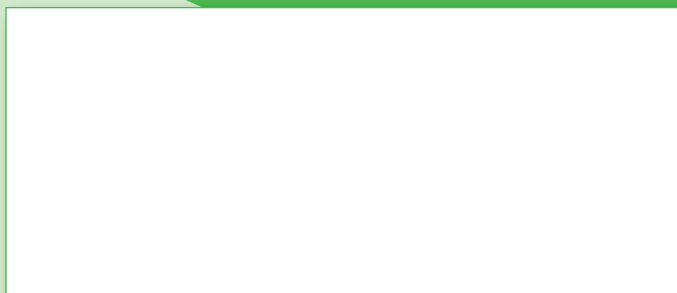


VCL*news*

**Genießen Sie Ihre
wohlverdienten
Ferien!**



Bericht von der Jahreshauptversammlung der VCL Tirol

Am 3. April 2014 fand die Jahreshauptversammlung der VCL Tirol sowie anschließend die Wahl des neuen Vorstandes statt.

Von **Mag. Verena Hofer**, Obfrau der VCL Tirol

Im Zuge der Sitzung berichtete die Obfrau Mag. Verena Hofer über die Arbeitsschwerpunkte des letzten Jahres, das besonders reich an Herausforderungen und medialen Auftritten war. Zahlreiche Synergien ergaben sich dabei aus den verschiedenen Funktionen der Obfrau in Personalvertretung und Gewerkschaft, sodass sich die VCL als Teilorganisation der ÖPU wesentlich einbringen konnte. Neben zahlreichen veröffentlichten Leserbriefen in Standard, Falter, Tiroler Tageszeitung, Vorarlberger Nachrichten und Kurier zu aktuellen Themen wie der Zentralen Reifeprüfung, dem Lehrerdienstrecht, Sokrates oder dem BIFIE-Daten-Skandal erschienen in den ÖPU- und Gewerkschaftszeitungen verschiedene Artikel der Obfrau (u.a. „Der finnische Gesamtschul-Schmäh“ sowie „Sinnlose Wettbewerbe“).

Mediale Highlights waren der Auftritt in der ORF-Diskussion „Im Zentrum“ (zur Frage der Sinnhaftigkeit der schulautonomen Tage) im Mai 2013 sowie ein Artikel in der Zeitschrift „Woman“ (zu allgemeinen Schulthemen) vom September 2013.

Der Tätigkeitsbericht der Obfrau umfasste auch die VCL-Veranstaltung: Im einzigartigen Ambiente des Stifts Stams fand im November 2013 ein kulinarisch und inhaltlich sehr ergiebiger Stammtisch mit dem Juristen des LSR, Dr. Armin Andergassen, statt.

Im Zuge des Wechsels an der Spitze des Landesschulrates für Tirol von Dr. Hans Lintner zu LR Dr. Beate Palfrader fand im Februar 2014 ein Antritts-Gespräch mit der neuen Amtsführenden Präsidentin Dr. Palfrader statt, an dem die VCL Tirol durch die Obfrau vertreten war.

Nachdem der alte Vorstand durch die RechnungsprüferInnen Dr. Ursula Gerstenbauer und Mag. Klaus Weger entlastet wurde, konnte im Rahmen der konstituierenden Sitzung der neu gewählte Vorstand seine Arbeit aufnehmen. Er setzt sich aus folgenden Personen zusammen:

Mag. Verena Hofer, Obfrau

Mag. Wolfgang Muth, Stellvertreter

Mag. Christian Ladner, Kassier

Mag. Matthias Hofer, Schriftführer

Mag. Georg Klammer, Mitglied

Dir. HR Josef Röck, Mitglied

Dr. Ursula Gerstenbauer, Rechnungsprüferin

Mag. Anja Fink, Rechnungsprüferin

Die Obfrau dankt dem alten und neuen Vorstandsteam für die gute Zusammenarbeit!



© Verena Hofer

v.l.n.r.: Josef Röck, Christian Ladner, Wolfgang Muth, Verena Hofer, Matthias Hofer, Georg Klammer

Isabella Zins, Bundesobfrau der VCL

Leitartikel: Zeit für Besinnung und Muße

Seite 4

Kerstin Kipp

Frühkindliche Förderung: Impulse aus den Neurowissenschaften (Forts.)

Seite 6

Christine Mann

Die Bedeutung von Religion für eine österreichische Leitkultur

Seite 8

Bernhard Heinzlmaier

Der Generation „Selfie“ gehört die Zukunft

Seite 10

E.T. – Kosmische Perspektive

Seite 12

Egyd Gstättnner

Schluss mit dem Unsinn!

Seite 12

Helmut Engelbrecht

Kampffeld Sekundarstufe I (Forts.)

Seite 13

Josef Gappmaier

Begabungsförderung – Möglichkeiten und Grenzen im Schulalltag

Seite 18

Herwig Gottwald

Zur Rolle von Literatur und Literaturgeschichte im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Seite 20

Stefan Paetzholdt-Hofner

Salutogenese konkret

Seite 22

Werner Michler

Zentralmatura offenbart Bankrott schulischer Fachkultur

Seite 24

Gegen den Strich – Empört Euch! Der wahre Skandal der Zentralmatura

Seite 26

Rieglers spitze Feder

Seite 27

OFFENLEGUNG GEMÄSS MEDIENGESETZ § 25 ABS. 4

Die viermal pro Jahr erscheinende Zeitschrift „VCL News“ ist das Organ der „**Vereinigung christlicher Lehrerinnen und Lehrer an höheren und mittleren Schulen**“. Sie steht in ökumenischer Gesinnung auf dem Boden einer christlichen Weltanschauung. Sie bezweckt, die Lehrerinnen und Lehrer an höheren und mittleren Schulen Österreichs in ihrer beruflichen Tätigkeit und ihrer Weiterbildung, insbesondere in Fragen der Bildung, der Erziehung und des Unterrichts, zu unterstützen.

Bundesobfrau: Dir. Mag. Isabella Zins, Goethestraße 28, 2136 Laa/Thaya, E-Mail: isabella.zins@aon.at

Obfrau-Stellvertreter: Dir. Mag. Robert Michellic, E-mail: vcl@michellic.net

Obfrau-Stellvertreter: Dir. i.R. Mag. Johann Sohm, E-mail: johann_sohm@utanet.at

Schriftführer: Dir. Mag. Robert Baldauf

Kassier: Mag. Matthias Hofer

IMPRESSUM

Medieninhaber (Verleger) zu 100%: „Vereinigung christlicher Lehrerinnen und Lehrer an höheren und mittleren Schulen“

Redaktionelle Gestaltung und für den Inhalt verantwortlich:

Mag. Helmut Jantschitsch, E-Mail: helmut.jantschitsch@oepe.at und Dir. Mag. Isabella Zins, E-Mail: isabella.zins@oepe.at

Zuschriften, Manuskriptsendungen und Anzeigen an die Redaktion. Für den Inhalt namentlich gekennzeichnete Beiträge tragen ausschließlich die VerfasserInnen die Verantwortung.

Layoutgestaltung und Produktion: mentor communications Werbeagentur GmbH

Anzeigenverwaltung: Mag. Stephanie Thaller, E-Mail: stephanie.thaller@A1.net

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: 11. Juli 2014

Zeit für Besinnung und Muße

Mag. Isabella Zins
Bundesobfrau
der VCL



Danach sehnen sich alljährlich im Juni, der in mehrfacher Hinsicht „heißen“ Phase des Schuljahres, LehrerInnen aller Schularten – ebenso wie SchülerInnen und Eltern. Mein Eindruck ist, dass die Ferien heuer von allen Beteiligten noch sehnsüchtiger als sonst erwartet werden – kein Wunder nach all den Turbulenzen, die den Schulen während des letzten Jahres von außen beschert wurden: von den absurden Dienstrechtsvorschlägen der „alten“ Unterrichtsministerin bis hin zu den von ihr hinterlassenen Baustellen im Bildungsressort, die unter der „Neuen“ im Ministerium eher noch erweitert und vertieft als zugeschüttet wurden. Höhepunkt waren die vielen Pannen rund um die Zentralmatura. Doch genug davon. Wichtig ist es nun für alle Beteiligten, das Vergangene hinter sich zu lassen und aus den Fehlern zu lernen, um die Weichen für die Zukunft richtig zu stellen!

Muße ist jetzt einmal angesagt – wobei die freie Zeit gerade in diesem Sommer von den LehrerInnen der Gymnasien noch mehr als sonst für Fortbildung und Vorbereitungsarbeiten genutzt werden muss: Es gilt, die vielen Themenbereiche und ausgeklügelten Aufgaben (bis zu 48!) mit Reproduktions-, Transfer- und Reflexionsanspruch für die neue mündliche Reifeprüfung vorzubereiten – ungeachtet, ob nun 3 oder 30 KandidatInnen im eigenen Fach maturieren werden!

Zeit für Besinnung wünschen wir LehrerInnen uns aber nicht nur selber. Auch den für die Bildungspolitik in diesem Land Verantwortlichen sei Besinnung ans Herz gelegt bzw. dringend empfohlen! Lange Zeit schon vermissen wir, die tatsächlichen ExpertInnen der Praxis, eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit den Themen Bildung und Erziehung.¹ Dazu einige Überlegungen, inspiriert von Zitaten des genialen österreichischen Schriftstellers, Publizisten, Satirikers, Lyrikers, Aphoristikers und Dramatikers Karl Kraus (1874 - 1936), den – trotz aller aktuellen Tendenzen im Deutschunterricht² – hoffentlich auch noch SchülerInnen zukünftiger Generationen kennenlernen werden:

„Wenn die Sonne der Kultur niedrig steht, werfen selbst Zwerge einen Schatten.“³

Wen wundert es da, dass in der österreichischen Bildungsdebatte nur mehr selten echte Größen, dafür immer mehr selbsternannte Wichtigtuer, deren Namen ich uns hier erspare, zu Wort kommen? Dabei formieren sich bereits hochkarätige internationale Wissenschaftler, um gegen die weltweite Fokussierung von Schule auf die Ökonomisierung von Bildung, verursacht durch den Einfluss der OECD, zu protestieren und dringend gebotene Gegenmaßnahmen zu fordern.

„Die Wissenschaft überbrückt nicht die Abgründe des Denkens, sie steht bloß als Warnungstafel davor. Die Zuwiderhandelnden haben es sich selbst zuzuschreiben.“⁴

In einem offenen Brief an den verantwortlichen Direktor der OECD Dr. Andreas Schleicher äußert eine Vielzahl renommierter UniversitätsprofessorInnen, darunter auch der österreichische Philosoph Konrad Paul Liessmann, massive Bedenken gegen die negativen Folgen des PISA-Rankings⁵ und lädt zum Unterschreiben ihrer Petition an die PISA-Verantwortlichen ein: „In der Bildungspolitik hat der dreijährige Testzyklus von PISA die Aufmerksamkeit auf kurzfristige Maßnahmen verlagert in der Absicht, schnell im Ranking aufzuholen, obwohl die Forschung zeigt, dass nachhaltige Veränderungen in der Bildungspraxis nicht Jahre, sondern Jahrzehnte benötigen, um fruchtbar zu werden. So wissen wir zum Beispiel, dass der Status von Lehrern und das Ansehen des Lehrerberufs einen starken Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben. Dieser Status ist aber von Kultur zu Kultur sehr verschieden und nicht leicht durch kurzfristige politische Maßnahmen veränderbar.“ Gewarnt wird vor einer gefährlich verengten Vorstellung von Bildung: Das Schulwesen müsse Schülerinnen und Schüler auch „auf die Mitwirkung an der demokratischen Selbstbestimmung, auf moralisches Handeln und auf ein Leben in persönlicher Entwicklung, Reifung und Wohlbefinden“ vorbereiten. Etwas, worum



wir LehrerInnen gerade an höheren Schulen uns tagtäglich bemühen. Doch vielleicht steckt ja System dahinter, gerade dies verhindern zu wollen? Dies erkannte schon Karl Kraus:

„Leute, die über den Wissensdurst getrunken haben, sind eine gesellschaftliche Plage.“⁶

