

politicum

Josef Krainer Haus
Schriften

Wohin lernen wir ?

15

MITARBEITER DIESER NUMMER

Prof. Harald BALOCH
Leiter des Katholischen Bildungswerkes in
der Steiermark

Karlpetar ELIS
Berufsschuldirektor

Prof. Ulf FELGENHAUER
Professor f. Sozialarbeit und
Sozialpädagogik a. d. Fachschule in
Mannheim

Engelbert GRESSL
Sonderschullehrer

Mag. Gertraud HERZOG
Hausfrau

Dipl.-Ing. Heiner HERZOG
Bildungsreferent der Landeskammer für
Land- und Forstwirtschaft

Architekt Univ.-Prof. Dipl.-Ing. Werner
HOLLOMEY

Technische Universität Graz

Red. Herwig HÖSELE
Pressereferent des steirischen
Landeshauptmannes

Univ.-Ass. Dipl.-Ing. Igo HUBER
Technische Universität Graz

Univ.-Doz. Dr. Gunter IBERER
Institut für Erziehungswissenschaft,
Universität Graz

Dr. Markus JAROSCHKA
Erwachsenenbildner, Literat

Prof. Kurt JUNGWIRTH
Landesrat, Steiermark

Mag. Günter LEHOFER
Redakteur der „Kleinen Zeitung“ —
Kärnten

Dr. Wolfgang MARTELANZ
Information und Dokumentation der
Handelskammer Graz

Prof. Josef MUNDIGLER
Sportlehrer an der Pädagogischen
Akademie; Stellv. Landesfachwart der
UNION Steiermark

Prof. Mag. Herbert SCHWETZ
(Professor an der Pädagogischen
Akademie des Bundes in Graz)
und Schüler einer 2. Klasse

Günther STEINER
Unternehmer

Dr. med. Helmut STEINER
Kinderfacharzt, Chefarzt beim Jugendamt
Graz, Lehrbeauftragter der
Pädagogischen Akademie Eggenberg

Mag. Ferdinand TUTSCH
Sportlehrer

Clemens WALZL
Schüler

Dr. Roland WIDDER
Mitarbeiter im Institut für Politische
Bildung in Mattersburg

INHALT:

Wohin lernen wir?

Markus Jaroschka
Wieder über Bildung reden

Roland Widder
Lernen und Industriekultur

Kurt Jungwirth
Für die Freiheit der Talente

Interview
Die Koalition der
Nachdenklichen fördern

Clemens Walzl
Schule für den
ganzen Menschen

Gertraud und Heiner Herzog
Für eine neues Leben auf
einem alten Planeten

Gunter Iberer
Konflikterziehung

Werner Hollomey
Bildung und Technik

Igo Huber
Keine leeren Blätter

Ulf Felgenhauer
Elemente unmittelbaren Erlebens
als Brücke zum Dialog

Engelbert Gressl
Produziert die Schule
Außenseiter?

Wolfgang Martelanz
Bildung und Wirtschaft
im Wandel

Karlpetar Elis
Duales Lernen noch gefragt?

Günther Steiner
Unternehmerschule

Helmut Steiner
Gesundheit lernen

Sepp Mundigler
Sport lernen — wozu?

Günther Lehofer
Der Friede kann in der
Familie anfangen

Schüler einer 2. Klasse und Herbert Schwetz
Ist das auch Schule?
Auch das ist Schule!

Ex Libris

politicum

Josef-Krainer-Haus-Schriften

15

Mai 1983 / 4. Jahrgang

- Noch erhältliche Nummern:
Heft 8 „Kunst und Politik“
Heft 9 „Familie und Politik“
Heft 10 „Sport und Politik“
Heft 11 „Partei in der Gesellschaft“
Heft 12 „Hat die österreichische Wirtschaft
eine Zukunft?“
Heft 13 Österreich: „Die Zweite Republik im
Wandel“
Heft 14 „Landwirtschaft und Ökologie“
In Arbeit sind:
Heft 16 „Neue Arbeit“
Heft 17 „Regional- und Kommunalpolitik“
Heft 18 „Die Steiermark und ihre Nachbarn“
Heft 19 „Wie nah ist 1984?“
Heft 20 „Architektur“

Herausgeber: Josef-Krainer-Haus.
Bildungszentrum der ÖVP Steiermark.
Medieninhaber: ÖVP Steiermark
Ständige Redaktion: Herwig Hösele, Ludwig
Kapfer, Dr. Manfred Prisching
Redaktion dieser Nummer:
Ludwig Kapfer
Grafische Gestaltung und Illustrationen:
Georg Schmid
Hersteller:
Fotosatz & Offsetdruck Klampfer OHG., Weiz
Für den Vertrieb verantwortlich:
Ing. Karl Robausch und Helmut Wolf
Bestellungen an Josef-Krainer-Haus,
Pfeifferhofweg 28, 8045 Graz

Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirates

Univ.-Prof. Dr. Alfred ABLEITINGER,
Univ.-Ass. Dr. Wolfgang BENEDEK,
Univ.-Prof. Dr. Christian BRÜNNER,
Prof. Dr. Karl A. KUBINZKY,
Univ.-Prof. Dr. Wolfgang MANTL,
Univ.-Prof. Dr. Norbert PUCKER,
Univ.-Prof. Dr. Kurt SALAMUN,
Univ.-Prof. Dr. Bernd SCHILCHER,
Univ.-Prof. DDr. Gerald SCHÖPPER,
Univ.-Prof. DDr. Wilfried SKREINER,
Univ.-Prof. Dr. Franz WOLKINGER.

WOHIN LERNEN WIR?

Mondflüge, Herzverpflanzungen, weltweite Informationssysteme, Mikroelektronik u.a.m.; Beweise dafür, daß wir Menschen ungeheuer viel lernen können. Es gibt Einrichtungen für alle Altersstufen, vom Kleinkind bis zu den Senioren, die Weiterlernen betreiben. Die Ausbildungszeit für alle Berufe wird länger, der Lerninhalt immer umfangreicher. Neue Methoden ermöglichen es den Lernenden, immer schneller zu lernen. Generell kann also gesagt werden, daß immer mehr Menschen immer mehr lernen. Die eine Seite der Bilanz.

Die andere Seite: Die Menschen (wieder ganz generell) tun sich immer schwerer, auf dieser Erde glücklich zu sein. Riesige Waffenarsenale, eine immer gefährlicher werdende Umweltverschmutzung, Wirtschaftskrisen sind Zeichen, daß der Mensch keinesfalls gelernt hat, mit der ihm anvertrauten Erde und mit seinen Mitmenschen umzugehen.

Die Menschen lernen, können, wissen mehr denn je. Sie können mehr, schneller und besser produzieren denn je. Trotzdem sind sie oft unglücklich, haben Angst, sehen wenig Sinn im Leben, sind aggressiv, können schwer miteinander leben.

Haben wir uns nur einzelne Fächer unserer „Lebensschule“ herausgenommen und andere vergessen? Haben wir zuviel Gewicht darauf gelegt, zu lernen, mit der Technik umzugehen, sie weiterzuentwickeln, noch schneller zu werden? Und haben wir dabei vergessen, zu lernen, mit uns

und unseren Mitmenschen umzugehen? Haben wir zu viel geistigen Kunstdünger gestreut und damit die Natur durcheinandergebracht? Müssen wir nicht einige Lernziele revidieren? Werden wir die Lernziele anders gewichten müssen? Wollen wir dorthin, wohin wir derzeit lernen? Wie schauen mögliche neue Lernziele aus?

Fragen, die wir uns in diesem Heft mit dem Titel „Wohin lernen wir?“ stellen wollen.

Wir alle, die Leser dieses Heftes und jene, die Artikel beigesteuert haben, haben eine mehr oder weniger lange Zeit des Lernens hinter uns. Zeit genug jedenfalls, um darüber nachdenken zu können, wohin wir gelernt haben. Und wohin wir lernen möchten.

Wir alle sind auch Lehrende. Für unsere Kinder, für unsere Schüler, für unsere Freunde, für unsere Mitarbeiter und Vorgesetzten. Und als Lehrende bleibt uns die Frage nicht erspart „Wohin lehren wir?“. „Produkte“ unserer Lehrtätigkeit werden wir in jedem Fall finden. Ob die „Produkte“ unseren Zielvorstellungen entsprechen, wird daran liegen, ob wir uns rechtzeitig und ernsthaft die Frage stellen nach dem Ziel und auch überlegen, wie der Weg dazu aussehen soll. Keinesfalls werden wir uns um die Verantwortung dafür drücken können, ob die nächsten Generationen glücklich leben können oder nicht.

Daher kommen wir auch nicht um die Frage nach dem Ziel unseres Lernens und Lehrens herum.

Ludwig Kapfer



WIEDER ÜBER BILDUNG REDEN!

Ein spekulativer Essay über „Bildung und Zukunft“

Auf die meist hoffnungslose Frage, was Bildung eigentlich sei, haben die Franzosen einen treffenden Ausdruck gefunden: „Bildung ist das, was bleibt, wenn man alles vergessen hat“. In diesem Zusammenhang fällt einem sogleich die klassische, heute erneut bedenkenswerte Umschreibung von Bildung ein, wonach der gebildete Mensch eine Einheit von „Hand, Herz und Hirn“ sein soll, ein Imperativ, der im sogenannten „Bildungswesen“ kaum verwirklicht erscheint — zumindest wenn man sich in der Bildungsdiskussion der letzten Jahrzehnte umsieht. Ist in den menschlichen Grundworten Hand, Herz und Hirn noch jene vielfältige Dimension des Menschen über die Fertigkeit mit der Hand, über die „Bildung des Herzens“ (Erich Fromm), bis hin zur denkerischen Erfassung und Bewältigung von Welt mittels des Gehirns begründet, so scheint die Entwicklung eine Einseitigkeit hervorgebracht zu haben, die eine längere geschichtliche Wurzel besitzt.

Die Aufklärungs Epoche hat nicht nur das Thema der neuzeitlichen Individualität und der abstrakten modernen Gesellschaft entwickelt, deren Unverstehbarkeit ein Hauptproblem unserer Zeit ist, sondern auch den Einbruch von Rationalität in alle Lebensverhältnisse — im Rahmen der „Zweiten Aufklärung“ —, die kennzeichnet die gegenwärtige, oft als bedrohlich verstandene Situation.

Was war geschehen? Technik und Kalkül, Planung und Kontrolle beeinflussen nicht mehr allein den Bereich der Fertigkeiten, also die Arbeitsverhältnisse, so auch im kognitiven Bereich die Handlungen und Beziehungen, nein, auch der psycho-soziale Bereich des Persönlichsten, des Intimsten wurde einer technologischen und rationalen Manipulation, meist formuliert in einer technischen Sprache, unterworfen. Alte, noch (unbewußt-) heimatgebende Strukturen, überlieferte Lebensweisen, wurden im Sog neuer Techniken, so vor allem neuer Lerntechniken, und neuer Wirtschafts- und Sozialformen aufgelöst. Das große Thema dieser Generation, und das betrifft die tiefste Wurzel der modernen Bildungsfrage, ist, wie sich in dieser „kalten“ Rationalität leben läßt. Der Umschlag in die

irrationalen Eigenmacht der rational konstruierten Institutionen läßt nicht auf sich warten. „Dialektik der Aufklärung“ haben Max Horkheimer und Theodor M. Adorno diesen jeweiligen Umschlag genannt und seit dem Buch „1984“ sind wir dafür sensibler geworden.

Aber dennoch liegt im aufklärerischen Denken, in der Frage zur Bildung, „Aufklärung“ wurde ja immer als ein großes Bildungsprogramm verstanden, auch jener positive Aspekt, daß der Mensch nicht getrieben sein muß von Ängsten, nicht bedroht von anonymen Mächten, nicht genötigt und beherrscht von dunklen Institutionen, sondern selbstverantwortlich, handlungsfähig, im eigenen Bewußtsein frei sei als die Grundlage für persönliche und politische Freiheit (Andreas Flitner).

Im 20. Jahrhundert wurde die Frage, was Bildung ist und sein soll, in dieser Atmosphäre der Auflösung altergebrachter Lebensformen immer umstrittener, denn der Begriff entzog sich erfolgreich einer Einbettung in ein Kalkül. Die Verknüpfung des Begriffs „Bildung“ mit Haltungen, Einstellungen, Werten, Tugenden und schließlich mit Fähigkeiten und Fertigkeiten machte mißtrauisch. Die Auflösung von „Weltbildern“ bewirkte, daß diese beschreibenden Begriffe, da sie kaum exakt definierbar waren, als ideologisch zu anfällig herausgenommen wurden. Die Reduzierung des Bildungsbegriffs war nun entwandend in „Formeln“ ablesbar wie „Gebildet ist, wer weiß, wo er findet, was er nicht weiß“ oder „Wissen ist Macht“ — der herkömmliche Bildungsbegriff erschien damit aufgegeben zugunsten von Lernen und Wissen, welches verfügbar, „meßbar“ wurde und jederzeit in Bibliotheken und mittels der modernsten Entwicklung von elektronischen Datenbanken abgerufen werden kann. War im Begriff „Bildung“ meist in „beschreibenden Definitionen“ eine qualitative Komponente, die auch Orientierung und Sinn beinhaltete, zugrunde gelegt, so ist das moderne „Lernen“ und „Wissen“ meist vom quantitativen Ansatz des Verfügbaren bestimmt.

Erich Fromm hat sehr klar und kritisch in der Aufdeckung der zwei verschied-

enen grundlegenden Formen menschlichen Erlebens, menschlicher Bildung, mittels der beiden Modi von „Haben“ und „Sein“ darauf hingewiesen. „Das höchste Ziel im Seinmodus ist tieferes Wissen, im Habenmodus mehr Wissen. Unser Bildungssystem ist im allgemeinen bemüht, Menschen mit Wissen als Besitz auszustatten, etwa proportional zu dem Eigentum oder zu dem sozialen Prestige, über das sie vermutlich im späteren Leben verfügen werden. Das Minimalwissen, das sie erhalten, ist die Informationsmenge, die sie brauchen, um in ihrer Arbeit zu funktionieren ... Die Schulen sind die Fabriken, in denen diese Wissenspakete produziert werden, wenn sie auch gewöhnlich behaupten, den Schüler mit den höchsten Errungenschaften des menschlichen Geistes in Berührung zu bringen“.

In der Erich Fromm'schen Diktion der Modi von „Haben“ und „Sein“ ist wieder jener klassische, griechische Bildungsansatz angeklungen, wo es heißt: „Erwirb nur solche Güter, die, wenn Du Schiffbruch erleidest, mit Dir ans Land schwimmen“ — ein Gesichtspunkt, der sehr klar, auch wieder verstehbar für die moderne Zeitsituation, die Gleichwertigkeit von physischem Überleben und jener wichtigen, schwer sprachlich ausdrückbaren allgemeinen Sinnkomponente von „Weiterleben“ beinhaltet. Oft wurde die Einseitigkeit des „alten Lernens“ als Bildungsprozeß hervorgehoben, wonach allein die Vollendung des einzelnen im Vordergrund stünde. Manche Kritik dazu ist berechtigt. Es hat immer wieder Formen eines arroganten und sozial egoistischen Individualismus gegeben — oft versehen mit dem Etikette des Anspruchs von Allgemeingültigkeit —, aber dies war entstanden aus Ängsten, aus Bedrohungsgefühl, es waren Ausflüchte vor der Komplexität neuer Vergesellschaftungen, die eben neue Formen von sozialem Lernen erforderten.

Aber gerade im Erkennen der undurchschaubaren Komplexität von „Gesellschaft“ ist jener immer deutlicher vernehmbare Wunsch, zurück zu einer Gemeinschaft mit „menschlichem Maß“ zu kehren, sichtbar und spürbar geworden. Viele Menschen des ausgehenden 20. Jahrhunderts sind wieder aufgebrochen, sind wieder auf der Suche nach Auswegen aus der einsamen Freiheit. Zu lange hämmerte die einseitige Formel auf sie ein: „Lernen, lernen, lernen!“, dies ausgedrückt mit der Wucht der technischen Sprache, kaum merklich vollzog sich dabei eine tiefe Abspaltung des lebendigen Gefühlsmaßes, aber seit relativ kurzer Zeit hält man erstaunt inne und stellt tatsächlich die Frage: „Wohin lernen wir?“ Immer klarer wird u. a. nach den Alternativen einer Lern- und Arbeitsgesellschaft gefragt, oder im Ab-

schied von der Gleichförmigkeit die Frage erhoben: „Wann aus Arbeit wieder sinnvolles Tun wird?“ oder akzentuiert gefordert: „Es wird Zeit, darüber nachzudenken, wie man Allgemeinbildung wieder in den Dienst der Gesellschaft stellen kann“ (Jürgen Symann).

Bildung hatte auch immer mit der Frage nach Zukunft zu tun. In den verschiedensten menschlichen Bereichen sind neue Problemstellungen zur Zukunft in unser Bewußtsein eingedrungen, „durch das dicke Packeis“ — zu großen Teilen voll mit Zukunftsängsten, wenn man allein eine Studie über die Zukunftserwartung von Jugendlichen in Deutschland betrachtet, worin die Grundstimmung lautet: „Wenig Hoffnung auf schöne Aussichten“. Grundlegende Bereiche menschlichen Zusammenwirkens in Politik, Wirtschaft, Rüstung, Umwelt, Ökologie und in der psycho-sozialen Dimension erscheinen als nicht mehr steuerbar. Die Berichte des Club of Rome haben einen langverdrängten Gedanken zur Gewißheit werden lassen: „Alles Wachstum hat seine Grenzen“. Stellvertretend für viele Aussagen über die dunklen Perspektiven unserer Zukunft sei Günter Grass, aus der Zunft der Wortermacher, zitiert: „Der Fortschritt ist eine Schnecke. Damals wünschten viele — und auch ich wünschte — es möge springende Schnecken geben. Heute weiß ich und schrieb es zuletzt: Die Schnecke ist uns zu schnell. Schon hat sie uns überrundet. Doch wir, aus der Natur gefallen, wir, die Feinde der Natur, glauben immer noch, der Schnecke voraus zu sein“. Es mutet vielleicht nicht seltsam an, daß diese Stelle in der Antonio Feltrinelli-Kulturpreis-Dankesrede mit dem Titel „Die Vernichtung der Menschheit hat begonnen“ zu finden ist, man ist publizistisch auf diesem Gebiet schon einiges gewöhnt, was aber aufhorchen läßt, was bestürzt macht, daß Günter Grass zugleich als Autor oder Dichter einbekennt: „Ich weiß, daß jenes Buch, das zu schreiben ich vor habe, nicht mehr so tun kann, als sei ihm die Zukunft sicher“. Dieser bedrohliche Gedanke erscheint tatsächlich als etwas Neues in der Literatur, denn bisher gab es für viele immer die trostvolle Aussicht, daß es eine gewisse „Unsterblichkeit“ der Literatur gäbe — ein immer wichtiger Bildungsimperativ —, daß letztlich immer das Buch und mit ihm das menschliche Wort über jeden Zwang und Gewalt siege.

In dieser Grenzsituation menschlicher Zukunft gilt es, um ein Wort von Horst E. Richter abzuwandeln, die „Rehabilitation der menschlichen Bildung“ einzuleiten, nach dem zu lauten technischen Lernzeitalter ist es notwendig, die Aufspaltung zwischen angepaßtem, institutionell-technischem

Handeln und den teils gefühlsmäßigen, einsamen Reaktionen wieder in einem Prozeß gemeinsamen Erlebens und Tuns verbunden mit Verantwortung umzuwandeln. Bildung zur Verantwortung erscheint als Bildungsprinzip der Zukunft.

Im sechsten Bericht des Club of Rome, wo es um „Zukunft und Lernen“ geht, wird ein altes (neues) Bildungsprogramm wieder aufgenommen und mit zeitnahen Elementen bereichert. Es ist darin sehr deutlich die Herausforderung für die Zukunft formuliert, die Kritik an der Vergangenheit, die geprägt war durch mangelhafte Verbindungen zwischen individuellem und gesellschaftlichem Lernen, durch Fehlen der Erweiterung von Sinnbezügen und der Notwendigkeit, Sinnbezüge zu bereichern und durch Dialog und Interaktion zu vergleichen. In innovativen Lernprozessen, vielleicht synonym für Bildungsprozesse in vertrautem Sinne, sind zwei wichtige Lern- und Haltungsformen oder Einstellungen zu verwirklichen: Durch „Antizipatorisches Lernen“ und „Partizipatorisches Lernen“. „Antizipation ist die Fähigkeit, sich neuen, möglicherweise nie zuvor dagewesenen Situationen zu stellen; sie ist der Prüfstand für innovative Lernprozesse. Antizipation ist die Fähigkeit, sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, künftige Ereignisse vorauszusehen und die mittel- und langfristigen Konsequenzen gegenwärtiger Entscheidungen und Handlungen auszuwerten.“ Und dazu die dualistisch zu verstehende zweite Komponente: „Effektive Partizipation setzt das Streben des Menschen nach Integrität und Würde voraus sowie seine Bereitschaft, die Initiative zu ergreifen. Obwohl das Recht zu partizipieren ‚garantiert‘ werden kann, können weder die Partizipation selbst noch die damit verbundene Pflicht und Verantwortung ‚gegeben‘ oder weggegeben werden. Echte Partizipation vollzieht sich freiwillig; ‚erzwungene‘ Partizipation ist wahrscheinlich alles andere als konstruktiv“.

In der Umsetzung dieses Denkansatzes, der selbst aber noch immer zu sehr in der Sprache des Lern- und Informationszeitalters gehalten ist, könnte die Verwirklichung eines neuen Bildungsverständnisses für die Zukunft liegen, denn Aurelio Peccei, der Präsident des Club of Rome, geht in seinen „Vorschlägen für eine menschliche Welt“ weit über die meist zu enge Lerndimension hinaus; er sieht den Menschen als bedürftig jener Dimension, die immer mit dem Wort „Bildung“ umschrieben wurde, wenn er schreibt:

● Das Individuum darf nicht mit seinen Grundbedürfnissen gleichgesetzt werden; es hat noch ganz andere Bedürfnisse, da es ein vernunftbegabtes, geistiges und künstlerisches Wesen ist, das gern träumt, schöpferisch tätig ist

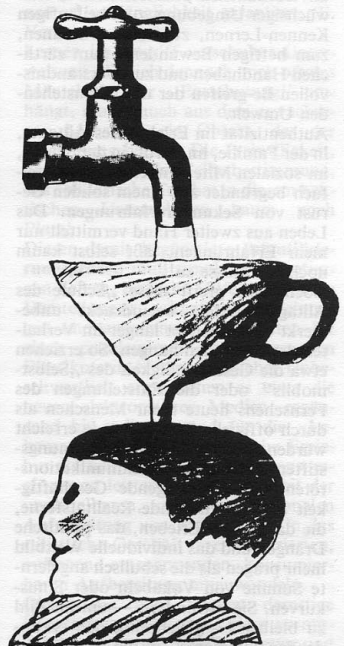
und sich vergnügt.

● Die Tugenden und geistigen Werte ethisch-moralischer, soziopolitischer und kultureller Natur bilden die Grundlage der neu zu schaffenden Gesellschaft.

● Die Erziehung, die Forschung, das Denken und Lernen, sind die Mittel zur Entwicklung des Menschen; sie müssen den Geist der Partizipation, Antizipation, der Solidarität und Universalität befördern.

In einer Zeit des Umbruchs, wo der Fortschrittsbegriff, das ungehemmte Wachstum, der Totalitätsanspruch von Politik, Wirtschaft und Medien ernsthaft in Frage gestellt werden, wo von der nachindustriellen Zeit, von neuen Lebensformen, von psychosozialer Hygiene, von neuen spirituell-religiösen Bemühungen, von „Sanfter Technik“ im Sinne der Ökologie und Umweltschutz gesprochen wird, geht es vielleicht um das größte Bildungsanliegen in der neueren Geschichte — im Rahmen einer neuen Geistigkeit, auf der Suche nach Frieden, einem endgültigen Weltfrieden, ein neues Verhältnis zwischen Mensch, Natur und Umwelt zu finden. Lernen und Wissen in all ihren Formen mögen ein wichtiger Teil von Bildung sein, aber sie umfassen nicht den ganzen Menschen, denn geistige, immaterielle Inhalte sind in keinem Lernprogramm oder in keiner Lerntechnik auffindbar.

Es ist daher höchste Zeit, und das hat auch mit Zukunft zu tun, wieder über Bildung zu reden!



LERNEN UND INDUSTRIEKULTUR

Plädoyer für pädagogische Abrüstungsgespräche

Das Lernen mit Herz und Hirn, mit kreativer Neugier und beharrlichem Eifer, im harten Alleingang oder im freudigen Umgang mit anderen ist uns in dem Maße abhanden gekommen, in dem durch die wohlorganisierte, sozial verpflichtende Veranstaltung von pädagogischen Belehrungs- und Betreuungsdiensten die unmittelbare Umwelt versperrt, die freiwillige Lernerstrengung zum Methodenstreit, die schillernde Erfahrungsvielfalt zum Curriculumsteintopf und die selbstbestimmte Bildungsmühe zum lockeren Reformlabor wurde.

Industrialisierte Erfahrungen

Das **Begreifen** von Dingen und Sachverhalten gilt — in jeder Hinsicht — als eine der unbestrittensten Voraussetzungen und Folgen erfolgreichen Lernens. Tatsächlich nahm aber in den letzten Jahrzehnten nur das Repertoire an **Begriffsbildungen** zu; nicht aber die selbstverständliche Möglichkeit zum unverbindlichen Umherstreifen in freiwüchsiger Umgebung, zum beiläufigen Kennen-Lernen, zum stillen Staunen, zum heftigen Bewundern, zum zärtlichen Handhaben und zum verständnisvollen **Be-greifen** der uns offenstehenden Umwelt.

Authentizität im Erleben des Alltages, in der Familie, im Beruf, in der Schule, im sozialen Miteinander ist heute vielfach begründet auf einem soliden Gerüst von **Sekundärerfahrungen**. Das Leben aus zweiter Hand vermittelt nur mehr Erfahrungen, läßt selbst kaum noch **Erlebnisse** zu!

Noch dazu greift diese „Schule des Alltags“ tiefer, beeindruckt unbemerkt und verbleibt länger im Verhalten des Menschen hängen. So erziehen etwa die Geschwindigkeit des „Selbstmobils“ oder die Entstellungen des Fernsehens heute mehr Menschen als durch offizielle Beschulung je erreicht würden. Sie produzieren entfernungsstiftende Illusionen, kommunikations-tötende Eile, vertagende Geschäftigkeit und entwurzelnde Realitätsferne, die das soziale Erleben, das politische Drängen und das individuelle Weltbild mehr prägen als die schulisch angelernte Summe von Vokabeln oder Sinuskurven. Sie verhindern — um im Bild zu bleiben — gleichzeitig den erkundenden Fußmarsch in die eigene Mit-

menslichkeit, ins Nest solidarischer Nöte und aufbegehrender Politik, den Schritt in kreative Experimente und das Lernen, Genießen und Verändern im eigenen Lebensraum.

Unser Alltag verläuft größtenteils nach Knopfdruck, vom Autostarter bis zum medizinischen Monitor, vom Spielautomat bis zur großmuttersetzenden Märchenkassette. Die sozial wirksame Funktionalität eines solchen **heimlichen Lehrplans der Industriekultur** wirkt ordnender und subtiler als es sich die gestrengen, rohstock- und menscheitsliebenden Schulmeister in den Urzeiten der institutionellen Pädagogik je hätten erträumen können.

Zur Logik der Erfahrungsin-dustrie

„Nur Latenz schützt Strukturen mühe-los vor Reformen und Revolutionen.“ An diesem so lapidar formulierten sozialwissenschaftlichen Resümee (von Niklas Luhmann) läßt sich eine der wesentlichsten Funktionslogiken unseres Gesellschaftssystems festmachen. Das ungewollt Beiläufige, das unausgesprochen Bezweckte, das unbeabsichtigte Kontraproduktive, das unfreiwillig Fehlerhafte trägt dieser Auffassung und Analyse entsprechend mehr zum Funktionieren unserer Bildungsgesellschaft bei als die vielen strategischen Mühen der Erziehungswissenschaftler und die finanziellen Ressourcen der Bildungsökonomie (die bis jetzt zur bereits „teuersten Form der Sozialinvestitionen“ in westlichen Wohlfahrtsgesellschaften geworden sind).

Entsprechend der Einschätzung, daß die vielfach noch unausgesprochenen oder zu wenig angesprochenen, latenten Modalitäten der Beschulung — vom Kindergarten bis zur Altenbildung — wirksamer erziehen als die tatsächlichen Lehrpläne und offiziellen Umgangsformen in schulischen Situationen, sollen einige Prinzipien dieser pädagogischen Codes näher erläutert werden.

Wenn heute schon Kleinkinder unter den observierenden Augen eines Therapeutenrudels ihre ersten Geh-, Spiel- und Kontaktversuche machen müssen, mit der schweißtreibenden Angst der Eltern im Nacken, ein unnormales Kind in die Welt der therapeutisierenden Checklisten gesetzt zu haben, dann

wirkt eben in dieser Situation mehr als nur ein Farblecks, der zum Rorschachtest wird.

Es lastet in solchen Therapiestationen das vielschichtige Erwartungsklima eines pädagogischen Perfektionierungstraumes, das mit menschlichen Schicksalen so verfährt, als wären die Versatzstücke eines normierenden Planungsunternehmens „Zur seligmachenden Technokratie“.

Vielfältige, hier nicht erwähnte und nachgewiesene, Wissenssysteme und gesellschaftliche Konstellationen, Brüche und Kontinuitäten tragen zu einem heute vorherrschenden Bildungskonzept bei, in dem der Mensch nicht mehr in eigenverantwortlicher, selbständiger Entscheidung und Wahlmöglichkeit für sich und mit anderen agiert. Vielmehr wird er zur fortwährenden Betreuung, schleichenden Bevormundung und wohlgevollten Fügung an gesellschaftliche, in unserem Falle eben „industrialisierte“, Verhältnisse herangezogen.

Das aufmüpfige, widerspenstige, freiheitsliebende Ideal einstiger Bildungspropheten und -konstruktoren liegt uns zwar noch im Ohr, allein uns fehlt's an Beweisen: „...der wahre Zweck des Menschen... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste, unerläßliche Bedingung. Allein außer der **Freiheit** erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas anderes...: **Mannigfaltigkeit** der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (Wilhelm von Humboldt, „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen“ — zit. nach Wolfgang Sachs, Produktivismus in der Erziehung, in: Jahrbuch für Lehrer 7, Reinbek b. Hamburg 1982, S. 107). Die televisionären Ödlandschaften oder die verkabelten und in Asphalt gegossenen Dörfer und Stadtteile waren sicherlich nicht jene „Mannigfaltigkeit“, von der Humboldt vor zwei Jahrhunderten sprach. Die Wildwüchsigkeit stimulierender Erfahrungswelten, für Kinder und Erwachsene, für Schüler und „Normalbürger“, für alte und junge Menschen hat natürlich bereits damals schon (oder noch mehr) einschränkende Zugriffe (offensichtlich seitens des Staates etwa...) und modernisierende Kahlstellen gekannt, die das Alltagsleben prägten und zur Bestärkung von Gegenmaßnahmen führten. Denn, „so wichtig und auf das ganze Leben einwirkend auch der Einfluß der Erziehung sein mag, so sind doch noch immer wichtiger die Umstände, welche den Menschen durch das ganze Leben begleiten.“ (Humboldt, s. o.) Damit kann man sicherlich auch einen Ahnvater der lebenslangen Erziehung, der unermüdlichen

recurrent education aus Herrn Humboldt machen — aber nur dann, wenn der Blick auf die „Umstände“ (Beruf, Familie, Religion, Dorf, Stadt usw.) bereits so verschult und verschnitten ist, daß unter keinen Umständen autonome, selbstverantwortliche, im Endeffekt vielleicht sogar subsistenzorientierte Aktivitäten in einer demokratischen Gesellschaft vorstellbar sind, die erklärbar, überschaubar, kontrollierbar — also lernfähig wären!

Unsere industrielle Fortschrittsgesellschaft hat uns mit einem Konsumverständnis ausgerüstet, das selbst Freiheit vielfach nur mehr als verabrechtetes und rechtlich abgesichertes, aber nicht als erkämpftes, erlerntes, schöpferisch erworbenes Gut versteht. Käufliche Zerstreuung, als Freiheit angepriesen, leistet dies. Effiziente Vorbereiter dazu übernimmt die Schule, mit dem ganzen Vorrat pädagogisch entwickelter Ingredienzien, die zwischen Projektunterricht und Ganztagsbeschulung Platz haben.

In der 200-jährigen Geschichte der institutionellen Pädagogik hat sich denn auch ein eindrucksvolles Arsenal an pädagogischen Kniffen und alchemistischen Fortführungen mittelalterlicher Produktionsvorstellungen herausgebildet.

Der Ausgangspunkt, der „**Ort der Dummheit**“ — das **soziale Einzugsgebiet** der jeweiligen Schülergenerationen —, war nicht nur das dunkle Reich der Unwissenheit, die tabula rasa flüchtiger Erkenntnisblitze, nicht einmal das traditionelle Wissen zur Lebensbewältigung (vom Trauern bis zum Arbeiten, vom Beten bis zum Feiern) — denn das wurde ohnehin „so“ vermittelt...

Hingegen war der Ort und Anlaß der Beschulung — unter anderem — der ordnende Wille, der selektive Blick, die „wahre Glückseligkeit der Nation“. In der „Allgemeinen Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen in sämtlichen k. k. Erbländern“ (Patent der Maria Theresia vom 6. Dezember 1774) steht dies so formuliert:

„...Da Uns nichts so sehr, als das wahre Wohl der von Gott, Unserer Verwaltung anvertrauten Länder am Herzen liegt, und Wir auf dessen möglichste Beförderung ein beständiges Augenmerk zu richten gewohnt sind, so haben Wir wahrgenommen, daß die Erziehung der Jugend, beyderley Geschlechts, als die wichtigste Grundlage der wahren Glückseligkeit der Nationen ein genaueres Einsehen allerdings erfordere.

Dieser Gegenstand hat Unsere Aufmerksamkeit um desto mehr auf sich gezogen, je gewisser von einer guten Erziehung, und Leitung in den ersten Jahren, die ganze künftige Lebensart aller Menschen, und die Bildung des Genies, und der Denkensart ganz

Völkerschaften abhängt, die niemals kann erreicht werden, wenn nicht durch wohlgetroffene Erziehungs- und Lehranstalten die Finsterniß der Unwissenheit aufgekläret, und jedem der seinem Stande angemessene Unterricht verschaffet wird.“

Der Ort der Schule heute ist die mit Satellitenwissen erschlossene Welt Indiens ebenso wie der Körper verspannter Erfolgsgenossen. Zwischen dem käuflichen „Urschrei“, dem Sensibilitätstraining und dem Brotbackkurs im wirtschaftlichen Hinterland wird ein neuer Klassenraum errichtet. Er ist größer, sozial umspannender als die Stätte der seriellen Frontalerweisung oder die Palette von Kursen in der Erwachsenenbildung.

Zum Ort der Schule wird schließlich jenes noch unerschlossene Bewußtsein, das erst — wissenschaftlich oder „antiwissenschaftlich“ — erweitert werden muß, um den Segnungen der Industriekultur zu entsprechen.

Verblüffend in diesem Zusammenhang ist auch die **Geschwindigkeit des Eifers**, die zeitliche Dimension verschulter Aufklärungsarbeit, im Dienste der Humanisierung. Der innere Wecker zum Schuleintritt erschüllt lange vor dem sechsten Geburtstag. Mit therapeutischem Spielzeug geweckt und erprobt im didaktischen Frühlabor, werden Zeitbegriffe zubereitet, die mit dem Glockenzeichen den mühseligen Wechsel von der Turnstunde ins Chemielabor, von der Lesestunde in die Rechenwelt bewerkstelligen. Welcher „vernünftige“ Erwachsene wechselt flexibel und effizient genug in fünfminütigen Pausenzeiten sein Arbeitsgebiet mehrmals am Tag so oft wie ein Schulkind den Fächerkanon seines curricular zubereiteten Lernmenüs zu überspringen hat?

Das ist ebenfalls nicht jene stimulierende „Mannigfaltigkeit“ Humboldts. Viel eher ist dies die Einübung eines inwendigen Pendelschlages einer verschulten Bevölkerung, die aufgrund ihres pädagogischen Geschwindigkeitsmessers im Blindflug ihre zerstückelte Zeiteinteilung — von der Schularbeit bis zur Büroarbeit — mit einer Leichtigkeit erlernt, die andernorts eben dringend benötigt wird.

Mir geht es weder um die Umkehr unseres Uhrzeigersinnes noch um die Verteufelung der Zeit und ihres Drucks. Schon eher geht es um die ansatzweise Darlegung gewachsener Selbstverständlichkeiten und um die funktionalen Konsequenzen solcher Zeitdisziplinen für das Leben in und außerhalb verschulter Institutionen, also für das Lernen im Leben.

Zurück in den Plastikuterus?

All diese fürsorgenden, einteilenden, mitunter wohlwollenden Maßnahmen haben ihren vorrangigen gesellschaftli-

chen Zweck darin gefunden, daß sie in pädagogisch-therapeutische Obhut verweisen, was außerhalb der Grenzen der „Schulzeit“, des „Schulorts“ zum „Lerngegenstand“ werden könnte.

In die Obhut von Experten werden somit jene Belange geschickt, die von selbständigen Bürgern in Eigenregie zu bewältigen wären. Das „Leben lernen“, so hieß, fortschrittskonsequent, jene vor Jahren ausgegebene UNESCO-Parole, die zu Hilfloßen jene stempelt, die im unbetreuten Leben standen, und die jene an Erwartungen heranführen sollte, die ohnehin ausgeschlossen bleiben würden von den Segnungen und Errungenschaften der industriellen Gesellschaft. Wenn der Schule nicht gelingt, daß sie den zukünftigen Erwachsenen aus Leben in der Industriegesellschaft ausreichend vorbereitet, muß eben die education permanente dafür herangezogen werden, den heimlichen Lehrplan industrialisierter Bildungsprogramme ins Erwachsenenalter voranzutragen. Durch diese Pädagogisierung der Erwachsenenwelt — die nicht zu verwechseln ist mit dem freiwilligen Lernwillen von Menschen jeder Altersstufe (!) — wird der Geschichte der Kindheit zu neuer Qualität verholfen: **Erwachsenen** lernen lebenslang, wie sie der Lohnarbeitslosigkeit, der Fädelheit oder dem Konsumfrust entgegen bzw. wie sie zum neuen Lebensglück gelangen können. Gleichzeitig wird aber vergessen, daß immerwährende Fortbildung nicht „Ausdruck unserer Unfertigkeit ist, sondern unsere permanente Unzulänglichkeit garantiert. (E. Verne)

Lernen im Zugriff verschulter Unterweisung, die sich dennoch auch oft das Mäntelchen der „Entschulung“ umhängt, macht auch aus dem erwachsenen Menschen ein Objekt, das der Ausbildung bedarf. Die Freiwilligkeit, die Freiheit, die Selbstbestimmung, das solidarische Tun hat in diesem hektischen Unternehmen kaum noch Platz!

Dieser damit begünstigte **Infantilisierungsprozeß** muß simple Weltdeutungen liefern, einfache Hilfen, verkürzte Darstellungen, vorgefertigte Meinungen und angenehme Sicherheiten für einen problemlosen und glitzernden Plastikuterus bieten. In solcher Unbeschwertheit ermöglichen es etwa die neuen elektronischen Medien, ergänzend bis stellvertretend für die „Lebensschullen“, diese spezifische Erziehungsarbeit im Dienste des Konsumglücks zu leisten: die Kulturarbeit der unmittelbaren, sinnlichen, rationalen **Aufarbeitung** von Erfahrungen in das stilistische Geschäft ihrer fabrizierten, aufregend-entspannenden, konsumierbaren **Aufbereitung** umzuwandeln.

Gleichzeitig aber werden derartige Übersetzungsagenturen, diese vermittelnden pädagogischen Werkzeuge und

Strategien zu Verfahren und Medien, die auch uns selbst zu Objekten, zu Handlungern fremder Absichten machen.

Es hat sicherlich sozial akzeptierte Erfolge durch institutionalisierte Belehrung, pädagogische Beschulung und dienstleistende Aufklärung (ebenso durch energieintensive Mobilisierung oder lebensverlängernde Medikalisierung, in unserer Gesellschaft gegeben. Doch alle diese manifesten oder latenten pädagogischen Strukturen können — ab einer gewissen Schwelle — nicht verhindern, daß **Selbsttätigkeit** ausgeschaltet und **Eigeninitiative** unmöglich wird!

Sie können somit niemals das kompensieren, was durch Dauerbetreuung, Manipulation und Entmündigung (oder durch autofetischistische Entwurzelung, pillenabhängige Daseinsfürsorge und käufliche Glückserwartung) in uns Menschen verloren geht. In Anlehnung an aktuelle gesellschaftliche Krisen sprechen kundige Kritiker der Beschulungsszenerie unserer Wohlfahrtsgesellschaft von einer „ökologischen Krise der Pädagogik“. Ein Zuviel an therapeutisch-fürsorglichem Kunststünger aus der Fabrik der Erziehungswissenschaft, ein Übermaß an curricularer Perfektion, an didaktischem Wohlwollen, an methodischer Schwulstigkeit und an organisatorischem Größenwahn lähmt das Lernen in der Schulumwelt von heute (was sowohl die Industrie als auch die Schulbürokratie, die Eltern und die Lehrer mit unterschiedlichen Beweggründen eingestehen).

6 Auch für die sozialpolitischen Frachtgüter — vorrangig die Chancengleichheit —, die durch industrialisierte Belehrungsformen transportiert werden sollen, gilt die Aufforderung, dem allmählich **kippenden Schwellenwert** — was ist zuviel an veranstalteter Unterweisung bzw. zuwenig im autonom-solidarischen Aneignen von Wissen und Erfahrung — vermehrtes politisches Augenmerk zu schenken. Denn auch „wer mehr Qualifikation, mehr Gleichheit, mehr Bildung will, kann nicht ohne weiteres mehr und bessere Schulen fordern. Das Mittel — die Schule — gerät zunehmend in Widerspruch zu den behaupteten Zielen, weniger Schule kann durchaus mehr Bildung und Gleichheit bedeuten. Unter solchen Umständen ist **mehr Schule nicht die Lösung, sondern das Problem!**“ (W. Sachs, Schulzwang und soziale Kontrolle, S. 155).

Hinaus in die Geborgenheit

Kein Wunder also, daß mehr und mehr Eltern, Schüler und Lehrer eine Begrenzung des pädagogischen Größenwahn fordern. Dazu muß man eben den selbstgerechten Unfrieden des guten Willens einschlägiger Weltverbesserer, der Rundumpädagogen und der Alles- und Jedentherapeutisierer erkennen und entlarven.

Es gilt, gleichsam ein **Recht auf unbeschulte Erfahrungsräume** außerhalb der Klassenzimmer zu erkämpfen — mögen diese auch schon die Form von Fernsehstühlen oder von animiert hüpfenden Adressatenkreisen angenommen haben —, auf Lebensgefühle, die vom pädagogischen good will unberührt geblieben sind, auf erlernbare Zusammenhänge, die nicht der behavioristischen Doktrin von Zuckerbrot und Peitsche gehorchen.

Pädagogische Abrüstung wird nicht allein geleistet durch die **Aufrüstung des eigenen Ich**, durch die **Umrüstung** auf den Progressivjargon pädagogisierender Sozialtherapeuten. Sie wird vor allem auf einer **entwaffnenden Skepsis** zu gründen haben, auf **verblüffende Erkenntnisse** über Reformen nicht verzichten können (etwa über die kontraproduktiven Effekte der Intensiv-Beschulung in den Jahrzehnten seit dem II. Weltkrieg) und vorerst auf **behausame Einfrierungsmaßnahmen** vertrauen müssen.

Schultechnologische Abrüstungsgespräche werden schließlich nicht umhin können, produktive Energie dort fantasie- und verantwortungsvoll freilaufen zu lassen, wo der **kühlen Ernüchterung** vorerst nur **lernfähige Ratlosigkeit** folgen kann!

Diese verwirrende und zugleich sinnstiftende Bescheidenheit in den Ansprüchen wird aber weder jene noch mehr in das Dickicht ihrer (angeblich selbstverschuldeten) Dummheit zurückwerfen, die bisher ohnehin nur am Rande des pädagogischen Diskurses standen, von dort aus zu emanzipierenden Experimenten über ihre eigene Befreiung eingeladen wurden, aber tatsächlich nur die Funktion eines Aufsteigers auf einer abwärts programmierten Rolltreppe erfüllen konnten. Ebensovienig wird ein Stillstand der Welt eingeläutet, ein Rückzug auf die Dorfschulen. Vielmehr werden diese — und das wird bereits politisch gefordert! — beispielsweise neue Funktionen in lokalen Lernprozessen erfüllen können.

Mit der Begrenzung des derzeit noch vorherrschenden pädagogischen Allmachts wahn geht nur die Begrenzung technokratisch erzeugbarer Menschenbilder einher, nicht aber die Reduzierung sozialer Fantasie. Mut und Optimismus, Elan und Ideen vermögen dort freiwüchsig und ansteckend wieder zum Gesprächsstoff und Handlungsanlaß zu werden, wo das **Reich der pädagogischen Unversehrtheit** sich neu etablieren oder trotzig erhalten konnte.

Über das verschulte Reich der angeblichen und tatsächlichen Notwendigkeiten und Zwänge hinaus, blieb uns allen doch noch eine Sphäre privater Unge-

zogenheit und sanftmütig-kreativer Entdeckerlust, die uns eine Reise in die Geborgenheit selbstbestimmter Heimaträume ermöglicht. Dort können wir uns allein oder mit anderen noch selbst zurechtfinden, ohne Animateur feiern und ohne professionelle Sterbeunterweisung Leid ertragen lernen. Dort, an diesem von uns selbst zu konstituierenden oder zu erkundenden Ort — in der Familie, in der Kleingruppe, im Kleinbetrieb usw. — findet das Leben ohne den begnadigenden, stigmatisierenden, ermahnenden, verlockenden Zeigefingerblick (ohnehin gelegentlich noch) statt — oder wird im Experiment erprobt, das sich auf Traditionen einläßt.

Pädagogische Abrüstung wird also nicht verhindern können, daß Lernen auch zur ungeplant-wertvollen, also zur **beiläufigen Konsequenz** gesellschaftlich verantwortungsvollen Tuns wird und nicht im pädagogisch verordneten Wollen stecken bleibt. Mit einem solchen Lernerfeier können wir — ohne schulische Rezeptflut — den Weg zu einer „besseren“ Welt antreten!



Kurt Jungwirth

FÜR DIE FREIHEIT DER TALENTE

Österreichs Zukunft steht nicht nur dann auf dem Spiel, wenn die heimische Sportelite auf internationalen Pisten auftritt. Die täglich zu stellende Frage lautet vielmehr: Wie wird unser kleines Land inmitten dieser großen Welt in Zukunft bestehen? Rundherum wachen Länder auf, melden sich bisher stumme Kontinente zu Wort, auch sie wollen menschenwürdig arbeiten und leben. Eine neue internationale Arbeitsteilung kündigt sich an, in der Österreich weniger und weniger mit billigen Massengütern gefragt ist, sondern mit Produkten hoher Qualität, in die viel Geschick, viel Intelligenz investiert werden.

Da beginnt die österreichische Hoffnung. Unsere Rohstoffe, unsere natürlichen Ressourcen sind begrenzt, aber wir haben etwas, was ungemein wertvoll ist: Köpfe, Hirne, Hände, Menschen. Menschen, die die Chance haben müssen, leben zu lernen, sich entfalten zu können, persönliches Glück zu finden, ein sinnvolles Leben in diesem kleinen Land zu führen und zugleich diesem Land seinen Platz zu sichern in einer Welt, die mittels elektronischer Medien scheinbar rapid zusammenwächst, durch politische Aggressivität aber zugleich auseinanderdrifft. Das heißt zum einen: Österreicher müssen ihre Fähigkeiten soweit wie nur irgend möglich entfalten können. Wir brauchen Schulen, die Menschen wachsen lassen. Das heißt zum anderen: Phantasie und Seele müssen gedeihen können. Wir brauchen Schulen, die Menschen träumen und erfinden lassen.

Schulen, die Menschen wachsen lassen. Überwinden wir den Zug zur flachen Eintopfbildung, pflegen wir die Unterschiede zwischen Menschen, um der Vielfalt ihrer Interessen und Neigungen, Stärken und Fähigkeiten entgegenzukommen. Das ist erstens gut für das Glück von Menschen und zweitens gut für Österreich. Warum sollen wir nur die Talente unserer Schifahrer hochjubilieren, deren viele bekanntlich in Spezialklassen und Spezialschulen ausgebildet worden sind? Wo sind die Schulen und Klassen, die hundert anderen Arten von Talenten entgegenkommen? Unsere sprachliche, ökonomische, technische, künstlerische, unsere lebensorientierte Bildung steht längst vor neuen Herausforderungen. Rundherum kommen die neuen sozialen Aufsteiger hoch. Die Lateinamerikaner, die Inder, die Araber, die

Schwarzafrikaner. Wir brauchen eine Bildungspolitik, die unsere Kinder dafür rüstet. Wenn Österreich gut bestehen wird — und das ist natürlich möglich —, dann nur durch die Tüchtigkeit der Österreicher. Niemand hilft uns, wenn wir uns nicht selber helfen. Wir brauchen daher nicht nur auf Schipisten oder Fußballfeldern unsere Eliten, wir brauchen sie überall. Wir haben sie für hundert Berufe. Wir müssen sie nur aufwecken, hochkommen lassen. Wir haben zu Recht viele Sonderschulen und Sonderklassen für Kinder und Jugendliche eingerichtet, denen ein Schicksal eingeschränkte Fähigkeiten besichert hat. Wir haben aber fast keine Sonderschulen und Sonderklassen für Kinder und Jugendliche, denen ein Schicksal besondere Fähigkeiten in die Wiege gelegt hat. Und das ist falsch, und das muß dringend korrigiert werden.

Ich plädiere dafür, daß man in Österreich unverzüglich an die Einrichtung von Talenteschulen und Talenteklassen geht, in denen Menschen mit besonderen Fähigkeiten ausgebildet werden. Natürlich sollen ihre Absolventen auch später in Österreich verbleiben können und nicht als höchstqualifizierte Kräfte ins Ausland abwandern müssen, von wo wir ihre Erfindungen als teure Lizenzen zurückkaufen.

Nur ein Beispiel, das mir nahe liegt. Ich sehe nicht mehr ein, daß unser Schulsystem als lebende Fremdsprache phantasielos fast nur Englisch anbietet, daneben immer kümmerlicher ein wenig Französisch oder Italienisch und praktisch keine slawischen Sprachen und gar nicht die Weltsprache Spanisch. Die jungen Sprachbegabten laufen bei uns unausgelastet umher. Und wie halten und erobern wir eigentlich auf die Dauer unsere ausländischen Märkte ohne vielfältige Sprachkenntnisse?

Und Schulen, die erfinden und träumen lassen. Nicht nur Wissen und geistige oder manuelle Fähigkeiten machen den Menschen aus, sondern auch seine Phantasie und seine Emotionalität. Das spielerische, das musische Element ist für ihn lebenswichtige Anregung. Bezeichnend ist, wie unser Bildungssystem das Spielerische unterdrückt. Ein Beispiel: Kindergärtnerinnen — pardon, es heißt jetzt „Kindergärtner“ — sollen wohl in Hinkunft Matura machen (das finde ich gut) aber weniger Musikunterricht haben (und das halte ich für saudumm). Lite-

ratur, Malen, Zeichnen und Werken, Film und Fotografie, Theaterspiel und selbst Musik, alle diese Felder werden bei uns ausgetrocknet, obwohl gerade sie für die innere Balance von Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen so wichtig sind und auf ganz entfernten Gebieten entscheidend wirken können. Ein Kind, das zeichnend sehen gelernt hat, wird nicht nur ein besserer Zeichner, sondern auch ein besserer Gärtner oder Tischler, eine bessere Schneiderin oder Kellnerin, ein besserer Raumplaner oder Häusbauer.

Ich glaube an ein falsches Klima, das Menschen einschläfert, abtötet, sie auf Drüsenapparate reduziert. Ich glaube an ein anderes Klima, das Menschen anregt und fördert. Und ich glaube, daß das zweite Klima das bessere ist für den einzelnen Menschen und für ein ganzes Land.

