. (2006): *Generation Me. Why today's young Americans are more confident, assertive, entitled – and more miserable than ever before*. New York: Free Press.
- Weiss, Robert S. (1979): Growing Up a Little Faster. In: *Journal of Social Issues*, Jg. 35, S. 81-111.

Wolfgang Weirer

Das Erziehen bleiben lassen?



Der dänische Psychologe und Familientherapeut Jesper Juul, dessen pädagogisches Konzept ich durchaus sehr schätze, rät Eltern mit Blick auf Jugendliche am Beginn der Pubertät: „Lassen Sie das Erziehen!“ Nun ist es nicht so, dass Juul grundsätzlich ein Gegner aller Formen von Erziehung wäre. Vielmehr versteht Juul Erziehung – von Beginn an – als ein Beziehungsgeschehen, das Kinder und Jugendliche als gleichwertige Partner ernst nimmt. Er lehnt somit ein Verständnis von Erziehung ab, bei dem es um Machtkonstellationen geht: Eltern und Erziehungsberechtigte wissen in dieser weit verbreiteten Auffassung von Erziehung, was für ihre Kinder gut ist – und das (meist) besser, als diese es selbst wissen. Für den Übergang zur Pubertät steht dann eben Jesper Juuls Appell: „Lassen Sie das Erziehen!“ – und er meint damit Erziehung in diesem klassischen, landläufigen Alltagsverständnis.

Was bedeutet diese zugegebenermaßen provokante Forderung für den Umgang mit jungen Menschen gerade an der Schwelle zum beginnenden Erwachsenwerden, in einer besonders „kritischen Phase“, für die wir in der Regel postulieren, dass Jugendliche eine besonders intensive Begleitung benötigen?

Was bedeutet die Forderung für das Thema „Erziehung im Kontext lebenslangen Lernens“?

Erziehung hat – auch vor der Pubertät – nichts mit Machtausübung oder mit Gehorsam-Lernen zu tun. Sondern: Erziehung hat – auch und gerade aus einer christlichen Perspektive – wesentlich mit dem achtsamen und aktiven Gestalten von Beziehungen zu tun. Erziehung bedeutet: Kinder und Jugendliche lernen am Modell gestalteter Beziehung, wie sie ihr Leben irgendwann eigenverantwortlich gestalten, sie lernen die Auseinandersetzung mit Lebenskonzepten.

Erziehung kann für Kinder und Jugendliche nur so glaubwürdig sein, wie ich als „Erziehungsberechtigter“ es auch vorlebe: Wenn ich von Kindern Haltungen oder Verhalten fordere, die ich selber nicht einlöse, so wird Erziehung nicht wirklich „funktionieren“, sie droht zur Dressur zu werden. Das läuft natürlich in ganz vielen Fällen auch schief – ich darf als Elternteil auch Fehler machen, das gehört zum Leben, aber ich muss diese auch benennen können und zu ihnen stehen, gegebenenfalls meinen Kindern gegenüber auch sagen, dass es mir leid tut, wenn etwas im Umgang miteinander misslungen ist.

Wie ich mit Kindern – in welchem Kontext auch immer, in der Familie, in der Schu-

le, im Kindergarten, im Hort ... – umgehe, ist entscheidend dafür, wie Kinder als Erwachsene später einmal selber in Beziehungen leben werden. Erziehung als gestaltete Beziehung hat für Kinder und Jugendliche eine wesentliche Orientierungsfunktion – gerade in unserer pluralen Welt der vielfältigen Angebote und Möglichkeiten. Auch religiöse Erziehung hat in diesem Zusammenhang wesentliche Aufgaben wahrzunehmen: Nicht nur als behutsames Mit-Hinein-Nehmen und Wachsen-Dürfen in religiöses Leben und religiöse Haltungen, sondern auch, wenn Kinder und Jugendliche von Haltungen wie Dialogbereitschaft, Gesprächsfähigkeit und Toleranz erleben dürfen.

Fundament einer solchen christlich verstandenen Erziehung ist das christliche Menschenbild: Der Mensch ist aufgrund seiner Gottesebenbildlichkeit grundsätzlich mit unumstößlicher Würde und mit einer je eigenen und unverwechselbaren Individualität ausgestattet. Die Integrität und die Einzigartigkeit der menschlichen Person sind unantastbar, daher unbedingt zu achten und zu respektieren.

In diesem Sinn bedeutet Erziehung von Jugendlichen weniger, sie „irgendwohin zu ziehen“, wie es der Begriff nahelegen könnte. Auch der vielfach gebrauchte und gut gemeinte Vorsatz „Wir müssen die Kinder dort abholen, wo sie stehen“ ist deswegen kritisch zu betrachten, weil diese Aussage gleichzeitig mitschwingen lässt, dass sich die Kinder und Jugendlichen eben nicht am richtigen Ort befinden,

und dieser Umstand korrigiert werden muss.

Erziehung im klassischen, traditionellen Sinn, die das Beziehungsgeschehen aus dem Blick verliert, vermittelt vielfach den jungen Menschen eine doppelte Botschaft:

- Ich bin nicht zufrieden mit dir, wie du bist.

- Ich weiß, was gut für dich ist.

Insofern ist „traditionelle“ Erziehung der verbreitetste Übergriff gegenüber der Identität des Teenagerkindes.

Gefragt ist achtsame Begleitung auf dem oft hürdenreichen Weg der Kinder und Jugendlichen, die getragen ist von aufmerksamer Wahrnehmung ihrer Individualität. Erziehung als gestaltete Beziehung auf der Grundlage einer christlichen Anthropologie braucht als Fundament die unbedingte und echte Wertschätzung des anderen, das Ernstnehmen von Kindern und Jugendlichen mit ihren Eigenarten, ihren eigenen Bedürfnissen, Sehnsüchten, Wünschen, Ängsten und Sorgen.

Erziehung in diesem Sinne – als lebensbegleitende Erziehung – braucht daher Menschen, die glaubwürdig leben, die authentisch sind, die Kindern und Jugendlichen nicht irgendeine heile Welt vorgaukeln. Diese Bezugspersonen dürfen auch einmal Fehler machen, aber sie müssen dazu stehen, Fehler zu machen. Das bedeutet, dass ich meinen Kindern begründen können muss, was ich von ihnen möchte und warum. Die Entscheidung über ihr Handeln (vor allem von Jugendlichen) lasse ich

aber letztlich bei ihnen – aber sie müssen klar meine Position erkennen können, ich mache mich „an-greifbar“.

Zu einer derartigen Erziehung aus einer erwachsenen Authentizität heraus gehört auch eine erwachsene Sprache, die nicht eine gekünstelte Sprache der Kinder und Jugendlichen ist, die sich oberflächlich anzupassen versucht. Im Zusammenhang mit einer traditionellen Sicht auf Kinder und Jugendliche haben wir Erwachsenen eine Sprache entwickelt, die sich von der, die wir anderen Erwachsenen gegenüber verwenden, sehr unterscheidet. Man kann sie als besserwisserisch, herablassend und sich einmischend charakterisieren, im besten Fall als freundlich und verhüllend, im schlechtesten als kritisch verletzend. Sie vermittelt klar das dahinter liegende Menschenbild: Du Kind bist noch kein gleichwürdiger Mensch. Solange das tatsächlich die Sicht der Eltern war, waren zumindest Sprache und Haltung übereinstimmend.

Die Pädagogik hat sich im letzten Jahrhundert zur Einsicht durchringen können – und im Grunde gibt es, zumindest im mitteleuropäischen Kulturkreis, einen weitgehenden Konsens in dieser Richtung: Kinder sind keine kleinen Erwachsenen (das wissen wir spätestens seit Philippe Ariès). Der Kindheit und dem Jugendalter kommen jeweils ein genuiner Eigenwert zu, sie sind keine unvollständige Vorform dessen, was Kinder irgendwann einmal werden sollen, nämlich des Erwachsen-Seins.

Und dennoch bzw. gerade deshalb sind Kinder und Jugendliche „voll“ zu nehmen, in ihrem Kind-Sein und ihrem Jugendlichen-Sein.

Insofern wird die Sprache, mit der Erwachsene vielfach mit Kindern kommunizieren, disharmonisch und die Botschaft vieldeutig. Besonders Teenager werden durch diese Sprache vor den Kopf gestoßen, denn sie ignoriert die Individualität des Jugendlichen.

Jesper Juul empfiehlt, in Bezug auf die Sprache folgendes Experiment durchzuführen:

„Wenn ich diesen Konflikt mit meiner besten erwachsenen Freundin oder meinem besten erwachsenen Freund hätte, wie würde ich mich ihr oder ihm gegenüber ausdrücken? Wenn man die Antwort gefunden hat, ist man auf einer konstruktiven Spur, und wenn nicht, dann sollte man vielleicht mit seiner besten Freundin oder seinem besten Freund darüber sprechen!“ Viele Jahre lang haben wir mit dem Missverständnis gelebt, Kinder und Jugendliche sollten jedes Wort verstehen, das wir ihnen sagen. Damit gehen wesentliche Teile der Botschaft oftmals verloren. Der persönliche Ausdruck geht verloren und wir ersetzen ihn durch den pädagogischen, wodurch der Kontakt schlechter wird, als er sein müsste, sowohl der Kontakt zum Kind wie zu uns selbst.

Vor allem im Verhältnis zu Teenagern ist es wichtig, dass Eltern so etwas wie „aktive Sparringpartner“ bleiben, im Kontakt und damit auch in Auseinandersetzung

– das ist Grundvoraussetzung für eine lebendige Beziehung. Es ist wichtig, dass Eltern ihre Ansichten und Haltungen zum Ausdruck bringen, aber ohne das erzieherische Ziel, den Jugendlichen ändern oder formen zu wollen. Genau hier liegt der Unterschied zwischen besserwisserischer Erziehung und Dialog, der von der prinzipiell gleichen Würde aller beteiligten Personen ausgeht. Es geht darum, prinzipiell Respekt für die Souveränität eines anderen Menschen auszudrücken.

Ziel einer derart verstandenen Erziehung müsste es sein, durch das Gestalten einer förderlichen Beziehung sich wechselseitig immer wieder neu herauszufordern, Eltern ihre Kinder und Kinder ihre Eltern; immer wieder neu wahrzunehmen, wo der/die jeweils andere steht und die eigene Position, Ansicht, Werthaltung, Entscheidung zu kommunizieren. Gleiche Würde in Beziehungen zu leben, braucht Offenheit und Respekt vor der Verschiedenheit der Menschen. Gleiche Würde zu leben, bedeutet auch, sich von vielen fast

selbstverständlichen Vorstellungen von „richtig“ und „falsch“ zu trennen.

Erziehung im Kontext lebenslangen Lernens heißt dann, dass Erziehung nicht irgendwann – mit der Pubertät, mit deren Abschluss, mit dem Auszug der Jugendlichen von zu Hause, mit ihrer Verheiratung oder wann auch immer – vorbei und obsolet ist, sondern dass es sich tatsächlich um ein lebenslanges Beziehungsgeschehen in wechselseitiger Wertschätzung handelt.

Genau das brauchen Kinder, Jugendliche und Erwachsene nämlich von Beginn ihres Lebens, aber auch während und noch nach der Pubertät, und zwar für den Rest ihres Lebens: Eltern bzw. Bezugspersonen, die voll und ganz hinter dem Versuch ihrer „Kinder“ stehen, sie selbst zu werden und sich selbst kennen zu lernen – ein Prozess, der prinzipiell unabgeschlossen ist und offen für immer neues Suchen und Ringen, aber auch für das immer neue Entdecken von Überraschungen, die das Leben für uns bereit hält. ■

Anton A. Bucher

Entwicklung als Ziel der Erziehung



In seinem Erstlingsroman „Der Bauernspiegel“ beschreibt der evangelische Pfarrer und Dichter Jeremias Gotthelf, wie zu seinen Lebzeiten, in der Mitte des 19. Jahrhunderts, die religiöse Unterweisung der Kinder erfolgte. Diese saßen dichtgedrängt in den Kirchenbänken und hörten, wie der Pfarrer das „Reich Gottes“ in das „Reich der Gnade“ und das „Reich der Natur“ unterteilte. „So, wie diese Wörter jedermann bekannt schienen, so setzte man voraus, jedes Kind kenne ihre Bedeutung“.

Kindheit als eine länger dauernde, eigenständige Lebensphase ist ein historisch jüngeres Phänomen. Vor gut 250 Jahren schärfte Rousseau den Lesern seines „Emile“ ein, die Kindheit habe „eine eigene Art zu sehen, zu denken, und zu fühlen, und nichts ist unvernünftiger, als ihr unsere eigene Art unterschieben zu wollen“. Kindern wurde schon im zarten Alter von sieben/acht Jahren zugemutet, den Sommer über auf der Alm eine Herde von Ziegen zu bewachen – so Ulrich Bräker, der Ende des 18. Jahrhunderts seine Autobiographie eines einfachen Mannes aufzeichnete. Kinder galten als kleine Erwachsene, auch strafrechtlich.

Die Geburt der Entwicklungspsychologie aus dem Geiste des Evolutionismus

Zwar kannte auch die Antike Lebenslaufmodelle, die dezidiert Kindheit („infantia“:

Zeit der Sprachlosigkeit) sowie Adoleszenz enthalten. Aber dass menschliches Leben essentiell Entwicklung ist, setzte sich erst im 19. Jahrhundert durch, im Säkulum der Entwicklung und des Evolutionismus. Darwin selber verfasste ein Tagebuch, in dem er die Entwicklung seines Sohnes detailliert beschrieb. Im Jahre 1884 veröffentlichte Wilhelm Preyer das Buch „Die Seele des Kindes“, in dem minutiöse Beobachtungen über die Entwicklung von Kindern – körperlich, motorisch, sprachlich etc. – zusammengestellt waren. 1884 gilt denn auch als Geburtsjahr der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie, dies umso mehr, als gleichzeitig Granville Stanley Hall an der John Hopkins University in Baltimore die erste Professur für Entwicklungspsychologie antrat. Seither expandierte die Entwicklungspsychologie in einer so kaum prognostizierbaren Weise (vgl. das maßgebliche Lehrbuch: R. Oerter & L. Montag, Entwicklungspsychologie, Weinheim 2007).

Die erzieherische Relevanz der Entwicklungspsychologie

Inwiefern ist diese Disziplin aber für Erziehung relevant? Entwicklungspsychologische Erkenntnisse können dazu beitragen, dass erzieherische Maßnahmen beim Kinde selber ansetzen. „Erziehung vom Kinde

aus“ war eine Parole der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die die Erkenntnisse dieser Disziplin gierig in sich aufzog – von den entwicklungspsychologischen Einsichten etwa einer Maria Montessori (sensible Phasen, die Basis der Erkenntnis in den Sinnen) ganz zu schweigen. Entwicklungspsychologie kann aber auch zur Orientierung von Erziehung werden: Wenn ihr Ziel in der Entwicklung selber bestimmt wird – so das pädagogische Credo des großen Moralpsychologen Lawrence Kohlberg.

Kinder abholen, wo sie stehen

Jede gute Erziehung holt Kinder dort ab, wo sie stehen. Zwar ist es ein Gemeinplatz der jüngeren Entwicklungspsychologie, dass sich Kinder interindividuell unterschiedlich entwickeln, sodass die Rede von einem typisch 6- oder 7-jährigen Kind – so im Klassiker „Das Kind von 6 bis 10“ von Arnold Gesell – problematisch ist. Gleichwohl liefern entwicklungspsychologische Theorien ungefähre Anhaltspunkte, in welchem Alter bestimmte Instruktionen oder Aufgaben zumutbar sind.

Jüngere Kinder sind Sinneswesen, und Erziehung ist gut beraten, Kindern sinnliche Eindrücke zu ermöglichen, die sich nachhaltiger einprägen als abstrakte Belehrung. Exemplarisch ist das in der Montessoripädagogik übliche Verfahren, die wirkliche Bedeutung von Zahlen beispielsweise durch einen Zahlenstreifen einsichtig zu machen – auch Erwachse-

ne kann das beeindruckend, wenn sie sich überlegen, wie lange jede Sekunde ein Euro auf den Tisch fallen müsste, bis die Summe von einer Milliarde, in der Politik oft sehr schnell ausgegeben, erreicht ist: 31,7 Jahre.

Das Denken jüngerer Kinder ist zudem konkret und handlungsorientiert. Hans Aebli, der bekannte Piagetschüler, hat Recht, wenn er Grundschullehrern rät, nicht abgehoben über die Verkehrswege im Mittelalter zu reden, sondern ihnen zu erzählen, wie ein Kaufmann sich mit seinen Pferden aufmachte und tagelang unterwegs war, in der Ebene wie auf den Saumpfaden. Überhaupt ist bei jüngeren Kindern auf abstrakte Begriffe zu verzichten, weil solche erst dann verstanden werden können, wenn Heranwachsende von vielen konkreten Einzelfällen etwas Gemeinsames abziehen (ursprünglich: abstrahieren) können.

Konkrete Vorbilder

In dem Zusammenhang ist auch das (konkrete) Vorbild zu benennen, ein traditionsreiches Erziehungsmittel (schon bei Plato), das aber im Zuge der antiautoritären (Mode-)Welle der 70er und 80er Jahre massiv kritisiert wurde – als angebliches Hindernis von Emanzipation. Dem gegenüber hat die neuere Gehirnforschung – Manfred Spitzer und Joachim Bauer – gezeigt, wie wichtig Vorbilder im Erziehungsprozess sein können. Betrachten Kinder in voller Aufmerksamkeit ein Modell, werden in ihren Gehirnen die

sogenannten Spiegelneuronen aktiviert, d.h. die gleichen Gehirnpartien, die auch die Aktivitäten des Modells auslösen. Der Autor sah schon 10-jährige Buben, die in voller Konzentration ein Fußballspiel betrachteten und, vor dem Fernseher stehend, das Bein nach hinten bogen, wenn der Stürmer dem Tor entgegenrannte und den Fuß zum Schuß aufzog.

Entwicklungspsychologie kann kindliche Kompetenzen auch zudecken

Wie wahr es auch ist, dass die Entwicklungspsychologie dazu beigetragen hat, Erziehungsprozesse kindgerechter zu arrangieren – etliche ihrer Erkenntnisse haben auch dazu geführt, Kompetenzen der Kinder zu übersehen. So galt lange als erwiesen, Kinder seien bis ins ca. sechste, siebte Lebensjahr „egozentrisch“, d.h. unfähig, sich in die Perspektive anderer zu versetzen, bis sie das präoperatorische Stadium überwunden hätten. Wenn Kinder ‚gemeinsam‘ spielen, würde jedes faktisch für sich selber spielen, ihre Unterredungen seien „kollektive Monologe“. Dem gegenüber haben neuere Experimente, insbesondere zur „theory of mind“, gezeigt, dass Kinder früher zur Perspektivenübernahme fähig sind: bereits im dritten/vierten Lebensjahr. Belegt wird dies mit dem klassischen Experiment, in dem Kindern folgende Szenerie gezeigt wird: Die Puppenmama versorgt, vor den Augen des Puppenkindes, Schokolade in einem grünen Schrank. Hernach wird gezeigt, wie das Puppenkind auf einen

entfernten Spielplatz geht. Zwischenzeitlich verlegt die Puppenmama die Schokolade vom grünen Schrank in einen roten. Nachdem das Puppenkind in die Küche zurückgestellt wurde, fragte man die Kinder, wo dieses die Schokolade suchen werde: Schon 4-Jährige sagten: „Im grünen Schrank“ – ihnen war bewusst, dass das Puppenkind, weil auf dem Spielplatz gewesen, gar nicht wissen kann, dass die Schokolade verlegt wurde.

Entwicklung erzieherisch stimulieren

Entwicklungspsychologische Erkenntnisse können zum einen zu mehr Kindgemäßheit beitragen, aber auch dafür eingesetzt werden, Entwicklung gezielt zu stimulieren. Dies war das starke Credo von Lawrence Kohlberg, der ein mittlerweile weltweit bekanntes Stufenmodell des moralischen Urteils vorgelegt hat. Dem gemäß finden jüngere Kinder ein Verhalten richtig, wenn es den Anforderungen von Autoritäten entspricht und nicht bestraft wird (ins Gefängnis kommen) – wobei Kohlberg diesbezüglich jüngere Kinder unterschätzt hat. Schulkinder orientieren sich in ihrer Moral am englischen Sprichwort „Tit for Tat“ (wiedu mir, so ich dir). Für Jugendliche schließlich werden die Gleichaltrigen wichtig („die anderen machen das auch“), aber auch das Ideal, ein netter und fairer Kerl zu sein, wohingegen die meisten Erwachsenen als moralisch richtig einschätzen, was mit der gesetzlichen Ordnung übereinstimmt (law and order). Nur relativ

wenige Personen erreichen ein postkonventionelles moralisches Urteil, das sich an Prinzipien wie dem Kategorischen Imperativ (Verallgemeinerbarkeit) oder der Goldenen Regel orientiert. Nicht zuletzt aufgrund der geringen Quote an Postkonventionellen bestimmte Kohlberg als Erziehungsziel, Heranwachsende in ihrer moralischen Entwicklung zu unterstützen. Dies gelingt weniger, wenn sie moralisch belehrt werden oder an sie appelliert wird – das erzeugt in aller Regel nur Reaktanz, weil Menschen Dinge tun wollen, weil sie es selber tun wollen –, sondern vielmehr, indem Menschen mit moralischen Problemen bzw. Dilemmas konfrontiert und sie zugleich ermuntert werden, diese selber zu lösen. Ohnehin sind es generell kognitive Ungleichge-

wichte, die Entwicklung voranbringen, aber auch Fehler.

Pädagogische Zumutung

Diese progressive Sicht der Erziehung impliziert, dass Kindern positiv zugemutet, d.h. der Mut zugesprochen wird, diese Entwicklungsschritte selber vollziehen zu können. Dürfen Kinder wiederholt hören: „Du kannst es!“, baut dies auf. Nichts ist verheerender, als wenn sie gering geschätzt werden: „Das kannst Du noch nicht! Das hast Du falsch gemacht!“ etc. Als Erwachsene werden sie später wahrscheinlicher ihren Therapeuten klagen, nichts wert zu sein und nichts zu können. Nicht aber dann, wenn sie anerkennend angeschaut werden und ihnen Erzieher mit dem Kopf bejahend zunicken. ■

Renate Ogris-Steinklauber

Sind Werte in der Erziehung noch gefragt oder was hat Erziehung mit Wertmaßstäben zu tun?



Die wahrgenommene oder vermeintliche Zunahme von gesellschaftlich nicht akzeptiertem Verhalten von Kindern und Jugendlichen lässt in den öffentlichen Diskussionen den Schluss zu, es mangle auf der einen Seite am Mut zur Erziehung und auf der anderen Seite am Bildungsauftrag, nämlich, dass LehrerInnen zu sehr mit der Vermittlung von Bildungsinhalten beschäftigt sind, um dem Erziehungsauftrag überhaupt noch nachkommen zu können. Verstärkt wird dies durch die ebenfalls subjektiv wahrgenommene Zunahme von Kindern, die bei der Einschulung nicht deutschsprachig sind. Übersehen wird hier, dass Erziehung in unterschiedlichen Feldern und Kontexten von unterschiedlichen ErzieherInnen und nicht nur im schulischen Feld, sondern auch in der Familie, der Freundesgruppe, der Freizeitgruppe usw. zu geschehen hat und auch geschieht.

Erziehung geschieht daher immer in einem gesellschaftlichen, kulturellen, politischen und auch zeitlich abgesteckten Zusammenhang. Was in der einen Gruppe „cool“ ist oder richtig ist, ist in der anderen Gruppe unerwünschtes Verhalten – es findet eine Wertung statt. „Das ergibt sich aus der einfachen Tatsache, da niemand erziehen kann, ohne zu werten.“ (Brezin-

ka 1986, S. 12) Diese Werte werden von der

jeweiligen Gruppe als verbindlich angesehen und bei Nichtbefolgen als negatives Verhalten erkannt und von der Gruppe/Gesellschaft, bei schweren Verstößen gegen deren Normen, sanktioniert.

Dies bedeutet erstens, dass Erziehung immer verbunden ist mit Werterziehung und sich die Frage der Trennung von Erziehung und Werten nicht ergeben darf. Daraus leitet sich zweitens die Frage der Bewertung nach gemeinsamen Maßstäben in den jeweiligen erzieherischen Feldern, orientiert an der Wirklichkeit der gegebenen Bedingungen, die die jeweiligen Werte bestimmen, ab. Ich möchte auf diese beiden Aussagen näher eingehen.

1. Erziehung braucht Werte – Werte geben Orientierung

Für eine gemeinsame Diskussionsgrundlage soll die Definition des Begriffs Erziehung nach Kaiser/Kaiser den Überlegungen vorangestellt werden.

Erziehung ist immer intentional (zielgerichtet), d.h. ErzieherIn und zu Erziehende stehen in einem Interaktionsverhältnis, das als Ziel die Aufhebung dieses Verhältnisses anstrebt. Die dafür erforderlichen Lernprozesse müssen geplant und kindgerecht arrangiert werden. ErzieherIn und zu Erziehende begeben sich in exakt

definierte Rollen, welche sich aus dem jeweiligen institutionellen Umfeld bestimmen lassen. Eingebettet ist die gesamte Interaktion in einen geschichtlich-gesellschaftlichen Kontext, der von Teilaspekten wie sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen geprägt wird. Die Problemlösungsfähigkeit wird indirekt über die Auseinandersetzung mit einem Inhalt (Lernstoff) erreicht (vgl. Kaiser/Kaiser 1981 S. 38-42).

Der Begriff Intentionalität bedeutet, dass es zu einer Verbesserung des Verhaltens des zu Erziehenden kommen soll, zu einer Modifizierung. Das benötigt die Setzung von Erziehungszielen, die wiederum auf Verhaltensnormierungen in Übereinstimmung mit der jeweiligen Gesellschaft beruhen.

Der intentionalen Erziehung steht die funktionale Erziehung gegenüber, die Bennack folgendermaßen definiert: „Das menschliche Verhalten wird außer durch geplantes und gezieltes Vorgehen der Eltern oder Lehrer, durch ungeplante Handlungen aller Personen, mit denen die Heranwachsenden direkten oder indirekten Kontakt haben, sowie durch die sonstigen Lebensumstände verändert.“ (Bennack 2006, S. 17)

Die funktionale Erziehung orientiert sich ebenso wie die intentionale Erziehung an den sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen, aber hier im Sinne von Vorbild und Nachahmung und nicht als geplante Zielsetzung von Verhaltensnormen.

Resümierend kann also festgestellt werden, dass Erziehung, ob bewusst oder unbewusst, die Verhaltensnormen, die als Grundlage die Wertvorstellungen einer Gesellschaft widerspiegeln, für ihre Zielsetzung benötigt und danach handelt. Für diese Zielsetzung ist ein Konsens über Grundwerte unserer Gesellschaft, die unser erzieherisches Handeln leiten, die notwendige Basis. Gerade in einer Zeit der wirtschaftlichen Unsicherheit, der Notwendigkeit einer Neudefinition des Generationenverhältnisses, der Veränderung von Arbeitsbedingungen und steigender Zunahme im Bereich der Zuwanderung fragen wir nach Werten, die uns in der Orientierungslosigkeit Halt geben.

Dies soll aber nicht zu einer Harmonieforderung, zu unbedingten gemeinsamen Werten, die die absolute Gültigkeit haben, verleiten, sondern soll nur die Forderung nach Gemeinsamkeiten verdeutlichen, aber das Spannungsverhältnis in der Erziehung durch die Gewährung der Annahme pluraler Wertvorstellungen in einer demokratischen Gesellschaft zulassen. Was sind nun überhaupt Werte in unserer Gesellschaft?

Herrmann nähert sich einer Definition des Begriffes „Wert“, indem er eine Definition aus der Soziologie verwendet: „Ein Wert ist eine explizite oder implizite Auffassung von etwas Wünschenswertem, das spezifisch ist für ein Individuum oder charakteristisch für eine Gruppe, die die Auswahl unter möglichen Handlungsweisen, Handlungsmitteln und Handlungszielen

beeinflusst“. (Funkkolleg zit. in Herrmann 1987, S. 12) In Bezug auf die mir gestellte Frage würde ich gerne die Begriffe Handlungsweisen, Handlungsmittel und Handlungsziele mit den Begriffen Erziehungsmethoden, Erziehungsmittel und Erziehungsziele als Strukturmomente erzieherischen Handelns ergänzen. Dies bedeutet, Werte sind prägend für den Einzelnen und für die Gruppe und sollen durch erzieherische Handlungskonzepte die Erziehung im Sinne einer intentionalen Erziehung leiten. Der/Die Einzelne ist dadurch in der Lage, mündig und selbstständig erzieherische Handlungskonzepte und Traditionen auf Grundlage pluralistischer Wertvorstellungen zu entwickeln und zu leben.

2. Die Setzung von Wertmaßstäben im erzieherischen Feld

„Wenn Erziehung das ist, was uns zum ‚richtigen Leben‘ anleitet oder abrichtet, hat sie die in dem Wort ‚richtig‘ enthaltenen Werte im Sinn.“ (Hentig 2009, S. 509) Aus den einstigen Tugenden wie Tauglichkeit im Umgang mit anderen Menschen, mit sich selbst, mit Gott ... sind nach Hentig Verhaltensweisen geworden, Haltungen, die die Werte sichern. Hentig geht davon aus, dass Werte-Erziehung insofern eine Tautologie ist. Dies bestätigt Punkt 1 meiner Ausführungen, nämlich, dass sich die Frage „Sind Werte in der Erziehung noch gefragt?“ gar nicht stellen kann, denn auch dies wäre im Sinne der Verdoppelung.

Wie bereits festgestellt werden musste, gibt es keinen einheitlichen Katalog von Werten, sollte es in einer demokratischen Gesellschaft auch nicht geben. Denn wäre dies der Fall, könnte es z.B. zu Differenzen zwischen Vertretern verschiedener Wertideologien kommen.

Gerade deshalb stellt sich die Frage, ob es Kriterien, Maßstäbe gibt, nach denen man Erziehungsziele bewerten und über Annahme oder Ablehnung entscheiden kann. Kaiser/Kaiser definieren gemeinsame Bezugspunkte, Maßstäbe, nach denen über die Wertigkeit von Erziehungszielen – zumindest ausgrenzend – entschieden werden kann, mit den Begriffen Mündigkeit, Bildung und Emanzipation (vgl. Kaiser/Kaiser 1998, S. 64). Die Begriffe Mündigkeit, Bildung und Emanzipation sind zeitunabhängig, weil sie Aussagen über den Menschen als selbstbestimmtes Wesen zulassen, und zeitabhängig, da die konkrete inhaltliche Füllung nur vor dem Hintergrund historisch-gesellschaftlicher Gegebenheiten stattfinden kann.

Es kann sich daher nicht um die Aussage „richtig“ oder „falsch“ als Bewertungsmaßstab handeln, dies würde einem Herrschaftsanspruch gleich kommen, sondern die reale Situation der zu Erziehenden in ihrer Lebenswirklichkeit muss in die Bewertung mit hinein genommen werden. Erziehungsziel und Perspektiven können nur dann wirksam werden, wenn sie diese Bedingungen erkennen und in die Planung von erzieherischem Handeln, Handlungskonzepten und Tra-

ditionen miteinbeziehen. Erkennen wir dies an, dann müssen wir Erziehungsziele und Wertmaßstäbe als veränderbare Konstrukte im Wandel der Zeit und nicht als festgeschriebene Tatsachen vor dem gesellschaftlichen Hintergrund definieren.