Der hinter der OECD-Strategie stehende verengte Bildungsbegriff und die daraus abgeleiteten Maßnahmen stünden „in offenem Widerspruch zu weithin anerkannten Prinzipien guter Bildungspolitik und demokratischer Praxis“, meinen die Verfasser des offenen Briefes: *„Das neue PISA-Regime mit seinen kontinuierlichen globalen Testzyklen schadet unseren Kindern und macht unsere Klassenzimmer bildungsärmer durch gehäufte Anwendung von Multiple-Choice Testbatterien, vorgefertigten (und von Privatfirmen konzipierten) Unterrichtsmodulen, während sich die Autonomie unserer Lehrer weitgehend verringert. Auf diese Weise hat PISA den ohnehin schon hohen Grad an Stress an unseren Schulen weiter erhöht und gefährdet das Wohlbefinden von Schülern und Lehrern.“*

Erschreckend, wie sich dieser Befund mit den Erfahrungen der PraktikerInnen deckt: Einhellig bestätigen praktisch alle im Dienst befindlichen DirektorInnen und LehrerInnen, dass die vielen überfallsartig und ohne erkennbares Gesamtkonzept eingeführten Neuerungen sinnlosen Stress ins System gebracht haben. Besonders spürbar ist dies an den Oberstufen der höheren Schulen, da man das „Reform-Pferd“ von hinten aufgezümt hat, beginnend mit dem Schlusspunkt „Zentralmatura“, anstatt ganz unten, nämlich bei der Frühförderung und der Primarstufe anzusetzen. Nun lässt man LehrerInnen „Themenkörbe“ für die mündliche Reifeprüfung zusammenstellen, die voraussichtlich in wenigen Jahren wieder obsolet sein werden, dann nämlich, wenn die bereits beschlossene „Modularisierung“ der Oberstufe wieder neue Lehrpläne mit sich bringen wird, die schon längst versprochen, aber vom Ministerium noch immer nicht geliefert wurden.

Das Übel gedeiht nie besser, als wenn ein Ideal davorsteht.⁷

Jede/r vernünftig Denkende wünscht sich natürlich ein Bildungssystem, das möglichst allen Teilen der Bevölkerung unabhängig von ihrer sozioökonomischen Situation gerechte Bildungschancen eröffnet. Schlimm wird es dann, wenn BildungspolitikerInnen unter Missachtung wissenschaftlicher Erkenntnisse einem Gleichheitsideal nachhängen, dem sie die (noch) bestehende Schulqualität opfern. Abschaffung von Leistungsgruppen, Überforderung von LehrerInnen mit „individueller Förderung“ von bis zu 36 völlig unterschiedlich begabten SchülerInnen pro Klasse ohne Unterstützungspersonal, Demontage des vielfältigen österreichischen Schulsystem durch eine immer wieder geforderte Abschaffung der Unterstufe des Gymnasiums und andere bereits umgesetzte oder geplante politische Maßnahmen gehen in diese Richtung.

Jeder Staat führt den Krieg gegen die eigene Kultur. Anstatt Krieg gegen die eigeneUNKULTUR zu führen.⁸

Gemäß dieser Feststellung von Karl Kraus bedarf es schleunigst einer Änderung der Blick- und Denkrichtung und in Folge der (Bildungs)Politik – nicht nur in Österreich, sondern auf OECD-Ebene. Dazu zeigt die oben genannte kritische Wissenschaftler-Gruppe im Brief an den OECD-Verantwortlichen Andreas Schleicher eine Reihe von konstruktiven Ideen und Vorschlägen auf, von denen ich einige nennen möchte, weil sie sich genau mit den Ansichten der PraktikerInnen decken, die tagtäglich mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Sie fordern „aussagekräftigere und weniger sensationsheischende Wege für Bildungsvergleiche“, unter Einbindung aller relevanten Akteure, also auch der Eltern, PädagogInnen, VertreterInnen der Bildungsverwaltung, StudentInnen und SchülerInnen ebenso wie der WissenschaftlerInnen aus Disziplinen wie der An-

thropologie, Soziologie, Geschichte, Philosophie, Linguistik wie auch der Kunst und den Geisteswissenschaften. Es müsse geklärt werden, woran und wie sich die Bildung von 15-jährigen SchülerInnen messen lässt. Eingebunden müssten auch nicht-ökonomisch orientierte Organisationen werden, „die sich mit Gesundheit, umfassender Entwicklung, Wohlbefinden und Glück der Schüler und Lehrer beschäftigen.“ Neben Kostentransparenz und unabhängiger Aufsicht und Überwachung der Tests bedürfe es aber vor allem einer **Besinnungspause** und eines Herunterfahrens der OECD-Testmaschinerie zur Begrenzung des bereits angerichteten Schadens.

Diesem Wunsch kann ich mich nur anschließen. Möge auch unseren PolitikerInnen eine Besinnungspause

vergönnt sein, damit Karl Kraus NICHT Recht hat mit seinem Ausspruch: **Bildung ist das, das die meisten empfangen, viele weitergeben und wenige haben.**

Zeit für Muße und Selbstreflexion, aber auch für das Kraft-Tanken wünsche ich Ihnen für die nächsten Wochen. Mögen die interessanten und vielfältigen Beiträge in dieser Ausgabe der VCL-News dazu beitragen, dass sie im Herbst frohen Mutes ins nächste Schuljahr starten können.

Ihre Isabella Zins,
Bundesobfrau VCL Österreich

PISA hat den Stress an unseren Schulen weiter erhöht.

¹ Diesem speziellen VCL-Thema widmen sich einige Beiträge in dieser Ausgabe der VCL-News.

² vgl. dazu die Beiträge auf S. 12, 20, 24 und 26

³ aus: Sprüche und Widersprüche, Albert Langen Verlag für Literatur und Kunst, München 1909

⁴ <http://bildung-wissen.eu/fachbeitraege/nein-zu-pisa-offener-brief-an-andreas-schleicher.html>

⁵ Sämtliche in Folge genannte Zitate stammen aus der autorisierten Fassung des „Open Letter to Andreas Schleicher“; Übersetzung: Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V., siehe oben

⁶ aus: Pro domo et mundo, Leipzig: Verlag der Schriften von Karl Kraus (Kurt Wolff), 1912

⁷ aus: Karl Kraus: Sprüche und Widersprüche, Albert Langen Verlag für Literatur und Kunst, München, 1909

⁸ aus: Karl Kraus: Nachts, 1924

Frühkindliche Förderung: Impulse a

PD Dr. Kerstin Kipp

ZNL TransferZentrum für
Neurowissenschaften und
Lernen, Universität Ulm



Teil 3 (letzte Folge)

Folgenden Befund habe ich Ihnen bereits vorgestellt. Wie gut Immigranten, die in Amerika eingewandert waren, die englische Grammatik beherrschten, war davon abhängig, in welchem Alter sie eingewandert waren. Je jünger sie bei der Einwanderung waren, desto besser beherrschten sie die englische Grammatik im Erwachsenenalter.

In einem ganz anderen Bereich zeigt sich ein ähnlicher Befund: Verliert man durch einen Unfall seine Hand, so kann diese häufig wieder angenäht werden. Die einzelnen Nervenfasern können jedoch nicht richtig miteinander verbunden werden. Sie müssen nachwachsen und das Gehirn muss die Steuerung der Hand wieder neu lernen. Wie gut das klappt und wie gut die Finger zwei Jahre nach dem Unfall wieder tasten können, hängt davon ab, in

welchem Alter der Unfall geschah. War der Unfall noch vor dem 10. Lebensjahr, dann ist der Tastsinn der Hand nach zwei Jahren wieder relativ gut. War der Unfall jedoch im Erwachsenenalter, dann ist das neue Lernen der Hand bzw. des Gehirns nicht besonders gut.

Hieraus ergibt sich die erste Binsenweisheit über das Lernen: **Die Plastizität des Gehirns nimmt mit dem Alter ab.** Damit nimmt auch die „Geschwindigkeit“ des Lernens ab, das auf Veränderungen im Gehirn basiert.

Soweit hatten wir das schon zuvor festgestellt. Aber in dem Punkt der Plastizität steckt noch mehr. Kommen wir noch einmal auf die Eulenäffchen zu sprechen. Die Untersuchung wurde noch einmal etwas verändert durchgeführt. Die Aufgabe war die gleiche: Die Eulenäffchen sollten Vibrationen voneinander unterscheiden. Wie in der ersten Untersuchung bekamen sie ein Training von zwei Stunden pro Tag über mehrere Wochen hinweg. Es gab nur einen Unterschied zu der Untersuchung zuvor: Die Äffchen bekamen immer eine Belohnung, egal ob sie richtig oder falsch antworteten. Was glauben Sie, was das Ergebnis dieser Studie ist?

- 1) Es könnte sich noch mehr im Gehirn verändert haben, weil die Äffchen ja insgesamt mehr Belohnung bekommen haben.
- 2) Es könnte sich gleich viel im Gehirn verändert haben, weil die Äffchen gleich viel trainiert haben, d.h. sie haben gleich viele Reize über die Fingerkuppen wahrgenommen und im Gehirn verarbeitet.
- 3) Es könnte sich gar nichts im Gehirn verändert haben. Die Gehirnregionen, die die taktile Information aus den Fingern verarbeiten, haben sich nicht verändert.

Was denken Sie? Welches Ergebnis wurde in der Studie gefunden? Es ist Antwort 3: Im Gehirn hat sich nichts verändert. Die Eulenäffchen haben nichts gelernt und deshalb gab es auch keine Veränderungen in den Gehirnregionen, die die Information aus den Fingern verarbeiten. Warum auch? Es hat sich also gezeigt, dass es nicht ausreicht hat, einfach Reize darzubieten und das Äffchen so zu trainieren. Der Grund ist darin zu sehen, dass nur gelernt wird, wenn das Lernen einen Sinn ergibt. In der ersten Untersuchung mit dem Eulenäffchen war das Lernen mit einem Ziel und einem Sinn verbunden, nämlich: Ich will etwas zu fressen haben. Deshalb hat es das Eulenäffchen nach zwei Wochen geschafft, die unterschiedlichen Vibrationen voneinander zu unterscheiden.

Und das verdeutlicht die nächste neurowissenschaftliche Binsenweisheit: **Reizdarbietung allein reicht nicht.** Das Äffchen hat genauso viele Impulse über die Fingerkuppen in das Gehirn bekommen wie in der ersten Untersuchung. Aber es war nicht bedeutsam für das Äffchen. **Zu Lernendes muss für die Lernenden bedeutsam sein.**

Kommen wir zum nächsten Faktor in Bezug auf gute Lernbedingungen. Dieser Faktor wird wieder durch ein Experiment deutlich (Cahill & McGaugh, 1995). In diesem Experiment wurde zwei Gruppen von Leuten eine Geschichte in zwei unterschiedlichen Versionen vorgestellt. Beide Versionen hatten den gleichen Anfang: Eine Mutter verlässt am Morgen mit ihrem Sohn das Haus, um den Vater zu besuchen,



us den Neurowissenschaften

der im Krankenhaus arbeitet. Im Mittelteil unterschieden sich die beiden Versionen. In der Geschichte von Gruppe 1 erleidet der Sohn einen Verkehrsunfall und wird ins Krankenhaus eingeliefert. Dort werden verschiedene medizinische Untersuchungen durchgeführt. In der Geschichte von Gruppe 2 beobachten Mutter und Sohn einen harmlosen Verkehrsunfall. Bei dem anschließenden Besuch des Vaters im Krankenhaus findet eine Notfallübung statt. Der Schluss beider Geschichten war wieder gleich: Die Mutter ruft im Kindergarten an, um Bescheid zu sagen, dass sie das andere Kind gleich abholen wird. Gruppe 1 hörte somit eine relativ emotionale und spannende Geschichte, Gruppe 2 eine neutrale und eher langweilige. Zwei Wochen später werden die Teilnehmer der Studie gefragt, an was sie sich noch erinnern können. Es zeigt sich, dass sich die Gruppe mit der emotionalen Geschichte an mehr Einzelheiten des mittleren Teils der Geschichte erinnert als die Gruppe mit der neutralen Geschichte. Wie kommt das? Der Unterschied zwischen den beiden Geschichten besteht in der Aktivierung, die diese Geschichten hervorrufen. Und diese unterschiedliche Aktivierung begründet die unterschiedliche Leistung.