Richard Buckminster Fuller sagte einmal: „Ich glaube, daß alle menschlichen Wesen geborene Künstler — Forscher — Erfinder sind. Nur hat ihnen das Leben zunehmend die individuellen Anlagen und Talente unterdrückt. Als Folge haben im Laufe der Zeit die meisten Menschen eine, zwei oder alle drei ihrer Chancen auf einen Selbststart verloren.“ Das gilt leider auch für Österreich. Eine wuchernde Schwerfälligkeit unseres Bildungssystems hat viele überflüssige Bleigewichte produziert, die uns nun am Hals hängen. Eine Zeitlang war es sicher wichtig, Gesetze zu machen. Heute ist es wichtiger nachzusehen, welche Gesetze und Vorschriften besser abzuschaffen sind. Auf die Vielfalt der Menschen eingehen, ihre Phantasie und ihre Emotionalität ansprechen, überprüfen, welche Auswüchse unseres Paragraphendschungels in Wahrheit überflüssig sind: das wäre eine gute Grundlinie für unsere gemeinsame Zukunft. Ich bin für eine freie Schule, die Talente nicht zugräbt, sondern blühen läßt.



DIE KOALITION DER NACHDENKLICHEN FÖRDERN

Herwig Hösele sprach mit Harald Baloch

In die Bildungsdiskussion muß auch der große Komplex der Erwachsenenbildung einbezogen werden — mit ihren vielfältigen traditionsreichen Institutionen wie Volkshochschulen, Bildungswerken, Institutionen der Kirche und Parteien. Gerade für das befruchtende geistige und kulturelle Klima der Offenheit unseres Landes hat das Katholische Bildungswerk in der Steiermark stets eine besondere Rolle gespielt. Die Nachfolge von Hofrat Dr. Hans Steiner, der über 20 Jahre überaus verdienstvoll das Bildungswerk leitete, hat der aus der Katholischen Hochschulgemeinde kommende Harald Baloch angetreten, mit dem wir ein ausführliches Gespräch über grundsätzliche Fragen von Bildung und Gesellschaft, von Erwachsenenbildung und auch über konkrete Zukunftsaufgaben des Katholischen Bildungswerkes in der Steiermark geführt haben.

Gleich zu Beginn des Gespräches wurde versucht, den grundsätzlichen Stellenwert von Bildung in unserer Gesellschaft angesichts des auf der einen Seite immer größer werdenden Wissensberges und der auf der anderen Seite immer größer werdenden Orientierungslosigkeit und Sinnleere auszuloten.

Baloch: „Die ungeheure Vermehrung möglichen Wissens ist natürlich ein Problem, wenn man unter Bildung den meines Erachtens falschen Anspruch versteht, der einzelne müsse alles, was möglich ist, wissen. Mir scheint die Frage der nicht bewältigbaren Quantität des Wissens gar nicht die entscheidende zu sein, denn im Prinzip ist das eine Situation, die eigentlich schon unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg sehr bewußt geworden ist. Die Universitäten, aus deren Erfahrungsbereich ich komme, haben schon früh gesehen, daß sie die Einrichtung z.B. des „Studium generale“ aufgeben mußten.

Im Unterschied zur Zeit, in der ich selbst studiert habe, die man als die Aufbauphase in Österreich bezeichnete und in der es einen großen Bildungshunger und auch ungeheure Bildungsbestrebungen gegeben hat, ist die eigentliche Schwierigkeit heute, daß man

der Bildung und dem Wissen im geschichtlichen und sozialen Prozeß eigentlich kein Gewicht mehr beimißt. Die Leute, die Bildung „machen“, proklamieren zwar, wie wichtig Bildung ist, ich fürchte jedoch, daß im Bewußtsein des Durchschnittsbürgers, sich eher das Gefühl breitmacht, daß Reflexion und Wissen eigentlich ohnmächtig sind gegenüber den viel stärkeren wirtschaftlichen und politischen Kräften, die in der nationalen Gesellschaft oder auch im internationalen Bereich wirken. Diese negative Grundstimmung gilt insbesondere für die Formen des differenzierten Nachdenkens und der komplexen und schwierigen Reflexion.

Lähmt differenzierendes Denken Handlungsfähigkeit? Es ist eher wieder die Tendenz da zu möglichst einfachen sinngeladenen Worten, Reden, Büchern, und eher wird versucht, Orientierung nicht durch Ausweitung des Wissens, Ausweitung der Reflexionsmöglichkeit, sondern durch Reduktion auf Einfachheit, auf direktes Erlebnis usw. zu finden. Dies führt meines Erachtens zu einer Unlust an komplizierten Diskussionen, zu einem Rückzug auf den kleinen Kreis Gleichgesinnter, zu einem Ausweichen vor dem Dialog mit Andersdenkenden, weil eben der umfassende Horizont, der Dialog mit Leuten, die andere Position vertreten, schwierig ist.

Wozu soll man diese Schwierigkeiten auf sich nehmen, wenn sich dann herausstellt, daß im Grunde ja vielleicht differenzierendes Denken eher die Handlungsfähigkeit lähmt, weil man dann eben nicht sofort Konsequenzen ziehen, Maßnahmen ergreifen kann usw., sondern ständig fragt, wieder fragt? Die Lust am Fragen, Lust am Diskutieren, scheint mir sehr zurückgegangen zu sein mit dem gefährlichen Effekt, daß die Probleme quantitativ ungeheuer angewachsen sind, die intellektuelle und rationale Problemlösungskapazität aber eigentlich zurückgeht. **Situation, Einfachheit, nicht Vereinfachung.**

Man könnte als Aufgabenstellung daraus ableiten — und damit möchte ich die Stellungnahme zu dieser Frage

schließen —, daß der Wunsch nach Einfachheit der Orientierung durchaus legitim ist, daß man aber zugleich ständig prüfen muß, ob Einfachheit des Denkens, des Redens, übergeht in bloße Vereinfachung. Ich persönlich begrüße die Einfachheit, kann den Wunsch, sich „einfach“ zu orientieren, durchaus nachempfinden, wehre mich aber vehement dagegen, diese Einfachheit der Orientierung in einer Vereinfachung des Wissens und in einer Reduktion der rationalen Komplexität zu suchen.“

An diese, vor allem im Schlußteil schon sehr programmatisch klingende Stellungnahme schloß sich die Erörterung des Stellenwertes der Erwachsenenbildung im gesamten Bildungskonzept:

Baloch: Fernsehen — Erwachsenenbildung Nr. 1

„Wenn wir Bildung hier so allgemein fassen, dann müßte man natürlich sagen, daß die entscheidenden Bildungsprozesse ja eigentlich bereits abgelaufen sind, bevor Erwachsenenbildung einsetzt. Es ist die Bildung der Kinder, schon des Kleinkindes, es ist die Bildung in der Schule, es ist die Erfahrung in der Adoleszenz und Pubertät. Es ist vielleicht auch die Erfahrung eines Lehrlingslebens. Und dann kommt noch etwas hinzu: Alle Bildungsinstitutionen, die Akademien, die von den politischen Parteien gegründet worden sind, und auch die Bildungseinrichtungen der Kirche müssen sich mit der Tatsache auseinandersetzen, daß die Werte, Meinungen, Positionen in der Gesellschaft ja weitgehend nicht mehr durch die Abendveranstaltungen und Seminare der verschiedenen Bildungshäuser vermittelt und gesetzt werden, sondern dies überwiegend über die Medien erfolgt. Die Bildungsinstitution in Österreich scheint mir momentan das Österreichische Fernsehen zu sein, in zweiter Linie der Rundfunk mit seinen den ganzen Tag über laufenden Sendungen und in dritter Linie erst die geschriebenen, gedruckten Massenmedien, die Tages- und Wochenzeitungen. Das Buch ist sicher an die vierte Stelle zurückgerückt und an fünfter Stelle bemühen sich dann die Erwachsenenbildungsinstitutionen, etwas zu tun. Wir sind sozusagen, chronologisch gesehen, die vierten, und vom Gewicht her, die fünften. Unter dieser Perspektive müssen wir auch die Möglichkeit der EB-Institutionen sehen, Werte und Positionen zu formulieren.

Hösele: Diese Positionsbeziehung fordert natürlich die Frage heraus: Was kann dann Erwachsenenbildung im traditionellen Sinn, also die sogenannte fünfte Gruppe, heute leisten? **Baloch: Miteinander reden als wichtige Aufgabe.**

„Ich weiß nicht, ob das, was ich jetzt nenne, das Wichtigste ist. Mir scheint das aber eine ganz bedeutsame Funk-

tion zu haben, denn die Medien, deren Bedeutung gerade hier nicht angegriffen werden soll, stehen doch nur in einem Dialog mit dem je einzelnen, der sie benützt. Sie haben einen isolierenden Effekt. Die Gelegenheit und Fähigkeit der Menschen, miteinander Erfahrungen auszutauschen, sich gegenseitig Fragen zu stellen, Antworten des Beratenden zu hören und dann zu bewerten, wird durch die Medien nicht garantiert, im Gegenteil, es scheint sogar ein umgekehrter Effekt dazusein, daß alle diese Fähigkeiten abnehmen. Das heißt, die Erwachsenenbildungsinstitutionen haben die ganz wichtige flankierende Aufgabe, die Fähigkeit, miteinander zu reden, einfach aufrechtzuerhalten. Ich möchte nur erwähnen, daß viele Seminare in den letzten Jahren unter dem Thema „Miteinander reden lernen“ u.ä. gestanden sind. Ich möchte dazu vielleicht pointiert sagen: das Miteinander-Reden und Reden-Lernen dürfte freilich nicht zu lieblich betrachtet werden. Wenn man miteinander redet, muß man tatsächlich mit aller Härte bestehende objektive, aber auch subjektive Gegensätze aussprechen. Man darf dann in Gesprächsgruppen die thematischen Konflikte nicht noch einmal eineben, indem man die Leute also in übliche Gespräche hineinführt und meint, sie hätten dann miteinander geredet. Sie haben vielleicht einen angenehmen Abend verbracht, aber, ob sie dann schon wirklich miteinander geredet haben, ist eine andere Frage.“

Hösele: Da drängt sich natürlich die Frage auf, ob die Erwachsenenbildung die richtige Zielgruppe erreicht oder nicht nur die bereits Bekehrten zu bekehren versucht.

Baloch: Erwachsenenschule — der falsche Weg.

„Man versucht leider oft, Bildung so zu präsentieren: Du bleibst hinten, wenn Du Dich nicht bildest, es wird Dir der berufliche Aufstieg nicht gelingen, Du wirst Dich den Erfordernissen des öffentlichen Lebens nicht genug stellen können. Und im Grunde wird Erwachsenenbildung so hauptsächlich präsentiert als Fortführung der Schule. Sie ist sozusagen Erwachsenenschule. Das scheint mir ein falscher Weg zu sein. Ich glaube, Bildung für Erwachsene mußte man viel mehr fundieren einfach in der Lust am Gespräch miteinander, in der Freude, Dinge zu verstehen, Prozesse zu verstehen. Und Erwachsenenbildung könnte durchaus auch einen Selbstzweck haben für den Menschen. Ich würde sogar sagen, vielleicht wäre es ratsam, das Wort Bildung überhaupt nicht zu verwenden, sondern einfach zu sagen: Wir gehen ins Theater oder wir gehen zu einer Lesung oder wir diskutieren. Denn, wenn über einer Diskussion steht „Bildungsveranstaltung“, dann wird diese Diskussion bereits als Pflichterlebnis prä-

sentiert und eben nicht als das Selbstverständliche, was sie sein sollte.“

Heraus aus dem Krampf des Veranstalteten. Mir scheint die Kunst der mir bevorstehenden Aufgabe darin zu liegen, daß man Erwachsenenbildung aus dem Krampf des Veranstalteten herausholt und sie eigentlich als Selbstverständlichkeit, als selbstverständlich zum Leben gehörend, wieder präsentiert, sodaß dann auch Leute partizipieren können, denen nicht gleichzeitig mit der Einladung stillschweigend gesagt wird: Wenn Du da nicht mittust, bleibst Du dumm.“

Hösele: Was ist die spezifische Bedeutung des Katholischen Bildungswerkes in der Steiermark?

Baloch: „Ich glaube, daß eigentlich das meiste, was das Katholische Bildungswerk in der Steiermark in der Vergangenheit getan hat, weitergeführt werden muß. Es ist zunächst einmal ein Aufgabenbereich, der sehr innerkirchlich erscheint. Über das Bildungswerk ist ein Großteil der theologischen und religiösen Erwachsenenbildung erfolgt. Das war höchst notwendig und meines Erachtens auch die geistige und religiöse Grundlage für das, was die Entwicklung der letzten 25 Jahre war, nämlich u.a. auch, daß so viele Laien in der Kirche Mitverantwortung übernommen haben und übernehmen konnten. Denn, wenn Sie denken, die Pfarrgemeinderäte bestimmen heute ja im kirchlichen Bereich Dinge mit, die durchaus ein beträchtliches theologisches und religiöses Grundwissen voraussetzen. Nehmen Sie nur den Bereich der Liturgie oder des Kirchenbaues oder auch sozialkritischer Fragen, die in manchen Regionen der Steiermark unmittelbar aktuell sind. Wie kann man die jetzt jungen Erwachsenen in ähnliche Bildungsvorgänge einbeziehen, wie sie für die jetzt tätigen Pfarrgemeinderäte in den Fünfziger- und Sechzigerjahren gegeben waren? Denken Sie an die großen Vorträge von bedeutenden Theologen wie Rahner, Balthasar, Ratzinger, von Persönlichkeiten des kirchlichen Lebens, Konzilsvätern wie den Kardinalen Frings, Suenens und König, usw., aber auch die Begegnungen mit Literaten und Philosophen, wie z.B. Gabriel Marcel. Wie wird man also die jetzt jungen Erwachsenen in einem ähnlich — nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ — starken Ausmaß in eine Begegnung mit christlicher Spiritualität führen können?“

Koalition der Nachdenklichen.

Ein zweiter Aspekt, der in der 20-jährigen Tätigkeit meines verdienten Vorgängers, des Landtagsabgeordneten Hofrat Steiner, besonders wichtig ist, war die ungeheure Offenheit der katholischen Erwachsenenbildung — eine Offenheit sowohl für Persönlichkeiten, die im innerkirchlichen Leben durchaus nicht unumstritten waren, als

auch in Bezug auf Themen. Mir scheint von daher eine der wichtigsten Aufgaben zu sein, die auch im politischen Leben Effekt hat: im Bildungswerk eine Möglichkeit des Dialogs und der Begegnung von Menschen zu garantieren, die sonst im öffentlichen Leben zu verschiedenen Themen nicht so leicht miteinander reden können. Dem Bildungswerk könnte man ja gut ein Wort von Bischof Weber als Überschrift geben: „Koalition der Nachdenklichen“. Ich selbst sehe als eine Hauptaufgabe des Bildungswerkes und meiner Person an, diese Koalition der Nachdenklichen über die Grenzen der Kirche hinaus für die nächsten Jahre weiterhin zu gewährleisten. Und daß eine Koalition von Nachdenklichen aus verschiedenen weltanschaulichen, politischen und religiösen Bereichen auch eine für das politische und gesellschaftliche Zusammenleben eines Staates enorm wichtige Bedeutung hat, kann man, glaube ich, am jetzigen Klima der Steiermark doch ablesen, an dem die Kirche, ich bin sehr bescheiden, doch auch einen maßgeblichen Anteil hat.“

Hösele: Eine sehr anspruchsvolle Aufgabe, kann denn das Bildungswerk das allein überhaupt leisten oder deckt sie nicht nur ein kleines Segment ab?

Baloch: Phantasie und Kreativität — das Beispiel steirischer Katholikentag

„Nein, das würde ich gar nicht sagen. Das Bildungswerk hat tatsächlich flächendeckend gearbeitet in der Steiermark. Denn in irgendeiner Form ist die Notwendigkeit des Nachdenkens einem großen Teil der Katholiken sehr bewußt geworden. Ich glaube, die steirische Kirche ist eine sehr nachdenkliche Kirche. Und ich glaube weiter, daß auch das gute Früchte gezeitigt hat, weil aus dieser Nachdenklichkeit auch so etwas wie Phantasie und Kreativität entstanden sind, die sich nun z.B. im steirischen Katholikentag auch gezeigt haben. Ereignisse wie der steirische Katholikentag wären nicht aus einem bloßen Aktivismus entstanden. Denn ein bloßer Aktivismus hätte bestenfalls zu einer Art Wiesenfest, ohne spirituelle und geistige Dimension geführt.“

Nach einigen Exkursen über die nach Ansicht Balochs kaum vorhandenen wesentlichen Unterschiede zwischen der Bildungsarbeit im allgemeinen und im universitären Bereich („Ein Gespräch in Bad Aussee zu leiten oder in Deutschlandsberg oder Fürstenfeld unterscheidet sich kaum von einem Gespräch an der Universität“) und der Schwierigkeit von Bildungsarbeit in Krisenzeiten, die eher zu Panikreaktionen als zu notwendigem verstärkten Denken herausfordern („Gerade eine akute Not führt eher zu panischen Reaktionen und gewährt nicht die Ruhe, in der man sich umfassend informieren und nachdenken kann“), kommt das Gespräch auf künftige weitere Hauptintentionen Balochs für das Katholi-

sche Bildungswerk.

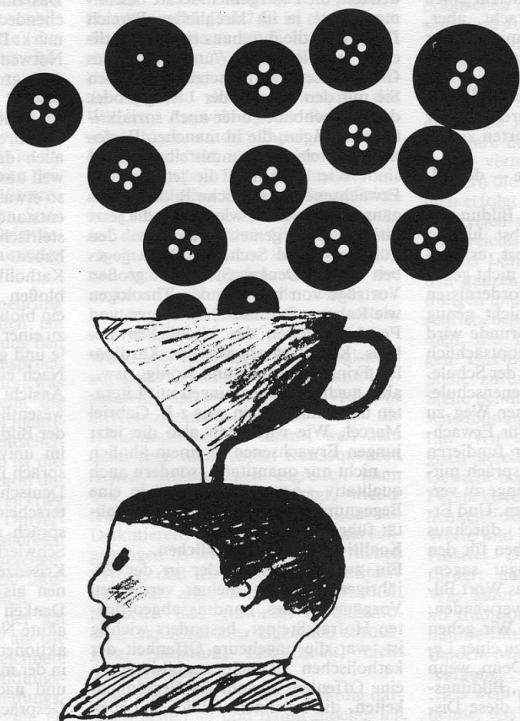
Baloch: „Ich möchte mich vor allem noch auf zwei Dinge konzentrieren: Ich glaube, daß in der Steiermark eine ganz spezifische Konstellation gegeben war. Die von Landtagspräsident Koren und später anderen initiierte Geistigkeit des Steirischen Herbstes, des Trignons und die Tätigkeit des Forum Stadtparks, der Neuen Galerie, des Stadtmuseums und des Kulturhauses waren Möglichkeiten, sich mit Kunst auseinanderzusetzen, Bilder zu sehen, Dichtertexte zu hören, Theater zu besuchen, neue Musik zu hören, in einem ungeheuren Ausmaß. Und zwar so stark, daß eigentlich im kirchlichen Bereich gar keine Erfordernisse zu bestehen schienen, sich mit eigenen Veranstaltungen gerade im „Künstlerischen“ zu bewegen. Es ist hier — paradoxerweise gerade durch die Stärke des Steirischen Herbstes und auch des Forum Stadtpark — vor allem im Bereich der Literatur ein Defizit entstanden. Es wurde begonnen, diese Gesprächslosigkeit zwischen der Kirche und den Künstlern aufzufangen durch die Einrichtung des Kulturzentrums bei den Minoriten, wo ein Freund, Rektor Fink, hervorragende Arbeit geleistet hat. Dem Bildungswerk wird es zu kommen, diesen Bemühungen des Kul-

turzentrums bei den Minoriten ein breiteres Interesse zuzuführen.

Das zweite Element resultiert aus einer eher allgemeinen Analyse. Wenn man zurückblickt, hat sich die Kirche sehr stark engagiert — mehr als der Staat — in Fragen der Dritten Welt. Sie hat viel Geld gesammelt, das Geld investiert, richtigerweise vor allem in soziale Projekte der Dritten Welt. Viele junge Menschen — vor allem aus dem ländlichen Bereich — sind als Entwicklungshelfer in die verschiedenen Kontinente gefahren, es hat sich die bekannte und fruchtbare Diözesanpartnerschaft mit der koreanischen Diözese Masan entwickelt.

Was man vielleicht nicht so stark gesehen hat, oder nur in Katastrophensituationen, wie anlässlich der Erdbebenkatastrophen in Jugoslawien und Friaul, war die innereuropäische Begegnung und der innereuropäische Dialog auf kirchlicher Ebene. Hier haben wir von der Hochschulgemeinde aus eigentlich eine Art Subsidiärfunktion erfüllt durch zahlreiche Kontaktaufnahmen etwa zu den Warschauer Studenten, zu Studentengemeinden in Rom, zur nordirischen Friedensbewegung, zu den Studenten in Laibach. **Spezifische Chancen innereuropäischer Begegnungen nützen.** Ich hoffe,

daß man über das Bildungswerk hier einen verbreiteten Austausch mit den europäischen Ländern, vor allem mit den Nachbarländern, wo dies möglich ist, vollziehen kann und zwar einen geistigen Austausch, der tatsächlich die Bevölkerung erreicht und nicht nur auf Ebene der Repräsentanten erfolgt. Auch hier gibt es bei uns, wie mir scheint, günstige Konstellationen. Bischof Weber ist an solchen Kontakten sehr interessiert und hat mich dabei immer bestärkt, mein früherer unmittelbarer Vorgesetzter, der derzeitige Bischof von Kärnten, Dr. Kapellari, ist Vertreter der österreichischen Bischöfe in der europäischen Bischofskonferenz geworden. Dazu kommen die Möglichkeiten der Stadt Graz, die sich jetzt verstärkt als Kongreßstadt anbietet. Und ohne da jetzt irgendwas versprechen zu wollen: Diese durch die Politik des Landes, durch die Trigon-Idee, durch die schon vorhandenen Kontakte und vor allem die Schönheit und die vielen Möglichkeiten der Stadt Graz gegebene Konstellation einer möglichen europäischen Begegnung muß die Kirche als Talent und Chance einfach ausnützen, und in die Richtung wird uns sicher etwas, wie ich hoffe, Bedeutsames einfallen.“



SCHULE FÜR DEN GANZEN MENSCHEN

Ich bin Ihr Schulhaus. Schon viele Jahrzehnte stehe ich da, tausende junge Menschen sind in meinen Räumen unterrichtet worden. In so vielen Jahren konnte ich wichtige Beobachtungen machen. So kam ich zu einem umfassenden Bild vom Schulsehen. Und heute weiß ich: Endlich sind die Menschen wesentlich und einsichtig geworden! Das war aber nicht immer so. Vor langer Zeit, am Ende des zweiten Jahrtausends, ist der Lehrbetrieb aus dem Gleichgewicht gekommen. Ich habe beobachtet, wie das passieren konnte: Die Menschen hatten vergessen, was sie sind. Das ist leicht zu verstehen, wenn man weiß, was den Menschen ausmacht. Als Schulhaus habe ich tiefen Einblick in die Menschen. Da habe ich erkannt, daß jeder Mensch drei Bereiche in sich vereinigt.

Idee

Handlung

Beziehung

- Im Bereich der Idee liegen die Ideale, Werte und Ziele der Menschen.
- Die Beziehungskomponente der Menschen schließt sowohl die Beziehung mit anderen als auch mit sich ein. Damit sind die Gefühle Anerkennung, Geborgenheit usw. verbunden.
- Aus diesen beiden leitet sich der Bereich der Handlung ab. Er umfaßt die geistige und körperliche Tätigkeit des Menschen, wie Essen, Schlafen, Arbeiten.

Darüber gibt es noch einen transzendenten Bereich: die Religion. Er übersteigt die Menschen und zeigt, daß das Ziel ihres Lebens außerhalb liegt. Erst ein Gleichgewicht zwischen allen Bereichen versetzt einen Menschen in Harmonie.

Besondere Bedeutung bekommen solche Gedanken aber im schulischen Bereich. Dort müssen zuerst alle, die am Lehren und Lernen beteiligt sind, wissen, welches Ziel sie erreichen wollen. Erst dann können sie sich fragen, wie und mit welchen Mitteln sie dieses Ziel am besten erreichen können. Die Menschen haben es aber umgekehrt gemacht. Sie haben mich gebaut und umgebaut, mit Lehrmitteln ausgestattet, dicke Bücher und Gesetzestexte in meine Regale gestellt. Alle haben eifrig daran gearbeitet. Über das WARUM haben sie aber sehr selten gesprochen. Und wenn einmal zwei miteinander über das Ziel und den Sinn der Schule geredet haben, hatten sie bestimmt drei

Meinungen dazu. Ich glaube, sie wußten nicht, wohin sie gehen sollten. So kamen sie auch nicht vorwärts. Jedesmal, wenn die Lehrer in die Klassen gekommen sind, sah ich, wie die Freude aus den Gesichtern der Buben und Mädchen verschwunden ist. Sie haben dann zugehört (?), während der Lehrer vorne komplizierte Abhandlungen und Formeln, Zahlen und Namen auf die Tafel geschrieben hat. Fast immer haben die Lehrer gesprochen. Während einer Unterrichtsstunde hörte ich alle 30 Schüler zusammen höchstens 5 Minuten reden. Das sind pro Schüler 10 Sekunden!

Und dabei haben die Lehrer doch gesagt: „Wir erziehen euch zu Eigenständigkeit und selbständigem Arbeiten.“ Ich konnte mir soviel Stoff nie richtig merken. Die Schüler haben sich alles aufgeschrieben. Vor Tests und Schularbeiten haben sie dann das Wichtigste auf meine Bänke übertragen oder auswendig gelernt. Von Dauer war das nicht. Aber eine gute Note bekamen sie dafür — und die ist geblieben. Das war auch das Bedeutendste. „Möglichst billig durchkommen!“ sagten sie immer.

Freilich, manche konnten der Schule mehr entnehmen; so wirklich glücklich und erfüllt war aber selten ein junger Mensch. Wie hätten sie sich auch wohl fühlen können? Es war ja alles einseitig auf Wissensvermittlung ausgerichtet. Nur ein Drittelbereich des Menschen, der Bereich der Handlung, wurde in der damaligen Schule angesprochen. (Und das nicht sehr wirkungsvoll). Sie haben den Schüler nur an einer Seite angehothen wie ein Auto, das ich mit einem Wagenheber an nur einem Rad immer höher hebe.

Vor allem mit der „Beziehung“ hatten Professoren und Schüler damals Schwierigkeiten: sie verstanden einander nicht. Nicht einmal die Schüler konnten wirklich aufrichtig miteinander sprechen. Die Eltern waren an den Rand gedrängt worden und beteiligten sich kaum. Die meisten Begegnungen verliefen oberflächlich und mit Hintergedanken. Echte Gemeinschaft und Vertrauen fehlten. Die Schüler kannten den Namen des Professors, sie wußten wie er prüfte; wirklich kennen, so wie man einen Menschen kennen kann, zu wissen, was er liebt, woran er Freude hat, welche Ängste er hat, worauf er hofft, woran er glaubt, all das wußten sie nicht.

Das Miteinander-Leben haben sie nicht gelernt. Daraus entwickelte sich

eine festgefahrene Situation. Sie kamen in einen Teufelskreis, und kaum jemand änderte mehr etwas. Einmal, da stand ein Schüler auf; er wollte verändern. Aber es machte keiner mit. Sie sagten: „Hör auf, man kann eh nix machen!“ — „ewig dauert es ja nicht mehr!“ Und es kamen neue. Da gab es auch einen Lehrer, der seinen Unterricht interessant und nach den Bedürfnissen seiner Schüler gestaltete. Bald wurde er angefeindet und mußte gehen. Die Schulverwaltung war froh, wenn sich nicht viel ereignete. „Wenn alle brav funktionieren, ist alles gut“. Die kompetenten Verwaltungsbeamten hatten zu der Zeit schon lange keine Schule mehr betreten. Gesetze und Dienstwege, die einzuhalten waren, machten jede Initiative zu einem langwierigen und umständlichen Unternehmen.

Acht Jahre oder 10.032 Stunden saßen junge Menschen in meinem Gebäude. Vieles an Spontaneität, ursprünglicher Lebensfreude und Wahrheit war ihnen verlorengegangen. 10.032 Stunden, wovon die meisten unbefriedigend waren, nicht die echten Fragen der Schüler beantwortet haben, sondern lebloses Schultwissen zur Reproduktion diktiert haben. Im Menschsein sind die Schüler kaum weitergeführt worden. Taugt so eine Schule für die Aufgabe Menschen zu erziehen, die unsere Zukunft gestalten werden?

Heute ist das ganz anders. Die Menschen haben sich verändert. Nun deckt die Schule alle Bereiche des Menschen gleichmäßig ab. Sie erfaßt den **ganzen** Menschen, seine Ideen, Beziehungen und Handlungen. Ich bemerke auch, daß sich viele Menschen dem Christentum zugewandt haben. Sie haben zuvor viel herumgehört. Aber niemand konnte ihnen etwas Umfassenderes und Wesentlicheres sagen als Christus: weder die mit ihren Ideologien, noch die mit ihren Philosophien. Jetzt wissen auch alle, was sie mit der Schule mit erreichen wollen: Die Vollkommenheit. Jesus Christus hat sie aufgerufen: „Seid vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.“ (Mt. 5,48)

Die eigene Kleinheit wird ihnen bewußt, wenn sie in die Sterne schauen. Die eigene Größe wird ihnen bewußt, wenn sie in die Augen ihrer Mitmenschen schauen.

Zu ihrer Vollkommenheit sehen die Menschen die Harmonie als Voraussetzung. Die Harmonie mit sich und ihren Mitmenschen, mit der Natur und mit Gott. So haben sie begonnen, die Eigenschaften, die sie benötigen, zu fördern: Nächstenliebe, Toleranz, Kreativität, Phantasie, Demokratieverständnis, Glaube, Liebe, Hoffnung, Optimismus, Sicht der Wirklichkeit und Selbstwertbestimmung.

Die Schule sieht ihre Aufgabe darin, wirklich zu Menschen zu erziehen, d.

In der Schule vermitteln die Lehrer daher folgende Inhalte:

- Ohne Kommunikation kein Leben,
- keine Entwicklung.

12

WISSEN

FERTIGKEITEN

sind ausgelassen, wenn ihnen danach ist. In mir ist ein Klima, in dem Initiativen leicht gemacht und gefördert werden.

Kein Wunder. — Weil die Menschen das für wichtig erkannt haben, haben sie meine Klassenzimmer verkleinert, kleinere Schulen gebaut und den Schulen weitgehende organisatorische und pädagogische Freiheiten gegeben. Nur dementsprechend ausgebildete und geeignete Lehrer dürfen jetzt in mir unterrichten.

Die Länge der Unterrichtsstunden ist jetzt variabel und kann dem Stoffumfang angeglichen werden. Zweistündige Experimentierstunden kommen häufig vor.

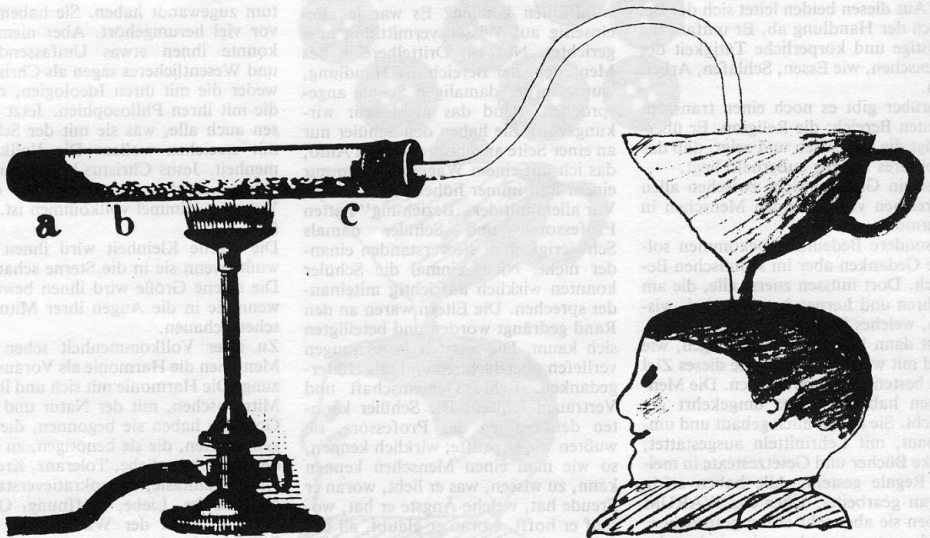
Das Angebot ist vielfältig; wer es nicht nützen will, muß nicht. Doch soll er es kennengelernt haben.

Ich bin ein glückliches Schulhaus, weil sich die Menschen und die Schule so verändert haben. Ich erinnere mich noch genau, wann der Wandel begonnen hatte:

Es war an dem Tag, an dem die Menschen den Menschen erkannt und die ihm eigene Persönlichkeitsstruktur ernstgenommen haben.

Es war an dem Tag, an dem die Menschen wußten, welches Ziel die Schule haben sollte.

Es war an dem Tag, an dem die Menschen begannen, danach zu leben.



FÜR EIN NEUES LEBEN AUF EINEM ALTEN PLANETEN

....,Er befand sich in der Region der Asteroiden 325, 326, 327, 328, 329 und 330... Der siebente Planet war also die Erde... Wo sind die Menschen?"

(Zitat aus: „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint Exupéry)

Die Fülle der Wissensgebiete und die gleichzeitig notwendig gewordene Spezialisierung haben das alte Ziel humanistischer Bildung, nämlich: „der umfassend gebildete Mensch“ zusammenbrechen lassen.

Mehr und mehr ist der einzelne Fachmann geworden. Die „Leistung“ ist das Beurteilungskriterium und bestimmt den Wert des Menschen. Bei all den wissenschaftlichen Erfolgen, technischen Errungenschaften und „Leistungen“ des Fortschrittes ist der Mensch als Mensch auf der Strecke geblieben. Wissen ist zur Last geworden.

Dieses „menschliche Dilemma“ erleben wir deshalb, weil auch unser Bildungssystem dazu verführt hat, dem Bild des humanistischen „umfassend gebildeten Menschen“ dadurch zu entsprechen, indem es das in unserer Zeit erwartete Bild des „alles wissenden Menschen“ entwickelt hat.

Ob dieses Bildungsverständnis Zukunft hat, muß mit Recht bezweifelt werden. „Produziert“ werden mit Wissen „angespeiste“ Menschen, die gleichzeitig unter anderem immer schlechter schreiben, rechnen und lesen können. Droht ein Neoeinheitsmensch?

Ein Bildungssystem, dessen Ziel der „informierte Mensch“ ist, also ein Technokrat, der der Wirtschaft und dem uneingeschränkten Glauben an den Fortschritt dient, erweist sich heute als Irrtum. Warum?

Vieles, zu vieles weiß der einzelne, und gleichzeitig fühlt sich der Mensch unfähiger denn je, einzugreifen, Konflikte auszutragen und Veränderungen herbeizuführen. Bei all dem Fortschritt an Wissen haben die Menschen die Sprache füreinander verloren. Beweise für diese These gibt es genügend — und damit ist nicht nur die zunehmende Selbstmordanfälligkeit junger Menschen gemeint.

So muß Kritik an der institutionalisierten und etablierten Erstarrtheit des Systems geübt werden, da man scheinbar aufgehört hat, über die Notwendigkeiten des Lernens für das Morgen nachzudenken. — Oder fehlen der Mut, die Kraft und Ausdauer zur Veränderung?

Lernen wohin?

....,wo sind die Menschen?“ fuhr der kleine Prinz fort. „Man ist ein bißchen einsam in der Wüste...“. „Man ist auch bei den Menschen einsam“ sagte die Schlange.

(Zitat aus: „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint Exupéry)

Die Fülle der Wissensgebiete und die gleichzeitig notwendig gewordene Spezialisierung hat uns gebracht

- Menschen, die viel wissen, aber in der Fülle ihres Wissens geistig und menschlich zu ersticken drohen,

- Menschen, die viel wissen, aber unfähig sind, selbständig zu denken und zu handeln,

- Menschen, die viel wissen, aber nicht kritisch und selbstkritisch sind und intolerant werden,

- Menschen, die viel wissen, aber mit den Bedingungen ihres Daseins nicht fertig werden und dadurch unglaublich unwürdig bleiben, und

- Menschen, die viel wissen, aber weder den Grund noch den Sinn für ihr Leben finden und daher noch weniger Hoffnung für sich und die anderen leben können.

Daraus ergibt sich, daß der Mensch wieder lernen muß, ganz „Menschsein“ zu können. Das heißt, leben in den Bedingungen von Angst und Macht und Liebe sowie in der Spannung von Leid und Glück und dem Wissen um die eigene Unzulänglichkeit und Schuld.

Lernen — wohin? Dies ist eine Frage, die ihre Beantwortung aus dem Menschenbild und den damit verbundenen Werten ableitet. Diese Frage ist deshalb eine Herausforderung an das Bildungsverständnis und an jeden einzelnen.

Leben lernen mit Werten

„Die Leute haben Sterne, aber es sind nicht die gleichen. Für die einen, die reisen, sind die Sterne Führer. Für andere sind sie nichts als kleine Lichter. Für wieder andere, die Gelehrten, sind sie Probleme. Für meinen Geschäftsmann waren sie Gold. Aber alle diese Sterne schweigen. Du, du wirst Sterne haben, wie sie niemand hat...“

(Zitat aus: „Der kleine Prinz“ von Antoine de Saint Exupéry)

Menschliches Zusammenleben muß notwendigerweise immer wieder durch gemeinsame „Ordnungen“ (Normen) geregelt werden. Die Menschen suchen diese Normen aus Werthierarchien, die relativ stabil sind, zu begründen. Daraus ist abzuleiten, daß das Zusammenleben ohne Normen- und Werthierarchien nicht möglich ist. Radikales „Leben ohne Werte“ wäre theoretisch nur im personifizierten Egoismus möglich. Realität ist aber heute das „Leben in Wertarmut“ in der Gemeinschaft. Warum? — Sind wir uns des Wertes von Werten für das Zusammenleben bewußt? — Was sind und bedeuten uns Werte? — Die Vorstellung von dem, was als erwünscht gilt, stellt einen Wert dar. Der Wert ist der Maßstab für das Urteilen und für das Handeln des Menschen. Wer keine Werte kennt, kann nicht werten, d. h., er kann nicht urteilen und wer nicht urteilen kann, kann nicht handeln. — Welche Funktionen haben nun Werte im Zusammenleben?

Unter anderem sind dies:

- Werte bestimmen unsere Stellungnahme in sozialen Belangen

- Werte lassen uns bestimmte politische und religiöse Ideologien höher bewerten als andere

- Werte verhelfen uns zu einer Selbsteinschätzung und ermöglichen eine Einschätzung des anderen

- Werte sind wesentlich für Vergleiche zwischen Menschen, Situationen 13 und Beurteilungen

- Werte sind in Konfliktsituationen Entscheidungshilfen

- Werte sind tragendes Motiv für „Überzeugen-wollen“, und somit unbeirrbares „Gehen“ zu einem gemeinsamen Ziel.

Werte sind somit bestimmte Faktoren im Zusammenleben von Menschen.

Im Unterschied zu den konsumorientierten, materialistischen, Bedürfnisstillenden Egoismen wertarmer Grundeinstellungen in unserer Zeit, verlangen wertorientierte Verhaltensweisen Grundeinstellungen des einzelnen, wie z. B.:

- gemeinschaftsorientiertes Denken und Nachdenken

- die Auseinandersetzung mit Normen und Werten

- die Bereitschaft zum persönlichen Bekenntnis und Einsatz

- Konfliktbejahung und Toleranz

- Verzicht-können, sich etwas zumuten und daraus Hoffnung leben.

Nach „Werten leben“ ist kein bequemer, aber ein sehr sinnvoller Lebensweg.

Aus dem persönlichen, christlichen Verständnis heraus bedeutet dies, das „Kreuz“ auf sich zu nehmen.

KONFLIKTERZIEHUNG

Wer über Konflikte schreibt, läßt sich auf einen Konflikt ein.

Darin sind wir uns wohl alle einig, daß wir Konflikte nicht als angenehm empfinden; darum wünschen wir uns keine Konflikte und wenn wir sie schon haben, möchten wir sie auch wieder los werden.

Andererseits ist uns aber auch klar, daß wir ständig von Konflikten umgeben sind —

von Konflikten, die in uns selbst liegen (z. B. „Soll ich mehr auf meine Familie oder mehr auf meine Karriere achten?“)

von Konflikten mit anderen Menschen (z. B. „Wie kommt es, daß manche Leute dieselben Probleme ganz anders sehen als ich?“)

von Konflikten mit unterschiedlichen Wertvorstellungen der Gesellschaft (z. B. „Wie passen meine persönlichen Wunschvorstellungen mit gesellschaftlichen Erwartungen zusammen?“).

Für einen Pädagogen kommt noch die Tatsache erschwerend hinzu, daß er diese Fragen nicht für sich allein überdenken und beantworten kann, sondern daß ihm die volle Wucht der Zwiespaltigkeit dieser Fragen bewußt wird, wenn er von jungen Menschen zu einer eindeutigen Antwort gedrängt wird.

Aus pädagogischer Sicht lassen sich dem Konflikt gegenüber grundsätzlich 3 Positionen feststellen

— die KONFLIKTVERMEIDUNG („Es wird schon nicht so schlimm sein“), d. h. aus Angst vor einer Auseinandersetzung mit dem Konflikt ziehe ich mich in mein persönliches Schneckenhaus zurück;

— die KONFLIKTVERDRÄNGUNG („Es kann nicht sein, was nicht sein darf“), d. h. Konflikte werden entweder gelegnet oder lediglich als Ausnahmeerscheinungen gesehen, die meist auf menschliches Versagen oder Schönheitsfehler im System zurückzuführen sind und die es eigentlich gar nicht geben dürfte, wenn jeder seine Pflicht erfüllte. Die traditionelle Erziehung geht davon aus, daß es in der Gesellschaft gar keine Konflikte geben soll. Störungen der Ordnung und des Gleichgewichts sind daher im Zweifelsfall dem einzelnen anzulasten. Dieser übernimmt die Aufgabe, solche Mißklänge möglichst gering zu halten und nicht etwa durch auffälliges Benehmen selbst zum Störfaktor zu werden. Konfliktfähig sein heißt demnach im Klartext: drohende Konfliktpotentiale entweder auflösen (sofern man dazu die

Macht hat) oder an andere weiterreichen und sich damit selbst aus der Schußlinie nehmen;

— die KONFLIKTAUSTRAGUNG („Es wäre doch gelacht, wenn sich da nichts machen ließe“), d. h. daß der Konflikt als Grundsatsache menschlichen Zusammenlebens und gesellschaftlicher Realität gesehen wird. Dabei wird er nicht als Störfaktor eingeschätzt und negativ bewertet, sondern als Motor gesellschaftlichen Fortschritts angesehen und insofern positiv bewertet.

Weil ich mich im folgenden mit der Problematik der Konfliktaustragung auseinandersetze, erscheint mir eine weitere Unterscheidung wichtig, nämlich zwischen Konfliktmanagement und Konfliktbewältigung.

Als „Konfliktmanagement“ bezeichne ich einen technologischen Umgang mit Konflikten, bei dem es darum geht, meist unter Zuhilfenahme psychologischer Tricks, organisatorischer oder auch angstmachender Maßnahmen den Konflikt in geregelte Bahnen zu lenken und dadurch unter Kontrolle zu bringen. Diese Beschreibung macht deutlich, daß ein Konfliktmanagement immer darauf abzielt, den status quo zu erhalten.

Es wäre aber einseitig, ein Konfliktmanagement nur negativ zu sehen. Es ist ja augenscheinlich, daß es oft keinen sichtbaren Weg zur Lösung eines Konflikts gibt, sodaß die einzige Bewältigung im Augenblick darin besteht, ihn unter Kontrolle zu halten. Es ist aber auch klar, daß bei allen Bemühungen, einen Konflikt unter Kontrolle zu halten, höchstens ein Einfrieren des Konflikts herauskommen kann und keine wirkliche Lösung.

Es nützt z. B. nichts, wenn man die Pädagogik anruft und dafür einspannt, die Gesellschaft wieder in Ordnung zu bringen. Wo es keine Übereinstimmungen in Grundfragen gibt, wo kein verbindliches Wertempfinden herrscht, wo Pluralität der Interessen besteht, dort läßt sich auch erzieherisch keine einheitliche Linie herbeizaubern.

„Konfliktbewältigung“ geht grundsätzlich von einer positiven Auffassung von Konflikt aus. Sie sieht im Konflikt eine Herausforderung — in der Unvereinbarkeit von Zielsetzungen eine gewaltige intellektuelle und emotionale Herausforderung an die Konfliktparteien. Mit einer solchen Auf-

fassung können Konflikte grundsätzlich als eine der stärksten Antriebskräfte unserer Existenz begriffen werden, als Ursache, Begleiterscheinung und Folge von Wandel, als ein Element, das für das gesellschaftliche Leben ebenso notwendig ist wie die Luft für das menschliche Leben.

Die Schwierigkeit der Konfliktbewältigung besteht darin, daß wir auch dabei dem grundsätzlichen menschlichen Dilemma nicht ausweichen können, daß zwar unser Wissen enorm zugenommen hat, nicht aber unsere psychische Belastbarkeit. So ist zwar unsere Fähigkeit, Konflikte zu erkennen, gewachsen, nicht aber unsere Fähigkeit, Konflikten standzuhalten und sie fruchtbar zu lösen.

Dies zeigt sich auch darin, daß sich bei der Konfliktbewältigung zwei Strategien entwickelt haben, nämlich eine autoritäre und eine demokratische.

Die „autoritäre“ Form der Konfliktbewältigung oder besser Konfliktüberwältigung, der eine Art „Konfliktrobustheit“ vorschwebt, wie sie etwa im Schlagwort des „Friedens durch Stärke (= Gewaltandrohung)“ anklingt. Das Problem einer derartigen Politik der Stärke liegt dabei nicht einmal darin, daß sie unmoralisch oder heuchlerisch oder zu wenig idealistisch ist, sondern daß sie ganz einfach nicht funktioniert. Macht schreckt nicht ab, schafft keinen Respekt; sie erscheint anderen lediglich als Drohung.

Die zweite Form der Konfliktbewältigung möchte ich die „demokratische“ nennen, die sich — ausgehend von einer „Konfliktsensibilität“ — an einer Politik der Aussöhnung orientiert, d. h. daß eine auf Frieden und Stabilität abzielende Politik die Anerkennung der legitimen Existenz BEIDER Interessenlagen beinhaltet, wobei eine gewaltfreie Form der Konfliktlösung angestrebt wird.

Obwohl friedliche Konfliktlösungen heute eine Frage des Überlebens der gesamten Menschheit sind, wissen wir noch viel zu wenig über Voraussetzungen und Methoden gewaltloser Konfliktlösung. Es scheint aber so zu sein, daß nur das Annehmen und Durcharbeiten eines Konflikts, nur die ehrliche Auseinandersetzung mit dem Konfliktpartner eine Versöhnungsarbeit in Gang setzen kann, die zur Entwicklung einer neuen Identität unerlässlich ist. Was von dem bisher Gesagten soll in der Schule gebracht werden, soll es einen neuen Lerngegenstand „Konfliktbewältigung“ geben? Wenn einiges davon in die Schulen eindringt, ohne gleich „verschult“ zu werden, müßte die Frage beantwortet werden, unter welchen Bedingungen Konflikte Lernsituationen sind. Ich könnte mir vorstellen, daß man sich auf dreifache Art an diese Problematik annähern kann — durch eine „theoretische Behandlung“ von Konflikten; hier besteht der

Vorteil der emotionalen Kontrolle, weshalb auch Konfliktsituationen, Konfliktverläufe und auch Konfliktlösungen gründlich erforscht und übersichtlich dargestellt werden können;

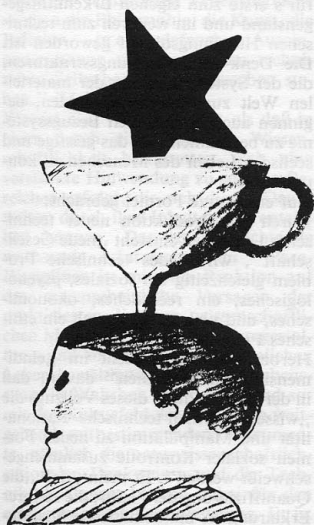
— durch eine „simulierende Bearbeitung“ von Konflikten; hier eröffnet die Rollenspielsituation das Experimentieren mit sozialen Situationen und Handlungsmustern. Dabei erscheint mir der Hinweis wichtig, daß nicht nur gespielt, sondern im Anschluß daran auch die Spielsituation reflektiert und aufgearbeitet wird, um überhaupt eine größere Sensibilität für Konfliktsituationen und Konfliktlösungen zu erwirken;

— die „reale Bearbeitung“ vorhandener Konflikte; hier geht es darum, daß tatsächliche Konflikte (Schüler-Lehrer-Konflikt, Schüler-Schüler-Konflikt usw.) zum Lernanlaß genommen werden. Dies ist natürlich die heikelste und verwickeltste Situation, wenn z. B. der Klassenlehrer einerseits am Konflikt beteiligt ist, andererseits die Konfliktaustragung auf möglichst neutrale Art und Weise leiten soll.

Bei aller emotionalen und unter Umständen existentiellen Betroffenheit durch die Beteiligung am Konflikt, käme es gerade in dieser Situation darauf an, das intellektuell erworbene Repertoire der Konfliktbewältigung und das grundsätzliche Ziel einer Humanisierung der Lebens-, Lern- und Arbeitsverhältnisse nicht aus den Augen zu verlieren.

M. BÖNSCH: Konfliktdidaktik — ein zentrales Aufgabensfeld sozialen Lernens. In: Die deutsche Schule (1980/5): 263—275.

J. GALTUNG: Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. norro 1877, 1982. H. KUPFER: Erziehung — Angriff auf die Freiheit. Weinheim 1980.



Werner Hollomey

BILDUNG UND TECHNIK

Eine Themenstellung, die einen um einen umfassenden Bildungsbegriff Bemühten leicht in Verwirrung bringen kann. Denn: gibt es tatsächlich einen Bildungsbegriff des Technikers, oder besser: einen aus der Sicht der Technik? Und einen des Philosophen? Und einen des Pädagogen? Und einen des Politikers? Und einen . . . Und ist dann „wahre Bildung“ etwa die Aufsummierung aller oder möglichst vieler partieller Bildungsverständnisse? Ja, haben denn die Wissensinhalte der technischen Disziplinen überhaupt etwas mit „wirklicher Bildung“ zu tun, wo es sich bei diesen letztendlich doch nur um Verfahrensmodelle zur Modulierung unserer materiellen Welt handelt — wie man meint — und wo doch hier die Entwicklungen sowieso nur mehr von ein paar Experten verstanden werden (wo übrigens nicht?) Wie also steht es mit dem Techniker und seiner Bildung wirklich?

Ich möchte dem mir aufgetragenem Thema einen Untertitel geben. Wer will, mag darin eine Flucht nach vorne sehen. Diesen: „Mein Unbehagen über den praktizierten Bildungsbegriff.“ Ich möchte hier für's erste sagen, wodurch dieses Unbehagen hervorgerufen wird. Und für's zweite will ich zu erklären versuchen, wie ich mir einen gültigen Bildungsbegriff vorstellen könnte.

Zum ersten: Es wird kaum jemand ernsthaft behaupten können, daß sich diese Gesellschaft zu wenig um „Bildung“ kümmern würde. Nie zuvor wurde dieser Begriff so sehr strapaziert wie heute. Spezielle Akademien beschäftigen sich mit den Fragen von Bildungsanspruch, Bildungschancen, Arbeiter — Unternehmer — Erwachsenen — Frauenbildung, Mediendidaktik, zweiter Bildungsweg und derlei Anliegen mehr. Sogar eine eigene Hochschule gibt es bei uns, die ihr Bemühen allein den Bildungswissenschaften widmet. In Wahrheit geht es dabei aber fast durchwegs um Aus- oder Fortbildung und zielführende Methoden, diese so angenehm und effektiv als möglich zu erreichen. Wirkliche Bildung, verstanden als das „geistige Potential eines Menschen, seine Welt als ein Kontinuum einander immer mehr bewirkender Phänomene“ zu begreifen wird dabei nicht nur nicht vermittelt, sondern es wird im Gegenteil ein Bildungsideal verfolgt, das oft linear, eingeeignet und verkürzt ist und wichtige Bereiche unserer Daseinsbewältigung überhaupt negiert.