Kulturraum und gesellschaftliches Umfeld sind für die Setzung von Erziehungszielen relevant, was aber nicht bedeuten soll „...dass jede kurzlebige Mode, jeder Trend, jedes partielle Ideal und schon gar nicht, dass in die Realität eingeflossenen Fehlentwicklungen die Erziehung leiten sollen“. (Bennack 2006, S. 45)

Vor dem Hintergrund der realen Lebenswelten der Kinder unserer Zeit muss Erziehung sich mit Hilfe eines Wertekanons definieren und auch in einer Schule von

heute stattfinden. Es kann nicht sein, wie Hentig kritisch anmerkt, dass Schule zu einem Gemischtwarenladen für nützlich erscheinende Kenntnisse und Fertigkeiten geworden ist. (vgl. Hentig 1993, S. 18)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass der Begriff Erziehung Werte inkludiert und damit als untrennbarer Begriff der bewussten Setzung von Wertmaßstäben bedarf, um eine Orientierung für alle am Erziehungsprozess Beteiligten zu gewährleisten. Wie sagte bereits Brezinka: „Den Nachwuchs zur Tüchtigkeit erziehen und gegen Verwahrlosung schützen kann man nur, wenn man Werteinstellungen besitzt, die in den rasch wechselnden Situationen des Zusammenlebens schnelle und sichere Werturteile ermöglichen.“ (Brezinka 1986, S. 12f.) ■

Literaturverzeichnis

- Bennack, J. (2006): Erziehungskonzepte in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
Brezinka, W. (1986): Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft. München/Basel: E. Reinhardt.
Hentig, H. (1999): Ach die Werte. München/Wien: Carl Hanser.
Hentig, H. (1993): Die Schule neu denken. München/Wien: Carl Hanser.
Hentig, H. (2009): Das Ethos der Erziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik 4, S.509-526.
Herrmann, B. (1987): Verständigung über Erziehungswerte. Weinheim und Basel: Beltz.
Kaiser, A./Kaiser, R. (1998): Studienbuch Pädagogik. Grund- und Prüfungswissen. Berlin: Cornelsen.
Pestalozzi, H. (1975): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Weinheim und Basel: Beltz.
Postman, N. (2000): Das Verschwinden der Kindheit. Frankfurt am Main: Fischer.

Erziehung als Grundstandard in der Berufswelt von heute?



- Persönlichkeit und soziale Kompetenzen stellen – in Verbindung mit Wissen und Können – erstrangige Dimensionen in der Berufswelt von heute und morgen dar – das hat wohl auch mit „Erziehung“ und deren Ergebnissen zu tun.
- Gesellschaftliche Entwicklungen bedingen, dass dem Bildungswesen eine unabweisbare Aufgabe zur „Erziehung“ zukommt – die bewusste Annahme dieser Aufgabe und die Qualität der „Beziehung“ beim Lehren und Lernen muss „Standard“ sein, nicht das „Ergebnis“, das zu gemeinsamen Werten und Normen, aber zu sehr unterschiedlichen individuellen Ausprägungen führen soll.
- Persönlichkeitsbildung – „Erziehung“ – ist keine „zusätzliche“ Aufgabe der Schule, sondern integrierter Bestandteil des Lehrens und Lernens – dazu braucht Schule, brauchen Lehrer/innen Unterstützung; durch Aus- und Weiterbildung, durch multiprofessionelle Stützsysteme, durch Rahmenbedingungen wie Ganztagsformen und Gestaltungsräume.

Wissen und Können reichen nicht aus, um in der heutigen Berufswelt zu bestehen. Diese Aussage gilt nachgerade als

Allgemeinplatz. Es ist evident, dass die Persönlichkeit einen wesentlichen Faktor für den Zugang zu einem Arbeitsplatz, für das Bestehen im Berufsleben und für eine nachhaltig gelingende Entwicklung, auch in Verbindung mit lebensbegleitenden Lernprozessen, darstellt.

Berufsvorbereitung und Berufsausbildung dürfen daher nie nur Inhalte, Kenntnisse und Fertigkeiten umfassen, es geht auch um Haltungen und Verhaltensweisen, um Einstellungen und Werte, um die Fähigkeit, sich in sozialen, auch betrieblichen, Umgebungen bewegen zu.

Dies alles hat zweifellos auch etwas mit „Erziehung“ zu tun. Ist es also trivial, „Erziehung als Grundstandard in der Berufswelt von heute“ zu postulieren? Nicht ganz.

Der Titel selbst enthält schon drei „große“ Begriffe, die weit interpretierbar sind. „Erziehung“ umfasst vielfältigste Phänomene, Grundhaltungen und Prozesse, die an anderer Stelle in diesem Heft ausgeführt werden.

Was kann ein „Grundstandard“ bedeuten? Auch das ist nicht einfach zu beantworten, wie die umfassende Debatte im Zuge der Einführung der „Bildungsstandards“ gezeigt hat. Um wie viel komplexer stellt sich hier die Herausforderung der Definition von „Standards“ im Zusammenhang mit „Persönlichkeit“ dar?

Und was ist die „Berufswelt von heute“? Orientieren wir uns an Werten und Normen „klassischer“ Ausprägung, oder aber an international und global tätigen Unternehmen? Orientieren wir uns an „regulären“ Anstellungsverhältnissen, oder an „offenen“ Berufsverläufen, was vor kurzem geradezu noch als „unanständig“ gegolten hat?

Grundsätzlicher Anspruch – pragmatischer Zugang

Vielfach wird versucht, Anforderungen zu definieren und zu strukturieren, die Leben, Gesellschaft, Arbeits- und Berufswelt der Zukunft an Bildung, Ausbildung und Qualifikation stellen.

Beispielhaft sei auf die Definition der Schlüsselqualifikationen der OECD verwiesen (DeSeCo-Projekt, Paris 1997) sowie auf die Empfehlung des Europäischen Parlamentes und des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (Europäisches Parlament und Rat, Brüssel, 2006).

Zumindest drei Domänen der acht Europäischen Schlüsselkompetenzen beziehen sich auf Dimensionen, die dem Feld der „Erziehung“ zugewiesen werden können, wie interpersonelle, interkulturelle und soziale Kompetenz; Bürgerkompetenz, Einstellungen, unternehmerische Kompetenz; kulturelle Kompetenz.

Erziehung in der Schule

„Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den Werten des Wahren,

Guten und Schönen... mitzuwirken... die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft... herangebildet werden...“ (SCHOG 1962 § 2). Das ist, mit aller zeitgebundenen Interpretierbarkeit, ein klarer Erziehungsauftrag. Es ist offensichtlich, dass sich sowohl die Systeme – insbesondere die Schule – als auch die handelnden Personen – vor allem die Lehrer/innen – damit überfordert fühlen und diesen an die Familie als erste Erziehungsinstitution adressieren.

Der Anteil von Kindern wächst, deren Eltern entweder beide berufstätig sind, oder die mit nur einem Elternteil aufwachsen, die keine Geschwister haben oder die von Scheidung betroffen sind.

Gerade Kinder aus sozial schwächeren Verhältnissen laufen Gefahr, familiären Rückhalt zu verlieren, ohne soziale oder erzieherische Stütze aufzuwachsen, nicht ausreichend zu kommunizieren und damit wesentliche Nachteile hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung zu erleiden. Das ist jetzt dezidiert kein Vorwurf an irgendwen, wie das leider häufig zwischen Schule und Familie hin und her gespielt wird. Es ist die pure Beschreibung dessen, wie sich die gesellschaftliche Situation für einen wachsenden Anteil Jugendlicher darstellt.

Anforderungen von Unternehmen an Berufsanfänger/innen

Ein Blitzlicht auf die Einschätzung aus der Sicht steirischer Unternehmungen, um

welche sozialen und persönlichen Kompetenzen es geht, bietet eine Erhebung, die im Rahmen eines vom Europäischen Sozialfond geförderten Projektes bei über 300 ausbildenden Unternehmungen mit mehr als 2000 Lehrlingen in 30 verschiedenen Lehrberufen durchgeführt wurde. Neben den Basiskompetenzen in Mathematik, Deutsch und Englisch – untergliedert nach den Subdomänen der neu eingeführten Bildungsstandards – wurden auch Sozialkompetenzen und persönliche Kompetenzen erhoben, und zwar jeweils in Hinblick darauf, welche Bedeutung diese Kompetenzen in Bezug auf die jeweils ausgebildeten Berufe einnehmen und wie jene Kompetenzen eingeschätzt werden, die Bewerber/innen für Lehrplätze mitbringen.

Die überragende Bedeutung von persönlichen und sozialen Kompetenzen ergibt sich dabei evident: Die Einschätzung der Anforderung im Beruf an Eigenschaften wie gute Umgangsformen, Höflichkeit, Freundlichkeit, Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit bewegt sich im nahen 100 % Bereich hinsichtlich der Bedeutung für den Beruf, ebenso zu Kategorien wie Verantwortungsbereitschaft, Belastbarkeit, Konfliktfähigkeit und selbstständiges Arbeiten. Dass Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Genauigkeit und Sorgfalt durchwegs eingefordert werden, überrascht nicht, eher, dass Kategorien wie äußeres Erscheinungsbild oder familiärer Hintergrund doch um 10-15 %-Punkte „toleranter“ eingeschätzt werden.

Ansatzpunkte zum Handeln

Das umfasst jetzt keineswegs alles, was unter „Erziehung“ und deren Effekten verstanden werden kann und soll auch nicht vordergründig „funktionalistisch“ überinterpretiert werden. Aber alle die angeführten Eigenschaften sind eben auch Grundkonstanten des Zusammenarbeitens – und des Zusammenlebens – in der Gesellschaft.

Und diese Eigenschaften sind vielfach Voraussetzung, dass Jugendliche Zugang zu Ausbildung und Beruf finden.

Wenn wir nicht noch mehr Jugendliche aus dem Bildungs- und Beschäftigungssystem verlieren wollen, wenn wir – was eigentlich der Anspruch sein muss – jedem jungen Menschen die Chance des Zugangs zu gelingenden Ausbildungs- und Berufswegen bieten wollen, dann sind die Öffentlichkeit und das Bildungswesen gefordert, dafür Antworten zu finden.

Personen, Beziehung, Umgebung

Zu allererst geht es immer um Personen. Dass Lehrer/innen vielfach beklagen, mit der schulischen Erziehungsaufgabe überfordert zu sein, überrascht nicht. Weder die Schule insgesamt noch die Ausbildung von Lehrer/innen hat sich zeitgerecht und zielgerichtet auf geänderte familiäre und gesellschaftliche Rahmensituationen vorbereitet.

Lehrer/innenbildung muss heute die Aufgabe wahrnehmen, jene Kompetenzen zu vermitteln, die für den Umgang mit he-

terogenen Gruppen mit unterschiedlichsten familiären, sozialen und persönlichen Voraussetzungen erforderlich sind.

Das kann nicht durch Lehrer/innenkompetenz allein erfolgen. Das bedarf der Unterstützung durch zusätzliche Qualifikationen und Professionen, wie sie in anderen Ländern seit langem selbstverständlich ist – nicht nur für „Sonderfälle“, sondern als integrierte Begleitung pädagogischer Prozesse an der Schule. Diese Unterstützung sollte auch bei uns zum „Standard“ werden.

Es bedarf aber auch der Veränderung von Lehr- und Lernumgebungen und von Lernprozessen. Lehren und Lernen ist Beziehungsarbeit, „Erziehung“ kann nur gelingen, wenn „Beziehung“ möglich wird. Das ist im heutigen Stundentakt des Unterrichtsgeschehens kaum im erforderlichen Maße möglich.

Ganztägige Schulformen können Jugendlichen in der Schule ganz andere Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen und gleichzeitig die Beziehung zwischen Lehrer/innen, Schüler/innen und anderen Begleitpersonen nachhaltig verbessern helfen. Der heute offenere Diskurs darüber ist erfreulich, er sollte rasch zu konkreten Entwicklungen führen.

Erziehung- und Bildungsqualität

Die oben erwähnte Erhebung bei steirischen Unternehmen zeigt übrigens auch, dass ausbildende Betriebe und Ausbildungsverantwortliche durchaus differen-

zieren. Die Anforderungen an Mathematik und Deutsch etwa werden bei weitem nicht so hoch gesetzt wie jene in den persönlichen- und sozialen Kompetenzen. Von wenigen Subdomänen abgesehen, liegen die Anforderungen hinsichtlich ihrer Bedeutung weit darunter, allerdings auch die Einschätzung jener Kompetenzen, die Jugendliche in diesen Domänen mitbringen. Diese Differenzen sind zum Teil dramatisch.

Man sollte also nicht das Abendland beklagen, wenn von „Erziehung“ die Rede ist. Im Verhältnis zu Basiskompetenzen in den Kulturtechniken sind die sogenannten „Schlüsselkompetenzen“ Jugendlicher, trotz häufig ungünstiger Rahmenbedingungen, besser als vielfach eingeschätzt. Talente, Potenziale und Entwicklungsperspektiven junger Menschen zu fördern, sie dabei zu unterstützen, eigene Stärken zu entdecken, zu entfalten und sinnvoll zur Anwendung zu bringen, das ist Voraussetzung, dass dies auch zur Wirkung kommt, dabei ist aber darauf nicht zu vergessen, jene Basiskompetenzen grundzulegen, die für weitere Bildungswege und die Berufswelt von heute und morgen ebenso Voraussetzung sind.

Auch wenn man dann noch nicht von „Grundstandards“ der Erziehung – oder gar von „Bildung“ – wird reden können – ein großer Schritt zu guten Grundlagen für gelingende Bildungs-, Berufs- und Lebenswege junger Menschen kann damit gesetzt werden. ■

Katharina Cortolezis-Schlager

Erziehung im Spannungsfeld von Familienpolitik und Bildungspolitik



Veränderte Familienstrukturen und Lebenswelten und ein steigender Anteil von Kindern und Jugendlichen mit nichtdeutscher Muttersprache in unseren Bildungseinrichtungen sind die großen Herausforderungen, auf die eine moderne, im europäischen Kontext agierende Bildungspolitik reagieren muss.

Familie und Schule haben wichtige Rollen und Verantwortungen in der Erziehung. Die Familie ist die wichtigste Einheit für das Erleben von Bindung, für die Vermittlung von Werten, und unterstützend im Heranreifen der Persönlichkeit sowie Begleitung in der Orientierung in der Gemeinschaft. Die Schule ermöglicht die Erweiterung des emotionalen, sozialen und kognitiven Horizonts, sie verschafft neue Zugänge und Reflexion. Beide tragen mit unterschiedlichen Herangehensweisen und Verantwortungen zur altersadäquaten Entwicklung von Kindern bei. Eine gute Beziehung von Familie und Schule drückt sich in gegenseitiger Wertschätzung und Respekt aus und ermöglicht Kindern verlässliche Rahmenbedingungen.

Auf die Familie kommt es wesentlich an, wie gut sich ein Kind generell entwickelt. In der Familie können Fähigkeiten aufgebaut werden, welche den Lernprozess

und die soziale Integration unterstützen. Die

Schule kann fehlende sichernde Familienbeziehungen nur teilweise kompensieren. Sie stellt keinen geeigneten Ersatz für eine eventuelle fehlende Erziehung durch die Eltern dar. Sie kann fehlende familiäre Entwicklungsmöglichkeiten ausgleichen, aber nicht ersetzen.

Die Familie übernimmt in der Entwicklung der Kinder eine grundlegende Verantwortung. Aus diesem Grund stellen sich die Fragen, wie das Familiengefüge unterstützt und gefördert werden kann und was zu tun ist, wenn familiäre Hilfsysteme aus verschiedenen Gründen ausfallen oder nicht wirksam sind. Neben dem Ausbau der schulergänzenden Betreuung in Tagesstrukturen bedarf es angesichts der vielfältigen Anforderungen auch Unterstützungsangebote für Familien in Erziehungsfragen, möglichst aktiv und niedrigschwellig.

Schulische Motivation und Leistungen von Kindern, gerade in der Primar- und Sekundarstufe, können wesentlich durch das Interesse der Familie an der Schule und am Lernen gefördert werden. Studien zeigen, dass Kinder je nach familiärer Förderung mit sehr unterschiedlicher Neugier, bzw. Wissbegierde und Interesse und unterschiedlichen Kompetenzen in die Schule eintreten, und dass diese Un-

terschiede teilweise über die Schuljahre bestehen bleiben.

In diesem Zusammenhang muss „Erziehung“ als ein Wechselspiel unterschiedlicher Bezugspersonen verstanden werden, dessen Erfolg letztlich in der Zusammenarbeit dieser steht und fällt.

Viele Eltern wollen eine optimale Bildung für ihre Kinder. Immer häufiger übertragen Eltern Erziehungsarbeit neben der Schule auch anderen Institutionen wie Kindertagesstätten oder Horten und vertrauen ihre Kinder diesen Verantwortlichen an. Der außerschulische Bildungsmarkt boomt und unterstreicht damit den Trend der Institutionalisierung von „Bildung und Erziehung“. Gleichzeitig werden von Lehrer/innenseite Klagen hörbar, dass die Schule immer stärker die familiäre Erziehungsaufgabe übernehmen muss und für Bildungsprozesse zu wenig Zeit habe.

Laut einer aktuellen TALIS-Studie fühlen sich acht von zehn Lehrer/innen auch für private Anliegen ihrer Schüler/innen zuständig, und fühlen sich damit allein gelassen. Sie wünschen sich eine verstärkte Professionalisierung ihrer Arbeit durch die Unterstützung von Sozialarbeiter/innen und Psycholog/innen.

Die traditionelle Aufgabenteilung von Schule und Familie ist ins Wanken geraten. Schule und Familie scheinen sich gegenseitig Aufgaben zuzuweisen, ohne in deren Verteilung immer einen Konsens zu erreichen. Die Auswirkungen dieser Unklarheit auf Kinder können günstigs-tenfalls zu Autonomie dieser führen, viel

häufiger bringt diese Unklarheit die Kinder jedoch in ein Dilemma oder führt zu unsicheren Orientierungsmöglichkeiten.

Interkulturelle Pädagogik

Eine multiethnische Gesellschaft benötigt ein gemeinsames Wertesystem, welches durch Familie und unser Bildungssystem gefördert wird. Die Werteerziehung obliegt der Familie, kann aber durch ein modernes, zeitgemäßes pädagogisches Konzept unterstützt werden.

Die zum Teil frühkindlichen Begegnungen von Kindern oder die der Jugendlichen mit Multikulturalität bedürfen einer Begleitung und Unterstützung, welche anstelle des Defizits die Individualität in den Vordergrund rückt und die Vielfalt und Unterschiedlichkeit als Bereicherung zu vermitteln versucht. Je stärker Familie und Schule bei aller Vielfalt auch auf gemeinsame Werte Bezug nehmen können, umso eher wird Erziehung zum Wohle des Kindes gelingen können.

Die Liberalisierung der Arbeitsmärkte und die Globalisierung haben in vielen Ländern der EU zu einem Mehr an Multikulturalität, einer Varietät an Sprachen und Glaubensbekenntnissen sowie ethnischen und kulturellen Hintergründen geführt.

In Österreich haben in den vergangenen Jahrzehnten diese Entwicklungen dazu beigetragen, interkulturellen Fragestellungen in der Erziehung und Bildung mehr Aufmerksamkeit zu widmen.

Die unterschiedlichen Kulturen, Sprachen und Religionen sollten als geisti-

ger Reichtum verstanden werden und die Vermittlung von Informationen über andere Kulturen und Sprachen zu einem Lehrinhalt werden, der zu mehr Verständigung auch innerhalb der Familie und zwischen den Kindern und Jugendlichen beitragen kann.

Ob interkulturelles Lernen einen Beitrag zur Integration leiste, geht die Frage voran, was wir unter interkultureller Bildung verstehen und wie wir Integration allgemein definieren. In der Schuldebatte basierte der Diskurs um Integration hauptsächlich auf der Integration von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen. In der Bildungsdebatte ist die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund derzeit fokussiert auf das Thema „Sprachkompetenz“. Der Fokus sollte dabei aber nicht nur auf der Förderung der Sprachkompetenz liegen, sondern ein ganzheitlicher Ansatz sein. Zum interkulturellen Lernen zählen zusätzlich zur Sprachkompetenz auch die soziale und kulturelle Kompetenz, deren Erlernen auch ein Ziel der Integration sein sollte.

Die wohl wichtigste Rahmenbedingung für interkulturelles Lernen in der Schule stellt in diesem Zusammenhang die Gesellschaft selbst dar. Verschiedene Pädagog/innen argumentieren, dass interkulturelles Lernen nicht nur eine Aufgabe von Schule sein kann, sondern dass sie in den gesellschaftlichen Strukturen und Diskursen Niederschlag finden muss und von einem breiten öffentlichen Bewusst-

sein getragen und gelebt werden muss. Das Interkulturelle Zentrum, das schon seit über 20 Jahren im Bereich der interkulturellen Bildung tätig ist, definiert interkulturelle Pädagogik folgendermaßen: „Der Wandel gesellschaftlicher und kultureller Bedingungen macht eine verständigungsorientierte Begegnung mit anderen Kulturen und Lebensformen notwendig. Sie will Gemeinsamkeiten und Widersprüche zum eigenen kulturellen Orientierungssystem bewusst machen, indem sie Menschen anregt, sich mit anderen Formen der Wahrnehmung und des Denkens, unterschiedlichen Wertvorstellungen und Handlungsformen auseinanderzusetzen und diese verstehen zu lernen, mit dem Ziel, dass Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft einander mit Respekt und Anerkennung begegnen.“

Fazit

In den schulpartnerschaftlichen Begegnungen kann es hilfreich sein, Erziehungs- und Bildungsziele und die zu Grunde liegenden Werte zwischen Eltern, Kindern und der Schule im Gespräch und in der Schulpartnerschaft besprechbar zu machen. Schulpartnerschaft kann helfen, für die Lern- und Entwicklungszeit in der Schule Werte, Verantwortung und Regeln aufeinander abzustimmen, gleichzeitig aber den Kindern altersgemäß Autonomie zu sichern.

Im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und

Familie ist es auch wichtig, genügend qualifizierte und effektive Angebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungs- und Beziehungskompetenz zu ermöglichen. Die Schule soll sich so organisieren (können), dass sie ihren Erziehungsauftrag erfüllen kann. Auch die Eltern sollen Raum haben, Verantwortung zu übernehmen, die eigenen Aufgaben zu erfüllen. Schulmodelle mit Tagesstruktur sind bedarfsorientiert zu realisieren, um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen. Die Schule braucht dafür

entsprechend ausgebildetes zusätzliches Personal und Infrastruktur.

Das Verhältnis von elterlichen Pflichten und Verantwortungen in der Erziehung und der Anteil an Unterstützung und Verantwortungsübernahme durch öffentliche Institutionen generell werden künftig verstärkt neue Ansätze in der Familien- und Bildungspolitik benötigen. Neues ist möglich und notwendig geworden, um in Zukunft unsere Kinder gezielt und sinnvoll bei ihrer Entwicklung zu unterstützen. ■

Stefan Schennach

Die Sprache als Schlüssel für Selbstvertrauen und Integration

Interkulturalität und Mehrsprachigkeit als Herausforderung und Maßstab an eine zeitgemäße Erziehung



1. Nur wer seine Muttersprache auch erlernt hat, ist befähigt, sich in einer Fremdsprache wirklich zuhause zu fühlen.
2. Die sprachliche Ausdrucksfähigkeit ist vom Beginn einer Schulkarriere an der Schlüssel für Selbstvertrauen und Erfolg.
3. Im Europa von morgen ist Interkulturalität und gelebte Mehrsprachigkeit unverzichtbar für Karriere und Mobilität.

Die österreichische Schuldebatte ist eine jahrzehntelange Diskussion über deren Organisationsform, hinter der sich mehr oder weniger offen gesellschaftlich-ideologische Bildungsentwürfe verstecken. Reizwörter prägen diese lähmende wie auch brisante Debatte und nur selten blitzt etwas durch, das die inhaltliche Neuausrichtung von Bildung und damit Erziehung zum Gegenstand hat. Dabei ist das Zeugnis für unser Schulsystem seit langem von schlechten Noten gekennzeichnet und die Pisastudien stellen unserer Schule wiederholt ein Nichtgenügend aus. In den Ballungszentren entwickelten sich die Hauptschulen immer mehr zu unerträglichen „Restschulen“, das ändert auch die Neue Mittelschule nicht. Durch die gesellschaftliche Veränderung in

Richtung Multikulturalität, die zur Folge hat, dass immer mehr Schüler und Schülerinnen in einer anderen Sprache träumen als sie unterrichtet werden, wird die Schule mit Anforderungen konfrontiert, die sie derzeit nicht erfüllt und das tägliche individuelle Scheitern von Kindern in den Schulklassen zur Folge hat. Die Auswirkung dieser katastrophalen Ist-Situation ist erschreckend: Jahr für Jahr werden mit viel Geld immer mehr Sekundaranalphabeten ausgebildet, die weder ausreichend die Muttersprache noch die Sprache des neuen Heimatlandes erlernt haben. Dabei begegnet die Schule in Österreich, unabhängig in welcher Organisationsform, zwei gewaltigen Phänomenen: die Schule hat immer mehr Erziehungsaufgaben der Familie zu übernehmen und die Schulen wurden zum Nadelöhr für Integration. Das ist eine doppelte Herausforderung, auf die Schule auch inhaltlich zu reagieren hat, aber nur mangelhaft vorbereitet ist.

Fazit ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund, die in Österreich geboren sind, keinen Vorteil gegenüber jenen Kindern haben, die zugewandert sind. Im Gegenteil, die hier geborenen Kinder fallen in den Sprachkenntnissen hinter jenen zurück, die zu einem späteren Zeitpunkt das österreichische Schulsystem bewältigen.

Das ist paradox und doch erklärbar. Der Schlüssel liegt darin, dass zugewanderte Kinder in ihrem Heimatland die Muttersprache erlernt haben und damit den Code des Spracherlernens.

In Österreich aufgewachsene Kinder mit Migrationshintergrund können sich zwar in ihrer Muttersprache verständigen, aber nicht ausdrücken, denn für letzteres ist eine gezielte Förderung verantwortlich und nicht eingeschränkte Anweisungen zur Bewältigung des Alltags. Die OECD-Studie „Education at a Glance – Bildung auf einem Blick“ hat Österreich bestätigt, dass unser Schulsystem in keiner Weise dieser Herausforderung gewachsen ist und die vermittelte Kompetenz sogar mit der Dauer des Aufenthaltes schwindet. Ganz im Gegenteil zu Schulsystemen, die sich inhaltlich auf ein Leben in Multikulturalität umgestellt haben, wie in den Niederlanden, Kanada oder Australien. Während der Vorteil hier geborener Kinder von Migrantenfamilien gleich Null ist, ergibt die zitierte Studie, dass sich dies in Frankreich, Schweden oder der Schweiz stark zu Gunsten der Zweiten Generation positiv verändert hat. Nur Deutschland weist schlechtere Zahlen auf als Österreich.

Damit scheitert das Ziel der Integration von Kindern mit österreichischem Pass aber an deren Muttersprache. Das erhöht die gesellschaftliche Desintegration und das Konfliktpotenzial von morgen. Rechtspopulistische Strömungen im Land stehen applaudierend Spalier, denn genau diese Entfremdung ist es, die ihnen schon

ab dem Wahlalter von 16 Sympathisanten zutreibt. Dieser gesellschaftliche Sprengstoff ist der Nährstoff für ihre Wahlergebnisse, aber nicht für das Zusammenleben und das Gemeinwohl in Österreich. Wo auch immer jemand ideologisch sein Zuhause gefunden hat, muss er sich rasch mit der Tatsache vertraut machen, dass jedes europäisches Land sich in den letzten Jahrzehnten zu einem multikulturellen Land veränderte. Die Staaten Europas sind längst multireligiös, multikulturell, multitraditionell. Je früher ein Land und seine Bevölkerung sich zu dieser Erkenntnis positiv durchringt, umso eher greift die Chance, Integrationsmaßnahmen zu setzen und damit Ängste, Unverständnis und Desintegration abzuwehren und das Gift von Parallelgesellschaften zu verhindern. Der Zug in Richtung Interkulturalität ist abgefahren und auf dieser Strecke gibt es keine Rückfahrkarte. Wir befinden uns derzeit auf der spannenden Brücke vom Europa von gestern in ein Europa von morgen. Eine solche Brücke kann man entweder selbstbewusst oder ängstlich überqueren, doch die Brücke ist zu bewältigen.

Genau hier setzt die inhaltliche Herausforderung an unser Schulsystem an. Lehrer und Lehrerinnen in stark von Kindern aus Migrationsfamilien besuchten Schulen erleben eine tägliche Ohnmacht und Frustration. Das Potenzial der Mehrsprachigkeit und Interkulturalität wird durch die inhaltliche Orientierung der Lehrpläne nicht ansatzweise genutzt, die Konflikte

wachsen und das Bildungsniveau sinkt. Zudem knallen gesellschaftliche Werte aufeinander, die nicht gesellschaftlichen europäischen Normen entsprechen, wie etwa Widersprüche zur Stellung der Frau in unserer liberalen europäischen Gesellschaftsordnung. Verschärft wird dies durch Semilingualismus oder Halbsprachigkeit, die sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern zu finden ist. Worte reichen nicht mehr aus, um Alltagsprobleme an Schulen und in der Erziehung zu besprechen oder gar zu bewältigen. Daher hat sich die Schule in Österreich inhaltlich umzustellen. Es muss in weiten Bereichen zu einer Alphabetisierung in der Muttersprache kommen. Diese setzt bereits im Kindergarten an. Erst das wirkliche Erlernen alltagssprachlich-kommunikativer Grundfertigkeiten ermöglicht den Schritt zur kognitiv-akademischen Grundkompetenz, die Grammatik, Morphologie und Wortschatz beinhaltet. Der Kindergarten, in der Diskussion völlig unterschätzt, wird somit zur ersten, aber bedeutenden Steigleiter und beeinflusst die Deutschkompetenz entscheidend. Daher sollten nicht nur ein, sondern zwei Jahre Kindergarten Pflicht sein, denn hier geht es um spontanes, soziales und spielerisches Erlernen von Sprache und dies fördert Integration und nicht Segregation. Kinder mit Migrationshintergrund, die nicht verunsichert den ersten Schultag erleben, sondern Sprache beherrschen, beschreiten mit Freude und genauso selbstbewusst wie Kinder mit deutsch-

sprachigem Hintergrund die Schullaufbahn. Eines ist wohl unbestritten: die Bedeutung der Sprachkenntnisse des Aufnahmelandes ist ausschlaggebend für die Integration und die Eingliederung in die Gesellschaft. Genau hier versagt unser Schulsystem inhaltlich.

Wissenschaftlich haben dies Gomolla/Radtke 2002 in „Institutionelle Diskriminierung“ so ausgedrückt: „Die Schule ist beteiligt an der sozialen Hervorbringung und Konstruktion ethnischer Differenz, personifiziert in der Gestalt des ‚Ausländers‘/des ‚Fremden‘/des ‚Migranten‘, die sich zu einer ethnischen Ordnung verdichtet. Organisationen, nicht nur die Schulen, produzieren durch ihre Distributions- und Selektionsleistungen die bestehende Sozialordnung und die zugehörige Unterordnung/Diskriminierung permanent selbst, um sie anschließend als objektive, äußerliche, quasi naturgegebene ethnische Ordnung zu erfahren, zu deuten und darzustellen“.

Während die Eltern dieser Kinder noch mit „Ali, du holen Schaufel“ oder „Fatima, da putzen“ sprachlich von österreichischen Arbeitskollegen quasi rudimentär sozialisiert wurden, hätten deren Kinder die Chance, die Zweitsprache Deutsch durch gezielte Förderung und die schulische Gemeinschaft zu erlernen und tatsächlich die soziale wie sprachliche Integration zu schaffen. Doch darauf muss sich Schule einstellen, dies als Zielsetzung annehmen und darf nicht der Motor für Selektion und Desintegration sein. Außerdem bringen

Kinder nicht deutscher Muttersprache eine wertvollen ungenutzten Schatz ins Schulsystem ein: ihre Muttersprache und ihren kulturellen Hintergrund. Hier öffnet sich ein weites Feld interkulturellen Lernens. Österreichische Kinder, die Grundkenntnisse in türkischer, serbokroatischer oder polnischer Sprache haben, zeugen später von erhöhter Mobilität und beruflicher Befähigung. Doch dafür muss sich Schule als Schmelztiegel interkulturellen Lernens verstehen, in dem mehr vermittelt wird, als nur rigorose Lehrinhalte heutiger Lehrpläne. Da müssen auch die Lehrenden neugierig auf die Sprachen ihrer Kinder sein und VolksschullehrerInnen „Ek-mek heißt Brot“ als Pflichtlektüre verstehen. Die Chance interkulturellen Lernens beginnt somit bereits in der LehrerInnen-ausbildung für die Schule von morgen.