Das hängt mit einem alten psychologischen Gesetz zusammen. Das Yerkes-Dodson Gesetz beschreibt den Zusammenhang zwischen Aktivierung und Leistungsfähigkeit. Bei niedriger Aktivierung bleibt man mit seinen Leistungen unter dem, was man erreichen könnte. Bei zu hoher Aktivierung, z.B. in Angstsituationen, ist man blockiert und kann auch nicht das leisten, was man eigentlich erreichen könnte. Die besten Leistungen erreicht man bei einem mittleren Erregungsniveau. In dem eben vorgestellten Experiment war die erste Geschichte spannend, flößte aber auch keine Angst ein und ging mit einem niedrigen Erregungsniveau einher.

Hieraus können wir die 3. neurowissenschaftliche Binsenweisheit ableiten: **Lernen braucht „Aktivierung“, z.B. emotionale Beteiligung.**

„Aktivierung“ kann allerdings mit verschiedenen Emotionen erreicht werden. Daher stellt sich die Frage: Ist es egal, ob ich durch negative oder positive Emotionen aktiviert werde? Eine Antwort hierauf gibt eine Studie vom ZNL TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen in Ulm. Hier wurden Probanden in den Kernspintomographen gelegt und es wurden ihnen jeweils positive und negative Bilder gezeigt. Nach jedem Bild wurde ein neutrales Wort eingeblendet. Nachdem jeder Proband viele Bilder und Wörter gesehen hatte, kam er aus dem Kernspintomographen heraus und wurde gebeten, alle Wörter aufzuschreiben, an die er sich erinnern konnte.

Es zeigte sich folgendes Ergebnis: Die Wörter, die nach negativen Bildern präsentiert und später erinnert wurden, zeigten eine Aktivierung in der Amygdala, dem Mandelkern. Die Amygdala ist die Gehirnregion, die für Furcht und Flucht verantwortlich ist. Wörter, die nach positiven Bildern gezeigt und später wiedergegeben wurden, zeigten hingegen eine Aktivierung im Hippocampus. Der Hippocampus ist so etwas wie eine Eingangspforte

ins Gedächtnis. Man könnte also vereinfacht sagen: Lernen wir neutrale Inhalte in negativen Situationen, so ist das Furcht- und Fluchtzentrum aktiviert. Lernen wir in positiven Situationen, ist die Eingangspforte ins Gedächtnis geöffnet. Schauen wir uns nun an, wie viele Wörter in beiden Situationen behalten worden waren. Es zeigt sich ein Vorteil der Wörter, die von positiven Bildern begleitet worden waren.

Daraus folgt die vierte Binsenweisheit: **„Lernen braucht „Aktivierung“, z.B. „emotionale Beteiligung“ durch positive Emotionen.**

In der Überschneidung der besprochenen Binsenweisheiten findet gutes Lernen statt. Ich nenne die Faktoren guten Lernens auch Binsenweisheiten, weil sie niemand, der mit Lernen zu tun hat, wirklich überraschen können. Aber auch wenn wir davon wissen, so handeln wir im Alltag nicht unbedingt nach diesen Binsenweisheiten. Daher ist es wichtig, dass wir uns diese Faktoren immer wieder ins Gedächtnis rufen. Wenn wir das berücksichtigen und Kindern eine Umwelt bieten, die in verschiedenen Bereichen Angebote macht, so werden sich die Kinder das aussuchen, sich mit dem beschäftigen und das lernen, was für ihre Entwicklung zu diesem Zeitpunkt bedeutsam, aktivierend und mit positiven Gefühlen verbunden ist. Und damit sind optimale Lernbedingungen geschaffen.



OÖ SCHULE INNOVATIV

DAS ERFOLGREICHE OÖ. SCHULMODELL BIETET:

- Stärkenorientierte Pädagogik
- Standortbezogene Schulentwicklung
- Gelebte Schulpartnerschaft

bezahlte Anzeige



OÖ SCHULE INNOVATIV

www.ooe-schule-innovativ.at



Eine Initiative der Bildungslandesrätin

www.bildungslandesraetin.at

Die Bedeutung von Religion für ein

MMag. Dr. Christine Mann

Leiterin des Erzbischöflichen Amtes für Unterricht und Erziehung Wien, Theologin und Juristin



Wie so oft hat auch in diesem Fall eine Diskussion, die über das neu geschaffene Wort „Leitkultur“ weit hinaus und tief ins Grundsätzliche geht, bei unseren deutschen Nachbarn begonnen. Nach den internationalen Bestsellern im Feld der Kulturdiagnostik von F. Fukuyama und S. Huntington gab B. Tibi, ein deutscher Politologe syrischer Herkunft und muslimischen Glaubens, mit seiner Rede von einer erwünschten „europäischen Leitkultur“ den eigentlichen Anstoß. Die Diskussion fokussierte sich in der Folge auf eine „deutsche Leitkultur“, danach auf eine „christliche Leitkultur“. Beides stand im Kontext der politisch hochsensiblen Frage des Verständnisses von Zuwanderung, Integration und Assimilation. Der deutsche Bundestagspräsident N. Lammert und Th. Sarrazin hielten die Diskussion im Laufen, das Wort fand in diverse Parteiprogramme Aufnahme. Je weiter sich Multireligiosität/Multikulturalität ohne tragfähige Integrationskonzepte

entwickeln, umso intensiver bewegt die Frage nach bleibender Identität und kultureller Kontinuität die Gemüter, wie zuletzt die Gruppe der „Identitären“ auch in Österreich gezeigt hat.

Zur Bedeutung des ersten Wortteils

Bezüglich des ersten Wortteils des Substantivs „Leitkultur“ meinen viele reflexartig, dass damit automatisch Dominanz und Ausschluss anderer religiöser/weltanschaulicher Überzeugungen verbunden seien. Eine solche Dominanz wäre mit der Identität eines weltanschaulich neutralen Staates grundsätzlich unvereinbar. Diese negative Assoziation verwundert auch deshalb, weil heute Leitung, das Schlüsselwort dieser Begriffsfamilie, grundsätzlich nicht mehr autoritär, sondern partizipativ-kommunikativ verstanden wird. Auch andere zusammengesetzte Substantiva mit diesem Wortteil zeigen das. Man denke an einen „Leitartikel“, der eher einführt, eröffnet, als allem Anderen seinen Stempel aufzudrücken. Auch ein „Leitbild“ will einfach orientieren. Ähnlich verhält es sich auch mit einem „Leitmotiv“, dessen Definition notwendig andere Motive voraussetzt, die es spielerisch umrahmt und mit denen es zum Teil verbunden ist. Insgesamt bringt es diese zwar unterschiedlich, aber doch so zur Geltung, dass letztlich ein Gesamtkunstwerk entsteht.

Was ist als Leitkultur tauglich?

Bei einem etwas genaueren Blick fällt einem natürlich Vieles ein und auf, das eine Tendenz zur wirklich dominierenden Leitkultur in Österreich wie in Europa hat: Ökonomismus, der Glaube an eine schier unbegrenzte Beherrschbarkeit der Natur, eine Machbarkeitsphantasie, Tabuisierung von Leid, Ohnmacht und Tod, Mediokratie, unbarmherziger Umgang mit Scheitern etc... Wie hier in Richtung auf das menschliche Maß gegengesteuert werden kann, ist noch offen, irgendwann wird man verstärkt auf das große Widerstands- und Weisheitspotential der Religionen zurückgreifen.

Die entscheidende Frage, die uns alle noch sehr beschäftigen wird, ist jedenfalls nicht, ob Religionen in ihrer Vielfalt in Europa und Österreich die Versuche aushalten, sie aus der Öffentlichkeit auszugrenzen. Die Frage ist vielmehr, ob Staat und Gesellschaft auf die Beiträge der Religionen in ihrer Leitkultur verzichten können. Gerade weil das vielzitierte „Europa der Vielfalt“, das unterschiedliche singuläre Identitäten aus gutem Grund bewahren will, zugleich eine Verständigung über eine gemeinsame Werte- und Sinnbasis braucht, die zumindest ein Minimum an gemeinsamer und tragfähiger Orientierung sichert, sind die „Wertespender Religionen“ unverzichtbar. Schon jetzt zeigt sich ja deutlich, wie bedrohlich schmal und immer schmaler die gemeinsame Wertebasis wird – dies zu einer Zeit, in der angesichts der globalen Herausforderungen gerade über asketische Werte ein Konsens hoch gefragt wäre. Dieselbe Frage stellt sich hinsichtlich des individuellen „guten Lebens“, wie wichtig für den Menschen ein verlässliches Miteinander mit anderen ist, die seine Grundüberzeugungen teilen, wie sehr bei aller Oberflächlichkeit des Alltags ein Horizont gesucht wird, der über die Begrenztheit dieser Welt hinaus reicht.



e österreichische Leitkultur



Von hier ergibt sich auch ein Beitrag zur Debatte, ob Religion überhaupt und ob eine bestimmte Religion in pluralistischer Gesellschaft die Funktion einer Leitkultur wahrnehmen kann oder ob nicht die bessere Alternative darin bestünde, Religion generell ins Private zu verweisen und sie aus jener Öffentlichkeit auszugrenzen, die eine Leitkultur selbstverständlich hat bzw. für sich beansprucht.

Kein Plädoyer

All diese Überlegungen verstehen sich trotz dieser Diskussionen nicht als Plädoyer für eine stärkere Berücksichtigung von Religion in der Öffentlichkeit von Staat und Gesellschaft. Es geht nicht um ein Sollen, sondern um eine Beschreibung des Seins, dessen, was ist. Denn es entspricht ohnehin gängiger soziologischer Theorie, dass religiös/weltanschauliche Orientierungen und Werte als Kern einer Kultur bezeichnet werden können, dass Religion an sich also prägende Kraft von Kultur ist.

Außerdem ist unser Land durch ein außergewöhnlich enges und vertrautes Miteinander zwischen den Kirchen, aber auch zwischen den verschiedenen Religionen ausgezeichnet. Dies alles geschieht bekanntermaßen nach Jahrhunderten, die auch von schmerzlich-beschämenden Religions- und Konfessionskriegen gekennzeichnet waren, nach Zeiten zumindest gegenseitigen Misstrauens und Distanz. Dies ereignet sich in einer zunehmend fragmentierten Gesellschaft, die immer mehr auseinander driftet:



arm und reich, jung und alt, arbeitende und arbeitslose Menschen, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Dieser herzliche und respektvolle Umgang, ja die Kooperationen zwischen den Konfessionen und Religionen sind ein starkes Zeichen: Versöhnung und Solidarität sind Auftrag und auch möglich für diejenigen, die sich als Kinder Gottes verstehen.

Über 90 % der ÖsterreicherInnen sind einer religiösen Gemeinschaft verbunden. Diese Zahl, von der politische Parteien und andere Gruppierungen nur träumen können, beeindruckt. Und auch viele jener, die keiner religiösen Gruppe angehören, sind keinesfalls ungläubig. Viele haben sich aus Enttäuschungen von ihrer Gemeinschaft, aber nicht von ihrem Glauben verabschiedet, oder sie gehören zu den Gläubigen „des entscheidenden Augenblicks“. Ihre religiöse Praxis manifestiert sich dann in den entscheidenden Augenblicken ihrer Existenz: Geburt, Heirat, Lebensbedrohung und Tod.