Was ich meine ist, daß sich die radikale Spaltung in Geistes- und Naturwissen-

schaften, die unser gesamtes heutiges Weltverständnis beherrscht, auch auf den Bildungsbegriff übertragen hat und daß Bildungserwartungen fast nur im geisteswissenschaftlichen Gedankengut angesiedelt sind. Es ist im Bewußtsein des Menschen zu einer seltsamen Spaltung seiner Erkenntnis- und Aktionsfelder gekommen. Während er sein kulturelles Selbstverständnis mit Hilfe philosophischer, schöngestiger, musischer Wissens- und Erfahrungsinhalte zu erreichen versucht, glaubt er sich in der Bewältigung seiner praktischen Lebensaufgaben verstärkt oder ausschließlich technisch - naturwissenschaftlich - ökonomischer Denk- und Handlungswerkzeuge bedienen zu müssen. Es entsteht eine Polarisierung vermeintlich divergierender Modelle von Welterkenntnis, deren Zusammenführung durch die Sprachschwierigkeiten — sprich Fachjargone — ihrer Vertreter nicht unwesentlich erschwert wird. Ein an sich ganzheitliches Erlebnisspektrum kann daher nicht mehr als ein solches begriffen werden. Mit dem voranschreitenden Verlust des einzelnen, spezielle Sachverhalte wirklich zu verstehen und sie somit seinem Weltverständnis zugrunde zu legen erfolgt eine Delegation von immer mehr Entscheidungsbereichen auf immer weniger aber umso spezialisiertere Fachexperten. Ein ganzheitlicher Lebensraum wird also in unzählige schmale Arbeitsfelder zerteilt, deren Zusammenlegung nach erfolgter partieller Problemlösung kaum mehr funktioniert; oftmals gar nicht funktionieren kann, weil Teilmaximierungen in dem einen Feld einem Lösungsversuch in benachbarten Feldern diametral entgegenstehen kann. Es zeigt sich, daß es zwischen den Vertretern der einzelnen Positionen oftmals erst dann eine Verständnisebene — oder zumindest eine Bereitschaft für einen kooperativen Optimierungsversuch gibt, wenn es zu offensichtlichen Systemzusammenbrüchen gekommen ist. Wasser- und Luftverschmutzungen, Unfinanzierbarkeit von Gesundheitssystemen, Verkehrsinfarkte u.ä.m.

Der Ruf nach „Zwischenfeldspezialisieren“, den vielzitierten Generalisten also, ist nicht neu, aber wenig ist bislang zu ihrer Heranbildung geschehen. Der durch diese Entwicklung zurecht geschockte Bürger reagiert vorläufig durch die Installierung neuer Gruppierungen jenseits des politischen Establishments, von denen er Lösungen erwartet. Der Politiker als einer der letzten Entscheidungsträger auf der Basis eines umfassenden Konsenses liefert sich aber nicht selten — manchmal

selbst freiwillig — einer allenthalben wuchernden Expertokratie aus. Der weitere Zerfall eines umfassenderen Weltverständnisses und damit verbundene verhängnisvolle Teilbereichsmaximierungen nehmen hurtig ihren Lauf.

Was hat dies aber mit dem Bildungsbegriff zu tun? Wir haben eingangs behauptet, daß sich Bildungserwartungen an einen Menschen unserer Zeit primär auf Wissensinhalte geisteswissenschaftlicher Angedieltheit beziehen.

Ich bin mir bewußt, daß sich, wenn ich eine solche, von jedermann leicht überprüfbare Behauptung aufstelle, leicht in den Verdacht gerate, daß dies eventuell der Gekränktheit eines Technikers entspringen könnte, der Wissensinhalte seines eigenen Fachbereichs auch im Katalog des allgemein anzuerkennenden „Bildungswissens“ unterbringen möchte.

In Wahrheit ist es aber eher so, daß auch die Vertreter der naturwissenschaftlichen Disziplin nicht unzufrieden in der Abgesichertheit ihres Spezialwissens einen möglichst ungestörten Erkenntnisgewinn betreiben. Auch sie bedienen sich, den meisten anderen wissenschaftlichen und außerwissenschaftlichen Disziplinen ähnlich, fast nur mehr ihnen verständlicher Sprachen und Denkstrukturen, mit Hilfe derer in Fachjournalen und auf Tagungen unter weitgehendem Ausschuß der Öffentlichkeit die anstehenden Probleme erörtert und der weitere Fortschritt der Menschheit vorbereitet wird. Technische Wissensinhalte sind nach gültigem Konsens spezielles Fachwissen und haben mit allgemeinen Bildungsinhalten nichts zu tun.

Wer ein Referat etwa über die Standfestigkeit unbestimmter Systeme zu halten hat, ist gut beraten, dieses mit einem Zitat aus „de architectura“ des Pollio Vitruvius zu beginnen; wer ein Traktat über Farbenharmonie verfassen soll, beginnt am besten bei Goethe; und wer über aerodynamische Probleme im Überschallbereich zu berichten hat, setzt klugerweise Leonardo da Vinci an den Beginn; wer diese Ratsschläge beherzigt, hat sich vor einem „allgemein gebildeten“ Publikum einen guten Einstieg gesichert. Er hat nämlich bewiesen, daß er kein Fachidiot ist, sondern es versteht, sein technisches Spezialwissen in höhere — sprich: im Geisteswissenschaftlichen angesiedelte — Zusammenhänge einzuordnen.

Wer dagegen vor eben demselben gebildeten Zuhörerkreis die Meinung vertreten sollte, daß der wahrscheinlich bedeutendste Kulturstaat des Altertums ohne das Wissen um eine praktikable Landvermessung gar nie entstanden wäre, wer behaupten sollte, daß der 30-jährige Krieg in ursächlichem Zusammenhang mit Gutenbergs

Drucktechnik stünde und wer ebenso dreist davon ausginge, daß die Auffindung der Gesetze von Boile-Mariotte den Nährboden für die Ausbreitung der Ideen des Karl Marx geschaffen haben, (weil sie die theoretischen Grundlagen für die Erfindung der Dampfmaschine lieferten), wer dies alles behaupten sollte, wird nicht von vorne herein mit derselben spontanen Zustimmung rechnen können.

Die richtige Einordnung der Hatschep-sud in das Neue Reich, die Kenntnis von den Auswirkungen der Schlacht am weißen Berg und des Inhalts des „Kapital“ — Wissensinhalte etwa dieser Kategorie — genügen offensichtlich, um in ausreichendem Maß Bildungserwartungen zu erfüllen.

Jeder kennt Situationen, bei denen eine Gesellschaft von gebildeten Menschen von Peinlichkeiten befallen wird, wenn es jemanden widerfährt, daß er einen lateinischen Aphorismus verwechselt, oder wenn er nach dem Abspielen des 4. Satzes Haydns fismoll-, der Abschiedssinfonie bereits seinen Beifall klatscht, wozu er in Kenntnis des klassischen Sinfonieaufbaues ja durchaus berechtigt wäre.

Dagegen gehört es fast zum guten Ton, zu den schlechtesten Physikschülern gehört zu haben; wer deshalb nicht weiß, warum das Auto, in dem er täglich fährt, sich tatsächlich bewegt, oder wer mit der Formel $E = mv^2$ nichts anzufangen weiß, obwohl diese — man kann ruhig sagen — eine Welt auf den Kopf gestellt hat, ist von vorne herein entschuldigt.

Es mag gut sein, daß die angeführten Beispiele die gegebene Situation in unzulässiger Weise simplifizieren. Aber bei nüchterner Betrachtung ist schwer einzusehen, warum etwa „die Leiden des jungen Werther“ eher ein Bestandteil von Bildung sein sollen, als das Manifest der „Charta von Athen“, die die Gestalt unserer neuen Städte so wesentlich beeinflusst hat. Und ich wage zu bezweifeln, daß die „Goldene Bulle“ diese Welt mehr verändert hat, als etwa Max Plancks Quantentheorie, oder Oberths Raketentriebwerke, oder Liebig's Mineraldünger, die alle nach allgemeiner Meinung bestenfalls ein paar Spezialisten etwas angehen.

Wenn wir der Meinung sind, daß unsere Erkenntnis- und Handlungsräume das menschliche Leben in seinem Kontinuum zwischen seiner Einbettung in ein historisches und kulturhistorisches Bewußtsein und den aktuellen Entscheidungen täglich neuen Aufbruchs einzufangen hätten, können wir uns schwerlich um folgende Frage drücken: Wie ist es dazu gekommen, daß sich eine Generation von Menschen offensichtlich nicht mehr so viel für ihre eigene Entwicklung verantwortlich fühlt, daß sie jene Agenden, die ihren unmittelbaren Lebensraum formen — Lebensraum im weitesten

Sinn verstanden — in einer fast blinden Expertengläubigkeit ein paar wenigen Spezialisten — Technikern, Finanziers, Heil- oder Rechtskundigen — überläßt? Und daß sie sich auf ein scheinbar gesichertes Archiv historischer, musischer, schöngestiger Sachbereiche zurückzieht?

Auf der Suche nach einer Antwort auf die oben gestellte Frage könnten wir von der recht banal erscheinenden Feststellung ausgehen, daß die Inbesitznahme von Raum durch den Menschen — Raum hier nicht nur physikalisch, sondern im weitesten Sinn verstanden, sich in einer Polarität zwischen Welterkenntnis und Selbsterkenntnis vollzieht; daß der Grad des Verständnisses objektiver Sachverhalte seinerseits also den individuellen geistigen Standort — das heißt: die Interpretation von Sinnhaftigkeit des Lebens, von Moral, von Ethik mitbestimmt.

Was wir aber heute zu konstatieren haben, ist eine totale wissenschaftliche Verschlichung der natürlichen und sozialen Umwelt — oder wie Max Weber es formuliert hat: „Eine Entzauberung der Welt“. Ein an sich unmittelbarer erfahrbarer Sachverhalt wird in Elemente zerlegt, mathematisch analysiert und allgemeinen Gesetzmäßigkeiten zugeordnet. Die Spielräume für wissenschaftlich nicht begründbare Interpretationen werden bewußt minimiert. Und dies nicht nur im Bereich der Aufarbeitung der Gesetzmäßigkeiten innerhalb der Dingwelt, sondern nicht minder auch dann, wenn es um die Erklärung spezifisch menschlicher Handlungsweisen geht.

Was heißt das? (Ich folge hier einem Gedankengang Helmut Schelskys — „Einsamkeit und Freiheit“)

Es bedeutet, daß der Mensch selbst für's erste zum eigenen Erkenntnisgegenstand und im weiteren zum technischen Handlungsobjekt geworden ist. Die Denk- und Ordnungsstrukturen, die der Systematisierung der materiellen Welt zugrundegelegt werden, beginnen auch die sozialen Bezugssysteme zu bestimmen und das geistige und seelische Leben des Menschen zu kontrollieren.

Auf eine kurze Formel gebracht:

Durch die Produktion neuer technischer Umwelten entsteht „neue Gesellschaft“, wird jedes technische Problem gleichzeitig ein soziales, psychologisches, ein rechtliches, ökonomisches, und nicht zuletzt auch ein ethisches Problem.

Herbert Marcuse spricht im „eindimensionalen Menschen“ davon, daß in der letzten Phase dieses Vollzugs die „wissenschaftlich-technische Rationalität und Manipulation zu neuen Formen sozialer Kontrolle zusammengeschießt werden“. Er meint, daß „die Quantifizierung der Natur, die zu ihrer Erklärung in mathematische Strukturen führte, die Wirklichkeit von allen

immanenten Zwecken ablöse und folglich das Wahre vom Guten, die Wissenschaft von der Ethik trennt.“

All dies führte fast zwangsweise zu jener verhängnisvollen Isolation der Fachbereiche, die uns heute beherrscht und die zwar in diesen Bereichen eine scheinbare Erkenntnisexplosion bewirkt hat, in Wahrheit aber einer kontrollierten Gesamtentwicklung entscheidend im Weg gestanden ist. Hand in Hand damit ging eine Entmündigung des Einzelindividuums einher, die noch längst nicht abgeschlossen ist. Entmündigung heißt aber unter anderem Delegation von Verantwortlichkeit — sogar über sich selbst — auf reglementierte, mechanisch gesteuerte Kontroll- und Entscheidungsstrukturen. Man denke doch etwa an den Komplex des Gesundheitswesens, wo wir, abgesehen von allen die Versorgungsstruktur betreffenden Probleme nicht einmal mit einer humanitären Fassung des Begriffs „Krankheit“ zu-recht kommen. Wir müssen bekennen, daß wir heute — und dies wahrscheinlich noch sehr lange Zeit — von der Idealvorstellung der WHO weit entfernt sind, die „Gesundheit“ als einen „Zustand vollständigen physischen, geistigen und sozialen Wohlbefindens“ definiert.

Nicht wesentlich anders liegen die Dinge im Bereich der schulischen Wissensvermittlung, die sich im wesentlichen doch nur auf eine fachisierte Faktenvermittlung beschränkt.

Es ist also wirklich so, daß die Regelung unserer Lebensbezüge augenscheinlich nur mittels quantifizierbarer technischer Methoden möglich ist und die „alten unmittelbar geistigen — das heißt die nicht durch analytisch — synthetische Abstraktion und Konstruktion vermittelten Lebensbereiche — etwa die Philosophie, die Kunst, die Religion — in einer defensiven Auseinandersetzung mit dem neuen technischen Selbstbezug des Menschen stehen.“ (Helmut Schelsky)

Was ist also verständlicher, als daß in einer durch eine derartige Wissenschaftlichkeit bestimmten Welt eine verstärkte Hinwendung zu solchen Bereichen erfolgt, die sich diesen Denkweisen durch ihre Inhalte noch entziehen können. Das zu beobachtende wachsende Interesse an Paradisziplinen ist mit einer Reaktion auf das augenscheinliche Versagen der praktizierten linearen wissenschaftlichen Methoden zur Lebensraumgestaltung und unmittelbaren persönlichen Lebensbewältigung. Die den Lebensraum in Wahrheit formenden und somit das Kulturfeld des Menschen weitgehend mitbestimmenden Instrumente, nämlich die naturwissenschaftlich-rationalen Denkweisen und die Technik als Ganzes bleiben dabei für den einzelnen außer Verantwortung. Er ist sozusagen den Ergebnissen dieser Pro-

zedesse auf Gedeih und Verderb ausgeliefert.

Daran wird sich sicherlich etwas ändern, solange es nicht zu einer Bewußtseinsänderung dahingehend kommt, daß die geistige und moralische Bewältigung des Phänomens Technik nicht allein in der Verantwortung der damit Befachten, sondern aller Bürger ist; daß Umgang mit Technik also ein zentrales Bildungsproblem ist.

Was also wäre Bildung wirklich?

Das 2. Vatikanische Konzil hat zur Frage des Absolutheitsanspruchs technischer-naturwissenschaftlicher Denkweisen Stellung bezogen.

Ich zitiere die betreffende Textstelle:

„Bezeichnenderweise kann das wissenschaftlich-technische System die Illusion einer künftigen glücklichen Welt nur dadurch wecken, daß es den Menschen, wie er tatsächlich ist, nicht akzeptiert, sondern ihn manipulierend umzunkonstruieren sucht.

Umgekehrt können die Verkürzungen dieses Systems nur überwunden werden, wenn der Mensch seine eigenen Grundbedingungen annimmt und sich nicht vormacht, sie durch manipulatorische Perfektion überspringen zu können. Daher ist die Frage nach sich selbst, seinem eigenen Wesen, dem Sinn bzw. der Wahrheit seines Daseins der Beginn der Befreiung.“ — Soweit der Konzilstext.

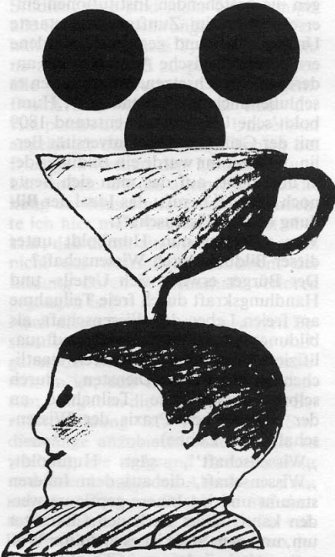
Ich glaube, daß wir damit an einem Punkt unserer Überlegungen angelangt sind, an dem wir versuchen können, eine Antwort auf die oben gestellte Frage zu geben.

Wenn wir annehmen wollen, daß die in der Physik bereits seit Heisenberg vollzogene Überwindung des Kausalitätsdogmas Allgemeingültigkeit besäße, wenn wir weiter annehmen, daß eine wirkliche Harmonie menschlichen Daseins nur in der Gesamtexistenz des Menschen, also in der Summe all seiner Lebensäußerungen begründbar wäre und wenn wir schließlich davon ausgehen, daß der Zentralpunkt menschlichen Bemühens im Hinblick auf eine lebenswerte Welt eben der Mensch selbst ist, wenn wir also glauben wollen, daß all dies richtig wäre, dürfte es nicht mehr allzu schwer fallen, den Bildungsbegriff neu zu fassen. Man könnte unter diesen Annahmen nämlich fast uneingeschränkt Helmut Schelsky folgen, der sagt: „In einer weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft besteht Bildung in der Erkenntnis und im praktischen Festhalten des Gemeinsamen im Menschen und seines inneren Auftrags gegenüber der Vielfältigkeit der politischen, religiösen und weltanschaulichen Wertordnungen. So notwendig und unumgänglich es ist, daß sich der Mensch für bestimmte konkrete und damit partikuläre Wertvorstellungen entscheidet, so kann doch der nicht als gebildet gelten, der diese Identifikation nicht in ein

Wissen um eine höhere Gemeinsamkeit des Menschen erhoben hat und sich von dort her in seinen Beziehungen zu den Menschen lenken läßt.“ — sagt Schelsky.

„Bildung“ wäre also somit wiederum Ausdruck für das Vermögen eines Menschen, seine Existenz in der Kontinuität der Erkenntnisse und Erscheinungen aller Zeiten und Phänomene zu verstehen. Und dies in der freiwilligen Einsicht der Notwendigkeiten um ein Leben in Gemeinsamkeit.

Das Thema „Technik und Bildung“ hat also insofern einen besonderen Aktualitätsbezug, als daß das Phänomen Technik und ihre Wirkungsweisen heute bewußt aus der Verantwortung des einzelnen entlassen sind, daß daraus ein Gefühl der Ausgeliefertheit und Ohnmacht erwächst, das sich nicht selten in einer unreflektierten Technikfeindlichkeit äußert und dadurch Hemmnisse erwachsen, die Lösung der sozialen, ökologischen, wirtschaftlichen Probleme dieser Welt wirksam zu betreiben. Kein ernsthafter Mensch glaubt heute mehr, daß dies ohne Technik möglich sein kann. Jeder kritisch denkende Mensch weiß aber auch, daß es in diesem Prozeß keine unbegrenzt geteilte Verantwortung mehr geben kann. Mitverantwortung setzt Information voraus. Das heute praktizierte Bildungsideal liefert auch einem sogenannten gebildeten Menschen hierfür keine akzeptable Basis. Wir sollten uns daher dringend um eine Erneuerung dieses Ideals bemühen.



WOHIN STREBE(R)N WIR?

Gegen 1200 schlossen sich die Professoren und Studenten zu Paris und Bologna zur „universitas magistrorum et scholarium“ zusammen und schufen damit jene Form und Institution der kollektiven Selbstverwaltung, die dann als „Universität“ bis heute diese Tradition bewahrt hat.

Im deutschen Sprachraum folgten die Universitätsgründungen erst später (Prag 1348, Wien 1384...).

Der gesellschaftliche Anspruch an die Universitäten entsprach fast immer der jeweils herrschenden philosophischen Strömung; als Folge des Humanismus war gelehrte Bildung der Weg zur Tugend; wo „ein reines und keusches Gemüt (...) auf keine Weise besser und auf keinem Weg kürzer als durch wissenschaftliche Bildung erworben werden kann“ (Eberhard von Württemberg, 1477).

Die Verbindung von wissenschaftlicher Vernunftinsicht und moralischer Besserung des Menschenschlechtes bildete eine der Grundlagen des aufklärerischen Denkens; das später von Humboldt formulierte Ideal einer Bildung durch Wissenschaft ist in der Geschichte der deutschen Universität von vornherein zugleich auch ein ethischer Anspruch (H. Schelsky).

18 Besonders stark im Spannungsfeld der verschiedenen Wissenschaftsauffassungen stand die Universität gegen Ende der Aufklärung; Humboldt und Fichte mußten zu Beginn des 19. Jahrhunderts ihre neue Universitätsidee gegen die bestehenden Institutionen einers (die „im Zunftwesen erstarrte Universität“) und gegen verschiedene erziehungspolitische Auffassungen andererseits durchsetzen. Sie schafften es schließlich, die sogenannte „Humboldt'sche Universität“ entstand 1809 mit der Gründung der Universität Berlin, und mit ihr wurde ein Bildungsideal dominant, auf das man sich heute noch offiziell beruft: das Ideal der **Bildung durch Wissenschaft**.

Was verstand nun Humboldt unter dieser Bildung durch Wissenschaft?

Der Bürger erwirbt sich Urteils- und Handlungskraft durch freie Teilnahme am freien Leben der Wissenschaft, als bildungsmäßige Vorbereitung auf qualifizierte Tätigkeit in höheren staatlichen und sonstigen Diensten, „durch selbstverantwortliche Teilnahme an der praxisfernen Praxis der Wissenschaft“ (H. Lübke).

„Wissenschaft“, sagt Humboldt, „Wissenschaft, die aus dem Inneren stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es nicht um Wissen zu tun, sondern um Charakter und

Handeln“.

Humboldt versprach sich also von einer durch Teilnahme am Leben der Wissenschaft erworbenen Urteilskraft und Kritikfähigkeit mehr als von praxisnahen fachwissenschaftlichen Erkenntnissen; er vertraute darauf, daß „universitätsmäßig erworbene Bildung in stand setzt die erforderliche weitreichende Intimität mit der Praxis am Ort der Praxis selbst zu erwerben“ (Lübke).

In der Humboldtschen Universität, bis etwa zu Beginn des 1. Weltkrieges, kommunizierte eine sozial weitgehend homogene Schicht des gebildeten Bürgertums in den und über die Wissenschaften miteinander und hielt die auseinanderfallenden Disziplinen durch eine Philosophie zusammen, die sich weiterentwickelte und immer veränderte, trotzdem aber Selbstverständlichkeiten umfaßte, die den Akademikerstand miteinander verbanden. In der vorherrschenden herrschaftsfreien und offenen Diskussion wurden alle Vorstellungen, Optionen und Möglichkeiten offen gelassen.

Man kann nun über den Bildungsbegriff Humboldts durchaus streiten; es ist ein Bildungsverständnis, das zunächst von der Definition her keinen anderen Menschen kennt, keinen Nächsten, keinen Nachbarn; ähnlich wie Heraklit („Ich habe in mir selbst das Gesetz gefunden, das dem Wirklichen unterliegt“) verlegt Humboldt den Ort der Bildung in das Innere des einzelnen Menschen. Besonders scharfe Kritiker Humboldts sprechen sogar von einem „asozialen“ Bildungsbegriff. Worauf es meiner Meinung aber ankommt, ist, daß durch die herrschaftsfreie Diskussion an der Universität und die Auffassung, daß der Gebildete Diener des Staates sei, sich eine neue soziale Schicht mit einem konkreten sozialen Auftrag und einer echten sozialen Funktion heraus bildete (ohne Humboldt und Fichte wäre vielleicht die Bildung der deutschen Nation nie erfolgt).

Allerdings, die Sozialidee der Humboldtschen Universität wurde im Laufe der Zeit vergessen, nicht zuletzt deswegen, weil diese Idee anfangs erfolgreich war. „Indem diese Idee der Bildung den Menschen von den nur pragmatischen, auf berufliche und soziale Nützlichkeit und Rücksichten sich abstellenden Lebensprinzipien lösen und ihn ‚rein‘ sittlichen und ideellen Normen der Lebensführung unterstellen will, entfällt im Denken so gebildeter Menschen auch das Gewicht des Sozialen“ (Schelsky).

Über diese „Paradoxie des Humboldt-

Fichteschen Bildungsbegriffes“ (F. H. Tenbrück) ist man bis heute nicht hinweggekommen; Tenbrück weist darauf hin, daß nur eine einmalige Konstellation in der strukturellen Entwicklungsgeschichte unserer Gesellschaft diesen Vorstellungen von Wissenschaft und Bildung zur Wirkungsmöglichkeit verhalf.

Bildung heute

Und heute? Wie schon erwähnt, ist das Humboldtsche Bildungsideal nach wie vor das offizielle Ideal unserer Universitäten; trotz der Wandlungen unserer sozialen, soziologischen, wirtschaftlichen und geistigen Grundlagen berufen sich die meisten Bildungspolitiker auf den Begriff der „Bildung als Eigenwert“; bisher hat aber noch niemand dieses Ideal konkretisiert, seine Konsequenzen für die Gegenwart dargestellt. Ist Humboldt nur noch ein leeres Schlagwort?

Man darf ja nicht übersehen, daß es die einheitliche Idee und das verbindende Element der Philosophie der freien Diskussion waren, die die Humboldtsche Universität auszeichneten; die Professoren und Studenten hatten eine gemeinsame geistige Heimat, eine gemeinsame größere Gesamtschau über ihre fachwissenschaftliche Kompetenz hinaus.

Die heutige Universität hingegen scheint nicht mehr in der Lage zu sein, gemeinsame Normen und Lebensformen zu vermitteln; sie ist nicht fähig, den Studierenden Orientierung zu bieten durch Einübung „jener aufs Praktische gerichteten Fragefähigkeit, ohne die weder ein Arzt, noch ein Jurist, weder ein Lehrer, noch ein Volkswirt je zu seiner Identität findet“ (Peter Glotz).

Mag es da im Allgemeinen Hochschulstudien Gesetz, unserem zentralen Studiengesetz, auch noch so deutlich heißen, daß die Studierenden befähigt werden sollten, in kritischem Denken und selbständigem Handeln ihre künftigen beruflichen Aufgaben (...) zu erfüllen, und daß sie im Zuge der Bildung durch Wissenschaft (§ 1 Abs 2 lit c) jene Haltung erwerben sollten, die in sachlicher Einstellung, intellektueller Redlichkeit und Toleranz sowie erhöhter Verantwortlichkeit gegenüber Österreich und der menschlichen Gesellschaft zum Ausdruck komme. Ferner sollten die Studierenden die Bedeutung ihres Studienfaches und der Wissenschaft überhaupt in unserem kulturellen System begreifen lernen.

Von dieser Gesamtschau ist aber weit und breit nichts zu vermerken; die Universität verweist dieses Problem an die private Initiative des einzelnen, an die katholische oder evangelische Hochschulgemeinde, drückt sich damit vor jeglicher Auseinandersetzung und ist auf diese „Sachlichkeit“ obendrein

noch stolz. Damit haben die Universitäten ihre Bedeutung als Bildungsfaktor und Institution für die Entwicklung einer politischen Kultur verloren, ja, sie haben sie sogar freiwillig aufgegeben. Daran mag wohl auch das Trauma der Nazi Herrschaft Schuld sein, in deren Folge sich die Universitäten nach 1945 zunehmend in sich selbst zurück- und dem gesellschaftlichen oder besser, staatlichen Einfluß entzogen.

Die „Utopie der Universität“, wie sie Fichte 1807 formulierte, nämlich, daß die Professoren und Studenten so zusammenwirken und zusammenleben sollten, daß sie die geistigen, sittlichen, sozialen und politischen Schnätschneide ihres Zeitalters an Ort und Stelle zu verwirklichen trachteten, ist in ihrer ursprünglichen Radikalität kaum noch aufrechtzuerhalten, geschweige denn zu verwirklichen. Dazu ist die Universität viel zu sehr verkrustet in ihrer Struktur und viel zu sehr konzentriert auf die reine Wissensvermittlung. Aber daß es nur noch um den Erwerb fachspezifischer Kenntnisse und Fertigkeiten geht, daß eine echte Auseinandersetzung mit dem Wissen nur noch den Ausnahmefall darstellt und daß aufgrund des Fehlens dieser Auseinandersetzung von einer Charakterbildung an der Universität keine Rede mehr sein kann, läßt den Schluß zu, daß es dem Staat nicht um Charakter und Handeln, sondern um Wissen zu tun ist.

Wie stehen nun viele (um nicht zu sagen die meisten) Studenten zu ihrem Studium und zur Bildung? Sie sehen darin eine Übergangsphase, ein Durchlaufstadium mit einer überwiegend leidvollen Tätigkeit, deren Sinn hauptsächlich darin liegt, dafür später einmal materiell oder in Form von Sozialprestige entlohnt zu werden.

Bereits 1963 ist der berühmte Germanist Walther Killy aufgrund seiner praktischen Erfahrungen gegen eine solche Verhaltensweise zu Felde gezogen; in einem Artikel in „Die Zeit“ vom 11. 1. 1963 präsentierte er seine Sicht des (deutschen) Durchschnittsstudenten:

„Der mittlere Student ist ein armer Teufel und hat nicht ganz unrecht, wenn er sich vor der Verantwortung für seine geistige Erscheinung drücken will. (...) Es wird ihm Unmögliches abverlangt, weil er sich um seiner vom Sozialprestige mitbestimmten Berufswahl willen in eine Welt versetzt sieht, von deren (keineswegs mehr gesicherten) Zusammenhängen und geistigen Rängen er nicht die geringste Ahnung hat. Auch wenn sein Vater Akademiker ist, ist der mittlere Student nach seinem Habitus ein Kleinbürger ohne Kulturbedürfnisse. Das Wort kleinbürgerlich mag dabei (...) einen Typus bestimmen, der keine Traditionen und Lebensformen besitzt und diese Mängel durch den Erwerb eines bescheidenen Prestiges auszugleichen sucht, das

sich auf die Imitation altbürgerlicher Verhaltensweisen richtet. Man weiß nicht, daß diese ganz anderer Art waren. Die Traditionen des Bildungsbürgertums sind dahin, daheim stehen keine Bücherwände, und die einst selbstverständlichen Voraussetzungen sind längst vergangen (...).

Sie (die Massenfächer unserer Hochschulen, Anm.) billigen dem mittleren Studenten ein Maß von Freiheit zu, das zu gebrauchen er außerstande ist; sie geben vor, er sei geistig mündig, obwohl es sich längst als falsch herausgestellt hat“.

In seiner Grundaussage hat Killy auch heute durchaus recht: die Freiheiten, die dem Studenten trotz aller Einschränkungen immer noch geboten würden, ist er nicht gewohnt, kann er zunächst aufgrund seiner Mittelschulkarriere auch nicht nützen. Bei uns kommt erschwerend noch die Titulitis hinzu; es geht vielen primär um den akademischen Grad, der fachliche Kompetenzen per Dekret vermittelt (wenn ich einmal einen Titel habe, krieg' ich sicher einen Job), weniger um Erkenntnisse.

Die Schuld dafür aber nur beim Studenten zu suchen, wäre erstens zu billig und zweitens falsch. Man darf nicht übersehen, daß viele der Durchschnittsstudenten des Jahres 1963 heute (Durchschnitts-) Professoren an der Universität oder im Gymnasium sind, daß sich die Situation in der Mittelschule eher verschlechtert hat, was die Persönlichkeitsbildung betrifft; der Schüler wird hauptsächlich mit Wissen vollgestopft, dessen Sinn und Notwendigkeit er oft nicht einsieht. Die These von der Schule als Basis für die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen kann dann nicht stimmen, wenn eben diese Schule die Lernbereitschaft, die Neugierde und Wißbegierde des jungen Menschen unterdrückt.

Doch zurück zur Universität. Die Anwendung von vier Rechtsnormen (Allgemeines Hochschulstudiengesetz, Besonderes Studiengesetz, Studienordnung, Studienplan) bringt es mit sich, daß sowohl Studieninhalte als auch Studienverlauf weitestgehend determiniert sind. Der Student wird in ein wenig flexibles System gesteckt, das von ihm ein Höchstmaß an Anpassung fordert, seine Eigenverantwortlichkeit auf ein Mindestmaß beschränkt und ihm wenig Möglichkeit zur Entfaltung läßt (OECD-Bericht: ... auf diese Weise also ein unerwünschtes hohes Maß an studentischer Frustration erzeugt“). Von einer „selbstverantworteten Teilnahme am freien Leben der Wissenschaft“ (Humboldt) kann keine Rede sein. Die Studenten erhalten in der Regel neben der theoretischen Fachbildung eine „handwerkliche“ Unterweisung in die fachspezifischen Arbeitsweisen und Methoden; im Rahmen ihrer universitären Karriere haben die

Studierenden den Nachweis zu erbringen, daß sie in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Anzahl vorgeschriebener Prozesse nach genauen Anweisungen erfolgreich abschließen können.

Im Studienfach wird jedes Teilgebiet als an sich wichtig und prinzipiell abschließbar betrachtet und isoliert für sich behandelt. Daraus folgt eine Aufteilung des Studienganges in eine Summe heterogener Elemente, was Struktur und Ziele des Studiums für den Studenten undurchschaubar macht und verhindert, daß er einen Überblick gewinnt über den Zusammenhang zwischen den Teildisziplinen, zwischen Forschungsergebnissen und deren wirtschaftlicher oder gesellschaftspolitischer Umsetzung. Aufgrund dessen kann der Student den Nutzen oder die Nutzlosigkeit, die Wichtigkeit oder Unwichtigkeit der ihm abverlangten Arbeit nicht einschätzen und reduziert deswegen seine Arbeit auf ein „rein technisches Problem“; diese Art von Arbeitsauffassung definiert er dann als sein persönliches Interesse (Zeugnis!). Betrachtet man die Lehrformen an der Universität, so fällt auf, daß die Vorlesung bzw. der unpersönliche Frontalunterricht einen wesentlichen Teil der Hochschullehre ausmachen. Die Vorlesung als universitäre Arbeitsform ist eigentlich seit der Aufklärung heftig umstritten; ihr wird vorgeworfen, daß sie die Passivität der Studierenden begünstige, nicht zur Aktivität stimule. 19 Der Student wird durch die Vorlesung in eine rein rezeptive Haltung gedrängt, durch die Vorlesung wird jener Typ des Studenten gefördert, der brav versucht, allen Anforderungen kritisch nachzukommen und sie vollständig auszuführen; durch die Struktur der Studiengänge sind mehr oder weniger alle Studenten gezwungen, sich in Verhaltensweisen dieses Typs zu üben: ohne zu fragen und zu problematisieren alle verlangten Arbeiten zu erledigen. Damit sind wir auch bei einer der Hauptschwächen unserer Universität angelangt: das fast völlige Fehlen des Dialogs zwischen den Lehrenden und Lernenden. Ob das allein eine Auswirkung der Massenuniversität ist, möchte ich hier nicht beurteilen; es ist aber klar, daß damit ein wesentliches, wenn nicht das wesentlichste Element der Bildung durch Wissenschaft verloren gegangen ist.

Nach dieser kurzen, eher negativen Bestandsaufnahme will ich auf die Aufgaben der Universität eingehen. Unbestritten ist, daß eine ihrer wesentlichsten Aufgaben die Vermittlung von Berufsvorbildung ist. Heutzutage Studiengänge anzubieten (und für sie zu werben), die aufgrund ihrer Struktur und ihrer Inhalte den Absolventen vor nahezu unlösbare Probleme auf dem Arbeitsmarkt stellen, halte ich für völlig verfehlt. Denn die Zeiten, wo jemand eine Prüfung für die höhere Be-

amtenlaufbahn über das Thema „Aristophan“ ablegen konnte, sind wahrscheinlich endgültig vorbei.

Für mich ist das Hauptziel einer universitären Bildung der verantwortlich denkende und handelnde Akademiker, der einen Überblick über sein Studienfach gewonnen hat, sich über die Stellung seines Faches und die Auswirkungen seines Tuns und Lassens im klaren ist; er muß in der Lage sein, sich in möglichst viele Berufe eines breiten Berufsfeldes einarbeiten zu können (in relativ kurzer Zeit) und er muß flexibel, mobil und kooperationsbereit sein.

Wie heißt es doch so schön: der Gebildete habe Orientierung im Handeln. Wie soll er in unserer komplizierten Welt über Orientierung verfügen, wenn er nur Chemiker, nur Jurist, nur Pädagoge ist, ohne Querbeziehungen zu anderen Disziplinen herstellen zu können?

Wo, bitte schön, bleibt die menschliche Komponente des Medizinstudiums? Der zukünftige Arzt wird eher zum Techniker, zum Diagnosecomputer gemacht, der den Patienten als Karteikarte, als eine Anhäufung von Symptomen betrachtet. Er lernt nicht, die Persönlichkeit dahinter zu sehen.

Berufsvorbildung für die Zukunft

Der rasche technologisch organisatorische Wandel der Arbeitswelt kann nun keinesfalls durch ebenso rasche Änderungen im Bildungssystem abgefangen werden. Deshalb müssen die Studiengänge von der Struktur und dem Inhalt her so gestaltet werden, daß die Studierenden „nichtrostende“ Qualifikationen erwerben, die es ihnen ermöglichen, auf geänderte Qualifikationsanforderungen rasch und flexibel zu reagieren, ihm also ein möglichst geringes, individuelles Arbeitsplatzrisiko verschaffen.

Diese nichtrostenden Qualifikationen nennt Mertens „**Schlüsselqualifikationen**“ und charakterisiert sie durch folgende Punkte:

Förderung der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen und zum Wechsel sozialer Rollen; Distanzierung durch Theoretisierung; Kreativität; Relativierung, Verknüpfung von Theorie und Praxis; Technikverständnis; Interessenanalyse; Befähigung zur Kommunikation; Fähigkeit, hinzuzulernen, Zeit und Mittel einzuteilen, sich Ziele zu setzen; Fähigkeit zur Zusammenarbeit, zur Ausdauer, zur Konzentration, zur Genauigkeit, zur rationalen Austragung von Konflikten, zur Verantwortung, zur Verminderung von Entfremdung; Leistungsfreude.

Um solche Schlüsselqualifikationen zu erreichen, muß die Vermittlung spezialisierter Fertigkeiten gegenüber deren übergeordneten Gemeinsamkeiten zurücktreten und ein enumerativ-additives Bildungsverständnis durch ein instrumentelles Bildungsverständnis (Zugriffswissen, know how to know, key-knowledge) abgelöst werden und enzyklopädisches Wissen oder kumuliertes Wissen ersetzt werden, durch Problemlösungsfähigkeiten, durch die Heranbildung von „polyvalent adaptables“ statt reiner Spezialisten.

R. Neunteufel hat für den Bereich der akademischen Techniker eine Förderung der allgemeinen Qualifikationen gefordert. Diese charakterisiert er wie folgt:

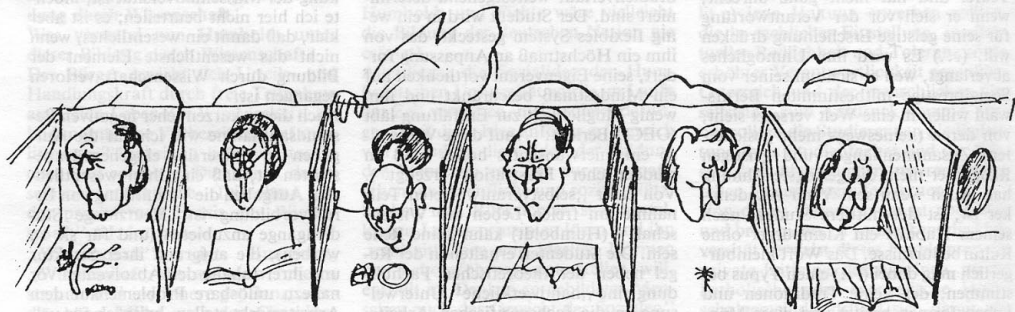
- Ein Ingenieur braucht die Fähigkeit
- komplexe technische Gebilde zu überblicken
 - Probleme zu erkennen, zu formulieren
 - Aufgabenstellungen daraus abzuleiten
 - Modellbildungen vorzunehmen
 - Vereinfachungen richtig einzuführen
 - eigenes und fremdes Wissen und Erfahrungen auszuwerten und für die Lösung nutzbar zu machen
 - Ergebnisse zu relativieren und zu formulieren
 - die Folgen der eigenen Arbeit zu erkennen und zu beurteilen.

Die anzustrebenden Verhaltensweisen sind

- Kooperationsbereitschaft
- zielorientiertes Vorgehen
- Bereitschaft zu sozialen Beziehungen
- Kritikbereitschaft, Solidarität

Das neue Lernen

Betrachten wir noch kurz den Bericht des Clubs of Rome zum „Menschlichen Dilemma“: Aurelio Peccei bezeichnet den Zwiespalt zwischen Menschen und realer Welt als **menschliches Dilemma** und stellt sich die Frage, ob es überwunden werden kann, bevor der Homo sapiens einem traurigen Schicksal entgegen geht. Er geht davon aus, daß der Mensch über noch unzureichend genutzte kreative Fähigkeiten sowie moralische Kraft verfügt, die nach ihrer Freisetzung die Menschheit aus ihrer mißlichen Lage befreien könnten. Die Freisetzung dieser Kräfte wäre aber nur mittels einer neuen Konzeption der Bildung und des Lernens möglich. Für den Club of Rome bedeutet Lernen ein Sich-Annähern sowohl an das Wissen als auch an das Leben, wobei der Nachdruck auf der menschlichen Initiative liegt. Lernen ist hier der Prozeß der Vorbereitung auf neue Situationen. Im Gegensatz zum „tradierten Lernen“, das sich als der Erwerb festgelegter Auffassungen, Methoden und Regeln manifestierte, um bekannte, sich wiederholende Situationen zu bewältigen, sieht der Club of Rome die Zukunftschance der Menschheit im „innovativen Lernen“. Dieses innovative Lernen soll Individuum und Gesellschaft auf gemeinsames Handeln in neuen Situationen vorbereiten. Die wesentlichen Merkmale des innovativen Lernens sind die **Antizipation** und die **Partizipation**. Antizipation ist dabei die Fähigkeit, sich neuen, möglicherweise nie dagewesenen Situationen zu stellen, sich mit der Zukunft auseinanderzusetzen, künftige Ereignisse vorauszusehen und die mittel- und langfristigen Konsequenzen gegen-



wärtiger Entscheidungen auszuwerten. Eine wesentliche Voraussetzung für die Antizipation ist die **Imagination**.

Partizipation heißt, eine aktive Rolle zu übernehmen. Wenn eine übermäßig spezialisierte Ausbildung die Zukunftsaussichten des Menschen bestimmt, behindert sie die Partizipation, blockiert die Entfaltung des Individuums und trägt zur persönlichen Entfremdung von der Gesellschaft bei. Da man heute keineswegs auf den Chirurgen, den Ingenieur oder Juristen verzichten kann, muß die Spezialisierung über das innovative Lernen mit Partizipation verbunden sein; **jeder Spezialist soll auch ein aktiver Bürger sein**.

Innovatives Lernen muß zu **Autonomie** führen. Für den einzelnen bedeutet Autonomie, zu Urteilkraft und Entscheidungsfähigkeit zu gelangen, um persönlich unabhängig und frei handeln zu können. Um zu handeln, muß ein autonomer Mensch nicht auf Instruktionen warten. Das bedeutet aber nicht, daß ein solch autonom handelnder Mensch die äußeren Zwänge ignorieren kann. Aber die Autonomie erlaubt dem Entscheidenden, gerade die äußeren Zwänge mit einzubeziehen und sie in eine klare Darstellung der Wirklichkeit als Basis der Entscheidungsfindung heranzuziehen.

Autonomie beinhaltet somit auch die Vorstellung, daß der Mensch Teil eines größeren Ganzen ist. Sie trägt dazu bei, daß man menschliche Beziehungen einget, aufgrund gemeinsamer Interessen zusammenarbeitet, übergeordnete Systeme versteht und das Ganze, dessen Teil man ist, sieht. Dies ist dann **Integration**. Aus dieser Überlegung folgt die **Kooperation**. Es ist nahezu unglaublich, wie selten Kooperation, die für unsere Zeit so wichtig ist, in der formalen Erziehung und Ausbildung, die hauptsächlich auf Wettbewerb ausgerichtet sind, praktiziert wird.

Mit dieser Konzeption wird nun dem tradierten Lernen keineswegs der Kampf angesagt. Tradiertes Lernen ist nach wie vor wichtig, aber zu wenig. Es ist wohl für abgeschlossene Situationen, in denen sich die Voraussetzungen nicht oder nur wenig ändern, unerlässlich. Aber für die vielen völlig neuen Situationen, denen wir uns wahrscheinlich gegenüber sehen werden, wird es nicht ausreichen. Wenn man bedenkt, daß wir wahrscheinlich 70% der Berufe des Jahres 2000 noch gar nicht kennen, dann wird offensichtlich, daß ein Bildungssystem, das sich auf die Vermittlung tradierter Inhalte und Methoden beschränkt und diese noch dazu in einem engen fachlichen Rahmen anbietet, auf die Probleme der Zukunft nur mangelhaft vorbereiten kann.

Die letzten Sätze haben verdeutlicht, worauf es mir bei diesem kleinen Exkurs ankommt; auch wenn ich als Stu-

dienziel eine wissenschaftlich gebildete Arbeitskraft durchaus akzeptiere, so ist mir der gut gebildete Chemiker, Physiker etc. zuwenig. Zweifelsohne muß der Akademiker über eine solide fachliche Ausbildung verfügen, die er sich zusammen mit den Schlüsselqualifikationen erwerben muß; die Universität muß sich aber in ihrer ganzen Arbeitsweise umstellen. War sie bisher hauptsächlich auf dem Sektor der Lösung eines meist von außen vorgegebenen Problems beschränkt, so muß sich die Universität mit ihren Studenten zunehmend auch in der Problemfindung, also der ersten Phase des wissenschaftlichen Prozesses und der 3. Phase, nämlich der Verwertung der Ergebnisse, der Problemlösung, engagieren. Dies bedingt eine Öffnung der Universität nach außen, ein Niederreißen des Elfenbeinturmes.

Gleichzeitig muß die Universität ihre Arbeitsformen ändern; es muß ihr gelingen, die Studenten aus ihrer passiven Haltung herauszuführen in ein kritisches Engagement, (Gruppenarbeit an konkreten Problemen) es muß gelingen, die fachlichen Grenzen zwischen den Disziplinen zu sprengen und den Studierenden Ordnungskriterien für das erworbene Wissen zu vermitteln. Die Universität muß ihre Sprache ändern, denn die Wissenschaft und mit ihr die Universität hat sich allein durch ihre Sprache schon weit von der Gesellschaft entfernt.

Denn nur dann wird die Universität ihre neuen Aufgaben erfüllen können, die Menschen auf kritische Zeiten vorbereiten, auf Unvorhersehbares, die jungen Menschen zur Solidarität zu führen. Sie muß aufhören, die jungen Menschen als leere Blätter zu betrachten, auf denen die Erwachsenen schreiben. Die Tabula rasa ist nicht nur überholt; jedes Verhalten auf diesem Prinzip ist gefährlich. Die gewünschte Verbindung von Wissen und Gewissen kann nur dann erfolgen, wenn die Auseinandersetzung mit Wissen, mit anderen Meinungen nicht nur geduldet, sondern sogar gefördert wird, wenn die Anpassung an die Autorität des Lehrenden nicht mehr zur Existenzbedingung wird, wenn Diskussion und Kritik den Universitätsalltag beherrschen.

Dann, glaube ich, können wir relativ ruhig in die Zukunft sehen. Fragen Sie einen Jugendlichen, ob er sich auf die Zukunft freut, welche Chancen er sich gibt. Er wird Ihnen sagen, daß er sich vor der Zukunft fürchtet?

Die Idee des neuen, des innovativen, kritischen, forschenden Lernens, der partizipativen Bildung kann die notwendige Hoffnung geben, kann jene Erfolge erzielen, die der deutsche Idealismus anfangs mit sich brachte.

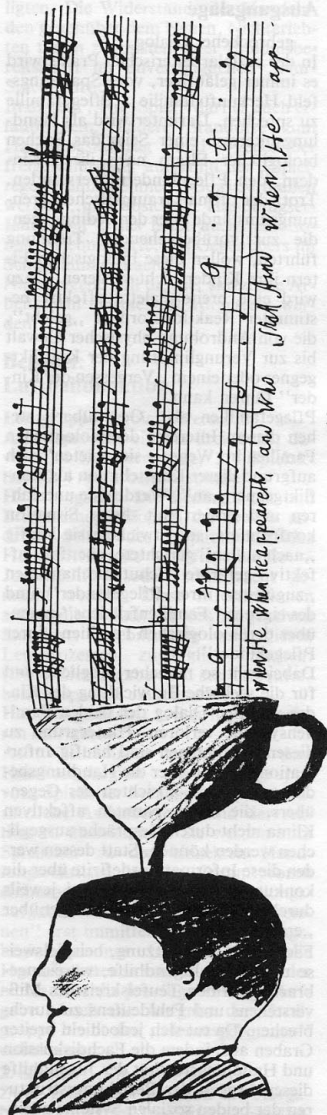
Dazu müssen wir alle umdenken, wir müssen neue Wege gehen. Wir alle.

Literatur:

Helmut Schelsky, „Einsamkeit und Freiheit“.
Hermann Lübbe, „Hochschulreform und Gegenaufklärung“.

Wem nützt die Wissenschaft? Hrsg. vom Verlag Wissenschaft im Dialog.
Von der Verantwortung des Wissens, Hrsg. von Paul Good.

Das menschliche Dilemma, Hrsg. Aurelio Peccei.
Gedanken zur Studienreform, Hrsg. ÖSU TU Graz, 1979.
Arbeitsprogramm der Öst. Hochschülerschaft, 1979.



ELEMENTE UNMITTEL- BAREN ERLEBENS ALS BRÜCKE ZUM DIALOG

am Beispiel der Beratung mit Pflegefamilien

Ausgangslage

...gebrochener Dialog...

In der sozialarbeiterischen Praxis wird es immer geläufiger, vom Spannungsfeld Herkunftsfamilie / Pflegefamilie zu sprechen. Darunter wird als Handlungsinteresse einer Seite das Suchen biologischer Eltern nach ihren Kindern, den Pflegekindern, verstanden. Trotz der oftmals traumatischen Trennungsumstände oder der Bedingungen, die zur vorübergehenden Trennung führten, wollen diese biologischen Eltern ihre Kinder nicht verlieren. Dazu wird eine breite Palette affektiv bestimmter Reaktionsformen „gelebt“, die von Androhung physischer Gewalt bis zur Verunglimpfung der Konfliktgegner oder einem „Vergessen der Kinder“ führen kann.

- 22 Pflegefamilien als „Gegenüber“ stehen diesem Interesse der biologischen Familien im Wege — sie „bieten“ sich aufgrund dieser Konstellation als Konfliktgegner „an“. Werden sie unerfahren und isoliert mit dieser Situation konfrontiert, so entwickeln sie häufig „nach außen“ gerichtete, ebenfalls affektiv gefärbte Schutzmechanismen „zugunsten ihrer Pflegekinder“ und des eigenen „Familienfriedens“ gegenüber den biologischen Familien „ihrer Pflegekinder“.

Dabei geht so mancher mögliche und für die seelische Entwicklung des Kindes wichtige Dialog der beiden Familiensysteme verloren. Hintergrund zu diesen Spannungen sind häufig Informationsdefizite über die Handlungsbedingungen und -absichten des Gegenübers, die im gespannten affektiven Klima nicht durch Gespräche ausgeglichen werden können. Statt dessen werden diese Informationsdefizite über die konkurrierende Konfliktpartei jeweils durch Phantasien über das Gegenüber „ersetzt“.

Fachliche Unterstützung, beispielsweise durch die Jugendhilfe, wäre angebracht, um den Teufelskreis des Mißverstehens und Fehldeutens zu durchbrechen. Da tut sich jedoch ein breiter Graben auf, indem die Fachdiskussion und Handlungsrealität der Jugendhilfe diesen Fragen der Beziehungsstrukturen der beiden sozialen Systeme zueinander und den Auswirkungen auf die

betroffenen Kinder gegenüber nahezu blind ist.