Am Ende könnte ein mehrfaches win-win-System stehen. Migrantenkinder haben vielleicht einen längeren Lernprozess, aber am Ende beherrschen sie mindestens zwei Sprachen. Deutsch-muttersprachliche Kinder erwerben im sozialen Zusammenleben Sprachkenntnisse, die ihre MitschülerInnen mitbringen. Soziale Eingliederung entschärft ethische Konflikte und gesellschaftliche Desintegration. Parallelgesellschaften werden durch gelungene Integration verhindert und gleichzeitig die Mobilität und Sprachvielfalt in der Gesellschaft generell erhöht. Nicht zuletzt kann die breite Bildungspartizipation von Gesellschaftsgruppen gelingen – die wohl zu den zentralen Aufgaben eines Staates

gehört, denn sie ist ausschlaggebend für den Arbeitsmarkt und für die Gleichheit von Chancen, wie es unsere Bundesverfassung und die Grundrechte des Lissabon Vertrages EU-weit zum Ausdruck bringen. Letztlich bedeutet dies ein Umschichten von Geldmitteln, weg von der Finanzierung von Arbeitslosigkeit, steuerlichen Mindereinnahmen, sozialer Konfliktintervention hin zur Intensivierung von schulischem und vorschulischem (mutter-)sprachlichen Förderunterricht, der mehrsprachigen Ausbildung von LehrerInnen, begleitenden Lehrkräften mit „fremder“ Muttersprache und dem Ausbau von interkulturellen Lehrangeboten für Kinder an österreichischen Schulen.

Dafür muss parallel zur Diskussion über die Organisationsform Schule der inhaltliche Umbau erfolgen, der am Hauptproblem österreichischer Schulen ansetzt: der multikulturellen Ausbildung und Erziehung, der Schaltstelle für soziale Integration und Kulturvermittlung, der Abkehr davon, Produktionsstätte von Sekundäranalphabeten und Desintegration sowie gesellschaftlicher Ungleichheit zu sein. Das Österreich von morgen wird ein vielsprachiges Land sein müssen, in dem Kinder unabhängig von ihrer Muttersprache durch interkulturelles Lernen und durch die Beherrschung von mehr als der Muttersprache und einer Fremdsprache Mehrsprachigkeit unter Beweis stellen und so die Chancen Europas nützen können. Sprachlosigkeit ist kein Schicksal, Desintegration kein Ziel und Multikulturalität keine Bedrohung. ■

2. Personen und Zielgruppen der Erziehung ...

Fragestellung: Welche Personen und Zielgruppen sind in den Erziehungsprozessen Betroffene und Beteiligte?

Aus den Beiträgen dieses 2. Kapitels gewählte und fokussierte Thesen:

vgl. Martin Retzl/Bernadette Hörmann/Stefan Hopmann:

Gibt es eine Alternative zu Schülerleistungsdaten als Evidenz für Schul- und Lernqualität?

- Schülerleistungsmessungen durch standardisierte Testverfahren sind keine geeigneten Methoden zur Gewährleistung und Verbesserung der Qualität von Schule – insbesondere des Lernens – und können nur in einem beschränkten Ausmaß von Bedeutung sein.
- Parameter und Methoden zur nachhaltigen Gewährleistung sowie Verbesserung von Qualität in Schulen, insbesondere des Lernens, müssen von den Wahrnehmungen der Akteure vor Ort ausgehen, wurzeln in demokratischen Prinzipien und zielen auf Veränderungen ab, welche auf den bestehenden Wahrnehmungen basieren.

vgl. Andreas Salcher:

Drei einfache Wahrheiten über den Umgang mit Talenten in Österreich

- Die besten Schulen der Welt kosten nicht mehr als die schlechtesten.
- Der größte Feind der talentierten Schüler und Lehrer ist die Lehrergewerkschaft.

- Bescheidenheit ist für unsere Schulen keine Tugend.

vgl. Elisabeth Meixner:

Schule als Entdeckungsort persönlicher Potentiale für SchülerInnen und LehrerInnen

- Gute Lehrleistung und Anerkennung der Lehrerinnen und Lehrer stehen in enger Verbindung. So gibt es noch viele Freiräume, um Qualitätsfaktoren wie „Selbstwirksamkeit“ und „Arbeitsfreude“ von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wirksam zu verbessern. Solche Potentiale sind im Schulklima und im Selbstkonzept von Lehrpersonen als Beiträge zur Erziehung in der Schule zu erkennen.

vgl. Josef Smolle:

Die veränderte Rolle der Eltern in der heutigen Erziehung ihrer Kinder

- Außerfamiliäre Einflüsse auf die Kinder sind heute stärker als früher.
- Die Bedeutung familiärer Einbettung ist dadurch noch weiter gestiegen.
- Die Familie ist ein notwendiger temporärer Gegenentwurf zu den externen Rahmenbedingungen.

2. Personen und Zielgruppen der Erziehung ...

vgl. Monika Mühlwerth:

Erziehen kann man lernen!

- Das „Erziehungs-Gen“ gibt es nicht. Wir sollten künftigen Eltern dabei helfen, ihre Kinder gut durch die Kindheit und Jugend zu führen, damit sie selbstbestimmte Erwachsene werden können. Eine Elternschule, die zum Beispiel im Rahmen des Mutter-Kind-Passes stattfindet, könnte dabei helfen.

vgl. Olaf Schänzer:

Aus der Sicht eines Vaters! Ein Erfahrungsbericht. Die Erziehung zur Freiheit – ein schwieriges Unterfangen

- Brüderlichkeit als Wert, unter Geschwistern mit- und voneinander zu lernen.
- Gleichheit als Wert, das Fremde und ganz Andere im eigenen Leben zu integrieren.
- Freiheit als Wert, die eigenen und die Grenzen anderer zu erkennen und zu akzeptieren.

Gibt es eine Alternative zu Schülerleistungsdaten als Evidenz für Schul- und Lernqualität?



- Schülerleistungsmessungen durch standardisierte Testverfahren sind keine geeigneten Methoden zur Gewährleistung und Verbesserung der Qualität von Schule – insbesondere des Lernens – und können nur in einem beschränkten Ausmaß von Bedeutung sein.
- Parameter und Methoden zur nachhaltigen Gewährleistung sowie Verbesserung von Qualität in Schulen insbesondere des Lernens müssen von den Wahrnehmungen der Akteure vor Ort ausgehen, wurzeln in demokratischen Prinzipien und zielen auf Veränderungen ab, welche auf den bestehenden Wahrnehmungen basieren.

Da man in Österreich gerade dabei ist, ein System zu implementieren, von dem man sich in Staaten, in denen ein solches bereits existiert, auf Grund verfehlter intendierter Wirkungen und zahlreicher unintendierter Nebenwirkungen wieder distanziert (Deretchin&Craig 2007; Shirley&Hargreaves 2008; Cuban&Torres 2008; Amrein-Beardsley 2009), scheint es angebracht, ganz allgemein die Tauglichkeit der Anwendung standardisierter Testverfahren und Erhebungsmethoden zur Gestaltung und Verbesserung von

sozialen Prozessen und im Konkreten von schulischem Lernen zu hinterfragen. Tests dieser Art eignen sich nicht als Hauptparameter für Schul- und Unterrichtsqualität, sondern können bestenfalls eine Zusatzinformation bieten.

Schülerleistungsmessung kann nur einen sehr bescheidenen Beitrag zu einer Aussage über Schul- und Lernqualität leisten. Beispielsweise sind Leistungsdaten von Schülern nur im Ausmaß von etwa 10 bis 40 % den Einwirkungen von Schule zuzuschreiben (z.B. Lipowsky 2006). Des Weiteren beschränken sich die abgefragten Testinhalte auf einen kleinen Ausschnitt jenes Wissens, das einerseits überhaupt zur Disposition steht und andererseits nicht notwendigerweise Teil dessen gewesen sein muss, was in der Schule tatsächlich gelehrt wurde. Außerdem muss bedacht werden, dass mit den Testungen nur die Leistungen einer bestimmten Gruppe von Schülern adäquat eingefangen werden können. Kinder mit speziellen Bedürfnissen, Behinderungen, anderer Muttersprache usw. sind oft von den Testungen ausgeschlossen und damit in den Ergebnissen nicht repräsentiert (Hörmann 2007). Wenn Schülerleistungstests der wichtigste Parameter für Schulqualität sind, wird der Begriff „Qualität“ auf jene Prozesse reduziert,

die zu guten Testergebnissen führen (Heid 2007). Somit wird das, was Qualität ist, eigentlich erst durch die Methode der Qualitätsmessung bestimmt. Wird über die Anwendung dieser Methode ein derart begrenzter Qualitätsbegriff erst eingeführt, richten sich Lehr- und Lernprozesse in der Schule danach aus, was zu entsprechend restriktivem Unterricht führt, der oft genau das Gegenteil von dem ist, was von Schule eigentlich erwartet wird (Hopmann 2007, 120; Flinders 2007).

Obendrein kann, trotz unbestrittener Fortschritte in der Statistik durch die Entwicklung komplexer Analyseverfahren und entsprechender Computerprogramme, ein so empirisch gewonnenes Wissen kaum über die Feststellung linearer Zusammenhänge zwischen einer immer begrenzten Auswahl von Variablen hinausgehen. Da weder bei internationalen Studien (PISA, TIMSS etc.) noch bei nationalen Standardtestungen kausale Beziehungen der Variablen untereinander feststellbar sind, bleiben solche immer Gegenstand reiner Interpretation (Raudenbush 2008; Hopmann et al. 2007).

Da die Implementierung von Leistungsstandards und die Generierung von Leistungsdaten äußerst ungeeignete Verfahren darstellen, Qualität und Qualitätsentwicklung im Schulbereich zu gewährleisten, stellt sich die Frage, ob es alternative Parameter und Methoden gibt, welche Schulqualität besser abbilden und sicherstellen können.

Dazu seien vorerst zwei grundsätzliche Überlegungen angestellt:

1) Obwohl eine der Hauptaufgaben von Schule darin besteht, Wissen zu vermitteln, ist es problematisch, die Qualität nur daran festzumachen, wieviel Schüler gelernt haben. Schulen liefern keine identischen Produkte aus regungs-, lebens- und willenlosem Rohmaterial durch automatisierte Prozesse, sondern bieten autonomen, unabhängigen und lebendigen Menschen spezifische Erfahrungsmöglichkeiten und spezifisches Wissen durch diverse meist in Gruppen organisierte Kommunikationsprozesse und soziale Interaktionen. Die moderne Lernpsychologie zeigt uns, dass der autonome Mensch als bewusster Akteur selbst entscheidet, ob und wie er die Umgebung, der er ausgesetzt ist, aufnimmt und reflektiert (Edelmann 2000, 287). Daher kann Lernen niemals von außen, sondern nur von den Schülern selbst initiiert werden.

2) Selbst, wenn eine Schule es schafft, dass Schüler sich zum Lernen entscheiden, kann sie niemals genau bestimmen, was die Schüler lernen. Der vom Lehrer intendierte Unterricht ist meist nicht ident mit dem von den Schülern wahrgenommenen Unterricht, jedoch ist letzterer viel bestimmender dafür, was Schüler sich letztendlich behalten bzw. aneignen (Raudenbush 2008, Hopmann 2007, 116f). Es hängt daher immer vom jeweiligen Individuum ab, ob und was gelernt wird.

Aus diesen beiden Überlegungen folgt, dass Schulen lediglich Bedingungen (Er-

fahrungsräume, Art des Darbietens von Wissen etc.) bieten können, unter denen die Wahrscheinlichkeit, dass Schüler Lernprozesse initiieren, erhöht wird. Daraus ergeben sich unmittelbar die Fragen, was denn gute Bedingungen für das Initiieren von Lernprozessen bei Schülern sind, ob Schulen diese Bedingungen herstellen können und wenn, dann wie?

Nachdem nicht nur praktische Erfahrung, sondern auch epistemologische und handlungstheoretische Ansätze den Welt-Wahrnehmungen der Menschen eine wesentliche Rolle „nicht nur für die Konstruktion von Realität, sondern auch für das konkrete Handeln, attestieren (z.B.: Glasersfeld&Foerster 2007; Thomas&Thomas 1928), sollte die Qualität einer Schule primär als das Ausmaß angesehen werden, zu dem die betroffenen Akteure (Lehrer, Schüler, Eltern) unter bestimmten Voraussetzungen (sozialer Hintergrund der Schüler, Qualifikation des Personals, materielle und räumliche Ausstattung der Schule, externe Unterstützung) gute Bedingungen für das Initiieren von Lernprozessen wahrnehmen. Als Orientierungsgrößen müssen demnach Parameter dienen, welche die Bedingungen in den Schulen, die aus Sicht der betroffenen Akteure das Lernen beeinflussen, beschreiben. Solche Parameter sind jedoch nicht allgemein gültig und somit für alle Schulen gleich, sondern können nur durch einen Prozess an jeder Schule vor Ort entwickelt werden. Dieser Prozess zielt darauf ab, die Wahrnehmungen aller

betroffenen Akteure über die Lernbedingungen an der je konkreten Schule aufzuspüren, ein kollektives Problembewusstsein zu entwickeln sowie daraus folgende Handlungsprioritäten abzuleiten. Ein solches Vorgehen gleicht fundamentalen Prinzipien demokratischer Theorie, wie sie bereits Dewey in seinem Klassiker „Demokratie und Erziehung“ konstatierte:

- „zahlreichere und mannigfaltigere gemeinsame Interessen“ sowie Zuvorsicht auf deren Anerkennung „in der Regelung sozialer Beziehungen“.
- „freiere Wechselwirkung zwischen verschiedenen sozialen Gruppen“ und „beständige Neuanpassung“ des sozialen Verhaltens „an die durch mannigfaltige Wechselwirkung entstehenden neuen Sachlagen“ (Dewey 2000,120).

Mittels entsprechender Methoden werden in diesem „Parameterentwicklungsprozess“ positive und förderliche sowie negative und hemmende Bedingungen für das Initiieren von Lernprozessen an der Schule sichtbar gemacht. Beispielsweise: gute bzw. schlechte Lehrer-Eltern-Beziehung; gutes bzw. schlechtes Lehr-Lernklima; gute bzw. schlechte materielle Ausstattung, Disziplinprobleme etc. Sobald die Parameter bekannt sind, stellt sich die Frage, wie an der Verbesserung negativer Lernbedingungen gearbeitet werden kann.

Dazu ist die Aktivierung potentieller Kapazitäten bzw. Generierung neuer Kapazitäten erforderlich, was durch die Beteiligung verschiedener Akteure der Schule

(Eltern, Lehrer, Schüler) und des Schulumfelds (Behörde, Politik, Vereine, Organisationen) erreicht werden soll, um lernhemmende Bedingungen an der Schule vor Ort verbessern und lernförderliche Bedingungen erhalten zu können.

Durch eine periodische Erhebung der wahrgenommenen Lernbedingungen betroffener Akteure können Veränderungen festgestellt werden. Wenn diese die erwünschten Veränderungen bemerken, dann ist das ein Indikator für die Steigerung der Qualität an der spezifischen Schule und vice versa. Im letzteren Fall werden mögliche Gründe für das Scheitern erörtert und neue Strategien entwickelt.

Des Weiteren zeichnen sich „wahrgenommene Lernbedingungen“ durch folgende Merkmale aus:

- 1) Realistische Umsetzung: Es ist realistisch, den Anforderungen der Parameter gerecht zu werden, da sie vor Ort entwickelt und nicht zentral auferlegt werden.
- 2) Abstimmung auf lokale Bedingungen: Die Parameter sind abgestimmt auf die spezifisch lokalen Bedingungen

der Schule, da sie durch die Berücksichtigung aller Akteure in Übereinstimmung mit den individuellen Kapazitäten und der jeweiligen Situation vor Ort entwickelt werden.

- 3) Akzeptanz: Da die betroffenen Akteure in die Entwicklung der Parameter involviert sind, werden diese eher als Unterstützung und nicht als Druck und Kontrolle erlebt.
- 4) Erfassbarkeit und Überprüfbarkeit: Die Parameter können regelmäßig erhoben werden, wodurch erwünschte bzw. unerwünschte Veränderungen sichtbar gemacht werden und in der Folge darauf reagiert werden kann.

Durch den derzeitigen Trend standardisierter Schülerleistungsmessung wird eine auf Wettbewerb, Druck und Kontrolle ausgerichtete Steuerungslogik verfolgt. Für nachhaltige Bemühungen um Schulqualität bedarf es jedoch anderer Parameter und Strategien, welche, wie gezeigt wurde, eine passendere Alternative darstellen würden und als Bestandteil einer Systemsteuerung Berücksichtigung finden müssten. ■

Literatur

- Amrein-Beardsley, A. (2009): The Unintended, Pernicious Consequences of "Staying the Course" on the United States. No Child Left Behind Policy. In: *International Journal of Education Policy and Leadership*, Vol.4, No.6, pp. 1-13.
- Cuban, L. & Torres, A. C. (2008): *Hugging the Middle: How Teachers Teach in an Era of Testing and Accountability*. New York, London: Teachers College Press.
- Deretchin, L. F. & Craig C. J. (ed.) (2007): *International Research on the Impact of Accountability Systems*. Teacher Education Yearbook XV. Lanham, Toronto, Plymouth: Rowman & Littlefield.
- Dewey, J. (2000) (1916): *Demokratie und Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz. German translation of Dewey, J. (1916): *Democracy and Education*. New York: Free Press.
- Edelmann, W. (2000): *Lernpsychologie*: Beltz.
- Flinders, D. J. (2007): Standards and Accountability. What Should Teachers Know? In: Deretchin, L. F., Craig, Ch. J. (ed.): *International Research on the Impact of Accountability Systems*; pp. 31-43.
- Glaserfeld von, E. & Foerster von, H. (2007)3: *Wie wir uns erfinden. Eine Autobiographie des radikalen Konstruktivismus*. Heidelberg: Auer.
- Heid, H. (2007). *Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungökonomie*. In: Buer, J. & Wagner, C. (Hg.): *Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch* (S. 55-66). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hopmann, Stefan T., Gertrude Brinek and Martin Retzl (Eds.) (2007): *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises?* Wien: Lit.
- Hopmann, S. T. (2007): *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. In: *European Educational Research Journal*, Vol.6, No.2, pp. 109-124.
- Hörmann, B. (2007). *Disappearing Students. PISA and Students With Disabilities*. In S. T. Hopmann, G. Brinek & M. Retzl (Eds.), *PISA zufolge PISA – PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises?* (Vol.6, pp. 157-174). Wien: Lit.
- Lipowsky, Frank (2006): *Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52.Jg., Beiheft 51, S. 47-70.
- Raudenbush, S. W. (2008): *Advancing Educational Policy by Advancing Research on Instruction*. In: *American Educational Research Journal*, Vol.45, No.1, pp. 206-230.
- Shirley, D. & Hargreaves, A. (2008): *The Coming Age of Post-Standardization*. In: *Education Week*, Dec. 07 Online-Publikation [http://www.bc.edu/schools/Isoe/meta-elements/pdf/Hargreaves_EdWeek.pdf] download 10.6.2009.
- Thomas, W. I. & Thomas D. S. (1928): *The Child in America: Behaviour Problems and Programs*. New York: Knopf.

www.steirershop.at

Drei einfache Wahrheiten über den Umgang mit Talenten in Österreich



Wenige Kinder werden als Genies geboren. Alle Kinder haben eine Vielzahl von Talenten. Die Aufgabe einer humanen Gesellschaft muss es sein, jedem Kinde die maximale Chance auf die Entfaltung seiner Talente zu geben. Wir hören ständig in politischen Sonntagsreden davon, dass wir mehr Innovation und neue Ideen brauchen, um in der Zukunft wettbewerbsfähig zu bleiben. Doch unser gesamtes Schulsystem ist auf die Normierung ausgerichtet. Gerade jenen Kindern, die am brillantesten und kreativsten sind, geben wir oft das Gefühl, zu versagen und sortieren sie aus. Der kalte Mechanismus, mit dem in der Schule gegen einseitige Begabungen gekämpft wird, schafft oft lebenslanges Leid. Und das können wir uns einfach nicht mehr leisten.

1. Die besten Schulen der Welt kosten nicht mehr als die schlechtesten

Eine McKinsey Studie, die 25 Schulsystemen der Welt vergleicht, kommt zu dem Ergebnis, dass sich die herausragenden Schulsysteme der Welt auf drei Dinge konzentrieren:

1. Die richtigen Menschen für den Lehrerberuf zu gewinnen und auszuwählen.
2. Diese dann ständig in ihren Fähigkeiten weiterzuentwickeln, um sie zu bestmöglichen Lehrern zu machen.

3. Ein Schulsystem zu schaffen, das alle Anstrengungen darauf konzentriert, dass jedes Kind den bestmöglichen Unterricht in seiner Klasse erhält.

Diese Prinzipien haben sich unabhängig von der jeweiligen Kultur des Landes bewährt. Die Umsetzung dieser Ziele ist in kurzer Zeit möglich und hat eine signifikante Steigerung des nationalen Schulsystems zur Folge, wo auch immer diese Ziele energisch verfolgt werden. Und die Erreichung dieser Ziele hängt nicht vom für das Bildungssystem ausgegebenen Geld ab.

In den besten Schulsystemen der Welt

- gehören die Lehrer zu den 10 % der Besten ihres Faches an der Universität,
- wird der Lehrberuf von Studenten als eine der drei attraktivsten Karrieremöglichkeiten gesehen,
- wird einer von zehn Bewerbern für das Lehramt tatsächlich aufgenommen.

Österreich hat eines der mit Abstand teuersten Schulsysteme der Welt mit sehr mittelmäßiger Qualität. Die durchschnittlichen Ausgaben pro Schüler betrugen in Österreich \$ 9.803 im Vergleich zum PISA-Siegerland Finnland \$ 7.798 und zum OECD Durchschnitt von \$ 7061.

In Singapur investiert man 100 Stunden pro Jahr in die professionelle Fortbildung jedes einzelnen Lehrers, weil man erkannt

hat, dass es ohne inspirierte Lehrer keine inspirierten Schüler geben kann. Bei uns hat man eher den Eindruck, dass jeder Handyverkäufer in einem Großmarkt mehr Tage im Jahr in Fortbildungskursen sitzt als ein Lehrer.

Entgegen dem massiven Versuch, uns ständig Sand in die Augen zu streuen, um uns einzureden, dass eine Verbesserung unser Schulen noch mehr Geld kosten würde, was wir uns nicht leisten können, macht die McKinsey Studie ganz klar: Die Qualität eines Schulsystems kann nie die Qualität seiner Lehrer übertreffen.

Ein Schulsystem, in dem nur die besten überhaupt Lehrer werden dürfen, diese dann nach ihrer Leistung bezahlt und befördert würden, hätte natürlich einen dramatischen Machtverlust für die Lehrgewerkschafter zur Folge, und diese fürchten daher jede tatsächliche Verbesserung der Situation der Lehrer wie der Teufel das Weihwasser.

2. Der größte Feind der talentierten Schüler und Lehrer ist die Lehrgewerkschaft

Sehr vereinfacht dargestellt, ist die einzige Botschaft, die von den Lehrgewerkschaftern an die Öffentlichkeit dringt: „Unsere Lehrer leiden ungemein in der Schule, daher machen wir das Leiden zumindest so kurz wie möglich und erhöhen weiter die Ferientage. Mehr Anwesenheit in der Schule lehnen wir strikt ab. Außerdem sind wir schlecht bezahlt, jeden zusätzlichen Handgriff, den ihr von uns

verlangt, möchten wir abgegolten haben. Das Geld hat der Staat aber nicht, daher lassen wir lieber alles, wie es ist.“

Selbst wenn es wirklich nur fünf Prozent sehr schlechte Lehrer gibt, wie die Gewerkschaft selbst behauptet, dann sind das bei 121.362 Lehrern in Österreich immerhin über 6.000 Lehrer, die jede Unterrichtsstunde auf 57.000 Kinder losgelassen werden. Es gibt kein einziges schlüssiges Argument dafür, warum es sozial gerechtfertigter sein soll, jene mindestens fünf Prozent völlig ungeeigneten Lehrer weiterhin auf Generationen von Kindern loszulassen, als das zu tun, was man in jedem anderen Unternehmen mit total ungeeigneten Mitarbeitern macht – sich von ihnen zu trennen.

Den Lehrgewerkschaften ist es bei den Gehältern gelungen, ein kompliziertes Gebäude aus Zulagen, Wertigkeiten, Schultypen und Dienstalter zu schaffen, das nur eine Komponente garantiert nicht berücksichtigt – die individuelle Leistung des Lehrers. Und diese könnte auch nur der Direktor der jeweiligen Schule beurteilen, aber den fragt keiner danach, genauso wenig wie er einen Einfluss darauf hat, wer überhaupt als Lehrer an seiner Schule unterrichten darf.

Es gibt daher wohl keinen anderen Bereich unserer Gesellschaft, in dem sich Faulpelze so gut entwickeln und fortpflanzen können, wie unser öffentliches Schulsystem. Und dieses selbe System demotiviert, ja mobbt die fähigsten und leistungswilligsten Lehrer, die tatsächlich

alles geben, zahlt sie im Vergleich zum Faultierreservat miserabel und lässt sie auch noch für das schlechte öffentliche Ansehen büßen.

Die Schlüsselrolle der Schule bei der Förderung der Talente nehmen Lehrer ein, die sich nicht mit der Rolle des technokratischen theoretischen Wissensvermittler zufriedengeben, sondern Begeisterung für ihr Fach wecken können und auch persönliche Beziehungen zu ihren Schülern aufbauen. Und diese Lehrer müssen wir in Zukunft besser bezahlen und ihnen menschenwürdige Arbeitsplätze zur Verfügung stellen – und vor allem jene Wertschätzung geben, die der wichtigste Zukunftsberuf verdient.

3. Bescheidenheit ist für unsere Schulen keine Tugend

Die Entdeckung der Begabungen jedes einzelnen Kindes hat mehr Sorgfalt verdient, als wir für die Neuanschaffung eines Autos aufwenden. Im Gegensatz zu unserem täglichen Verhalten als Konsumenten, möglichst beste Qualität zu niedrigen Preisen zu suchen, kommen wir bei unseren Schulen offensichtlich überhaupt gar nie auf die Idee, uns als Kunden zu fühlen. Das hat einen einfachen Grund: Wir sind nichts anderes gewohnt.

Würde die Fahrzeugindustrie etwa nach den gleichen niedrigen Qualitätsstandards wie unser Schulsystem arbeiten, wäre jede Fahrt mit dem Auto aus Sicherheitsgründen lebensgefährlich – von der Flugzeugindustrie ganz zu schweigen.

Das Fehlen jeder ernsthaften Diagnose am Beginn der Schullaufbahn schafft Weichenstellungen mit Folgen für die nächsten 60 Jahre.

In der Notaufnahme eines Spitals wird nicht darüber diskutiert, wer für den Unfall verantwortlich war, sondern welche Maßnahmen notwendig sind, um das Leben des Patienten zu retten. Bei Elternsprechtagen und Lehrerkonferenzen steht weniger die Rettung von Talenten im Vordergrund als die Suche nach den Schuldigen für das Versagen eines Schülers. Während wir im Gesundheitssystem außer Frage stellen, dass jeder Arzt auch bei einem Patienten, dessen Gesundheit, vorbestimmt durch schlechte Gene oder sogar selbst verschuldet durch Alkohol, Nikotin oder Fresssucht, angeschlagen ist, selbstverständlich sein Bestes geben muss, ist unser Anspruch an unser Schulsystem ein weit geringerer. Vom Schulsystem erwarten wir erst gar nicht, dass in ihm mit der gleichen Vehemenz für das Talent jedes Kindes gekämpft wird, wie wir das beim Arzt und beim Gesundheitssystem selbstverständlich tun, wenn es um unsere Gesundheit geht.

Das Wertsystem der Zukunft

Was sind nach Meinung des führenden Glücksforschers der Welt, Mihaly Csikszentmihalyi, die drei wichtigsten Werte bzw. Inhalte, die er seinen eigenen Kindern beibringen würde, um sie bestmöglich auf die Zukunft vorzubereiten?

1. Zwischenmenschliche Fähigkeiten: Teamlernen, das Verständnis der ei-

genen und fremden Gefühle, Arbeiten und Führung in Gruppen.

2. Verantwortung: Und damit meint er nicht strafende Moralpredigten, sondern die Aufgabe, schon Kindern beizubringen, dass jede Handlung eine Konsequenz hat. Wenn man also dem Bruder oder der Schwester etwas antut, hat das Konsequenzen, genauso wie bei den Eltern, aber auch jeder Eingriff in die Natur hat Folgen.
3. Wir sind nicht allein auf diesem Planeten: Damit meint er die Vermittlung eines systemischen Verständnisses dafür, dass wir auf der Erde alle Teile eines gemeinsamen Ganzen sind.

Auch hier geht es ihm um ein auf der Vernunft basierendes Konzept, das Kindern schon früh klarmacht, dass wir alle nur gemeinsam überleben können.

Mir geht es nicht primär um die Frage, wie viele Nobelpreisträger und große Künstler Österreich verloren gegangen sind, sondern um eine Frage, die uns alle betrifft: Was können wir tun, damit das Besondere, das Außergewöhnliche, das Andere, das Revolutionäre, das Naive, das Mutige, das Gute und das Schöne, das in so vielen Kindern keimt, so weit gefördert und unterstützt wird, damit es seinen Feinden nicht wehrlos ausgeliefert ist. ■

Elisabeth Meixner

Schule als Entdeckungsort persönlicher Potentiale für SchülerInnen und LehrerInnen



1. These

Der Grundstein für die positive Entwicklung eines jungen Menschen wird in der Kindheit gelegt. Die Schule ist nur bedingt imstande, versäumte Defizite in der Erziehung zu beheben.

So hundertprozentig verstehen konnte ich sie damals in meiner Kindheit erwartungsgemäß natürlich nicht. Ihre unendliche unbesiegbare Konsequenz, ständig unsere Erziehung im Auge: Das Einfordern der Pünktlichkeit zum Frühstück, zum Mittagessen, des sonntägigen Kirchgangs, der Unzahl von Übungsstunden auf vielen Musikinstrumenten oder der Genauigkeit bei den Hausaufgaben.

Sie wusste ganz genau, welche Schullaufbahn sie für jedes einzelne ihrer neun Kinder mit Hilfe des häufig verwendeten Schul-Beratungs-Büchleins einschlagen würde. Fein säuberlich abgestimmt auf die Begabungen, Neigungen und Interessen stellte sie einem nach dem anderen die Entscheidungsfrage, welche der von ihr in der engeren Auswahl befindlichen Schulen in Betracht käme. Wenn die Entscheidung getroffen war, gab es kein Zurück, weil jeder Ausstieg, besser gesagt Abbruch der letztendlich gemeinsam ausgesuchten Schule, aus ihrer Sicht gewissermaßen ein Eingeständnis von „Versagen“ bedeutet hätte. Die Konsequenz war ihre stärkste Waffe gegen das Ver-

sagen. Erziehen heißt Eingreifen, Erziehung

würde immer eine Gratwanderung sein zwischen Strenge und Milde, zwischen Großzügigkeit und Verzicht, zwischen dem Gefühl der Geborgenheit und des Abstandes, betonte sie vielfach in all den Jahren.

Es ist mir persönlich kaum jemand begegnet, auch nicht im Kreise von Pädagoginnen und Pädagogen, bei jenen, die das „Handwerk“ der Erziehung von jungen Menschen im Grunde am besten kennen müssten, die/der mehr Geschicklichkeit besessen hätte, die Charaktere aller in der Familie so unendlich erfolgreich geschickt einzusetzen, damit das Ergebnis letztendlich so aussah, wie sie es gerne gesehen hätte. Eine Familie, die sämtliche Stärken und Schwächen aller Mitglieder unter einem Dach vereinte – stolz, geschlossen nach außen und in Folge dessen unantastbar stark. Das Glück und die Zufriedenheit waren immer auf ihrer Seite.

Hätte meine Mutter Erziehungswissenschaften studiert, würde sie vermutlich dort all das bestätigt bekommen haben, was sie bei ihren neun Kindern absolut erfolgreich ohne Studium abgehandelt hatte. Sie war erfolgreiche Mutter, Pädagogin, Erziehungswissenschaftlerin und Erzieherin in einer Person.

Gemeinsam mit unserem Vater hatte sie uns stets das Gefühl vermittelt: Alle müssen an einem Strang ziehen und jede/jeder hat in seiner Einzigartigkeit seine Berechtigung, sich doch am Ende des Tages in das gesamte Kunstgebilde Familie gewissermaßen einzuordnen, einzugliedern. So funktioniert eine Gemeinde, ein Land, unser geliebtes Europa.

Heute ist jeder von uns „Tiefwurzler“. Meine Liebe zum Lehrberuf, zu den Kindern rührt aus dieser unserer Vergangenheit, und in meiner Verantwortung für das steirische Bildungswesen lebe und agiere ich so.