Auch bei manchem leidenschaftlichen und einsamen Kämpfer für das Verschwinden von Religion – auch aus der Leitkultur – bleibt eine tiefe Ahnung, die sich in dem wunderbaren Satz ausdrückt: „Gott sei Dank, es gibt ja keinen Gott. Was ist aber, Gott soll abhüten, wenn es ihn doch gibt?“

Der Generation „Selfie“ gehört die

Von der Notwendigkeit des nervösen Ego-Menschen in einer Zeit des

Bernhard Heinzmaier
Jugendkulturforscher



Selfies sind Ego-Bilder, Bilder die man von sich selbst aufnimmt und ins Internet stellt. Die (post-)modernen Smartphones haben eine regelrecht „Selfie-Funktion“ eingebaut. Mit einem Tastendruck kann man das Objektiv der eingebauten Kamera gegen sich selbst richten und so „Selfies“ produzieren. Über 50% der österreichischen Jugendlichen haben schon Selfies hergestellt und verschickt. (Österreichisches Institut für Jugendkulturforschung 2014)

Noch vor zehn Jahren ist kaum jemand auf die Idee gekommen, sich selbst zu fotografieren. Die Menschen, die vor der eigenen Kamera posierten und sich mit Selbstauslöser ablichteten, waren eine verschwindende Minderheit. Wenn man ein Foto von sich haben wollte, dann ließ man sich vom Partner, von Freunden, Fotografen etc. fotografieren. Das Foto war damit mit einer sozialen Handlung verbunden, es war eingebettet in eine interpersonelle Kommunikationssituation. Das Selfie ist demgegenüber autopoetisch, ein Akt der reinen Selbstbezogenheit. Man posiert vor einem technischen Auge, ohne dass ein anderer Mensch dabei ist. Die

Produktion des Bildes von sich selbst findet in einer isolierten sozialen Situation statt. Kein anderes humanoides Wesen interveniert, korrigiert, kritisiert, gestaltet mit. Damit ist der egozentrische Selfieproduzent sich selbst ausgeliefert, seinen eigenen ästhetischen und Persönlichkeitsidealen, seinen narzisstischen Wünschen und Sehnsüchten. Das Individuum ist auf sich selbst zurückgeworfen, es köchelt vor sich hin im eigenen Saft, den kontrollierenden Blick auf das eigene Selbst gerichtet, der von den manipulativen Bildern der Kulturindustrie, dem skopischen Regime der Lifestyle- und Werbewirtschaft, gelenkt und geleitet wird. Ein entfremdetes, manipuliertes Ego schafft damit Bilder von sich selbst, deren Quelle der Wille anderer ist. So ist das postmoderne Individuum, das sich im Zentrum der Welt wähnt, das alles, was wichtig ist, in sich selbst zu finden glaubt, genau das Gegenteil des Superindividuums, für das es sich hält, ein „hyperaußengeleitetes“ (vgl. Turkle 2012) Wesen, dessen Egozentrismus in erster Linie der Konsumgüterindustrie zugute kommt.

Ulrich Beck konstatiert, dass in unserer Zeit das Ich zum zentralen Bezugspunkt für sich selbst und die Gesellschaft geworden ist (vgl. Beck 1986). Damit ist wohl der sozio-kulturelle Zustand angesprochen, den Margaret Thatcher mit ihrem berühmten Ausspruch: „There is no such thing as society“ gemeint haben mag. Soziale Organismen werden nach und nach von einem Schwarm von Ego-Wesen absorbiert. Der Mensch kümmert sich in erster Linie um sich selbst und versucht nach

außen hin eine gute Performance abzuliefern, denn nur so gelangt er ins Blickfeld einer überstimulierten, hyperaktiven „Society“, die es längst nicht mehr gibt, die ein Wort ohne Bedeutung, ein leerer Signifikant geworden ist.

Und in eine solche gesellschaftliche Konstellation ist die Jugend hineingeboren, durch sie ist sie sozialisiert, ist sie geprägt. Und in einer solchen historischen Situation kommt es vor allem darauf an, die eigenen, ganz persönlichen Felle ins Trockene zu bringen, sich mit sozialem und Bildungskapital bis auf die Zähne zu bewaffnen, um sich gegen Mitbewerber durchzusetzen und eine perfekte Performance abzuliefern, was unter den Gesetzen einer performativen Ökonomie heißt, mehr zu scheinen als man wirklich ist.

Die herrschende performative Ökonomie (vgl. Sighard Neckel 2008), ein Wirtschaftssystem, in dem der Leistungsverkauf vor der Leistungserbringung kommt, in der das zentrale Gut die Selbstdarstellungsfähigkeit und nicht die Sachkompetenz ist, produziert eine Theatergesellschaft, die in ihrer permanenten Maskerade gefangen ist. Am Ende weiß keiner mehr, wer er wirklich ist, weil die Identität der meisten unter einer Tonne von Charaktermasken erstickt ist. Dem jungen Menschen von heute wird eingetrichtert, dass er situationsbezogen die richtige Rolle perfekt zu spielen hat, will er erfolgreich sein. Im Repertoire hat er einige erfolgreiche Berufsrollen, viele Freizeitrollen, Gemeinschafts- und Familienrollen, von Verantwortung und Gemein Sinn geprägte politische Rollen, für die After-Work-Gespräche, religiöse Rollen für Hochzeiten, Taufen und Begräbnisse etc., zu viele, um nicht in Gefahr zu kommen, zu vergessen, wer man wirklich ist. Oder kann man das in der hyperaktiven Hochgeschwindigkeitsgesellschaft überhaupt noch sein, ein kontinuierliches Individuum mit stabilem Identitätskern? Ist es vielleicht gar nicht mehr möglich und wenn es doch möglich ist, ist es dann überhaupt noch funktional?

Wahrscheinlich ist für den Jugendlichen wirklich nicht mehr sinnvoll und funkti-



Zukunft

rasanten ökonomisch-kulturellen Wandels.

onal, immer derselbe zu sein, vor allem deshalb, weil in einer Gesellschaft der hohen Geschwindigkeit und des permanenten Wandels eher Plastizität als Stabilität verlangt wird, das heißt, Kontinuität wird bestraft, Veränderungs- und Adaptionsfähigkeit werden belohnt. In der neuen Netzwerkgesellschaft, in der die Informationen und Daten schnell fließen und die personalen und thematischen Kontexte sich rasch verändern, ist die Formbarkeit der Identität gefragt, das „Sich ständig offen halten für Neues“ und die Fähigkeit, das Neue in die eigene Persönlichkeit zu integrieren. Das Erfolgsgeheimnis der Netzwerkgesellschaft ist ein taktischer Konformismus, der sich an die Verhältnisse und Umstände anpasst, ohne an diese zu glauben. Und so ist es nicht verwunderlich, dass die Zahl der jungen Menschen, die an nichts mehr glauben, außer an die Magie des Augenblicks und das spontane kurzfristige Glück, immer größer wird. Diesen neuen Persönlichkeitstypus nennt man in der Werteforschung den „existenziell Indifferenten“. Er sieht keinen ontologischen Sinn im Leben, leidet aber nicht darunter. Das Leben ist sinnlos, na und? Ein Drittel der Deutschen ist schon in jenen Zustand des entspannt-sinnfreien, neobuddhistischen Seins eingetreten. Und bei Singles und Jugendlichen liegt der Anteil der „existenziell Indifferenten“ weit über 30 % (vgl. Psychologie Heute 2/2014).

Die soziale Geschwindigkeit unserer Zeit, die Steigerung der Handlungs- und Erlebniseinheiten pro Zeiteinheit, wird immer größer. Gleichzeitig strömen immer mehr Reize auf uns ein, wir sind permanent überstimuliert, die Optionen und Möglichkeiten, die sich uns unausgesetzt anbieten, überfordern uns. Der Jugend erscheint so vieles möglich, wovon sie das Wenigste realisieren kann. Die Differenz zwischen Möglichem und Realem macht unruhig, enttäuscht, hyperaktiv. Viele wollen mehr realisieren, als sie praktisch vermögen. Sie stürzen sich in eine Konsum- und Erlebnisraserei, die am Ende zu einer oberflächlichen Aneignung von Gütern und Erlebnissen führt, die nicht wirklich absorbiert werden können. Beispielsweise lädt man sich ganze Festplatten voll

mit Musik aus dem Internet herunter, die man aber nie zu hören imstande ist, oder kauft eine Unzahl von Büchern und Zeitschriften, die man nie lesen wird können. Und so liegt dann auf den Computern und in den Bücherregalen tonnenweise nicht-absorbiertes Material, das die jungen Konsumenten so frustriert, dass sie losgehen müssen, um weiteres Material zu kaufen, das sie auch nicht absorbieren werden, aber dessen Anschaffung ihnen zumindest das Frustgefühl vorübergehend durch ein Konsumerlebnis betäubt.

In der zweiten Hälfte der 2000er Jahre veröffentlicht Alain Ehrenberg sein Buch „Das erschöpfte Selbst“. Er zeichnet darin eine Krise des Selbst, die aus einer Überforderung durch Aktivität, Initiative und Verantwortung hervorgeht. Das Individuum wird durch die ständige Anrufung seines Selbst, das sich täglich neu erfinden, immer schneller arbeiten und immer mehr erleben soll, in die Inaktivität, in die Depression getrieben. Für Ehrenberg ist die Depression die Krankheit einer Zeit, in der dem Menschen ein Übermaß an Initiative und Verantwortung abverlangt wird (vgl. Ehrenberg 2008).

Ähnlich sieht es Hartmut Rosa. Er versteht die Depression als „individuelle Ausstiegsreaktion“ aus dem Beschleunigungsregime (vgl. Rosa 2012).

Die Kultur der Unruhe, Unbeständigkeit und Hochgeschwindigkeit bildet wahrscheinlich auch den kulturellen Hintergrund für die sich ständig ausweitende Modediagnose ADHS. Der Mangel, dem die ADHS-Kinder ausgesetzt sind, ist „eine Art von Wiederholungsmangel, und, daraus resultierend, ein Mangel an Stabilität basaler synaptischer Verschaltungszusammenhänge“ (vgl. Türcke 2012) An die ständige Hochgeschwindigkeit, permanente schnelle Wechsel, dauernde Unterbrechungen, unablässiges Neubeginnen, chronisches Nichts-zu-Ende-bringen-können passen sich diese Kinder und Jugendlichen offensichtlich an. Sie sind nicht für eine Zeit gemacht, in der man sich länger als fünf Minuten auf eine Sache konzentriert, in



der der Mensch eine Biographie hat, die auf eine längere Vergangenheit zurückblickt und zumindest mit Blick auf die nähere Zukunft vorausplant, in der große ontologische Sinnkonzepte vor der kurzfristigen Befriedigung durch das augenblickliche und zufällige Glück kommen.

Die hyperaußengeleiteten „Selfie“-Produzenten und die ADHS-Kids sind nur dann peinlich oder störend, wenn man sie unter den Rahmenbedingungen des traditionellen langsamen und gesellschaftlich-gemeinschaftlich geprägten kulturellen Kontextes beurteilt. Betrachtet man sie jedoch als Partikel eines nervösen, nur oberflächlich vernetzten postmodernen Schwarms, dann sind ihre Ausdrucks- und Verhaltensformen hochgradig funktional und damit nicht nur legitim, sondern auch sinnvoll. Wir müssen also umdenken. Nicht die Hyperaktiven und Oberflächlichen werden bald die Kranken sein, sondern die Langsamen, Nachdenklichen und Beständigen.

Literatur:

- Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/Main 1986
- „Beim Sinn geht es nicht um Glück, sondern um das Richtige und Wertvolle.“ Gespräch mit Tatjana Schnell, In: Psychologie Heute, 2/2014, 37 – 41
- Ehrenberg, Alain: Das erschöpfte Selbst. Frankfurt/Main 2008
- Österreichisches Institut für Jugendkulturfor-schung (Hrsg.): Generation Selfie. Spezialauswertung der Studie Jugend und Freizeit 2014. Wien 2014
- Heinzmaier, Bernhard; Ikrath, Philipp: Generation Ego. Die Werte der Jugend im 21. Jahrhundert. Wien 2013
- Neckel, Sigward: Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der neuen Marktgesellschaft. Frankfurt/Main 2008
- Rosa, Hartmut: Beschleunigung und Entfremdung. Berlin 2013
- Turkle, Sherry: Verloren unter 100 Freunden. Wie wir in der digitalen Welt seelisch verkümmern. München 2012
- Türcke, Christoph: Hyperaktiv!. Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur. München 2012



Die Älteren erinnern sich sicher noch an E.T. – den Außerirdischen, der Anfang der 80er Jahre unter der Regie von Stephen Spielberg drei Millionen Lichtjahre von seiner Heimat entfernt sein Leben auf der Erde fristen musste und immer nach Hause telefonieren wollte. Durch seine übersinnlichen Fähigkeiten ist es ihm auch nach seiner Rückkehr nach Hause möglich, die Geschehnisse auf der Erde, speziell im österreichischen Schulsystem, aus einer gewissen Distanz zu verfolgen, zu analysieren und per Email zu kommunizieren.