Sicherlich gibt es familientherapeutische Arbeitsansätze für die Arbeit mit Familien, diese fanden aber bisher noch keine angemessene Umsetzung auf den Beratungsauftrag dieses Arbeitsfeldes. Auch ist es bisher nicht gelungen, Pflegekinder, deren biologische Geschwister und „Pflegegeschwister“ in aufbauende Dialoge schrittweise und altersentsprechend einzubinden, um diese aktiver an ihrem Schicksal — gegenüber dem „verordneten Kindeswohl“ zu beteiligen.

Landläufige Praxis der Pflegeelternarbeit durch die Jugendhilfe sind jene, ein- oder zweimal im Jahr stattfindenden Hausbesuche und, wenn viel passiert, Ansätze zur Gruppenberatung für Pflegefamilien, die die konkrete Arbeit mit den biologischen Familien der Pflegekinder aber vernachlässigen. Beide Arbeitsformen werden in der Regel von jenen bezirksmäßig zuständigen Sozialarbeitern durchgeführt, die die besondere Eignung der Pflegefamilien fortlaufend zu überprüfen haben. Der handelnde Sozialarbeiter kommt dabei in den Rollenkonflikt, Beratung und Kontrolle für sich und die Institution vereinbaren zu müssen. Da sensible Beratungsprozesse aber Vertrauen und Verschwiegenheit zur Bedingung haben, stellt sich diese Praxis von Grund auf selbst in Frage.

Auch inhaltlich können diese Gesprächsrunden für Pflegeeltern bisher kaum die Bedürfnislage der Betroffenen befriedigen, da Sozialarbeiter oder Psychologen sich zumeist in die Rolle „Wissender“ drängen lassen und über Formen vortragsähnlicher Unterweisung den Pflegefamilien inhaltliche Informationen über allgemeine Erziehungsfragen anbieten. Obwohl dies für einige Abende von den Betroffenen interessiert angenommen wird, bewegt es nichts an deren unmittelbaren Alltagsproblemen, die sich aus der künstlichen Konstruktion als Pflegefamilie und des Spannungsfeldes an sich ergeben. Hinzu kommt, daß der professionelle Zugang zu diesen Problemen eher im Bereich der Administration und Theorie, wohl auch Methodik angesiedelt ist, Pflegefamilien (wie biologi-

sche Familien) sich aber in unmittelbaren Lebenszusammenhängen tagtäglich zu bewähren haben, dabei mit dem Pflegekind eine „Beziehung auf Zeit“ eingehen lernen müssen, ohne deren „Zeitmaß“ beeinflussen zu können. ...inhaltlich Trennendes...

Geraten Familien in Krisen, so fällt der öffentlichen und privaten Jugendhilfe die Aufgabe zu, das Kindeswohl zu garantieren. Dabei kommt die Privatsphäre dieser biologischen Familien und Pflegefamilien in Kontakt mit einer erweiterten Öffentlichkeit, wobei der institutionelle Anspruch des Helfenwollens von den Betroffenen nicht selten als Bedrohung erlebt werden muß. Hier eine angemessene inhaltliche wie methodische Antwort vorbeugender Krisenbewältigung unter Einbezug der Handlungskapazitäten der Betroffenen zu finden, fällt professionellen Helfern oftmals schwer. Neben dem Kommunikationsproblem hindern Probleme der materiellen Ausstattung der Institutionen oder deren Bürokratietendenzen ebenso wie die unterentwickelten Möglichkeiten qualitativer methodischer Arbeit.

Oft bleibt demnach „kein anderer Ausweg“, als das Kindeswohl „zu sichern“ indem die betroffenen Kinder aus ihren biologischen Familien „herausgenommen“ werden. Während in der Vergangenheit das Heil zumeist in der Heimerziehung gesucht wurde, sind seit etwa zehn Jahren deutliche Tendenzen zur Erziehung in Pflegefamilien zu beobachten.

Der Akt der Kindesabnahme wird als Versuch der „Sanierung“ der familiären Krise gewertet. Er bewirkt jedoch häufig das Gegenteil, da er das Vertrauen der Betroffenen in die professionelle Hilfe erschüttert und zugleich die Identität der Familie als Ganzes und jedes einzelnen Familiengliedes gefährdet.

Betrachtet man Familie als System, das sich wechselseitig bedingt, so kann davon ausgegangen werden, daß jene noch nicht „herausgenommenen Kinder“ durch die traumatische Trennung von einem Geschwister besonderen Belastungen ausgesetzt werden. Auffälliger werden und Herausnahmegründe können auf diesem Wege professionell „produziert“ werden. Die professionellen Helfer kommen dabei nicht selten in die Gefahr, als Konfliktpartei angesehen zu werden oder als solche zu handeln.

Ein Kind, das aus dem gewachsenen sozialen System seiner biologischen Familie herausgerissen und in das soziale System Pflegefamilie „transplantiert“ wird, aktiviert (hier scheint der medizinische Vergleich durchaus berechtigt) durch sein Fremdsein deren Abwehrreaktionen als soziales System. Da die Pflegefamilie aber ursprünglich angetreten war, um einem „verlassenen armen Kind“ zu helfen, werden

diese Reaktionen gegenüber dem Anderssein des Pflegekinds bewußtseinsmäßig nicht an diesem festgemacht, sondern an seiner biologischen Familie. Ungewollt, „lernt“ die Pflegefamilie über diesen Prozeß der Projektion die Abgrenzung gegenüber der ihr oftmals unbekannten Herkunft des Kindes. Indem die Vergangenheit eines Pflegekinds in Form möglicher Diskriminierungstendenzen gegenüber den biologischen Eltern und Geschwistern (und deren Lebensform) abgelehnt wird, kann dieses Kind in schwere Identitätskrisen geraten, die dem „Kindeswohl“ widersprechen.

Erschwerend kommt für das soziale System Pflegefamilie hinzu, daß dieses über Auswahlprozesse gegenüber der öffentlichen Jugendhilfe seine „besondere Eignung“ als soziales System hatte beweisen müssen und über Kontrollprozesse fortlaufend beweisen muß. Diese Beweislast gegenüber der Jugendhilfe belastet in Verbindung mit der Rivalität der biologischen Eltern der Pflegekinder das soziale Klima der Pflegefamilien. Insofern fällt es diesen schwer, in der „minderen Eignung“ der „Konfliktpartei Herkunftsfamilie“ Elemente positiver Handlungsorientierung entdecken zu wollen.

... Konfliktparteien ...

Von der Konstruktion des Arbeitsfeldes Pflegekinderwesen treffen demnach vier Interessengruppen aufeinander:

- biologische Eltern der Pflegekinder als „Klienten“
- Pflegekinder als von den Handlungsvollzügen anderer Betroffene
- Pflegefamilien als „Laienmitarbeiter der Jugendhilfe“
- Sozialarbeiter und Psychologen als Professionelle der Jugendhilfe

Diese Interessengruppen müssen im gemeinsamen Handlungskontext lernen, jene Möglichkeiten zur Verfügung zu stellen, die dem Interesse des „Kindeswohls“ dienen. Dabei finden wir im Begriff des „Kindeswohls“ etwas recht Allgemeines, Vieldeutiges vor und jede Interessengruppe, ist sie erst einmal Konfliktpartei, kann sich auf dem beschriebenen Hintergrund ihre Rechtfertigungsschablone selbst zimmern.

Hier wird von der These ausgegangen, daß es jeder dieser Konfliktparteien von ihrer Ausgangslage und den damit verbundenen subjektiven Erfahrungen und Absichten subverfällt, sich in die Handlungsgegebenheiten des Gegenübers hineinzuversetzen und daraus ableitbare Handlungsorientierungen nachzuvollziehen. Die Konstellation des traditionell gesicherten, in der Zielrichtung gegenläufigen Gegenübers der Parteien wirkt dabei als Bremsklotz.

Biologische Eltern, Pflegeeltern, Pflegekinder und Professionelle leiden an diesem „gebrochenen Dialog“ der Parteien. Der Versuch diese Konstellation und daraus ableitbare Erfahrungs-

defizite mittels gebräuchlicher Formen des abstrakten Gesprächs auflösen zu wollen, stößt an klare kommunikative Grenzen.

Methodisches Arbeiten

Die Arbeitsform der Gruppenberatung mit Pflegeeltern, bei der unmittelbare Erfahrungswerte der Betroffenen aus dem Alltag dieser Familien für die Lösung der Alltagsprobleme dieser Familien reaktiviert werden, verliert damit nicht ihren Sinn. Ihre Grenze besteht aber darin, daß die Unmittelbarkeit der Probleme „der Anderen“ (beispielsweise der biologischen Eltern oder der Sozialarbeiter) verbal nur begrenzt in das Gespräch und Erleben der Pflegeelterngruppe „transportierbar“ ist.

Formen der Konfliktbearbeitung, die beide oder mehrere Konfliktparteien zusammenbringen, können weiterführen, setzen aber sehr viel guten Willen aller voraus und benötigen langfristige Arbeitsprozesse. Dazu mangelt es im Alltag der Jugendhilfe an der personellen und methodisch-qualitativen Ausstattung.

... unmittelbare Erlebniswerte über verformte Handlungssituationen... Auf dem Hintergrund einer langjährigen Praxis der Beratung mit Pflegefamilien bzw. der Aus- und Fortbildung der Berater arbeitet der Autor deshalb an der Weiterentwicklung dieser Arbeitsform. Über Verformungseffekte sollen Alltagsituationen neu und in einem breiteren Spektrum erlebbar werden. Auf diese Weise soll die Barriere in der Beratungsarbeit durch situatives unmittelbares Erleben der Bedingungen „der anderen Seite“ und deren Nachvollziehlichkeiten überwunden werden. Auch die Vorbereitung der Bewerber, die Aus- und Fortbildung und das „Krisenmanagement“ der Konfliktparteien miteinander kann dadurch erweiterte Möglichkeiten erhalten.

Dazu dienen durch Regeln geleitete Aufgaben des Gruppenhandelns, die interpersonale Aspekte und solche des Umgangs mit Alltagsgegenständen oder Materialien beinhalten. Den Handelnden werden dabei unterschiedliche Spielräume der Entscheidungskompetenz eingeräumt.

Die „spielerische Aktion“ dient als Aufhänger, das „Selbst“ und „Gegenüber“ der Handelnden im Umgang mit den Handlungsbedingungen, dem Handlungsziel und -gegenstand, ungefiltert durch Abwehrmechanismen, neu und erweitert zu durchleben. Die dabei in den unterschiedlichen Ausgangspositionen der Handelnden gemachten unmittelbaren Erfahrungen werden in einem ersten Arbeitsschritt des Aufarbeitungsprozesses benannt und — zunächst bezogen auf die gemeinsam durchlebte verfremdete

Handlungsaufgabe — der Rationalität zugänglich gemacht.

Im weiteren Arbeitsschritt der Umsetzung auf die Praxis können diese ungefilterten rationalen Erkenntnisse und emotionalen Erlebniswerte aus der „Spielaktion“ mit denen der unmittelbaren Alltagssituationen verglichen werden.

In dem Maße, wie es gelingt, die Verfremdungseffekte in der „Spielaktion“ durch Materialwahl oder Vorgabe der Handlungsgegebenheiten auszubauen, steigt die Qualität bisher ungewohnter Erlebniswerte für die Beteiligten. Die Widerstände der Handelnden gegenüber dem Neuen, Nichterleben treten zugunsten einer Erlebnisbereitschaft (im unverfänglichen „Nur-Spiel“ zurück.

In diesem „Nur-Spiel“ darf es auch erlaubt sein, andere Standorte zum Handlungsauftrag und — gegenüber freigeählt oder aufgrund der „Spielregel“ einzunehmen. Gewissermaßen werden „unbeabsichtigt Handlungserfahrungen“, das heißt auch: emotionale Erlebniswerte, des Gegenübers im Schonraum gemacht.

Nachfolgend soll die hier skizzierte Arbeitsform beispielhaft vorgestellt werden:

Beispiel:

Luftballonaktion

Lerngruppe: 15 bis 25 Personen

Arbeitsprozeß: ein bis drei Tage; davon 1/4 Kennlernphase, 1/4 Spielaktion, 2/4 Aufarbeitungsphase

Handlungsziel: Die Bedingungen und Erlebnismöglichkeiten der jeweils anderen Seiten des „Spannungsfeldes Herkunftsfamilie — Pflegefamilie — Jugendhilfe“ sollen transparent gemacht werden. Diese Informationen sollen die Relativität des subjektiven Standorts erlebnisfähig und diesen Lernprozessen zugänglich machen. (Diese Zielvorgabe wird erst im Aufarbeitungsprozeß eingebracht)

Handlungsablauf: 1. Schritt: („Barrieren aufrichten“)

Acht Teilnehmer werden vor dem Handlungsbeginn der Großgruppe vom Spielleiter herausgebeten, um zusätzliche Aufgaben während der Aktion zu übernehmen. Sie werden vom Spielleiter zu den einzelnen Handlungsschritten in den Gesamtprozeß einbezogen. Die jeweiligen Handlungsaufgaben werden den „Herausgebetenen“ erst unmittelbar vor Handlungsbeginn benannt. Insoweit wissen die Herausgebetenen vorher untereinander nichts über die jeweilige künftige Aufgabe. Auch die Aufgabe der Großgruppe bleibt den „Herausgebetenen“ unbekannt.

2. Schritt: („Kindeserleben“)

Zwei Teilnehmer erhalten die Aufgabe, sich mit dem Spielleiter zu Spielbeginn in die Großgruppe zu begeben

und sich (ohne Wissen der Handelnden in der Großgruppe) mit jeweils einem der im nachfolgenden Arbeitsprozeß von der Großgruppe zu bemalenden Luftballon zu identifizieren. Gewissermaßen sollen sie den Gestaltungsprozeß am Ballon auf sich erlebnismäßig übertragen, dabei sich im eigentlichen Gestaltungsprozeß am Ballon schweigend verhalten.

3. Schritt: („Elternleben“)

Die Lerngruppe wird gebeten, jeweils zu zweit bereitgestellte Luftballons aufzublasen und so zu bemalen, daß die beiden Bemaler sich mit „ihrem Ballon“ identifizieren können.

4. Schritt: („Sozialarbeiterischer Auftrag: Kindesabnahme“)

Zwei Teilnehmer sollen ohne weitere Erklärung (und ohne den Auftrag der Ballonbemaler und deren Arbeitsprozeß zu kennen) mehrere bemalte Ballons den Bemalern abnehmen und aus dem Raum entfernen.

5. Schritt: („Auftrag der Pflegefamilie“)

Zwei Teilnehmer sollen mit verbundenen Augen in den Raum geführt werden und (ohne Kenntnis davon zu haben) bereits bemalte Ballons vor den Augen der eigentlichen „Besitzer“ bemalen.

6. Schritt: („Dialoge zwischen biologischen Eltern und Pflegeeltern“)

Zwei Teilnehmer sollen zu der malenden Gruppe gehen, sich ein „Bemalerpaar“ suchen und im Dialog mit den beiden Bemalern einen möglichen eigenen Malbeitrag auf den Ballon anbringen.

24

Skizze der bisher beobachteten Erlebniswerte:

....„Elternleben und Jugendhilfe“...

Während die Arbeitsschritte eins bis vier als freundliche Unterbrechung von Fachgesprächen erlebt werden können, kommen mit der Abnahme der Ballons Aggressionen und Versagensängste hoch. Der Grund für die Ballonabnahme wird von den Bemalern mit einem möglichen eigenen Fehlverhalten erklärt, mitunter als Belohnung für besondere Leistung erlebt oder es folgt der Verweis auf die „Spielregel“. Selten werden dagegen aggressive Handlungen gegenüber den „Abnehmern“ beobachtet.

Die Abnehmer der Ballons fühlen sich in diesen Situationen zumeist als rechtmäßig Handelnde (Spielregel) ohne mögliche Gefühle von Schuld oder Unrechtmäßigkeit. Die unterdrückten Aggressionen der Ballonbemaler können von ihnen nicht eingeordnet werden, da sie sich nicht als Verursacher empfinden, versuchen sie auch keine Auseinandersetzung mit den Problemen „anderer“.

...biologische Familie — Pflegefamilie — Pflegekind...

Wenn im fünften Schritt Bilder auf den eigenen, zuvor abgenommenen Ballon von „blinden Personen“ (Kontaktaufnahme war vorher „verboten“ worden) durch Malversuche zerstört werden — und Ballons platzen — halten sich die eigentlichen Ballonbesitzer an die formulierte Spielregel „nicht zu stören“.

Der sechste Schritt bringt für alle eine zusätzliche Überraschung, da der „Auftrag“, im Dialog mögliche eigene Malanteile auf den Ballon zu bringen, oft „falsch verstanden“ wird. Die Aufforderung zum Dialog und „gemeinsamen Bemalen“ wird teilweise verstanden als Auftrag, einen eigenen Malanteil um jeden Preis aufbringen zu müssen — auch wenn das bereits gemalte Bild (wie bei Schritt fünf mit verbundenen Augen) durch das Übermalen entwertet wird.

....„Familienidentität“...

Durch das Bemalen eines Ballons, entwickeln die daran beteiligten zwei Personen eine besondere Identität zueinander und zum Ballon. Sie werden gewissermaßen „Eltern“, der Ballon wird zum „Kind“. Dies wiederholt sich unter den Augen aller bei den Zweitemalern, die den von ihnen übermalten Ballon als „ihren“ Ballon erleben und die Tatsache der Erstbemalung durch andere mit Formalien abzuwerten geneigt sind.

....„Fremdunterbringung“...

Die Trennung vom Ballon wird allgemein schmerzlich erlebt und das Wiederauftauchen desselben in Händen anderer, die ihrerseits einmal blind (Pflegefamilien ohne Dialog mit den leiblichen Eltern) ein andermal sehend (Pflegefamilien mit Dialogen) mit dem Ballon hantieren, als zusätzliche Kränkung.

Als Erleichterung können dagegen gelungene Kontakte (der biologischen Eltern) mit den „Zweitemalern“ Pflegeeltern erlebt werden, da auf diesem Wege Informationen über die jeweiligen Absichten mit dem Ballon (Kind) ausgetauscht und „Kränkungen“ vermieden werden können.

....„Kindesleben“...

Für Personen, die sich mit einem Ballon identifizieren und den Umgang mit ihm und seinen Werdegang verfolgen, spielt die Frage der gefühlsmäßigen Zuordnung zu Erst- oder Zweitemalern eine untergeordnete Rolle. Die Zuordnung erfolgt zu jenen Bemalern, die auf Form, Farbe und Beschaffenheit des Ballons eingehen und das Produkt (aus Ballon und Bemalung eine Einheit herzustellen) nicht „machen“, sondern in einem sensiblen Gestaltungsprozeß wachsen lassen. Insofern werden seltener die perfekten Bemaler „von den Ballons“ als Identifikationsfiguren gesucht, als die Ungelenken, Vorsichtigen und Naiven. „Ballons“ wollen eher berührt als „in den Griff“ genommen werden.

Die Zuordnung der „Ballons“ zu bevorzugten „Bemalern“ orientiert sich insoweit nicht nach dem „Besitzstand“ der Erst- oder Zweitemaler. Auf jeden Fall haben die Ballons aber das Bedürfnis dem weniger bevorzugten Bemaler wichtige affektive Informationen zu übermitteln. So ist es dem „Ballon“ nicht egal, ob er von seinen „Erstbemalern“ ohne Widerstand den „Abnehmern“ überlassen, möglicherweise vergessen wird. Der Protest der „Erstbemaler“ wäre für den „Ballon“ eine wichtige Bestätigung für sein Selbstbewußtsein. Aber auch „Zweitemaler“, die bereits getätigte Konturen der Erstbemaler „übersehen“, „kränken“ den „Ballon“:... wie könnt ihr mich denn so verunstalten?

Perspektive

Die hier beschriebenen Erlebniswerte aus der „Luftballonaktion“ stammen aus Arbeitsprozessen mit:

— Studenten der Sozialarbeit (Sozialpädagogik)

— praktizierenden Sozialarbeitern / Sozialpädagogen und Psychologen

— Pflegeeltern

— Pflegeeltern und biologische Eltern der Pflegekinder

In all diesen Aktionen, in mehreren westeuropäischen Ländern, sind die Ergebnisse verblüffend: So wie die sprachliche Hürde durch das gemeinsame intensive Erleben genommen wird, können selbstgerechte Haltungen der Professionellen, bezogen auf das „Kindeswohl“ — und damit verbundene mögliche Herausnahmeabsichten gegenüber Kindern — der Bearbeitung zugänglich gemacht werden. So muß sich der Autor beispielsweise von Seiten der Professionellen den „Vorwurf“ gefallen lassen, mit der Aktion habe er ihre Hemmschwelle gegenüber einer Trennung von Kindern und Eltern erhöht, sie, die Professionellen, hätten nun ihre Kopfschmerzen damit.

Pflegefamilien lernen die Aggression oder Ohnmacht der biologischen Eltern „ihrer Pflegekinder“ begreifen und erstatten Wege des Aufeinanderzugehens. Zugleich wird ihnen bewußt, daß ihre pädagogisch und zwischenmenschlich guten Absichten die davon betroffenen Kinder und deren „Wurzeln“ zerstören könnten, „Gutsein“ sich also auch im Abwarten, Hinhören und sensiblen Tasten äußern kann.

Von den „Kindern“ bekommt die Gruppe gesagt, daß sie nicht „Puppen“ sein wollen, denen man beliebig die „Kleider“ wechseln kann. Sie benötigen ihren Bewegungsraum, wollen als Subjekte gehört und beachtet werden und die Objektkontrolle aufgeben.

Jede Gruppe hat dabei „ihren“ Prozeß aufgrund der Zufallszusammensetzung

und den spezifischen Erfahrungen der Einzelpersonen oder Familien. Deshalb erfordert der Umgang mit der „Aktion“ vom „Berater“ ein hohes Maß an Zurückhaltung, Sensibilität, situativer Spontanität und differenzierter Sachkenntnis des Arbeitsfeldes, um die auftauchenden Phänomene zurechtordnen zu können. Die Aktion läuft andernfalls Gefahr, als nicht ungefährliche „Spielerei mit dem Feuer“ oder als Schablone Schaden anzurichten. Die mit ihr demonstrierte Arbeitsform scheint die Chance zu bieten, jene Emotionalität freizusetzen, die in methodischer Verknüpfung und Ausgewogenheit mit Rationalität überlieferte Denk - Handlungs - Schablonen aufbricht als Grundlage für kreative Erkenntnisprozesse. Die emotionale Qualität der eigenen Betroffenheit aus dem situativen Durchleben der fremden Alltagsbedingungen des Gegenübers öffnet dabei das „Fenster nach außen“ und nähert den jeweils subjektiven Maßstab der Realität an. Die beschriebene Aktion war der Anfang, weitere sind zu dieser und anderen Fragestellungen auch außerhalb dieses Arbeitsfeldes in der Entwicklung und Erprobung. Dabei werden wohl alle Beteiligten auch weiterhin viel Selbstzufriedenheit zugunsten von Lernoffenheit aufgeben müssen.

Bezogen auf die hier geführte Diskussion wurden im Herbst 1982 künftige Pflegeelterngruppenberater auch im Josef-Krainer-Haus in einer Grundeinführung mittels dieser Arbeitsform auf ihre künftige Aufgabe vorbereitet. Träger war die Steirische Pflegeelternvereinigung mit Unterstützung der Grazer Sozialakademie. Als künftige Berater wurden Pflegeeltern, Sozialarbeiter und Psychologen vorbereitet. Diese gewandelte Beraterrolle stellt das überlieferte professionelle Selbstverständnis auf die Füße — hoffen wir, daß der hier beschriebene Arbeitsansatz dabei seinen Beitrag leisten kann.



Engelbert Gressl

PRODUZIERT DIE SCHULE AUSSENSEITER?

Eines jener Schlagworte, das in jüngster Vergangenheit viel Aufmerksamkeit erfahren hat, ist die Schulangst und ihre breite Palette an Ursachen und Auswirkungen. Lehrer fürchten sich angeblich vor den Schülern, die Schüler ihrerseits wieder vor den Lehrern und beide zusammen zittern vor der Institution Schule.

Diese Problematisierung muß letztlich auch zur Überprüfung der uralten Erkenntnis unserer Vorfahren führen, wonach wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen. Es ist eine bekannte Tatsache, daß beispielsweise bei Gymnasiasten schon wenige Jahre nach dem Schulaustritt recht viel vom sogenannten Schulwissen nicht mehr vorhanden ist.

Erhalten geblieben sind aber neben den fundamentalen Kenntnissen — die zu vermitteln nach wie vor eine Hauptaufgabe der Schule ist — wahrscheinlich sehr viele andere Dinge, wie z.B. Verhaltensweisen, Haltungen, Einstellungen, emotioneller Bezug zu gewissen Dingen, Motive des Handelns, usw. All das wurde zu einem beträchtlichen Teil in der Schule gelernt.

Eine zu enge Auffassung des Begriffs „Lernen in der Schule“ wäre also, würde man ihn einfach als „Vermittlung, Anhäufung und Überprüfung von Wissen“ bezeichnen.

Von vielen Lehrern wird die auffallende Arbeitsunwilligkeit der Schüler beklagt. In einem Bericht aus der Praxis¹⁾ heißt es beispielsweise: „Erschreckend groß erweist sich die Diskrepanz zwischen dem, was der Lehrer anbietet, und dem, was die Schüler bereit sind, aufzunehmen. Die meisten Lehrer suchen Erklärungen dafür in der Reizüberflutung junger Menschen durch Fernsehen, Lärm, Reklame, in zu hoher Schülerzahl, in ungünstigen Lehrplänen, unattraktiven Lehrbüchern und nicht zuletzt in der eigenen Unfähigkeit.“

Unser Schulsystem wird schon lange verdächtigt, daß die Fülle des Lehrstoffs zu übermächtig sei und die Interessen der Schüler überhaupt zu kurz kommen. Pessimisten könnten behaupten, daß nicht die Schule auf Kinderreife, sondern die Kinder auf Schulreife hingetrimmt werden.

Bei der Durchsicht der verschiedensten pädagogischen Bücher ist die häufig erhobene Beschuldigung auffallend,

daß die Schule im allgemeinen an den Schülern vorbeiproduziert, sie gängelt und dabei nur das Ziel hat, Fakten und Wissen in die Buben und Mädchen hineinzustopfen.

Wandelnde Lexikas

Der Vorwurf „die Schüler haben in der Regel nur ein Interesse — wie die Lehrer auch, wie die Lehrlinge, Arbeiter, Angestellten auch — daß die Qual, etwas lernen, etwas lehren, etwas arbeiten zu müssen, das einem nichts nützt, bald ein Ende haben möge“,²⁾ scheint doch etwas übertrieben zu sein und es kann dieser recht oberflächlichen Behauptung auch nicht vollinhaltlich zugestimmt werden. Fest steht aber leider, daß für viele Kinder die Schule schon etwas mit Qual zu tun hat, weil sie zu hohe oder falsche Anforderungen stellt. „Die empfindlichste Schranke zwischen unseren Kindern und der Erziehungsweise, die ihre enormen potentiellen Kräfte freisetzen könnte, ist unser Erziehungssystem selbst: ein riesiges, erstickendes Netz von Leuten, Praktiken und Vorstellungen, freundlich von der Absicht her, schwerfällig in seinen Reaktionen.“³⁾

Grundsätzlich ist also zu sagen, daß sich die Schule als eine Instanz der geistigen und sozialen Entwicklung begreifen muß. Eine Trennung zwischen Unterricht und Erziehung kann und darf es in der Schule nicht geben, denn der Lehrer ist ja nicht nur Unterrichtsbeamter, sondern mindestens gleichwertig auch Erzieher. Verantwortungs-volle Pädagogen haben auch längst erkannt, daß (um ein Schlagwort zu gebrauchen) schülerorientiert unterrichtet werden muß und daß Beurteilungs- bzw. Lösungswissen wichtiger sind als lebende Lexikas, in denen bloß Fakten gespeichert sind.

Unten

„Es ist kennzeichnend für unsere westlich-abendländische Kultur, daß — heute noch mehr als früher — die Intelligenz, die Leistungsfähigkeit und Tüchtigkeit eine hohe Wertschätzung erfahren. Die Kehrseite dieses Sachverhaltes besteht darin, daß der Leistungsschwache oder Minderbegabte im Sozialprestige äußerst gering rangiert, das heißt abgewertet wird.“⁴⁾ Besonders betroffen sind davon jene

Schüler, die sich aus irgendeinem Grund, selbstverschuldet oder nicht, in der gesellschaftlichen Hierarchie „unten“ befinden.

Soziale Positionen, die von den Kindern häufig übernommen werden müssen, sind für ihre spätere Rolle im beruflichen und gesellschaftlichen Leben bedeutsam.

Bezeichnend dafür könnte etwa folgender Satz sein, der sich auf die Sozialstruktur der Schule bezieht: „Wer in der Schule unten, z.B. in der Hauptschule landet, wird sich auch in der Gesellschaft in einer niedrigen sozialen Position wiederfinden.“⁵⁾ Daß die Hauptschule quasi schon als unterste Stufe angesehen wird, wirft ein bezeichnendes Bild darauf, wie weit unten erst Sonderschüler sind, von denen ein beträchtlicher Teil keineswegs unter Intelligenzmangel leidet, sondern auf Grund sozialer Begleitumstände (mangelnde Zuwendung und Erziehung usw.) zu Lernbehinderten wurde.

Soziales Verhalten

Welches soziale Verhalten wir in der Gesellschaft und in bestimmten Gruppen haben, wurde in mehr oder weniger langer Erfahrung gelernt. „Jede menschliche Gemeinschaft entwickelt Erwartungen an das Sozialverhalten, an Fertigkeiten, Funktionen und Einstellungen ihrer Mitglieder.“⁶⁾ In der 26 Alltagsarbeit des Lehrers geschehen laufend Sozialisierungsprozesse, bei denen die Schüler mit Verhaltensmustern ausgestattet und sozusagen langsam „gesellschaftsfähig“ werden. Bei sozial behinderten Sonderschülern werden wahrscheinlich viele dieser Prozesse, die außerhalb des schulischen Einflusses ablaufen für ein konventions- und normgerechtes Verhalten nicht gerade förderlich sein. Genau da setzt das „soziale Lernen“ an, (auf das in der Folge noch eingegangen wird) denn eine der Aufgaben der Schule muß es letztlich sein, den jungen Menschen mit jenen elementaren Dingen auszustatten, die seine eventuelle gesellschaftliche Randposition verbessern helfen. „Unser soziales Verhalten ist zu einem großen Teil gesteuert durch Informationen, die wir in unserer Kindheit und Jugend gespeichert haben... Diese gespeicherten Informationen sind abzuheften aus der Struktur und den Normen unserer Gesellschaft. Erlebt und übernommen haben wir sie jedoch als Kind in unserer konkreten Auseinandersetzung mit unserer Umwelt (Mutter-Eltern-Geschwister-Mitschüler-Lehrer usw.).“⁷⁾

Grundausstattungen

Einer der wichtigsten Träger der Sozialisation ist also neben der Schule die Familie. „Die Sozialisierungsbedingungen gegenwärtiger Familien sind so

unterschiedlich, daß deren Kinder außerordentlich voneinander abweichende Grundausstattungen erhalten. Was nämlich als Milieufaktoren in den einzelnen gesellschaftlichen Bereichen wirksam wird, bietet Lernimpulse, die in anderen Milieus unbekannt sind.“⁸⁾

In der Steiermark⁹⁾ besteht — wie in vielen anderen Industriestaaten — die statistische Gewißheit, daß Hauptschüler, die den 2. Klassenzug besuchen, sowie Sonderschüler vor allem aus Familien kommen, die dem unteren Teil der gesellschaftlichen Hierarchie zugeordnet werden müssen.

Wenn man davon ausgeht, daß der Beruf der Eltern ein wesentlicher Faktor für die jeweilige Schichtzugehörigkeit ist, so bestätigt sich diese Aussage. In einer vom Amt der Steiermärkischen Landesregierung und dem Bundesministerium für Unterricht und Kunst herausgegebenen Schulstatistik⁹⁾ wird dies auch hervorgehoben und es ist klar ersichtlich, „daß vor allem die allgemeinbildenden höheren Schulen von Kindern frequentiert werden, deren Väter den Führungspositionen in unserer Gesellschaft zuzuordnen sind, während der 2. Klassenzug der Hauptschule und der Allgemeinen Sonderschule vor allem von Schülern aus den unteren gesellschaftlichen Schichten besucht wird.“⁹⁾

Wie Sonderschüler sozial eingestuft werden, zeigt wohl auch die häufig beobachtbare Tatsache, daß Sonderschulen weit entfernt von anderen Schulen gebaut sind, oder sich die Sonderschulklassen (wenn sie im gleichen Gebäude wie eine andere Schule sind) irgendwo weit weg von anderen Klassen (z.B. im Keller) befinden.

Sonderschüler sind deshalb in den allermeisten Fällen in irgendeiner Form Außenseiter, weil sie in das bestehende „Normalschulsystem“ nicht hineinpassen und außerhalb gestellt wurden.

Außenseiter

Neben den gerade erwähnten Gruppen gibt es in vielen Klassen aller Schultypen Menschen, die als Außenseiter bezeichnet werden müssen. Sie treten vielleicht nicht permanent als solche auf, sondern benehmen sich in den meisten Fällen nur manchmal — eben häufiger als andere — abweichend.

Die Ungleichheit in einer Gruppe wie der Schulklasse läßt nicht nur Führerrollen zu, sondern die Dynamik einer sozialen Gruppe bringt es häufig mit sich, daß einzelne Personen in Außenseiterrollen gedrängt werden. Jeder Mensch hat das Bedürfnis nach der Zugehörigkeit zu einer Gruppe, nach sozialer Anerkennung. Diese Anerkennung erhält aber nicht jeder im gleichen Maß. Wenn in verschiedenen Gruppen Rolle und Position des Außenseiters zum Ausschluß aus der Gruppe führen kann, so ist eine solche

Aussonderung in der Schulklasse praktisch nicht möglich. „Außenseiter bleiben in der Regel immer im Verband der Schulklasse, denn die formale Ordnung verlangt, daß alle Schüler der Klasse angehören.“¹⁰⁾

Es gibt eine Reihe von Persönlichkeitseigenschaften, die über die Position eines Menschen in der Beliebtheitskala einer Gruppe entscheiden.

Körperliche Mängel sind in der Regel Eigenschaften, die nicht sonderlich erwünscht sind und die Rangposition senken.

Ähnliches gilt auch für die geistigen Mängel. „Die Intelligenz erfreut sich großer Beliebtheit, die Intelligenzschwäche ist umso weniger erwünscht, je stärker sie ausgeprägt ist.“¹¹⁾

Wenn jemand durch seine Eigenschaften — sind sie nun angeboren oder erworben — zeigt, daß er sich einer Gruppe nicht anpassen kann oder will, so wird das in irgendeiner Form zu einem Außenseitertum des Betroffenen führen. „Je klarer die Ziele, Werte und Normen einer Gruppe definiert sind, desto weniger bleibt Raum für Toleranz von Abweichungen bei den Mitgliedern, desto stärker ist die Gruppe integriert.“¹²⁾

Die Konsequenz für den Lehrer auf diese soziologisch fundierte Tatsache wird zwangsläufig die sein, daß über Werte, viele Normen und Ziele gesprochen und diskutiert werden muß. Sie müssen auf ihre Wichtigkeit im und außerhalb des Klassenverbandes hin überprüft und hinterfragt werden.

In der menschlichen Gesellschaft gibt es viele Außenseiter, wie z.B. Künstler, oder sehr reiche und im Gegensatz dazu sehr arme Menschen usw. Personen mit einem überdurchschnittlich hohen, aber auch unterdurchschnittlich niedrigem Intelligenzquotienten können auf Grund ihrer Begabung bzw. Behinderung zu Außenseitern werden. „Wir Menschen neigen dazu, Mitmenschen, die sich von der Norm abweichend verhalten oder abweichend aussehen, zu verspotten und anzugreifen. Der Dicke, der Stotternde oder der Rothaarige sind Zielscheibe des Spotts in Schulklassen. Das Verhalten erzwingt die Angleichung des Außenseiters, sofern ihm das möglich ist. Die gegen den Außenseiter gerichtete Aggression hat in diesem Sinne eine normerhaltende Funktion, und das mag in den Kleingruppen der Altsteinzeit adaptiv gewesen sein. Heute gilt das sicher nicht. Unsere Gesellschaft profitiert gerade von den Außenseitern, die oft besonders begabte Kulturträger sind.“¹³⁾

Sündenböcke

Die Außenseiter sind die Neger unseres Schulsystems. „Sie werden von diesem als nützliche Sündenböcke „produziert“ und als schulinterne Blitzablei-

ter für den täglichen Bedarf in den einzelnen Klassen installiert.¹⁴ Zu Fehlanspassungen und abweichendem Verhalten neigen besonders auch jene Kinder, die laufend negative Erfahrungen in der Schule machen. Sie sind in die Schule gezwungen und haben zugleich das Bedürfnis nach positiver Zuwendung, das in der Schule nicht erfüllt wird. „Zwei Motive liegen im Widerstreit und können zu unterschiedlichsten Fehlanspassungen führen: Kaspern oder anderes auffälliges Verhalten (um die fehlende Zuwendung doch noch zu bekommen), Fluchtintendenzen (die, wenn sie nicht realisiert werden können, z.B. als Schulkrankheit somatisch verarbeitet werden) etc.“¹⁵

Aus soziologischer Sicht sind Außenseiter für die innere Stabilität einer Klasse und ihrer Sozialbeziehungen sehr bedeutsam. „Die Nicht-Außenseiter können sich bei punktuellen Leistungsvergessen oder negativer Sanktion durch den Lehrer damit trösten, daß sie nicht so schlecht sind wie die Außenseiter; durch die Abgrenzung von Außenseitern kann sich das Selbstwertgefühl der anderen Schüler stabilisieren.“

Der Verweis auf die negative Situation der Leistungsschwachen und sozialen Außenseiter ist für den Lehrer ein Mittel, seine Lernanforderungen durchzusetzen; die negative Situation der Außenseiter dient als Abschreckung, die zu Anpassung an das Normsystem der Schule motiviert.¹⁶

Der Außenseiter in der Schulklasse sieht sich immer wieder mit dem Problem konfrontiert, daß er vielleicht nicht direkt an schulischen Leistungen, wohl aber an der Erreichung verschiedener Ämter und Positionen in einer Klasse gehindert wird.

Da die Außenseiterstellung¹⁷ die Entmutigung und Passivität verstärkt, läßt sie zwangsläufig auch die Schulleistungen sinken, während ein hoher Gruppenstatus die Aktivität fördert.

In einer Dissertation, die sich speziell mit Außenseitern in der Volksschule beschäftigt, weist H. J. Schulz ganz deutlich darauf hin, „daß der Außenseiter „primär“ Produkt schulischer Gesamtzustände und seine Position nicht das Ergebnis schuldhaften Eigenverhaltens ist. „Repressive Leistungsanforderungen, erbarmungsloser Konkurrenzkampf, mangelhafte Sozialerziehung, unterdrückte Erziehungsmethoden und dergl. mehr kennzeichnen eine Atmosphäre, in der dauernd Jagd auf Sünderböcke gemacht wird.“¹⁸

Entscheidend für den Lehrer muß es sein, daß es diesen „Letzten in der Hackordnung“ einer Klasse nicht geben muß. Außenseiterpositionen können in vielen Fällen zu einem dauerhaften Schicksal werden, denn die Erfahrung die jemand als Außenseiter gemacht hat, prägt ihn, führt in weiterer

Folge zu einer immer schlechteren Selbstschätzung und endet damit, daß sich jemand die Schuld an seinem Außenseitertum selbst gibt und dann vielleicht ein Leben lang darunter leidet.

Die Erkenntnis und Erfahrung, daß die Position des Außenseiters nicht Schicksal ist, muß deshalb schon in der Schule gewonnen werden.

Soziales Lernen

Der Lehrer wird in einer Schulklasse selbstverständlich keine gleichmäßige Verteilung der Beliebtheit erzwingen können, aber es ist möglich, jene Vorgänge, durch die ein Schüler zum Außenseiter wird, zu verhindern oder zu unterbrechen.

Dabei hängt viel vom Erziehungs- und Unterrichtsstil ab.

Reagiert der Lehrer, um nur ein Beispiel zu nennen, auf den Konkurrenzkampf in der Klasse mit Unterdrückung von seiner Seite aus, so fördert er damit auch die gegenseitige Unterdrückung der Schüler. Für den Lehrer wird es auch wichtig sein, bei den Schülern Verständnis für Andersartigkeit und abweichendes Verhalten zu entwickeln. Dazu tragen der partnerschaftliche Erziehungsstil und das positive Beispiel des Lehrers am meisten bei.

Einer der Wege, Außenseiterpositionen zu verringern und die Schüler in ihrem Verhalten auf das Leben nach der Schule vorzubereiten, ist der vielzitierte und manchmal auch nebulöse Begriff des sozialen Lernens, der äußerst vielschichtig ist und alle Elemente des schulischen Lebens umfaßt.

Soziales Lernen ist für jeden Menschen und sein Bestreben in der Gemeinschaft unbedingt erforderlich. Es vollzieht sich nicht als geradliniger Prozeß, sondern in unterschiedlichsten kleinen Lernschritten.

Soziales Lernen kann in jeder Gruppe stattfinden und könnte als das Lernen von Verhaltensmustern, Werthaltungen, Gefühlen, Einstellungen, Kooperations- und Konfliktlösungstechniken usw. bezeichnet werden.

Soziales Lernen beinhaltet eine Vielzahl an Absichten, Inhalten und Maßnahmen, durch die wir lernen, miteinander umzugehen, lernen unsere Rolle in Gesellschaft und Gruppe zu begreifen und ist deshalb auch für den schulischen Bereich relativ schwer zu präzisieren.

Soziale Lernprozesse sind immer durch das gesellschaftliche Umfeld beeinflusst. Dies bedeutet für den Lehrer, daß er sich nie als Randfigur, sondern als volles soziales Mitglied der Klassengemeinschaft fühlen und auch dementsprechend handeln muß.

Der Lehrer hat immer vom Wesen des Menschen auszugehen, von seiner Individual- und Sozialnatur. Die volle

Entfaltung der kindlichen und jugendlichen Person zur angestrebten Persönlichkeit kann sich aber nur in der Gemeinschaft mit anderen Menschen vollziehen.

„Kinder und Jugendliche werden überfordert, wenn eine Grundeinstellung des Lernens mißachtet wird: Jeder Lernvorgang ist eingebettet in gefühlsmäßiges Erleben. Er wird von persönlichen Wünschen und Gefühlen begleitet und durch die sozialen Beziehungen in der Gruppe mitgeprägt. Es schadet dem Lernprozeß, wenn die emotionalen Bedürfnisse des einzelnen, die dem intellektuellen Lernvorgang parallel laufen, mißachtet werden.“¹⁹ Das heißt, soziales Lernen baut wesentlich mit an der Basis, die es erst ermöglicht, daß Kinder schulisches Faktenwissen ungestört und erfolgreich lernen können.

Umfassenderes Verständnis des Begriffs Lernen

Jede Schule ist ein Ort, an dem eine gewisse Gruppe von Kindern ihrem Alter und ihren Fähigkeiten entsprechend mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet wird. „Im Alltagsverständnis von Lehrern, das von der Institution Schule geprägt ist, wird unter Lernen folgendes verstanden:

1. Der Prozeß der Anpassung an die schulischen (und bürgerlichen) Normen wie Fleiß, Disziplin, Stillsitzen etc.,
2. die Aneignung von Fertigkeiten wie z.B. Lesen, Schreiben, Umgang mit Lexika etc. (im weiteren Sinn auch Fahrradfahren, Telefonieren, Gebrauch von Werkzeugen),
3. die Aneignung von Wissensinhalten zum Zweck, sie reproduzieren zu können (→ Leistungsmessung),
4. der Erwerb von Problemlösungsstrategien.

Das zentrale Moment der schulischen Alltagstheorien vom Lernen ist, daß lernen unter den Bedingungen schulischer Organisation (Unterricht in Gruppen zu festgelegten Zeiten, 45-Minuten-Takt, feste Rituale des Umgangs miteinander, vorher festgelegte Inhalte) durch geplante Maßnahmen des Lehrers produzierbar sei. Diesem trotz aller Schwierigkeiten bis heute nicht aufgegebenem Selbstbild der Schule entsprechen auch die Erwartungen der Umwelt (Eltern, Wirtschaft) sowie der Schüler.²⁰

Der Lehrer ist aber nicht der Einzige in der Schule, durch den die Schüler etwas lernen.

Sehr viel, gerade was soziale Verhaltensweisen betrifft, lernen die Kinder voneinander.

Der verantwortungsvolle Lehrer sollte dabei so etwas wie der Steuermann bzw. die Steuerfrau sein, der (die) das Erlernen positiver Verhaltensweisen günstig beeinflusst.

Das Argument, der Mangel an Unter-

richtszeit infolge der Stoff-Fülle erlaube es nicht, das soziale Lernen zu intensivieren, ist wenig stichhaltig. Wir müssen davon ausgehen, daß soziales Lernen in jedem Fall stattfindet,²¹⁾ nur wird sehr oft unkontrolliert, zufällig und mit negativer Wirkung sozial gelernt.

Lehrer sind im Unterricht häufig die Leiter und Führungspersönlichkeiten. Immer sind sie aber Mitglieder der sozialen Unterrichtsgruppe und immer sollten sie sich auch ihre soziale Zugehörigkeit zu den Gruppen bewußt machen.

In der Schule kann der Lehrer durch unreflektiertes Verhalten einen Reiz-Reaktions-Rhythmus erzeugen, der zu sogenannter „Disziplinlosigkeit“ und in weiterer Folge einer beträchtlichen Erschwerung der Unterrichtsarbeit beiträgt.

„Gegen soziales Engagement werden immer wieder Zeitgründe angeführt. Gerade die Kinder jedoch, die den Lehrer im Unterricht am meisten belasten, die die Disziplin in der Klasse am meisten gefährden, benötigen die besondere Zuwendung und Anerkennung durch den Lehrer. Hier beginnt der beide Seiten zermürbende Kreislauf, der nur zu unterbrechen ist, wenn der Lehrer den Einfluß, den er auf die jeweilige Lerngruppe ausübt, bedenkt und sich in seiner Abhängigkeit von der Gruppe bewußt erfährt und kontrolliert. Nicht nur Verhaltensprobleme in der Schule, sondern auch die meisten Lern- und Motivationsprobleme können als sozial bedingt verstanden werden.“²²⁾

Liebevolle Beziehung zu Menschheitswerten

Wie wichtig die Erziehung in Schule und Elternhaus ist, hat auch der österreichische Nobelpreisträger Konrad Lorenz in seinen Arbeiten immer wieder erwähnt. „Liebevolle Beziehung zu Menschheitswerten hat Lernen und Erziehung in Schule und Elternhaus zur Voraussetzung.“²³⁾

Sind außerschulisch die Bedingungen für Lernen und Erziehung nicht ideal, so ist schnell von „schwierigen Kindern“ die Rede, weil sie in der Schule wahrscheinlich den Anforderungen nur mangelhaft genügen werden. A. S. Neill der Gründer von Summerhill vertrat die Ansicht,²⁴⁾ daß ein schwieriges Kind fast immer durch falsche Behandlung im Elternhaus zu einem schwierigen Kind geworden ist.

Neill glaubte, daß schwierige Kinder unglückliche Kinder sind, die im Widerstreit mit sich selbst und daher mit der Welt im Kampf sind. Aufgabe der Lehrer muß es deshalb sein, den schwierigen Kindern zu helfen, zu sich selbst zu finden, und ihnen damit ein wenig ihrer Unglücklichkeit abzunehmen.

Soziales Lernen ist politisches Lernen

Der Begriff soziales und politisches Lernen wird in der Literatur in einigen Fällen weitgehend deckungsgleich definiert.²⁵⁾

Bestrebungen, soziales Lernen in das Konzept der traditionellen Schule zu integrieren, sind sowohl bildungspolitisch als auch gesellschaftspolitisch von großer Bedeutung. Die Frage, wie Lehrer dazu beitragen können, daß die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit ihrer Schüler verbessert wird und sie ihre sozialen und kommunikativen Kompetenzen besser wahrnehmen, muß eines der Ziele des sozialen Lernens in der Schule sein.

Inhalte und Prinzipien sozialen politischen Lernens²⁶⁾ können beispielsweise Abbau von Vorurteilen gegenüber anderen Menschen, das Lösen von Konflikten durch kooperatives Tun, die Bewußtmachung der eigenen sozialen Lage und der sozialen Lage anderer sowie das gemeinsame Entwickeln von Möglichkeiten zur Veränderung sozialer Situationen sein.

Kinder und Jugendliche können sehr wohl „politische“ Lösungsmöglichkeiten erarbeiten, die im Hinblick auf ihre soziale Entwicklung zu einem Mitglied der Gesellschaft bedeutsam sind.

Edward de Bono²⁷⁾ berichtete in diesem Zusammenhang beispielsweise von einem interessanten Versuch: „Als Kinder vor die ‚politische‘ Aufgabe gestellt wurden, Hund und Katze — politisch gesehen zwei ethnische Gruppen — vom Kampf abzuhalten, übertrafen ihre Einfälle bei weitem die Methoden, mit denen Politiker dieses Problem gewöhnlich angehen.“

Diese Aussage gründet nicht etwa auf einer nachsichtigen Beurteilung der Kinder: Sie sind tatsächlich einfallsreicher, und dank diesem Ideenreichtum sind sie Erwachsenen in Kreativität und lateralem Denken weit voraus. Mehrmals habe ich einen Hörsaal voller hochgebildeter und hochbezahlter denkender Menschen dazu aufgefordert, eine Laufmaschine für Hunde zu entwerfen. Sie nahmen die Aufforderung fröhlich an, aber ihre Einfälle reichten nicht im entferntesten an das heran, was Kindern dazu einfällt.“²⁷⁾

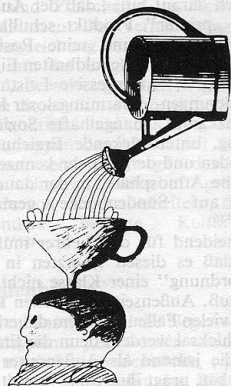
Wenn Lehrer und Erzieher bereit sind, zu akzeptieren, daß Kinder in der Lage sind „politische“ Probleme dieser oder ähnlicher Art bereits in der Grundschule ideenreich zu lösen und ihnen im Unterricht und beim Spiel dazu Gelegenheit geboten wird, dann wird es vielleicht einfacher, in der Schule miteinander zu leben.

Lernen in der Schule ist also ein vielschichtiger und permanenter Prozeß, bei dem — vor allem emotional — die Lehrer viel von den Schülern und die Schüler viel von den Lehrern für das Leben lernen.

Wichtig ist es, daß den Kindern die Lebensfreude, die Lernbereitschaft, das Selbstvertrauen und der Mut zu spontanem Handeln erhalten bleibt.