Die von Lehrpersonen, Schülern/innen und Eltern fast tagtäglich geäußerten Klagen über Isolation, Erschöpfung, Stillstand und Frustration, für „mehr Freude im Schulsystem“ zu plädieren, könnten zwiespältig empfunden werden. Dennoch stelle ich in diesem Beitrag Vorschläge zur Diskussion, die aus meiner Wahrnehmung zu einer spürbaren Verbesserung der Stimmungslage unter den Lehrer/innen, Schüler/innen und der Elternschaft führen könnten.

Meinen diesbezüglichen Optimismus begründe ich mit weiteren Thesen, die ich aus der kritischen Beobachtung der aktuellen schulpolitischen Diskussion in Österreich ableite:

2. These

Das Positive an der gegenwärtigen Bildungsdiskussion ist die Tatsache, dass die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und Erziehung wichtig ist, damit die Leis-

tungen der Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr in Frage gestellt werden. Zudem existiert heute bereits ein ausgeprägtes öffentliches Bewusstsein dafür, den bisher fehlenden Zusammenhang zwischen guter Lehrleistung und seiner besonderen Anerkennung herzustellen.

Ein paar grundsätzliche Bemerkungen dazu: Die großen Belastungen des Lehrberufes werden mittlerweile ebenso weniger in Frage gestellt wie seine große gesellschaftliche Bedeutung als wichtige Vermittlungsinstanz für den Bildungserwerb und seine Unterstützung bei der Erziehung von Kindern.

- Das Wirtschaftsmagazin „Trend“ erhob den Lehrberuf sogar „zum wichtigsten Beruf der Welt.“
- Der so originell und humorvoll formulierende Wirtschaftsjournalist Helmut Gansterer bestätigt diesen Befund und attestiert dem Lehrberuf sogar ein Belastungsausmaß, dem ansonsten nur Psychotherapeuten ausgesetzt sind: Sie „kennen“ „...keine seelischen Schwankungen. Sie drehen die Schwächen ihrer Schützlinge in Stärken um. Sie geben Trost und Rat. Vor allem Trost. Sie sind glänzende Zuhörer ..., nur verdienen sie weniger. Sie sagen: ‚Genau‘ und ‚Bravo!‘ und ‚Genau so sehe ich das auch‘. Ohne sie müssten wir die Steuern erhöhen, weil wir zehnmal so viele Nervenanstalten brauchten wie heute... Leider leben diese Außerirdischen ungesund.“¹
- Die bereits gute gesellschaftliche Akzeptanz des Lehrberufes könnte

meines Erachtens noch beträchtlich gesteigert werden, würden zusätzliche Anreize geschaffen werden, um die gute Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern zu belohnen. Seit einigen Jahren gibt es dafür auch schon ein gut ausgeprägtes öffentliches Bewusstsein. Es wäre meines Erachtens also an der Zeit, an die Einführung von leistungsbezogenen Belohnungen für besonders qualitätsvolle Unterrichtsarbeit zu denken. Damit würde sich die Selbstwirksamkeit unseres Schulsystems mit Sicherheit erhöhen.

Belohnungsanreize ließen sich u.a. in den Bereichen „Zeitabläufe“, „Aufstiegschancen“, „Leistungsprämien“, „Dienststrukturen“ etc. finden.

Hier gilt es, bereits jetzt schon bestehende systemimmanente Freiräume für Belohnungen zu nützen.

Das führt mich schon zu meiner

3. These

Im österreichischen Schulsystem gibt es noch viele Freiräume, die genützt werden könnten, um Qualitätsfaktoren wie „Selbstwirksamkeit“ und „Arbeitsfreude“ von Lehrpersonen und Schülerinnen und Schülern wirksam zu verbessern.

Aus zahlreichen Untersuchungen wissen wir, dass das Gefühl, mit seiner Arbeit etwas bewirken zu können, die Arbeitsfreude sehr positiv beeinflusst. Die Erfahrung, dass man in seinem Beruf etwas bewirken kann, ist noch immer das beste Sinnmotiv für eine positiv motivierte Berufseinstel-

lung. Das Gefühl der Wirkungslosigkeit dagegen lähmt jede Berufsfreude. Experten bezeichnen die angenehme Erfahrung, etwas bewirken zu können, mit dem Terminus „Selbstwirksamkeit“.

„Selbstwirksamkeit“ steigert nicht nur die Arbeitsfreude, sondern auch den Identifikationsgrad mit der Schule, sowohl bei Lehrern als auch bei Schülern. Die Freude der Lehrer/innen am Lehren und die Freude der Schüler/innen am Lernen sind ja auf das Engste miteinander verbunden. Unser Schulwesen bietet immer noch zahlreiche Freiräume, die sofort genützt werden könnten, um das Gefühl der Selbstwirksamkeit und damit der Arbeitsfreude von Lehrern und Schülern verbessern zu können.

Ein paar Ansatzpunkte dazu seien im Folgenden nur schlagwortartig angeführt:

„Schulklima“ als Beitrag zur Erziehung

Das Problem, das derzeit zu Recht heftig diskutiert wird, ist die Frage, wie Achtung, Respekt und gegenseitige Wertschätzung sowie ein Klima des Vertrauens und der Akzeptanz auf allen Ebenen des schulischen Lebens verwirklicht werden können. Es gibt zahlreiche Belege dafür, dass die ausbleibende Wertschätzung durch das berufliche Umfeld einen bedeutenden Risikofaktor für die Gesundheit und die Qualität der Lehrer/innenarbeit darstellt.

Aus einer OECD-Studie geht hervor, dass Lehrpersonen 13 % ihrer Unterrichtszeit damit verbringen, jene Ordnung und Disziplin herzustellen, die effektiven Unterricht erst ermöglichen. Verhaltensvereinba-

rungen sind daher eine begrüßenswerte Maßnahme. Aber erst die Respektierung der für ein geordnetes Zusammenleben vereinbarten Regeln auf allen Ebenen der Schulpartnerschaft ist die Basis für ein positives Arbeitsklima und die damit korrelierende Arbeitsfreude.

Das zentrale Problem dabei ist derzeit aber noch ungelöst: Welche Handlungsmöglichkeiten bestehen (vor allem für Schulen des Pflichtschulbereiches), wenn Personen bestehende Verhaltensvereinbarungen missachten und mit ihrem Verhalten das Schulklima beeinträchtigen?

Die Frage, die sich hier berechtigterweise stellt, ist: Weshalb ist es im Kontext Schule nicht möglich, was in allen anderen Lebensbereichen (z.B. im Verkehrsbereich) eine Selbstverständlichkeit darstellt: Die vorurteilsfreie Diskussion über Sanktionen im Falle permanenter Missachtung von geltenden Regelungen?

Selbstkonzept von Lehrpersonen

Gute Rahmenbedingungen (Klassengröße, Ausländeranteil, Schultyp, Berufserfahrungen) und ein gutes schulisches Umfeld sind selbstverständlich wichtige Faktoren für Arbeitsfreude. Aber sie sind nicht alles.

Die Selbstwirksamkeit einer Lehrperson hängt auch in einem entscheidenden Ausmaß davon ab, über welches Selbstkonzept sie verfügt.

Der Begriff „Selbstkonzept“ beschreibt das Wissen und das Bild, das eine Person

von sich selbst hat. Vor allem die Erfahrung, im Beruf etwas bewirken zu können (Selbstwirksamkeitserwartungen), spielt für ein positives Selbstkonzept und damit auch für eine positive Berufseinstellung eine zentrale Rolle. Im Bestreben, ein positives Selbstkonzept aufzubauen, können Lehrpersonen sehr davon profitieren, wenn sie ihre Selbstwahrnehmung durch externe Einschätzungen ergänzen. Nur so können Differenzen zwischen der Selbst- und Fremdwahrnehmung bewusst wahrgenommen und Veränderungen angebahnt werden.

Aus diesem Grund gehört die kritische Selbsteinschätzung, die kritische Auseinandersetzung mit dem Selbstbild zu einem Grundelement erfolgreichen Lehrerhandelns.

Konstruktive Rückmeldungen von Kolleginnen und Kollegen, aber auch von Schülerinnen und Schülern erweisen sich dabei immer wieder als besonders hilfreich: Man weiß dann über die eigenen Stärken und Schwächen besser Bescheid und bekommt Perspektiven für die persönliche Weiterentwicklung.

In dem Ausmaß, in dem das Erleben der eigenen Wirksamkeit und der eigenen Kompetenz steigt, steigt auch die innere Stabilität, auf die es im Lehrberuf ankommt, um auch steinige Wege beschreiten zu können und dennoch die Berufsfreude und Berufszufriedenheit nicht zu verlieren – in der fachlich-pädagogischen Frage und Erziehungsaufgabe. ■

¹ Zit. aus: Helmut A. Gansterer: Darf man per E-mail kondolieren? München 2008, S. 69.

Die veränderte Rolle der Eltern in der heutigen Erziehung ihrer Kinder



- **Außerfamiliäre Einflüsse auf die Kinder sind heute stärker als früher.**
- **Die Bedeutung familiärer Einbettung ist dadurch noch weiter gestiegen.**
- **Die Familie ist ein notwendiger temporärer Gegenentwurf zu den externen Rahmenbedingungen.**

Die Rolle der Eltern in der Erziehung der Kinder scheint heute zurückgedrängt zu sein. Es ist offensichtlich, dass andere Einflüsse, auch wenn sie a priori nicht erzieherisch intendiert sind, zu dominierenden Faktoren geworden sind.

Ein erstes überzeugendes Beispiel ist der fast allgegenwärtige Fernsehkonsum. Obwohl verantwortungsbewusste Eltern die Fernseh- und Videozeiten limitieren, scheint das flächendeckend beinahe erfolglos zu sein. Abgesehen von diversen Statistiken zu diesem Thema, kann man das auch im Alltag erfahren, wenn man Kinder im Kindergarten- und Volksschulalter sprechen hört. Immer häufiger klingt ein mittel- bis norddeutscher Slang durch, der mich anfangs in Einzelfällen zur irrtümlichen Vermutung veranlasst hat, dass ein Elternteil eventuell aus unserem nördlichen Nachbarland stammen könnte. Mittlerweile ist das Phänomen flächendeckend geworden, womit klar zum Ausdruck kommt, dass die sprachli-

che Sozialisation heute zu einem geringeren Teil aus der Familie und zu einem viel größeren aus den audiovisuellen Medien kommt.

Nimmt man durch diese sprachliche Umfärbung die Quantität dieses Medieneinflusses wahr, so stellt sich dadurch auch zwangsläufig die Frage nach der Qualität desselben. Im günstigsten Fall sind die sog. kindgerechten Formate eine hektische Abfolge von Bildern und Szenen, die für Kleinkinder nicht ausreichend verarbeitbar sind, im ungünstigen – und leider häufigen – Fall dagegen strotzen die Inhalte von Gefahren, Drohungen und gewalttätigen Auseinandersetzungen. Unterbrochen wird diese Überflutung durch suggestive Werbeeinschaltungen, die zur Behebung der unweigerlich eintretenden Frustration schon möglichst früh den uneingeschränkten Konsumgedanken implantieren.

Nach diesem ersten Schritt aus der unmittelbaren persönlichen Erziehung heraus zu einer medialen Einweg-Kommunikation folgt fast unweigerlich der zweite, noch nachhaltigere, in Form der Computer-Spiele. Hier gibt es wirklich zahlreiche inhaltlich völlig harmlose Gratis-Spiele, die auch nicht Gewalt-verherrlichend sind. Allen gemeinsam ist jedoch, dass hier eine Individualkommunikation vor-

gegaunkt wird, die in Wirklichkeit einer sterilen Mensch-Maschine-Interaktion entspricht. Die – echten – Emotionen des Kindes stehen dabei einem sterilen Computerprogramm gegenüber, das die Gefühle im Sinne des programmierten Ablaufs auslöst, ohne sie zu reflektieren. Die prekäre Undulation zwischen Lust und Frust beim Computerspielen, die man noch dazu in sozialer Anonymität erlebt, hat Suchtpotential und geht weiter auf Kosten der zwischenmenschlichen, innerfamiliären Beziehung.

Geht die Quantität der Kommunikation innerhalb der Familie, insbesondere zwischen Eltern und Kindern, durch den Medieneinfluss deutlich zurück, so scheinen Quantität und auch Intensität der Kommunikation mit Gleichaltrigen in der Relation wenig beeinträchtigt. Deren Rolle dürfte schon immer ziemlich hoch gewesen sein, heute scheint sie oft dominierend zu werden. Im schulischen Umfeld ist unausweichlich intensiver, kontinuierlicher Kontakt gegeben, und dazu addieren sich noch die außerschulischen Zusammenkünfte im Freundeskreis. Diese zeitliche Intensität an sich ist etwas durchaus Positives. Die Art der Kommunikation dagegen ist höchst unterschiedlich und kann gefährlich werden. Intensive Cliquenbildung auf der einen Seite erzeugt oft massiven Gruppendruck. Je weniger sonstige Orientierung und Verwurzelung vorhanden sind, desto allein bestimmend werden die Wertevorgaben der Altersgenossen. Dies ist

in doppelter Weise problematisch. Zum einen erstrecken sich die Gruppenvorgaben oft auf rein materielle Aspekte wie z.B. bestimmte Markenartikel, zum anderen – allerdings in langer Tradition – auf die Übertretung von Normen. Eine noch entscheidendere unerwünschte Wirkung der Cliquenbildung ist jedoch das Mobbing. Man gewinnt den Eindruck, dass unter Druck aufrecht erhaltener intensiver Gruppenzwang fast automatisch zur Ausgrenzung anderer führt und sich die Gruppe durch Mobbing gegenüber Nicht-Mitgliedern zu stabilisieren sucht. Auch für dieses Phänomen wird der Boden durch fehlende andere Orientierung bereitet.

Mehr denn je wären nun die Eltern gefordert, Halt und Orientierung zu geben, wobei darunter einerseits Geborgenheit, andererseits aber auch Sicherheit und Konsequenz zu verstehen sind. Die heutige Lebenswelt macht es den Müttern und Vätern zum einen leichter, zum anderen aber auch schwerer, dieser Herausforderung bzw. diesem Grundbedürfnis von Kindern – und Eltern – nachzukommen. Erleichternd wirken einmal sicher die Annehmlichkeiten des Lebens, der gegenüber früher deutlich verringerte Zeitaufwand für die Haushaltsführung und der in vielen, aber leider nicht in allen, Familien höhere finanzielle Spielraum. Weiters wirken sich kürzere Arbeitszeiten und hoch qualitative Kinderbetreuungseinrichtungen auf die Familien- und Lebensgestaltung positiv aus.

Erschwerend dagegen ist der höhere Druck in der Arbeitswelt generell, vermehrte Unsicherheit und der Zwang zur Flexibilität. Die Wirtschaft verlangt gut ausgebildete, mobile, geographisch und hinsichtlich des Aufgabenspektrums anpassungs- und wandlungsfähige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Nicht der Beruf, geschweige denn der Arbeitsplatz sind heute garantierte Zukunftsperspektiven. Dem gegenüber möchte die Gesellschaft von der jungen Generation, dass sie Verantwortung übernimmt und sich zur Elternschaft bekennt. Es verwundert nicht, dass unter diesen oft kontradiktorischen Rahmenbedingungen aus beruflichem Druck, subjektiv empfundenem Konsumzwang und familiären Verpflichtungen viele Beziehungen in Brüche gehen. Dies ist weder für die Erwachsenen der betroffenen Beziehung selbst noch für eine allfällige neue Beziehung einfach, für Kinder aber mit hoher Wahrscheinlichkeit kein stabilisierender, das Grundvertrauen fördernder Faktor.

Über die Jahrzehnte ist aber sicherlich der Einfluss des schulischen Umfeldes konstant bedeutungsvoll geblieben. In der Schule verbringen die Kinder einen beträchtlichen Teil ihrer Zeit. Trotz der zuvor geschilderten Rolle der Gleichaltrigen ist jene der offiziellen Schule, d.h. der Einrichtung als solcher, aber auch der Lehrpersonen und der Lehrinhalte, nicht zu unterschätzen. Die Situation wird dadurch akzentuiert, dass man der Schule zunehmend Erziehungsaufgaben zuer-

kannt hat, der sie oft ohne entsprechende Erziehungsmöglichkeiten nachkommen muss. Die Anforderungen an die Schule beschränken sich ja nicht mehr auf die Vermittlung von Stoff und den Erwerb kognitiver Fähigkeiten, sondern schließen viele Aspekte des praktischen und emotionalen Lebens ein. Überspitzt formuliert, ist die Schule heute für beinahe alles, vom Zähneputzen angefangen bis zur Bewältigung von Beziehungskrisen, zuständig geworden. Parallel dazu sind die kognitiven Anforderungen nicht geringer geworden. Der oft trotz – oder wegen – innovativer didaktischer Konzepte verzögerte Erwerb der kulturellen Grundtechniken von Lesen und Schreiben, der sich manchmal bis in die Sekundarstufe hinzieht, erhöht die Belastung in den weiterführenden Schulen zusätzlich. Dass die Schülerinnen und Schüler im vorherrschenden Schulsystem bis ins junge Erwachsenenalter in beinahe hermetisch geschlossenen Klassenverbänden zusammengefügt sind, bekräftigt nochmals die Bedeutung dieser sozialen Einheit im positiven oder fallweise auch negativen Sinn.

Angeichts dieser externen Rahmenbedingungen, denen sich unsere Kinder ausgesetzt finden und die nur marginal unserem Einfluss unterliegen, droht die Elternschaft zeitlich und von der Gewichtung her marginalisiert zu werden. Dies bedeutet aber in erster Linie eine Herausforderung an die Eltern, ihre Rolle aktiv zu definieren und an der Intensität der Beziehung zu arbeiten. Das darf

sich nicht auf die gut geplante Ausnahmesituation des gemeinsamen Urlaubs konzentrieren, sondern muss integraler Bestandteil des Alltagslebens der Familie sein. Entsprechend dem Alter der Kinder ist ein wechselseitiges Öffnen der Lebenswelten eine der wichtigsten Voraussetzungen dazu. Einerseits können wir Eltern den Kindern Einblicke in unser berufliches Umfeld geben, um dieses nicht als bloß notwendigen, aber störenden Lebensfaktor, sondern als Entfaltungsmöglichkeit und sinngebende Tätigkeit zu vermitteln. Andererseits stehen uns Eltern aber auch manche Wege offen, in denen die Kinder ihre Lebenswelt mit uns teilen können. Dies reicht von der wechselseitigen Akzeptanz und Pflege der Freundeskreise bis hin zur formalen Mitwirkung am Schul- oder Vereinsgeschehen. Schließlich ist es von eminenter Bedeutung, die oft beschränkte Zeit

der Gemeinsamkeit mit Intensität zu leben. Dies heißt nicht fortwährende hektische Betriebsamkeit, sondern soll im Gegenteil ein Plädoyer für gemeinsames In-sich-Ruhen, Aufeinander-zukommen-Lassen und ungezwungenen Gedankenaustausch sein.

Eltern und Familie können und müssen zu vielen der äußeren Einflüsse einen Gegenentwurf bieten. Dem externen Erfolgszwang stellen wir ein Angenommen-sein ohne Vorbehalte gegenüber, dem Konkurrenzdenken die Gemeinsamkeit, der Orientierungslosigkeit einen Anker, der verwirrenden Vielfalt der theoretischen Möglichkeiten ein Beispiel gelebter Wirklichkeit. Letzteres als Lebensmodell ist nicht dazu da, dass wir es unseren Kindern überstülpen. Sie sollen es vielmehr als konkrete Realisation erleben, darin Sicherheit finden und sich zu gegebener Zeit davon abgrenzen können. ■

Monika Mühlwert

Erziehen kann man lernen!



Die Wissenschaft versteht unter Erziehung alle bewussten und gezielten Handlungen und Verhaltensweisen, mit denen ein erfahrener Mensch dem unerfahrenen Kind zur selbständigen Lebensweise verhilft. Das Kind soll in seinen geistigen, psychischen und körperlichen Fähigkeiten so gefördert werden, dass es sich in Freiheit und Würde zu einer verantwortungsvollen Persönlichkeit entwickeln kann. Das bedeutet, wir müssen die Kinder stark machen, damit sie ihr Leben selbst bestimmen können, damit sie Beziehungen eingehen können, Rückschläge verkraften können. Dabei sind neben vielen anderen Menschen die Eltern im besonderen Maße wichtig.

In den Jahrhunderten haben sich die Erziehungsstile, so man immer von solchen sprechen kann, sehr verändert. Es gab Zeiten, in denen unerwünschte Kinder getötet wurden, indem man sie aussetzte und verhungern ließ, oder sie mussten schon sehr früh mitarbeiten, um die Familie über Wasser zu halten. Selbst Ende des 19. Jahrhunderts war es nicht unüblich, die eigenen Kinder zu fremden Leuten „in Arbeit“ zu schicken, weil die Not so groß war. Der Film „Schwabenkinder“, der 2003 im ORF ausgestrahlt wurde, erzählt in berührender Weise vom damaligen Elend.

Diese extreme Not haben wir heute nicht mehr. Dafür ist es für viele Eltern wesentlich schwieriger geworden, die Kinder zu erziehen. Es werden vielseitige Forderungen an die Eltern gestellt, wie sie ihre Kinder fördern sollen, ohne dass es dafür allgemein gültige Regeln gibt.

Vor Jahren, um nicht zu sagen Jahrzehnten, war man sich in der Gesellschaft weitgehend einig, wie Kinder zu erziehen sind. Man hatte mehrere Geschwister und hat sich dabei schon einiges an Vorbild für die Erziehung der eigenen Kinder mitgenommen. Das hat sich grundlegend verändert. Seit den 60iger Jahren werden weniger Kinder geboren. Die Ein- bis Zweikindfamilie ist die Normalität. Durchschnittlich bekommt jede Frau in Österreich 1,5 Kinder und hat schon selbst als Kind kaum noch Erfahrungen mit mehreren Geschwistern gemacht. Stattdessen gibt es dutzende Erziehungsratgeber, die widersprüchlicher nicht sein könnten.

Wir sollen die Kinder fördern und fordern. Wir sollen sie zur Selbständigkeit erziehen und zu eigenständigem Denken, wir sollen ihnen Grenzen setzen und sie gleichzeitig nicht einengen. Wir sollen ihnen Eltern sein, aber partnerschaftlich. Kein Wunder, dass sich so mancher überfordert fühlt. Denn das muss alles vor oder

nach einem Arbeitstag unter einen Hut gebracht werden. Dazu kommt vielleicht oft noch die Sorge um den Arbeitsplatz und die Tatsache, dass das Geld hinten und vorne nicht reicht.

Daher schwanken viele zwischen einem autoritären und einem liberalen Erziehungsstil. Das heißt, sie gehen zwar auf die Bedürfnisse ihrer Kinder ein, setzen aber keine Grenzen und fordern auch zu wenig von ihnen. Oder sie gehen gar nicht auf die Bedürfnisse ein, fordern nichts und ersetzen Zuwendung durch materielle Güter, was zur sogenannten Wohlstandsverwahrlosung führen kann. Manche gehen nur wenig auf die Bedürfnisse ihrer Kinder ein, stellen aber gleichzeitig hohe Anforderungen an sie, die mit Sanktionen belegt sind, wenn sie nicht erfüllt werden. Hier ist ein hohes Potential an Gewalt auf beiden Seiten vorhanden.

Und auch wenn wir die diverseren Ratgeber zu Rate ziehen, werden wir auch nicht schlauer. Die Verhaltensgenetiker sagen, die Gene seien das Wichtigste und die Erziehung kann dabei nicht viel verändern, die Entwicklungspsychologen wieder sehen die Erziehung als die wichtigste Prägung von Kindern an. Wer hat recht? Die Genetiker stützen sich vor allem auf Untersuchungen aus den 80er Jahren an Adoptionskindern und Zwillingen. Dabei kommen sie zu dem Schluss, dass die Erbanlagen mehr prägen als die Umwelt. Mittlerweile gibt es aber neue Untersuchungen, die den Einfluss der Familien wesentlich stärker sehen.

Finnische Forscher haben Adoptionskinder untersucht, deren Eltern an Schizophrenie leiden. Diese Krankheit gilt zu einem erheblichen Teil als vererbbar. Die Häufigkeit des Ausbruchs dieser Krankheit bei den Kindern hing davon ab, in welchem Umfeld die Kinder aufwuchsen. Kinder, die ein harmonisches Umfeld erlebten, wurden nicht häufiger krank, als Kinder ohne dieses Gen. Nur Adoptivkinder in disharmonischen Familien erkrankten genauso oft, wie es das Gen-Risiko vermuten ließ.

Jetzt bestreiten Sozialisationsforscher nicht, dass Erbanlagen einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung ausüben, aber alle genetischen Risiken und Chancen wirken sich meist erst unter den entsprechenden Bedingungen aus.

Eine interessante Studie dazu hat eine US-Wissenschaftlerin unternommen. Marion Forgatch, Wissenschaftlerin am „Social Learning Center“ in Eugene, Oregon, rekrutierte 238 Mütter aus allen sozialen Schichten und Altersklassen in einer „experimentellen Interventionsstudie“. Drei Dinge hatten sie gemeinsam: Sie waren seit kurzem geschieden, lebten ohne Partner und hatten mindestens einen Sohn zwischen acht und zehn Jahren. Die meisten von ihnen hatten aufgrund der Trennung die Erziehung vernachlässigt und dadurch zeigten mehrere der Buben bereits Verhaltensauffälligkeiten: Sie folgten nicht und prügelten sich oft.

Die Mütter wurden nun in zwei Gruppen geteilt; Die eine Gruppe bekam „Medizin“

in Form von Elternt raining, dreieinhalb Monate lang eine Stunde pro Woche. Dabei erlernten sie Erziehungstechniken, übten in Rollenspielen, wie sie Konflikte mit ihren Söhnen ohne Streit austragen können und wie sie ihre Söhne motivieren können. Den anderen Müttern sagte man, sie stünden auf einer Warteliste. Diese blieben also zu Hause und machten weiter wie bisher. Dann wurde beobachtet, ob sich das Verhalten der „Trainingskinder“ im Vergleich zu der anderen Gruppe verändert hat. Rund zehn Jahre brauchten die Wissenschaftler, bis sie ihre Ergebnisse vorlegen konnten.

Schon nach zweieinhalb Jahren zeigte sich, dass es den Söhnen der trainierten Mütter in allen Belangen besser ging. Sie waren weit weniger aggressiv, verübten weniger Straftaten, waren seltener depressiv, gehorchten eher, trieben sich weniger „in schlechter Gesellschaft“ herum und hatten auch ihre Lesefähigkeit verbessert. Auch von den Lehrern wurden die Kinder besser bewertet, was äußerst interessant ist, denn diese wussten nicht, welche Kinder in der Trainingsgruppe waren und welche nicht.

Auch die Mütter hatten profitiert. Sie hatten weniger Depressionen, ihr Jahreseinkommen war gestiegen und sie hatten ihre neuen Partner weniger oft gewechselt.

Bei den Kontrollgruppen hatte sich hingegen alles verschlechtert. Mütter und Söhne waren aggressiver, depressiver, stritten sich noch häufiger und die Kinder gehorchten noch weniger als vorher.

Die Wissenschaftlerin selbst war überrascht, dass ein so kurzes Training einen so großen Unterschied bewirkt hat. Vor allem entwickelten sich die Gruppen umso weiter auseinander, je länger das Training zurücklag. Als wären sie in Fahrstühle mit unterschiedlichen Richtungen gestiegen, die einen nach oben, die anderen nach unten.

Elternschulungen wie diese suchen nicht nach langwierigen Gesprächstherapien, sie gehen davon aus, dass sich die Eltern meist unbewusst und ungewollt ein falsches Verhalten angewöhnt haben, das es zu korrigieren gilt. Der Vorteil dieses Ansatzes: er ist offensichtlich wirksam.

Ein anderer Forscher auf diesem Gebiet ist Gerald Patterson. Er arbeitet am selben Institut wie Marion Forgatch. Seit ca. 40 Jahren arbeitet er mit „schwierigen“ kriminellen Jugendlichen. Auf der Suche nach den richtigen Erziehungsprinzipien stellte er sich die konkrete Frage: Wie lernen Kinder, wie lehren Eltern? Minutiöse Beobachtungen ergaben: Eltern von auffälligen Kindern sind ineffektiv, weil sie ungewollt das Verhalten fördern, das sie eigentlich verhindern wollen. Statt durch Belohnung und Aufmerksamkeit zu beeinflussen, versuchen sie es durch Bestrafung und Demütigung. So werden die Kinder laut Patterson regelrecht auf Aggressionen trainiert.

Nach Pattersons Ansatz reduziert sich die Erziehung auf einen einfachen Kern: Wer von Kindern ein bestimmtes Benehmen erwartet, muss es positiv bekräftigen

durch Lob, Aufmerksamkeit, Belohnung. Unerwünschtes Benehmen sollte so wenig wie möglich verstärkt werden: das ist der schwierige Part, dazu braucht es gute Nerven, wenn man z.B. unerwünschtes Betragen „still ignorieren“ soll.

Der Erziehungsstil, der gleichzeitig viel Liebe schenkt, klare Regeln setzt und konsequent auf deren Einhaltung besteht und die Persönlichkeit und Kreativität des Kindes fördert, wird „autoritativ“ genannt. Ein fürchterliches Wort für ein wunderbares Konzept, nannte es Laurence Steinberg von der Temple University in Philadelphia.

Dass man diesen Erziehungsstil lernen kann, lässt uns hoffen. Meine These war immer, dass es das „Erziehungs-Gen“ nicht gibt. Wenn uns die Vorbilder fehlen, woher sollen wir dann wissen, wie man es richtig macht? Selbst Mutter von vier Kindern, habe ich alles genauso richtig und falsch gemacht, wie tausende andere Mütter und Eltern auch. Daher sollten wir künftigen Eltern dabei helfen, ihre Kinder gut durch die Kindheit und Jugend zu füh-

ren, damit sie selbstbestimmte Erwachsene werden können. Eine Elternschule, die zum Beispiel im Rahmen des Mutter-Kind-Passes statt findet, könnte dabei helfen. Das soll nicht mit dem erhobenen Zeigefinger geschehen, indem man den künftigen Eltern gleichsam unterstellt, unfähig zu sein, sondern als Hilfestellung gedacht sein, die Eltern bei dieser so schwierigen Aufgabe zu unterstützen.

Aber auch die Schulen, Kindergärten und Horteinrichtungen müssen sich mit den Fragen der Erziehung vermehrt auseinandersetzen. Das soll keine Abqualifizierung der Pädagogen sein, denn ich weiß aus meiner Zeit als Vizepräsidentin des Stadtschulrats in Wien sehr genau, welch leider wenig geschätzte Arbeit die Pädagogen leisten. Dennoch habe ich auch leider viel zu oft einen wenig wertschätzenden Umgang von Pädagogen mit den ihnen anvertrauten Kindern erlebt. Was für mich meine Forderung verstärkt, dass nur jene den Beruf des Pädagogen ergreifen dürfen, die dazu auch befähigt, sprich „berufen“ sind. ■

Olaf Schänzer

Aus der Sicht eines Vaters! Ein Erfahrungsbericht

Erziehung zur Freiheit – ein schwieriges Unterfangen



Ich habe lange Zeit in einem verantwortungsvollen Beruf eines internationalen Großkonzerns in Berlin und Frankfurt gearbeitet. Dies beinhaltete in der Regel eine Arbeitszeit von 50 Stunden und mehr pro Woche. Da meine Frau, gebürtige Grazerin, sich in ihrer alten Heimatstadt selbständig machen wollte, sind wir im Jahr 2002 nach Graz übersiedelt. Damals beschlossen wir, unsere Rollen zu tauschen. Meine Frau widmete sich von nun an der beruflichen und ich der neuen häuslichen Herausforderung. Ein 24-Stunden-Job, sieben Tage die Woche, 52 Wochen im Jahr, kein Urlaub, keine Feiertage, immer 100 %. Hausmann und Vollzeitvater. Die Erziehung unserer Kinder, damals gerade 1,5 Jahre alt und ein Säugling, wartete auf mich.

Zusätzlich zu der Kindererziehung kam auf mich der Aufbau des mit meiner Frau gemeinsam gegründeten Unternehmens zu. Dieses hatte zur Folge, dass wir schon früh unseren älteren Sohn in die Kinderkrippe geben mussten. Der jüngere ist das erste Lebensjahr im Unternehmen aufgewachsen, was glücklicherweise einige unserer Patienten durch gelegentliches Spazierengehen mit dem Baby unterstützt haben. Leider ist uns im Bekannten- und auch Verwandtenkreis immer wieder

Unverständnis entgegengebracht worden.