Betreff: Schultresore für die Goldbarren

Liebe Erdlinge!

Mit der Einführung der Zentralmatura werden die Schulen nun vor ein neues Problem gestellt. Es geht nämlich um die Verwahrung der Aufgabenhefte für die Klausuren. In einem Schreiben des BMBF an alle Direktorinnen und Direktoren bzgl. der Zentralmatura steht „Alle übermittelten Dokumente unterliegen der Geheimhaltung und sind bis zur Klausur im Schultresor zu verwahren.“ Sind die Aufgabenhefte so wertvoll wie die österreichischen Goldbarren, frag ich mich, dass sie im Tresor zu verwahren sind? Gut und schön, ich weiß, dass jede Schule einen Schultresor hat, aber von einer Größe bzw. Kleinheit, wo all die hundert Aufgabehefte, die mindestens zehn Seiten pro Fach umfassen (und jetzt rechnen wir das einmal hoch: Deutsch, Englisch, Mathematik, Latein,...) nicht hineinpassen. Wie nun vorgehen? 1. Man könnte jetzt das Schreiben des BMBF ignorieren – geht aber nicht, da das Ministerium ja eine vorgesetzte Dienstbehörde ist. 2. Man schafft sich in Zeiten von ohnehin schon gekürzten Schulbudgets einen riesigen Tresor an bzw. lässt (trotz Zeiten der Raumnot!) einen Raum in der Schule als Tresorraum ausbauen, in dem in Nicht-Maturazeiten die Goldbarren zwischengelagert werden könnten, damit sie wieder daheim in Österreich sind. Oder 3. man vertraut auf seinen Hausverstand und findet ganz unspektakulär eine Möglichkeit, die Aufgabenhefte sicher zu verwahren.

Mit ob der Praxisorientiertheit des BMBF kopfschüttelnden Grüßen

euer ET

Schluss mit dem Unsinn!

Menschlichkeit erreicht man nicht durch standardisierte Unmenschlichkeit.

Egyd Gstättner

Ich bin bei denen, die meinen, dass wir Lust und Freude bei der Vermittlung von Bildung, Wissen, Wissenschaft, Kultur – wie bei ihrem Erwerb – durch Module, Operatoren, Anforderungsprofile, Kompetenzraster, Prozent-Beurteilungsschlüssel nicht steigern werden – und dass Lust und Freude bei allem die entscheidenden Faktoren sein sollen. Ich bin bei denen, die meinen, dass man das Reglementierte durch Überreglementierung erschlagen kann und Gerechtigkeit etwas anderes ist als bundesweit über den Kamm gescherter Schwachsinn.

Ich bin zum Beispiel für Rechnen in Mathematikschularbeiten und für Schreiben in Deutschschularbeiten. Ich bin dafür, dass Schularbeiten-Angaben nicht wie Hausordnungen, Gebrauchsanleitungen und kreativitätserstickende Multiple-Choice-Tests aussehen – da vergeht einem die Freude an der Sache! Kreuzchen machen ist, wie man weiß, immer demütigend und ein Instrument der Mächtigen zur Erniedrigung der Machtlosen. Ich

bin dagegen, dass ein Deutschprofessor vor lauter Vergleichbarkeit, Fairness und Standardisierung eines nahen Tages 30 völlig identische Deutschmaturaarbeiten absammelt.

Ich bin bei denen, die fragen: Warum standardisierte Aufgabenstellungen, wenn die Beurteilung im Ermessen der Lehrer liegt? Und was bedeutet „überwiegend erfüllt“? Erst wieder eine Phrase ...

Ich bin dagegen, dass man jungen Menschen als Vorbilder amtseidvergewaltigte Pflichterfüller und getriebene Befehlsempfänger vorsetzt, die abgeschmackte Absurditäten exekutieren – zum Schaden, zur Traumatisierung und Beekelung einer ganzen Generation. Schluss mit dem Unsinn!

Der Gebildete weiß, dass das „Bi“ in „Bifie“ nicht „Bildung“, sondern „Bundesinstitut“ bedeutet, also das Gegenteil. Ich bin der Meinung, dass man so wichtige Prozesse wie „Innovation“ oder „Entwicklung“ auf gar keinen Fall einem Institut

überlassen soll! Ich bin bei denen, die den Sinn eines Bifie infrage stellen, weil es eine autoritäre, antidemokratische Machteinrichtung ist. Wozu haben wir seit tausend Jahren Universitäten? Akademien? Symposien?

Ich bin bei denen, die meinen, dass ein guter Lehrer durch keine Schulreform der Welt zu ersetzen ist und dass man einen guten Lehrer nicht aus einem Müllberg von Bürokratie lugend erkennt, sondern – neben Fachwissen, Fachliebe – an Talent, Persönlichkeit, Menschlichkeit. Jede Bildungsreform kann letztlich nur ein Ziel haben: Menschlichkeit. Menschlichkeit erreicht man aber nicht durch zentralisierte, standardisierte Unmenschlichkeit.

Egyd Gstättner (52) ist Schriftsteller und lebt in Klagenfurt.

Dieser Artikel erschien als „Kommentar der anderen“ in DER STANDARD vom 31.5.2014. – Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Autors.

Kampffeld Sekundarstufe I

Zur Schulpolitik des Staates zwischen dem 18. und 21. Jahrhundert. Ein Überblick.

HR Mag. Dr. Dr. h.c.
Helmut Engelbrecht
Ehrenobmann der VCL



Teil 2

Die von dieser erarbeiteten „Leitsätze“²² basierten auf Anregungen und Vorschlägen der europäischen Reformpädagogik, der Befürworter einer Einheitsschule im In- und Ausland, vor allem aber auf den Zielvorstellungen der Sozialdemokratie. Dieses eklektische Vorgehen, geleitet von der Geeignetheit der strukturellen, didaktischen und methodischen Vorschläge für die österreichischen Schulverhältnisse, führte zu Reformmodellen, die in der Propaganda von Anfang an mit Glöckels Namen gekoppelt wurden. Das hatte zur Folge, dass Glöckel vorübergehend auch als bedeutender Pädagoge geschätzt wurde. Seine große Leistung war jedoch, dass ihm gelang, Reformmodelle nicht nur gedruckt vorzulegen, sondern auch in die Schulwirklichkeit umzusetzen. Allerdings nicht sofort, denn die veränderte politische Lage gab zunächst wenig Hoffnung.

Bei den Wahlen zum Nationalrat 1920 hatten nämlich die Christlichsozialen die Sozialdemokraten von der Spitze verdrängt, diese verweigerten daraufhin die weitere Mitarbeit in einer Koalitionsregierung. Glöckel musste sich zunächst mit dem Posten eines Vorsitzenden-Stellvertreters des Bezirkschulrates von Wien begnügen. Doch gelang ihm, überlegenswerte Neuerungen in kleineren Schulversuchen zu erproben und vor allem ziemlich rasch die Wiener Schulverwaltung mit Reformgeist zu erfüllen.

Erst als Wien von Niederösterreich abgetrennt wurde (1922) und Glöckel zum Zweiten Präsidenten des Stadtschulrates für Wien aufrückte, konnte dieser seine 1919 begonnene Reformtätigkeit fortsetzen, wenn auch nur begrenzt, weil er weisungsgebunden war. Trotz mancher Bedenken bewilligte ihm noch 1922 die Unterrichtsbehörde, den Prototyp einer Einheitsschule an sechs Bürgerschulen zu erproben. Er nannte diesen übrigens bereits „Allgemeine Mittelschule“, weil der mehrdeutige Begriff „Einheitsschule“ in der Öffentlichkeit zum Teil schon negativ besetzt war. Die erstrebte Schulform war vierklassig und konnte wie die Unterstufen der Mittelschule bereits nach vierjährigem Besuch der Volksschule ohne Aufnahmeprüfung bezogen werden. Je nach Begabung der Schüler oder Schülerinnen wurden diese auf der Grundlage des Urteils der Volksschullehrkräfte in den Klassenzug I oder II eingeordnet. Nur in den so genannten fünf Kursfächern (Deutsch, Erdkunde, Geschichte, Naturgeschichte, Rechnen und Raumlehre) war der Unterricht auf unterschiedlichem Leistungsniveau – für den Klassenzug II galt ein Mindestlehrplan –, in allen anderen Gegenständen sollte klassenzugsübergreifend nach demselben Lehrplan vorgegangen werden. Auch eine Differenzierungsmaßnahme in der 3. und 4. Klasse

Otto Glöckel nannte die Einheitsschule „Allgemeine Mittelschule“.

machen.

Ohne Zweifel waren Glöckel und seine Mitarbeiter bemüht gewesen, den Schulversuch auf der Grundlage des damali-

Der Beitrag der „Allgemeinen Mittelschule“ zur sozialen Integration fiel ziemlich bescheiden aus.

gen Wissensstandes so durchzuführen, dass relevante Ergebnisse erwartet werden konnten. Doch viele Schwierigkeiten konnten kaum gemeistert werden. So erfolgte die Trennung zwischen den Zügen I und II bei mittelmäßigen Schülern *eher rein zufällig*²³ und war mehr darauf gerichtet, die Schülerzahl in den Klassen etwa gleich stark zu halten. Administrative und organisatorische Schwierigkeiten bereitete die Aufspaltung der dritten Klassen im Klassenzug I,

immerhin wählten knapp über 50 Prozent der Schülerschaft eine Fremdsprache (häufig Französisch, 24,5 Prozent Latein). Die Forderung nach geringer Selektion hatte zur Folge, dass die Bevorzugung minderbegabter auf Kosten hochbegabter Schüler(innen) nicht vermieden werden konnte. Vor allem wurden die Ergebnisse deswegen in Zweifel gezogen, weil Durchführung, Beobachtung und Auswertung des Schulversuchs in den Händen begeisterter Anhänger Glöckels lagen und nachweisbar die vorgelegten Zahlen bei den Ergebnissen nicht immer korrekt waren.²⁴ Zudem wurde es dem für den Schulversuch zuständigen Ministerialbeamten infolge der ablehnenden Haltung des Stadtschulrates für Wien nur selten möglich – im Schuljahr 1924/25 nur einmal –, dem Unterricht in den Versuchsklassen beizuwohnen.²⁵

Eines konnten die Gegner der Schulreform aber nicht bestreiten: Die kognitiven Leistungen begabter Schüler und Schülerinnen im Klassenzug I waren denen in der Unterstufe der Mittelschulen gleichwertig. Überrascht wurden die Mitarbeiter im Schulversuch hingegen von einem nicht erwarteten Ergebnis. Der Beitrag der „Allgemeinen Mittelschule“ zur sozialen Integration fiel ziemlich bescheiden aus.

Bedauerlicherweise führten die Ergebnisse des Schulversuchs nicht zu sachlichen Gesprächen und kritischer Auseinander-



→ Kampffeld Sekundarstufe I

setzung mit den auftauchenden Problemen, sondern zu einer Frontbildung zwischen bedingungslosen Anhängern und grundsätzlichen Gegnern; nur Negatives auf der jeweils anderen Seite wurde gesehen, Argumente blieben bedeutungslos.

Das lag zum einen in der parteipolitischen Fixierung des Schulversuchs, 1926 wurde die Forderung nach einer Einheitsschule sogar ins Parteiprogramm aufgenommen. Die politischen Gegner der Sozialdemokraten waren aus diesem Grund häufig auch gegen die „Allgemeine Mittelschule“. Die antiklerikale Einstellung der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei verstärkte diese Spaltung, war doch damals Österreich ein durchwegs katholischer Staat.