Literaturverzeichnis

- 1) Schmid, Katharina: Selbstbestimmtes soziales Lernen. In: Pädagogische Impulse, Jg. 70/Heft 1/1982, Seite 16.
- 2) Beck, J.: Lernen in der Klassenschule. Reinbeck bei Hamburg 1974, Seite 94
- 3) Leonard, G. B.: Erziehung durch Faszination. Reinbeck bei Hamburg 1976, 2. Auflage. Seite 37
- 4) Krieger, K. J.: Lernbehindertepädagogik. Berlin 1977, 5. Auflage. Seite 23.
- 5) Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim und Basel 1976, 3. Auflage. Seite 36
- 6) Blumenberg, F. J.: Lernerfahrungen, Sozialisationsstörungen und dissoziale Verhalten. In: Pielmaier, H. (Hrsg.): Training sozialer Verhaltensweisen. München 1980, Seite 9
- 7) Schwäbisch, L., M. Siems: Anleitung zum sozialen Lernen für Paare, Gruppen und Erzieher, Reinbeck bei Hamburg 1980, 11. Auflage. Seite 18
- 8) Gamm, H. J.: Einführung in das Studium der Erziehungswissenschaft. Reinbeck bei Hamburg 1978, Seite 33
- 9) Pichelmayer, O. E.: Das Sonderschulwesen in der Steiermark. Fakten-Analysen-Maßnahmen nach dem Datenbestand der Schülerverlaufsstatistik. Herausgegeben vom Bundesministerium für Unterricht und Kunst und dem Amt der Steiermärkischen Landesregierung. 1979, Seite 758
- 10) Kauter, J.: Pädagogische Soziologie. Wien 1971, 3. Auflage. Seite 67
- 11) Klauer, K. J.: Lernbehindertepädagogik a. a. O. Seite 57
- 12) Seger, I.: Knaurs Buch der modernen Soziologie, München/Zürich 1974, Seite 97
- 13) Eibl-Elbesfeldt, I.: Der vorprogrammierte Mensch. München 1979, 3. Auflage. Seite 112
- 14) Schulz, H. J.: Außenseiter in der Volksschule. München 1976, Seite 10
- 15) Petzold, H. J. u. H. Speichert (Hrsg.): Handbuch pädagogischer und sozialpädagogischer Praxisbegriffe. Reinbeck bei Hamburg 1981, Seite 286
- 16) Gerstenmaier, J. F.: Hamburger: Erziehungssoziologie. Opladen 1978, Seite 194
- 17) vgl. Josef, K.: Lernen und Lernhilfen bei geistig Behinderten. Berlin-Charlottenburg 1974, 3. Auflage. Seite 113
- 18) Schul, H. J.: Außenseiter a. a. O. Seite 81
- 19) Singer, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt 1981, Seite 103
- 20) Petzold, H. J. u. a.: Handbuch pädag. Praxisbegriffe a. a. O. Seite 284
- 21) vgl. Lucht Vera u. a.: Soziales Lernen im Primarbereich. In: Prior H. (Hrsg.): Soziales Lernen in der Praxis. München 1978, Seite 22
- 22) Lucht Vera u. a.: Soziales Lernen a. a. O. Seite 23
- 23) Lorenz, K.: Das sogenannte Böse. München 1977, 5. Auflage. Seite 253
- 24) Neill, A. S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Reinbeck bei Hamburg 1974, 23. Auflage. Seite 19
- 25) vgl. Clauben, B.: Didaktische Konzeptionen zum sozialen Lernen. Ravensburg 1978, Seite 80
- 26) Michl H. (Redaktion): Soziales Lernen — politisches Lernen. Dokumentation. Graz 1980, Seite 1 und 2
- 27) Bono, E.: der Kiderlogik löst Probleme, München 1972, Seite 7



BILDUNG UND WIRTSCHAFT IM WANDEL

Bildung hat seit je her zwei Bedeutungsinhalte: Jemanden bilden und sich selbst bilden. In Zeiten raschen wirtschaftlichen, technischen und gesellschaftlichen Wandels wird das Bild vom „gebildeten Menschen“ in Frage gestellt. Setzt dieses Bild doch eine Fixierung voraus, einen Bestand an Zielen, Werten und Wissen, der einige Zeit gültig sein muß, um den zeitlichen Prozeß des Heranbildens an ihm orientieren zu können.

Die Ratlosigkeit der Bildungspolitik, wenn dieser Bestand hinter der sozialen Dynamik zerbröckelt, und die Zähigkeit, mit der sich die Inhalte von Lehrplänen trotz solcher Kritik dennoch als schulische Subkultur am Leben erhalten, sind die unausbleiblichen Folgen unserer traditionellen Schulbildung. Die verkrampteste Lösung besteht darin, zum alten Bestand neue Inhalte hinzuzufügen. Damit entsteht jedoch erst recht ein Bildungsnotstand, welcher durch zu viel Fakten und zu wenig an selbständiger Lernfähigkeit gekennzeichnet ist.

Ein dezentraler Bildungsbegriff

Die Krise unserer Bildung liegt darin, den Menschen als Objekt zu programmieren, welches an wie immer konzipierte gesellschaftspolitische Bildungsprogramme angepaßt und nach diesem Vorgang „fertig“ entlassen werden soll. Selbst die neuen Möglichkeiten des programmierten Unterrichtes oder des computerunterstützten Unterrichtes werden groteskerweise dazu mißbraucht, Menschen in programmierte Automaten zu verwandeln, die umso überflüssiger werden, als sie letztlich überhaupt durch Automaten ersetzt werden können.

Ein dezentraler Bildungsbegriff geht davon aus, daß Bildung in der modernen Gesellschaft vor allem darauf angelegt sein muß, dem einzelnen das Wesentliche und Grundsätzliche dieser Gesellschaft zu vermitteln, ihm die Möglichkeit zu bieten, sich in ihr persönlich, beruflich zu entfalten, sich auf neue Situationen umzustellen und diese zu bewältigen. Gerade Letzteres wird in einer dynamischen und sich ständig wandelnden Wirtschaft von besonderer Wichtigkeit sein.

Zweifelloso gibt es übergeordnete Werte und Ziele der Erziehung. Diese Ziele müssen aber immer wieder in die kon-

krete Situation umgesetzt werden. Solche Werte zu begründen, ist angesichts des Wertpluralismus und der Wertrelativierung nicht einfach. Gerade von Seiten der Wirtschaft wird aber immer wieder darüber geklagt, daß die Schule als Instrument der Charaktererziehung versagt. Unsere sich ständig wandelnde Wirtschaft erfordert vom einzelnen Selbstdisziplin, Fleiß, Ausdauer, Gründlichkeit, Leistungsbereitschaft, Leistungswillen, persönliches Engagement, Kreativität, sowie Fähigkeit zur Selbstkritik, ebenso wie die Fähigkeit, mit Menschen unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Bildung zusammenzuarbeiten, Verantwortung zu übernehmen, übertragene Aufgaben verantwortlich zu verwirklichen. Vor allem aber muß der einzelne in die Lage versetzt werden, selbständig zu denken und zu lernen, wie er Informationen benützt, auswählt und auswerten kann.

Transfer-Didaktik notwendig

Mit der zunehmenden Möglichkeit, Informationen maschinell abzurufen, tritt die Faktenvermittlung an Wichtigkeit in den Hintergrund, während die Fakteninterpretation vor allem in einer Situation der Informationsüberflutung lebensnotwendig wird. Wir haben uns in den Schulen allzusehr daran gewöhnt, nach Wissenschaftsstrukturen zu unterrichten und die fakultäre Vertikaltrennung im Sinne von in sich geschlossenen Fächern auf die Schule zu übertragen. Wir unterrichten jede Stunde ein anderes Fach und innerhalb des Faches wird von Kapitel zu Kapitel fortgeschritten. Dies setzt voraus, daß der Schüler selber Querverbindungen, Zusammenhänge und Verwandtschaften findet. Der Schweizer Pädagoge Dr. Wittmer hat auf dieses kapitale Mißverständnis hingewiesen. Er fordert vielmehr den vermehrten Einbezug des Transfergedankens in die Pädagogik. Diese soll den Schüler anregen und ihn lehren, Zusammenhänge zwischen den Fächern und Zusammenhänge zwischen den Lernsequenzen eines Faches herzustellen.

Desgleichen muß der Transfer in die Praxis systematischer geübt werden. Theoretische und praktische Ausbildung klaffen noch oft auseinander.

Soziales, kreatives, permanentes Lernen

Die vorhin genannten Charakterelemente und Fähigkeiten der Informationsverarbeitung umfassen den rationalen Bereich, der einen Menschen imstandesetzt, den Anforderungen der technisch-apparativen Umwelt überhaupt gerecht werden zu können. Sie wären aber zweifellos einseitig, wenn sie nur als Anpassung an maschinelle und apparative Strukturen verstanden werden. Nicht zuletzt hat der Philosoph Günter Anders in seinem philosophischen Hauptwerk „Die Antiquiertheit des Menschen“ die Frage, wer eigentlich wen beherrscht, die Maschinen uns oder wir die Maschinen, zugunsten der Maschinen beantwortet.

Wie wird das apparative Umfeld, in das der einzelne immer stärker einbezogen wird, bewältigt?

Wie können Bildungsprozesse dazu beitragen, ein neues Sozialbewußtsein zu entwickeln? Wie gelingt der dialektische Sprung zur Synthese von Intellekt, Gefühl, Phantasie und Willen, welche das eigentlich Menschliche ausmacht?

Technikfeindlichkeit und Leistungsverweigerung sind keine tauglichen Alternativen. Ökonomische und gesellschaftliche Verweigerung, private Kultur als Rückzug in eine häuslich-kleinbürgerliche Idylle und auch eine liberal konservative Zeitperspektive im Sinne eines behutsamen Gewöhnungsprozesses sind wenig geeignet, sich auf unsere Zeit und ihre Konsequenzen einstellen zu können.

Konzepte kreativen und permanenten Lernens gehen davon aus, daß Lernen ein kontinuierlicher, das ganze Leben begleitender Prozeß ist, aus dem man nicht aussteigen kann, wenn man nicht Sozialstatus und Anschluß an die gesellschaftlichen Zusammenhänge insgesamt einbüßen will. Dieses Lernen ist aber nicht nur ein funktionales, fachspezifisches Lernen, das sich eingrenzt auf beruflichen Qualifikationszuwachs, also den noch besser ausgebildeten Funktionierer hervorbringt. Kreatives Lernen erweist sich auch in der Qualität des gesellschaftlichen und personalen Bewußtseins.

Die Realität gesellschaftlichen Lernens, das Verhalten in der Gruppe, der konkrete Kontakt von Mensch zu Mensch, von Lehrer zu Schüler, haben eine langfristig prägende Wirkung auf den jungen Menschen. Die Schule muß auch den Bezug zum Nächsten einüben. Wenn die Schule zum Modell der Leistungsgesellschaft wird, wenn Notengebung und Selektion im Zentrum stehen, wenn der Schüler sich als Objekt raffinierter didaktischer Konzepte erlebt, dann verkümmert das Gemüt.

In seinem lesenswerten Werk „Die neue Bildungskrise“ vertritt der Infor-

matiker Klaus Haefner die Überzeugung, daß die Zukunft in der Computergesellschaft nicht den Hirnathleten, sondern eher den Gemütsmenschen gehört, die das „musische, das künstlerisch-sinnliche, das affektiv-emotionale“ kultivieren, „um ein Gegengewicht zur rational-kalten Handlungsweise der Informationsverarbeitung zu besitzen“. Ihr seelisches Gleichgewicht allerdings werden die Zukunftsbürger nur wahren können, wenn sie mit der Informatik wenigstens auf halbwegs vertrautem Fuß leben. Haefner empfiehlt daher dringend, in den Schulen und Universitäten Unterrichtscomputer zu installieren, damit sich Kinder und Jugendliche bei Zeiten an den Umgang mit den neuen Informationsmedien gewöhnen können. Beides, ein vertrautes und entspanntes Verhältnis zum Computer und ein unverkrampftes Gefühlsleben, werden die Zivilisationsmenschen nötig haben, wenn sie in das von Haefner hochgelobte Utopia einer „Homuter-Gesellschaft“ gelangen wollen. In dieser befriedeten Welt erblickt Haefner die Synthese der Technik und der Zurück-zur-Natur-Bewegung der Alternativen.

Die Freizeiterziehung, die kulturelle Erziehung wird auch angesichts der aus heutigen Prognosen absehbaren Entwicklung der Arbeitsgesellschaft einen besonderen Stellenwert haben.

30 Neue Technologien und die Arbeitswelt

Die Anwendung der Mikroelektronik wird enorme Auswirkungen auf die Mikro- und Makroökonomik haben. Wenn wir auch aus den Erfahrungen mit Langzeitprognosen der 60er oder 70er Jahre schließen können, daß solche Prognosen die Ausbreitungsgeschwindigkeit neuer Entwicklungen meist überschätzen, können doch einige Trends aus den Prognosen des Club of Rome, der Prognos AG (Zürich) und der österreichischen Studie „Bildungsexpansion und Arbeitsmarkt“ (Clemens, Ahammer, Kaluza) resümiert werden. Durch die Mikroelektronik werden bis zum Jahr 2000 etwa 25.000 neue Produkte auf den Markt kommen. In nächster Zeit wird jeder zweite Arbeitsplatz wesentlich durch Mikroelektronik verändert werden. Die neuen technologischen Entwicklungen werden einerseits völlig neue Qualifikationsstrukturen bringen, andererseits aber eine Hinwendung zur weiteren und umfassenderen Grundausbildung notwendig machen. Nur durch permanente Lernfähigkeit und Lernbereitschaft wird man sich wechselnden Situationen und Anforderungen anpassen können. Dies gilt sowohl für den akademisch gebildeten Ingenieur, trifft aber vor allem auch auf die Facharbeiter zu.

Daten- und Informationstechnik, Elektroindustrie, Maschinenbau und Gen-Technik werden die stärksten Impulsgeber sein. Innerhalb dieser Branchen können jedoch die einzelnen Berufe starken Veränderungen ausgesetzt sein. Durch computergestützte Zeichen- und Konstruktionsgeräte können beispielsweise viele Arbeitsplätze für technische Zeichner wegfallen. Daher wird im technischen Bereich die höhere Qualifikation mit Hochschulabschluß die besten Chancen haben. In einigen Bereichen der Industrie und der Dienstleistungen wird die Beschäftigung zunehmen. Aber dies wird nicht ausreichen, alle an anderer Stelle eingesparten Arbeitskräfte zu beschäftigen.

Im produzierenden Gewerbe werden ebenso wie in der industriellen Fertigung durch den immer intensiveren Einsatz von Mikroelektronik die Inhalte der Berufsbilder geändert, aber auch Arbeitsplätze wegrationalisiert werden. Der Club of Rome gibt vor allem dem Kunst- und Modehandwerk oder den Designberufen gute Chancen in der Zukunft. Diese Berufe tragen hauptsächlich dazu bei, die Privatsphäre zu gestalten und können nicht so einfach durch Computer ersetzt werden. Da die oben erwähnte Clemens-Studie eine starke Überdeckung des Bedarfes an Akademikern und Maturanten bis 1990 prognostiziert, werden Handwerksberufe auch für diese Qualifikationen von Bedeutung sein. In der Bundesrepublik Deutschland ist die Anzahl von Abiturienten, welche eine Lehre absolvieren, innerhalb der letzten vier Jahre um 70 Prozent gestiegen. In Österreich gibt es derzeit nur zarte Ansätze einer solchen Entwicklung. Daher wäre auch der Schulversuch des Werkschulheimes Felbertauern, der ein Realgymnasium mit der Ausbildung in einigen Handwerksfächern verbindet, in allen österreichischen Bundesländern durchzuführen. Für Abgänger aus höheren Schulen kommen folgende Handwerksberufe besonders in Betracht: Keramiker, Augenoptiker, Zahntechniker, Goldschmied, Fotograf, Steinmetz und Bildhauer, Radio- und Fernsehtechniker, Damenschneider, Tischler und Raumausstatter.

Neben dem produzierenden Sektor wird sowohl der private wie auch öffentliche Dienstleistungssektor von Beschäftigungsveränderungen betroffen sein. Im Verwaltungs- und Bürowesen, bei Banken und Versicherungen, im Handel werden durch den Einsatz der Mikroelektronik Beschäftigungsrückgänge oder zumindest Personalstagnationen zu erwarten sein.

Umgekehrt werden in den Bereichen Bildung, Forschung und Entwicklung, soziale Dienste einschließlich Gesundheit, Betreuung, Beratung, Rehabilitation usw., Hotels, Restaurants, LKW-

Transport und Luftverkehr eine Zunahme der Beschäftigung zu erwarten sein.

Bildungsexpansion und Arbeitsmarkt

Nach der Clemens-Studie wird durch den Rückgang der Pflichtschülerzahlen zwischen 1980 und 1990 eine Lücke an ungelerten Arbeitskräften von rund 300.000 auftreten. Zwei Drittel aller Arbeitsplätze, die vorher mit Ungelernten besetzt waren (ca. 450.000) können also nicht mehr mit Abgängern der Allgemeinen Pflichtschulen besetzt werden. Dagegen werden zwischen 1980 und 1990 mehr als 90.000 neue Akademiker auf den Arbeitsmarkt kommen, wodurch die Überdeckungsquote von 110 Prozent (1980) auf 157 Prozent hinaufschneit. Diese Überdeckungsquote ist als Angebotsüberschuß gegenüber 1971 definiert. Bei den erwerbstätigen Maturanten wird der Höhepunkt 1982 überschritten, die Überdeckungsquoten betragen 157 Prozent 1980 und 87 Prozent 1990. Bei berufsbildenden mittleren Schulen liegt die Überdeckungsquote 1980 mit 187 Prozent noch sehr hoch, dagegen 1990 mit 53 Prozent schon relativ niedrig.

Sehr steil ist die Verlaufslinie bei den Erwerbstätigen mit Lehrabschluß. Der Höchstwert des Neuzuwachses ist 1981/1982 erreicht (26.700). Der Rückgang von 9.000 im Jahre 1990 ist bemerkenswert. Dennoch kann nach Ansicht der Autoren noch nicht von einer Lehrlings- oder Facharbeiterlücke gesprochen werden, weil die Überdeckung noch zehn Prozent beträgt. Hier liegt aber meines Erachtens ein Widerspruch im Hinblick auf die Lücke an Ungelernten vor. Das Verlaufsmuster der Erwerbstätigenkategorie allgemein bildende Pflichtschulen (ungelernte Arbeitskräfte) weist eine Unterdeckung des Ersatzbedarfes von 53 bis 65 Prozent auf. Da aber nicht anzunehmen ist, daß schon allein aus der technologischen Entwicklung ungelernete Arbeitsplätze im Ausmaß von 1971 aufrecht bleiben, werden an Stelle der Ungelernten Facharbeiter eingestellt werden müssen. Bei nur zehn Prozent Überdeckung bei den Facharbeitern tritt dann sowohl eine Facharbeiterlücke auf, wie auch die Abgänger berufsbildenden mittleren Schulen oder sogar Maturanten, unter Umständen wie in anderen Ländern auch Akademiker herangezogen werden müßten, um die Unterdeckung bei Ungelernten kompensieren zu können. Ein konkretes Beispiel hierfür bietet etwa Japan. In den Nissan-Werken besteht nahezu die Gesamtbelegschaft an den Fließbändern aus Maturanten, deren Einsatz an hochtechnischen Geräten für eine möglichst hohe Qualität der erzeugten Produkte sorgt und damit

Nissan die dritte Position in der Hit-Parade der größten Autohersteller der Welt sichert.

In der Bundesrepublik Deutschland zeigt sich, daß angesichts der zunehmenden Zahl von Hochschulabsolventen künftig mehr und mehr Uni-Abgänger auch für nach herkömmlicher Auffassung nicht typische Akademikerberufe eingestellt werden. Angesichts dieser Situation hat sich in der Praxis auch gezeigt, daß manche Unternehmen lieber einen Studienabbrecher einstellen, als den mit einem Diplom ausgestatteten Berufsanfänger. Der Abbrecher verfügt bereits über Grundwissen, ist in der Regel jünger und wird tariflich niedriger eingestuft.

Näheverhältnis zur wirtschaftlichen Praxis

Angesichts der Warnungen der Bildungsprognostiker vor einer Akademiker- und Maturantenschwemme ist es bemerkenswert, daß schon heuer ein Trend weg von den allgemeinbildenden zu den berufsbildenden Schulen festzustellen ist. Die höheren berufsbildenden Schulen Österreichs mit Maturaabschluß kommen in ihrer Qualifikation durchaus den Fachhochschulen der Bundesrepublik Deutschland gleich. Daher muß beim Vergleich der Akademikerbeschäftigung in der BRD und Österreich immer beachtet werden, daß die Fachhochschulabsolventen in der BRD als Akademiker gezählt werden und daher die dort schon derzeit höhere Akademikerbeschäftigung keinen Trend für Österreich signalisieren kann.

Eines der Hauptprobleme der Beschäftigung von Berufsanfängern, welche Matura oder Hochschulabschluß aufweisen, ist die Frage der Eingliederung in den betrieblichen Alltag. Gerade hier wird die eingangs erwähnte Notwendigkeit sozialen Lernens besonders bewußt. Für Hochschulabsolventen, welche in der Regel Führungspositionen anstreben, macht sich der Mangel an sozialer Kompetenz, an praktischer Menschen- und Führungkenntnis oft nachteilig bemerkbar. Da Verhaltens- und Kommunikationseminare in den rein fachlich ausgerichteten Studienplänen keinen Platz finden und auch die Initiativen für freiwillige Veranstaltungen sehr spärlich entwickelt sind, bleibt dieser Bereich der oft konfliktreichen betrieblichen Erfahrung oder innerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen ebenso überlassen wie der beruflichen Weiterbildung über die Institutionen der Erwachsenenbildung.

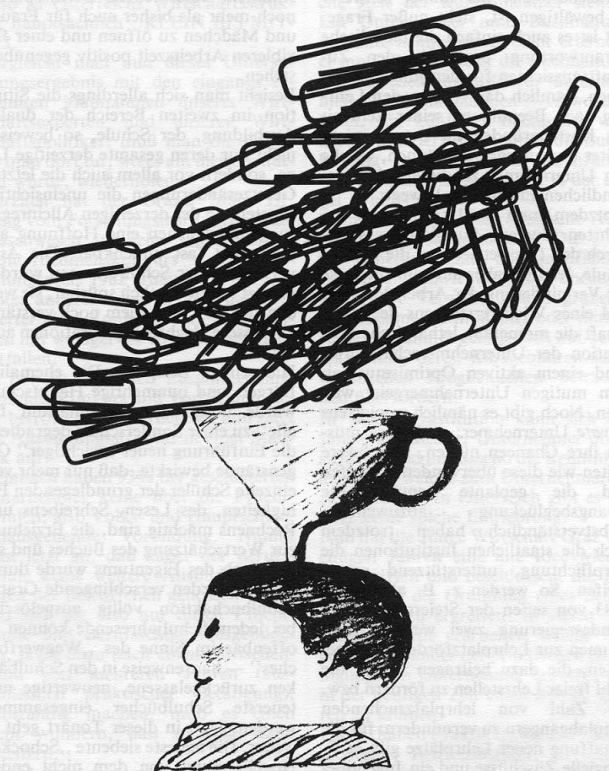
Hieraus ergibt sich auch die besondere Effizienz der Lehrausbildung für große Berufsbereiche. Das duale System mit der überwiegenden Ausbildung in der betrieblichen Sphäre leistet das soziale Lernen, welches dem nur schulisch Ausgebildeten fehlt. Aus diesem

Grunde ist es beispielsweise zu verstehen, daß Unternehmen oder Institutionen, welche Bürolehrlinge ausbilden, lieber diese weiterbeschäftigen als Maturanten neu anstellen, weil sie mit ersteren viel bessere Erfahrungen gemacht haben.

Nach der Lehrausbildung rangieren berufsbildende Schulen hinsichtlich der unmittelbaren Einsatzfähigkeit ihrer Absolventen an zweiter Stelle. Besondere Probleme bestehen bei Maturanten oder Akademikern, die oft nur mit Einsatz innerbetrieblicher Schulungsmaßnahmen für die konkreten Anforderungen in der Praxis herangebildet werden können.

Die Wirtschaft ist sich dabei bewußt, daß Erwachsenenbildung nicht nur durch formelle Bildungsgänge erfolgt, sondern daß ein großer Teil der permanenten Bildung in unserer Gesellschaft informell vor sich geht, vor allem durch die individuelle Bewältigung von Lebenssituationen im Privatleben und Berufsleben (learning by doing) sowie durch die eigenverantwortliche Gestaltung des persönlichen Lebens (Hobbys, Freizeitgestaltung u.ä.). Hierbei kommt der innerbetrieblichen Weiterbildung, aber auch vor allem den Institutionen der Erwachsenenbildung im-

mer größere Bedeutung zu. Die laufende Information über neue Entwicklungen und die Schulung auf diesen Gebieten, die Schulung zwecks Höherqualifizierung und die berufliche Umschulung haben ihre Bedeutung nicht nur für die Unselbständigen, sondern auch für die Unternehmer. In diesen Bereichen sind seit langem die von der Wirtschaft getragenen und von ihr weitgehend finanzierten Wirtschaftsförderungsinstitute der Handelskammer erfolgreich tätig, welche die größte und älteste berufliche Erwachsenenbildungsorganisation in Österreich darstellen. Ähnliche erfolgreiche Bemühungen sind auch im Bereich der Land- und Forstwirtschaft sowie bei den Berufsförderungsinstituten der Arbeiterkammern festzustellen. Das Land Steiermark hat sowohl im Bereich der Volksbildung als auch im Bereich der Managementbildung durch die Schaffung der Österreichischen Akademie für Führungskräfte beachtliche Initiativen gesetzt. Neben dem von der Wiener Handelskammer gegründeten Managementinstitut Hernstein ist die ÖAF jenes Fortbildungsinstitut für Führungskräfte, deren Veranstaltungen auch außerhalb Österreichs Beachtung finden.



DUALES LERNEN NOCH GEFRAGT?

Ich nehme keinen Lehrling mehr.
Das ist mir zu teuer. Lieber lerne
„ich dafür einen Hilfsarbeiter an.“

Solche und ähnliche Aussagen vernimmt man in letzter Zeit von seiten der Unternehmenschefs immer öfter. Ein „Bravo“ dafür; diese Einstellung und der damit verbundene Rückgang von Lehrlingen und somit auch von Berufsschülern sind es nämlich, die genau in das sozialistische Erziehungsprogramm passen, in eine verstaatlichte Lehrlingsausbildung unter Ausschluß des Lehrbetriebes. Es scheint deshalb höchst an der Zeit, daß die Lehrberechtigten über ihre passive Trotzreaktion hinaus endlich die sich für sie daraus in der weiteren Zukunft ergebenden Konsequenzen sehen und trotz der angespannten finanziellen Situation wieder bereit sind, Lehrlinge aufzunehmen. Das dies bei den laufend steigenden Lehrlingerhaltungskosten sowie den Forderungen von Gewerkschaftsseite her immer schwerer zu bewältigen ist, steht außer Frage. Oft ist es auch einfach die moralische Verantwortung bezüglich der Zukunftsaussichten für den jungen Menschen, nämlich das Wissen, den Lehrling nach Beendigung seiner Lehrzeit aus Kostengründen im Betrieb nicht weiter beschäftigen zu können, welche den Unternehmer zu dieser lehrlingsfeindlichen Einstellung bewegt.

Trotzdem muß im Interesse des bewährten dualen Ausbildungssystems durch den Lehrbetrieb und die Berufsschule, letztlich aber auch im Interesse zur Verminderung der Arbeitslosigkeit und eines Wiedererstarkens der Wirtschaft die momentan lethargische Frustration der Unternehmenschefs dringend einem aktiven Optimismus, einem mutigen Unternehmergeist weichen. Noch gibt es nämlich wenigstens *private* Unternehmer; und diese müssen ihre Chancen nützen, so schwere Zeiten wie diese überwinden zu helfen und die geplante zentralistische Zwangsbegleitung abzuwenden. Selbstverständlich haben trotzdem auch die staatlichen Institutionen die Verpflichtung, unterstützend einzugreifen. So werden z. B. ab Jänner 1983 von seiten der Steiermärkischen Landesregierung zwei weitere Maßnahmen zur Lehrplatzförderung angeboten, die dazu beitragen sollen, die Zahl freier Lehrstellen zu fördern bzw. die Zahl von lehrplatzsuchenden Schulabgängern zu vermindern: für die Schaffung neuer Lehrplätze gibt es finanzielle Zuschüsse und ein Jugendbe-

schäftigungsprogramm — eine vorberufliche Ausbildung — soll die Zeit des Wartens auf den Lehrbeginn sinnvoll überbrücken. Vielleicht wird es in Zukunft angesichts der immer trister werdenden Beschäftigungssituation bei Jugendlichen auch möglich sein, die Gewerkschaft doch zu überzeugen, endlich von ihrer unter dem Aspekt „Arbeitsplatz sichernden“ propagierten, das Spezialistentum fördernden Haltung abzurücken und durch die Zusammenziehung von fachverwandten Berufen eine größere und vor allem zeitgerechte Mobilität zu ermöglichen und somit die sehr wohl fortbildungsbereite Arbeiter- und Angestellten-schaft nicht zu verunsichern und an der Anpassung zu vielfach unvermeidlichen neuen Technologien zu blockieren. Vielleicht wird die Arbeitnehmervertretung in Zukunft doch auch bereit sein, einer Erhöhung der gesetzlich festgelegten Lehrlingshöchstzahl zuzustimmen, verschiedene Berufssparten noch mehr als bisher auch für Frauen und Mädchen zu öffnen und einer flexibleren Arbeitszeit positiv gegenüberstehen.

Besieht man sich allerdings die Situation im zweiten Bereich der dualen Ausbildung, der Schule, so beweisen nicht nur deren gesamte derzeitige Lage, sondern vor allem auch die letzten Gesetzesänderungen die uneinsichtige Einstellung der derzeitigen Alleinregierung und machen eine Hoffnung auf Änderung fast undenkbar. Die Auswirkungen der Schulreformen wurden ja jetzt schon deutlich spürbar, sie werden sich aber vor allem noch verstärkt auf unsere Nachfolgegenerationen auswirken.

Hier einige Beispiele: Die ehemalige Bürger- und nunmehrige Hauptschule wurde durch ein „Gymnasium für alle“ zu einer Sonderschule degradiert, die Einführung neuer „wichtiger“ Gegenstände bewirkte, daß nur mehr vereinzelte Schüler der grundlegenden Fähigkeiten, des Lesens, Schreibens und Rechnens mächtig sind, die Erziehung zur Wertschätzung des Buches und somit auch des Eigentums wurde durch eine Milliarden verschlingende Gratis-Schulbuchaktion völlig ausgelöscht; bei jedem Schuljahresende können — offenbar im Sinne des „Wegwerfbuches“ — haufenweise in den Schulbänken zurückgelassene, neuwertige und teuerste Schulbücher eingesammelt werden. Und in dieser Tonart geht es weiter. Die neueste siebente „Schock“-Novelle zeugt von dem nicht enden-

wollenden Ideenreichtum der Regierung (alles auf Kosten des Steuerzahlers und was im Bereich der Schule noch schwerwiegender ist, alles auf Kosten der Kinder und Jugendlichen, die als Versuchskaninchen fungieren müssen): erstmalig enthält das Gesetz eine direkte Verordnungsberechtigung durch den Minister!, an Berufsschulen soll der bis jetzt schon zu Ungunsten des Fachunterrichtes schwerlastige Betriebswirtschaftliche Unterricht nun nicht mehr aus der Sicht zukünftiger Unternehmer, sondern der zukünftigen Konsumenten vermittelt werden. Kernpunkt der neuen Novelle ist aber die Einführung von Leistungsgruppen, nicht Neigungsgruppen. Nach einer äußerst kurzen Beginnphase hat der jeweilige Lehrer in der Klasse eine Differenzierung nach Leistungsschwächeren und Leistungsstärkeren vorzunehmen. Während der Unterricht für die Leistungsschwachen wie gehabt abläuft, haben die Leistungsstärkeren die Möglichkeit, zusätzliche neue Gegenstände oder Vertiefungen in bereits bestehenden Gegenständen anzunehmen. Dies ist aber nur im begrenzten Maß möglich, sodaß die beiden Schülergruppen der Schwächeren und Stärkeren nach kurzfristiger Trennung wieder in den gesamten Klassenverband rückgeführt werden. Inwieweit sich diese neue Idee mit dem gerade von den amtierenden Schulpolitikern immer wieder in den Mund genommenen Schlagwort einer „strebefreien Schule“ vereinen läßt, bleibt dahingestellt. Vom soziologischen Standpunkt aus müssen auf jeden Fall dazu Bedenken geäußert werden, da es für den Zusammenhalt einer Klassengemeinschaft kaum förderlich erscheint, diese nach äußerst kurzer Zeit und dadurch bedingt nach völlig unobjektiven Kriterien in Dumme und Gescheite zu unterscheiden und diese somit konkurrenzierten Schülergruppen später immer wieder in den Klassenverband rückzuführen. Aber laut Aussagen zuständiger Stellen sei dies alles ohne Komplikationen und vor allem ohne Leistungsdruck möglich. Zu guter Letzt sei noch auf ein besonderes Meisterstück der Regierung verwiesen. Während nämlich auf der einen Seite in der siebenten SchOG-Novelle für leistungsschwache Schüler auch ein zusätzlicher Förderunterricht sowie für alle Schüler zusätzliche Freigegegenstände und unverbindliche Übungen wie z. B. Fremdsprachen, Leibesübungen etc. vorgesehen sind, wurde andererseits in einer Novelle zum Kinder- und Jugendbeschäftigungsgesetz festgelegt, daß sowohl die tägliche Arbeits- und somit auch Berufsschulzeit von neun Stunden bzw. die wöchentliche Arbeitszeit von 40 Stunden nicht überschritten werden darf. Das bedeutet, daß bei jeder Überschreitung dieses Limits — wie eben durch den genannten Förderunterricht, durch Freigege-

UNTERNEHMERSCHULE

stände oder durch Exkursionen — der Lehrbetrieb verpflichtet wird, seinem Lehrling bei Rückkunft aus der Berufsschule für die überzogenen Stunden einen zusätzlichen Freizeitausgleich zu gewähren!

Alle diese Maßnahmen zeugen unmißverständlich von dem beabsichtigten Kurs, auch in der Berufsausbildung immer mehr durch die Hand des Staates einzugreifen und das duale Ausbildungssystem von Betrieb und Berufsschule zu Fall zu bringen. Umso wichtiger erscheint es gerade von Unternehmenseite her, trotz der Belastungen nicht zu resignieren und das lange Zeit unterschätzte, in Wirklichkeit aber schon rein zahlenmäßig so schwerwiegende Potential von Lehrlingen — 185.000, knapp die Hälfte aller Jugendlichen in unserem Lande — zu unterstützen.

In der letzten Zeit hat sich die Einstellung der Öffentlichkeit zur Wirtschaftspolitik grundlegend geändert. Der Bevölkerung wurde stärker als je zuvor bewußt, daß ein Staat ohne gesunde Betriebe nicht existieren kann. Auch die Politiker, welche sich in der Vergangenheit durchaus einig waren, wenn es darum ging, neue Sozialleistungen und Belastungen für die Betriebe zu erfinden, denken um. Man spricht über alle möglichen Maßnahmen, wie man sollte und müßte und man muß zugeben, man tut auch! Nur, tut man am richtigen Fleck? Vor allen Dingen, tut man dort, wo es am meisten nützen würde?

Schauen wir uns die österreichische Wirtschaft einmal genau an! Eine Erhebung der Bundeswirtschaftskammer im Juni 1982 ergab folgendes Bild: 88% sämtlicher Betriebe in Österreich haben weniger als 10 Beschäftigte. 95% sämtlicher Betriebe in Österreich haben unter 20 Beschäftigte. 75% aller Beschäftigten Österreichs arbeiten in diesen Betrieben!

Also ist Österreichs Wirtschaftsstruktur hauptsächlich „KLEIN BIS MITTEL“.

Vergleicht man nun dieses Untersuchungsergebnis mit den eingangs erwähnten Maßnahmen unserer Wirtschaftsexperten und unserer Wirtschaftspolitiker, muß man die Frage, ob man dort tut, wo es am meisten nützen würde, wiederholen.

Kürzlich hat der Grazer Mag. Dr. Lang vom Forschungsinstitut für Sparkassenwesen für seine Untersuchung „Unternehmenskonkurs“ den Forschungspreis 1982 erhalten.

Unter anderem zeigt er auf, daß drei Viertel aller Konkurse auf Unternehmen mit weniger als 10 Arbeitnehmern entfallen.

Er beweist auch den Zusammenhang zwischen Konkurs und Vorbildung dieser betroffenen Unternehmer und zeigt die Ausbildungsstruktur in einer Statistik auf.

Demnach haben 93% der gescheiterten Unternehmer keine über die Pflichtschulen, also Volks- und Hauptschule, hinausgehende Vorbildung. Nimmt man jetzt an, daß außer der Berufsschule keine weitere Ausbildung von seiten der Betroffenen genossen wurde und sich die also nur durch Pflichtschule und Berufsschule Ausgebildeten, noch dazu nach einem Zwischenraum von mehreren Jahren (aus schließlich praktischer Betätigung), selbständig machen, muß es einen *nicht wundern, daß so viele dann scheitern.*

Von der politischen Entwicklung, die

durch die Absenz der österreichischen Unternehmer in der Öffentlichkeit (in politischen Ämtern, bei der Meinungsäußerung mit Mitarbeitern etc.) hervorgerufen wird, will ich gar nicht reden.

Ja, und so ergäbe sich eine Förderungsmaßnahme, die nicht viel kostet und die langfristig das einzige wirkliche Hilfsmittel sein wird, um Betriebe gesund zu erhalten und Arbeitsplätze zu schaffen und zu sichern.

Man müßte die Unternehmer besser ausbilden!

Wie geschieht dies bei jetzt?

Maximal 15% der Berufstätigen Österreichs, also Arbeitgeber und Arbeitnehmer zusammen, besuchen zur Zeit Weiterbildungsveranstaltungen. Und wo kann sich der klein- und mittelständische Unternehmer überhaupt ausbilden?

Sicherlich gibt es das Wirtschaftsförderungsinstitut. Die Kurse des Wirtschaftsförderungsinstitutes sind jedoch hauptsächlich auf die Bedürfnisse der Arbeitnehmer ausgerichtet, welche 90% der Kursteilnehmer stellen. Ein Unternehmer muß Buchhaltung aus unternehmerischer Sicht erlernen, er muß wissen, wie er die Buchhaltung als Entscheidungshilfe für unternehmerische Maßnahmen verwenden kann. Ein künftiger Buchhalter wiederum muß lernen, wie man die Buchhaltung ordnungsgemäß durchführt, was der Unternehmer selbst in der Regel ja nicht macht.

Dann gibt es die Österreichische Akademie für Führungskräfte. Die ÖAF ist sicherlich eine hochqualifizierte Ausbildungseinrichtung für Führungskräfte der Verwaltung und größerer Unternehmen. Ein kleiner oder mittlerer Unternehmer geht jedoch auf keine Akademie, deren Kursgebühren seine finanziellen Möglichkeiten beträchtlich überfordern.

In welcher Institution kann sich ein junger angehender Unternehmer übersichtlich und umfassend die Kenntnisse aneignen, welche zum Unternehmerberuf gehören? In Österreich gibt es bis jetzt keine solche Einrichtung.

Nun hat die Junge Wirtschaft Graz vor einigen Jahren eine alte Idee wieder aufgegriffen und beschlossen, die Initiative für die Gründung eines neuen Schultyps zu ergreifen. In vielen Sitzungen wurde erarbeitet, welche Gegenstände (außer der praktischen Befähigung) ein Unternehmer braucht, um in der heutigen Zeit einen Betrieb führen zu können.

Hierbei haben Praktiker, wie z. B. Steuerberater, Betriebsberater, Rechtsanwälte, mitgearbeitet. Herausgekom-



men ist das Modell

„UNTERNEHMERSCHULE“, ein Schultyp, der übersichtlich anbietet, was zum Unternehmerberuf gehört und wie lange man dazu braucht, um sich diese einigermaßen umfassenden Gegenstände anzueignen!

Die Vortragenden sollten hauptsächlich aus der Praxis kommen und sich darauf beschränken, das wirklich „Wichtige“ zu lehren!

In dankenswerter Weise hat sich das Kammerpräsidium und das Wirtschaftsförderungsinstitut dieser Sache angenommen und einen Beirat geschaffen, der die Aufgabe hat, ein Konzept zur Verwirklichung dieser Unternehmenschule zu erarbeiten!

Derzeit liegt bereits ein fertiges Lehrkonzept des Wirtschaftsförderungsinstitutes vor, welches von erfahrenen Praktikern nach den für die Praxis erforderlichen Schwerpunkten und Bedürfnissen gestaltet wurde.

Jetzt fehlen nur mehr die Politiker, die hier die Chance einer langfristig kostengünstigen, aber wirksamen Wirtschaftsförderung hätten, nämlich dieser Unternehmenschule finanziell unter die Arme zu greifen!

Sicher würde so manche Förderung, die dann letztlich erst durch einen Firmenzusammenbruch verloren geht, besser investiert sein!

Helmut Steiner

GESUNDHEIT LERNEN

Gedanken zur Gesundheitserziehung von heute

Wenn ich versuche, dieses Thema einem breiten Publikumskreis als Kinderfacharzt, Schularzt und Erwachsenenbildner näher zu bringen, fallen mir Sprichwörter ein wie:

„Was Händchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“,

„Gesundheit ist nicht alles, aber ohne Gesundheit ist alles nichts“,

„Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“.

Gesundheit ist primär und zuoberst eine Sache des Elternhauses und ihre Glaubwürdigkeit fällt und steigt mit dem eigenen Vorbild! Wir können nicht gut „Wein trinken“ (Alkohol, Nikotin, Medikamente usw.) und unseren Kindern „Wasser predigen“ (Spiel im Freien — aber möglichst ohne mich; mach doch etwas Sinnvolles — aber ich will in Ruhe meine Zeitung lesen; sitz nicht dauernd vor der Glotze — aber meine Fußball-Sendung ist mir heilig, da darf ich nicht gestört werden u.a.m.)

Tatsächlich haben wir Menschen heutzutage eine Sehnsucht nach einem gesunden, natürlichen Leben, das beweisen die Grün- und Alternativbewegungen, die Zunahme der Gesundheitsmagazine an den Kiosken und der Gesundheitsbücher in den Buchläden, und auch in der Medizin zeigt sich ein großer Trend zu den Naturheilverfahren. Nicht zuletzt werden die politischen Parteien dieses Landes von den Menschen danach beurteilt werden, was sie für die Erhaltung von Gesundheit und Lebensfreude tun — in einer Zeit zunehmender Umweltbelastungen! Aber auch die Zukunft der Medizin wird und muß mehr auf die Gesundheit oder besserer Gesunderhaltung als auf die Krankheiten und deren Heilung oder Linderung Rücksicht nehmen (vgl. Kostenexplosion und Vertehnifizierung in der klinischen Medizin). Der Slogan der WHO: „Gesundheit für alle im Jahre 2000“ wird Utopie bleiben, zu sehr ist unsere Welt zerrissen in Reichtum und Armut, Ost- u. West-Ideologien, Übermacht und Ohnmacht, (Ver-?)Bildung und Unwissenheit... Aber wir alle sind aufgerufen, Ordnung im eigenen Haus (Seele und Körper) zu halten, unser seelisch-geistiges und körperliches Gesundheitsbewußtsein zu entwickeln und zu pflegen und wir können unseren Kindern und Mitmenschen nur dann glaubwürdig Gesundheit lehren, wenn wir es als Vorbilder selbst gelernt haben und auch danach leben. Volksmund ist voller Weisheit, hier spannt

sich der Bogen der Sprichwörter, Wortwendungen und Ratschläge vom „Busen der Natur“ (das Stillen ist für den jungen Säugling besonders wichtig) über „vor dem Essen, nach dem Essen Hände waschen (und Zähne putzen!) nicht vergessen“ bis zu „Was du nicht willst, daß man dir tu, füg auch keinem andern zu“ usw.

Natürlich wird in der Schule und zum Teil im Kindergarten Gesundheitserziehung betrieben, doch mangelt es auch hier oft an praktischen Konsequenzen (vgl. Zahngesundheitspflege in der Schweiz, rauchende Lehrer bei uns in der Schule usw.). Biologie und Umweltkunde sowie Leibesübungen sollen schwerpunktmäßig zur Gesundheit erziehen mit Themen wie tägliche Hygiene und des Umweltschutzes, Erste Hilfe, Sexualerziehung, Suchphänomene, geistige und körperliche Leistungsfähigkeit. Auch der Mütterberatungs-, Kindergarten- und Schularzt ist aufgerufen, hier einen wichtigen Teil in Beratung und Aufklärung von Müttern, Kindergartenpersonal, Lehrern und Eltern beizutragen. Seine Arbeit sollte nicht mindergeschätzt und minderbezahlt bleiben, er selbst nicht als (vielleicht sogar unnötiges) Übel betrachtet werden. Immerhin hat schon Galen (129 — 199 n. Chr.), der berühmte griechische Arzt unter Marc Aurel, gesagt, daß die Gesundheitsbewahrung VOR die Krankheitsbehandlung gestellt werden muß. Großkrankenhäuser und Pharmakonzerne bieten hierzu keine Hilfeleistung, sondern gehorchen ihrer bekannten Eigendynamik.

Wir werden also kaum je Gesundheit durch Verordnung von oben lernen, sondern wohl nur durch Wissen (Aufklärung und Weiterbildung) und Vorbild (dies ganz besonders in jungen Jahren und in der eigenen Familie). Alles weitere bleibt Zuckerguß auf der Torte persönlicher Ansichten und Gepflogenheiten. Und noch ein letztes Wort zu Psychohygiene und seelisch-geistiger Gesundheit: In einer Zeit sich überstürzender Skandale und Skandalchen (von AKH bis WBO usw. usw.) sollten Eltern und Parteien zu ihrem Wort stehen („dein Wort soll sein ja, nein-nein“) und die Achtung der Menschenwürde, christliche Nächstenliebe, Herzenstakt und humanistische Gesinnung über alle — auch ideologische — Grenzen hinweg zum obersten Gebot ihres Handelns machen! Der berühmte Paracelsus (1494 — 1541) formuliert dies kurz und bündig mit sei-



dem Ausspruch: „Die Liebe aber ist die höchste Arznei“. Unsere Gesundheitspolitik (nicht Krankheits- oder Patientenpolitik) wird von unseren Kindern und Kindeskindern dereinst beurteilt werden und dann hoffentlich nicht für zu leicht (-fertig) befunden werden!

Sepp Mundigler

SPORT LERNEN — WOZU?

**Gedanken, Ergebnisse und persönliche Konsequenzen
zu einer vom Autor mitveranstalteten Sportenquete im
Josef-Krainer-Haus.**

Dies ist bereits der oftmals gemachte Versuch, den versprochenen politicum-Artikel in die Maschine zu tippen. Es will mir nicht gelingen, d. h., genauer gesagt, irgendetwas stimmt nicht. Ich empfinde diese Situation gleichsam als sportlichen Wettkampf, z. B. als Weitsprung. Ich versuche einen optimalen Sprung zu schaffen, aber vergebens. Woran liegt es? — Am Anlauf, denke ich im Moment. Das Bild gefällt mir, und ich bin versucht, die Situation des Schreibens und das Handeln im Sport weiterhin zu verknüpfen. Der Abgabetermin für den Artikel ist bereits längst überschritten, was in der Sprache meines Weitsprunges hieße, daß der Versuch ungültig ist, weil ich übertreten habe. Ich mache mir auch darum gleich Vorwürfe und bekomme ein schlechtes Gewissen, kurzum, ich setze mich unter Druck. Wer aber von Ihnen weiß nicht, daß er in einem solchen psychischen Zustand keine optimale Leistung bringen kann. Ich erinnere mich jetzt auch an meine ursprüngliche Intention bei der Vorbereitung dieser Sportenquete „Schulsport — wozu?“, einmal gegen Leistung, gegen leisten müssen im Sportunterricht Stellung zu nehmen und dafür einen mir viel wichtigeren Betrachtungsgesichtspunkt in den Mittelpunkt zu stellen: **Das soziale Verhalten im Sportunterricht.** Jetzt merke ich auch ganz deutlich, daß ich während der ganzen Zeit, wo ich mich förmlich zum Schreiben zwingen wollte, sehr asozial mir gegenüber war. Vielleicht denken Sie selbst einmal zurück, in welcher Verfassung, Stimmung Ihnen etwas am besten gelang? Bei mir ist es eindeutig dann, wenn ich nicht leisten muß.

Nachdem ich mir diese „Schreibblockade“ von der Seele geschrieben habe, kann ich jetzt auch meine Gedanken rund um die oben erwähnte Veranstaltung zu Papier bringen.

Es liegt mir in besonderer Weise daran, die verschiedenen Begriffe, die in diesem Zusammenhang auftauchen, auseinanderzuhalten bzw. zu erläutern. Ich selbst verwende den Begriff „Sportunterricht“ anstelle von „Leibeserziehung“, weil es mir damit besser möglich ist, sowohl die schulischen „Leibesübungen“ als auch den gesam-

ten Freizeitbereich des Schülers und sogar den „Sport“, den dieser eventuell im Verein betreibt, zu umschreiben.

In den letzten Jahren ist die Diskussion um das Selbstverständnis des Sports und seinen Stellenwert in unserer Gesellschaft wieder stark in Gang gekommen. Ich sehe darin u. a. auch die Bestrebungen des Gesetzgebers, der Sportverbände und der breiten Öffentlichkeit, den Sport in der Schule, die Leibesübungen, eben den SPORTUNTERRICHT neu zu überdenken und zum Teil sogar zu reformieren (Umarbeitung der Lehrpläne, Schulversuche mit sportlichen Schwerpunkten, Sport-schulen etc.).

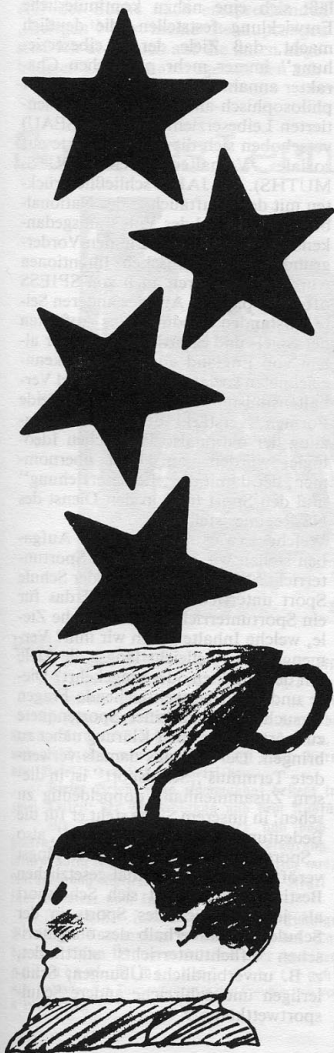
Seinen Ausgang fand dieses Umdenken und Nachdenken in der alten — immer wieder neuen — Kritik am bestehenden Turnunterricht, die sich dahingehend äußert, als man einmal von einer „versäumten Grundstufe“, von der „Leibeserziehung in der Sackgasse“ oder gar vom „Schulsport im Absseits“ spricht.

Was aber steckt hinter dieser Unzufriedenheit, hinter der teilweise berechtigten Kritik am „Sportunterricht“ und zwar sehe ich sie auf beiden Seiten, bei den Lehrern und den Schülern. Meiner Auffassung nach wird sich am „Krankheitsbild“ des Sportunterrichts nichts ändern, solange wir das Problem als sportimmanent ansehen, d. h., wir suchen die möglichen Ursachen unserer Unzufriedenheit oder gar unseres Scheiterns im jeweiligen Fachbereich.

Wenn wir aber den Sportunterricht als Teilbereich der Schule sehen, der nicht außerhalb der Gesellschaft steht, sondern seine Funktionen und Ziele aus dem Gesamtsystem ableitet, dann kommen wir wahrscheinlich auch eher zum Kern der Sache.

Glaubt man den Ausführungen des Politologen Urs JAEGGI, so zählt das österreichische Gesellschaftssystem zu den kapitalistischen. Es ist gekennzeichnet durch mehrheitliches Privateigentum an Produktionsmitteln und einer daraus resultierenden Produktionsweise sowie einer entsprechenden Klassenstruktur. (Jaeggi 1973, S. 56). Es scheint weiters ein typisches Merkmal aller organisierten Gesellschaften zu sein, daß der Sozialisationsprozeß

35



größtenteils einem formellen Erziehungssystem — in unserem Fall der Schule — übertragen wird. Die Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz — nach Familie und vor dem Eintritt in den Produktionsprozeß — stellt nun ein wichtiges Glied in der Hierarchie dieses Entwicklungsgeschehens dar. Sie hat als Teil des Ausbildungssystems die Aufgabe, Fertigkeiten und Verhaltensweisen zu vermitteln, um den Heranwachsenden in die Gesellschaft zu integrieren. Die Schule erzieht dabei hauptsächlich zu konformem Verhalten und trägt somit zur Stabilisierung der gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnisse bei. Dagegen müßte mehr eine Erziehung zu sozialem und politischem Verhalten angestrebt werden. Im § 2 des Schulorganisationsgesetzes werden der österreichischen Schule sogar solche Bildungsaufgaben aufgelegt. „...Die jungen Menschen sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ Wie aber sieht die Realität aus?

36

Der Sportunterricht scheint besonders geeignet zu sein, die Schüler durch die Erziehung zum Leistungs- und Konkurrenzverhalten auf ihre spätere Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Zur Erreichung dieser beiden oben angeführten Prinzipien eignen sich Sportarten wie Turnen, Leichtathletik und Schwimmen in besonderer Weise, weil Schüler durch entsprechende Wettkampfformen und Leistungsmessungen in entsprechende Konkurrenzsituationen gebracht werden können. Die Praxis der Notengebung und die Form der Leistungserhebung bringen die Abhängigkeit des Schülers von der Lehrerautorität mit sich, was meist auch ein unkritisches Übernehmen der Lehrinhalte zur Folge hat.