Nicht selten sind wir als Rabeneltern bezeichnet worden. Wir haben versucht, Familie und Selbständigkeit miteinander zu vereinbaren, leider gibt es auch heute noch Menschen, die lieber das klassische Familienbild propagieren. Ich habe mich damals entschieden, meine Kinder möglichst vorurteilsfrei zu erziehen.

Doch wie erzieht „Mann“ Kinder? Meine Frau hatte dies bisher erfolgreich erledigt, und ich habe mich um Erziehungsfragen nicht wirklich kümmern müssen. Nun hatte sich das Blatt gewendet. Treu dem französischen Motto „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ wollte ich von nun an die Erziehung unserer Kinder begleiten.

Aller Anfang war schwer. Es sind mir sehr viele Vorurteile entgegen gebracht worden. Beim Babyschwimmen, in der Krabbelgruppe, jedes Mal wurde gefragt, ob denn das nächste Mal endlich die Mama mitkommt. Allein schon die Formulierungen. Nie gab es ein Eltern-Kind-Turnen, geschweige denn ein Vater-Kind-Turnen. Mutter-Kind-Turnen ist der Standard und davon wird nicht abgewichen. Es ist auch heute noch lange nicht der Normalfall, dass die Mutter arbeitet und der Vater die Kinder betreut. Mein Ziel ist es, meine Kinder möglichst vorurteilsfrei zu erziehen. In einer Gesellschaft, die sich nur langsam

verändert, ist das nicht einfach. Warum muss immer die Mutter die Kindergeburtstage organisieren, mit den Kindern zum Kinderarzt, zum Elternsprechtag? Die Blicke, die mir entgegen kommen, sind auch heute noch sehr fragend. Viele verstehen nicht, dass eine Mutter ihre Kinder dem Vater „überlassen“ kann. Ich genieße es sehr, dass meine Kinder mit all ihren Fragen und Problemen zu mir kommen. Bei kleinen Unfällen und Verletzungen ist nicht, wie bei anderen häufig gesehen, die Mutter die einzige Person, die die Kinder trösten kann. Meine Kinder lernen, dass es egal ist, wer die Erziehung übernimmt, welche Religion jemand hat, welche Hautfarbe oder welche Sprache er spricht.

Mir war und ist es noch immer wichtig, dass meine Kinder möglichst selbständig aufwachsen sowie selbstbewusst und eigenverantwortlich auftreten. Auch ist es mir besonders wichtig, dass für sie Integration mehr ist, als nur eine Worthülse. Aus meiner eigenen familiären Situation heraus, musste ich selbst schon als Kind erleben, wie schwer das Leben ist, wenn man „anders“ ist. Aufgrund einer schweren Behinderung meines Bruders lernte ich früh, wie schwer ein Leben abseits der Norm sein kann, wenn man schon als Kleinkind jeden Tag mehrere Stunden Fahrtzeit in Kauf nehmen muss, um in einen geeigneten Kindergarten bzw. eine Schule zu kommen.

Brüderlichkeit hat so schon früh eine große Bedeutung für mich gehabt. Mein

Bruder war und ist noch heute mein bester Freund. So halten es auch meine beiden Söhne. An manchen Tagen ist es wirklich schwierig, sie beide gemeinsam zu „ertragen“, da sie nicht eine Minute miteinander sein können, ohne zu streiten. An anderen Tagen können sie nicht eine Minute ohne einander sein. Sie gehen sich nicht von der Seite und ergänzen sich perfekt. Manche Dinge ändern sich halt nie. Man muss nicht immer mit allen Menschen in jeglicher Situation gut auskommen, aber man muss die Größe haben, über seinen Schatten zu springen und wieder auf den anderen zugehen zu können. Dies beherrschen sie schon jetzt. Sie können sich streiten, auch mit familienfremden Personen, um im nächsten Moment wieder mit dem anderen zu kommunizieren.

Gleichheit – Stolz macht mich das Verhalten meiner Kinder gegenüber Menschen mit Behinderungen und ausländischen Mitbürgern. Unser ältester Sohn, selbst im Ausland geboren, trägt dies stolz vor sich her. Beide Kinder treten ausländischen Mitbürgern, Kulturen und anderen Lebensweisen offen und neugierig gegenüber. Der Ansatz der Gleichheit und Integration war offensichtlich der richtige. Durch viele Reisen, auf die wir unsere Kinder immer mitnehmen, haben sie schon früh gelernt, dass die Menschen nicht überall so leben, sprechen und denken wie zu Hause. Sie haben sich schnell auch über sprachliche Grenzen hinweg gesetzt und den Gegebenheiten angepasst.

Fremd aussehenden Menschen treten sie immer mit Neugierde entgegen.

Freiheit – Die schwierigen Fragen, die sich nun immer wieder und in letzter Zeit vermehrt stellen: Wie weit geht die Freiheit, bzw. wo und wie setze ich Grenzen. Wie kontrolliere ich, ohne zu überwachen?

Unsere Kinder nutzen die Freiheit, die wir Ihnen geben, intensiv, manchmal zu exzessiv. Wenn sie bei Freunden oder Verwandten zu Besuch sind, entscheiden sie sich oft, gleich über Nacht dort zu bleiben. Sie akzeptieren die Regeln, die wir vereinbart haben und haben diese selten negativ ausgenutzt. Mein jüngerer Sohn teilte mir an seinem zweiten Schultag mit, dass es nun nicht mehr notwendig ist, ihn jeden Tag zur Schule zu begleiten. Nach einigen Übungswegen und der Sicherheit, dass er Regeln einhält, darf er die Freiheit des Schulweges allein genießen.

Wie bereits angedeutet, ist jedoch der Ansatz der Freiheit ein wesentlich schwierigerer. Wie definiert man Grenzen und setzt diese durch, wenn die Kinder gewohnt sind, größtenteils frei und selbstverantwortlich zu entscheiden. Wir haben uns dazu entschieden, diese Freiräume möglichst großzügig, die Grenzen dann aber unverrückbar zu gestalten. Diese Grenzen sind mit allen Familienmitgliedern gemeinsam festgelegt und müssen eingehalten werden.

Unsere Kinder dürfen vieles ausprobieren und ihre eigenen Erfahrungen sammeln, auch wenn diese nicht immer positiv sind. Frei nach dem Motto „Try and error“. Ich

vertrete die Ansicht, dass Kinder ihre Erfahrungen selber machen müssen, gute Ratschläge sind oftmals eher hinderlich oder ein Anreiz, es erst recht zu versuchen. Durch diese recht freie Erziehung haben sie schon früh gelernt, sich selbst zu organisieren. Sie haben keine Scheu, andere Menschen um Hilfe oder um Rat zu fragen. Sie sind offen und freundlich gegenüber fremden Menschen, auch wenn uns das manchmal Angst macht und wir sie selbstverständlich auch auf die Gefahren hinweisen müssen.

Wie sich diese Erziehung auswirkt und ob es der richtige Weg ist, wird sich erst in einigen Jahren zeigen. Mittlerweile ist es so, dass meine Frau und ich uns die Erziehung zu gleichen Teilen aufteilen. Wir ergänzen uns gut und haben dieselbe Einstellung, sodass wir bei der Erziehung unserer Kinder keine Kompromisse miteinander eingehen müssen. Ich muss meiner Frau danken, dass sie mir die Möglichkeit gegeben hat, so viel Zeit mit meinen Kindern zu verbringen und bedeutenden Einfluss auf die Erziehung zu nehmen. Unsere Kinder danken es uns mit gleichmäßig verteilter Loyalität. Sie sind offen gegenüber Neuem, sie fragen, was sie interessiert und organisieren sich zu einem großen Teil unter unserer Aufsicht selbst.

Nachdem unsere Kinder nun immer selbstständiger werden, freue ich mich, wieder in meinen Beruf einzusteigen und hoffe, dass die Gesellschaft sich vielleicht doch ein wenig verändert hat und es mir ohne Vorurteile ermöglicht, dies als ehemali-

ger Vollzeitvater und Hausmann zu tun. Bisher habe ich allerdings die Erfahrung machen müssen, dass es nicht zählt, als Hausmann über sechs Jahre zu Hause gearbeitet zu haben. Auch der Aufbau des gemeinsamen Unternehmens zählt relativ wenig. Wichtig scheint nur eine jahrelange, lückenlose, nachweisbare Tä-

tigkeit zu sein. Hier ist noch erheblicher Nachholbedarf auf Seiten der Entscheider in Unternehmen. Nun verstehe ich die Position vieler Frauen, die es ebenfalls schwer haben, nach Jahren wieder in Ihren Beruf zurückzukehren und ein qualifiziertes Arbeitsangebot zu bekommen. ■

3. Lernorte und Lebenswelten der Erziehung ...

Fragestellung: An welchen Lernorten und in welchen Lebenswelten geschieht Erziehung?

Aus den Beiträgen dieses 3. Kapitels gewählt und fokussierte Thesen:

vgl. Max H. Friedrich:

Die Bedeutung des Lebensraumes für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen

- Der Lebensraum jedes Kindes umfasst jenen der Familie, der Schule und des kommunikativen, sozialen Raumes. Der Lebensraum Familie ist historisch einer ständigen Veränderung unterworfen. Der Lebensraum Schule bedürfte einer Rundumerneuerung, die wohl in den herkömmlichen Gesellschaftsstrukturen Utopie bleibt. Er ist der Ort der sozialen Begegnung. Je schwieriger die innerfamiliäre Situation gestaltet ist, umso mehr wird die Schule zum Ort der Erziehung bzw. Nacherziehung.

vgl. Natascha Stern:

Heute nur gespielt! Kinder auf dem Weg ins Leben begleiten – Die Bedeutung von Bildung und Bindung!

- Kinder als kompetente Wesen mit der Fähigkeit zu Selbstbildungsprozessen zu sehen. Sie brauchen die pädagogische offene Haltung begleitender Personen, die diesen Prozess erkennen und eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung stellen, um sie Schritt für Schritt auf dem Weg durchs Leben zu

begleiten, und ihnen die Hand reichen und vor allem beachten, dass jeder Pfad individuell ist und alle ihre eigenen Stolpersteine und Stärken haben, und vor allem, dass der Weg das Ziel ist.

vgl. Susanne Herker:

Wann ist Schule Erziehungsraum?

- Jeder Aufenthaltsort von Menschen und somit Kindern und Jugendlichen ist ein Lebensraum. Dieser bietet Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten und somit Entwicklungspotential für jedes Individuum. Daher würde die Schule ihre Daseinsberechtigung verlieren, wenn sie nur ein Lernraum ist. Eine gute Schule versteht sich als Erfahrungsraum für jede und jeden in der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen. Denn so ein Raum ist wie ein „dritter Pädagoge“.

vgl. Bernd Hackl:

Skylla und Charybdis. Schule zwischen Kathederpädagogik und Neoliberalismus

Die Qualität der Bildungsarbeit ließe sich hochtreiben durch:

- die Installierung von Konkurrenzmechanismen und die damit verbundene Individualisierung der Problemverantwortung,
- die Sichtbarmachung der individuell erbrachten Leistung durch Selbstdo-

3. Lernorte und Lebenswelten der Erziehung ...

kumentation und/oder durch wissenschaftliche Messdaten,

- die Freisetzung und Stimulierung des Angebots-/Nachfrageverhaltens der bildungspolitischen Akteure,
- die Einrichtung einer strategisch konzipierten Architektur systematischer Rückkoppelungseffekte in der Form automatisierter Sanktionen.

vgl. Josef Zollneritsch:

Erziehung in der Schule oder: Was kann Schule leisten?

- Länder, in denen es keinen nationalen Konsens über Bildung gibt, bringen eine Schulreform nicht oder nur halbherzig zustande. Halbherzige Reformen sind schlecht, da sie unfinanzierbare Doppelstrukturen und schlechte Ergebnisse bringen und Verlierer produzieren.

vgl. Walter Ebner/Waltraud Grillitsch:

Schule und Erziehung – ein Widerspruch an und in sich?

- Wissensarbeit und Erziehungsarbeit haben Hand in Hand zu gehen.
- In letzter Zeit verstärken und verschärfen sich erzieherische Aufgaben jedoch zu Lasten der Bildung.
- Ergänzende Unterstützung ist hier im sozial-pädagogischen Bereich nötig.

vgl. Helmut Bachmann:

Die Neue Mittelschule – ein Beitrag zu einer zeitgemäßen Bildungslandschaft?!

- Voraussetzung für die optimale Bildung aller Schülerinnen und Schüler ist ein pädagogischer Kulturwechsel, eine neue Lernkultur, die sich an den einzelnen Schülerinnen und Schülern orientiert.

dagogischer Kulturwechsel, eine neue Lernkultur, die sich an den einzelnen Schülerinnen und Schülern orientiert.

- Eine neue Teamkultur an Schulstandorten macht die vielfältigen Begabungen der Lehrpersonen fruchtbar für die Bildungsarbeit und schafft Berufszufriedenheit und Ansehen.
- Professionelle Kooperation im Bildungswesen ist eine zentrale Grundlage gelingender Bildungsarbeit.

vgl. Wilhelm Krautwaschl:

Das Internat – eine zeitgemäße Erziehungsstätte?

- Das Internat ist mehr als Lernhilfe und Schule, aber auch nicht bloßer Familienersatz – es ist ein pädagogischer Ort.
- Das Internat ist zukunftsfähig, weil es Orte und Zeiten für Selbstbildungsprozesse zur Verfügung stellt.

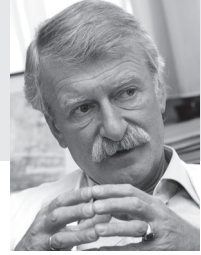
vgl. Hans-Ferdinand Angel:

Der Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zur Erziehung

- Der Glaube an Gott? An Transzendentes? Praktizierte Liebe? Meditative Versenkung? Wie gehen Glaubensprozesse (Creditionen) vonstatten, in welcher Beziehung stehen sie zu Emotionen und Kognitionen? Und müssen Glaubensprozesse überhaupt religiöser Art sein? Falls ja, wie verhält sich dann konfessionelle Ausprägung von Creditionen zu unseren Emotionen und Kognitionen? ... in der Erziehung ... im Religionsunterricht ...

Max H. Friedrich

Die Bedeutung des Lebensraumes für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen



Der Lebensraum jedes Kindes umfasst jenen der Familie, der Schule und des kommunikativen, sozialen Raumes. Der Lebensraum Familie ist historisch einer ständigen Veränderung unterworfen.

Es ist müßig, der sogenannten heilen Welt biedermeierlicher Idylle nachzutrauern, die es in der Realität nie gegeben hat und die idolisiert wird. Die heile Familienwelt der Jahrhundertwende vom 19. ins 20. Jahrhundert hat wohl treffend Arthur Schnitzler enttarnt. Die Kinderwelt für „Gott, Kaiser und Vaterland“ und jene „Führer befiehlt – wir folgen dir“ war ausgerichtet auf fatalen Männlichkeitskult. Der Lebensraum nach dem Zweiten Weltkrieg war für die Kinder geprägt durch Aufbau, Streben nach Wohlstand und Überwindung der versäumten Kindheit und Jugend.

Die Rebellion der 68er-Generation versuchte zum Teil erfolgreich die autoritären Strukturen, vor allem des jugendlichen Lebensraumes, zu überwinden und schließlich macht sich numehr seit etwa 20 Jahren die Devise breit: immer jüngere Kinder fordern den Status des Jugendlichen und das Jugendalter ist nach oben hin maßlos verbreitet. „For ever young“ und „fit is fun“ lautet die vorgelebte und nachgeahmte Devise.

Die Lebensräume der Familie zentrieren sich mehr und mehr auf den urbanen Bereich, die Landflucht ist weltweit beobachtbar und findet sich in Megametropolen wieder und der kindgerechte wohn- und familienbestimmte Lebensraum schrumpft. Die Kommunikationsstrukturen der Familien sind durch Gesprächsarmut, Emotionssparsamkeit und Sozialdelegierung geprägt.

Gesprächskommunikation erfordert Zeit und Zeit unterliegt der Devise, sie sei Geld. Somit findet, wenn überhaupt, das gemeinsame Tischgespräch der innerfamiliären Gesprächskultur und auch die, für das Leben notwendige gelernte Streitkultur im geschützten Lebensraum Familie kaum mehr statt.

Die Emotionsarmut wird beobachtbar, wenn sich Alexithymie breit macht, nämlich die Unfähigkeit, die eigenen und fremden Gefühlen lesen zu lernen und den Gefühlen eben auch sprachlich Ausdruck zu verleihen. Wer lernt im Lebensraum Familie noch Angst, Wut, Freude, unbeschwerte Heiterkeit für alle erkennbar auszuleben?

Viele der früher innerhalb der Familie gelernten bzw. erfahrenen sozialen Spielregeln werden in den Kindergarten und in die Schule nach außen delegiert. Die soziale Verantwortung, einen bestimmten

Lebensstil zu prägen, Übungsfeld für die Kinder zu bieten, um auch Korrekturen anbringen zu können, wird vermisst.

Erziehungsmaximen vom Imitationslernen, vor allem ein soziales Vorbild zu sein, werden wenig wahr genommen. Versuch-Irrtumslernen wird kaum erlaubt und bei Irrtum geächtet, statt dem Kind ermutigender Wegbegleiter zu sein. Der Auftrag, Kinder in kalkulierbaren Gefahren zu begleiten, wird ausgeschlossen, ohne zu bedenken, dass es einst einen Spruch gab, „wer sich in Gefahr begibt, kommt darin um“. Dem vorzubeugen, gilt es, im Familienraum Gefahr erkennen und bewerten zu lernen.

Der Lebensraum Schule bedürfte einer Rundumerneuerung, die wohl in den herkömmlichen Gesellschaftsstrukturen Utopie bleibt.

Dies beginnt bei den architektonischen Strukturen österreichischer Schulbauten, nur wenige entsprechen einer Vorstellung des 21. Jahrhunderts. Dabei sind nicht nur die notwendigen Bewegungsräume in Form von Sportstätten gemeint, sondern Kulturräume, wie Musikzentren, Theaterforen, bildnerische und malerische Zentren, Sprachlaboratorien, IT-Kommunikationsräume und schließlich helle, moderne, durch Flexibilität gestaltete Schulräume. Auch für das Lehrpersonal sind arbeitsadäquate Räume zu schaffen.

Der Lebensraum Schule ist Ort der sozialen Begegnung. Je schwieriger die innerfamiliäre Situation gestaltet ist, umso mehr wird die Schule zum Ort der Erzie-

hung bzw. Nacherziehung. Oskar Spiel hat in den 30er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein Buch geschrieben, das neuerdings wieder aufgelegt wurde. Im „Schaltbrett der Erziehung“ hat er dem Gemeinschaftsgefühl breiten Raum gewidmet. Er sprach von einer Schule der Arbeits-, Erlebnis- und Verwaltungsgemeinschaft. Unter diesen Begriffen verstand Spiel die Notwendigkeit, dass Kinder zu einer Lerngemeinschaft in Konsequenz herangeführt werden müssen. Die Schule war einst und ist heute als Ort der Bildung und Erziehung definiert. Dazu gehört, dass das Lernen gelehrt werden muss und danach der Lernerfolg im Lebensraum Schule kontrolliert werden muss. Anders ausgedrückt heißt dies, dass Schulaufgaben, das in der Schule Gelehrte und Gelernte, zu Hause zu üben und zu festigen ist. Arbeitsgemeinschaft in der Schule bedeutet aber auch die in der modernen Sprache ausgedrückte „Teamarbeit“. So zitiert Spiel einen Knaben, der plötzlich ausruft „das hätte keiner von uns allein geschafft“.

Unter Erlebnissgemeinschaft wird verstanden, dass Kinder die Schulzeit zur Kommunikation in gegenseitiger Achtung nützen, sich verbal und nonverbal auszudrücken lernen, ihren Gefühlen nicht nur durch Gestik und Mimik und allfälligen Gewalthandlungen Ausdruck verleihen, sondern Konflikt-, Streit- und Versöhnungskultur lernen. Die Schule ist jener Raum, in dem man Achtung und Rücksichtnahme vor dem vorgesetzten

Erwachsenen, aber auch untereinander lernt. Ziel ist schließlich der Erwerb von Reife durch Selbstverantwortung. Diese hat etwas mit Ichbildung zutun, nämlich mit dem eigenverantwortlichen Umgang im Denken, Fühlen, Wollen und Handeln. Unter Fremdverantwortung versteht man jenes Gemeinschaftsgefühl, bei dem emotionales Mitschwingen für den anderen in Freude und Leid gemeint ist. Humor und Glücksfähigkeit sind weitere Anteile einer gelebten Erlebnisgemeinschaft. Schließlich ist die Heranbildung zur Toleranzfähigkeit zu fördern. Toleranz bedeutet, dass auch ein anderer eine gültige Meinung haben kann und man den eigenen Egozentrismus zurückstellen lernen muss.

Unter schulischer Verwaltungsgemeinschaft ist nicht bürokratische Administration gemeint, sondern das Erlernen der Fähigkeit, dass jede Gemeinschaft Ordnungen entwickeln muss, die einen geordneten Ablauf des Alltags garantieren. Folgt man diesen einfachen Regeln, so arbeitet man gegen die Spirale von Aggression über Gewalt zur Brutalität.

Im Lebensraum Schule werden die wichtigen Spielregeln von Nähe und Distanz, von Dialogfähigkeit, von Team- und Netzwerkarbeit vermittelt.

Der kommunikativ-soziale Lebensraum bedeutet die Gestaltung der sogenannten Freizeit.

Neben Familie und Schule ist der Freizeitbereich eine Schulungsstätte der Bildungs- und Erziehungsfunktion der

beiden vorher genannten Bereiche. Freizeit im innerfamiliären Rahmen bedeutet Medien- und Spielekonsum. Fernsehen, Internetbenützung und elektronisches Spielzeug stellen einen virtuellen Lebensraum dar. Permanent vermittelte Gewalt sowie gespielte Destruktion und Tötungsverhalten wird von der Erwachsenenwelt häufig bagatellisiert.

Der Freizeitumgang mit tatsächlichen oder sogenannten Freunden entzieht sich häufig der Kenntnis der Eltern. Die Versammlungen von Kindern und Jugendlichen finden in Lebensräumen, die gerne von Jugendlichen abgeschottet werden, statt. Eltern kennen häufig weder den Ort noch die üblichen kommunikativen Gegebenheiten. So gesehen sind den Eltern häufig weder die Sprache noch die Kulturen ihrer Kinder bekannt. Wenngleich diese Abschottung der Lebensräume ein vor allem lebensaltersspezifisch pubertäres Verhalten darstellt, so ist die Kenntnis über dieses Verhalten zum Verständnis der eigenen Kinder notwendig. Kindliche und jugendliche Lebensräume sind geprägt vom Vorbild der Erwachsenen. So gilt oft die Devise „high risk is fun“ und lässt Kinder und Jugendliche die Gefahren auskosten. Drogenkonsum, aber auch Beispiele wie train surfing oder bungee jumping gehören zum Nervenkitzel, der gegenüber der jugendlichen Gemeinschaft Rangerhöhung bedeutet.

Es stellt sich also die Frage, wie gestalten wir Erwachsene den Lebensraum, der Kindern und Jugendlichen altersadä-

Die Bedeutung des Lebensraumes für die Erziehung... - Max H. Friedrich

quat spannungsgeladen ist, ohne dass es
notwendig wird, sich durch Alkohol oder

Drogen in einen fatalen und gefährlichen
Lebensraum wegzubeamen. ☐

Natascha Stern

Heute nur gespielt!

Kinder auf dem Weg ins Leben begleiten –
Die Bedeutung von Bildung und Bindung!



Eine Mutter holt ihren 5-jährigen Sohn vom Kindergarten ab und fragt: „Na, was habt ihr heute alles im Kindergarten gemacht?“ Ihr Sohn antwortet: „Gespielt!“ Die Mutter runzelt die Stirn: „Nur gespielt?“ Hier stellt sich nun vielleicht so manch einer die Frage: „Ist spielen denn genug?“ „Was ist mit Bildung?“

Dies verdeutlicht, dass Erziehung und vor allem die frühkindliche Bildung derzeit Brennpunktthema in der Gesellschaft, den Medien, und natürlich auch in politischen Diskussionen ist. Begriffe wie Qualitätssicherung, Bildungspläne, sprachliche Förderung sind in aller Munde. Diese „öffentliche Zuwendung“ für dieses Thema ist natürlich erfreulich. Die enorme Bedeutung des Entwicklungsabschnittes von Kindern und die Notwendigkeit einer bestmöglichen professionellen Begleitung werden erkannt und ernst genommen.

Das menschliche und insbesondere das kindliche Gehirn ist ein Meisterwerk und wird dank der Neurobiologie immer besser verstanden. Sind die Erkenntnisse der Forschung nun neu? Z.B., dass aktives Handeln für die Entwicklung des Gehirns notwendig ist, dass jede Erfahrung Spuren in den neuronalen Arealen hinterlässt, dass unser Gehirn nur lernt, wenn es

gefordert wird und die effektivste Lernfähig-

keit beim Kontakt von Mensch zu Mensch stattfindet (Spitzer, 2002).

Nein, absolut nicht – aber dank der fundierten wissenschaftlichen Forschung können derzeitige pädagogische Bemühen in Bildungsinstitutionen wie „Das Spiel als die kindliche Lernform“ professionell und stichhaltig argumentiert werden. Denn die Kehrseite der Medaille „öffentliches Interesse an früher Bildung“ lautet leider viel zu oft: Kann man Bildung und Betreuung trennen? Werden die Kinder ausreichend auf die Schule vorbereitet?

Die wesentliche Frage sollte jedoch lauten: Was braucht „(m)ein“ Kind jetzt und wie kann ich es am besten auf dem Weg durchs Leben begleiten? Diese Frage impliziert die Annahme, das Kind als kompetentes Wesen zu sehen, mit der Fähigkeit zu Selbstbildungsprozessen. Es braucht die pädagogische offene Haltung begleitender Personen, die diesen Prozess erkennen und eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung stellen.

Der wichtigste Faktor, der die oben genannte Frage begleitet und sie vielleicht zum Teil beantwortet, ist „Zeit“, vor allem die „persönliche“ Zeit von Eltern und Pädagog/innen, Momente zum Spielen, Zeit zum Wachsen. Doch genau dieses Element ist leider oft Mangelware. Im

Kindergarten haben wir aufgrund des offenen Tagesablaufes und der pädagogischen Struktur zum Glück Möglichkeiten, Zeit zu schenken.

Hier drängt sich die Frage auf, welche Relation zwischen Betreuungsschlüsseln und Bildungsqualität besteht. Hätte es positive Auswirkungen auf die Bildungsarbeit, wenn die Gruppengrößen von 25 Kindern gesenkt werden würden? Nun ja, wenn wir es nur aus dem Faktor des erwähnten „Zeitschenkens“ betrachten, vermutlich beträchtliche.

So – nun schenken wir Kindern also Zeit, und was tun wir jetzt mit dieser?

„Gib mir Wurzeln, damit ich Halt finden kann und gib mir Flügel, damit ich fliegen kann!“

Dieser Satz beinhaltet viel von der Bedeutung von frühkindlicher Förderung. Vor allem die Balance zwischen Bildung, einem immer noch traditionell behafteten Begriff, welcher sich meist auf kognitive Förderung bezieht, und der Notwendigkeit einer emotionalen Bindung und Bildung steht hierbei im Vordergrund. Welcher Bereich wiegt schwerer und sollte daher mehr gefördert werden? Kognitive Bildungsbereiche wie Sprachförderung, mathematische und schriftsprachliche Vorläuferfähigkeiten, Verständnis für Wissenschaft und Technik oder musisch-motorische Bereiche wie Kreativität, Musik, Tanz und Bewegung, oder vielleicht doch soziale und emotionale Kompetenzen wie Selbstbewusstsein, Frustrationstoleranz und Empathie? Eine schwere Wahl

– wenn man es im Blickwinkel des „entweder/oder“ sieht. Das Zauberwort in diesem Zusammenhang heißt, wie schon im Leitsatz erwähnt, „Gib mir Wurzeln (Geborgenheit, sozial-emotionale Faktoren) und gib mir Flügel (Kompetenzen)“.

Dieses kleine Wort „und“ drückt den Schwerpunkt der frühkindlichen Erziehung im vorschulischen Bereich am besten aus und kommt aus dem Blickwinkel der ganzheitlichen Pädagogik gesehen dem Begriff der umfassenden Bildung am nächsten.

Joachim Bauer (2008) beantwortet die Frage, welches zwischenmenschliche Erleben im Gehirn des Kindes zu einer optimalen geistigen Entwicklung führt, wie folgt: „Kinder brauchen persönliche Bindungen zu Bezugspersonen, um ihre Motivationssysteme zu entfalten. Sie brauchen Einführung und Unterstützung, um sich frei von Angst der Welt zuwenden und lernen zu können“ (a.a.O., S.130). Ein Beispiel aus dem Alltag:

Einige Kinder zeigen großes Interesse am Rollenspiel. Die Kinder spielen in der Puppenküche und die Pädagogin wird zu einem Frühstück eingeladen. Es wird am Marktstand eingekauft, danach der Tisch gedeckt und gekocht. Beim täglichen Frühstück wird darauf geachtet, dass von allem gekostet wird – vom Fisch hin bis zum Schokoladenkuchen. Es ist also ein lustbetontes, interaktives Spiel. Was lernen Kinder dabei? Sie kommunizieren miteinander, erweitern ihren Wortschatz, lernen, sich auszudrücken, müssen Fra-

gen formulieren wie beim Einkaufen am Marktstand. Es bietet sich also ein Lernfeld für sprachliche Förderung. Weiters agieren sie im sozialen Umfeld, müssen mit Meinungsverschiedenheiten umgehen, z.B. „Wer darf heute der Verkäufer am Marktstand sein?“. Sie werden auch in ihrer Kreativität gefördert. Die Kinder gestalten ihr Spiel, brauchen immer neue Ideen und müssen diese auch umsetzen, indem sie Aktivitäten planen, wie: „Was und wie viel kaufen wir heute am Markt ein?“ Letzteres kann auch als Förderung der mathematischen Vorläuferfähigkeiten gesehen werden. Hier könnte ich noch unzählige weitere Lernerfahrungen eines „so einfachen Spiels“ erläutern.

Nur wenn kognitive und soziale und emotionale und kreative und motorische Fähigkeiten und vieles mehr auf kindgerechte Weise gefördert werden, kann Bildung wirklich nachhaltig und sinnvoll vermittelt werden.

Was bedeutet kindgerechte Förderung?

Wie bereits oben erwähnt, spielt die Bindung zu den Bezugspersonen eine besondere Rolle. Wenn Kinder sich angenommen, geliebt und beachtet fühlen, können sie Neues entdecken, Fragen stellen und die Welt um sich herum erobern. Nicht zu vergessen sind die Vorbildwirkung und das Lernen voneinander. Da im Kindergarten Kinder zwischen drei und sechs Jahren gemeinsam wachsen, lernen sie von einander. Besonders entscheidend ist, was Kindern vorgelebt

wird, denn Kinder lernen vor allem durch Imitation. Möchte man bestimmte Werte wie „einander respektvoll behandeln und zuhören“ vermitteln, müssen diese Werte auch gelebt werden, denn sonst sind sie nichts als leere Worte.

Weiters muss auch das nötige „Know-how“ vorhanden sein. Einerseits ist es unerlässlich, das Kind genau zu beobachten, individuelle Begabungen zu erkennen und auf diese einzugehen. Andererseits müssen genaue Kenntnisse über entwicklungspsychologische Prozesse wie sogenannte „Entwicklungsfenster“ – Zeiten, in denen die kindliche Entwicklung für bestimmte Lernbereiche besonders offen ist – bekannt sein. Auch die stetige Fortbildung spielt eine wesentliche Rolle, um am „neuesten Stand“, beispielsweise im Bereich der Neurobasics, zu bleiben.

„Neurobasics sind die Grundstrukturen des Gehirns, die in frühen Lebensjahren erworben werden müssen, um intelligente Leistungen entwickeln zu können. Ein Kind erwirbt diese neuronale Basis in ständiger Auseinandersetzung mit der greifbaren, sichtbaren, hör- und fühlbaren Umwelt“ (Hollerer 2006).