Glöckel musste, um sein Schulprogramm umzusetzen, andere Wege suchen. Mit einem war er schon lange vertraut und wurde von ihm schon früh begangen: planmäßige Werbung. Sie ist heute eine Selbstverständlichkeit, damals war sie im Schulbereich aber in den Anfängen. Es gelang ihm, die internationale Aufmerksamkeit für seine Schulversuche zu wecken und Besucher, die umsorgt und gut betreut wurden, nach Wien zu locken. Deren Berichte fanden in den Printmedien Eingang und machten mit der Zeit Wien zum Mekka der Schulreformer.

Anerkennung und Zustimmung vom Ausland zu erhalten, genügte jedoch nicht, um Glöckels Gegner zu überzeugen. Aber als eine Art Qualitätssiegel für den Schulversuch wurde es nicht nur von seinen Anhängern empfunden.

Dies ermutigte 1926 Glöckel, seine Machtstellung bis an die Grenzen auszuloten. Bevor noch die Schulversuche ausliefen und ihre wissenschaftliche Auswertung vorlag, beantragte er deren Weiterführung, aber auf viel breiterer Basis. Etwa 8000 Schüler und Schülerinnen sollten fortan eine „Allgemeine Mittelschule“ besuchen dürfen. Seine Überlegung lief darauf hinaus, einen Zustand zu schaffen, der kaum noch reversibel war. Beinahe wäre er erfolgreich gewesen. Die Ministerialbürokratie äußerte zwar ihre Besorgnis, doch drei Konzepte für eine positive Zustimmung des Ministers wurden ausgearbeitet.²⁶

Dass sie nicht von ihm unterschrieben wurden, lag an der Verschärfung der politischen Lage. Der Unterrichtsminister wurde gestürzt, die Demonstrationen auf der Straße häuften sich, Wahlen brachten eine Stärkung der Sozialdemokraten, der Justizpalast brannte. Nunmehr gaben die Christlichsozialen ihrem Bildungsprogramm Konturen. In den „Richtlinien für die gesetzliche Regelung des österreichischen Mittelschulwesens“ bezogen sie eindeutig Stellung. Die Mittelschulen hätten *grundsätzlich achtklassige höhere Schulen für das 5. bis 12. Schuljahr zu bleiben*²⁷ und die Bürgerschule sei *aus ihrer Isolierung zu befreien*.²⁸

Der Schulstreit zwischen den Anhängern der sozialdemokratischen „Leitsätze“ und diesen „Richtlinien“ flammte noch einmal stark auf, blieb aber nur auf der populistischen Ebene und beeinflusste kaum die einsetzenden politischen Verhandlungen. Bereits am 2. August 1927 wurde der gefundene Kompromiss weitgehend einstimmig im Nationalrat angenommen.²⁹ Das so genannte Hauptschulgesetz (eigentlich nur eine Novelle zum Reichsvolksschulgesetz) gab zwar der Bürgerschule den Namen Hauptschule, in der Struktur aber im Wesentlichen die Regelungen des Schulversuchs „Allgemeine Mittelschule“ (vierklassige Pflichtschule nach vier Klassen Volksschule, in der Regel mit zwei Klassenzügen *entsprechend der Begabung der Schüler*, Lehrangebot – mit Ausnahme der Fremdsprachen – ähnlich der Unterstufe der Mittelschulen, Übertrittsmöglichkeit in die Mittelschule ohne zusätzliche Prüfung). Sie hatte *eine über das Lehrziel der allgemeinen Volksschule hinausreichende, abschließende Bildung* zu vermitteln und auf *das praktische Leben* und für den Besuch von Fachschulen vorzubereiten.

Ohne Zweifel konnte durch diese Hauptschule die Allgemeinbildung einer breiten Bevölkerungsschicht angehoben werden. Einheitsschule war sie jedoch keine, aber

sie war auf den Weg dorthin einen beachtlichen Schritt weitergekommen.

Die Durchsetzung der in der Großstadt Wien gut funktionierenden neuen Pflichtschule in ganz Österreich stieß auf viele Schwierigkeiten. Vor allem im kleinstädtischen und ländlichen Raum musste mangels Schüler(innen) häufig auf die Führung von zwei Klassenzügen verzichtet werden, die Sparmaßnahmen auf Grund der Weltwirtschaftskrise hemmten zusätzlich. Die autoritäre Regierung novellierte daher das Haupt- und Mittelschulgesetz, die Führung der Hauptschule in zwei Klassenzügen wurde gestrichen. Damit wurde sie zur Ausleseschule; die Eignung dafür musste von den Volksschullehrkräften ausgesprochen werden. Unverbindlicher Fremdsprachenunterricht, um in eine höhere Schullaufbahn übertreten zu können, wurde weiterhin gegeben.

Die bereits etwas verstümmelte Hauptschule wäre von der nationalsozialistischen Diktatur 1938 beinahe ausgelöscht worden, wenn nicht der österreichische Widerstand Hitler zum Eingreifen veranlasst hätte. Er wünschte nicht nur deren weiteren Bestand, sondern deren Einführung im gesamten Reichsgebiet. Nur zögernd und widerwillig kam der zuständige Reichsminister dieser Führerweisung nach, erklärte aber dann glattweg, dass mit der Einführung der Hauptschule die *nationalsozialistische Schulreform* begänne, weil durch sie *das bisherige Bildungsvorrecht der Besitzenden zurückgedrängt und das Leistungsprinzip der nationalsozialistischen Weltanschauung auch im Schulwesen der Verwirklichung nahegebracht worden sei*.³⁰

Die Hauptschule wurde nunmehr für alle begabten Volksschüler(innen), die keine Höhere Schule besuchten, zur Pflichtschule. Eigentlich blieb sie aber weiterhin Ausleseschule, denn die Aufnahme in ihre erste Klasse war an Voraussetzungen gebunden. Die Überprüfung der charakterlichen Haltung, körperlichen Eignung und geistigen Leistungsfähigkeit musste zu einem zufriedenstellenden Ergebnis führen.

Im ländlichen Raum musste mangels Schüler(innen) häufig auf die Führung von zwei Klassenzügen verzichtet werden.

Wien wurde zum Mekka der Schulreformer.

Zudem wurden die Lernanforderungen erhöht; seit 1939 wurde der Unterricht in der Fremdsprache (in der Regel Englisch) für alle verbindlich und hatte bereits in der ersten Klasse einzusetzen.

Nach dem Ende der nationalsozialistischen Herrschaft 1945 sollte zwar der Zustand vor 1933 wiederhergestellt werden, die Schulverwaltung verblieb jedoch beim verbindlichen Fremdsprachenunterricht ab der ersten Klasse, weitete ihn sogar unverbindlich auf den zweiten Klassenzug aus, wo er allerdings nur selten – vor allem mangels Lehrer – über das erste Schuljahr hinaus kam. Grundsätzlich wurden die Anforderungen weiter angehoben. Die Lehrpläne glichen ziemlich denen der Unterstufe der Mittelschulen, stellenweise waren sie sogar wortident.

Die weitere Entwicklung der Hauptschule verlief keineswegs einheitlich. Einerseits begegnete die Schulverwaltung der Überforderung und Überlastung der Schüler(innen) mit unterschiedlichen Maßnahmen. Letztlich regelten schuleigene Lehrstoffverteilungen den Schulbetrieb. Andererseits kam es zu einem steilen Anstieg der Neugründungen, weil das Bildungsbedürfnis im ländlichen Raum stark stieg, zumindest eine Hauptschule zur Notwendigkeit wurde. Häufig reichte die Schülerzahl nicht zur Führung eines Zweiten Klassenzuges. Vorarlberg, Tirol, Salzburg und Burgenland entschieden sich grundsätzlich von vornherein für eine einzügige Organisation. Im Schulversuch begann man eine *neue ländliche Hauptschultype* zu entwerfen.³¹

Zu gleicher Zeit erarbeiteten die politischen Parteien unter dem Druck der alliierten Besatzungsmächte Erziehungs- und Schulprogramme, um der Forderung des Paragraph 14 der Bundes-Verfassung in der Fassung von 1929 nachkommen zu können. Sie klappten zum Teil weit auseinander. Sowohl die Kommunistische Partei Österreichs (KPÖ) als auch die Sozialistische Partei Österreichs (SPÖ) sprachen sich für gemeinsamen Unterricht bis zum 8. bzw. 9. Schuljahr aus. Die Österreichische Volkspartei (ÖVP) wünschte

nur eine neunjährige Unterrichtspflicht, ohne sich dabei zur Struktur der Schulformen zu äußern. Jedem Schüler und jeder Schülerin sollte *ohne Ansehen des Standes und des Einkommens der Eltern* eine Bildungslaufbahn offen stehen, die zu der seiner (ihrer) Begabung und Leistungsfähigkeit entsprechenden höchsten Stufe führe,³² war sicherlich nicht nur ihre, sondern die Auffassung aller drei Parlamentsparteien. Nur die ÖVP aber wollte, dass bei jedem Wechsel zu einer neuen Schulform eine Berufsberatung stattfindet und eine Eignungsprüfung abzulegen sei.

Das „Oberstufenrealgymnasium“ wurde zur wichtigsten Brücke für Hauptschüler(innen) zu den Hochschulen und Universitäten.

Nach schwierigen, über Jahre dauernden Verhandlungen kam eine Einigung zustande, die ihren Niederschlag im Schulgesetzwerk 1962 fand.³³ Die SPÖ erreichte zwar wie Glöckel 1927 nicht die einheitliche Schulausbildung aller Zehn- bis Vierzehnjährigen, doch glaubte sie, ihr Modell einer Einheitsschule durch einige Bestimmungen dafür noch geeigneter gemacht zu haben. Besonders lag ihr daran, dass hinfür die Hauptschulen grundsätzlich zweizügig geführt werden. Bei zu geringen Schülerzahlen durfte sogar die gesetzlich vorgeschriebene Geschlechtertrennung aufgehoben werden. Außerdem wurde der Unterricht in einer lebenden Fremdsprache allen Schülern und Schülerinnen in allen vier Jahren zur Pflicht. Der Lehrplan sollte weitgehend dem der höheren Schulen gleichen.

Viel bedeutender für die weitere Entwicklung wurde jedoch eine Neuerung, die in der Schullandschaft zunächst nur am

KPÖ und SPÖ sprachen sich für gemeinsamen Unterricht bis zum 8. bzw. 9. Schuljahr aus.

Rande angesiedelt und mehr eine Verlegenheitslösung war: die Schaffung des „Mussisch-pädagogischen Realgymnasiums“. Da die Lehrerbildung in Zukunft an „Pädagogischen Akademien“ erfolgen sollte, Personal und Raum der aufgelassenen Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten aber weiter zu nützen waren, wurde diese neue Schulform ins Leben gerufen, die auf den Besuch

der „Pädagogischen Akademien“ und auf Sozialberufe vorbereiten sollte. Sie fand überraschenderweise viel Zulauf, weil sie ihre berufsbildenden Aufgaben bald weitgehend abstreifte und als höhere allgemein bildende Schule den Weg zu den Universitäten öffnete. Der Staat, der sich das Ziel gesetzt hatte, dass jeder Be-

zirk zumindest über eine allgemein bildende höhere Schule verfügen sollte, aber auch Städte und Orden griffen bei Neugründungen zu dieser Schulform, weil der finanzielle Aufwand für sie gering war. Bereits 1975 wurde die

provisorische Lösung von einst zu einer Normalform der allgemein bildenden höheren Schulen mit der Bezeichnung „Oberstufenrealgymnasium“ und zur wichtigsten Brücke für Hauptschüler(innen) zu den Hochschulen und Universitäten.

Vor allem dem lange Zeit bildungspolitisch ziemlich vernachlässigten ländlichen Bereich kam diese organisatorische Lösung am stärksten zugute. Der neu eröffnete Bildungsweg wird gegenwärtig mehr begangen als der in manchem schwierigere Weg über die achtjährigen allgemein bildenden höheren Schulen. Eine Frage stellt sich heute jedenfalls: Ist eigentlich aus Gründen der Chancengleichheit noch eine Einheitsschule notwendig?