Auszugsweise möchte ich aus dem Lehrplan für Leibeserziehung die folgenden Lehr- und Lernziele anführen: 1. Entfalten der motorischen Eigenschaften und motorischen Fertigkeiten zur Erlangung der persönlichen Höchstleistung und individuellen Ausdrucksfähigkeit in der Bewegung.

2. Anregen zu partnerschaftlichem Verhalten und Handeln durch aufgabengerechte und von ethischer Verantwortung getragenen Kooperation in Spielen ... Schulveranstaltungen, wie Schikursen, Wandertagen und in allen anderen sich bietenden Situationen wie Gruppenarbeit, Sichern und Helfen, Mitarbeit bei der Durchführung von Wettspielen und Wettkämpfen.

3. Hinführen zu freiwilliger sportlicher Betätigung außerhalb der Schule und

über die Schulzeit hinaus sowie Pflege von Formen des Freizeitsportes.

4. Wecken des Verständnisses und Willens zu gesunder Lebensführung durch Gewöhnung und Unterweisung.

Auch hier, in bezug auf die Lehr- und Lernziele möchte ich die Frage aufwerfen, wie es mit deren Verwirklichung und Umsetzung in der Praxis aussieht? So soll der Schüler durch Ausübung von Spiel- und Wettkampfformen zu partnerschaftlichem Verhalten und Handeln angeregt werden und durch Gewöhnung und Unterweisung das Verständnis und der Wille zu gesunder Lebensführung geweckt werden. Beinahe tagtäglich erlebe ich das Gegenteil, auch was den Punkt 3 „Hinführen zu freiwilliger sportlicher Betätigung außerhalb der Schule“ betrifft. Es ist sicherlich notwendig, neben den herkömmlichen Sportsparten freizeitrelevante Spiel- und Sportarten anzubieten, die sich auch stärker am Interesse der Schüler orientieren. Das Bezugsfeld „Freizeit“ darf aber nicht auf eine Wahlmöglichkeit spezifischer Sportarten reduziert werden, sondern es müßte vielmehr auf den Sinn und die Funktion der Freizeit als fundamentales gesellschaftliches Problemfeld eingegangen werden.

Um nochmals auf den Lehrplan, der ja bekanntlich ein „Rahmenlehrplan“ ist, zurückzukommen, so liegt die Hauptintention im Bereich des Sportunterrichts eindeutig auf der Ausbildung und Optimierung von Bewegungsfertigkeiten (siehe Punkt 1 Entfaltung der motorischen Eigenschaften und Fertigkeiten...) Und als Mittel zur Erreichung dieses Zieles stehen in erster Linie traditionelle Sportarten wie Geräteturnen und Leichtathletik zur Verfügung, die noch dazu bei einem Großteil der Schüler auf wenig Interesse stoßen. Diese Ablehnung äußert sich nicht nur in Unlust („Was, schon wieder Reckturnen!“), sondern auch im geringen Beteiligungsausmaß bei Wettkämpfen und in mangelndem Zuschauerinteresse für diese Sportarten. Aber es gibt noch viel weitreichendere Konsequenzen dieses Festhaltens am „genormten Sport“ in der Schule:

- Die Fixierung am Leistungs- und Konkurrenzprinzip führt zu Zwang und Disziplinierung im Sportunterricht, wobei die Schüler meist mit Aggression reagieren.

- Auf Grund der Reduktion des Unterrichtsgeschehens auf die motorische Ebene bin ich als Sportlehrer in meiner „Methode“ weitgehend festgelegt. Es überwiegen Unterrichtsformen wie Vormachen und Nachmachen oder analytische Verfahren wie Übungsreihen.

- Darüber hinaus dominieren vielfach noch die starren Ordnungsformen: Antreten, Riegeinteilung, Frontalunterricht.

- Das Lehrerverhalten ist im her-

kömmlichen Sinn meist autoritär, so daß die Schüler kaum Möglichkeiten zur Entwicklung und Förderung von Kreativität, Mitbestimmung und Eigeninitiative haben. Ich stehe nicht an zu behaupten, daß die Kommunikations- und Interaktionsstrukturen als gestört angesehen werden müssen.

Nun werden viele vielleicht einwenden, was denn am Sportunterricht so schlecht sei, es hat ja bisher ganz gut „funktioniert“.

Auf diesen Einwand hin möchte ich abermals auf die Funktion des Sportunterrichts verweisen, also durchaus zu unserer Eingangsfrage zurückkehren: „WOZU ÜBERHAUPT SPORT-UNTERRICHT?“

Anhand eines historischen Überblicks läßt sich eine nahezu kontinuierliche Entwicklung feststellen, die deutlich macht, daß Ziele der „Leibeserziehung“ immer mehr politischen Charakter annahmen. Nach einer zunächst philosophisch-anthropologisch orientierten Leibeserziehung (ROUSSEAU) verschoben sich die Schwerpunkte auf soziale Verhaltensweisen (GUTSMUTHS). Bei JAHN schließlich rückten mit dem Auftauchen des Nationalbewußtseins und des Volkstumsgedankens politische Aspekte in den Vordergrund. Diese politischen Intentionen wurden im weiteren auch von SPIESS offen propagiert. Auf der anderen Seite entstanden die durch das Auftreten der Spiel- und Sportbewegung (vor allem von England ausgehend) gekennzeichneten sozialen Tugenden und Verhaltensmuster (Fairness usw.). Beide Formen, verstärkt durch die Ergänzung der nationalsozialistischen Ideologie, wurden von Hitler übernommen, der damit die „Leibeserziehung“ und den Sport total in den Dienst des NS-Regimes stellte.

Welche Erwartungen, welche Aufgaben stellen wir heute an den Sportunterricht? Wozu sollen wir in der Schule Sport unterrichten? Was soll das für ein Sportunterricht sein — welche Ziele, welche Inhalte geben wir ihm? Vermengen wir vielleicht längst die Ziele mit den Inhalten oder umgekehrt? Diese und ähnliche weitreichende Fragen versuchten wir in einer Sportenquete zu erörtern und einer Klärung näher zu bringen. Der von uns damals verwendete Terminus „Schulsport“ ist in diesem Zusammenhang doppeldeutig zu sehen: in unserem Sinne steht er für die Bedeutung „Sport in der Schule“, also „Sportunterricht“. Nach einer jüngst veröffentlichten formal-gesetzlichen Bestimmung versteht sich Schulsport als jener Bereich des Sports in der Schule, der außerhalb des obligatorischen Pflichtunterrichts stattfindet, z. B. unverbindliche Übungen, Schülerligen und zahlreiche andere Schulsportwettkämpfe.

Schulsport und soziales Verhalten

Im Arbeitskreis 4, den ich gemeinsam mit dem Leiter der Diözesansportgemeinschaft (DSG) Harald Krenn moderierte, kamen wir im Verlauf unserer Arbeit zu einigen sehr bedeutsamen Ergebnissen. Wir gingen von folgenden Thesen aus:

1. Sportunterricht baut in erster Linie auf Wettkampf, Konkurrenz, Rivalität auf.
 2. Sportlehrer bedienen sich in erster Linie bestimmter Regeln, um soziales Verhalten zu schulen.
 3. Konflikte, die im Sportunterricht auftreten, werden vom Lehrer „abgestellt“, d. h. nicht bearbeitet.
- Auf der Suche nach entsprechenden „Belegen“ für meine Behauptungen stieß ich u. a. auch auf die unten abgebildeten Lehrplanauszüge aus den Jah-

ren 1895, 1937, 1957 für den Bereich „Soziales Lernen“.

Viele in darin Abgedruckte bestätigen mich in der Annahme, daß der Sportunterricht innerhalb des gesellschaftlichen Bezugsrahmen fest eingebunden ist, sowohl inhaltlich als auch formal bestimmt wird (z. B. Leistungs- und Konkurrenzdenken), Disziplinierung u. a. m.).

Mein „heimliches“ Lernziel im Zusammenhang mit sozialem Verhalten im Sportunterricht heißt daher, daß die Beteiligten und nun Sie als Leser in die Lage versetzt werden sollen, sportbezogene Aufgaben in eigener Regie zu bewältigen. Es sollten für mich in erster Linie also wichtige soziale Fähigkeiten eingeübt werden, die ein Sporttreiben mit anderen Partnern möglich machen und die einem auch in verschiedenen Bereichen außerhalb des Sports zugute kommen können.

Und so möchte ich auch die folgenden drei Beispiele verstanden wissen, und nicht als Antwort oder Erklärung für die oben angeführten Eingangsthemen.

Zu These 1)

„Sieger sein ist schön — Freunde haben ist wichtiger“

Vor einigen Jahren erschien in der Zeitschrift KURSBUCH eine „Reportage aus dem Jahre 2043.“

Die Menschen hatten gelernt, in Harmonie miteinander zu leben. Eines der Gesellschaftsspiele, die sie in ihrer Freizeit spielten, hieß „Kommunopoly“, es war zu Ende, wenn die Spieler alles gemeinsam hatten. Welch ein Gegensatz zum Monopoly unserer Tage, das schon Grundschulkinder den Glanz in die Augen treten läßt bei dem Gedanken daran, wie sie ihre Mitspie-

Soziales Lernen in Lehrplänen 1895-1978



1895:

an raues Auffassen und genaues Ausführen eines Befehls zu gewöhnen und zu williger Unterordnung unter die Zwecke eines größeren Ganzen zu erziehen.

Die Frei- und Ordnungsübungen sowie die Übungen mit Handgeräten werden stets als Gemeinübungen, d. h. gemeinfaß und gleichzeitig von allen Schülern einer Turnabteilung, nach dem Befehle des Lehrers betrieben.

Dieser Befehl (das strommando) besteht in der Regel aus zwei Teilen: der Antündigung und dem Ausführungswort.

Die Antündigung muß kurz und doch klar alles enthalten, was den Schülern zur Ausführung der Übung zu wissen nötig ist. Sie ist laut und deutlich auszusprechen. Der Antündigung schließt sich das in der Regel einfältige Ausführungswort noch kurzer Pause an.

In gewissen Fällen liegt in der Antündigung zugleich der Befehl zur Ausführung, so namentlich bei Tätigkeiten, welche die eigentlichen Übungen einleiten oder schließen, z. B. Stillgestanden! Nicht euch! Rührt euch!

Aus: Leitfaß f. d. Turnunterricht in den Preußischen Volksschulen, S. 1, 3, 4. Berlin 1895.

1937:

I. Ziel und Inhalt der Leibeserziehung

1. Die Leibeserziehung ist grundlegender und untrennbarer Bestandteil der nationalsozialistischen Gesamterziehung. 37

2. Ziel und Inhalt der Erziehung ergeben sich aus der nationalsozialistischen Weltanschauung, die in Volksgemeinschaft, Wehrhaftigkeit, Rassebewußtsein und Führertum die erhaltenden und bewegenden Kräfte der Nation erkennt.

4. Volk, Wehr, Rasse und Führertum sind die Richtungs-punkte auch für die Gestaltung der Leibeserziehung, die demnach eine vierfache Zielsetzung erhält:

a) Leibeserziehung ist Gemeinschaftserziehung. Indem sie von dem Knaben in der Klasse, in der Riege und in der Mannschaft bewußt und ohne Anheftung der Person Gehorsam, Einordnung, ritterliches Verhalten, Kameradschafts- und Mannschaftsgeist fordert, erzieht sie ihn zu den Tugenden, die die Grundlagen der Volksgemeinschaft bilden.

Aus: Richtlinien f. d. Leibeserziehung in Jungenschulen, hrsg. v. Reichs- und Preußischen Ministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, Seite 7, Berlin 1937.

1957:

Die Persönlichkeitswerte werden sichtbar und bewahren sich im Gemeinschaftsleben. Die Anerkennung der Wettkampfbestimmungen und das Einhalten der Spielregeln erziehen zu Verantwortungsgefühl, Ritterlichkeit, Aufgeschlossenheit für mitmenschliche Aufgaben. Die Hilfsbereitschaft bewährt sich bei der Arbeit in der Gruppe, Riege und Mannschaft. So wirkt die Leibeserziehung gemeinschaftsbildend.

Leibesübungen, ihrem Wesen nach ein ursprünglicher Ausdruck gesunden jugendlichen Lebens, werden in der Hand eines zielstrebigem Erziehers zu einer Kraft, die Haltung und Charakter des Schülers zu prägen und seine äußere und innere Disziplinierung zu fördern vermag. Die Bewährung in der üben, spielenden und wettkämpfenden Gruppe, die Anerkennung ihrer Gemeinschaftsordnung kann eine wertvolle Vorstufe sein für die spätere Einordnung in das Gesellschaftsgefüge der Erwachsenen.

Aus: Amtsblatt des Hessischen (Hrsg.) Ministers für Erziehung und Volksbildung — Bildungspläne —, S. 27 u. 31. Wiesbaden 1957, Jg. 10, Nr. 1.

ler wieder ausgenommen haben!

Aber Kinder brauchen das, heißt es; Kinder müssen sich bestätigen, müssen Sieger sein können. Und was ist dann mit den Verlierern? Kinder müssen auch verlieren können, müssen lernen, sich unterzuordnen: Mensch ärgere dich nicht! Das Leben ist ein ständiger Kampf um knappere Güter; Niederlagen sind nicht das Ende der Welt, sondern Ansporn für die nächste Runde. Welch verheerende Wirkungen derartige Erziehungsgrundsätze in den Seelen unserer Kinder anrichten, sieht man täglich. Die Sieggewohnheiten machen allein sich zum Maßstab ihrer Umgebung; die sogenannten „Geborenen Verlierer“ entwickeln eine Sklavenmentalität oder suchen ihre Erfolgsergebnisse in der Kriminalität; die große Menge der übrigen sieht in jedem anderen zunächst erst einmal den gefürchteten Konkurrenten; kurz, die sozialen Fähigkeiten verküppeln. Alle wollen immer mehr haben; Solidarität tritt allenfalls als Gruppenegoismus in Erscheinung, im Kampf gegen andere Gruppen. Manche Gruppen sind und bleiben Verlierer. Verlierer dieses Wettstreits aller gegen alle um immer mehr ist auch letztlich unsere Umwelt.

Auch die Schule ist von diesem kämpferisch-sportlichen Stil geprägt. Es gilt ja schon als progressiv, wenn ein Lehrer seine Schüler nicht autoritär diszipliniert, sondern sie durch geschicktes Ansprechen ihres Ehrgeizes dazu „motiviert“, sich selbst anzustrengen. Grundlage der Benotung ist die schulische Einzelleistung. Echte Gruppenarbeit ohne Konkurrenz findet sich bestenfalls bei Theateraufführungen zu Schulfesten. Sollte sich hier nicht eine Veränderung, ein Wandel auch für den Sportunterricht ableiten lassen? Wollen Sie (in der Schule) nicht häufiger „Kommunopol“ spielen? Wo gibt es aber solche Spiele? Wer lehrt sie zuerst einmal uns Lehrern?

Ich kann Sie beruhigen: Diese Spielformen bzw. Spielideen gibt es und gab es schon immer.

Sie heißen heute nur anders: „New Games“, „Konkurrenz im Spiel — ohne Konkurrenz“, „Kooperative Spiele“, „Spiele ohne Tränen“. Weitere Anregungen und Hinweise entnehmen Sie bitte dem Literaturverzeichnis.

Zu These 2)

„Lauf in der Halle herum, wie ihr wollt.“

In dieser oder ähnlicher Weise tritt Sportunterricht dem Schüler schon sehr bald im Sportunterricht entgegen. Ich wähle absichtlich ein Beispiel aus der Grundstufe I, um an Hand dessen, die für mich in jeder Sportstunde auftretende Regelproblematik aufzuzeigen (Das Beispiel stammt aus Hecker: „Aufgabenkanon für 100 Sportstunden“, Schorndorf 1974).

In welcher Art und Weise tritt demnach Sportunterricht als soziale Realität dem „neuen“ Schüler gegenüber? Von Beginn an ist da jemand (der Leh-

rer), der einem genau sagt, was zu tun ist („Lauf in der Halle herum...). Der Lehrer ist der Mittelpunkt, man muß auf ihn achten, denn er bestimmt den Beginn und das Ende des Tuns („Wenn ich die Hand hebe, kommt ihr schnell zu mir und setzt euch hin“). Geregelt wird auch die Art der Beziehungen zwischen Lehrer und Schüler und der Schüler untereinander („Keiner darf beim anderen anstoßen“).

Nehmen wir einmal an, ein Schüler würde den ersten Teil der Aufforderung wörtlich nehmen, irgendwo in der Halle stehenbleiben oder gar auf ein Gerät klettern (was übrigens viel interessanter wäre), so würde ihn der Lehrer wohl sehr schnell an seine Regelauslegung erinnern — „Laufen habe ich gesagt!“ Das Beispiel zeigt für mich deutlich, daß die bewußte oder unbewußte Verwendung solcher „Regeln“ offenbart, welches Unterrichtskonzept der betreffende Lehrer verfolgt. In unserem Fall heißt das „Konzept“ beispielsweise, daß den Kindern nicht zugemutet werden kann, von sich aus Bewegungsaufgaben zu lösen und Bedingungen für einen geregelten Ablauf zu schaffen. Zu den Regeln im Sport gehören einerseits solche, die bei den Wettkampfspielen (wie Basketball, Fußball) oder in anderen Sportarten (Turnen, Schwimmen) weltweit festgelegt, gültig und anerkannt sind. Ich verstehe aber auch andererseits jene Regelungen, Absprachen und Vereinbarungen, die Schüler miteinander treffen wie sie z. B. zu dritt Federball spielen wollen.

Regellernen aufgrund solcher Vorstellungen und Annahmen bedeutet im Endeffekt, bereits vordefinierte und vorgefundene Regellösungen zu übernehmen und als gültig und verbindlich anzuerkennen. Es beweist ferner die Fähigkeit der Schüler, Regeln zu durchschauen, sie auf ihre Gültigkeit zu prüfen und neue Vereinbarungen zu treffen. Das gilt bei Beibehaltung des Konzeptes für die ganze Schulzeit und nicht selten für alle Unterrichtsbereiche.

Die für die Praxis entscheidende Frage lautet demnach: Wie können im bestehenden Sportunterricht Bedingungen geschaffen werden, daß Schüler lernen, Regeln zu folgen, sie als solche zu erkennen, ihren Sinn zu begreifen und gegebenenfalls Regeln zu ändern oder neue aufzustellen?

Dazu möchte ich einige didaktische Überlegungen anführen und zu Diskussion stellen. Sie knüpfen, wie ich meine, kritisch an die Realität derzeitigen Unterrichts an:

Die „soziale Differenzierung“ der Schüler nach individueller Leistung kennzeichnet ein gutes Stück jener Regeln, denen Schule und Unterricht im Jahre 1983 folgen (Leistungsgruppen, Kernfächer, Fördergruppen). Dies wirkt sich selbstverständlich nicht nur auf die Auswahl der Inhalte, sondern offensichtlich auch auf das Arrange-

ment von Lernsituationen aus, mit anderen Worten auf meine methodisch-didaktischen Erwägungen: Schüler sitzen in 2—3 Reihen vor ebensoviele Recks, Barren oder Sprunggeräten und warten — in einer ohnehin schon durch eine optimale Unterrichtsorganisationsform verkürzten Pause — auf jenen entscheidenden Augenblick, in dem sie „dran“ sind, um vom Lehrer gestellte Bewegungsaufgabe zu absolvieren.

Noch deutlicher tritt dieses Phänomen, daß gewisse Unterrichtsregeln gedankenlos befolgt werden, im Bereich der Sportpielerziehung zutage. Die Interaktionen, die an sich ein Spiel ausmachen, degenerieren zu Individualaktionen. Damit das Spiel individuell bewertbar wird, heißt es am Ende „Wie oft kannst du den Basketball in 30 sec. im Brustpaß an die Wand werfen?“ Sport wird auf diese Weise vom Schüler nicht mehr als Ganzes erlebt, sondern lediglich in seiner verschulchten Form erfahren. Eine wesentliche Forderung, die wir in unserem Arbeitskreis herausgefunden haben, lautet: Die sozialen Erfahrungen, die der Sport auf Grund seiner Struktur bietet, sollten im Sportunterricht auch ermöglicht werden. Gegenstand von sozialem Lernen ist, einfach ausgedrückt, die Beziehungen zu anderen.

Was dies für die Praxis bedeuten könnte, möchte ich an einigen Punkten konkret und persönlich festlegen:

● Ich bin für ein Hinterfragen der Gültigkeit und gegen eine blinde Übernahme von Regeln.

Begründung: Gewisse Regelungen in den Ballspielen (z. B. muß im Basketball innerhalb von 30 sec. ein Angriff erfolgen) haben ihren Sinn darin, daß nicht aus taktischen Gründen der Grundsatz der Chancengleichheit verloren geht. Für die Schule wird diese Regelauslegung wahrscheinlich sinnlos sein, weil die Schüler meist noch gar nicht über die Balltechnik verfügen, um solche taktische Ziele zu verfolgen. Ein Einführen einer Regel ist also erst dann sinnvoll, wenn die Situation dies nahelegt.

Damit Regeln von den Betroffenen durchschaut und in ihrem Sinn erfaßt werden können, sollte der Lehrer diese Regelungen selbst zum Thema des Sportunterrichts machen, nämlich:

● die Schüler sollen versuchen, bekannte oder auch neue Bewegungsspiele nach eigenen Vorstellungen und Voraussetzungen selbst zu regeln. — Ich kann hier persönlich auf einen gelungenen Versuch verweisen, den ich anhand des Spieles „Bluthunde“ (aus der Reihe „NEW GAMES“) durchführte, auf Video aufgezeichnet und anschließend mit den Schülern besprochen habe.

● Die Schüler werden aufgefordert, ein gegebenes Sportspiel von den Regeln her zu verändern und zu spielen. In diesem konkreten Fall machten sich meine Schüler daran, Völkerball auf eine völlig andere Art und Weise

zu spielen, was sehr gut möglich war.

● Die Schüler stellen sich nach einem kurzen Impuls durch den Lehrer die Aufgabe, ein neues Sportspiel oder auch eine andere Disziplin zu erfinden. Zu meiner völligen Überraschung „erfanden“ meine Schüler nach anfänglichen Schwierigkeiten, Meinungsverschiedenheiten und teilweise auch Streitigkeiten einen sehr originellen „Minigolf-Parcours“ im Turnsaal.

Eine ganz wesentliche Voraussetzung zur Lösung solcher Aufgaben scheint mir die Fähigkeit bei den Beteiligten zu sein, „mit einem anderen oder mehreren Mitschülern über das gemeinsame Anliegen in einer gemeinsamen Sprache kommunizieren zu können.“ Dies widerspricht dem üblichen schulischen Vorgang, wo normalerweise nur der Lehrer das Sagen hat.

● Ich bin für Chancengleichheit und gegen das Prinzip der „Leistung“ zum Zwecke einer sozialen Differenzierung. **Begründung:** Die im Sport und Sportunterricht üblichen sozialen Einstufungen, wie Sieger — Verlierer, leistungsfähig — leistungsschwach beruhen meist auf konstitutionellen Unterschieden der Betroffenen und nur selten auf deren Lerneinstellungen.

Das Fehlen eindeutiger pädagogischer Bewertungskriterien hat im Sportunterricht dazu geführt, die Standards des Leistungssport auch zur Grundlage der Bewertung schulischer sportlicher Leistungen zu machen. Im Sport besser sein heißt, der Rekordmarke näher zu sein als andere.

Welchen Ausweg aus dieser systemimmanenten Einbahnstraße gäbe es?

Eine Möglichkeit schiene mir die stärkere Beachtung relativer Bewertungen. Zum Beispiel:

— Den vielen Teil eurer Körpergröße könnt ihr überspringen? Wer überspringt 2/3, 3/4 seiner Körpergröße?

— Wir dividieren die Stoßweite beim Kugelstoßen durch unser Körpergewicht! „Wer stößt (relativ) am weitesten?“

Die sozialen Einstufungen, die Schüler im obligatorischen Sportunterricht erfahren, könnten im Zuge von Lösungsstrategien im obigen Sinne besprochen und damit „gerechert“ werden. Für den sogenannten „schwachen Turner“ würde es sich wieder „lohnen“, sich im Sportunterricht anzustrengen und zu lernen. Daraus könnten — bei konsequenter Fortführung dieses Konzeptes — neue Formen des Wettkampfes entstehen, die Schülern gleiche Chancen einräumen und damit nicht nur einen Anreiz fürs Lernen bieten, sondern vor allem auch echte Freude bereiten. Ich erlebe dies, seit wir unser Schulsportfest in der Übungsschule „umgestellt“ haben. Es sind wirklich alle Schüler mit Begeisterung dabei, wenn es darum geht, in X-beliebige zusammengewürfelten Mannschaften einer anderen Gruppe im „Sommer-Skilau“ (= 5 Teilnehmer auf 1 Paar langen Holzbrettern) knapp

zu unterliegen, oder wenn der Kleinste der Klasse den besten Fußballer derselben Klasse im Sackhüpfen niederringt und sich am Ende beide freuen und über das Geschehene lachen können. Ähnliche Erfahrungen mache ich auch in den Sportspielen: Da wird eben Basketball mit einem Turnschuh statt mit dem technisch heimtückischen Ball gespielt, und im Hallenfußballspiel gibt es dann plötzlich zwei Bälle im Spiel oder wir binden uns paarweise mit einem alten Fahrradschlauch die Füße zusammen und spielen „Siamesischen Fußball“. Und wer es von Ihnen gerne einmal ausprobieren möchte, spielt das nächste Tischtennisturnier zu Hause nicht mit dem genormten Schläger, sondern mit einem — für alle Beteiligten gleichsam ungewohnten Gerät — nämlich einem Holzpanzöffel.

● Ich bin für mehr Mitbestimmung und Mitarbeit der Schüler bei der Planung und Durchführung von Sportunterricht und gegen eine Einschränkung der sozialen Verantwortung im Unterricht. **Begründung:** Wir Lehrer neigen dazu, einem dem Spitzensport nachgeahmten Übungsbetrieb zu arrangieren. Wir „trainieren“ daher auch sehr häufig, weil es die „Großen“ auch so tun. Dies gelingt allerdings nur, wenn auch die entsprechenden Rollen und Funktionen des Sportbetriebes von „draußen“ übernommen werden, und zwar von uns Lehrern, weil die Schüler ja in die Rolle der „Akteure“ verpflichtet werden. Welche Rolle „spielt“ der Lehrer also im Sportunterricht?

● Er ist einmal der Organisator, d. h. derjenige, der das räumliche, zeitliche, gerätemäßige Arrangement trifft und die soziale Struktur der Stunde in der Hand hat (Gruppenbildung etc.);

● er wird zum Trainer und Betreuer, der über das nötige Wissen der sportlichen Entwicklung des einzelnen und die entsprechenden taktischen Fähigkeiten in bezug auf die Mannschaft verfügt;

● er entpuppt sich sehr häufig als oberster Punktrichter, und es fällt ihm auch meist die Rolle des Schiedsrichter zu;

● er ist im Unterrichtsgeschehen sehr oft der fiktive Zuschauer, dem der Schüler zeigt, was er kann, der Applaus spendet, lobt oder tadelt.

Wer ist hier noch so anmaßend, daß er behaupten könnte, er „schafft“ alle diese Rollen, die im außerschulischen Sportbetrieb klar voneinander getrennt sind und von verschiedenen Personen(gruppen) übernommen und ausgeführt werden? Ich bin überzeugt, wir sind überfordert bzw. wir übernehmen uns dabei selbst.

Wenn wir den Sport in der Schule dagegen „lebendig“ machen wollen, müssen wir:

— die eingeschränkte Rolle des Schülers im Schulsport auf alle den Sportbetrieb tragende Rollen erweitern, d. h. ihn befähigen, Sport auch selbst zu initiieren, zu organisieren und zu regeln.

Nicht alles auf einmal, sondern in kleinen Schritten!!

— Sport als Ganzes, also auch die soziale Komponente als Gegenstand von Sportunterricht sehen. Nur so können Schüler soziale Erfahrungen im Sporttreiben machen und ihr soziales Verhalten besser wahrnehmen und nötigenfalls verändern.

— die weitgehend als gestört anzusehende Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrer und Schüler und zwischen den Schülern untereinander verbessern.

Ich möchte gerne dieses Kapitel mit einem Beispiel, das uns Lehrern wahrscheinlich recht bekannt vorkommt abschließen und damit auch den Übergang zur dritten These herstellen, wo es um Konflikte und deren Austragung geht.

Ausgangssituation: 7. Schulstufe, 24 Knaben mit durchschnittlichem Können im Bereich der großen Sportspiele. Thema der Doppelstunde: Basketball — Verbessern der balltechnischen Grundvoraussetzungen: Werfen und Fangen. Ein Teilziel lautet: der beidarmige Brustpaß.

„Bitte holt euch zu zweit einen Basketball und stellt euch im Abstand von ca. 5 m gegenüber auf.“ Nach Ausführung des ersten Lehrerauftrages folgt die erste Bewegungsanweisung: „Wir spielen uns den Ball in folgender Weise zu, bitte seht alle zu mir her!“ (Lehrer demonstriert den richtigen beidarmigen Brustpaß und erläutert dabei technische Einzelheiten). Ein Schüler, der mit dem fallengelassenen Ball Fußball spielt, wird vom Lehrer ermahnt: „Hansi, laß bitte das Fußballspielen, ein Basketball ist doch kein Fußball!“ Nach mehreren Durchgängen in verschiedenen Variationen (Bodenpaß, Paß mit Nachlaufen etc.) werden einige Schüler ungeduldig. Sie sehen anscheinend keinen rechten Sinn in diesen Übungen und wollen lieber „richtig“ Basketball spielen. „Moment mal“, entgegnet der Lehrer, „wenn ihr nachher Basketball spielen wollt, müßt ihr Euch ja den Ball zupassen können. Wir wollen daher noch zwei weitere Paßformen kennenlernen und dann die verbleibende Viertelstunde dem Spiel widmen.“ Nach einigem Murren fügen sich die Schüler schließlich den Anordnungen des Lehrers und üben weiterhin diese oder jene Bewegungsfertigkeit. ... Geht man von diesem — wie ich schon oben meinte — alltäglichen Schulbeispiel aus, so läßt sich ein derartiger Sportunterricht als ein Kommunikationsmuster darstellen, bei dem es leicht zu den verschiedensten Störungen und Konflikten kommen kann.

Zu These 3)

„Renn‘ doch einmal, du Blader!“

sagen sie zu mir. Und dann rufen manche wieder: „Paß auf, der Dicke rollt daher!“ oder die Buben hänseln mich immer: „Friß nicht soviel, Fetter!“ Bis ich dann wieder meinen Wutanfall be-

komme und einem eine Schmiere (Walter, 13 J.).

Welcher Lehrer kennt nicht solche und ähnliche Geschichten oder macht die Erfahrung, daß Schüler während der Stunde ein oft äußerst aggressives Verhalten zeigen. Wer könnte nicht von jenen Vorfällen berichten, wo Schüler nach der Turnstunde das unentschiedene Fußballmatch in der Garderobe oder in der Klasse fortsetzen.

Wie reagiert ein Lehrer normalerweise in einer solchen Situation? Wie würden Sie in einem solchen Fall handeln?

„In jeder Schulklasse finden sich Problemerkinder, Schüler, die in irgendeiner Weise ‚aus dem Rahmen‘ fallen und zusätzliche Schwierigkeiten im Unterricht bereiten.“ (Widmer, 1972, Seite 174)

Sind Sie auch einer Meinung mit dem Autor, die Schule sei keine „Nacherziehungsanstalt“ in der die Erziehungsfehler der Eltern korrigiert werden müßten oder könnten Sie sich vorstellen, die Mahnung Konrad Widmers ernstzunehmen, der Lehrer sei letztlich auch Anwalt der Kinder, besonders des „Sorgenschülers“.

„Am ehrlichen Versuch, diese Kinder, die zusätzlich Mühe bereiten, zu verstehen und Möglichkeiten des Helfens zu suchen und zu verwirklichen, zeigt sich die Größe des Lehrerseins. Schwierige Kinder sind der Prüfstein der eigentlichen erzieherischen Haltung des Lehrers.“ (Widmer, 1972, 40, 174)

Aber ist der Lehrer, sind wir hier nicht maßlos überfordert, wenn es darum geht, die Störungen und Konflikte eines oder mehrerer schwieriger, vielleicht sogar verhaltensgestörter Schüler aufzufangen? Bevor ich mich verschiedenen Anregungen zur „psychohygienischen Betreuung“ solcher Problemschüler zuwende, will ich kurz der Frage nachgehen: „Wie wird ein Schüler zum Problemschüler?“

Um es wirklich kurz zu machen: indem wir ihn dazu „abstempeln“, oder anders ausgedrückt, ein Schüler vom Lehrer bzw. von seinen Mitschülern das Etikett „Problemschüler“ zugewiesen bekommt. Zu diesem Vorgang des Etikettierens trägt u.a. das Hervorheben von Schwächen bei, ferner das abwertende Kritisieren und Korrigieren fehlerhafter bzw. anderer Bewegungsausführungen oder taktischen Verhaltens, das Auslachen bei einem Mißgeschick oder Ungeschicklichkeit, die Isolierung bei Gruppenbildungen, wie das Nichtwählen bzw. Übrigbleiben, die Anwendung von Sanktionen und schließlich auch die Sportnote. Aber auch in guter Absicht eingesetzte Maßnahmen können zum Picken „Problemschüler“ beitragen, z. B., wenn ein Schüler ständig oder oft Sonderaufgaben (Übungen leichter Art) gestellt bekommt, wenn ihm häufig individuelle Lernhilfen gewährt werden — auch auf diese Weise werden Schüler als Sonderfälle herausgestellt. Die Reaktionen, mit deren Hilfe ver-

sucht wird, die Auswirkungen der sozialen Identitätskrise zu überwinden und zu mildern, können beim einzelnen betroffenen Schüler sehr unterschiedlich ausfallen und reichen vom Überwindungsverhalten — Fluchtverhalten — bis zum meist üblichen Störverhalten. (Kapustin, 1979). Die als letzte Stufe angeführte störende Schülerreaktion ist hinlänglich bekannt und dokumentiert sich in den verschiedenen Formen irritierender, aufgabenfremder Beschäftigungen, Belästigungen und Behinderungen von Mitschülern sowie aggressiven Verhaltens gegenüber Lehrern und Kameraden. Wesentlich bedeutender erscheint mir die mit einem solchen eskalierenden Verhalten einhergehende Gefahr, daß dieser Schüler eine über die Schulzeit hinauswirkende negative Einstellung zum Sporttreiben aufbaut, die im Erwachsenenalter kaum mehr revidierbar ist.

Was mir persönlich bisher kaum bewußt war, sind die beiden erstgenannten Verhaltensweisen auf solche Etikettierungsprozesse. Da wäre zuerst einmal das Überwindungsverhalten. Es zeigt sich beispielsweise dahingehend, daß der Schüler nach Gelegenheit sucht, seine „Schwächen“ auszumerken, d. h., er lernt bzw. übt heimlich oder er nimmt bestimmte sportliche Aktivitäten außerhalb des Sportunterrichts auf. Eine sicherlich eher seltene Reaktion.

Von einem Fluchtverhalten spricht Peter KAPUSTIN dann, wenn unser Problemschüler in Ersatzhandlungen „flüchtet“, wie Gerätediebstahl, Hilfestellung, Schiedsrichtertätigkeit. Auch Scheineifer bei Spielsituationen, wie etwa hohes Laufpensum aber jede Ballberührung vermeidend und gewisse Ausweichmanöver (z. B. Toilette aufsuchen, Verletzungen vortäuschen u.a.m.) gehören dazu. Schließlich könnte man noch Resignation und Selbstausschluß bei bestimmten sportlichen Aktionen, die Verweigerung der Mitarbeit sowie zeitlich begrenzte Abwesenheit oder gar das Bemühen um generelle Turnbefreiung hinzuzählen. Wenn Sie meinen Aufsatz bis hierher kritisch gelesen haben, dann kann ich davon ausgehen, daß Sie jetzt von mir keine zuverlässigen „Rezepte“ zum Abbau oder gar zur Lösung von Konflikten dieser Art erwarten, da dies auf Grund der großen Variabilität der Ursachen und Bedingungen einfach unmöglich ist.

Was uns vielleicht aber gemeinsam deutlich geworden sein könnte, ist vielleicht die Erkenntnis, daß ich als Lehrer eine nicht mindere Bedeutung für die Entwicklung eines Problemschülers habe, sowohl was die Entstehung (Etikettierung) als auch den weiteren Verlauf angeht.

Wie kann ich nun als Lehrer mit Problemschülern umgehen?

Als oberster Grundsatz steht für mich, daß ich mich um das Vertrauen jedes einzelnen Schülers bemühe und ein

angstfreies Unterrichtsklima anstrebe. Dies setzt meiner Meinung nach die Bereitschaft voraus, sich in die Rolle des jeweiligen Problemschülers hineinzuversetzen und somit das Störverhalten nicht allein als solches zu beurteilen, sondern auch als Reaktion des störenden Schülers auf mein Verhalten oder das eines Mitschülers zu verstehen und dementsprechend zu reagieren. In Konfliktsituationen sollte ich mich bemühen, emotional beherrscht zu sein, aber meine Enttäuschung über das störende Verhalten direkt zum Ausdruck zu bringen. Dies kann in einem Fall unmittelbar in der entsprechenden Situation erfolgen, es kann genauso zur Entlastung der Situation in Form einer Aussprache mit dem betroffenen Schüler erfolgen. Sehr positiv erleben viele Schüler meinen Vorschlag, daß sie einen „Freund“ in dieses Gespräch mit einbeziehen können. Persönliche Zuwendung und Ermutigung stellen für mich eine weitere Grundlage im Umgang mit Problemschülern dar. Zugegeben, es fällt mir mitunter schwer, gerade in Konfliktsituationen demjenigen, der diesen Konflikt offensichtlich verursacht hat, freundlich und wohlwollend zu begegnen. Aber sind es nicht die oben erwähnten Verhaltensweisen, die Angst abbauen, Vertrauen schaffen und damit das Gespräch wieder ermöglichen? Ich kann einem Schüler beispielsweise in einer solchen „schwierigen“ Situation meine Freude über seine erbrachten Leistungen oder sein positives Verhalten zu einem früheren Zeitpunkt zum Ausdruck bringen. Es ist mir vollkommen klar, daß all diese Erkenntnisse und Erfahrungen nicht ausreichen, Problemverhalten auf Dauer zu lösen. Sie bringen vielfach nur eine Erleichterung im Einzelfall oder für den Augenblick.

Weitreichende und sehr wirkungsvolle Erkenntnisse zum pädagogischen Umgang mit Problemschülern liegen in der Sonderpädagogik vor. Sie sollten von der Sportpädagogik übernommen und entsprechend aufbereitet werden.

Auf diese Weise wäre sicherlich auch eine größere Sensibilität von Sportlehrern für auftretende Verhaltensauffälligkeiten zu erreichen. Durch eine entsprechende Beschäftigung mit dem eigenen Verhalten im Sinne einer Überprüfung der Selbst- und Fremdeinschätzung käme dieser Lehrer auch zu einem breiteren Repertoire an Handlungsmöglichkeiten in der entsprechenden Situation. Daß die Bereitschaft steigt, mit den Eltern, dem Schularzt (so vorhanden!) und vor allen mit manchen Kollegen zusammenzuarbeiten, sei der Vollständigkeit halber noch hinzugefügt.

Schließlich gibt Heinrich ROTH zu bedenken, daß die Schule ihre Aufgabe der Erziehung von sozialen Einsichten und Kompetenzen noch kaum erfüllt hat. „Wenn, wie TAUSCHS nachgewiesen haben, noch 94% aller Konflikte in der Schule vom Lehrer entschieden werden, wird das verfehlt, worauf es eigentlich ankäme, nämlich über so-

ziale Lernprozesse in Richtung auf Gegenseitigkeit die Konflikte selbst zum Anlaß für Lösungsversuche und die erarbeitete Lösung als Modell für demokratische Konfliktlösungen zu nehmen... Schüler sollen auch lernen, Konflikte durch faire Regeln der Auseinandersetzung aushaltbar und austragbar zu machen... (Roth, 1971, 524ff.)

Ich möchte gerne an das Ende dieses Problemfeldes „Empfehlungen“ für den Umgang mit eben solchen „Schwierigen“ geben. Sie stammen größtenteils aus dem Buch „Disziplin-konflikte im Unterricht“ von Peter GASSER (Verlag Beltz, Basel 1973). Dabei stellt sich für mich die Frage, auf welcher psychischen Grundlage bzw. aus welcher Haltung heraus ein Lehrer „angemessen“ handeln kann?

- Der Lehrer, der sich täglich und jahrelang mit oft „kleinen Dingen“, mit dem „Kleinkram“ abzumühen hat, braucht für seine eigene seelische Gesundheit, zu seiner geistigen Weiterentwicklung den Kontakt mit anderen Menschen, mit geistigen Bereichen, die die Schule übersteigen (Literatur, Konzerte, Schauspiel, Film, Reisen, Sport etc.). Der Lehrer soll zwischenwährend seelisch, geistig und körperlich „auf-tanken“!

- „Wir müssen als Lehrer und als Erzieher den Glauben und das Vertrauen in unsere Zeit und unsere Kinder erhalten. Wir sollten wieder lernen, die Augen offenzuhalten für das Gute und Schöne um uns herum, für das Mutige und Wahrhaftige, das es auch gibt in unserer Zeit und in unserer Jugend. Vertrauende Haltung erwächst aber nur dann, der sein Gemüt nicht ver-wahrloset läßt.“ (Widmer 1972, 206)

Zusammenfassung und Schluß

Ich gehe davon aus, daß der Sportun-terricht nicht um seine Existenzberechtigung bangen braucht, auch wenn er eine Veränderung erfährt. Da aber im Sportunterricht Entscheidungen ohne gewisse Richtziele nicht möglich sind, orientiere ich mich am pädagogisch-politischen Leitziel der **Emanzipation**. Dies führt dann logisch zu der Konse-quenz, daß mein Sportunterricht über fachimmanente motorische Lernziele hinausgeht und affektive, kognitive, soziale, wie überhaupt fächerübergrei-fende Lernziele mit einbezieht.

In diesem Zusammenhang gewinnt eine Aussage von Ruth COHN, einer in die Vereinigten Staaten emigrierten deut-schen Psychoanalytikerin und Begrün-derin der themenzentrierten Interaktion (TZI) an Bedeutung. Sie stellt schlicht und einfach fest: „Lernstunden überse-hen den Körper, Turnstunden den Geist der Schüler“. (COHN, 1975, S. 156). Der Sportunterricht kann zur Emanzi-pation der Schüler in zweifacher Hin-sicht beitragen:

a) Er kann sich so auf die Schüler auswir-ken, daß sie die Fähigkeit zu eman-

zipatorischen Handeln im Bereich des Sports erwerben können.

b) Indem die Schüler darauf aufmerk-sam gemacht werden, daß der Sport nur eines von vielen Übungsfeldern für emanzipatorisches Handeln darstellt, ist zu erwarten, daß der fachübergrei-fende Charakter dieser Verhaltenswei-se deutlich wird und diese von den Schülern auf andere Verhaltensberei-che übertragen wird.“

(ARTUS / MENZEN 1971, 197)
Für meinen eigenen Sportunterricht er-geben sich konsequenterweise folgende Forderungen:

- Kooperation Lehrer — Schüler (et-wa Planung, Durchführung des Unter-richts)
- Transparenz der Lehrerentschei-dungen (= Bewertung, Notengebung)
- Offene Austragung von auftretenden Konflikten im Verhältnis Lehrer — Schüler
- Schaffung von Aussprache- und Diskussionsmöglichkeiten (z. B. Frei-zeitsport)
- Förderung der Kritikfähigkeit, der Selbständigkeit, der Selbstverantwort-lichkeit, der Kooperation der Schüler untereinander, der freien Entschei-dungs- und Urteilsbildung, der Kreati-vität, sowie des sozialen Verhaltens.

(Siehe dazu auch: TAUSCH /

TAUSCH 1971, S. 8ff).

Welche Möglichkeiten sich im einzel-nen und für den einzelnen bieten, um zu einem emanzipatorischen Sportun-terricht beitragen zu können, habe ich versucht, in den vorliegenden Ausführ-ungen anzudeuten. Sicherlich werden sich bei einem Realisierungsversuch beim einen oder anderen Lehrer gewi-se Schwierigkeiten ergeben (z. B. mit den Eltern, mit Kollegen oder mit der Schulaufsicht). Die Verwirklichung von emanzipatorischem Verhalten ist jedoch ein langwieriger Prozeß, der nicht von heute auf morgen vollzogen werden kann.

Es bedarf vielmehr eines teilweise neu-en Sportverständnisses aller am Sport-unterricht Beteiligten, um künftige Er-folge erzielen zu können. Ein Erfolg für mich wäre zum Beispiel, Sport als eine Möglichkeit zu verstehen, Isola-tion zu überwinden, Ängste zu bewälti-gen, Vorurteile abzubauen, Kontakte zu knüpfen, wie überhaupt mehr FÜR-EINANDER anstatt GEGENEIN-ANDER zu leben.

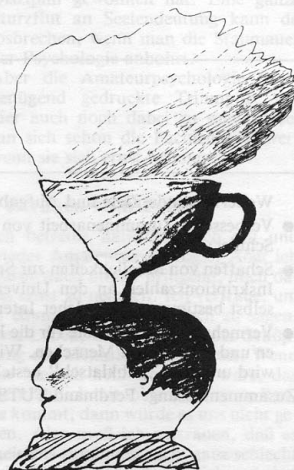
Ich hoffe und wünsche mir, daß einige Gedanken, Erkenntnisse oder prakti-sche Beispiele, die rund um die Sport-enquete „SCHULSPORT — WOZU“ entstanden sind, dazu beitragen, lang-sam einen Sportunterricht zu verwirkli-chen, der zur Entfaltung einer gesun-den Persönlichkeit führt und den ge-sellschaftlichen Veränderungen unser-er Zeit gerecht wird.

Eine sehr vordergründige Intention, diesen Artikel doch zu schreiben, war es aber, die Diskussion im größeren

Rahmen und das Gespräch zwischen Fachkollegen in Bewegung zu setzen bzw. in Gang zu halten. Und ich danke an dieser Stelle dem Josef-Krainer-Haus, an der Spitze seinem Leiter, meinem Freund Ludwig Kapfer, der Garant für mich ist, daß auch in Zu-kunft beides möglich ist: ein offenes Gespräch und eine ehrliche Kritik.

Literaturhinweise

- ARTUS, H.-G./MENZEN, V.: Curriculum-Reform durch Unterrichtsmodelle in: Jost, E. (Hrsg.): Sport-curriculum, Schorndorf 1973 (S. 185—217).
BLOSS, H.: Schüler-Vorstellungen zu einer zukünftigen schulischen Leibeserziehung. In: LE 20 (1971) Heft 6, Seiten 189—193.
BRINCKMANN, A. u. TRESS, U.: Bewegungsspiele, rororo 7043, 1980.
BRODTMANN, D.: Lernzielbestimmungen für den Sportunterricht. In: Sportwissenschaften 1 (1971).
COHN, R.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Stuttgart 1975.
DEACOVE, J.: Spiele ohne Tränen, Docu-Verlag, Göttingen 1981.
FLUEGELMANN, A.: New Games, Band II, Ahorn-Verlag.
GASSER, P.: Disziplin-konflikte im Unterricht, Verlag Beltz, 1973.
GRÖLL, H.: Entwurf eines Lehrplans für Leibes-übungen an HS- und AHS-Unterstufe. In: Leibes-übungen — Leibeserziehung 1974, Heft 5.
GRÖSSING, S.: Erziehungsstile im Sportunterricht. In: RECLA, J., KOCK, K., UNGERER, D. (Hrsg.): Bei-träge zur Didaktik und Methodik der Leibeserziehung, Schorndorf 1972.
HECKER, G.: Aufgabenkanon für 100 Sportstunden, Schorndorf 1974.
JAEGLI, U.: Kapital und Arbeit in der BRD, Frank-furt 1973.
JOST, E.: Sportcurriculum, Schorndorf 1973.
KAPUSTIN, P.: Problem- und Konfliktsituationen im Sportunterricht. In: RECLA, J. u. RECLA, H. (Red.): Sportunterricht im Aufriß, Limpert 1979.
LANGEN, H. J.: Positive und negative Seiten des Sports und des Schulsports aus der Sicht von Schülern. In: SU 23 (1974) Heft 2.
NEW GAMES (Die neuen Spiele), Ahorn-Verlag.
ORLICK, T.: Kooperative Spiele, Basel 1982.
ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie, Band 2, 41
Hannover 1971.
SCHNITZSPAN, W. und GETROST, V.: Möglichkei-ten eines auf Schülerinteressen beruhenden Sportun-terrichts, Schorndorf 1975.
SCHWENDTER, R.: Kursbuch 43, Föhrenwald 1976.
SIBLER, H. P. u. a.: Spiele ohne Sieger, Ravensburg 1976.
TAUSCH, A. u. R.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1975.
TRIMMYS SPIELE LEXIKON, Herausgeber: DSB.
WIDMER, K.: Psychobiologie des Kindes und des Ju-gendlichen, Zürich 1972.



ANHANG:

Im Rahmen der Sportenquete „SCHULSPORT — WOZU“ begegneten wir im Verlaufe der Beratungen innerhalb der 4 Arbeitskreise folgenden Themen:

Welche Bedingungen fördern bzw. behindern SPORT LERNEN?

Welche Veränderungen in der bestehenden Organisationsstruktur sind notwendig? Welche neue Rahmenbedingungen sollten geschaffen werden?

POSITIV	NEGATIV	WÜNSCHENSWERT
Zeitgemäße Sportstätten und Sportgeräte Gerade in den letzten Jahren wurde am Pflichtschulsektor vieles nachgeholt und es stehen zum Teil sehr schöne Sportstätten zur Verfügung	Durch teilweise nicht vorhandene bzw. ungenügende Sportstätten, entstehen lange Anmarschzeiten und Kosten	Weiterer Ausbau aller dringend notwendigen Sportstätten, vor allem im Bereich der AHS, BHS im Grazer Raum
	Schülerzahlen Die Schülerzahlen im Sportunterricht reichen bis 35, da eine Teilung erst darüber erfolgt	Ein effektiver Sportunterricht kann nur mit einer Schülerzahl von 20 gewährleistet werden
Engagement der Lehrer Lehrer stehen sehr oft weit über ihrem obligaten Stundenausmaß im Einsatz, z.B. Wettkämpfe, Training für Schülerligen, Schikurse, Sportwochen usw.		Es wäre höchst an der Zeit, eine entsprechende rechtliche und damit auch finanzielle Regelung für die zusätzliche Dienstleistung im Rahmen des Schulsportes herbeizuführen.
	Stundenausmaß Die Stundenzahl verringert sich im Laufe der Schulzeit von 4 (1.—3.) auf 3 (4.—7.) und schließlich auf 2 Wochenstunden. Dazu ist ein Rückgang bzw. eine Einschränkung im Bereich der Unverbindlichen Übungen festzustellen	Eine gleichbleibende Stundenzahl von 4 Wochenstunden entspreche sowohl den Erwartungen der betroffenen Schüler, als auch den Forderungen von vielen Pädagogen und Medizinern
Neue Aufgaben im Sport werden teilweise bereits wahrgenommen, wie Einführung in den Freizeit (life-time)-Sport	Es kommt leider noch immer zu einer Trennung von Sport und Schulsport	Eine vermehrte und gezielte Aus- und Fortbildung der Sportlehrer gerade in den freizeitrelevanten Sportarten
	Vor allem durch den Leistungszwang und durch die Art und Weise der Beurteilung erfährt der Sportunterricht eine Verschulung, bzw. -fremdung	Durch Einführung eines breiteren Wahl- und Kursangebotes könnte eine größere Motivation geschaffen werden
		Einführung des koedukativen Sportunterrichtes. Es ist mit keinen logischen Argumenten eine derartige Forderung zu entkräften.