In diesem Zusammenhang sieht die Entwicklungspsychologie aus dem neurobiologischen Blickwinkel (Hollerer 2006/ Spitzer 2002) drei wesentliche Eckpfeiler für die Entwicklung dieser neuronalen Basis:

- Wiederholung
- Abwandlung
- Neues erleben

Auch hier sind diese Erkenntnisse nicht wirklich neu, doch wissenschaftlich fundiert.

Viele Erwachsene führen diese „Schwerpunkte“ oft unbewusst mit kleinen Kindern durch. Haben Sie schon mal ein Kind vielleicht mit Lob ermutigt, seine ersten Schritte noch einmal zu machen? Oder haben Sie beobachtet, dass ein Kind von sich aus eine Bewegung unzählige Male wiederholt? Sie und das Kind selbst haben also einen Eckpfeiler für die Entwicklung von Neurobasics gelegt.

Das Gehirn braucht Wiederholungen, um die Verbindungen zwischen den Nervenzellen wachsen zu lassen. Man könnte in dieser Hinsicht unser Gehirn mit einem Straßennetz vergleichen. Wird eine Weg, eine bestimmte neuronale Verbindung viel befahren, wird diese „Straße“ vergrößert. Durch die Wiederholung dieser Aktivität wird diese „Verbindungsstraße“ zu einer Autobahn ausgebaut und praktischer Weise auch mit Abfahrten und

Verbindungsmöglichkeiten ausgestattet. Letzteres geschieht vor allem, wenn die Lernerfahrung abgewandelt wird und neue Erfahrungen ermöglicht werden.

Was macht nun also vorschulische Bildung in Bildungsinstitutionen aus?

Spielend miteinander lernen, Know How entwickeln, Bindung erfahren, Kreativität entfalten, Zeit nehmen und geben, wahrnehmend und achtsam miteinander umgehen, sind nur einige der wesentlichen Punkte dieses Bildungsabschnittes. Diese lassen sich vielleicht am besten mit dem Wort „Vielfalt“ zusammenfassen. Die Methoden mögen unterschiedlich sein, doch die Motivation dahinter lautet, Kinder bestmöglich zu begleiten.

Kinder Schritt für Schritt auf dem Weg durchs Leben begleiten, ihnen die Hand reichen und beachten, dass jeder Pfad individuell ist, jeder seine eigenen Stolpersteine und Stärken hat und vor allem, dass der Weg das Ziel ist! ▣

Literaturangabe

Bauer, J. (2008), *Lob der Schule*, Heyne: München.

Spitzer, M. (2002), *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, Spektrum: Heidelberg, Berlin.

Hollerer, L. (2006), *Gewähren lassen oder fördern*, Kiste 2006. Zeitschrift des Kinderbetreuungsreferates Land Stmk, Ausgabe 2006, S. 28-29.

Wann ist Schule Erziehungsraum?



1. Jeder Aufenthaltsort von Menschen und somit auch von Kindern und Jugendlichen ist Lebensraum. Der Begriff „Lebensraum“ inkludiert immer den Anspruch, in altersadäquate Beziehung mit den BewohnerInnen zu treten und jeden/jede als wertvoll erleben zu lassen.

2. Jeder Lebensraum bietet Erfahrungs- und Reflexionsmöglichkeiten und somit Entwicklungspotential für jedes Individuum.

3. Eine Schule, welche „nur“ als Lernraum von Kindern und Jugendlichen definiert ist, führt als gesellschaftliche Institution ihre Daseinsberechtigung ad absurdum.

Lebensraum ist Lernraum

Schule versteht sich seit Kaiserin Maria Theresia (1717-1780) als Lernraum; Lernraum von Kulturtechniken, Lesen, Schreiben, Rechnen, d.h. „Schule“ gilt als ergänzender (Lern-)raum zum Lebensraum. In Letzterem wurden durch ein gemeinsames Miteinander Überlieferungen und Erfahrungen in vielseitiger Hinsicht tradiert und ausgetauscht. Das hieß: Lebensraum sozusagen als ganzheitlicher Handlungsraum und einen Lernraum als ergänzendes Angebot für kognitive Erweiterung. „1850: Stillsitzen... In einer Dorfschule paukten die Kinder Religion, Deutsch

Rechnen und Singen;
Naturwissenschaften

fehlten auf dem Stundenplan – Turnen auch... 1900: Sich auf den schweren gusseisernen Bänken herumzulümmeln wäre für Schüler des Wilhelminischen Kaiserreichs nicht infrage gekommen...“ (Die ZeitGeschichte 1/2007, S. 11)

Spätestens seit der Beschreibung neuroanaler Korrelate des Lernens (vgl. Spitzer 2007, Hüther 2009) durch die Hirnforschung wird der Begriff „Lernen“ in ein breiteres Handlungs- und Erfahrungsspektrum gerückt. Bei keiner anderen Spezies ist die Hirnentwicklung in solch hohem Ausmaß von der emotionalen, sozialen und intellektuellen Kompetenz der erwachsenen Bezugspersonen abhängig wie beim Menschen. (vgl. Hüther 2001, Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn) D.h., die „Neurodidaktik“ fordert eine „gehirngerechte“ Gestaltung von sogenannten Lernräumen, welche sich optimalen „Lebensräumen“ annähern. Dies bedeutet wiederum einen hohen Anspruch an emotionaler und sozialer Qualität der Beziehungen an der Seite des intellektuellen Angebots. Die Hirnforschung liefert damit den Beweis für eine längst dagewesene pädagogische Weisheit: Dass Lernen mit Lust verknüpft ist und emotional gefärbte Erlebnisse besser als neutrale erinnert werden, erkannte

schon vor 300 Jahren der Verfasser der *Didactica magna*, Jan Amos Comenius. Um der Neurodidaktik gerecht zu werden, wird längst Besprochenes bestätigt: Nicht möglichst viel Stoff vortragen, sondern selbstaktiv Probleme lösen, bedeutet nachhaltiges Lernen und somit Erziehung des ganzen Menschen. PädagogInnen kindgerechter Konzepte wie z.B. Peter Petersen (Jenaplan-Pädagogik) sprechen von *„Pädagogischen Situationen, welche einen ‚problemhaltigen Lebenskreis‘ darstellen und echte Fragen mit sich ziehen, welche ... Anlass zu neuen Einsichten, Erkenntnissen, zu neuem Können und damit zu einem bildenden und darüber hinaus vielleicht sogar zu einem erzieherischen Wert für das Menschenkind wird.“* (Petersen 1937, S. 21)

Damit schließt sich die Schere von sogenannten „Lernräumen“ und „Lebensräumen“. Die begriffliche Trennung von „Schulraum“ und „Lebensraum“ wird damit ad absurdum geführt. Als Lebensraum ist jede Umgebung gefordert, welche durch eine aktive Auseinandersetzung mit realitätsnahen Problemstellungen die (Selbst-)Erziehung jedes/jeder Einzelnen vorantreibt. Gute Schulen verstehen sich als Erfahrungsräume für jeden/jede Einzelne in der Auseinandersetzung mit sich selbst und anderen.

Erziehung zielt auf die Lebensbewältigung und somit Lebenstüchtigkeit eines Kindes bzw. Jugendlichen ab. Um sich dieser anzunähern, sind u.a. Selbstvertrauen, Verantwortungsbereitschaft, die Fähigkeit,

Initiativen setzen zu können, Solidaritätsbewusstsein, Teamfähigkeit, Selbstständigkeit, Aufgeschlossenheit für Neues zu fördern, Leistungsbereitschaft grundzulegen bzw. das dazu notwendige Angebot zu stellen. „Erziehung“ ist untrennbar mit „Lernen“ verbunden. Spricht Johann Friedrich Herbart (1776-1841) von „erziehendem Unterricht“, spricht Hartmut von Hentig (2003) von „Lob des Fehlers“ oder Peter Fauser (2007) von der „Qualität des pädagogischen Klimas“: Alle drei verdichten die Erwartungshaltung an Schule mit der Forderung nach verständnisintensivem Lernen, nach Eingebundenheit in die Erfahrungen der Gemeinschaft, nach Autonomieerleben und Reflexionsanspruch jedes einzelnen Schülers/jeder einzelnen Schülerin. Die Schule ist als Ort, an dem Kinder und Jugendliche für die auf sie zukommenden Anforderungen gewappnet werden sollen, neben der Familie diejenige Einrichtung, die sich am besten dafür eignet, die Entwicklung dieser Metakompetenzen zu fördern.

Keine Schule ohne pädagogisches Konzept!

Alle sogenannten „guten“ Schulen, welche international mit Schulpreisen ausgezeichnet wurden, (vgl. Fauser et.al. 2008) verwirklichen einen hohen Anspruch an das soziale Gefüge von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern. Nicht ein selbst gesetzter Auftrag als LehrerInnenkollegium „Wir müssen erziehen!“ führt zu gedeihlichen Ergebnissen, sondern ein

von allen getragenes pädagogisches Konzept, welches von einer integrativen, demokratischen Führung gestützt und verantwortet wird. Individualisierende Arbeitsmethoden mit dem tagtäglichen selbstverständlichen Anspruch der Verantwortungsübernahme und einer aktiven Partizipation jedes Schülers/jeder Schülerin ermöglichen (Selbst-)Erziehung. Diese funktionale Erziehung ist im Gegensatz zur intentionalen Erziehung die nachhaltigere. Das Vorleben und somit der Anspruch der selbstverständlichen Akzeptanz der Unterschiede der Begabung, der Herkunft, des Geschlechts, der Leistung oder Interessen, wie sie in jedem Lebensraum vorkommen, führt in der Gestaltung dieses Lebensraums Schule zu den Erziehungszielen der Toleranz, der Solidarität, der sozialen Mitverantwortung, aber auch zur Selbstakzeptanz „Ich bin wie ich bin“. Das ist der eigentliche Erziehungsauftrag eines Lebensraumes. *„Gute Schulen kultivieren den Umgang mit Vielfalt“* (Fauser 2009, S. 23)

Die auftretenden sogenannten Erziehungsschwierigkeiten, welche sich durch unerwartetes bzw. ungewolltes Verhalten bemerkbar machen, treten in erhöhtem Maße in Folge von Gleichschaltung der Erwartungen an Kinder und Jugendliche bezüglich der Interessen, der Raumnutzung, der Arbeitsergebnisse, der zeitlichen Planung von Beschäftigungen auf. „Jeder/jede macht zum selben Zeitpunkt das Gleiche“ führt in keiner Arbeitsplatzsituation zu kreativen oder gar positiv

verdichteten Ergebnissen. Dieser negative Verhaltenseffekt ist auch bei gleichem undifferenziertem Anspruch in Familien zu beobachten. D.h. der Lebensraum Schule, wenn er als solcher ehrlich titulierte wird, muss einerseits die Eigenaktivität und Selbststeuerung durch geeignetes Angebot stützen und vor allem vielseitigste Lernkanäle bedienen. Dabei kommt es nicht auf spektakuläre Unterrichtsinszenierungen an, sondern auf die Ansprache unterschiedlichster Lernbedürfnisse. Das braucht Zeit und deshalb ist die Lern- und Arbeitszufriedenheit bei SchülerInnen wie LehrerInnen in Schultypen nachweislich größer, in denen in einem rhythmisierten Tagesgeschehen Spannung, Konzentration mit entspannendem kollegialen Austausch und sozialem Angebot wechseln. Der positive (Selbst-)Erziehungsfaktor ergibt sich aus dem Gemeinschaftserleben. SchülerInnen, welche sich außerhalb der Verhaltenskoordinaten begeben, haben in einem derartigen Lebensraum ein vielseitigeres Netz von Korrektureinsichten, als in einer ausschließlich durch „Lernfunktionen“ bestimmten Umgebung. *„Das Individuum wird durch die Gemeinschaft zur Persönlichkeit.“* (Petersen 1937)

Die vieldiskutierte mögliche Überforderung des pädagogischen Personals in der „Schule als Lebensraum“ wird dort berechtigt vorgetragen, wo die Schularchitektur auf ausschließliche „Lernräume“ reduziert ist. „Der Raum als dritter Pädagoge“ (vgl. Konzeption aus Reggio Emilia)

– neben den anderen Kindern als erster (!) und den LehrerInnen als zweiter (!) Pädagoge – kann das Wohlbefinden, aber auch die Tätigkeiten und deren Ergebnisse unterstützen oder einschränken. D.h. die Diskussion ist nicht darüber zu führen, ob wir Schule als Lebensraum mit den damit verbundenen pädagogischen Erwartungen fordern dürfen, sondern wie rasch die vertane Zeit wettgemacht werden kann, in denen Schulen eben als Lernräume reduziert und somit architektonisch verkürzt gestaltet wurden.

Erziehung zielt auf Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten, welche in differenzierbaren Lebenssituationen bewusst oder unbewusst abrufbar sind. Das entspricht der Definition von „Kompetenzen“. Alle Curricula von Bildungsinstitutionen des

21. Jahrhunderts, egal ob im primären, sekundären oder tertiären Bildungswesen, zielen auf eine „Kompetenzorientierung“. Damit ist eine „wissensbasierte Handlungsfähigkeit“ in Auftrag gestellt und unter das Zeitalter der ausschließlichen reproduzierbaren Wissensaneignung ein Schlussstrich gezogen worden. Diese Anforderungen sind von den Bildungsinstitutionen und somit von „Schule“ nur zu erfüllen, wenn die Gestaltung und somit die Bedingungen dafür als ehrlicher Lebensraum verstanden und gestaltet werden. Die Frage, ob es möglicherweise eine erzieherische Überforderung der LehrerInnen darstellt, die Schule als Lebensraum zu definieren, stellt sich nicht: Denn der einzige Gegenpol zu Lebensraum wäre Sterberaum. ■

Literatur:

Petersen P.: Führungslehre des Unterrichts. Beltz 1937.

Spitzer M.: Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spectrum 2007.

Fausser P.: Was zeichnet gute Schulen aus? In: Lernende Schule 46-47/2009.

Fausser P., Prenzel M. u.a.: Was für Schulen! Klett 2007.

Schratz M.: „Lernseits“ von Unterricht. In: Lernende Schule 46-47/2009.

Dreier A.: Zur Bedeutung von Räumen für die Bildung. In: Grundschulzeitschrift 217, 2008.

Bernd Hackl

Skylla und Charybdis

Schule zwischen Kathederpädagogik und Neoliberalismus



Die öffentliche Schule befindet sich an der Schwelle eines tiefgreifenden Transformationsprozesses. Das hat sie auch dringend nötig, doch die sich aktuell abzeichnenden Veränderungen ersetzen alten Unfug durch neuen, anstatt die Schule ihrer Verantwortung gegenüber den Heranwachsenden gerecht zu gestalten.

Die aktuelle Modernisierung des Schulsystems, die selbstbewusst vorgibt, die alte „Lernfabrik“ des 20. Jahrhunderts zu überwinden, gibt wenig Anlass zu Optimismus. In ihr werden keineswegs uneingelöste pädagogische Forderungen endlich erfüllt, wie ihre smarten Protagonisten gerne behaupten, vielmehr glänzt sie hauptsächlich durch verschärften Anforderungsdruck, steigende Konkurrenz und individualistische Indoktrinierung. Ihre Wegbereiter begegnen dem überkommenen System mit vermeintlich kritischer Analyse und engagierter Reformattitüde, welche gerne durch verbale Embleme aus dem Jargon der Unternehmensberater inszeniert wird. Aus Betroffenen werden dann „stakeholder“, persönlicher Einsatz mutiert zum „performance-management“, die segensreiche Idee, sich wechselseitig aneinander zu orientieren, imponiert als „benchmarking“ und ähnliches mehr. Die Mantren des Neolibe-

ralismus beschwören Fortschrittlichkeit und

Reformkompetenz, versuchen aber nichts anderes, als die betroffenen Akteure an die Spielregeln der Globalisierungsschlacht heranzuführen und sie dabei möglichst rasch und gründlich ihren sinnstiftenden, schöpferischen, sozialen, demokratischen und spirituellen Potentialen zu entfremden.

Die Qualität der Bildungsarbeit – so lautet die Kernbotschaft – ließe sich hochtreiben durch:

- 1.) die Installierung von Konkurrenzmechanismen und die damit verbundene Individualisierung der Problemverantwortung,
- 2.) die Sichtbarmachung der individuell erbrachten Leistung durch Selbstdokumentation und/oder durch wissenschaftliche Messdaten,
- 3.) die Freisetzung und Stimulierung des Angebots-/Nachfrageverhaltens der bildungspolitischen Akteure und
- 4.) die Einrichtung einer strategisch konzipierten Architektur systematischer Rückkoppelungseffekte in der Form automatisierter Sanktionen. Das Fernziel dieser Reformorientierung bestünde in einer pädagogischen Marktwirtschaft, in welcher die Schulen auf einem Bildungsmarkt als konkurrierende Unternehmen agieren.

Tatsächlich führt steigender äußerer Druck keineswegs zu verbesserten Bildungsprozessen. Schon im klassischen Altertum war bekannt, dass Lernen Muße (griechisch: σχολή – die etymologische Wurzel des Wortes „Schule“) voraussetzt und die moderne Wissenschaft bestätigt dies nachdrücklich: Jedes Lernen, das zu neuen Einsichten und Erkenntnissen führen soll, vollzieht sich über krisenhaften Infragestellungen bisheriger Haltungen und Wissensbestände. Dies bedeutet Veränderung, Umorientierung, persönliches Wagnis und kann sich nur jenseits von Nervosität, Stress, Angst und drängender Anforderung entfalten. Erhöhter Druck führt lediglich zu einer Verflachung des Lernens: Gefördert werden repetitive, rezeptive Lernprozesse, die Lernenden gehen „auf Nummer sicher“ und setzen auf Menge statt auf Qualität, indem sie genau jene Risiken vermeiden, die qualitativ hochwertiges Lernen zur Voraussetzung hat. Darüber hinaus wird durch verstärkten Druck die Vorspiegelung von Scheinleistungen angekurbelt und das Erlernen von taktischen Täuschungsmanövern gegenüber dem Lernen an der Sache begünstigt.

Die Individualisierung der Ergebnisverantwortung (euphemistisch: „Output-Orientierung“) erscheint zunächst wie eine kluge Strategie zur Bannung dieser kontraproduktiven Effekte: Wenn die ubiquitäre Konkurrenz (Lernende gegeneinander, Lehrende gegeneinander, Schulen gegeneinander) mit existenziellen Auswir-

kungen verknüpft wird (soziale Chancen, Anerkennung, Anstellungen, ökonomische Gratifikationen, Budgetzuteilungen etc.), kann sich niemand erlauben, aus dem System auszuscheren. Nun mag die Überlegung zutreffen, dass es viele versuchen werden, doch ist es gerade die verschärfte Konkurrenzsituation, die ein weiteres Mal das Lernen lähmt: Zu den mächtigsten Motivationen und Ressourcen des Lernens zählt die Kooperation. Mit anderen gemeinsam an der Lösung von Problemen zu arbeiten, dabei zu spüren, dass die eigenen Beiträge für den gemeinsamen Erfolg benötigt werden, am Wissen und Können anderer teilzuhaben, Erfahrungen auszutauschen, voneinander zu lernen, dies alles ist mit Konkurrenz nicht verträglich. Die Leistung der anderen kann nicht gleichzeitig als hilfreicher Beitrag und als relative Entwertung der eigenen Möglichkeiten erfahren werden, der Impuls, andere zu unterstützen und der Impuls, die eigenen Interessen gegen sie zu schützen, gehen nicht zusammen. Hohe Erwartungen werden in die wissenschaftliche Erfassung und öffentliche Sichtbarmachung der erbrachten Leistungen gesetzt. Diese soll dem Umbau des Bildungssystems den Anschein von Objektivität und demokratischer Legitimation verleihen. Doch wird auch hier die Sollbruchstelle ausgeblendet. Sie liegt in den Schwächen einer statistischen Erfassung von Schulqualität. Schlaglichtartig lässt sich dieser Umstand an wiederkehrenden PISA-Ergebnissen demonstrieren.

So pflegt etwa die japanische Schule ganz hervorragend, die dänische dagegen eher mittelmäßig abzuschneiden. Wie aber können die berüchtigten japanischen Lern-Kasernen mit ihren fanatischen Drill- und Autoritätsritualen besser abschneiden, als die weltoffenen, demokratischen und pädagogisch vorbildlichen dänischen Schulen? Die Antwort ist einfach: Wie schnell und gut Kinder ihre PISA-Aufgaben lösen können, gibt über ihre Entwicklung als intelligente, kreative, verantwortliche und glückliche Menschen – und damit über die pädagogische Qualität ihrer Schule – eben keine Auskunft.

Die Erhöhung des äußeren Drucks, die Individualisierung seiner Bewältigung und die Verwissenschaftlichung der Kontrolle mögen also eine Intensivierung von öffentlicher Emsigkeit und privater Schlafstörung bewirken, sie erreichen ganz bestimmt keine Verbesserung der Bildungsqualität. Sie intensivieren lediglich die Aneignung von Wissen ohne Orientierungszweck und die Inszenierung von Scheinerfolgen. Die Aneignung von Wissen und Können wird durch sie nicht aus den lähmenden Klauen der Kathederschule befreit, sondern einem mindestens ebenso lähmenden Kontroll- und Zwangsapparat unterworfen. Damit wird die Schraube der Entfremdung von der eigenen Entfaltung durch Lernen lediglich um eine weitere Drehung angezogen.

Ist Schule eben so, oder stünden auch andere Möglichkeiten bereit? Der knappe Raum erlaubt lediglich grobe Hinweise.

Wenn ich mir den Spaß erlaube, sie durch einige weithin bekannte (von mir bloß ein wenig abgewandelte) alte Weisheiten zu pointieren, dann nicht, um dem „pädagogischen Hausverstand“ den Vorzug gegenüber modernem wissenschaftlichen Denken einzuräumen, sondern um zu zeigen, wie sehr der aktuelle technokratische Diskurs selbst jenen unterbietet.

Als allgemeinstes Kennzeichen einer pädagogisch zivilisierten Schule möchte ich vorab auszeichnen, dass sie eine Kultur der forschenden Entdeckung der Welt pflegt. Sie versteht daher die Fragen und Orientierungskrisen der Heranwachsenden als den eigentlichen Ausgangspunkt ihrer Arbeit. Daraus ergeben sich zwei Hauptstrategien: Das kulturelle Erbe der Menschheit zur Lösung dieser Fragen und Krisen aufzubereiten und verfügbar zu machen und aktiv für einen klug dosierten „Nachschub“ an weiteren Fragen und Krisen zu sorgen. Dies impliziert notwendig eine Individualisierung der Inhalte (nicht der Bewältigungsverantwortung!), eine Konkurrenz der Argumente (nicht der Lernenden!) und eine Beschränkung der dirigistischen Vorgaben (nicht der verfügbaren Ressourcen!). Weiters werden mindestens vier zentrale didaktische Prinzipien berücksichtigt:

„Benötigst du Menschen, ein Schiff zu bauen, so zwinge sie nicht an die Werkbank, sondern lehre sie die Sehnsucht nach dem Meer.“ Effektives Lernen wird nicht durch Erpressung und kognitive Willkürakte eingeleitet, es sind vielmehr

emotionale Prozesse, die Lernbereitschaft auslösen. Möchte man auf das Meer der Bildung hinauskommen, bedarf es dazu nicht nur der Freiheit, die Route selbst zu bestimmen, sondern vor allem einer sozialen Gemeinschaft, die durch gemeinsame Reiselust verbunden wird und daher die einzelnen Beiträge ihrer Mitglieder tatsächlich schätzt und benötigt. Dies bedeutet: Interesse an den Sachen wecken bzw. interessante Sachen wählen. (Nicht: Zwang durch äußere Notlagen erzeugen!)

„Möchtest Du jemanden schnell ans Ziel führen, so treibe ihn nicht an, sondern begleite ihn auf seinem Umweg.“ Effektives Lernen kann sich nur entfalten, wenn dem eigenen Tempo und Weg der Einsicht und Erkenntnis gefolgt werden darf. Forschen kann nur in einem Klima der Stresslosigkeit, der Akzeptanz und der Besinnung erfolgen. Dies bedeutet für Lehrende: Zeit nützen durch intensive Zuwendung zur Sache und ausführliche Vertiefung in sie. (Nicht: Zeit verknappen und Tempo erhöhen und dadurch Prozesse abkürzen und banalisieren!)

„Nichts ist so ansteckend wie das Beispiel, das jemand (auch gegen den Zeitgeist) gibt.“ Man kann annehmen, was einem vorgezeigt (nicht, was einem bloß erklärt und verordnet) wird. Dass die Dinge der Welt spannend sind, kann nur verstanden werden, wenn dies jemand durch seine eigene Haltung und Handlungsweise überzeugend beglaubigt. Wie man mit

ihnen verfahren kann, muss man sehen, damit man es nachmachen kann. Dies bedeutet für Lehrende: Selbst konsequent repräsentieren, was den Lernenden als Ziel nahegelegt werden soll. (Nicht: im allgemeinen Konkurrenz-Dschungel in Deckung gehen und den immer heftiger werdenden Druck an die Lernenden weiterreichen!)

„Aus Fehlern wird man klug – sofern man sie nicht verdrängt.“ Fehler sind kein Mangel, den man beseitigen, sondern ein Reichtum, den man sorgsam hüten und kultivieren sollte. Nichts ist so lehrreich wie ein Fehler, der offen, klug und kompetent bearbeitet werden kann. Dies bedeutet für Lehrende: Man muss ein Klima schaffen, in dem Fehler (auch die eigenen!) geäußert und offen und ohne jeden Anflug von Peinlichkeit und Diskriminierung als Sachproblem erörtert und Möglichkeiten ihrer Vermeidung systematisch vorgezeigt und erprobt werden können. (Nicht: Fehler in einer Situation des allgegenwärtigen Konkurrenzdrucks aus Angst oder Taktik verdrängen, bestreiten, überspielen oder verstecken müssen!)

Eine Entfaltung pädagogischer Vernunft, wie sie in den skizzierten Prämissen zum Ausdruck kommt, wäre eine zielführende Alternative zum dummdreisten und menschenverachtenden human-potential-tuning. Ich habe sie weder erfunden, noch muss ich sie phantasieren. Sie passiert Tag für Tag an vielen Orten. Man müsste sie nur zur Kenntnis nehmen. ■

Josef Zollneritsch

Erziehung in der Schule oder: Was kann Schule leisten?



Wofür Schule in Österreich wirklich zuständig ist, darüber fehlt der Konsens. Dementsprechend unklar ist, was Schule tatsächlich leisten kann.

Sobald in Österreich mehrere Leute über Schule debattieren, gibt es mindestens so viele unterschiedliche Meinungen wie Teilnehmer. Je nach persönlichem Weltbild stehen dann diese Auffassungsunterschiede unversöhnlich im Raum, konstruktive, vernunftgeleitete Debatten scheinen ausgeschlossen. Über wichtige Fragen, wie „Was soll Schule leisten, wie lange soll sie dauern, wer ist wofür verantwortlich?“, gibt es keinen Konsens.

Entsprechend missverständlich sind auch die wechselweisen Erwartungshaltungen der Schulpartner. Wofür z.B. Lehrer und Eltern wirklich zuständig sind, bleibt vielfach unausgesprochen. Schule als einer der wenigen gesellschaftlich gestaltbaren Lebensräume bleibt ein Ort, der im Wesentlichen durch seine Historie definiert ist. Daher ist unklar, ob dieser Ort zu einem sozialen Ausgleich beitragen könnte.

Ein besonders heikler Punkt ist die Frage des sogenannten „Erziehungsauftrages“ von Schulen. Dieser ist im berühmten „Zielparagraphen“ des Schulorganisationsgesetzes zwar sehr allgemein angesprochen, jedoch gesetzlich zu wenig ausge-

staltet. Generell kann gesagt werden, dass unsere Schulen aus einer Aneinanderreihung von Stunden bestehen, wenn diese Stunden zu Ende sind, verlassen alle Beteiligten das Schulhaus. Für Be-/Erziehungsarbeit bleibt wenig Spielraum. Doch Beziehungsbedürfnisse sind die zentralen Anliegen, nach denen viel zu viele Schüler hungern. Denn die Eltern nehmen ihre Erziehungspflicht immer weniger wahr, immer mehr verabschieden sich aus dieser mühevollen Verantwortung. Was wundert, dass Erziehung ganz automatisch auf die Schulen übergewälzt wird, nolens volens, denn die Kinder sind in der Schule einfach da. Warum die Eltern erziehungsmüde sind, ist einfach zu beantworten: Beruf, Familie, Freizeitstress, vor allem auch bei Alleinerziehenden, gehen sich immer weniger aus.

Die Antwort könnte nur in einem völlig umgestalteten Schulsystem liegen. Und zwar in der verschränkten Ganztagschule für ALLE, wie sie in vielen Ländern gang und gäbe ist. Dort sind eben Lehrer und Kinder von sagen wir 8:30 Uhr bis 16:00 im Schulhaus, lernen, leben, essen, spielen und was auch immer gemeinsam. Nur auf diese Art ist ein effektiver Beziehungsaufbau möglich, in unserer Vormittagsschule geht das aber nicht. Deshalb bleibt der Erziehungsauftrag

österreichischer Schulen fragmentarisch, ineffizient und nützt vor allem jenen Kindern nicht, die „Erziehung“ am dringendsten bräuchten. Wobei geklärt werden müsste, was unter „Erziehung“ zu verstehen ist. Nämlich das Erlernen von Selbst- und Sozialkompetenzen mit verbindlichen Vereinbarungen, damit ein schulisches und gesellschaftliches Zusammenleben möglich wird. Erziehung also als Beitrag zu einer Förderung von ganzheitlichem, umfänglichem Wachstum innerhalb tragfähiger Beziehungen. Ein gesamtgesellschaftlicher Konsens über „Erziehung“ besteht übrigens nicht. Schon gar nicht darüber, welche Konsequenzen Verstöße gegen bestimmte Vereinbarungen haben sollen.

Leider fehlt in Österreich darüber hinaus eine gemeinsame und kommunizierte Philosophie darüber, was Schulen leisten können. Diese akzeptierte Grundphilosophie wäre aber für einen funktionierenden Erziehungsauftrag Grundbedingung. Denn die Hauptverantwortlichkeit für Erziehung liegt schon aus rechtlichen Gründen bei den Erziehungsberechtigten und soll dort auch bleiben.

Deshalb hängt der berühmte Erziehungsauftrag wie ein Klotz am Bein vieler Lehrer, die sich nicht zu Unrecht von allen Mächten darin im Stich gelassen fühlen. Außerdem werden sie in ihrer Ausbildung auf diese Dimension schulischen Handelns nach wie vor kaum vorbereitet.

Bei einer Tagung in den USA konnte ich Folgendes erkennen: Länder, in denen es

keinen nationalen Konsens über Bildung gibt, bringen eine Schulreform nicht oder nur halbherzig zustande. Dazu zählen viele deutsche Länder, aber auch Österreich. Halbherzige Reformen sind schlecht, da sie unfinanzierbare Doppelstrukturen und schlechte Ergebnisse bringen und Verlierer produzieren.

Sehr konsequente Reformen andererseits fanden in einigen nordeuropäischen bzw. skandinavischen Ländern statt, wie z.B. in Schweden, Norwegen oder Finnland. Auf Basis von sehr emanzipierten, auf Chancengerechtigkeit bedachten Gesellschaften wird Bildung als zentrales Zukunftsgut erachtet. Ein modernes Schulsystem führt dort zu einer allgemeinen Aufbruchstimmung und zu einem in der Eigenverantwortung des lernenden Individuums liegenden Erfolgsgefühl. Die Grundstrukturen stärken die Autonomie der Einzelschule.

Und: Die LehrerInnen sind angesehener und zufriedener.

Das Schulsystem in Österreich ist leistungsfähig. Doch produziert es, gemessen am hohen Kostenaufwand, zu viele Verlierer. Grundkompetenzen, vor allem bei Risikogruppen, werden zu wenig gefestigt, die soziale Ausgleichsfunktion wird kaum wahrgenommen. „Wer Leistung will, muss zuerst ins Personale investieren“ (G. Funke). Doch diese Investition gelingt uns aus systemischen Gründen (s.o.) zu wenig.

Frauen sehen ihre Entwicklungschancen durch das Überwälzen der Lernverant-

wortung an das Elternhaus geschmälert. Stützsysteme sind kaum entwickelt. Die Lehrerbildung befindet sich noch immer nicht auf internationalem Niveau.