Die „Gesamtschule“ als Versuchsmodell unter Kontrolle des „Zentrums für Schulversuche und Schulentwicklung“

Die Umsetzung der gesetzlichen Aufträge von 1962 verlief in einer Phase gesellschaftlichen Umbruchs und wirtschaftlichen Aufstiegs. Der Wohlstand der bisher hart arbeitenden Gesellschaft stieg, Konsum und die Verfolgung der jeweils eigenen Lebensziele rückten in den Vordergrund, der Zusammenhalt begann sich zu lockern. Solidarisches Denken trat zurück, egoistisches Handeln gewann an Raum.³⁴

Die Industrialisierung des Landes forderte damals ständig mehr und besser ausgebildete Mitarbeiter. Der Staat kam dem durch den Ausbau des Schulnetzes vor allem bei höheren Schulen und durch verstärkte



→ Kampffeld Sekundarstufe I

Bildungswerbung nach. Alle Begabungsreserven sollten ausgeschöpft werden. Die höheren Schulen wurden gesetzlich durch eine 13. Schulstufe auf neun Jahre aufgestockt, um das Unterrichtsprogramm erweitern zu können. Doch die Errichtung zahlreicher Schulen und die erfolgreiche Werbung um Schüler(innen) lösten auch in Österreich eine „explosion scolaire“ aus. Bald mangelte es an Schulräumen und Lehrkräften. Vor allem Männer mieden zunehmend den Lehrberuf. Die Klassenschülerhöchstzahl musste immer häufiger überschritten, die Gesamtzahl der Lehrstunden gesenkt und zunehmend ungeprüfte Aushilfspersonen für den Unterricht herangezogen werden. Die gesetzlich 13. Schulstufe drohte diesen Zustand noch zu verschlimmern.

Daher regten Landtagsabgeordnete der ÖVP, unterstützt von Lehrerorganisationen, 1968 ein Volksbegehren an. Es fand ein Jahr darauf 340000 Unterzeichner und bewog die allein regierende ÖVP zur Sistierung der verlängerten Ausbildungszeit an höheren Schulen.³⁵ Um die dafür notwendige Zwei-Drittel-Mehrheit im Parlament zu erhalten, musste sie der Forderung der SPÖ nachkommen, als Gegenleistung der Einrichtung einer außerparlamentarischen „Schulreformkommission“ zuzustimmen. Wenn es auch zunächst nicht offen ausgesprochen wurde, diese sollte nicht nur kleinere Reparaturen vornehmen, sondern auf eine Neuordnung des Bildungswesens drängen.

1968 kippte ein Volksbegehren das 13. Schuljahr.

Zur Ferienzeit im Sommer 1969 trat sie zum ersten Mal zusammen. Ihr gehörten Mitglieder des parlamentarischen Unterrichtsausschusses und der Landeschulbehörden, Vertreter der Lehrer, Eltern- und Erziehungsorganisationen, der Österreichische Bundesjugendring und pädagogische Experten an. Den Vorsitz übernahm in der Regel der Unterrichtsminister selbst. In der Fülle der Themen, die behandelt werden sollten, nahmen die Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen einen besonderen Platz ein. (Mehrzahlbildung auf ausdrücklichen Wunsch der Nichtsozialisten, um eine Entscheidung nicht vorwegzunehmen).

Hauptgrund dafür waren nicht nur das sozialistische Bildungsprogramm von 1969, in dem die Zusammenlegung der Hauptschule mit der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schule zu einer Mittelschule gefordert wurde, sondern vor allem die rasche Verschlechterung des Zustands der Hauptschulen in Wien. Diese litten besonders unter dem „Creaming-Effekt“³⁶, immer mehr begabte Schüler (innen) wanderten ab und bezogen die Unterstufen der höheren Schulen. Glöckels Modell stieß zunehmend auf Kritik; der Zweite Klassenzug bewähre sich nicht und die geringe horizontale Durchlässigkeit bedürfe einer Verbesserung.

Die Wiener Hauptschulen litten unter dem „Creaming Effekt“.

Schulversuche sollten neue, erfolgreichere Wege erkunden. Beide Großparteien waren von Anfang an darum bemüht, Planung und Durchführung so zu gestalten, dass die Ergebnisse jeder wissenschaftlichen Kritik standhielten. Der Text der 4. Novelle zum Schulorganisationsgesetz (fortan 4. SchOG-Novelle), der für die Schulversuche bestimmend wurde, war daher bemüht, unmissverständliche Festlegungen zu treffen.³⁷

Dass vor allem ausländischer Einfluss bei den Versuchsmodellen für die Schulen der Zehn- bis Vierzehnjährigen wirksam wurde, zeigte schon die Übernahme der Bezeichnung „Gesamtschule“ (Übersetzung von „Comprehensive School“, einer englischen Schulform, die damals in vielen Ländern Eingang fand), welche die in Misskredit geratene Einheitsschule in den Schatten schob.

Die SPÖ entwarf drei Modelle einer „Integrierten Gesamtschule“ für den Schulversuch. Grundsätzlich sollten in ihr nur Mathematik, Deutsch und Englisch in *niveaudifferenzierten Leistungsgruppen* unterrichtet werden, in allen anderen Fächern in den *leistungsheterogenen Stammklassen*. In einer Variante wurden ab der 5. Schulstufe drei leistungsdifferenzierte Gruppen eingerichtet, in einer anderen in der 5. Schulstufe nur zwei, erst ab der 6. Schulstufe wieder drei geführt.

Fortsetzung folgt im nächsten Heft.

22 Volkserziehung 1920, Nr. 66, 459-461.

24 Volkserziehung 1926, Pädagogischer Teil, 109-149.

25 Österr. Staatsarchiv, AVA Unterricht, 10a Wien in gen., Zl. 11437-10/VSW ex 1926.

26 Österr. Staatsarchiv, AVA Unterricht, 10a Wien in gen., Zl. 11437-10/VSW ex 1926.

27 Volkserziehung 1927, Pädagogischer Teil, 1-13, Zitat 1. Pt., 2.

28 Ebenda, 12.

29 Zum Folgenden siehe BGBl. Nr. 245/1927; Volkserziehung 1927, Nr. 57. Schulversuche und Schulreform. 10 Jahre Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung 1971-1981. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien o. J. (1981).

30 ENGELBRECHT, Helmut: Die Eingriffe des Dritten Reiches in das österreichische Schulwesen. In: Erziehung und Schulung im Dritten Reich. Teil 1: Kindergarten, Schule, Jugend, Berufserziehung. Hg. v. Manfred Heinemann.

Stuttgart 1980, 133-159 (Veröffentlichungen der Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 4,1), Zitat 147 f.

31 Österreichisches Jahrbuch 1957, 116.

32 HURDES, Felix: Erziehungs- und Schulprogramm der ÖVP. Wien 1947 (Politische Zeitprobleme, 19).

33 ENGELBRECHT, Helmut: Zwischen Scylla und Charybdis. Drimmels hindernisreicher Weg zu den Schulgesetzen 1962. Klagenfurt 2006 (Retrospektiven in Sachen Bildung, R. 2/Nr. 65). Wiederabdruck in: Wohnout, Helmut (Hg.): Demokratie und Geschichte. Jahrbuch des Karl von Vogelsang-Instituts zur Erforschung der Geschichte der christlichen Demokratie in Österreich. Jg. 9/10 (2005/2006), 127-194.

34 Siehe dazu HANISCH, Ernst: Der lange Schatten des Staates. Österreichische Gesellschaftsgeschichte im 20. Jahrhundert. Wien 1994 (Österreichische Geschichte 1890-1990, hg. von Herwig Wolfram), 456-470.

35 Vgl. ENGELBRECHT, Helmut: Geschichte des österreichischen Bildungswesens. Erziehung und Unterricht auf dem Boden Österreichs. Bd. 5 Von 1918 bis zur Gegenwart. Wien 1988, 485-487; SCHNELL, Hermann: Bildungspolitik in der Zweiten Republik. Wien-Zürich 1993, 194-201; Schulversuche und Schulreform. 10 Jahre Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung 1971-1981. Hg. v. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Wien o. J. (1981), bes. 8-15..

36 „Abschöpfung“ besonders begabter Kinder, besuchen statt der Gesamtschule die Unterstufe einer AHS.

37 BGBl. Nr. 234/1971 (4. SchOG-Novelle). Art II; Siehe auch BURGSTALLER, Franz / LEITNER, Leo: Pädagogische Markierungen. Probleme – Prozesse – Perspektiven. 25 Jahre österreichische Schulgeschichte (1962-1987). Wien 1987, 42-44.

Abenteuer Waldviertel

Die besten Angebote für Projektwochen und Projekttage



Brote backen, Metalle schweißen

Das Waldviertel präsentiert sich den Jugendlichen und Lehrern als Region der unbegrenzten Möglichkeiten: Da geht's in die Metallwerkstatt zum Schweißen, in multimediale Erlebniswelten oder in den Wald zur nächtlichen Erkundungstour, es werden Bücher gedruckt, Strudel mit der Biobäuerin gebacken, Körbe geflochten oder edle Steine geschürft. Und natürlich wird das ganze durch ein breites Sportangebot ergänzt – von Fußball über Tennis und Reiten bis zum Bogenschießen und Kanufahren. 31 Betriebe – vom Hotel über Bio-bauernhöfe und Jugendgästehäuser bis zu Zeltplätzen und Ausflugszielen bieten volles Programm, für Tagesausflüge und Projektwochen.

www.waldviertel.at/jugend



Gerne senden wir Ihnen unseren neuen Katalog und den Spezialfolder „**Projekttage für die Oberstufe**“ zu: Waldviertel Tourismus,
(T) 0800/300350 (gebührenfrei in Österreich)
bzw. 02822/54109, (E) info@waldviertel.at

Begabungsförderung – Möglichkeit

Dr. Josef Gappmaier

Vorsitzender der
ÖPU Oberösterreich



„Ich will nicht nur an euren Verstand appellieren, ich will eure Herzen gewinnen“, dieses Zitat Mahatma Gandhis impliziert alles, was für mich Schule ausmacht. Die Vermittlung des Lehrstoffes ist nur ein Teil, die Beziehung, „das Herz“, ist aber der Schlüssel dafür, dass Schule Bildungs- und nicht nur Ausbildungsstätte sein kann.

Die Heterogenität der Schüler erfordert aktive Strategien der Lehrkräfte: Angebote zur Vertiefung zur Verfügung stellen, kritischer Beistand sein bei der Bewältigung von Aufgaben, Rückmeldungen geben usw. Dafür bedarf es ausreichend Zeit – auch zum Ausprobieren, für Diskussionen und für individuelle Rückmeldungen, um Freude und Selbstsicherheit zu wecken. Der Schüler² muss das eigene Lernen verstehen lernen. Eine gute Vertrauensbasis zum Lehrer ist dabei der Nährboden, auf dem Eigenverantwortung, Verlässlichkeit, fachliche Kompetenz und Leistungswille beim Schüler gedeihen können.

Ob Begabungsförderung gelingt, hängt von einer Vielzahl von Faktoren und Erwartungen ab. Großschulen oder große Klassen erschweren individuelle Förderung erheblich. Eine gute Corporate Identity und Identifikation aller Schulpartner mit der Schule wirken dem aber entgegen und sind wesentliche Qualitätsmerkmale einer Schule und Erfolgsindikatoren bei der Förderung von Begabungen.

Das Leitbild am Hamerling-Gymnasium in Linz steht unter dem Titel: „... stell dir vor, es ist Schule und alle gehen gerne hin ...“. Dem verpflichtet wird der gesamte „Lebensraum Schule“ daraufhin orientiert, eine Atmosphäre, die möglichst optimale Bedingungen für effizientes Lernen zulässt, zu schaffen. Am Kollegium Aloisianum³ in Linz bereiten in der Unterstufe Lehrerjahrgangsgruppen den Unterricht

fächerverbindend vor. Damit soll eine bessere Begleitung, besonders auch für leistungsschwächere Schüler erreicht werden. Am Gymnasium Schlierbach können die Schüler der Oberstufe aus dem Bereich der Wahlpflichtfächer die Zweige „Humanethik und Gesellschaftskunde“, „Kunst- und Projektwerkstatt“ und „Informatik und Naturwissenschaften“ wählen. Diese sind fächerübergreifend konzipiert, werden von drei Lehrern je nach Thema einzeln oder gemeinsam unterrichtet und widmen sich insbesondere aktuellen lebensnahen Fragen, die mit Exkursionen, Lehrausgängen, Diskussionen mit externen Experten und Präsentationen auch einen Praxisbezug haben.