Weiterführende Ziele und Aufgaben einer zeitgemäßen Sportpolitik:

- Verbesserte Zusammenarbeit von Schulsport und Vereinssport (im besonderen im Hinblick auf die leistungsstarken Schüler).
- Schaffen von Möglichkeiten zur Sportausübung für Schulabgänger. Einen Beweis für diesen Trend liefern die steigenden Inskriptionszahlen an den Universitäts-Sportinstituten und ähnlicher Freizeitanstalten (TSAs). Der Interessent will selbst bestimmen, in welcher Intensität er Sport betreibt.
- Vermehrte Sportangebote für die Randgruppen in unserer Gesellschaft, z.B. Behinderte, Senioren, aber auch Hausfrauen und berufstätige Menschen. Wichtig dabei schiene mir, daß für diese Gruppen ein adäquates Sportangebot gefunden wird und kein „Abklatsch“ bestehender Sportarten.

Zusammenfassung: Ferdinand TUTSCH

DIE REDE

Günter Lehofer

DER FRIEDE KANN IN DER FAMILIE ANFANGEN

Die nachfolgende Rede wurde von Günter Lehofer anlässlich des Friedenstages des Steirischen Familienbundes im Josef-Krainer-Haus gehalten.

Ich möchte hier niemanden belehren. Das steht mir weder fachlich noch moralisch zu. Es ist recht wahrscheinlich, daß hier im Publikum eine große Anzahl von Menschen sitzt, von denen ich eine Menge lernen kann. Als ich vom Steirischen Familienbund eingeladen wurde, über „Friede und Familie“ zu reden, war ich am Anfang gleich erfreut. Ich dachte mir nämlich, ein so angenehmes, leichtes Thema bekommst du nicht alle Tage.

Da gibt es Artikel in den Zeitungen, da gibt es sovielle Bücher, daß man jedem von ihnen ein Dutzend verschiedene überreichen könnte. Die Diskussionsabende sind randvoll vom Streit um den Frieden.

Also, wenn ich da mit dem Finger ein wenig darüber fahre, würde genug hängenbleiben, meinte ich.

Ich fuhr darüber. Es blieb eine Menge hängen.

Aber dann stellte es sich heraus, daß die Bruchstücke mit der Wirklichkeit meiner Familie nicht zusammenpaßten. Hier an diesem Vormittag sind wir gemeinsam als Eltern, als Familienmenschen unterwegs. Die prächtigen Zitate berühmter Leute ließen sich nicht mit den Szenen verknüpfen, die ich als Vater in Erinnerung hatte.

So kann ich sie hier nicht streng auf einem geraden Weg zur großen Lösung führen. Ich möchte sie bitten, mit mir im Thema ein wenig herumzuwandern. Gemeinsam uns wie in einer Landschaft umzuschauen, einmal näher, einmal weiter blicken, einmal genauer, einmal im großen und ganzen. Und so der Vielfalt jene Bewegung abzulassen, die zu einer Zusammenschau hinführen kann. Nicht muß.

Ich möchte mit einer Szene in der Früh beginnen. Der größere Sohn, vierte Hauptschule, wird im August 15. Die Eltern haben da zu ihrer Bequemlichkeit vor gut einem Jahr eingeführt, daß er zwecks größerer Selbständigkeit das Frühstück selber macht. Journalisten beginnen erst so um zehn mit der Tagesarbeit und schlafen gerne. Journalistenfrauen gewöhnen sich leicht daran. Im Herbst des Vorjahres be-

gann auch der jüngere Sohn mit der Schule. Für ihn wird das Frühstück bereitet, wie es so schön heißt. Interessant war, daß nun der Größere die Chance, wieder bedient zu werden, nicht mehr wahrnimmt. Er steht lieber früher auf, nimmt sich eine Doppelportion Müsli und schüttet mehr Milch dazu, als er sonst je ohne erzieherische Anmerkung schütten dürfte. Wenn ich dann das Frühstück für den jüngeren, für die Gattin und mich mache, dann treffen sich die Handlungsgänge etwa um zwanzig vor sieben. Der ältere ist fertig, geht nun ausführlich ins Bad, wir fangen an zu frühstücken. Ein eingeführtes Brauchtum.

Ein Morgenproblem

Vor ein paar Wochen, um zwanzig vor sieben, wandte sich der Sohn bereits zur Wohnungstür. Er hatte seine Morgenzeit um zwanzig Minuten vorverlegt. Nun kommt er mit dem Bus nach sieben Uhr gemächlich in die Schule. Für meine Frau war der Fall ganz klar: der Bursche will sich die zwanzig Minuten auf dem Heiligengeistplatz in Klagenfurt herumtreiben. Das ist der zentrale Busbahnhof und hat natürlich einen üblen Ruf. Dieser kann auch durch häufige Erwähnung im Polizeibericht nachgewiesen werden. Da gibt es Betrunkene, berufsmäßige Stänkerer, vermutlich wird dort Drogenanwerbung betrieben. Da hat meine Frau einmal Angst und mit der ganzen Sorge, verstärkt durch den leeren Magen ohne Kaffee, heißt es einmal kräftig: „Du gehst jetzt nicht“. Der Sohn ist unangenehm belästigt und sagt nicht ohne Schärfe, er treffe sich dort mit einigen Schulkollegen, die auch dürften. Es dürfte also in einigen Familien Morgenprobleme geben. Der Trick mit den anderen, die auch dürften, ist wohlprobt. Er ist so erfolgreich, daß da meist nicht gelogen wird. Sondern die Jugendlichen machen das untereinander aus. Bei der schwächsten Stelle kommt dann einer durch und die Sache rennt.

Ich bin eher dafür, daß er früher fahren darf. Meine Vermutung ist harmlos.

ser. Ich glaube, daß er auf diesem aufregeuden Platz seine zwanzig Minuten Erwachsensein leben will. Frei sein von Familiendisziplin und Schulsdisziplin. Nachdem er derzeit zum Glück keine Freunde hat, korrekt: es sind uns keine solchen bekannt, die zur Sorge Anlaß geben würden, schließe ich mich meiner Frau nicht wirklich an. Das merkt er natürlich sofort. Aber er will deshalb seinen Ärger über die Störung trotzdem ausdrücken. Die zufallende Wohnungstür verkündet mit einem lauten Kracher, was er von der Angelegenheit gehalten hat. Dann folgt beim Frühstück noch ein wenig Nachlese, weil ich nicht solidarisch gewesen bin. Obwohl das ausgemacht ist und meistens auch eingehalten wird. Der jüngere Sohn, der das miterlebt hat, geht die nächsten paar Tage auch früher weg.

„Der Friede beginnt im eigenen Haus.“

Der erste Bürger unserer Republik, Bundespräsident Rudolf Kirchschläger, hat seinen Gedanken über Österreich diesen Titel gegeben. Er hat ihn nicht erfunden, sondern zitiert. Der kürzlich verstorbene Philosoph Karl Jaspers hat den Satz benützt, als er sich für den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels im Jahre 1958 bedankte und ausführte, wie man zum Frieden kommen könnte. Wer sich für Geistesgeschichte interessiert, kann darüber nachdenken und nachlesen, 43 daß Friede auch schon in den fünfziger Jahren ein ganz großes Thema gewesen ist.

Nun könnte ich mich natürlich auf Erklärungen der kleinen Szene stürzen. Ich könnte fragen, warum ich in dem Fall zuversichtlich war und meine Frau nicht. Dazu könnte ich versuchen, die Lebensgeschichte einzubauen. Es ist zu fragen, ob nicht an diesem Morgen die Bequemlichkeit gegen die notwendige Disziplin gewonnen hat. Eine ganze Sturzflut an Seelendeutung kann da losbrechen, wenn man die Staumauer der Psychologie anbohrt.

Aber die Amateurspsychologie feiert genügend gedruckte Triumphe, um hier auch noch dabei zu sein. Dabei tun sich schon die Fachleute schwer, wenn sie sich ernst nehmen.

Vertrauen zum Leben

Ich betreibe natürlich auch hin und wieder Amateurspsychologie. Aber ich warne mich immer dringend, mich dabei ernst zu nehmen. Ich vertraue, um es einmal kurz und einfach zu sagen, dem Leben, der Evolution der Schöpfung des Menschen durch Gott. Wenn der Mensch kein Geschöpf wäre, das mehrheitlich mit seinem Leben zu Rande kommt, dann würde es uns nicht geben. Also muß ich vertrauen, daß es meistens zumindest nicht ganz schlecht geht. Alle Tricks der Erziehung sind

für mich nur statistische Werte, die Erfolg und Mißerfolg haben können. Aber hier beginnt es wieder schwierig zu werden: Ich will für meine Kinder Gewißheit. Ich möchte nicht irgendwelche Kinder, sondern genau diese zwei erwachsen werden lassen. Ich will nicht, daß dabei etwas schiefgeht. Ich kann mir nicht vorstellen, auf diese Grundhaltung zu verzichten. Wenn mir das gleichgültig wäre, würde ich als Vater abdanken.

Aber es kann doch schiefgehen. Es gibt für keinen Lebenslauf, einschließlich des eigenen, absolute Sicherheit. Ein Teil des unvermeidlichen Schmerzes, der unvermeidlichen Angst der Eltern kommt sicher daraus, darüber Bescheid zu wissen.

Scheitern aushalten

Ohne Bereitschaft, das Scheitern der Kinder auszuhalten, kann man sie nicht zur Selbständigkeit erziehen. Ich meine damit nicht, daß Eltern zuschauen sollen, wenn etwas schiefgeht. Ich würde, um auf das Beispiel zurück zukommen, notfalls in der Früh mit dem Bus mitfahren, wenn eine Gefahr konkret wäre. Ob es etwas helfen würde, ist eine ganz andere Frage.

Ich glaube, man muß bereit sein, die Kinder tatsächlich frei zu geben. Sie als wirklich selbständige Menschen anzuerkennen und sich selber als zeitweise nötigen Begleiter zu sehen. Nicht mehr und nicht weniger.

Der sehr konservative und sehr sanftmütige amerikanische Dichter Thornton Wilder sagte einmal ganz brutal: Niemand über 21 hat einen Vater. Er sagte auch, das Erziehungsziel in einer Demokratie sei der Mensch erhabenen Hauptes.

Er meinte mit Vater, daß dies jemand ist, der kraft Vaterschaft über dem Sohn steht, dem dieser zu gehorchen hat.

Wilder meinte aber auch, daß jene glücklich sind, die aus ihren Kindern befreundete Erwachsene gewonnen haben.

Für Risiko der Freiheit

Das klingt wirklich gut und wahr dürfte es auch sein. Aber: wer sich hier im Österreich der beginnenden 80er Jahre an Wilder hält, darf nicht mit öffentlichem Verständnis rechnen. Wenn mit den Kindern etwas schiefgeht, steht jeder im Regen, der für etwas Freiheit eingetreten ist. Der Autorität hat die schöne Rechtfertigung, daß er es ja den Kindern ohnehin verboten hat. Trotzdem haben die Undankbaren, die Unbelehrbaren anders gehandelt. Das wird als Entschuldigung gemeinhin angenommen. Das ist nicht Wilder, das ist nicht Demokratie.

Ich meine, es sollte klar sein, daß jede Erziehungsmethode riskant ist. Daß es

eine Wertfrage ist, für welche Art des Risikos man sich entscheidet, mehrheitlich entscheidet, denn in Reinkultur gelingt ohnedies keines. Ich bekenne mich zum Risiko der Freiheit. Ich meine auch nicht, daß dies etwas Besonderes ist. Kinder werden Erwachsene. Daran kommt niemand vorbei. Wir haben diese Entwicklung auch genommen.

Angst bringt Gewalt

Die Kinder sollten praktisch erfahren, daß Erwachsensein möglich ist. Sie sollten erfahren, daß die Eltern ihnen zutrauen, erwachsen zu werden. Das schwierigste Problem bei der Erziehung meiner Kinder ist meiner Meinung nach, daß ich selbst noch zu wenig erwachsen bin. Daß ich rasch Angst bekomme. An der Grenze, an der man Angst bekommt, wird man in irgendeiner Form gewalttätig. Wenn man die Probleme nicht mehr mit Vernunft und Liebe auflösen kann, erschlägt man sie. An den Kindern kann man lernen, wo man selber noch weit von wirklichem Erwachsensein weg ist. Wenn man gefragt wird „warum“ und keine Antwort weiß, außer, du mußt jetzt oder wenn einem die Kinder die eigenen Grenzen schmerzhaft beibringen.

Je länger man hier durchhält, je öfter man durchhält, desto mehr gewinnt man. Kinder sind die wertvollsten Erzieher ihrer Eltern. Es genügt, den Kindern zuzuhören, ihr Verhalten zu beobachten, mit ihnen zu spielen, um zu wissen, wie es in der eigenen Brust ausschaut, in welchem Zustand das eigene Bewußtsein ist.

Man sollte nicht glauben, daß dies einfach und gesichert zu schaffen ist. Erich Fromm, der bekannte Psychologe, schreibt zu den ungelösten Problemen des dem Alter nach erwachsenen Menschen: „Eine Form der Projektion (er meint damit jenen Trick des menschlichen Bewußtseins, eigene Schwierigkeiten dadurch zu lösen, daß man sie auf andere überträgt) ist die Projektion der eigenen Probleme auf die Kinder. Gar nicht selten können wir derartige Projektionen bereits bei dem Wunsch nach eigenen Kindern beobachten. In solchen Fällen entspringt der Wunsch nach Kindern in erster Linie dem Bestreben, das eigene Existenzproblem auf das Leben der Kinder zu projizieren. Wenn jemand das Gefühl hat, daß es ihm nicht gelungen ist, seinem Leben einen Sinn zu geben, versucht er, den Sinn seines Lebens im Leben seiner Kinder zu finden. Aber dieses wird zwangsläufig für einen selbst und hinsichtlich der Kinder scheitern. Für einen selbst scheitert es, weil jeder sein Existenzproblem nur für sich selbst lösen kann, und sich dabei keines Stellvertreters bedienen kann. Hinsichtlich der Kinder scheitert

es, weil es einem eben an jenen Eigenschaften fehlt, die man brauchte, um die Kinder auf deren Suche nach einer Antwort anleiten zu können.

(Die Kunst zu lieben, Seite 114, Ullstein 35258).

Wir wissen nicht erst seit Siegmund Freud, aber seit ihm viel klarer, daß niemand völlig erwachsen wird. Auch wir als Eltern sind Wandernde, sind unterwegs zu jenem Zustand als Mensch, den auch unsere Kinder erreichen sollen. Als Unvollkommene, als Unvollständige leben und erziehen wir. Die Kinder wissen um unsere Schwächen meist genau Bescheid. Wir sollten sie daher weniger verstecken. Es ist nicht notwendig.

Kinder spüren, wenn z. B. ein Familienabwärt in der Luft liegt. Tabus sind gestaltgewordene Schwächen. Erlaubt, wenn man Zeit braucht, um etwas zu verdauen, fatal, wenn sie zum Versteck werden, in dem man sich vor der Wirklichkeit verbirgt.

Die Wahrheit macht frei.

Ohne zu dieser Wahrheit unterwegs zu sein, auch wenn man sie nicht immer einholt, nicht immer auszugraben wagt, sie einem nicht immer bewußt ist, geht langfristig nichts.

Ohne sie kann der Friede im eigenen Haus nicht beginnen. Sanfte Wesensart, gute Nerven, sind praktische Vorgaben für den Frieden, aber sie sind kein Ersatz fürs Wesentliche. Der Mensch ist einerseits ungeheuer leicht zu täuschen, aber andererseits auch wieder ungeheuer schwer.

Eine Spielszene

Eine zweite Szene: Der jüngere Sohn fährt gerne Schi, gerne Rad, spielt gerne Lego, zeichnet gerne, ist ein sehr aktives Kind. Was wir manchmal ausnützen. Was uns manchmal Vitalität kostet, die wir lieber anders verbraucht hätten. Aber am liebsten rauft er mit mir. Im großen Doppelbett, in dem man so weich fällt. Einen morschen Zahn habe ich dabei schon verloren. Der Sohn ist mächtig stolz darauf, so stark zu sein. Ich weniger. Es muß trotzdem sein. Wir haben ausgemacht, wenn einer von uns „Pause“ sagt, dann wird der freigegeben. Das funktioniert ausgezeichnet. Selbst im heissesten Getümmel hält sich der Sohn daran. Daß er meistens gewinnt, ist klar. Sonst würde er nicht raufen mögen. Theoretisch wäre das eine Abarbeitung von Aggression, das Erlernen von Hemmungen usw. Was ist es wirklich? Die Rauferei hindert ihn keineswegs, später einen echten Zorn auf mich zu haben und mich auch nicht. Er wollte aus einem Mickey Mouse Heft eine Science fiction Stadt ausgeschnitten und geklebt haben. Ich wollte an diesem Nachmittag eher meine Ruhe haben. Das hat er gleich gespürt. Aber er ließ nicht locker. Dann habe ich den

Ausweg entdeckt: in dem Heft war nur ein Teil der Stadt drinnen. Die beiden anderen Hefte hatten wir aber nicht. Das erklärte ich ihm. Da schleuderte er das Heft auf den Boden, schimpfte kräftig und rannte in sein Zimmer. Dort heulte er los und ließ sich von der Mama trösten. Mit mir versöhnte er sich wieder am nächsten Morgen.

War das ein Beitrag zur Ermöglichung des Krieges? Wegen der Frustration? Oder doch zum Frieden, weil er sich ja ausgeweint hat? Hat er sich, wenn man sein hilfloses Weinen miteinschließt? War der Trost, den er bekommen hat, ein Pflaster über der Wunde oder Heilung? Man kommt dem Thema Frieden und Familie über Beispiele deshalb schwer nahe, weil konkrete Szenen verschieden deutbar sind.

Ventil des Krieges

Der Psychologe Mitscherlich etwa meint, daß sich aus der Geschichte ergebe, die Aggression strebe danach, sich in Abständen zu entladen. Der einzelne bekomme zu wenig Gelegenheit, sie zu befriedigen. Die Gesellschaft biete daher immer wieder einmal das Ventil des Krieges. Die allgemeine Erregung in so einem Fall sei so stark, daß sich der einzelne dem kaum entziehen könne. Auch die intellektuellen Fähigkeiten würden von unseren zerstörerischen Fantasien in Dienst genommen. Wenn man dem entgegenarbeiten wolle, müsse in der Beziehung alles getan werden, um die kritischen Fähigkeiten unseres Ich zu stärken, sie widerstandsfähiger gegen Affekte zu machen. Dann sagt er für uns hier: „Der Affekt, der in Kriege eingeht, signalisiert konservierte infantile Wut, nicht nur die aktuelle, die auf der Hand liegt. Erst wenn man die unvergessene, ohnmächtige Wut, die unverzehrten Erniedrigungen der Kindheit einbezieht, versteht man die Ausdauer im wechselseitigen Zerstören“. (A. Mitscherlich, Suhrkampaschenbuch 213, S. 81). Anfrage an uns: wie oft und wie tief haben wir in bestimmten Situationen unseren Kindern solche Wut eingeprägt? Wie oft und wie tief sind wir selber geprägt davon?

Auch Österreichs Familien sind ziemlich Schlachtfelder der Seele. Oft genug des Körpers und der Seele. „Der Friede beginnt im eigenen Haus.“

Unbefriedet

Beginnen die Kriege vielleicht auch im eigenen Haus? Die Psychologen legen das nahe. Aber wie jeder Interessierte weiß, kann man sich seinen Psychologen aussuchen. Diese Wissenschaft bringt keine Gesamtaussagen überprüfbarer Art zustande. Es darf diskutiert und widersprochen werden. Häufig passiert der Widerspruch allerdings

auch aus Bequemlichkeit, aus Verdrängung. Die Psychologie wird als Sündenbock benützt. Aber die Wirklichkeit bleibt uns trotzdem erhalten. Es ist wahrscheinlich, daß die Psychologen noch lange nicht die ganze Wahrheit über uns entdeckt haben. Aber die Tatsachen über uns sind vorhanden. Die Menschen wünschen sich den Frieden, machen aber Kriege. Daheim und im Großen. Das muß doch Gründe haben. Alle mir bekannten Religionen haben Deutungen dafür entwickelt. Auch Vorschläge wurden angeboten, wie das zu vermeiden sei. Besonders wirksam waren sie bisher nicht. Weder das Christentum, noch der Hinduismus, noch die chinesischen Weisheitslehren: alle haben sich am Menschen bisher die Zähne ausgebissen.

Das weite Land der Seele blieb unbefriedet. So scheint es. Trotzdem aber sagen uns alle Fachleute, zum Überleben würden wir nur kommen, wenn uns eben in diesen Atomzeiten das bisher mißlungene Kunststück des Friedens gelingen sollte.

Ganz unten, bei der kleinsten Gruppe, der Familie, müsse Friedenserziehung beginnen. Hier habe der Mensch für seine Gewalttätigkeit einen nicht tödlichen Umgang zu erlernen, sie einzuüben.

Wenn nur Politiker das wünschten, würde ich sagen: das bestätigt meinen Verdacht des umgekehrten Subsidiaritätsprinzips. Das übliche besagt, was in der kleineren gesellschaftlichen Einheit möglich ist, soll man nicht der größeren überlassen. Mein umgekehrtes lautet: Was die Gesellschaft nicht derpakt, muß die Familie schaffen. Ihr kann man alles hinbeuteln, was sonst nicht geht. So wie es die Gesellschaft als Sündenbock für Familiennöte gibt, gibt es auch die umgekehrte Projektion. Ein kleines, fast klassisches Beispiel: Schulreformen werden mit guten Gründen vorgeschlagen, weil u. a. die Familie versagt hat. Im nächsten Schritt muß dann die Familie wieder einspringen, um die Schule zu retten. So geht das hin und her.

Familie ist machtlos

Die politischen Machtinstrumente passen doch gut auf, daß die Familie zu Krieg und Frieden wenig zu sagen hat. In fast allen Staaten der Erde gibt es Standgerichte für jene, die nicht kämpfen wollen, wenn die Leute an den Schalthebeln es befehlen. Keine Familie kann sagen, unser Vater, unser Sohn rückt nicht ein. Wir sind anderer Meinung, wir halten diesen Krieg für verrückt. Selbst in einem so lächerlichen Konflikt wie dem Falklandkrieg haben es die Propagandamittel der englischen Demokratie mühelos geschafft, da hört sich die Familie als Friedenszelle auf.

Da hat sie Soldaten und Patrioten zu liefern. Basta.

So wage ich zu behaupten, daß es in Österreich derzeit friedlich zugeht, haben wir nicht unserer Erziehungsarbeit in der Familie zu danken, sondern einerseits dem Glücksfall, von weltpolitischen Erregungen verschont geblieben zu sein und andererseits den oft so geschmähten Politikern, die innenpolitisch eine mögliche Aufreizung der Menschen nach dem Vorbild der Ersten Republik vermeiden. Weil das Potential an Aggression nicht weg ist, nur nicht aktiviert ist, glaube ich auch, daß man für die jeweilige Zukunft immer vorsichtig sein soll. Natürlich hätte es heuer ein Politiker schwer, an den Rändern gibt es solche ja, wieder für Gewalttätigkeit im Geiste und dann direkt einzutreten. Wir haben einen breiten Konsens für friedliche Lösungen erreicht.

Wohlstand — Aggression

Aber vielleicht nur, so eine begründete Vermutung, weil es mit uns nun mehr als dreißig Jahre beständig aufwärts ging. Was sein würde, wenn die Wirtschaftskrise gemeinsam mit der Umweltkrise sich als nicht mehr beherrschbar erweisen sollte? Was wäre, wenn wir dafür tatsächlich sehr viel unseres privaten Wohlstandes bezahlen müßten? Wer von uns wagte zu garantieren, daß sich nicht neue Extremismen ausbreiten würden, neue Fronten sich bildeten und zwischen ihn die Gräben so tief gezogen würden, daß viele von uns drinnen Platz haben würden? Die Libanesen, die Nordiren, die Iraner, die Leute in Salvador sind Menschen wie wir. Umgekehrt klingt es viel härter: Wir sind Menschen wie sie. Wir sind von ihrem Schicksal nicht so grundsätzlich geschützt, wie wir es uns jetzt gerne einreden. Unsere Aggressionen ruhen. Aber alle Untersuchungen, die da in Österreich auf dem sozialpsychologischen Sektor unternommen worden sind (z. B. eine über Kärntens Volksgruppenkonflikt) haben unter der Oberfläche jene Aggressionen vorgefunden, die sich jederzeit ein neues Opfer suchen können. Da gibt es Gastarbeiter, Umweltverschmutzer, Energieverschwender, Waldmörder, Arbeitsplatzvernichter.

Der familiäre Widerstand gegen solche Vorurteile nützt zumindest zeitweise gar nichts. Meine Frau hat längere Zeit in der Katholischen Arbeiterjugend mitgearbeitet. Sie hat dabei in Klagenfurt Gastarbeiterfamilien geholfen. Sie hat sich für Probleme der Dritten Welt engagiert. Bei uns gibt es ausgesprochen freundliches Klima dafür. Das hindert den älteren Sohn nicht, heftige Vorurteile, die er anderswo übernommen hat, in diese Richtung zu äußern. Vielleicht tut er es nur, um meine Frau zu ärgern. Weil sie ihn derzeit ärgert,

weil er mit Lehmshuhen noch in sein Zimmer rennt, wenn er dort etwas vergessen hat. Weil er mit der offenen Milchpackung durchs Wohnzimmer stolpert. Sie hat die Putzarbeit in der Wohnung und freut sich überhaupt nicht dabei.

Aber derselbe Sohn richtete in der Früh das Frühstück für meine Frau her, als ich auf einer Dienstreise ein paar Tage weg war. Ohne daß ich oder sie auch nur Muh in diese Richtung gemacht hätten.

Kann man mehr verlangen?

Ich glaube eher nicht.

Aber trotzdem. Die Wörter, die Schlagwörter für einen Konflikt größerer Art, sind auch bei uns im Umlauf. Es sind vermutlich ständig solche Schlagwörter in jeder Gesellschaft im Umlauf. Es liegt, wie Mitscherlich gesagt hat, an der Stärke unserer kritischen Vernunft, daß Schlagwörter nicht ausschlagen.

In Kärnten brachen etwa mit dem Oststafelkonflikt 1972 die versteckten Aggressionen zwischen den beiden Volksgruppen für ganz Österreich sichtbar durch. Wenn es nun einmal österreichweite Probleme geben würde, die viele Menschen langfristig bedrücken, würden wir friedlich bleiben? Ich habe vorhin behauptet, die Familien hätten zum Frieden in Österreich nichts Wesentliches beigetragen. Wir wären eher auf politischer Ebene friedlich gehalten worden. Ich möchte hier aber auch das Gegenteil behaupten.

Es gibt mehr Frieden

Dieser Friede als Lernprozeß aus unserer friedlosen und katastrophalen jüngeren Geschichte hat in starkem Maße die Ebene der Familie erreicht und dort gewirkt. Die Familien, in denen die Roten oder Schwarzen oder Blauen oder Grünen verteuft werden, sind seltener geworden. Mögliche Konflikte könnten in Zukunft nicht bloß am Verhandlungstisch ausgetragen werden. Aber doch ohne jene Grausamkeit und Zerstörungswut, die wir in der Welt täglich sehen können.

Manchmal glaube ich, daß wir eine These von Friedrich Hacker zumindest stückweise, ansatzweise leben: Probleme, die nur mit Gewalt gelöst werden können, müssen neu gestellt werden. Und als nächste Stufe bei Hacker: Nur die jeweiligen Besitzer der Gewalt können die Brutalisierung durch Gewaltbeschränkung und Vermeidung verhindern.

Eltern sind mächtig

Da ist doch unsere Brust wieder der Ort, auf den wir klopfen müssen. In den Familien sind wir die Mächtigen, die Kinder die weniger Mächtigen. Zuerst körperlich und dann noch lange der Erfahrung nach und den Finanzen nach. Verhalten wir uns da so, daß die

Familie die erste Friedenszelle der menschlichen Gemeinschaft wird, wie Bundespräsident Kirchschläger das formuliert hat. Wie friedlich sind wir hier?

Es ist gewiß verdächtig, wenn von den Politikern an die Familien der Wunsch nach einem Beitrag zum Frieden herangetragen wird. Aber der Sache nach ist der Wunsch völlig korrekt. Er sollte nicht einmal nötig sein. Friede sollte wesentlich schon in den Familien da sein. Der Friede kann in der Familie anfangen.

Er ist nur offensichtlich bei weitem weniger da, als es zu verlangen ist, nicht nur zu wünschen wäre.

Natürlich dürfen die Familien in dem Zusammenhang mit Erich Fromm die Antwort geben, daß Liebe heute zwangsweise eine Randerscheinung in unserer Gesellschaft sein müsse, weil der Mensch auf Produktion und Konsum, auf Ware also, programmiert werde. Liebe könne nur am Rande unserer Gesellschaft überleben. Fromm meint etwa dann, daß unsere Gesellschaft daran zugrundegehen werde, weil mit der Liebe ein grundlegendes Bedürfnis der menschlichen Natur ausgeschlossen sei. Das halte keine Gesellschaft auf Dauer aus.

Dieses Zugrundegehen, so ist zu erläutern, muß nicht unbedingt blutig und katastrophal gesehen werden. Vielleicht geht unsere Gesellschaft in jenen Außenseitergruppen schon zugrunde, die heute anfangen, absichtlich oder auf gut Glück alternativ zu leben. Unsere Aggression gegen alternative Formen, die doch viel häufiger vorkommt als unser Wohlwollen, scheint darauf hinzudeuten.

Nun gibt es unter dem bunten Volk der Alternativen sicher Leute, die sich nur ihr Nischchen suchen und seelisch wie materiell von der bekämpften Gesellschaft abhängig bleiben. Ganz ohne kritischen Test sollte man nicht zu jubeln beginnen.

Aber es ist recht wahrscheinlich, daß unter ihnen viele sind, die der Wahrheit des Menschen näher kommen als die Drinnengebliebenen. Aber nicht nur die nach außen Gegangenen, auch die anderen haben ihre Chancen, die Gesellschaft zu verwandeln. Das ist ja wohl die einzige Form, in der man sie menschlich zugrundegehen lassen kann.

Wir haben Freiräume, keine absoluten. Aber sicher mehr als wir überhaupt nutzen.

Auf die Grundlagen des Fortschritts zu verzichten, den die letzten Jahrhunderte gebracht haben, das halte ich wirklich für ein Minderheitenprogramm. Für ein bei einigen respektables Programm bitte. Aber für die Mehrheit geht es, so scheint mir, um die Vermenschlichung der vorhandenen Gesellschaft. Es geht nicht darum, den Hunger wieder einzuführen, sondern

die Ernährung naturnäher, menschengerechter zustandzubringen. Es geht nicht darum, die Medizin zu verbannen, sondern sie am Gesamt Menschen und seinem Wohl zu orientieren. Es geht nicht darum, die Industrie an sich stillzulegen, sondern jene Giftzähne zu entfernen, die uns heute bedrohen.

Ohne Auto leben

Manches kann man privat still und leise tun. Meine Frau und ich haben zu unserer Überraschung festgestellt, daß uns am Besitz eines Autos nichts liegt. Wir haben keines. In der ersten Klasse, die der jüngere Sohn besucht, ist er der einzige, in dessen Familie es kein Auto gibt. Wir haben unser Leben so organisiert, daß wir ohne Auto auskommen. Manchmal wünschen wir uns eines. Aber solche Situationen sind sächlich selten. Natürlich sind dazu Vorbedingungen nötig: ein Arbeitsplatz, der ohne Auto sinnvoll erreicht werden kann, Einkaufsmöglichkeiten. Würde ich auf dem Lande wohnen, hätten wir vermutlich zwei Autos. Aber jeder kann sich seine Freiräume nach seinen Interessen und Chancen zusammensuchen, kann sie wieder ändern.

So ein bewußter Verzicht, manche Leute schaffen das mit dem TV-Gerät (wir sind da hoffnungslos), bringt Freiheit ins Leben. Ein Verzicht nötig zum Nachdenken. Das Nachdenken bringt neue Wahlchancen.

Mittlere Wonnen

Ich bin absichtlich auf einer mittleren, harmlosen Ebene des Problems geblieben. Die Lesung nachher, so wurde mir gesagt, wird die Probleme schärfer angehen. Die Familie, der ich angehöre, hat derzeit keine schlimmen Sorgen. Es sind keine Mitglieder schwer krank oder behindert. Wir haben soviel Geld, daß wir unsere Bedürfnisse ohne heldenhafte Verzichtleistungen dem Haben anpassen konnten. Wir wohnen seit ein paar Monaten in einer neuen, großen Wohnung, was Pubertätsprobleme sehr erleichtert. Wir verwenden weder Schlaf- noch Aufputschmittel. Wir leben mit Thomas Mann die Wonnen der Gewöhnlichkeit.

Aber von Idylle kann natürlich keine Rede sein. Wer vom Frieden in der Familie redet, meint wohl eher einen Grundzusammenhalt, ein gegenseitiges Vertrauen, dem die täglich vorkommenden Konflikte letzten Endes nichts anhaben können.

Ich würde mich nicht genieren zu sagen, daß es uns gut geht. Jedes Familienmitglied hat natürlich lebhaft Pläne, wie es uns besser gehen könnte. Aber nicht dem Grunde nach.

„Der Friede beginnt im eigenen Haus. Der Weltfriede beginnt mit dem inneren Frieden der Starken. Im innerpolitischen geistigen Kampf um die Herr-

schaft muß die Gesinnung der Friedlosigkeit, die die Gewalt wollen würde, wenn sie nur könnte, verschwinden. Denn die Friedlosigkeit in der Innenpolitik macht auch den Frieden in der Außenpolitik unmöglich."

So hoffte Jaspers im Jahre 1958. Es gibt, wenn man großzügig ist, etwa zwei Dutzend Staaten, deren Innenpolitik friedlich genannt werden darf. Es gibt 25 Jahre nach Jaspers noch sehr viel zu tun.

Unser Familienfriede ist kein Haus voll Glorie und keine feste Burg, eher sind wir ein solcher Acker, auf dem der Sämann verschiedenes sät. Wir schauen, daß wir damit zurechtkommen, mit dem, was da aus uns herauswächst. Aus unseren vier Bewußtsein.

„Es ist der Mensch in seiner geistigen Verfassung, und es sind die Ideen, die den Menschen beseelen, die noch immer die Geschichte der Menschheit stärker beeinflußt haben als viele machtpolitische Momente. Die Wandlung des Menschen, jedes einzelnen, zu einem Träger des Friedens ist jene Wandlung, die für ein Überleben unerläßlich ist", schreibt Rudolf Kirchschläger (Der Friede beginnt im eigenen Haus, Seite 19).

Noch einmal persönlich

Noch ein Ausflug ins Persönliche. Unser Bundesheer gehört, ich hoffe, sowohl die Anhänger des Heeres als auch seine Kritiker verzeihen mir die Feststellung, das österreichische Bundesheer gehört zu den relativ friedlichsten der Erde. Ich habe dort keine Übungsstunde zur Grausamkeit miterlebt. Ich wurde nie gedrillt, hem-

mungslos zu sein. Wir bekamen kein Feindbild eingeprägt. Wir haben keine Pappkameraden gestochen, nur auf sie geschossen. Wir haben eben den geschichtlichen Glücksfall, das Heer nur zur Verteidigung zu haben.

Dann lag ich an einem kalten, nassen Morgen in einem Lehmloch bei Frankenkmarkt in Oberösterreich. Müde, dreckig. Und drüben im nächsten Dorf ließen sich die Konturen feindlicher Panzer sehen. Es war Manöver. Ich stellte mir vor, was wäre wenn... Die Antwort schockierte mich. Ich würde zweifellos funktionieren, würde schießen, kämpfen, solange ich militärisch dazu in der Lage wäre.

Ich hätte da kaum moralische Probleme, das wurde mir an diesem Morgen so gegen fünf Uhr früh deutlich. Nicht nur im österreichischen Heer, überhaupt. Ich dankte dem Glücksfall, keiner Armee anzugehören, zu deren Aufgaben auch der Angriff auf andere dazugehört.

Ein paar Jahre später fand ich ein Mitscherlich-Zitat dazu: „Sind also Achtlosigkeit für das Leiden anderer und das Leid im eigenen Lager, eigene Todesbereitschaft die psychischen Konstellationen, die sich eine unbewußte Triebkraft arrangiert, um zum Zuge, zur erlösenden Entspannung zu kommen? Liegt hier die Begründung für die Unausrottbarkeit von Kriegen, überhaupt von zwischenmenschlicher Tortur aller Grade und Methoden? Auf diese Frage gibt es keine zureichende Antwort. Aber es gibt auch kein Argument, um sie als unsinnig abzulehnen. Unsere wissenschaftlich geprüften Beobachtungen reichen nicht aus". Das schreibt Mitscherlich. (Die

Idee des Friedens, Bibliothek Suhrkamp 233, S. 29). Der Schock von Frankenkmarkt blieb mir tief in Erinnerung. Er wiederholte sich als Erfahrung inzwischen mehrmals. Ich kenne ihn schon ganz gut. Vielleicht bewältige ich ihn im Laufe der Jahre noch. Aber ich bin seit diesem Morgen, was mich betrifft, wieder um vieles vorsichtiger geworden. „Uns allen ist offenbar die Aufgabe gestellt, es bis zur denkenden Anpassung, bis zum überlegten Verhalten zu bringen, unzweifelhaft eine Forderung, die ein großes Stück Überforderung enthält", schreibt Mitscherlich.

Unsicherheit in der Friedensfrage ist vielleicht sicherer als eine falsche Gewißheit.

Ich habe am Anfang gesagt, ich möchte sie zu keiner großen Lösung hinführen. Sie auch nicht mit einer langen Leine an Thesen fesseln. Es sollten Anmerkungen für ihr Bewußtsein sein, manche brauchbar, manche fremdartig.

So ist eines sicher, ihr Friedensfest heute nachmittag sollte für sie wichtiger sein. Leben sie ungeniert Familie. Auch wenn der Familienbund darüber keine Protokollnotizen für seinen Jahresbericht machen könnte. Für den Sinn des Bundes tun sie das Wesentliche. Ich wünsche ihnen, daß ihnen die Luftballons in der Hand ihre Sorgen erleichtern und vielleicht schaffen sie es, wenigstens eine Sorge nach Abklärung auf der Erde absichtlich in die Ferne zu schicken.

Jeder hat genug Sorgen, um eine entbehren zu können.

Ich danke ihnen.



IST DAS AUCH SCHULE? AUCH DAS IST SCHULE!

Das Gesetz schreibt dem Lehrer in sogenannten didaktischen Grundsätzen „Gemeinschaftsziehung“ vor.

Folgende Forderungen sind hierin zu lesen:

— eine auf Vertrauen gegründete Erziehungsgemeinschaft

— Steigerung der Gemeinschaftsfähigkeit und Gemeinschaftsbereitschaft.

— Üben und Erleben von Formen der Konfliktbewältigung

— Mitwirkung an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit in Freiheits- und Friedensliebe

Schöne Ziele, die jeder sofort unterschreiben könnte und würde. Ein Schulkurs wäre normalerweise ein Anlaß, solche Dinge zu pflegen und zu fördern.

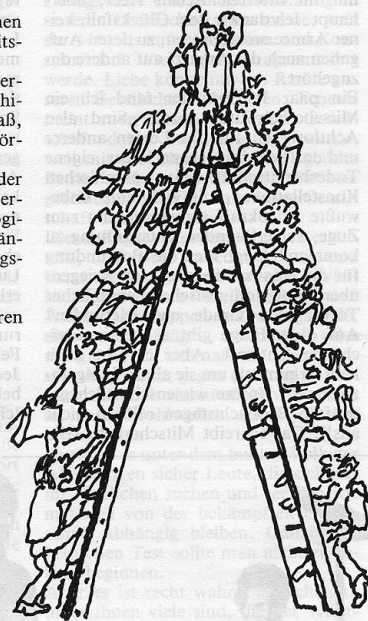
Aber da hat das Gesetz schon wieder anders vorgesorgt. Nach dem Wintersport sind Ziele allgemeinpädagogischer Art zu pflegen, nämlich Gelände-, Schnee-, Geräte- und Rettungskunde.

Es ist wie oftmals im Leben:

48 Da gibt es schöne Ziele, aber an deren

Verwirklichung möchte, will, darf, usw.... keiner denken.

Wir haben auf unserem Schikurs an unsere Gemeinschaft gedacht. Wir haben die Gemeinschaft zum Mittelpunkt gemacht. Unsere Klasse ist ansonsten sehr zerrissen; wir sind in einer sogenannten „Leistungsdifferenzierten Hauptschule“ in Leistungsgruppen



1. Was sagen die einzelnen Schüler zueinander ?

Einmal mit dir ich bin der Erste, ich kann
sofort alles. Ich will hinauf. Du gehst in
die falsche Richtung. Warum gehst du so lang-
sam?

2. Bist Du einer der Schüler ? Warum ? Erzähl ein wenig davon !

Jeder will der Beste sein und herrschen
für mich ich will auf der Leiter sein will

1. Was sagen die einzelnen Schüler zueinander ?

Wer reißt hinauf?

2. Bist Du einer der Schüler ? Warum ? Erzähl ein wenig davon !

Ich möchte nicht so unter sein jeder will
der Erste sein. Alle glauben sie sind besser
als ich. Sie sind aber nicht gut. Ich verstehe
keine Tricks und will mich

aufgeteilt. Der Klassenvorstand sieht nur zwei Stunden in der Woche alle Schüler unserer Klasse; in diesen zwei Stunden sollte eigentlich Physik gelernt werden. Für Probleme der Klassengemeinschaft bleibt wenig Zeit.

Anstatt „Geräte-, Schnee- und Geländekunde“ machten wir „Gemeinschaftskunde“. Jeden Abend und am freien Nachmittag setzten wir uns zusammen und redeten über uns. Die Gespräche wurden mit allerlei Mitteln in Gang gesetzt.

Wir begannen damit, daß wir die Schüler unserer Klassengemeinschaft als Wald darstellten. Jeder stellte sich selbst als Baum dar. Diese Bilder besprachen wir dann.

Der nächste Schritt war die „Geschichte vom Baum“ oder „Erziehung — oder: Was dürfen Kinder?“. Diese Geschichte stellten wir bildlich dar.

An andere Probleme unserer Gemeinschaft gingen wir mit Karikaturen heran. Die Ergebnisse liegen bei.

Am Ende finden Sie zwei Berichte über diese abendlichen Gesprächsrunden.

Viel Spaß beim Lesen und Anschauen! Wir haben alles sehr ernst gemeint. Wir haben das niedergeschrieben, was uns bewegt hat, was uns betroffen hat. ... und wir sind 12 Jahre alt.

Anmerkung:
Die Karikaturen wurden dem KSJ-Klassenbuch entnommen. KSJ, Wien 1981.

WAS KÖNNTE DAS MIT SCHULE ZU TUN HABEN?



Er ist ein böser Lehrer! Er zwingt die Kinder zu gutem Verhalten.
Der Lehrer will, daß alle in die gleiche Richtung gehen. Wenn alle
gleich wären, wären entweder alle schwarz, oder alle braun

Envio:

Der Lehrer will immer, daß die Schüler das machen was der
Lehrer will. Und wenn nicht alle so laufen
über so ist es nicht richtig!

Fahrräder müssen sich immer ohne Pause drehen.
und auch Kinder sollen auch immer lernen!

Kind: Dieses ist ein macht- und nicht sparsames Kind
im geistigen Kinder: immer mehr sich zu drehen.

Ind: Ich hab es versucht und dann steckt es in
in die Luke? Gott - sei - Danke hat das mit unserer
Schule nichts zu tun?

Sch kein ein Zahnradchen. Alle Zahnradchen
sondieren Sie befinden in Schillinggemeinschaft ein.
Jeder muss sich in eine Richtung drehen. Wenn ein
Rädchen sich in eine andere Richtung drehen
müll, dann muss die anderen Rädchen dagegen
Nicht nur die Rädchen auch die Fahrer

Der Herr will alle Kinder in eine Form gessen. Er will
beweisen, dass alle Menschen einander aus der Ruhe
heraus und jeder anders ist. Jeder einzelne jeder Mensch
und jedes Kind ist in eine Form gegeben und keine
auf der anderen Seite wie es ist. Er will jeden alles
umgeben. Man ist zu ihm und der Herr hat dies und
ihnen gegeben. Er ist der Herr.

Bei einer Reihe von Ticks in einem Uhrwerk darf kein Ticken ausfallen, denn dann funktioniert das Uhr nicht mehr.
kann jeder so machen wie er will:

Die Räder müssen sich immer nach dem Fahrer drehen.
Diesen Fahrer macht es wohl Spaß, uns in Räder zu
verformen. Er zwingt uns das zu tun. Ich finde, wenn wir
die Fahrer in Zahnräder verwandeln würden, würde
es ihnen auch nicht gefallen, nach unserem Ton zu tanzen.

Franz: Der Lehrer will mich zu einer anderen
Verhaltensform bringen. Aber jeder Braum
möcht wie er will und jeder Mensch möcht
wie er will und jeder Mensch möcht
wie er aufpasst sein!

Urge:

Der Fahrer muß alles in einer Form haben
und daher die Zahnräder.

HÄHNES G.
Dies ist ein Beispiel, daß nicht jeder das tun kann,
was er will. Wenn der Lehrer etwas will, dann soll es
auch geschehen. Also wenn er möchte, daß man sich
in die Form der Zahnradchen Beigibt, so muß es geschehen.

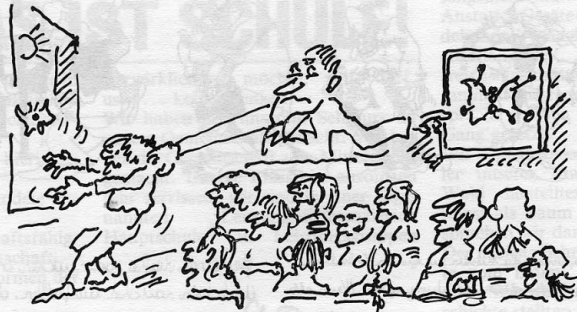
MICHAEL

Er bringt sie in die „richtige“ Form

So sollen sie wachsen.

Man kann nicht tun, was man will

EINE BIOLOGIESTUNDE



Was soll diese Karikatur aufzeigen ?

Gib dem Lehrer und dem "neugierigen" Schüler einen Namen !

Was sagt der Lehrer zum Schüler, der beim Fenster hinausschaut ?

Schreib auch nieder, wie es Dir dabei geht !

Obwohl der Lehrer ein Biologielehrer ist, will er nicht, dass der Heinz den echten Schmetterling anschaut. Er will, dass Heinz den am Plakat anschaut. Ein Biologielehrer müsste eigentlich mit dem richtigen Schmetterling lernen, wenn er einen zur Verfügung hat. Er ist ja für die Natur.

Was soll diese Karikatur aufzeigen ?

Gib dem Lehrer und dem "neugierigen" Schüler einen Namen !

Was sagt der Lehrer zum Schüler, der beim Fenster hinausschaut ?

Schreib auch nieder, wie es Dir dabei geht !

Ein Schüler schaut nicht auf den Schmetterling auf dem Bild, sondern auf den, der gerade fliegt.

Georg Brückner

„Er selbst nicht auf den Schmetterling, der da draußen fliegt, sondern auf den, der auf dem Bild.“

Karl

„Einen echten Schmetterling zu sehen und nicht nur ein Bild davon.“

Was soll diese Karikatur aufzeigen ?

Gib dem Lehrer und dem "neugierigen" Schüler einen Namen !

Was sagt der Lehrer zum Schüler, der beim Fenster hinausschaut ?

Schreib auch nieder, wie es Dir dabei geht !

Peter:

Lehrer: „Was sagst du zu diesem Schmetterling, Franz?“

Franz: „Er ist wunderschön, nur der fliegt herein.“

Lehrer: „Wo schaut du denn hin, hier ist das Bild!“

Franz:

„Schau auf den Schmetterling am Bild!“

Schüler: „Wieso nimmt er kein Original, wenn es so viele gibt?“

Bauer:

„Weil der, in der Schule ist man flüchtig, lernt passt auf und man flücht nicht Schmetterlinge, fast nicht lernen sondern lernen.“

Was soll diese Karikatur aufzeigen ?

Gib dem Lehrer und dem "neugierigen" Schüler einen Namen !

Was sagt der Lehrer zum Schüler, der beim Fenster hinausschaut ?

Schreib auch nieder, wie es Dir dabei geht !

Max:

„Man will wissen, was man die Dinge in der Natur sieht und nicht vom Bild.“

Karl: „Der schöne Schmetterling.“

Lehrer: „Setz dich! Vom Bild lernt man mehr.“

Bert:

„Kinder sind lebendige Wesen. Es gibt Schulen, in denen Kinder in den Bänken eingeschnallt sind. Es ist wie in einem Käfig, das ist nicht gut. Ein Original ist ein Bild schön. Das ist nicht so.“

Was soll diese Karikatur aufzeigen?
 Gib dem Lehrer und dem "neugierigen" Schüler einen Namen!
 Was sagt der Lehrer zum Schüler, der beim Fenster hinausschaut?
 Schreib auch nieder, wie es Dir dabei geht!

Bei uns kommt das auch vor, dass wir z.B. ach,
 lieber nicht, ich will ja keine Namen nennen.
 Seppi glaube ich ist Schmetterling-fan,
 aber an Biologie ist er nicht interessiert.
 Der Lehrer liebt Schmetterlinge die als
 Modell dargestellt sind. Der Lehrer sagt:
 „Seppi sehr schön hier!“ Aber Seppi ist ganz
 verliebt in den naturgetreuen Schmetterling.
 Mir würde das Herz in die Hose fallen. Ich
 würde sofort an meine Verhaltensnote
 denken und was meine Mutter erst
 sagen würde, wenn er es ins Elternhaft
 schreibt.

Christian - Rene - Michael

Wir finden ...

- Es ist gut, wenn man am Abend offen
 und ehrlich zueinander ist;
 - wenn man gute und schlechte
 Dinge sagen kann,
 - und sich ausreden kann.
- Es hat viele lustige und traurige Themen
 gegeben; z.B. - Streitigkeiten
 - über Spitznamen diskutieren
 - über Ausgestoßene reden.
- Es hat auch viele Karikaturen gegeben;
 z.B. - Wo finde ich mich in der
 Gemeinschaft?
 - Unsere Verhaltensweisen.
 - Wie soll man wachsen?

Wir drei - Christian, Rene, Michael - haben
 diese Sprechstunden gut gefunden, weil
 nach jeder Sprechstunde die Gemein-
 schaft von uns besser bzw. „fester“
 geworden ist.

Rinigt + Bianca + Marin

Die Gesprächsrunden

Wir finden die Gesprächsrunden sehr reichlich, weil
 man sich richtig aussprechen kann. Es ist auch
 sehr reichlich, weil wir merken, dass in unserer
 Klassengemeinschaft auch nicht alles stimmt.
 Dadurch, daß wir miteinander gesprochen haben,
 hat sich so manches geändert und verbessert.
 Uns hat auch sehr gefallen, daß wir wieder mehr
 zur Klassengemeinschaft gehört.
 Wir finden auch gut, wie wir vieles bildnerisch dargestellt
 haben, denn manche Kinder können sich damit
 besser ausdrücken. Wir hatten viele Probleme,
 wobei wir die meisten lösen konnten.
 Es machte uns allen auch sehr viel Spaß.
 Uns hat ergötzt und wir haben gestaunt,
 was für super Ideen die Kinder hatten.
 Nicht so gut fanden wir, daß sich viele nicht
 getraut haben, ihre Zeichnung herzuzeigen
 und daß viele Kinder über die Gedanken anderer
 gelacht haben. Wir finden jeder hat seine eigene
 Fantasie.
 Manchmal sind wir im Kreis gesessen und keiner
 hat was gesagt. Wir wissen nicht den Grund dafür;
 aber vielleicht kommen wir noch darauf.
 Aber im großen und ganzen hat es uns sehr gut
 gefallen.

Liebe Frau Lehrerin!
Lieber Herr Lehrer!

So stelle ich mir die „ideale Prüfung“ vor:
Sie fragen, ob ich vorbereitet bin. Dann
möchte ich die Frage aussuchen. Helfen
sie bitte mit eselsbrücken. Nicht
zuviel Fragen. Wenn die Prüfung nicht
geschafft ist, würden sie bitte den
Kandidaten.

Liebe Grüße,
Vanner

52

Liebe Frau Lehrerin!
Lieber Herr Lehrer!