Ein nationaler Konsens über eine Optimierung des österreichischen Schulsystems ist leider nicht in Sicht. Eine zukunftsweisende Debatte darüber hat noch immer nicht begonnen. Diese Debatte müsste der Grundfrage nachgehen, nämlich: Wie wollen wir in Zukunft zusammenleben, auf dem Hintergrund wachsender Heterogenität aller Gesellschaftsbereiche? Da sichtbare Anreize für eine solche Diskus-

sion fehlen, ist eine wirkliche Reform zur Zeit kaum möglich.

Beständigkeit ist gerade im Schulbereich ein hoher Wert. Jedoch kann diese nicht zu einer Generalamnestie für eine veränderungsfeindliche Grundhaltung in einem der vitalsten Gesellschaftsbereiche führen; vor allem angesichts der bekannten gesamtgesellschaftlichen Herausforderungen. Daher: Mut zur Veränderung, aber mit Augenmaß und unter Einbindung von ExpertInnen. Damit ein zeitgemäßer Erziehungsauftrag in unseren Schulen gelebt werden kann. ■

www.entscheide.at



Schule und Erziehung – ein Widerspruch an und in sich?



- **Wissensarbeit und Erziehungsarbeit haben Hand in Hand zu gehen.**
- **In letzter Zeit verstärken und verschärfen sich erzieherische Aufgaben jedoch zu Lasten der Bildung.**
- **Ergänzende Unterstützung ist hier im sozial-pädagogischen Bereich nötig.**

Schule hat immer die Aufgabe, wissensvermittelnd und sozial gesellschaftlich zu wirken, denn im Rahmen der Bildung werden unweigerlich auch Werte und Normen vermittelt. Schülerinnen und Schüler sollen sich sowohl viel Wissen aneignen als sich auch kompetent in der modernen Welt bewegen können. Dazu gehört mehr als nur Faktenwissen, das in letzter Zeit durch Fernsehshows wie die „Millionenshow“ glücklicherweise wieder mehr Ansehen und Aufmerksamkeit in der Gesellschaft erlangt hat. Zusätzlich zu diesem Faktenwissen hat die Schule aber auch die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, was mit diesem Wissen getan werden kann: Wie kann das Faktenwissen genutzt und in die Praxis umgesetzt werden, d.h. welche Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten sind zu erwerben?

Schulen, die verstärkt praxisorientierte Elemente und wesentliche Innovationen des täglichen Lebens (wie z.B. Informations- und Kommunikationstechnologien)

in den Unterricht einfließen lassen, sind hier auf einem guten Weg. Den Schülerinnen und Schülern werden so Möglichkeiten geboten, in die Praxis reinzuschnuppern, Berufe kennen zu lernen und sich beruflich zu orientieren. Dieser kompetenzorientierte Kurs ist zu verstärken, wobei wir hier insbesondere mit fachlichen und methodischen Kompetenzen befasst sind. Eine Konzentration auf diese alleine bereitet unsere Schülerinnen und Schüler aber noch nicht genügend auf aktuelle Lebenssituationen vor.

Die Veränderungen in Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur führen zu geänderten Anforderungen an unsere Schülerinnen und Schüler. Der Umgang mit alltäglichen Herausforderungen im Schul- und späteren Arbeitsleben, wie z.B. diversen kulturellen Hintergründen, Konflikten, Ausgrenzung, Gewalt in Schule und Familie, berufliche und private Desorientierung vor allem von Jugendlichen, familiäre Probleme, die Gefahr von Drogen oder der Umgang mit neuen Spezialproblemen wie z.B. Cyber-Mobbing, erfordert neue Lösungsansätze. Neben fachlich-methodischen Kompetenzen müssen wir vor allem auch sozial und persönlich kompetente Schülerinnen und Schüler entwickeln.

Wesentliche Schritte dazu setzt der Schulversuch der „Neuen Mittelschule“, denn

die „Neue Mittelschule“ verstärkt soziales Lernen und soll Toleranz, Selbstverantwortung und soziale Kompetenz bei den Schülerinnen und Schülern stärken. Die Schülerinnen und Schüler können je nach ihrem individuellen Leistungsvermögen entweder einen Realgymnasiums-Abschluss oder einen Hauptschul-Abschluss erwerben. In diesem Zusammenhang spielt die Ausbildung und die gezielte Vorbereitung der Lehrenden eine wichtige Rolle, damit die neuen Standards und Rahmenbedingungen der „Neuen Mittelschule“ entsprechend in die Praxis umgesetzt werden können. Kreativität, Sport und eLearning fließen verstärkt in die Unterrichtsgestaltung ein. Jedes Kind soll aufgrund seiner individuellen Fähigkeiten und Talente gefördert und gefordert werden, der Unterricht erfolgt nach dem Lehrplan des Realgymnasiums. HS-, AHS- und BHS-LehrerInnen unterrichten gemeinsam, die Schulpartner kooperieren intensiv miteinander und mit den schulischen Diensten, wie BeratungslehrerInnen, SchulpsychologInnen, SchulärztInnen und SchulsozialarbeiterInnen. Teamteaching in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, individuelle Förderkonzepte sowie Kleingruppenunterricht und zusätzliche fachliche Angebote ermöglichen eine gezielte Unterstützung sowie eine Weiterführung und Verbesserung bestehender Schwerpunkte der Schulen.

Neben diesen fachlichen, methodischen, persönlichen und sozialen Entwicklungsspekten bezogen auf die Schülerinnen

und Schüler, welche neue pädagogische Ansätze erfordern, spiegeln sich die oben genannten Herausforderungen unserer Gesellschaft natürlich auch im Schulalltag wider. Dies führt dazu, dass sich soziale und erzieherische Problemstellungen verschärfen und immer stärker schulischen Alltag beeinflussen. Bemerkbar ist derzeit eine deutliche Verlagerung vom wissensorientierten, bildenden Bereich hin zu sozialen und erzieherischen Aufgabenstellungen im Wirken unserer PädagogInnen. Hier ist inzwischen aber bedauerlicherweise schon ein Ausmaß erreicht, welches zwei Hauptproblembereiche in sich birgt. Teilweise geht diese verstärkt nötige erzieherische Tätigkeit vom Zeitaufwand her zu Lasten der schulischen Bildung. Weiters übersteigt die Brisanz der erzieherischen Themen die pädagogischen Fähigkeiten und Kompetenzbereiche der LehrerInnen. PädagogInnen werden im normalen Schulbetrieb mit psycho-sozialen Problemen konfrontiert, welche in die Kompetenzbereiche der SchulpsychologInnen, SchulsozialarbeiterInnen oder die Schulmediation fallen. Und hier an dieser Stelle ist eindeutig festzuhalten: Es kann nicht alles Aufgabe der schulischen PädagogInnen sein, ohne dass der Unterricht leidet und eine Überforderung bei den LehrerInnen bis hin zu einem Burn-Out eintritt.

Die SchulpsychologInnen unterstützen in schwierigen Situationen und helfen bei Krisen, sie leisten auch sehr viel Arbeit in den Bereichen der Aufklärung und Prävention. Im Rahmen der klinisch-päd-

agogischen Diagnosearbeit werden Lern- und Leistungsprobleme von einzelnen Schülerinnen und Schülern untersucht und in Eltern- und PädagogInnengesprächen entsprechende Fördermaßnahmen und weitere Schritte festgelegt. Die psychologisch-pädagogische Beratung hilft bei persönlichen Problemen und Krisen sowie bei Konflikten und schulinternen Kommunikationsproblemen. Weiters beschäftigt sich die Schulpsychologie mit individueller Bildungsberatung, hier sollen Fragen der Berufs- und Schulwahl testpsychologisch abgeklärt werden. Darüber hinaus soll auch, unterstützt durch Coaching und Supervision von Seiten der SchulpsychologInnen, eine Beratung von SchulleiterInnen und LehrerInnen erfolgen und Schulentwicklung gefördert werden. Angesichts der Fülle dieser Aufgaben verwundert es kaum, dass die Schulpsychologie überlastet ist, sich nicht allen Bereichen detailliert widmen kann und im Hinblick auf ihre Ressourcen an gegebene Grenzen stößt. Die Vielfalt und Unterschiedlichkeit dieser Aufgaben erschwert eine Konzentration auf Kernkompetenzen und eine damit verbundene Optimierung des eigenen Angebots. Kärnten geht daher einen anderen Weg, das „Kärntner Modell“ entlastet die Schulpsychologie von Konfliktlösungs- und Moderationsaufgaben, leistet Hilfestellung bei der Bildungsberatung und sorgt für eine verstärkte sozial-pädagogische Unterstützung vor Ort in den Klassenräumen. Dafür wurden die Servicestellen

„Schulmediation“, die „Berufs- und BildungsorientierungsmanagerInnen“ und die „Schulsozialarbeit“ eingerichtet. Ziel ist, die PädagogInnen in ihren erzieherischen Aufgaben zu entlasten und Bildung in Schulen mehr Raum zu geben. Die Träger und die Aufgaben dieser eben genannten Stellen werden im Folgenden kurz erläutert.

Die Servicestelle „Schulmediation“ in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule Viktor Frankl hat die Entwicklung und Förderung einer kooperativen und lösungsorientierten Konfliktkultur zum Ziel. In Kommunikations- und Konfliktsituationen mit verhärteten Fronten wirkt die Schulmediation ein, schafft neue Kommunikationsmöglichkeiten und erwirkt eine konstruktive Konfliktlösung. Das Projekt „Berufs- und Bildungsorientierung“ hat das Land Kärnten zur Verbesserung der Berufsorientierung der Jugendlichen ins Leben gerufen. Das Bildungsreferat des Landes Kärnten hat gemeinsam mit dem AMS Kärnten, in Kooperation mit dem Landesschulrat Kärnten sowie der Arbeiterkammer, dem ÖGB, der Wirtschaftskammer und der Industriellenvereinigung, diese Initiative ins Leben gerufen. Die „Berufs- und BildungsorientierungsmanagerInnen“ sollen beim Weg in die Berufswelt unterstützen, indem sie den Berufsorientierungsunterricht der siebten und achten Schulstufen durch geeignete Aktivitäten ergänzen und vertiefen. Die Kooperation mit Schule, Eltern und Wirtschaft soll forciert werden, das

Angebot der Berufs- und BildungsorientierungsmanagerInnen richtet sich in erster Linie an LehrerInnen und Eltern, da hier die besten Multiplikatorwirkungen erwartet werden. Das Pilotprojekt begann mit dem Schuljahr 2009/10.

Die „Schulsozialarbeit“ ist ein Projekt des Vereins „Kinderfreunde“ und des Sozialreferates des Landes Kärnten. SozialarbeiterInnen, LehrerInnen, Eltern und Kinder streben gemeinsam danach, Krisen im Schulalltag zu lösen. Zwei SchulsozialarbeiterInnen stehen an zwei Tagen pro Woche derzeit 16 Pilotschulen in Kärnten zur Verfügung. Ein Schwerpunkt ist, Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu weisen, wie ein aufmerksames Miteinander in der Klasse und damit eine gute Klassengemeinschaft gestaltbar sind. Schulsozialarbeit bearbeitet präventiv schulische und persönliche Probleme. Schulsozialarbeit agiert vernetzt und vernetzend und fördert die Kommunikation und Kooperation in Schulen sowie zwischen den Schul- und Kooperationspartnern. Dieses Projekt findet großen Anklang vor Ort an den Schulen, da hier eine direkte erzieherisch-entlastende Unterstützung durch die SchulsozialarbeiterInnen bei den PädagogInnen spürbar wird und sich die SchulsozialarbeiterInnen sehr gut auf lokale Gegebenheiten einstellen können. Die klassische Form der Schule bietet jedoch aus heutiger Sicht zu wenig Zeit für individualpädagogische und erzieherische Maßnahmen. Daher weist eine ganztägige Schulform mit verschränktem Unterricht

einen möglichen Weg, um Schülerinnen und Schüler gezielt in ihrer Entwicklung zu unterstützen und berufstätigen Eltern beizustehen. Dies zeigt das Beispiel der „Neuen Mittelschule“, die bereits teilweise neue Möglichkeiten ganztägiger Lern- und Freizeitbetreuung bietet, wobei auf die Erfordernisse und Gegebenheiten des jeweiligen Standortes eingegangen wird. Phasen intensiven Lernens wechseln sich mit gemeinsamer Freizeitgestaltungsmöglichkeit ab. Verschränkte Unterrichtsformen egal welchen Schultyps bieten für die Schülerinnen und Schüler mehr Spielraum für das Erlernen und Ausprobieren sozialer und persönlicher Kompetenzen. Die Eltern werden emotionell und finanziell entlastet, da sie sich keine zusätzlichen Betreuungsangebote suchen müssen und ihre Kinder bei Hausaufgaben und Lernproblemen kompetent betreut werden können.

Wissensarbeit und Erziehungsarbeit müssen und sollen zusammenwirken, partnerschaftliches Handeln zwischen SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern ist dabei wichtig und gute Schulpartnerschaften sind zu bestärken. Kooperationsmöglichkeiten mit Institutionen der Wirtschaft sowie unterstützenden schulbehördlichen Stellen müssen genutzt und die jeweiligen Services anhand ihrer Stärken eingesetzt werden. Jedoch erfordert dies nach den Prinzipien eines Entwicklungsprozesses laufende Maßnahmen. Daher hat jede in der Bildungslandschaft beteiligte Person die Aufgabe, sich aktiv und engagiert einzubringen. ■

Die Neue Mittelschule – ein Beitrag zu einer zeitgemäßen Bildungslandschaft?!



Bevor ich mich mit dem Thema im engeren Sinne auseinandersetze, möchte ich meinen Überlegungen drei Thesen vorausschicken:

- **Voraussetzung für die optimale Bildung aller Schülerinnen und Schüler ist ein pädagogischer Kulturwechsel, eine neue Lernkultur, die sich an den einzelnen Schülerinnen und Schülern orientiert.**
- **Eine neue Teamkultur an Schulstandorten macht die vielfältigen Begabungen der Lehrpersonen fruchtbar für die Bildungsarbeit und schafft Berufszufriedenheit und Ansehen.**
- **Professionelle Kooperation im Bildungswesen ist eine zentrale Grundlage gelingender Bildungsarbeit.**

Diese Thesen stehen in einer engen Wechselbeziehung. Die angesprochene Teamkultur setzt geradezu voraus, dass die Lehrerinnen und Lehrer Klarheit über ihre Fähigkeiten haben, also selbstbewusst sind und damit auch – im Dialog mit den Kolleginnen und Kollegen am Standort – ihre pädagogische Arbeit professionell gestalten können. Weiters ist aber auch damit verbunden, dass zur professionellen Selbstdefinition auch die Verantwortung für die der Schule anvertrauten Schülerinnen und Schüler gehört. Damit die Lehrerinnen und Lehrer die

im Gesetz definierte Methodenfreiheit effizient im Interesse der Schülerinnen und Schüler nutzen können, benötigen sie auch institutionelle Unterstützung für die laufende Arbeit. Ein enormes Entlastungs- und Qualitätspotenzial liegt in der professionellen Arbeitsteilung der Lehrpersonen am Schulstandort, aber auch in der noch wenig praktizierten Kooperation zwischen Pädagogik und bildungsnahen Professionen wie etwa Sozialarbeit, Psychologie und Erziehungsarbeit.

Zunächst einmal ist es mir bei der Annäherung an eine neue Lernkultur ein Anliegen, den Begriff Erziehung tunlichst zu vermeiden, da er zu stark von einer Subjekt-Objekt-Konstellation ausgeht. Besser geeignet erscheint mir der Begriff Beziehung, da er die vielfältigen Optionen für wechselnde Rollen und Positionen einer Lernkommunikation mit einschließt und einer modernen Pädagogik eher entspricht, die vom einzelnen Akteur/von der einzelnen Akteurin im Bildungsprozess ausgeht. Eine wesentliche Voraussetzung für gelingende Bildungsarbeit sind hoch qualifizierte, akademisch gebildete Lehrerpersönlichkeiten, die auf hohem professionellem Niveau über die nötige Kompetenz zur Kooperation ebenso verfügen, wie über das Know-how für professionelle Arbeitsteilung und Abgrenzung.

Eine zeitgemäße Schule öffnet sich ihrem Umfeld und integriert dieses in die pädagogische Arbeit. Schule ist nicht nur Lernort, sondern auch Sozialisationsinstitut. Dies sollte bei der Organisation der Lernmöglichkeiten und Kommunikationsoptionen stets bewusst sein.

Neben dem bewussten Umgang mit dem sozialen Kontext ist aber auch eine neue Lernkultur, die sich an den einzelnen SchülerInnen und deren Lernmöglichkeiten orientiert, eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen von Schule.

Die neue Mittelschule hat beide Dimensionen im Blick:

Der angestrebte Systemwandel in der Sekundarstufe I wird in Österreich schon seit Jahrzehnten diskutiert und wurde von der Frau Bundesministerin Dr. Claudia Schmied im Frühjahr 2007 erneut auf die bildungspolitische Agenda gesetzt:

- Die Schullaufbahnentscheidung mit 9 1/2 Jahren ist viel zu früh und führt dazu, dass viele Potenziale von Schülerinnen und Schülern nicht optimal entwickelt werden.
- Der Strukturwandel in der Mittelstufe muss auch von einer Qualitätsoffensive begleitet sein: Ziel ist eine moderne Leistungsschule mit einer neuen Lernkultur.¹

Der angesprochene Strukturwandel ist Aufgabe der Bildungspolitik, während die pädagogische inhaltliche Erneuerung der Schule eine Aufgabe der LehrerInnen und Lehrer und der Schulleitung darstellt.

Natürlich spielen hier pädagogische Institutionen, wie die Schulaufsicht und die pädagogischen Hochschulen, bei der Unterstützung dieser anspruchsvollen Arbeit an einer neuen Lernkultur eine gewichtige Rolle. Die Schulpolitik ist gefordert, für diese anspruchsvolle Arbeit optimale Voraussetzung zu schaffen. Die Initiativen der Frau Bundesministerin Schmied zur Erneuerung der LehrerInnenbildung, der Verwaltungsreform, Impulse zum Schulbauprogramm, aber auch zur vorschulischen Pädagogik sind Belege dafür, dass diese Verantwortung von der Bildungspolitik angenommen und auch entschieden umgesetzt wird.

In diesem Kontext ist aber vor allem der Aspekt eines anderen Lernens, einer neuen Lernkultur von besonderer Bedeutung: „Individualisierung und innere Differenzierung gewährleisten, dass alle Schülerinnen und Schüler in den Modellversuchen in ihren Begabungen und Talenten bestmöglich gefördert und in ihren Leistungen herausgefordert werden. Diese wesentlichen Säulen einer neuen Lernkultur, in deren Zentrum das einzelne Kind mit seinen individuellen Möglichkeiten steht, sind untrennbar verbunden mit einer neuen Qualität des Lernens, in der offenen Lernformen, selbsttätigem, forschendem Lernen, Lernen in und an Projekten sowie Kompetenzzernen und einer verstärkten Vermittlung von Schlüsselkompetenzen wie Eigenständigkeit, Verantwortung, Kreativität, Flexibilität, Kommunikations-, Konflikt- und Team-

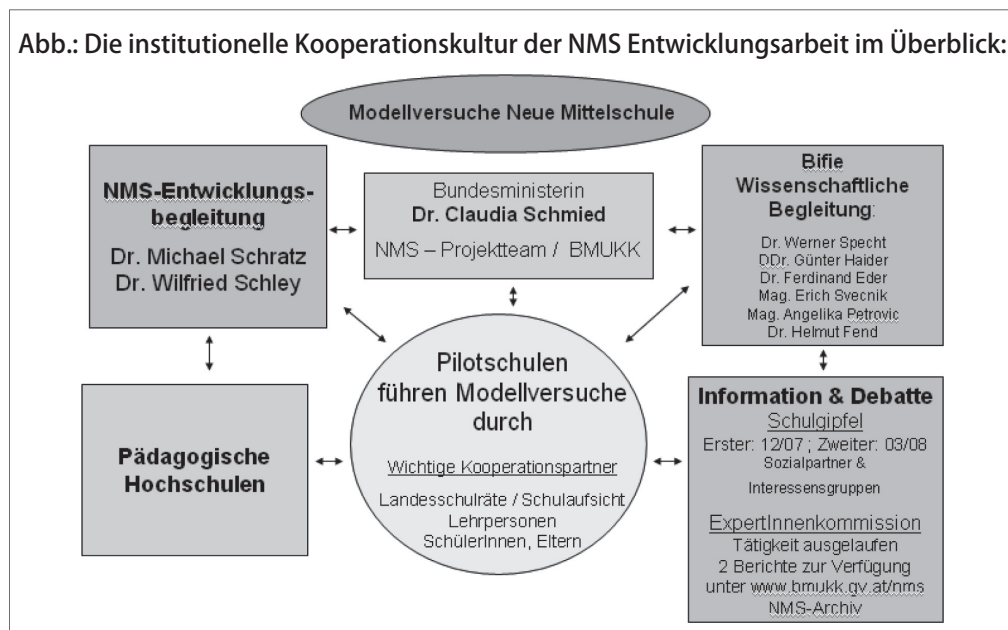
fähigkeit besondere Bedeutung zukommen. Kunst- und Kulturvermittlung, Gender-Kompetenz-Lernen, eLearning und der Einsatz des Europäischen Sprachportfolios sollen als Querschnittsthemen weitere Beiträge im Rahmen der Individualisierung des Lernens leisten.

Seit November 2008 werden daher die Lehrpersonen und Schulleiter/innen der Neuen Mittelschulen bei der Implementierung dieser neuen Lernkultur durch ein externes Entwicklungsbegleitungsprogramm unterstützt. Wesentliches Element sind die Lernateliers am Schulstandort – hier entwickeln, praktizieren und reflektieren die Lehrerinnen und Lehrer, unterstützt von LerndesignerInnen, ihre pädagogischen Konzepte für eine neue Lernkultur. Als Qualitätssicherungsmaßnahme und Unterstützungsangebot glei-

chermaßen, garantiert die gemeinsame Arbeit der Lehrpersonen in diesen lokalen, regionalen und überregionalen Lernateliers die Umsetzung individualisierten Unterrichts im Schulalltag und ermöglicht die Bildung von Netzwerken. Gleichzeitig wird so auf der Ebene der SchulleiterInnen die Verantwortung am Standort gestärkt. Die Entwicklungsbegleitung der Neuen Mittelschule erfolgt in Abstimmung und enger Kooperation mit bereits laufenden Qualitätssicherungsmaßnahmen und pädagogischen Initiativen des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (etwa 25 plus) sowie den Pädagogischen Hochschulen.⁴²

Die vorhin angesprochene professionelle Kooperation der AkteureInnen im Bildungsprozess findet ihre Entsprechung auch auf der institutionellen Ebene:

Abb.: Die institutionelle Kooperationskultur der NMS Entwicklungsarbeit im Überblick:



Die hier sichtbaren institutionellen Partnerinnen und Partner kooperieren aus ihrem professionellen Kontext heraus und stellen ihr Wissen nicht nur für die Arbeit an den NMS-Standorten, sondern auch für die Weiterentwicklung der österreichischen Schule insgesamt zur Verfügung. Die Grafik zeigt darüber hinaus die Verbindung von bildungspolitischer Legitimation und konkreter institutioneller Umsetzung. Im Zentrum der Entwicklungsarbeit stehen die Schulen und die Lehrerinnen

und Lehrer. Hier muss es gelingen, die oft beschworene Individualisierung, also die Orientierung pädagogischer Arbeit an der Lernvoraussetzung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers in der Praxis, einzulösen.

Eine an Erfolgskriterien orientierte Evaluation der Neuen Mittelschule soll dies überprüfen und damit eine wissenschaftlich fundierte Grundlage für die bildungspolitische Entscheidung schaffen. ▣

¹ Vergleiche: Helmut Bachmann, Anmerkungen zur Komplexität der NMS-Entwicklungsarbeit, in: Erziehung & Unterricht, 7-8/2009, S. 659.

² Vergleiche: Helmut Bachmann, Anmerkungen zur Komplexität der NMS-Entwicklungsarbeit, in: Erziehung & Unterricht, 7-8/2009, S. 665.

Das Internat – eine zeitgemäße Erziehungsstätte?¹



1. Das Internat ist mehr als Lernhilfe und Schule, aber auch nicht bloßer Familienersatz – es ist ein pädagogischer Ort.

2. Das Internat ist zukunftsfähig, weil es Orte und Zeiten für Selbstbildungsprozesse zur Verfügung stellt.

Eigene Erfahrung: Das Internat ist mehr

Ich bin als Jugendlicher in keinem Internat gewesen. Erst als Leiter einer derartigen Institution stelle ich fest, dass „Internat“ oft mit falschen Vorstellungen, ja Klischees verbunden wird, wiewohl es eine jahrhundertealte Tradition dieser Einrichtung gibt². Ich erlebe unterschiedlichste Motivationen für junge Burschen, in unser Haus zu kommen: Der Wille, gemeinsam nach dem zu suchen, was meine Berufung ist, treibt die einen an, andere wollen mit Gleichaltrigen angesichts der in der eigenen Familie fehlenden Geschwister leben. Wieder andere wählen uns ob des Ortes aus, gibt es doch in Graz sehr viele schulische Ausbildungsstätten. Schließlich gibt es sicher auch welche, die hier – im Unterschied von zu Hause – auf eine gewisse Art und Weise stabile Beziehungen erleben wollen, ganz abgesehen davon, dass spätestens seit Harry Potter Internate wieder „cool“ sind. Mitunter werden wir auch angefragt, um gewisse Fördermaßnahmen bei Lernstörungen

oder für Hochbegabte³ anzubieten, wenn nicht gar gemeint wird, dass hier Verhaltensauffälligkeiten besser geheilt werden könnten. Daher ist sofort zu ergänzen: Internate werden aufgrund unterschiedlichster Notwendigkeiten betrieben. Es gibt demnach eine Vielfalt von Gestalten, in denen die Institution „Internat“ auftritt.⁴ Dennoch sind viele ein Internat bestimmende Fakten dieselben.

Internate sind pädagogische Institutionen

Internate sind weder Schule noch Familie. So sehr diese Behauptung klar ist, so sehr werden Internate oft bloß vom Blickwinkel der Lernbetreuung⁵ missverstanden. Internate – wie auch immer sie bezeichnet werden mögen⁶ – sind Orte der Bildung⁷. Daher wird in einem Internat „sachbezogen gelernt“⁸ und die Zöglinge werden eingeführt in den richtigen, guten und sinnvollen Umgang mit dem Erkannten⁹. „Damit sachbezogenes Lernen und Erziehung stattfinden können, sollten die leiblichen und seelischen Bedingungen gesichert sein“, was organisiert „Fürsorge“ bedeutet.¹⁰ Das Internat ist darüber hinaus vom menschlichen Miteinander geprägt, braucht aber auch Regeln, Disziplin also, die es zusammenhalten.¹¹ Demnach kann in einem Internat auch nicht

einfach davon gesprochen werden, dass hier gelebt wird: alle Handlungen werden mit der Brille von Bildung gesehen und werden dem entsprechend professionell begleitet.¹²

Internate – Ergänzung zu Schule und Familie

All das – so mag ergänzt werden – sollte ja auch von schulischer (Aus-)Bildung geleistet werden und eigentlich von der Familie zu Hause. Zu bedenken dabei ist, dass die Erziehungseinrichtungen Schule und Internat neben der Familie als häusliche Lebens- und Lernwelt immer schon existierten und lange Zeit hindurch sogar gemeinsame Wege gingen¹³, die weithin die Entwicklung auch unseres Kontinents prägten¹⁴. Erst die Einführung der allgemeinen Schulpflicht wies Internaten neue – oft nur mehr organisatorische und kompensatorische – Funktionen zu, ließ es andererseits aber auch zu, „als Bildungsinstitutionen mit der besonderen Chance, eine Erneuerung des etablierten Schulsystems zu erproben und als konsequent pädagogische Schule zu reüssieren“.¹⁵ Im Unterschied zum Elternhaus, wo Kinder mit ihren Eltern leben und handeln, lernen sie in der Schule von Erwachsenen¹⁶, das Internat steht „dazwischen“. In Schule und Internat haben Kinder und Erwachsene miteinander zu tun. In der Schule lernen Kinder mit Erwachsenen, im Internat führen sie allerdings mit ihnen Alltagshandlungen durch¹⁷. „Fürsorgliche Leistungen der Schule sollen das

Lernen gewährleisten – mehr nicht. [...] Wenn [...] Eltern die Versorgungsaufgabe nicht mehr übernehmen können und sich von ihr entlasten müssen, kann an dieser Stelle nicht die Schule einspringen“ – und genau in diese Differenz kann sich das Internat platzieren¹⁸.

Zusammenfassung

Das Internat als pädagogischen Ort und damit als Ort der Bildung zu sehen, ermöglicht es, neben den üblicher Weise benannten Theorien zur Begründung solcher Einrichtungen eine hinzuzufügen. Wertvoll und bedeutsam werden Internate, wenn Bildung weiter und tiefer verstanden wird als in der Umgangssprache.¹⁹ Demnach gilt: Internate sind nach wie vor eine zeitgemäße, um nicht zu sagen, moderne Einrichtung, gerade angesichts des sich anbahnenden Paradigmenwechsels in der Schulpädagogik hin zur Ganztagesesschule.²⁰ Denn: werden in der Ganztagesesschule massive Sozialisationsprozesse provoziert, stellt das Internat Orte und Zeiten zur Verfügung, „an denen sich Selbstbildungsprozesse ereignen können. Die Gestaltung dieses Angebotes geht bei einem Internat von einer zentralen Bildungsidee aus, nämlich jener, die zur Gründung und Betreibung des Internates führte“.²¹ Durch ihre kompensatorischen und organisatorischen Aufgaben sind Internate auch heute noch notwendig, in einer „pluralen, auf Bildung fundierten Gesellschaft“ scheinen sie darüber hinaus unverzichtbar zu sein, da das

Recht auf angemessene Bildung Institutionen fordert, die den besonderen Inte-

ressen und Begabungen gerecht werden können.²² ■

- ¹ Auf weiten Strecken bezieht sich der folgende Beitrag auf Aufsätze aus: Ladenthin, Volker u.a. (Hg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch, Würzburg 2009. Vgl. auch das kurz zuvor erschienene Themenheft „Internatserziehung heute“ der Zeitschrift engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, Münster Nr. 2/2008.
- ² Ladenthin, Volker: Enzyklopädisches Stichwort: Internat, in: ders. u.a. (Hg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch, Würzburg 2009, 13-31, hier: 14: „In allen Kulturen und zu allen geschichtlich ausreichend überlieferten Zeiten lassen sich Institutionen nachweisen, in denen Kinder und Jugendliche außerhalb ihrer Herkunftsfamilie zusammen wohnen, gemeinsam lernen und in ihren Einstellungen zum Lernen und oft auch bezüglich sonstiger Handlungen einem gemeinsamen Ethos verpflichtet werden.“
- ³ Vgl. ebd. Ausführlicher schildert er die Begründungen im selben Artikel später: 23f. Wichtig ist darüber hinaus die Abgrenzung des Internates vom (Erziehungs)Heim, in das die Zöglinge eingewiesen werden. Vgl. zu diesem Themenkomplex Ladenthin, Volker: Das Internat im Schulsystem, in: ders. u.a. (Hg.) Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch, Würzburg 2009, 151-272, besonders: 264-270.
- ⁴ Ebd. fasst Ladenthin die Aufgaben von Internaten mit drei Funktionen zusammen: Kompensationsinstitution (166-188), Organisationsinstitution (166-206) und als Ergänzung familialer und schulischer Bildungsorganisation (206-221).
- ⁵ Vgl. ebd., 262: Würde das Internat bloß als Ort der außerschulischen Lernhilfe missverstanden, macht es sich angesichts des großen Angebots überflüssig. Vielmehr integriert es „den Unterricht und das Leben außerhalb des Unterrichts wechselseitig in einem den ganzen Tag einschließenden Modell des gelungen Lebens und damit des gelingenden Lernens. [...] Das Internat ist somit auch eine die ganze Person betreffende und beratende Institution.“ (Ebd., 263).
- ⁶ Einige dieser Bezeichnungen werden bei Ladenthin, Stichwort, 14 angeführt: Alumnat, Pensionat, Konvikt, Kolleg. – Von deutschsprachigen Diözesen meist ab dem 19. Jahrhundert im Zuge der Durchführung der Bestimmungen des Trienter Konzils und den Reformen in der Priesterausbildung nach Karl Borromäus eingeführte Internate wurden und werden meist, in Anlehnung an die Häuser, in denen junge Männer in der Vorbereitung auf den Priesterberuf zusammen wohnen „(kleine) Seminare“ genannt. Vgl. hierzu auch Mann, Christine u.a.: Die große Geschichte des des Kleinen Seminars der Erzdiözese Wien, Wien 2006.
- ⁷ Ladenthin, Volker: Das Internat als pädagogische Institution, in: ders. u.a. (Hg.): Das Internat. Struktur und Zukunft. Ein Handbuch, Würzburg 2009, 33-149, hier 140: „Bildung ist notwendig, da keiner von uns in dem Zustand, in dem er sich befindet, bereits so ist, wie er sein könnte und wie er sein sollte. Bildung ist möglich, da wir lernen können – und wir können ein Leben lang lernen, wir selbst zu werden. [...] Entsprechend kann Pädagogik in allen Bereichen als die Aufforderung zu dieser Selbstbestimmung angesehen werden – und zwar in jedem Augenblick sowie an jedem Ort. Diese Haltung muss jede pädagogische Institution auszeichnen.“
- ⁸ Ebd. unterscheidet Ladenthin zwischen „Unterricht“ in der Schule und „sachbezogenem Lernen“ in einem Internat, das „sich auf das Verhältnis zu natürlichen Vorgängen oder kulturellen Objektivationen, zu den Mitmenschen und zu sich selbst“ richtet.
- ⁹ Vgl. ebd.
- ¹⁰ Ebd., 49.
- ¹¹ Vgl. ebd.
- ¹² Ladenthin spricht ebd., 69ff., von zumindest vier Determinanten, die ein Curriculum sachbezogenen Lernens in einem Internat ausmachen: Curriculum der Schule, des Internats, des Freizeitangebots und der Biographie des Internatlers.
- ¹³ Ladenthin, Schulsystem, 157: „Wird das Internat bestimmt als Institution, in der Kinder und Jugendliche außerhalb ihrer Herkunftsfamilien zusammen wohnen, gemeinsam lernen sowie in ihren Einstellungen zum Lernen und oft auch bezüglich sonstiger Handlungen einem gemeinsamen Ethos verpflichtet werden, lassen sich in allen Kulturen und zu allen geschichtlich ausreichend überlieferten Zeiten ‚Internate‘ nachweisen.“
- ¹⁴ Vgl. ebd. 162f.
- ¹⁵ Ebd., 164f.
- ¹⁶ Vgl. ebd., 238.
- ¹⁷ Vgl. ebd. 239-240: Er ergänzt zum Unterschied zwischen Internat und Schule im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe der Erziehung: „In der Schule geht es um die Lernbarkeit von Sittlichkeit, während im Internat in institutionell begrenztem Umfang sittlich relevante Handlungen stattfinden.“
- ¹⁸ Ebd., 240f.