So stelle ich mir die „ideale Prüfung“ vor:
Sie sollen prüfen, wenn ich an diesem
Tag in Ordnung und in Form bin.
Fragen sie nicht allzu schwere Sachen.
Machen Sie die Kinder, die geprüft werden
nicht zu müde und machen sie es nicht
spannend. Wenn man etwas falsches
sagt, dann sollen sie nicht nachfragen.
Geben sie einfach zur nächsten Frage. Helfen
sie nicht zu schwer und lassen sie uns
Zeit damit. Können wir gut überlegen
und langsam
denken

Liebe Grüße,
Luis Bötz

EX LIBRIS

Geschichte und Gegenwart

„Eine Suche nach Erinnerung hat eingesetzt“, schreibt der Herausgeber in seiner Einleitung; man könnte auch sagen: Geschichte wird wieder modern – zumindest in Festtagsreden und Seminaren wird sie wieder gepflegt, in Ausstellungen und durch fleißige Zitierung ihrer Helden gewürdigt. Aber Geschichte kann auch mehr sein als die gelehrte Garmierung: Sie „fordert zur Auseinandersetzung mit den langfristigen gesellschaftlichen und politischen Entwicklungstendenzen auf, aus denen unsere Gegenwart entstanden ist, und das heißt immer auch mit unseren eigenen subjektiven Erfahrungen, unseren Lebensgeschichten. Es gilt das erstarkende Interesse an der Geschichte zur Festigung demokratischer Identität zu nutzen.“ So steht es im Vorwort zu dem Band.

Wolfgang Ruppert (Hrsg.): Erinnerungsarbeit. Geschichte und demokratische Identität in Deutschland. Leske und Budrich Verlag, Opladen 1982.

Ich gestehe, daß ich von der neolinken Mode, die möglichen Betätigungen mit dem Attribut „Arbeit“ zu versehen (Freizeitarbeit, Erholungsarbeit, warum nicht Schlafarbeit?), nicht angetan bin; der unbeeirreichte Brang, sich auf diese Weise „proletarisch“ zu fühlen, ist nicht intellektuelle Subtilität, sondern einfachlich und ist nicht anders soll nicht auf dieses Buch zurückzuschlagen, das auf einem Forumgespräch in Nürnberg beruht und interessante Betrachtungen über Geschichte – über deutsche Historie und Arbeitergeschichte – enthält. Eine Reihe von Beiträgen kreist um die Vermittlung von persönlichem Erleben und individueller Identität auf der einen, Geschichte, Kulturbetrieb und Tradition auf der anderen Seite; in anderen Aufsätzen werden Beiträge zur Vermittlung einer solchen historischen Identität geboten, ob es sich um die Untersuchung des europäischen Mittelalters oder um arbeits- und sozialgeschichtliche Einzelstudien handelt. Rörn Rüsen beschließt seinen Essay über „Geschichte als Aufklärung“ schließlich mit den Worten: „Selbständiger Verstandesgebrauch ist ein Prinzip, das das historische Denken in doppelter Hinsicht konsensfähig macht: Methodologisch durch seine Verpflichtung auf die Regeln einer rationalen Argumentation, und geschichtstheoretisch durch seine Verpflichtung auf das Sinnkriterium der Utopie einer gelingenden wechselseitigen Anerkennung in der gesellschaftlichen Kommunikation...“

Daß die Geschichte wieder modern ist, ist auch aus dem Grund interessant, da es schon zeitweise schien, sie sollte – vielfach befangen in rein deskriptiv-chronologischen Schilderungen und beschränkt auf politische Ereignisse und große Männer – von verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen überrollt werden. Daß Idiographie und Chronologie aber ein unabdingbares Fundament bilden, das gerade durch sozialwissenschaftliche Erweiterungen verschoben werden kann, ist auf fruchtbare Weise angereichert werden kann, wird auf wunderschöne Weise in zwei Bänden des vom Süddeutschen Rundfunk veranstalteten Funk-Kollegs deutlich:

Werner Conze, Karl-Georg Faber, August Nitschke (Hrsg.): Funk-Kolleg Geschichte, Band 1 und 2, Fischer Taschenbuch 6858 und 6859, Frankfurt a. M. 1981 Geschichte, so wird in der Einleitung gesagt, sollte dargeben werden als das vergangene gemeinsame Handeln und Verhalten von Menschen in dieser Welt zusammen mit den von ihnen geschaffenen Sachen, Institutionen und Traditionen und in ihrer Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft. Ein dreifacher Zugang zur Geschichte und zur Geschichtswissenschaft soll dieses umfassende Programm realisieren: das Geschichtliche und dennoch ohne Simplizität darzugeben ist. Zunächst wird von Grundsituationen und elementaren Erfahrungen der Menschen ausgegangen, deren kultureller Wandel durch den geschichtlichen Prozeß verfolgt wird; dazu zählen Beiträge über Mann und Frau, Geburt und Tod, die Gruppe und den einzelnen, Arbeit und Freizeit, Mangel und Überfluß, Stadt und Land, Natur und Gesellschaft, Ordnung und Freiheit, Fremde und das Eigene. Nach einer Zwischenbetrachtung über Geschichte folgt die chronologische Erschließung des Themas im welthistorischen, europäischen und nationalen Zusammenhang; in einem abschließenden Teil werden einige Versuche unternommen, wichtige Traditionen des geschichtlichen Denkens, methodologische Fragen und die Stellung der Geschichtswissenschaft in der Gegenwart zu skizzieren. – In der Klarheit der Darstellung und der Sorgfalt der Behandlung ein Buch, dem man eine möglichst breite Leserschaft wünschen kann.

Jene historischen Prozesse, die zum Entstehen einer Arbeiterbewegung im 19. Jahrhundert führten, haben ihre internationalen Ähnlichkeiten und nationalen Eigenheiten; in dem Band von **Ulla Prax-Kaddatz: Zur Entstehung einer Arbeiterkultur in Frankreich, edition suhrkamp 1115, Frankfurt a. M. 1982** wird dem Erwarfen der französischen Arbeiterschaft in

den 30er und 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts – in der Zeit der Julimonarchie zwischen 1830 und 1848 – nachgespürt. Als Konstitutionsmomente der Arbeiterbewegung ergeben sich ihre Verelendung im Industrialisierungsprozeß, die an der ökonomischen, der Wohn- und der Gesundheitssituation der Arbeiterschaft expliziert wird, sowie die Charakteristika des sich wandelnden Arbeitsprozesses, aber auch die staatliche Sozialpolitik zwischen Armenfürsorge und Arbeitsetzgebung. Es entwickeln sich Selbsthilfeorganisationen und Anfänge eines Widerstands unter der Arbeiterschaft; die Autorin versucht, den Übergang von diesen Formen zu jenen proletarischer und gewerkschaftlicher Organisationen zu zeichnen. Für das zeitgenössische bürgerliche Publikum, dem es an der Schreckensphantasie ihrer aufbegehrenden Arbeiterbevölkerung, eine Fülle von Material, das in dem Band aufbereitet wird, kann über diesen Konfrontationsprozeß, in dem sich das Selbstbewußtsein der Arbeiterschaft zu festigen beginnt, Auskunft geben.

Zeitgeschichte im Spiegel von Rezensionen; über Bücher und über die Welt gleichzeitig schreiben; zu analysieren und zu urteilen, dies miteinander verbinden zu lassen, ohne es umständlich zu separieren: das muß man können. Haffner bewältigt diese Aufgabe mit einem Analyse- und Formulierungvermögen, das seine kurzen Betrachtungen zu theoretischen, praktischen, ethischen Impulsen werden läßt:

Stephan Haffner: Zur Zeitgeschichte. 36 Essays. Kindler Verlag, München 1982.

Als Beispiel eine wichtige Rolle – der Dreißigjährigen Krieg, Preußen, Rosa Luxemburg, Weimar – politische Gestalten und Ereignisse – Lenin, Ulbricht, Adenauer, der Krieg in Spanien – Literatur – der Fischer Verlag und die Preußische Akademie – Rechtsstaat, Friedensforschung, Rüstung, Geschlechtssrollen, Futurologie und vieles andere – alles in allem ein Mosaik, aus dem sich ein innerer Zusammenhang gewinnen läßt; die stilistisch glanzvollen und anregenden Essays können zu kurzweiligen und dennoch nicht oberflächlichen Lektüre empfohlen werden.

M.P.

Parteien ohne Jugend

Nicht nur die wirtschaftlichen Störungen geben seit den 70er Jahren Anlaß zur Beunruhigung in den westlichen Industriestaaten, sondern auch weniger greifbare Veränderungen, die sich in den Köpfen der Menschen, vor allem der Jugendlichen, vollziehen; nicht so sehr die lautstarke Verweigerung – wie am Ende der 60er Jahre – ist es, die zur Besorgnis Anlaß gibt, sondern eine „stille Revolution“ der Werte und Weltbetrachtungen. Einigen Aspekten dieses kulturell-politischen Wandels spürt eine Studie nach, die als Band 2 einer von Christian Brünner, Wolfgang Mantl und Manfred Welan herausgegeben Reihe zur Politik und Verwaltung erschienen ist:

Fritz Plasser und Peter A. Ullrich: Unbehagen im Parteienstaat. Jugend und Politik in Österreich. Böhlau Verlag, Wien-Köln-Graz 1982.

Die Autoren sind Kommunikations- und Politikwissenschaftler mit empirischer Forschungserfahrung in einem Meinungsforschungsinstitut und nunmehr in der Österreichischen Volkspartei tätig, sie vereinen somit theoretische Fundierung, empirische Kenntnis und praktische Erfahrungen mit der Politik. Die Darstellung des Unbehagens, um das es in dieser Studie geht, führt zunächst in einen historischen Rückblick, in das dem Erbe der Donaumonarchie und der Ersten Republik, die Entwicklung Österreichs zur modernen Industriegesellschaft und seine Eigenheiten im Hinblick auf politische Konkordanzstrukturen sowie die auf einen sozial-liberalen Konsens gegründete Entfaltung des Wohlfahrtsstaates geschildert wird; die Rückblende landet bei der Verankerung der Probleme der achtziger Jahre: dem Problem des Sicherheitsdenkens und der sozialen Gerechtigkeit, den Problemen von Umwelt, Atom und Lebensqualität und schließlich dem prekären Verhältnis von Markt und Staat.

In einem umfassenden Rundblick wird sodann den Indizien und Wandlungen des Unbehagens im Parteienstaat nachgespürt, das sich in Österreich nicht in dem Maße querschnittsartig ausbreitet wie dies etwa in der USA der Fall ist; dort sind die Parteien in ärgerer Bedrängnis, wie Daten über Nichtwähleranteile, Parteibindungen, Regierungseinschätzungen usw. verraten. Aber eine Parteifindlichkeit läßt sich auch in österreichischen Befragungen feststellen, die in recht absurder Weise mit dem Vorherrschen der Parteien in allen Lebensbereichen kontrastiert. Die Autoren sehen dies etwa in der „Praxis des neuen Politik-Strukturs“ verantwortlich, in denen politischen Konflikte den Schein des Imaginären erhalten, die Parteien „austrocknen“ und Pseudopolitik nur noch in den Medien zelebriert wird. Komplexe Sachverhalte würden durch die Personalisierung und durch die dominante Stellung von Spitzenkandidaten vereinfacht, Wahlentscheidungen immer mehr von Stützpunkten von Sympathie und Antipathie bestimmt; die Medienorientierung erzeuge einen permanenten Wahlkampf mit täglich produzierten Quasissationen, wodurch keine inhaltliche Diskussion mehr zustande-

komme, verkrampfte Phrasen dominieren und die Parteiorganisationen an Bedeutung verlieren; die Visualisierung der Politik in den Medien führe zur Gag-Orientierung, zur politischen Selbstzensur, zur Reduzierung politischer Konflikte auf solche zwischen Personen, letztlich zur quantitativen Einschränkung der Politik in den Medien überhaupt; Politik wird – besonders bei den Jüngeren – auf bloßen Opportunismus reduziert; dazu kommen Korruption und tatsächliche Funktionsdefizite. In der Parteienverdrossenheit, so resümieren die Autoren, werde allerdings nur eine allgemeine Politikverdrossenheit sichtbar, die sich auf die Parteien wegen deren dominierender Stellung richtet.

Im letzten Teil des Buches werden schließlich die Ergebnisse einer Untersuchung berichtet, in der versucht wird, die politikrelevanten Einstellungen von Jugendlichen zu erfassen. Während sich ein bedeutender Radikalismus nicht nachweisen läßt, geht gleichwohl die Mehrheit der Jugendlichen „auf Distanz“ zur Politik, nur Jungakademiker weisen eine stärkere ideologische Polarisierung auf und bevorzugen stärker unkonventionelle Partizipationsformen. Allerdings geht diese Distanzierung Hand in Hand mit einer „Entpolitisierung“ zu opportunistischem Verhalten: so meinen etwa 20% aller Jugendlichen, aber nahezu die Hälfte aller Universitätsabsolventen, daß eine Parteimitgliedschaft für den beruflichen Erfolg notwendig sei. Diese „neutrale“ Einschätzung politischer Institutionen mit Blick auf ihre individuelle „Verwertbarkeit“ setzt sich auch beim Verhältnis zu den Parteien durch: 70% der Jugendlichen als Träger von öffentlicher Verwaltung und als Anbieter von Dienstleistungen gesehen wird. Nach wie vor besitzt die „Sicherungsfunktion“ des Staates vorrangige Bedeutung, während negative Aspekte – wie etwa Bürokratie – auf wenig Resonanz stoßen; dies mag auch an mangelnden Erfahrungen der Jüngeren liegen. Aber auch die Forderung nach sozialer Gerechtigkeit wird viel häufiger erhoben als bei den Erwachsenen, sodas als Idealbild eine eigentümliche Mischung von Freiheitsräumen und „starkem Staat“, von postmaterialistischer Orientierung und Interventionsstaat resultiert. Die Politiker allerdings werden als durchaus gutwillig, aber unsympathisch eingeschätzt; während 32% der Jugendlichen meinen, sie seien korrupt und bestechlich, sind 75% bereit, ihnen zuzugestehen, daß sie ihre Sache mit großem und ganzen recht gut machen; und während 74% ihnen vorwerfen, daß sie oft die Unwahrheit sagen, lehnen 58% die Anschuldigung, sie hätten für die kleinen Leute nichts übrig, ab. Unter jenen Problemen, die mangelhaft oder gar nicht gelöst werden, rangieren an der Spitze: Soziales und aktuelle Rechtsfragen, Umwelt und Energie sowie Atomkraft, Jugend und Freizeit. Die Gerichthaltung der Jugendlichen mit Universitätsbildung: im Hinblick auf politische Einstellungen: 54% der ÖVP-Anhänger und 45% der SPÖ-Anhänger wären da zu berei. Zweifelhafte wird die Studie – mit ihrem Angebot reichhaltiger Daten – in den nächsten Jahren vielfach genannt werden, wenn es um die Begründung aktueller Tendenzen der politischen Kultur Österreichs geht.

M.P.

Eliten

Eine Fragestellung der Soziologie, in der sie ihr kritisches Potential voll ausspielen, die aber auch leicht zur quasiwissenschaftlichen Formulierung ideologischer Vorurteile führen kann, ist die „Elitenforschung“, die im deutschen Sprachraum ihre spezifischen, auch historisch erkläraren Akzente besitzt. Einen kurzen, präzisen, aber mit einer Fülle von interessanten Literaturhinweisen ausgestatteten Überblick gibt der Band **Dietrich Herzog: Politische Führungsgruppen. Probleme und Ergebnisse der modernen Elitenforschung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1982, 33 DM.**

Der Berliner Professor beginnt seine Darstellung der Forschung über „Eliten“ – das sind, nach einer Definition Otto Stammers, „die mehr oder weniger geschlossenen sozialen und politischen Einflußgruppen, welche sich aus den breiten Schichten der Gesellschaft und ihren größten und kleinsten Gruppen auf dem Wege der Delegation oder der Konkurrenz herauslösen, um in der sozialen oder der politischen Organisation des Systems eine bestimmte Funktion zu übernehmen“ – bei den Klassikern; bei Pareto, der den Prozeß des sozialen Wandels durch den Konkurrenzkampf zwischen verschiedenen Eliten, ihren Wechsel, Aufstieg und Niedergang charakterisierte; und bei Gaetano Mosca, der Elitentransformation in gesellschaftliche Veränderungen einbindet. Stärkeres Gewicht wird jedoch auf moderne Varianten der Elitentheorie gelegt: so etwa auf Harold D. Lasswells „Entwicklungsorientierung“, in

der der Elitenwechsel — von den traditionellen Führungsgruppen über Wirtschaftspräsidenten und Berufspolitiker bis zu technokratischen Organisationspezialisten — in eine Modernisierungstheorie eingebaut wird; oder etwa auf Suzanne Kellers „Differenzierungstheorie“, die sich nicht von einer einheitlichen „Elite“, sondern von einem zunehmenden Pluralismus von Eliten spricht. — Historische Untersuchungen zeigen, daß spezifische Besonderheiten in verschiedenen Ländern — wie England, Deutschland und Frankreich — prägend waren: die gesellschaftliche Funktion bestimmter Sozialgruppen, die Struktur des Parteien- und Verbandsystems u. a. in interessant Beobachtungen, die sich auch an (vor- und nachrevolutionären) kommunistischen und an nationalsozialistischen Führungsgruppen machen. Fragen der Elitenrekrutierung führen zur Untersuchung der sozialen Herkunft, der persönlichen Dispositionen des Führungspersonals, der organisationssoziologischen Voraussetzungen des Machterwerbs und der Karrieremuster. Sowohl die Elitenforschung als auch die Analyse von Machtstrukturen betonen, erweisen sich drei Ansätze als wertvoll: die sogenannte „community-power“-Forschung, die sich mit kommunalen Machtstrukturen befaßt, die Untersuchung von Machtstrukturen in Parteien, Gewerkschaften und anderen Verbänden sowie die Untersuchung von gesamtgesellschaftlichen Strukturen und der Rolle von Eliten in soziologischen Innovationsprozessen. Der Band bietet in der Kürze von 144 Seiten eine bemerkenswerte Fülle an theoretischen Hinweisen und empirisch-historischen Illustrationen.

M.P.

Forschung

Wenn man von der Wirtschaftskrise spricht, dann auch über den erforderlichen Strukturwandel; wenn von diesem die Rede ist, dann auch von Technologie und Innovation. Im Auftrag des Wissenschaftsministeriums hat das adwig-Boltzmann-Institut für Wissenschaftsforschung nunmehr einen weiteren Bericht zu diesem Problemkreis vorgelegt:

Marianne Kager und Hermann Keppinger: Forschung und Entwicklung in Österreich. Analysen und Perspektiven, Orac Verlag, Wien 1980. Überblick über die betriebliche Forschung in Österreich zu gewinnen; die Aufwendungen und der Forschungsstand werden nach verschiedenen Kriterien — wie etwa nach der Betriebsgrößenstruktur — analysiert und im internationalen Vergleich bewertet, woraus die Autoren den Befund gewinnen, daß nach wie vor von einem „technologischen Defizit“ in Österreich gesprochen werden müsse. Der zweite Teil der Studie widmet sich namentlich auch der Frage, wie eine verstärkte Forschungs- und Innovationsaktivität initiiert werden kann; er behandelt die Frage der direkten oder indirekten Förderung, das Problem einer Technologieförderung für Klein- und Mittelbetriebe, Hilfen für Neugründungen und Erweiterungen von forschungsintensiven Unternehmen sowie mögliche Ansatzpunkte für die Verbesserung des Technologietransfers.

Über die universitäre Forschung berichtet ein Band, der einer Selbstdarstellung einiger Arbeitsbereiche der Universität Stuttgart gewidmet ist — Arbeitsbereiche, die bereits eine gewisse Bekanntheit erzielt haben oder deren Ergebnisse internationale Relevanz besitzen:

Wolfgang Weidlich (Hrsg.): Brennpunkte der Forschung. Eine Universität vor der Öffentlichkeit. Deutsche Verlags-Anstalt, Stuttgart 1981.

Die Beiträge des Sammelbandes befassen sich mit der in Aufschwung befindlichen Lehre von der Synergetik, deren Konzepte von Hermann Haken, von Weidlich und — mit Blick auf die Geschichte — von Nitschke erörtert werden; ein zweiter Problemkreis wird durch drei Arbeiten zur Synergetik erschlossen; von gleicher Bedeutung für die Gegenwartsgesellschaft sind aber auch die Bereiche Elektronik, Biochemie und Biotechnik sowie Umweltgestaltung, zu denen wissenschaftliche Fragestellungen, Ergebnisse und Perspektiven dargestellt werden.

M.P.

Evolution

Evolutionäre Entwürfe stellen unverzichtbare Erklärungsschemata in der Biologie und anderen naturwissenschaftlichen Disziplinen, aber in zunehmendem Maße auch in den Sozialwissenschaften dar. Man könnte sogar von einer Renaissance des Evolutionsgedankens — jenseits aller sozialdarwinistischen oder von Rassegedanken geprägten Verzerrungen — sprechen; aber selbst die „klassischen“ Erkenntnisse eines Charles Darwin führen immer wieder zu populären Kontroversen, wie in jüngster Zeit in den Vereinigten Staaten. Eine Annäherung an die Person dieses Wissenschaftlers und an seine bahnbrechenden Ideen ermöglicht das Buch:

Charles Darwin — ein Leben. Autobiographie, Briefe, Dokumente. Hrsg. v. Siegfried Schmitz, dtv 1775, München 1982.

Es enthält die autobiographischen Erinnerungen Darwins (1809 — 1882), die er für seine Familie skizziert hat. An diesen „Erinnerungen an die Entwicklung meines Geistes und Charakters“ hat er bis kurz vor seinem Tod gearbeitet. Sie bieten ausgezeichnete Einsichten in die Geburtsstunde der Evolutionstheorie, aber auch ein Bild der zeitgenössischen Gesellschaft. Der Rückblick Darwins wird durch verschiedene Materialien und Erläuterungen ergänzt.

Mit dem Zusammenhang von philosophischen und evolutionstheoretischen Konzeptionen befaßt sich **Franz M. Wuketits: Biologie und Kausalität. Biologische Ansätze zur Kausalität, Determination und Freiheit. Verlag Paul Parey, Berlin-Hamburg 1981.**

Das Buch geht von einer evolutionären Erkenntnistheorie aus, die das Leben als erkenntnisgewinnenden Prozeß zeigt. Das Buch ist — wie der Autor bemerkt — „der Versuch einer Darstellung der Kausalitätsproblematik in der Biologie, wobei besonderes Augenmerk auf die Fragestellung der evolutionären Erkenntnistheorie und Verrechnung von Ursache — Wirkungs-Relationen gerichtet worden ist“. Über eine Betrachtung der Geschichte des Kausalitätsdenkens, der Varianten evolutionistischer Entwürfe und neuerer systemtheoretischer Konzeptionen stößt Wuketits zu dem Versuch vor, traditionelle wissenschaftstheoretische Frontstellungen gegen evolutionstheoretische Positionen zu überwinden; das Problem von Kausalismus und Finalismus, von Determinismus und Indeterminismus, von Natur und Geist. Daraus ergeben sich neue Perspektiven für eine interdisziplinäre Sichtweise — an ein Anliegen, das in systemtheoretischer Sicht bekanntlich schon Bertalanffy geäußert hatte. — Der sorgfältigen und ansprechenden Gestaltung des Buches sei ein besonderes Lob gewidmet.

M.P.

Johann und die Steirer

Fragebogenuntersuchungen — wie sich zeigt — keineswegs eine Spezialität unserer Zeit, ein Geschäft, das vor Wahlkämpfen besonders lukrativ zu sein pflegt. Erzhzog Johann ließ bereits eine solche Fragebogenaktion bei Dechanten, Pfarrern, Kreishauptheuten, Bürgermeistern, Hofrichtern, Bezirkskommissären und Kreisrichtern durchführen, deren Berichte ein nicht nur volkshilfreiches Bild des Alltagslebens und der Sitten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in verschiedenen Teilen der Steiermark ergeben, sondern die auch amüsante Schilderungen des Volkscharakters enthalten. Eine Auswahl aus diesen Berichten ist in dem hübschen Band

Lud Walter (Hrsg.): Der gemeine Steirer. Volkscharakter an Beispielen. Berichte aus der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Böhlau-Verlag, Wien-Köln-Graz 1982 versammelt, der die Quellen — die damals von dem Mathematiker Dr. Georg Göth bearbeitet wurden und im Steiermärkischen Landesarchiv liegen — nach folgenden Kategorien aufschlüsselt: Sprache, Anrede, Begrüßung, Bildung, Religiosität, Menschenschlag, Mißtäuschung, Volkscharakter, Vergehen, Verbrechen, Dienstboten, Alpenleben, Feiertage und Feste, Aberglaube, Gesundheit, Armenfürsorge, Lebenslauf, Kirchweihfest, Lieblingsunterhaltungen, Instrumente, Tanz, Lied. Geschichte wird auf diese Weise anschaulich gemacht, nicht nur die objektiven Darstellungen des Verhaltens der Bevölkerung, sondern auch die Vorrteile der Berichterstatter ergeben spannende Einblicke in das Werden der Steiermark.

M.P.

Aphorismen

„Wenn die Sonne auf ihn fällt, glitzert ein Splitter kräftiger als ein Spiegel, dies gilt auch für den Aphorismus“. Und dies gilt auch für viele Aphorismen des Bandes

Erwin Chargaff: Bemerkungen, Klett-Cotta, Stuttgart 1981.

Einige Proben aus dieser chronologischen Spruchsammlung: „Von den Wissenschaften könnte man sagen, sie seien die Kraft, die stets das Gute will und stets das Böse schlägt.“ — „Keine Wahrheit kann ihre genaue Formulierung überleben.“ — „Soziologie ist die Psychoanalyse des Oberbewußtseins.“ — „Wer der Heideger hintritt, wachst keine Lyrik mehr.“ — „Wer in seiner Zeit nicht leben kann, hätte es in keiner können.“ — „Mit dem Ruf „Zurück zur Natur!“ beginnt deren Verfügbarkeit zu verschwinden.“ — „Die Naturwissenschaften sind ein imperialistischer Angriff auf die Natur.“ — Und daher: „Die Welt kann nur durch Schlampe gerettet werden.“

Ordnung im Sportunterricht

„Ohne Ordnung geht es eben nicht!“
Unser Schulle, wie auch viele andere Institutionen, basieren nun einmal auf der Vorgabe von Ordnung. Über

diese Ordnung wird aber auch wesentlich die Art und Weise der Interaktion festgelegt bzw. strukturiert.
Was heißt „Ordnung“? Welche Funktionen hat sie?

Der Autor versucht in seinem Beitrag bestimmte Ordnungsmuster auf den Sportunterricht anzuwenden. Er geht davon aus, daß Ordnungen nicht nur Gebots- und Sollvorschriften sind, sondern vielmehr auch einen Verhaltensrahmen darstellen. Zudem garantieren sie, speziell im Sportunterricht, ein bestimmtes Maß an Sicherheit. Das Interesse des Sportpädagogens bzw. des Lehrers ist nun darauf gerichtet herauszufinden, in welcher Weise Ordnung gefunden bzw. begründet werden können. Der Schwerpunkt liegt in der Analyse der im Schulsport hergestellten Bedingungen des Regelverhaltens, zum zweiten in den darin möglichen Lernchancen. Einzelne Unterrichtsskizzen, z. B. „Erstes Schulfahr — Erste Stunde“ versuchen eine didaktische Analyse des Ordnungsrahmens im Anfangsunterricht durchzuführen.

Im Schlußteil des Bandes findet der Leser eine Reihe von Kurzbeiträgen, die sich mit der Analyse des Sportunterrichts in bezug auf die Eingangsfrage beschäftigen. Einige Titel daraus: H. EHNI: Sportliche Regeln als Gegenstand im Unterricht — H. DIGEL: Freie Lerngelegenheiten zum selbständigen Handeln usw.

Lernen, weil es Freude macht

Diethrich Stolberg: Lernen, weil es Freude macht. Eine Einführung in die Themenzentrierte Interaktion, München 1982, 179 Seiten, DM 24.80.

Der Verfasser, Professor für praktische Theologie, selbst Gruppenleiter nach TZI legt eine dreifache Einführung in das bekannte Gruppenleitungsverfahren vor. Der erste Teil ist ungewöhnlich. Diethrich Stolberg interagiert mit dem Leser. Er unterhält sich mit ihm, er fordert ihn auf, nach innen in sich selbst hineinzufragen, während er liest und sich mit dem Anliegen und den Anregungen des Schreibers auseinanderzusetzen. Er versucht damit erlebbar zu machen, was die Themenzentrierte Interaktion (TZI) vermitteln will in ihrer Praxis. Der eigene Vorsitzende (Chairman) und achte auf die Signale aus Deinem Körper. Der Leser fühlt sich so ermuntert, die eigenen Chancen und Grenzen zu erkennen und Mut zu entwickeln, für die eigenen kleinen Entscheidungen Verantwortung zu übernehmen.

Inhaltlich vermittelt der Verfasser dabei Grundannahmen der TZI aus der humanistischen Psychologie, erzählt von ihrer Gründerin und beschreibt anhand von grafischen Darstellungen die Besonderheiten der dynamischen Balance. Auch auf das Problem der Macht in Lerngruppen geht er ein.

Für eine Arbeit mit Gruppen scheint mir besonders anregend seine Umsetzung der dynamischen Balance, des bekannten Begriffs der TZI.

In einem zweiten Teil des Buches beschreibt Frau Prof. Dr. Dorothea Freudreich ihre Versuche mit TZI an einer Hauptschule. Sie setzt sich dabei ergänzend zu den ersten Teil mit den theoretischen Grundlagen der TZI, tiefenpsychologischen Voraussetzungen und Interventionsstrategien auseinander. Sie geht von der Feststellung aus, daß die Gesprächsarbeit für Funktion und Schüler Elemente eines Vertrages sein könnten, mit dessen Hilfe jeder Teilhaber am Geschehen seine Mitverantwortung übernehmen kann.

Es wird ausführlich dargestellt, welche Schritte dazu in einer Hauptschule gegangen worden sind. Praxisrelevanz ist also gegeben.

Ein besonderer Aspekt des TZI-Gruppengesprächs ist das „geführte Schweigen“. Frau Freudreich hebt es gerade in der Hauptschule für besonders sinnvoll, damit Schüler sich ordnen, auf eigene Einfälle hören und mit hilfloser Stille und Unsicherheit konstruktiv umgehen lernen.

In einem dritten Teil gibt Stolberg ausführliche Hinweise auf die Voraussetzungen der TZI und die Funktionen der Elemente, beispielsweise des Themas. Den grundsätzlichen Erörterungen fügt er Fallbeispiele an. Er bringt zum Ausdruck, daß die TZI für ihn nicht das einfachste Verfahren ist, aber eine Möglichkeit für lebendiges Lernen in der Gruppe darstellt. Die Beschreibungen entnimmt er seinem Alltag in der kirchlichen Arbeit. Da christliches Umgehen mit menschlichen Schwierigkeiten und Umgehen lassen sich die Beschreibungen in viele Arbeits- und Lebenssituationen umsetzen.

TZI will die Gruppenleistung fördern. Das deutlich zu machen und praktizierbar werden zu lassen, gelingt Stolberg durch sein Buch.

Ich kann es mir gut vorstellen, in der Hand von Lehrern und Pfarrern, die mit der TZI in Gruppen arbeiten wollen. Es eignet sich ebenso gut für diejenigen, die sich nur eine Vorstellung von der TZI-Philosophie und der aus ihr entwickelten Methodik machen wollen.

A. S.

Alternativen

„Alternativ-Autoren“ zeichnen sich leider meist dadurch aus, keine Alternativen, sondern lediglich Systemkritik zu formulieren.

Der Titel „Grüne Zeiten, Politik für eine lebenswerte Zukunft“ von Wolf-Dieter und Connie Hasenclever, Kiesel, München 1982.

läßt mehr vermuten: Die Vorstellungen der Grünen aus erster Hand. Innerhalb ist Hasenclever Mitglied des Landtages von Baden-Württemberg. Zum Teil ist es die schon bekannte — natürlich trotz dem legitime — Analyse und Kritik an der Gesellschaft im allgemeinen, an Rüstung, Wirtschaft, Energiepolitik im speziellen. Dort, wo eigene Vorstellungen, eigene Strategien und die eigene politische Praxis gezeichnet wird, wird das Buch unglaublich interessanter. Spannend wird es dort, wo das persönliche Erleben in der Politik, erlebte Ängste, Probleme, Hoffnungen und Sehnsüchte beschrieben werden. Eine wertvolle Ideensammlung für an Politik Interessierte und solche, die die Hoffnung noch nicht aufgegeben haben.

Wie Hasenclever verfolgt auch Dieter Duhm in „Aufbruch zur neuen Kultur“, Kösel, München 1982 einen sehr stark methodischen Ansatz: Die Erneuerung der Gesellschaft über die Änderung des Zusammenlebens in kleinen Gemeinschaften. Seine Kernthese: „Gewalt ist die Eruption blockierter Lebensenergien“. Seine Therapie: „Pazifismus ist kompromißlose Parteinahme für das Lebendige“. Nicht überall ist dem Autor in seiner Kompromißlosigkeit schmerzlos zu folgen. An das Extrem der Waffengesellschaft haben wir uns so gewöhnt, daß pazifistische Extreme wie Duhm manchmal nur schwer verständlich scheinen. Ein Buch, das den eigenen Panzer etwas lockert.

L.K.

Zum Nachdenken

Das wohlthuende und leider schon selten gewordene Gefühl beim Lesen eines gesellschaftlichen Beitrages, daß nämlich mit der Kritik an den heutigen Ideologien nicht gleich eine „Superideologie“ mitgeliefert wird, hat man bei

Franz Mayrhofer „Warum sind alle unfrieden?“ erschienen im Edition Interim, Zürich.

Wenn er auch weitgehend Ursachen und Gründe anführt, die in vielen Abhandlungen bereits bekannt sind, so tut er dies nicht mit Aggressivität oder Resignation, die bei so vielen Intellektuellen durchbrechen. Das Aufzeigen der Gründe dafür, daß das Gleichgewicht der Menschen gestört wurde und wird, besteht nicht in einer technokratischen Analyse, sondern in einem Verstehen wollen der einzelnen Gewichte, die im Menschen vorhanden sind und die auf den Menschen wirken.

Ein Buch ohne große Ergebnisse, aber eines, das zum Weiterdenken anregt.

Karikaturenansammlungen sind wieder Mode geworden. Der Heyne Verlag in München hat in letzter Zeit zwei solcher Sammlungen von bedeutenden Künstlern herausgebracht, die nicht nur zum Schmunzeln, sondern vor allem „um Nachdenken bringen sollen.“

Auf jeder Seite eine lange Geschichte.

Luis Murschetz, „Karikaturen“, Cartoon & Satire, Heyne Bücher, München 1982.



H. E. Köhler, „Ohne Furcht mit Tadel“



Besonderen Spaß hat mir das Buch von Alois Brandstetter „Vom Schmeck der vergangenen Jahre“, div. neue reihe gemacht. Wohl deshalb, weil viele seiner Erlebnisse ähnlich erlebt wurden. Es ist kein sentimentales Nachweinen der „guten, alten Zeit“, keine Verflüchtigung, kein

kunstvolles Aufbauschen. Das Lebenswerte an den Erzählungen Brandstetters sind seine Sprache und vor allem das Natürliche, das Erlebte und sein hintergründiger Humor.

„Sprachkurze gibt Denkweite“ lautet ein Titel in einer neuen Spruchsammlung von

Josef Beck „Was bleibt, ist der Mensch“ herausgegeben von Walter Berger im Martin Verlag, Buxtehude.

Es ist ein Buch zum Aufatmen, zum Anregen, zum Träumen, zum Nachdenken. Oft klingen die Aphorismen auf den ersten Blick banal, erst beim „Dahinterdenken“ kommen die Zusammenhänge.

L.K.

Zwischen Ausführungsgesetz und radikaler Reform

Landesverfassungsrecht im Wandel

„Burgenland ist ein demokratischer und sozialer Rechtsstaat“ — so beginnt die burgenländische Landesverfassung von 1981. Zumindest für österreichische Juristen, die die solche Bekenntnisse nicht gewohnt sind, sind das neue Töne. Sie zeigen, daß das österreichische Landesverfassungsrecht Ende Anfang der 70er Jahre aus seinem jahrzehntelangen Dornröschenschlaf erwachte, nach wie vor in Bewegung ist. Auch die Rechtswissenschaft hat seinerzeit einen Beitrag zum Wachküssen geleistet — vor allem KOJAs 1967 erschienenen „Verfassungsrecht der österreichischen Bundesländer“ spielte dabei eine nicht unbedeutende Rolle. Mit dem nunmehr erwachten Dornröschchen gibt man sich umso lieber ab. So lud der Grazer Verfassungsrechtler Prof. RACK im März des Vorjahres zu einem „Expertengespräch“ nach Graz, dessen Ergebnisse nun in einem — KOJA gewidmeten — Sammelband vorliegen:

Reinhard RACK (Hrsg), Landesverfassungsreform (Band 3 der Reihe „Studien zu Politik und Verwaltung“ herausgegeben von BRÜNNER, MANTL und WELAN) Böhlau-Verlag, Wien — Köln — Graz, 1982, 255 S., brosch. 65 480,—.

Das Buch enthält nach einer Einführung des Herausgebers Beiträge zu den Themenbereichen „Rechtliche und politische Rahmenbedingungen einer Reform des Landesverfassungsrechts“, „Institutionelle Neuerungen im Landesverfassungsrecht“ und „Zum Entwicklungsstand des Landesverfassungsrechts in den Ländern“. Es schließt sich ein Anhang, in dem ausgewählte Reformvorschläge der Landesregierungen bzw. der politischen Parteien in den Ländern wiedergegeben werden. Eine Bibliographie sowie ein Mitarbeiter- und ein Sachverzeichnis erleichtern schließlich die Orientierung.

Wie frei ist der Landesgesetzgeber bei der Gestaltung der Landesverfassung und wie stark ist er dabei an die Bundesverfassung gebunden? Diese Frage nach der Bedeutung der „relativen Verfassungsautonomie“ der Länder steht im Mittelpunkt des ersten Abschnittes. NOVAK macht in seinem Beitrag deutlich, wie sich ihre Beurteilung und damit das Landesverfassungsverständnis im Lauf der Zeit in Lehre, Judikatur und Praxis gewandelt hat. Der Gegensatz zwischen altem und neuem Landesverfassungsverständnis ist aber auch noch in der Stellungnahmen in diesem Band selbst zu spüren: „Die Landesverfassungen“ stellen Ausführungsgesetze zur Bundesverfassung dar“, heißt es noch lapidar in dem — vom Amt der Landesregierung verfaßten — Bericht zum Stand der Landesverfassungsreform in der Steiermark (S. 209). Dagegen liest man bei Norbert WIMMER (S. 59): „Eine Reform... hat radikal, und zwar radikal-demokratisch zu sein. Nur so kann sie beweisen, daß sie auch dem Bürger nützt.“ „Radikal“ kann insgesamt freilich nur ein Landesverfassungsgeber sein, der den Mut hat, seinen Blickwinkel über den Schlagschatten des B-VG hinaus zu erstrecken.“

Der zweite Teil umfaßt eine Fülle von Neuerungen und Reformvorschlüssen zum Landesverfassungsrecht, das hier in manchen Bereichen wohl auch eine Vorreiterrolle für Änderungen der Bundesverfassung spielen könnte: Briefwahl (SCHREINER), persönlichkeitsorientiertes Verhältniswahlrecht (RACK), Landesausschüsse in der neuen burgenländischen Verfassung (N. WIMMER), der Reformprozeß am Beispiel des Burgenlandes (WIDDER), Ausbau der Kontrollmöglichkeiten (WINDER), Landesbudget und Landesrechnungshof (WENGER, KOJA), Bürgerbeteiligung und direkte Demokratie (KAUER, LENGHEIMER, HUEBER, HEINRICH) lauten die Stichworte. Zum letzten Punkt beispielsweise scheint mir der kurze Beitrag KAUERS, der — in ungeohnter Weise — die (Bundes-) Verfassung beim Wort nimmt und daraus (Artikel 118 Absatz 2) die Bürgernähe als Verfassungsprinzip ableitet, interessant. Wie weit der Weg allerdings gerade hier noch ist, wird deutlich, wenn sich RACK in seiner Einleitung für eine stärkere Bürgerbeteiligung mit den Worten ausspricht, „man möge den Staatsbürger nicht unterschätzen“ und ironisch-hoffnungsvoll anfügt: „In Vorarlberg redet man zumindest darüber, eine Verfassungsreformdiskussion auch unter Beteiligung des Bürgers abzuhalten.“ (S. 30)

Der dritte Teil informiert in gafferter Form über den

Stand des Verfassungsrechts in den einzelnen Bundesländern — wenn man ihn direkt nach den vorangehenden umfassenden Reformbekenntnissen liest, wirkt er wohl etwas ernüchternd.

Insgesamt bietet der Band also einen guten Überblick zur Diskussion über die Reform des Landesverfassungsrechts. Einen Gewinn für die zugrundeliegende Veranstaltung wie für das Buch bedeutet sicherlich die Tatsache, daß neben akademischen Lehrern auch unmittelbar mit der Reformarbeit beschäftigte, „Experten“ ihre Erfahrungen einfließen lassen konnten. („Bürger“ waren allerdings keine dabei). Vielleicht wirkt sich daher diese Diskussion unmittelbar in Aktivitäten der Landesgesetzgeber aus, als das akademische Erörterungen sonst zu tun pflegen.

„Vom Öffentlichkeitswert her“ — und nicht nur dort, muß man das Wort Kurt WIMMERS (S. 63) ergänzen — „nützt allerdings die beste, wohlformulierte Verfassung nichts, wenn die Praxis der Politik anders ausschaut.“

Politik

Mehr wohl als eine Sammlung von Reden und Aufsätzen ist das in der Deutschen Verlags-Anstalt, Stuttgart, 1982 erschienene Buch von Manfred Rommel „Abschied von Schlaraffenland“. Der Autor, allen bekannt als Oberbürgermeister von Stuttgart, Präsident des Deutschen Städtetages, ist eine aus dem Heer der „politischen Köpfe“ herausragende Persönlichkeit und bekannt als ein Mann, der auch bereit ist, unangenehme Dinge beim Namen zu nennen. Schon seine Typologie der Redatoren von Politikern in den Vorbemerkungen zu seinem Buch — bestätigende, beschimpfende, leidenschaftliche Rede — vorgebracht in präziser und launiger Diktion läßt Gutes, läßt eindeutige Worte und freies Denken erwarten.

Und tatsächlich wird der Leser nur ganz selten enttäuscht; ganz sicherlich enttäuscht nicht die Gestaltung des Bandes: 3 Teile, der erste den Überbau von Staat, Gesellschaft, Politik sowie deren Zusammenhänge zeichnend, der zweite von der Freiheit der Andersdenkenden, von der Toleranz und ihren Wesenszügen handelnd, und ein dritter, der sich eng mit dem Gebilde Stadt und dessen Schwierigkeiten und ungeahnten Hoffnungen befaßt.

Und gerade dann fallen einzelne Beiträge auf, die die Harmonie, die — durch diese Aufteilung vorgegeben — sich durch das ganze Buch zieht, ungünstig beeinflussen; inwieweit hier eine Absicht des Autors vorliegt, kann ich nicht entscheiden, wohl aber tragen gerade diese Aufsätze dazu bei, daß dieses Buch in der Erinnerung verbleibt. Manfred Rommel bleibt in seinen Aussagen immer weit offen, ist tolerant, steuert immer zwischen den Extremen und ist bestrebt, genau seine Abgrenzungen zu diesen erkennen zu lassen.

rf



Theo SOMMER (Hg.), Allianz im Umbruch? Das Verhältnis zwischen Europa und Amerika. München 1982. Heyne-Verlag, 432 Seiten, DM 9,80. Eineinhalb Jahre nach dem Einzug Ronald Reagans ins Weiße Haus war das Verhältnis zwischen den USA und Europa so schlecht wie nie zuvor in der Geschichte der NATO. Meinungsverschiedenheiten und Streitpunkte gab es natürlich auf Grund der unterschiedlichen Interessenlagen schon immer, doch diesmal erstreckte sich die Auseinandersetzung auf die ganze Breite des Problemspektrums: — Begrenzter nuklearer Krieg in Europa? Umstritten sind die Grundsätze der Entspannung, überhaupt die Doktrin für Verteidigung und Abschreckung. Zentrale Frage dabei ist, wie denn der Westen mit Moskau umgehen soll: Kalter Krieg, nach dem gescheiterten Menschenrechtskreuzzug Jimmy Carters, oder Fortsetzung der Entspannung unter der Formel: soviel Konfrontation wie nötig, soviel Kooperation wie möglich? Streit gibt es auch über die Verteilung der finanziellen Lasten im Bündnis. Und last but not least kommen hinzu noch

kollierende Ansichten über die Dritte Welt.

— Auch die konträren wirtschaftspolitischen Strategien wurden zum Quell ständiger Reibereien: ob dies den Osthandel betraf — so das amerikanische Embargo gegen das Erdgasrohrengeschäft — oder die amerikanische Hochzinspolitik gegen den Versuch der Europäer, aus der Rezession zu kommen. Die Europäer hielten herzlich wenig von den Reaganomics: dem Versuch, gleichzeitig Steuern zu senken, die Rüstungsausgaben zu erhöhen und das Budget auszugleichen. Hinzu kamen protektionistische Maßnahmen Washingtons, v.a. im Stahlsektor, die ihre Auswirkungen auch in Österreich zeigten.

Läßt sich der Bruch verhindern? Oder läßt sich die Allianz endlich so organisieren, daß Europa in einem transatlantischen Zwei-Pfeiler-System, wie es Kennedy einst vorschwebte, gegenüber Washington eine Stellung gleichberechtigter Partnerschaft eingeräumt wird?

Vor diesem Ziel- und Werthintergrund analysieren die Autoren der sozialliberalen Koalition nahegestandenen Hamburger Wochenzeitschrift „Die Zeit“ das

schwierige Verhältnis zwischen Europa und Amerika in der Zeit — im doppelten Sinne des Wortes — zwischen 1980 und 1982. Diese Beiträge sind in dem vorliegenden Band in drei Abschnitten zusammengefaßt. Der erste Teil spiegelt die allgemeinen Probleme im europäischen-amerikanischen Verhältnis wider. Der zweite Teil ist der Diskussion über Rüstung und Strategie gewidmet. Der dritte Teil schildert die wirtschaftspolitischen Konflikte. Der Machtwechsel im Kreml nach dem Tode Breschnevs und der Regierungswechsel in der Bundesrepublik, dem wohl wichtigsten NATO-Partner der USA, haben diese Probleme in der Zwischenzeit wohl kaum erleichtert. Die geschlossene außenpolitische Konzeption der CSU, die vornehmlich von Freiherrn Guttenberg und Franz Josef Strauß selbst konzipiert wurde und auf der „Philosophie“ des Kalten Krieges aufbaut, geht von einer Überwindung der Teilung der Welt in die Einflusssphären zweier Supermächte aus und hat auch insbesondere mit einer Pax americana nichts im Sinn.

Joseph Marko

Hoppla! Eben auf der Klaviatur gelandet, haben die beiden „Spätzialisten“ den Spezialisten schon zu einem Ausrutscher verleitet! Auch uns ist in der letzten Nummer von „Politicum“ (Nr. 14) ein Fehler passiert: wir haben vergessen anzumerken, daß der überwiegende Teil der Fotos vom Öko-Heft von Stefan Amsüss stammte. Dies sei hiemit ausdrücklich erwähnt. Wir entschuldigen uns auch in aller Form bei den übrigen Fotografen, deren Namen wir leider nicht mehr feststellen konnten.

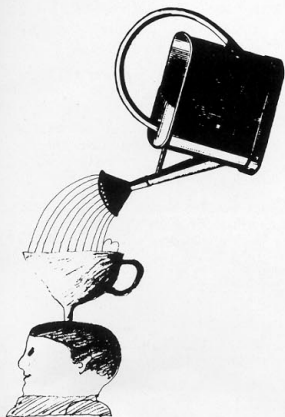
Wir haben daraus gelernt.

Foto: Amsüss



Als neue Abonnenten begrüßen wir:

Helmut BAIER, Graz
Madeleine BARDEAU, Feldbach
Dkfm. Dr. Viktor BUCHER, Graz
Bundesgymnasium Pestalozzi, Graz
Heinz Michael ELWISCHGER, Graz
Mag. Dr. Detlef ERNET, Graz
GR Dipl.-Ing. Erwin EUSTACCHIO, Graz
Manfred FEIBEL, Graz
Dkfm. Ruth FELDGRILL, Frohnleiten
w. Hofrat i. R. DDr. Hubert FESTL, Graz
Anton FISCHER, Graz
Josef GARTNER, Weinburg
Prof. Mag. Karl GRÖSSBAUER, Deutschlandsberg
Univ.-Prof. Dr. Otto HÄRTEL, Graz
Univ.-Prof. Dr. K. HARNONCOURT, Graz
Ernst HAUSNER, Rottenmann
Dr. Guido HELD, Graz
Dir. Mag. Manfred HERMANN, Neumarkt
Dipl.-Ing. Wilhelm HIMMEL, Graz
Prof. Dr. Fritz HOHENBERG, Graz
Arch. Dipl.-Ing. Eilfried HUTH, Graz
Wilfried IMRICH, Leoben
Univ.-Prof. Dr. Hans JUNEK, Graz
Johann KARNER, Graz
Dipl.-Ing. Gerhard KASTNER, Graz
Dr. Wolfgang KIENBERGER, Graz
Marlene KINDHAUSER-PIETSCH, Graz
Dr. Hermann KIRSCHENHOFER, Hartberg
o. Univ.-Prof. Dr. Peter KLEMENT
Haus KORTSCHAK, Ehrenhausen
Peter KRASSER, Altenmarkt
Franz B. KRAXNER, St. Marein
Johann KULMER, Pischelsdorf
Ernst H. KUMMER, Graz
Eleonore LASSBACHER-KRAMMER, Graz
Dr. Dora LAUTNER, Graz
cand. phil. Gitti LINHART, Graz
Gustav LUCKINGER jun., Wien
Mag. Herbert MARUSSIG, Graz
Dr. Ernst MICHL, Graz
Ing. Josef MILLA, Graz
Dr. Margarethe NINAUF, Graz
Dr. Franz NUNNER, Graz



Bgm. Dir. Rudolf OFFENBACHER, Kobenz
Dr. Herbert PASCHINGER, Graz
Johann PEINHOPF, Brodersdorf
Wolfmar PELZER, Graz
Mag. Roman PERISSUTTI, Graz
Dipl.-Ing. Kilian PIRKNER, Graz
A. PLATZER, Graz
Dr. Willibald POSCH, Graz
Gottfried PÖTTLER, Hartberg
Dr. M. PREGARTBAUER, Graz
Raiffeisenzentrakasse Steiermark, Graz
Gottfried RAINER, Graz
Josef RAMINGER, Sinabelkirchen
Ing. Markus REISINGER, Murau
Notar Dr. Othmar REITERLEHNER, Graz
Luise RESCH, Graz
Johann RIEGELNEGG, Graz
Dipl.-Ing. Ulrich SANTNER, Graz
Dipl.-Ing. Herrad SPIELHOFER, Graz
Liselotte SCHIFFERER
Abt Benedikt SCHLÖMICH, Admont
Dr. Elfriede SCHMIDT, Graz
Sieglinde SCHÖNHOFER, Graz
Labg. Josef SCHRAMMEL, Fürstenfeld
Christine SCHUH, Sieggaben
Univ.-Prof. Dr. R. SCHUSTER, Graz
Martin STEINER, Spittal
Steirischer Landwirtschaftsverband, Graz
Prof. E. STRUMPFL, Leoben
Gudrun STÜTZ, Niederwölz
Prof. Ernst TRIEBL, Graz
Dr. Manfred TRUMMER, Graz
Prof. Ernst Ludwig URAY, Graz
Prof. Dr. Hans VOGLER, Graz
Dietmar VOLLMANN, Graz
Franz Johann WAGNER, Rottenmann
Anton WALCH, Graz
Dr. Alfred WEINBERGER, Graz
Prof. Dr. Günther WESENER, Graz
Univ.-Prof. Dr. Hermann WIESENFLECKER, Graz
Max WRATSCHGO, Feldbach
DDr. Faust WRESOUNIG, Graz
Ernst ZEITLER, Graz

Wir danken herzlich für die großzügigen Spenden.