Das Internat - eine zeitgemäße Erziehungsstätte? - Wilhelm Krautwaschl

¹⁹ Ebd., 43f.: „In der Umgangssprache und damit im allgemeinen Sprachgebrauch wird das Wort ‚Bildung‘ bis heute häufig – und im Hinblick auf die Begriffsgeschichte seinen Gehalt verkürzend – mit ‚Wissen‘ oder gar ‚Kenntnissen‘ gleichgesetzt. Man spricht dann auch von ‚Allgemeinbildung‘ und meint einen kulturell bestimmten Grundgehalt an Wissen [...]: Das Bildungskonzept der OECD, einer Institution mit ökonomischen Regularien, das durch die PISA-Studien massive normative Bedeutung erhält, will ‚Basisindikatoren‘ benennen [...]. Diese Konzeption ist nicht unwidersprochen geblieben.“

²⁰ Vgl. ebd., 246: „Lernen und Leben verschmelzen, die Schule übernimmt Aufgaben der Familie – die Familie erscheint nicht mehr notwendig, da die Persönlichkeitsentwicklung ausdrücklich in der Schule erfolgen soll.“ Wieso dann die Bereitschaft enden wollend ist, Internate seitens des Staates finanziell gleich zu unterstützen wie Ganztageschulformen, bleibt für Ladenthin fragwürdig (vgl. ebd. 247).

²¹ Ebd. 247. Ebd.: „Das Internat will nicht durch seine Einrichtung ‚sozialisieren‘.“ Im Übrigen liegt m.E. auch genau darin ein Unterschied zwischen Tagesinternat und bloßer schulischer Ganztagesbetreuung etwa einer Tagesheimschule (vgl. ebd., 264).

²² Ebd., 272. Das bedeutet zugleich, dass nicht jeder für ein Internat geeignet ist, aber auch, dass ein Internat auch nicht für alle Aufgaben zuständig sein muss.

Der Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zur Erziehung



Kaum ein Thema ist so vielschichtig und so vielfältig besetzbar wie dasjenige, das unter dieser nüchtern klingenden, mir vorgegebenen, Überschrift verborgen ist. Sie weckt Erwartungen. Sie dürfte auch dazu angetan sein, innere Positionen wachzurufen, zu aktualisieren, sie gewissermaßen startbereit zu machen. Ich habe noch selten erlebt, dass bei diesem Thema die Gesprächspartner/-innen nicht sehr schnell in ihre heimisch-vertrauten Positionierungen geglitten sind.

Ergeht es Ihnen ähnlich?

Doch dieses Mal können Sie, meine verehrte Leserin, und Sie, mein verehrter Leser, es sich beim Weiterlesen gerne bequem machen und sich dabei auch ein wenig zurücklehnen. Denn anstelle hier Positionen, Festschreibungen und Richtungsweisungen zu artikulieren, werde ich hinter den „Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zur Erziehung“ ein Fragezeichen setzen. Oder besser – mehrere!

Ich tue das, obwohl vermutlich dieser kleine Akt schriftstellerischer Freiheit selbst wiederum dazu angetan sein wird, innere Positionen wachzurufen, zu aktualisieren, sie gewissermaßen startbereit zu machen: Warum ein Fragezeichen? Was soll hier abgeschwächt, hinterfragt, kritisch

betrachtet, neu positioniert werden? Doch dieses Mal können Sie, ... (s.o).

- Erstes Fragezeichen: Kann man der Frage nach dem Beitrag des Religionsunterrichts zur Erziehung nachgehen, ohne Religionsunterricht in seine beiden Komponenten zu zerlegen: Religion – Unterricht? Ich sage mal probeweise „Nein“. Aus dieser probeweisen Festlegung ergäben sich zwei neue Vorschläge für die Überschrift:

Vorschlag Nr. 1: „Der Beitrag des Unterrichts zur Erziehung“ und

Vorschlag Nr. 2: „Der Beitrag der Religion zur Erziehung“

Vorschlag Nr. 1 lasse ich hier beiseite. Wollten wir auch noch die Frage erörtern, ob Unterricht zur Erziehung beiträgt/beitragen kann/beitragen soll, würde sich die Zahl der Fragezeichen deutlich erhöhen. Deswegen: Unterricht trägt zur Erziehung bei. Punkt. Und als kleine Anmerkung: Vielleicht ist es aufgefallen, ich sage hier nicht „zu Bildung“ (und schon gleich gar nicht „zu Allgemeinbildung“) oder „zu Bildungsstandards“, und auch nicht „zu Kompetenzen“. Das tue ich nicht. Ich ersetze „Erziehung“ nicht durch andere große oder mittelgroße Begriffe, über die man im Blick auf konfessionellen Religionsunterricht anstelle

von Erziehung ebenfalls nachdenken könnte – Sie wissen schon, wegen der Fragezeichen.

Unter Unterricht verstehe ich natürlich Unterricht an staatlichen Schulen (... „Schularten?“ – Nein. Lassen wir weg. ... „Unterrichtssprache?“ – Lassen wir auch weg. ... „Schulen in kirchlicher Trägerschaft?“ Müssen wir leider auch weglassen. ... „Neue Mittelschule?“ – Nein! (vgl. Schularten).

Gehen wir gleich zum Vorschlag Nr. 2: „Der Beitrag der Religion zu Erziehung“. Bitte? ... „Sorry: Wäre es eventuell adäquater, den bestimmten Artikel wegzulassen?“ ... „Ja, wäre denkbar, dann bekäme allerdings die Überschrift einen anderen Klang oder eine andere Farbe: „Der Beitrag von Religion zur Erziehung“. Bei dieser Formulierung kämen dann jedoch eventuell alle möglichen und unmöglichen Religionen in den Sinn – und wenn man nicht aufpasst, auch noch alle möglichen und unmöglichen dazugehörigen Weltregionen – und dann gerät man gar noch in den Fragekreis, was denn eine Weltregion in Zeiten von Globalisierung und Google-Earth genau ist und wie man machen kann, dass die, die dort hingehören, auch dort bleiben. Der bestimmte Artikel bleibt stehen. Punkt.

„Der Beitrag der Religion zu Erziehung“

Nun sind wir allerdings bedauerlicherweise in einem äußerst unbequemen Eck wissenschaftlicher Herausforderung gelandet.

Religion!

Fragen Sie bitte nicht nach einer Definition! Allein das Auflisten von Definitionen zum Phänomen Religion würde – selbst wenn man sich auf die europäisch-amerikanischen Diskussionen und damit auf eine vorsortierte Auswahl von „Hochreligion-Perspektiven“ beschränkt – den für diesen kleinen Beitrag vorgesehen Platz zur Gänze füllen. Da bliebe nicht einmal mehr Raum für die weiteren Fragezeichen.

■ Also zweites Fragezeichen „Religion“? Ja! Es war nicht die Zahl der Definitionen, die dazu führte, dass Religion schon einmal kurz davor war, zu verschwinden. Es waren die Theorien und Prognosen der Religionssoziologen, die in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts dieses allmähliche Verschwinden schon beobachteten und für die Zukunft deutlich kommen sahen. Aber dadurch, dass es sich um echte Prognosen handelte, ist das Vorhergesagte nicht wirklich eingetreten. Gegenwärtig beobachten deswegen viele (allerdings nicht alle) eine „Wiederkehr des Religiösen“.

„Das Religiöse“ ist jedoch nicht ganz identisch mit „Religion“. Es ist etwas unsicher, was das Religiöse ist, das gerade wiederkehrt. Eines ist es allerdings definitiv nicht, da sind sich, wie es aussieht, alle einig: „das Religiöse“ ist nicht die traditionell christliche Volkskirche, die man hierzulande in unterschiedlicher Intensität und Ausprägung erleben kann.

Für flüssige Überlegungen zum möglichen „Beitrag der Religion zur Erziehung“ ist das prognostizierte Verschwinden derselben und die nicht prognosekonforme Wiederkehr des Religiösen eine erschwerende Zusatzbelastung. Man ist geneigt zu seufzen, dass es ein Autor zu jener Zeit, als der Religions-Unterricht erstmals flächendeckend vorgeschrieben wurde (und zwar mehr oder weniger zusammen mit der ebenfalls flächendeckenden Vorschrift einer allgemeinen Schulpflicht, also zu Zeiten Maria Theresias und ihrer aufgeklärten Herrscherkollegen in den Nachbarmonarchien), einfacher hatte. Die Einführung von Religionsunterricht hatte einen guten Zweck (der Plural wäre angemessener: man konnte mit dieser Maßnahme mehrere gute Zwecke gleichzeitig verfolgen). Und dass Religion einen Beitrag zur Erziehung leisten konnte, war einigermaßen sicher (ich möchte hier nicht auf dem Wort „einigermaßen“ herumreiten). Aber man darf nicht übersehen, dass die Aufklärung eher im Zeichen der „Religions-Kritik“ stand. Es war ein nicht unbeachtlicher Kunstgriff, in einer Zeit florierender Religionskritik gerade aus Religion schultauglich ein Fach Religions-Unterricht herzuleiten und neu zu konzipieren. Der Kunstgriff gelang, weil man in einem am Absolutismus orientierten Staatskonzept festlegen konnte, wie das mit der Religion gemeint ist: Es musste auf jeden Fall die „richtige“ Religion sein. Falls Sie bei „richtig“ jetzt an den Gegensatz „katholisch“ – „protestantisch“ den-

ken, ist das nicht so günstig. In jener Zeit heißt „richtige“ Religion nämlich „aufgeklärte“ Religion. Das war das Gegenteil von „unaufgeklärt“ (bzw. abergläubisch bzw. unnützlich). Unaufgeklärte Bestandteile der christlichen Religion (wie etwa Prozessionen oder Klöster oder allzu ausufernde Choralämter) wurden abgeschafft und aufgehoben. Nützliche und praktische Bestandteile der Religion wurden gefördert oder neu aus der Taufe gehoben, wie zum Beispiel die „Praktische Theologie“. Sie wurde zu einem eigenständigen wissenschaftlichen Fach an Theologischen Fakultäten. Seither ist praktisch an allen Fakultäten des deutschen Sprachraums eine Fächergruppe heimisch, die man als „Praktische Theologie“ bezeichnet. Das ist wirklich so! Insofern hat die Theologie an Universitäten etwas Besonderes. In der Medizin oder der Rechtswissenschaft z.B. (von Physik, Chemie oder Mathematik ganz zu schweigen) ist es nicht so weit gekommen, dass sich dort ein Fach mit der Bezeichnung „Praktische Jurisprudenz“ oder „Praktische Medizin“ dauerhaft etablieren konnte.

Bevor wir jetzt völlig den Faden verlieren, kann ich nicht ohne Stolz darauf hinweisen, dass auch mein Fach, die Religionspädagogik, die für die Frage nach dem „Beitrag des Religionsunterrichts zur Erziehung“ zuständig ist, zu den sogenannten praktischen Disziplinen einer theologischen Fakultät zählt. Das Wort Religions-Pädagogik (eine seit den 1970er Jahren sich immer mehr durchsetzende

Nachfolge- bzw. Parallel-Bezeichnung für die traditionelle Bezeichnung des Faches als „Katechetik“) transportiert ebenso wie Religions-Unterricht als Folge der historischen Ausgangslage den Terminus „Religion“ mit sich – und damit alle Probleme, die sich daraus ergeben.

Dass die wissenschaftliche Disziplin ebenso wie das schulische Unterrichtsfach „Religion“ als Wortbestandteil in sich trägt, scheint offensichtlich selbstverständlich. Doch man stelle sich vor, das Fach würde „Religiositäts-Pädagogik“ heißen! Oder anstelle von Religionsunterricht hätten wir die Bezeichnung „Religiositäts-Unterricht“ oder eventuell auch „Unterricht in Spiritualität“. ... ??

Heute ist anderes strittig, als zu Beginn des schulischen Religionsunterrichts an öffentlichen Schulen. Haben Schülerinnen oder Schüler noch „Religion“? (PS: eine sehr eigenartige Frage!) Machen sie „religiöse“ Erfahrungen? Welcher Art sind diese und haben sie mit „Kirche“ zu tun? Oder sogar mit einer der Konfessionen?

Die Neurowissenschaften beginnen, sich für religiöse Erfahrungen zu interessieren. Erste Einsichten werden bisweilen unter dem unbrauchbaren Namen „Neurotheologie“ präsentiert. Die Forschungsrichtung steckt in den ersten Anfängen und ihre Theorien sind sehr unausgegoren. Das liegt auch daran, dass wir nicht leicht fixieren können, was denn das ist, was einen Menschen „religiös“ macht. Der Glaube an Gott? An Transzendentes? Praktizierte Liebe? Meditative Versenkung? Für die Neurobiologie ist interessant, wie die gleiche biologische Grundausstattung dazu führen kann, dass Menschen ihr „Religiössein“ positiv, aber auch pathologisch ausprägen können. Wie gehen Glaubensprozesse (Creditionen) vonstatten, in welcher Beziehung stehen sie zu Emotionen und Kognitionen? Und müssen Glaubensprozesse überhaupt religiöser Art sein? Falls ja, wie verhält sich dann konfessionelle Ausprägung von Creditionen zu unseren Emotionen und Kognitionen? ... in der Erziehung ... im Religionsunterricht ...? ■

Nina Binder

Charaktererziehung

Der Begriff „Bildung“ spielt in unserer Gesellschaft schon seit Jahrhunderten eine große Rolle und wird aktuell auch in den Medien sehr breitgetreten. Jedoch tun sich bereits bei dem Versuch, diesen Begriff zu erläutern, einige Probleme auf. Carl Hilty, ein Schweizer Staatsrechtler des 19. Jahrhunderts, meinte, dass Bildung nicht vom



Lesen käme, sondern vom Nachdenken über das Gelesene. Somit ist meines Erachtens eine klare Abgrenzung zur Ausbildung gegeben, da diese ausschließlich praktische Absichten um-

schließt. Man könnte somit bei „Bildung“ von einem Überbegriff sprechen, der, pauschal gesagt, einerseits Wissen und andererseits Charaktererziehung beinhaltet. Gebildet sein wird heutzutage als Selektionskriterium herangezogen, und wer es nicht ist, wird ausgegrenzt, wer jedoch zu viel davon hat, wird es häufig auch. Daher beschrieb Christian Friedrich Hebbel, ein deutscher Dramatiker und Lyriker, die Bildung als relativ und meinte weiters, dass jeder gebildet sei, der das hätte, was er für seinen Lebenskreis bräuchte. Dieses Wissen und diese Werte werden einem in den diversesten (Aus)Bildungsstätten sowie zu Hause vermittelt.

Nina Binder, geb. 1987, Studentin (Jus), Universität Graz.

Elisabeth Großschädl

Beziehung

Erziehung heißt für mich Beziehung. Was nützt der beste Erziehungsratgeber und -coach, wenn ich nicht weiß, wie ich auf mein Kind zugehen kann, denn jedes Kind ist eine individuelle Persönlichkeit – ob diese die Autoren von Montessori und Co kennen? Erziehung heißt für mich auch, notwendige Grenzen zu setzen. Wer Grenzen setzt, muss jedoch diese Balance zwischen einem Zuviel an Grenzen und einem Laissez-faire-Ziel finden. Ich kann als Vater oder Mutter nur erziehen, wenn ich auch bereit bin, mich auf mein Kind als Persönlichkeit einzulassen, Zeit dafür schaffe, nötiges Wissen und Flexibilität mitbringe. Kinder wollen und brauchen vor allem Persönlichkeiten, an und mit denen sie sich reiben können. Durch Reibung entsteht Wärme, und aus Reibungssituationen geht man gestärkt hervor; gerade solche Situationen tragen zur Persönlichkeitsentwicklung wesentlich bei. Als Elternteil sollte man auf die Reaktionen und Bedürfnisse der Kinder achten und eingehen; Nähe schaffen und Raum für Mitgestaltung und Dialoge ermöglichen. Denn schon Peter Rosegger schrieb: „Ein Kind ist ein Buch, aus dem wir lesen und in das wir schreiben sollen.“



Elisabeth Großschädl, geb. 1989, Studentin (BWL), Universität Graz.

Julia Juri

Zwischen Autorität und Freundschaft

Erziehung ist in der heutigen Zeit zu einem so kontroversen Thema geworden, dass sich die Frage, wie man ein Kind „richtig“ erzieht, nicht mehr so einfach beantworten lässt. Meine Antwort auf diese Frage sieht heute sicherlich anders aus als noch vor zehn Jahren. Ich hätte damals wohl geantwortet, man müsse sein Kind weitgehend antiautoritär erziehen und ihm möglichst viele Freiheiten lassen. Heute hingegen glaube ich, dass es für Kinder eine absolute Notwendigkeit ist, zu lernen, Autoritäten anzuerkennen und



nicht immer ihren Willen durchsetzen zu können. Dies soll natürlich auch nicht heißen, dass man ein Kind nur mit eiserner Strenge erziehen kann. Im Gegenteil, ich wage sogar zu behaupten, dass

auch eine Art Freundschaft zwischen Eltern und Kind – vor allem bei sehr jungen Eltern – nicht auszuschließen ist. Denn ich erachte es für sehr wichtig, zu versuchen, sein Kind zu verstehen und sich auch in seine Lage zu versetzen, auch wenn Respekt und Grenzen nicht zu kurz kommen dürfen. Ein Mittelweg zwischen Autorität und Freundschaft sollte gefunden werden.

Julia Juri, geb. 1988, Studentin (Jus) und Projektmitarbeiterin am Institut für Öffentliches Recht, Univ. Graz.

Thomas A. Neubauer

Bausteine des Erwachsenwerdens

Ich finde, dass Erziehung und Bildung ganz wesentliche Bausteine des Erwachsenwerdens sind. Schon in der Kindheit sollte einem Kind ein großer Freiraum gelassen werden, wo man selbst Erfahrungen sammeln und entwickeln kann, ohne von den Eltern zu etwas geformt zu werden, was man in Wirklichkeit nicht sein will. Auch als Jugendlicher sollte man sich neben der Schule „bilden“. Ich zum

Beispiel habe mir die Musik als zusätzliche Bildung gewählt und habe damit großen Spaß. Natürlich muss man sich nicht unbedingt für Musik entscheiden, man kann sich auch Ballet,



Fußball oder Tennis aussuchen. Wichtig ist, dass es der eigene Wunsch ist und man etwas nicht nur deshalb wählt, weil es die „Coolen“ auch machen.

Aber Bildung hört nie auf. Man muss sich immer weiterbilden, um z.B. in der Arbeit nicht hinten zu bleiben oder bei Diskussionen immer das Neueste zu wissen. Man soll sich immer selbst gewünschte Berufs- oder Erfolgsziele setzen und solange man diese nicht aus den Augen verliert, gibt es auch keine Hindernisse.

Thomas A. Neubauer, geb. 1995, Schüler in Graz und Student an der Musikuniversität Wien.

Miriam Lau
Die letzte Volkspartei

Angela Merkel sagte 1999, dass die CDU „laufen lernen“ müsse, ohne die „Kernüberzeugungen“ loszulassen. Damit begann für die Partei ein Prozess der Rundumerneuerung, der vor allem bedeutete, grundlegende Neuerungen als Traditionen zu verkaufen. Doch gerade diese besagten „Kernüberzeugungen“ begannen zu lau-



fen: Lau zeichnet in diesem 254-Seiten starken Buch ein kritisches Bild einer sich wandelnden traditionellen Partei, die versucht, den vielfältigen Erfordernissen einer sich globalisierenden

Welt gerecht zu werden. Dabei müssen unter anderem arbeitende Frauen, agile Ältere und engagierte Migranten genauso in das Parteikonzept integriert werden, wie die Tatsache, dass immer mehr potenzielle Wählerinnen und Wähler - sowie die Partei selbst - aus Geschiedenen, Kinderlosen, Singles oder Homosexuellen besteht. Gefragt ist eine neue „Qualität des Zusammenlebens“. Lau zeichnet ein spannendes Portrait einer bürgerlich-konservativen Partei, die in neuen Realitäten und Wählerschichten mitmischen möchte. (VK)

ISBN: 978-3-421-04379-5 - € 20,60
Deutsche Verlags-Anstalt, München 2009

Thomas Leif
angepasst & ausgebrannt

Leidenschaft, Verantwortung und Augenmaß - das verlangt Max Weber von einem Politiker. Doch: Erfüllen heutige Politiker diese und andere Wertkategorien? Thomas Leif untersucht in seinem neuen Buch die bestehende Partei- und Demokratiekrise und zeigt auf, dass die Parteien die echte Nachwuchsförderung verschlafen haben. Im ersten Teil - „Mandat statt Leidenschaft“ - analysiert Leif



zunächst die Politikverdrossenheit der Bevölkerung, um dann aufzuzeigen, wie undurchsichtig die Rekrutierung politischen Nachwuchses durchgeführt wird. „Die Rekrutierung erfolgt nicht nach dem Muster Leistung oder Eignung“, konstatiert etwa Elmar Wiesendahl in einem Interview. In Teil IV - „Geheimbünde statt Arena“ erhellt Leif schließlich, dass oft informelle Parteienkreise „die Drehscheiben der Machtverteilung von Positionen, Ämtern und Mandaten“ sind. Insgesamt zeigt das Buch dem politisch interessierten Leser die Ursachen, warum Politik heute in vielerlei Hinsicht unattraktiv geworden ist und deutet Auswege aus der Politikkrise an. (VK)

ISBN: 978-3-570-01129-4 - € 23,60
C. Bertelsmann Verlag, München 2009

Manfred Prisching
Das Selbst. Die Maske.
Der Bluff.

Wir leben in einer Zeit der Individualisierung, in der jeder einzelne daran arbeitet, unverwechselbar zu sein. Gleichzeitig erleben wir das genaue Gegenteil, wenn wir bedenken, wie viele sich z.B. den vorgegebenen Modediktaten unterwerfen. Der Grazer Soziologieprofessor Manfred Pri-



sching versucht in seinem neuesten, eben erst erschienenen Buch diesem hochinteressanten Themenkomplex nachzugehen. In drei Großkapiteln, „Das Selbst: Gesellschaft der

Individuen“, „Die Maske: Die halbierte Individualität“ und „Der Bluff: Eine Welt der Inszenierungen“ versucht er aufzuzeigen, dass es in Wahrheit feste Muster sind, „in denen man seine Besonderheit inszenieren und vorzeigen kann, wie individuell man ist. Die Selbstinszenierungen sind deshalb ziemlich ähnlich, und doch vertragen sie sich bestens mit dem Gefühl der Menschen, jeweils ganz individuell zu sein. Das ist paradox, und es funktioniert nur mit viel Bluff: mit Selbsttäuschung und Heuchelei.“ (IP)

ISBN: 978-3-85485-244-5 - € 19,95
molden Verlag, Wien 2009

Wolfgang Schüssel
Offengelegt
Aufgezeichnet von Alexander Purger

Der „Schweigekanzler“ hat sein Schweigen gebrochen. Im vorliegenden Buch interpretiert er – aufgezeichnet von Alexander Purger, Salzburger Nachrichten – die österreichische Innenpolitik in der Zeit zwischen 1995, als er für ihn überraschend Bundesparteiobmann der ÖVP wurde, bis Anfang 2007, als er wieder eher unerwartet das Amt



des Kanzlers abgeben musste. In Summe ist das Buch für jeden an der österreichischen Innenpolitik Interessierten lesenswert. Es gelingt Schüssel und Purger ausgezeichnet, einen Bogen zu spannen, inhaltlich und von der Lesespannung her – man will das Buch in einem auslesen. Es ist für den Experten freilich eher eine Nachlese, sehr viel Neues erfährt man nicht, hin und wieder Details und vor allem Schüssels (offizielle?) Interpretation. Man spürt und weiß jedenfalls, dass hier noch immer viel im Meer des Schweigens verborgen bleibt. Aber das ist Schüssels Recht und schmälert das Lesevergnügen nicht grundsätzlich. (KP)

ISBN: 978-3-902404-76-3 - € 24,-
ecowin Verlag, Wien 2009

Univ.-Prof. Dr. Hans-Ferdinand Angel, geboren 1955, Leiter des Instituts für Katechetik und Religionspädagogik der Universität Graz.

MinR Dr. Helmut Bachmann, geboren 1954, Leiter der „Projektgruppe Neue Mittelschule“ im Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

Dr. Anton A. Bucher, geboren 1960, Univ.Prof. für Religionspädagogik an der Universität Salzburg.

Mag. Katharina Cortolezis-Schlager, geboren 1960, Abgeordnete zum Nationalrat und Geschäftsführerin und Eigentümerin von team consult wien.

BR a.D. Mag. Walter Ebner, geboren 1952, amtsführender Landesschulratspräsident für Kärnten und Direktor des Bundes-Oberstufenrealgymnasiums in Klagenfurt.

Univ.-Prof. Dr. Max H. Friedrich, geboren 1945, Vorstand der Universitätsklinik für Psychiatrie des Kindes- und Jugendalters der Universität Wien.

MMag. Dr. Waltraud Grillitsch, geboren 1978, zuständig für Projekte und Öffentlichkeitsarbeit des Landesschulrats für Kärnten.

Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernd Hackl, geboren 1953, Leiter des Instituts für Schulpädagogik der Universität Graz.

Mag. Dr. Peter Härtel, geboren 1948, Geschäftsführer der Steirischen Volkswirtschaftlichen Gesellschaft und ist Mitglied von bildungspolitischen Gremien.

Prof. Mag. Dr. Susanne Herker, geboren 1959, Leiterin des Instituts für innovative Pädagogik und Inklusion an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz

Dr. Stefan Thomas Hopmann, M.A, geboren 1954, Univ.-Prof. für Schul- und Bildungsforschung mit besonderer Berücksichtigung der Bildungsgeschichte und des internationalen Vergleichs am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Mag. Bernadette Hörmann, geboren 1983, Assistentin in Ausbildung am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Regens Dr. Wilhelm Krautwaschl, geboren 1963, Leiter des Bischöflichen Zentrums für Bildung und Berufung Augustinum.

Dipl.-Päd. HOL Elisabeth Meixner, geboren 1963, Vizepräsidentin des Landesschulrates für Steiermark.

Monika Mühlwerth, geboren 1954, Mitglied des Bundesrates und ehemalige Vizepräsidentin des Wiener Stadtschulrats.

Prof. Mag. Dr. Renate Ogris-Steinklauber, geboren 1954, Studiengangsleiterin („Lehramt für Sonderschulen“) an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Graz der Diözese Graz-Seckau.

Univ.Prof. Mag. Dr. Manfred Prisching, geboren 1950, Leiter des Instituts für Soziologie der Karl-Franzens-Universität Graz.

Dipl.-Päd. Mag. Martin Retzl, geboren 1980, Doktorand und Assistent am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien.

Dr. Andreas Salcher, geboren 1960, Mitbegründer der Sir-Karl-Popper-Schule, Berater und Buchautor.

Dipl.-Kfm. Olaf Schänzer, geboren 1970, Geschäftsführer der Physiotherapie Schänzer und Marketing- und Veranstaltungsmanager.

Stefan Schennach, geboren 1956, Mitglied des Bundesrates und Mediensprecher der Grünen.

Prof. Mag. Dr. habil Andreas Schnider, geboren 1959, Professor für Katechetik und Religionspädagogik an der Philosophisch-Theologischen Hochschule Benedikt XVI. in Heiligenkreuz, Lebens- und Sozialberater, Unternehmensberater und -organisator, Wirtschaftscoach sowie Mitglied im Bundesrat.

Univ.-Prof. Dr. Josef Smolle, geboren 1958, Rektor der Medizinischen Universität Graz.

Natascha Stern, geboren 1983, Leiterin des Privatkindergartens Sacré Coeur Graz.

Dr. Wolfgang Weirer, geboren 1963, ao.Univ.-Prof. am Institut für Katechetik und Religionspädagogik der Karl-Franzens-Universität Graz.

HR Dr. Josef Zollneritsch, geboren 1959, Abteilungsleiter für Schulpsychologie-Bildungsberatung im Landesschulrat für Steiermark.

Wissenschaftlicher Beirat

Univ.-Prof. Dr. Manfred Prisching
(Vorsitzender)
Univ.-Prof. Dr. Bernd Schilcher
(stv. Vorsitzender)
Univ.-Prof. Dr. Kurt Salamun
(stv. Vorsitzender)
Univ.-Prof. Dr. Alfred Ableitinger
Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Benedek
Univ.-Prof. Dr. Tina Ehrke-Rabel
Univ.-Prof. Dr. Edith Gößnitzer
Univ.-Prof. Dr. Johannes Heinrich
Univ.-Prof. Dr. Marianne Hilf
Univ.-Prof. Dr. Hubert Isak
Univ.-Prof. Dr. Franz Jeglitsch
Univ.-Prof. Dr. Beatrix Karl
Univ.-Prof. Dr. Stefan Karner
Ass.-Prof. DDr. Renate Kicker
Univ.-Prof. Dr. Igor Knez
Prof. Dr. Karl A. Kubinzky
Univ.-Prof. Dr. Yvonne Luisi-Weichsel

Univ.-Prof. Dr.Dr.h.c. Wolfgang Mantl
Univ.-Prof. Dr. Franz Marhold
Univ.-Prof. Dr. Joseph Marko
Dr. Nora Melzer-Azodanloo
Hon.-Prof. Dr. Bernhard Pelzl
Univ.-Prof. DI Dr. Ulrich Pferschy
Univ.-Prof. Dr. Walter Pieringer
Ass.-Prof. Dr. Klaus Poier
Univ.-Prof. Dr. Martin Polaschek
Univ.-Prof. Dr. Anita Prettenthaler-Zieger-
hofer
Univ.-Prof. Dr. Reinhard Rack
Univ.-Prof. Dr. Wolf Rauch
Univ.-Prof. DDr. Willibald Riedler
Mag. Dr. Wolfgang Schinagl
Univ.-Prof. DDr. Gerald Schöpfer
Univ.-Prof. Dr. Michaela Sohn-Kronthaler
Dr. Barbara Stelzl-Marx
Univ.-Prof. Dr. Kurt Weinke