Diese und viele weitere BestPractice-Beispiele machen Schule nicht nur zu einem Ort der Wissensvermittlung, sondern insbesondere auch der Persönlichkeitsbildung. Bildung ist lebensnah, Werterhaltungen werden vermittelt und gelebt und ein leistungsorientierter Unterricht wird akzeptiert. Nicht die Benotung, sondern die Persönlichkeit des Einzelnen und das Ergebnis der Arbeit stehen im Mittelpunkt. Erfolge, aber auch Rückschläge (Teamarbeit funktioniert nicht ...) spiegeln das reale Leben wieder. Nur in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung ist Begabungsförderung und eine mentorische Begleitung der Jugendlichen möglich, denn es sind soziale Kompetenzen sowie Herz, Freude und Motivation vorhanden.

Es gibt allerdings auch eine andere Seite von Schule, die insbesondere durch die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte hervorgerufen wurde: Leistungs-, Konsum- und Freizeitgesellschaft, Egoismus, Entsolidarisierung, Leben in prekären Verhältnissen, Ablehnen von Verantwortung etc. Diese gesellschaftlichen Veränderungen spiegeln sich zwangsläufig im Schulleben wider.

Der Generation „Null Bock“ fehlen soziale Kompetenzen. Sie leidet an Orientierungsverlust, schlechter Konzentration und mangelnder Eigenverantwortung und ist daher auch psychisch einem geordneten Schulbetrieb häufig nicht gewachsen. Jugendpsychologe Michael Winterhoff sieht in seinen Vorträgen Ursachen dafür

im Elternhaus. Er spricht von einem Reifeverlust der Elterngeneration: Eltern definieren sich über das Kind und leben mit diesem in einer Symbiose. Alles, was dem Kind geschieht, übertragen sie direkt auf sich, es entstehen ödipale Situationen. Eltern stellen an ihr Kind keine Anforderungen, denn sie wollen – beinahe zwangsnötisch – von diesem geliebt werden. Die Folge ist bei den Kindern ein Verlust an Orientierung. Sie sind nicht mehr in der Lage, herkömmliche Arbeiten zu erledigen. Sie sind nicht mehr leistungsbereit, sobald sie sich mit Hürden konfrontiert sehen. Es fehlt ihnen an Arbeitshaltung und Sinn für Pünktlichkeit. Sie verfügen über kein Unrechtsbewusstsein, haben zu wenig Frustrationstoleranz, rasten aus, lernen nichts aus Konflikten und zeigen keine Empathie. Sie isolieren sich vielfach in eine Scheinwelt, verstärkt auch durch tägliches stundenlanges Spielen am PC.

In diesem Umfeld ist Unterrichten für Lehrkräfte eine fast übermenschliche Herausforderung und individuelle Begabungsförderung wird weitestgehend unmöglich. Die Störenfriede dominieren das Klassenklima und konzentrieren die ganze Aufmerksamkeit des Lehrers, der aber nur zahnlose Erziehungsmittel hat, auf sich. Eltern, zumeist selbst überfordert, erwarten eine Problemlösung durch Schule und üben eher Druck auf den Lehrer aus, als dass sie ihn unterstützen.

Die Mitschüler, die in der Verhaltensnorm sind, bleiben dabei auf der Strecke, werden verunsichert, verhalten sich passiv, um nicht von den Dominanten in der Klasse als Streber verunglimpft zu werden. Die Lehrer haben ihnen gegenüber ein schlechtes Gewissen, weil sie sich ihnen nicht so widmen können, wie sie es verdienen würden. Es fehlt ihnen an Unterstützungspersonal. Der Dienstgeber zieht sich mit der Antwort „Ihr müsst das durchhalten!“ achselzuckend aus der Affäre.

Viele Lehrer leiden unter diesen Bedingungen, sie fühlen sich ohnmächtig. Verstärkte Selbstausschöpfung mündet in Gereiztheit und Schlaflosigkeit, es folgen Krankenstände und am Ende stehen Depression bzw. Burn-Out.

en und Grenzen im Schulalltag¹

Schule wird von immer mehr Eltern nur mehr als Dienstleistungsunternehmen betrachtet, in dem sie als Kunden die Bildungsverantwortung für ihre Kinder abgeben und das sie gegebenenfalls unter Druck setzen können, wenn es z.B. um Noten, Schularbeiten und Hausübungen geht. Sie erwarten eine All-inclusive-Betreuung, schaffen es aber selber nicht, ihre Kinder ausgeschlafen, mit einem Frühstück versorgt, mit den erledigten Hausübungen und erforderlichen Schulsachen zum Unterricht zu schicken. Unter den besagten Bedingungen kann Begabungsförderung nur sehr bedingt funktionieren.

Im Bildungsbereich hat sich ein Wertewandel bzw. Paradigmenwechsel vollzogen, der dem Schulleben immer mehr Freiheit entzieht und wider die Vielfalt die Normierung präferiert. Kinder der gleichen Jahrgangsstufe sind oft sehr unterschiedlich in ihrer Intelligenzentwicklung. In der Regel zu große Klassen mit zu heterogenen Begabungen, dazu das Fehlen von Unterstützungspersonal sowie Respektlosigkeit bzw. mangelnde Wertschätzung gegenüber den Lehrkräften sind die größten Widersacher eines begabungs- und leistungsorientierten Unterrichtes.

Nützlichkeit, Verwertbarkeit, Funktionsfähigkeit und Rentabilität sind die Gradmesser geworden, die Schule zunehmend den Anforderungen des Arbeitsmarktes unterordnen. Es geht nicht mehr um Menschenbildung im Humboldtschen Sinne, sondern um die vorteilhafte Verwertbarkeit von Lehrinhalten. Das Bildungsverständnis wird auf das Prinzip der Messbarkeit verengt, der Unterricht orientiert sich an den Testformaten und mit den Durchschnittsergebnissen der Testungen werden die Schulen einem Ranking ausgesetzt.

Employability ist die oberste Maxime, begleitet von einem immer aufgeblähten Bürokratismus, der auch die Lehrer trifft, die sich immer mehr mit zentralen Vorgaben und Testungen zur Standardisierung und Kompetenzorientierung von Wissen befassen müssen. Dafür werden hohe finanzielle Ressourcen aufgebraucht, die für tatsächliche Begabungsförderung und Supportpersonal fehlen.

Bildungsarbeit muss immer auch eine Frage der Würde des Menschen sein. Nur in Freiheit und mit Verantwortung ist die Entfaltung und Förderung individueller Begabungen möglich. Der Philosoph Konrad Paul Liessmann betonte bei einem Vortrag in Linz³: „Allmählich greift die Einsicht um sich, dass nicht die Humboldtschen Bildungsideale, sondern die seit den 60er Jahren in rascher Abfolge initiierten Bildungsreformen für die derzeitigen Schwächen des Bildungssystems verantwortlich sind.“

Einschränkung und Normierung machen Schüler wie Lehrer passiv und behindern die Entwicklung eines kritischen Bewusstseins. Eine Befreiung des Bildungswesens von der Bevormundung durch Wirtschaft und Politik ist daher dringend gefordert! Bildung muss ganzheitlich der Lebensbewältigung und der Freiheit des Menschen dienen. Das kann nur gelingen, wenn die Schule möglichst umfangreich die individuellen Begabungen fördern kann. Dafür braucht sie aber vordringlich:

- Bildungspolitische Rahmenbedingungen, die der Förderung von Begabungen die entsprechend notwendigen Ressourcen und Freiräume zugestehen. Die vorgegebenen Bildungsziele müssen in die Vielfalt und dürfen nicht in die Uniformität gehen.

- Eltern mit einem Bekenntnis zur Leistung, die Bildungsverantwortung für ihre Kinder auch aktiv mittragen.
- Lehrer, die fachlich-didaktisch-pädagogisch bestens ausgebildet sind, sich mit „Herz“ und Verantwortung ihren Schülern widmen und von der Öffentlichkeit als Experten respektiert werden.
- Schüler, die wissen, warum sie in der Schule sind, und sich mit einer positiven Einstellung am Unterricht und Schulleben beteiligen.
- Unterricht, der Zeit, Ruhe und Aufmerksamkeit zulässt, damit Lernfortschritte sichtbar werden können.

Nur unter diesen Voraussetzungen kann Schule Lebens- und Erfahrungsraum für Lernende und Lehrende sein, in dem die Förderung von Begabung gelingt. In diesem Sinne schließe ich mit Hartmut von Hentig, der fordert, Schule neu zu denken. „Die Schritte können klein sein, wenn die Gedanken groß sind.“

¹ Auszüge aus dem Referat, das Dr. Josef Gappmaier, der ÖPU-Vorsitzende in Oberösterreich, im Deutschen Zentrum für Begabungsforschung und Begabungsförderung (DZBF) beim Symposium „All inclusive – Wo bleibt der einzelne jenseits der Norm?“ am 7. März 2014 in Hannover gehalten hat.

² Personenbezogene Bezeichnungen umfassen gleichermaßen Personen männlichen und weiblichen Geschlechts.

³ Am 8. April 2007



Zur Rolle von Literatur und Literatur im kompetenzorientierten Deutschunterricht

Literaturwissenschaftliche und bildungspolitische Anmerkungen



Univ.-Prof.
Dr. Herwig Gottwald
Universität Salzburg

Teil 1

I. Einstieg

In einem Proseminar für Studienanfänger/innen kamen wir vor kurzem auf die Exilliteratur der dreißiger und vierziger Jahre zu sprechen. Auf meine Frage, welche Autoren hier gemeint seien, wurde zuerst Heinrich Heine genannt. Die weitere Frage, warum es überhaupt eine Exilliteratur gegeben habe, konnte von niemandem beantwortet werden. Der Zusammenhang zwischen politischen Entwicklungen und Literatur war den wenigsten Studien-Anfänger/innen klar. Ebenso scheiterte das Gros der Hörer/innen in einer Vorlesung für Studienanfänger beim Versuch, Bert Brechts Gedicht *Fragen eines lesenden Arbeiters* auch nur oberflächlich einem politischen bzw. soziokulturellen Kontext zuzuordnen. Die politische Botschaft dieses berühmten Texts konnte von den meisten nicht klar formuliert werden. Die Kompetenzen der Studienanfänger/innen reichten nicht aus, die ästhetische Struktur des Texts angemessen beschreiben zu können. Ähnliches lässt sich nicht nur in Bezug auf den Umgang von Maturant/inn/en unserer Zeit mit älteren Texten (also vor 1945 entstandenen), sondern auch mit solchen der Gegenwartsliteratur berichten. Da die Literaturgeschichten der DDR, der BRD, des Nachkriegs-Österreich für viele jungen Menschen hierzulande weitgehend unbekannt sind, stoßen Texte von Christa Wolf, Christoph Hein oder gar von Heiner Müller meist auf Unverständnis oder gar Desinteresse. Selbst ein angeblich berühmter Autor wie Thomas Bernhard kann von vielen nicht mehr in literarhistorische oder kulturgeschichtlich-politische Zusammenhänge eingeordnet werden. Wozu heute noch Bernhard? – Diese Frage

wurde mir direkt gestellt. Ein wichtiger Indikator für das Fremdwerden literarischer Texte bei vielen ist das Nicht-Erkennen satirischer Elemente: Dass bei der Vorführung von Helmut Qualtingers *Herrn Karl Heiterkeitseffekte* vor allem aufgrund redundanter Äußerlichkeiten erzeugt werden, die satirisch-gesellschaftskritische Dimension, die politische Botschaft des Stücks hingegen weitgehend verfehlt werden, ist dafür bezeichnend. Oft bin ich gezwungen, Studierenden zu erklären, dass diese oder jene Textstelle eigentlich lustig sei, ironisch, komisch, satirisch.

II. „Kompetenzen“

Sind diese Erzählungen von Eindrücken an der universitären Bildungsfront bloße Anekdoten oder haben sie repräsentativen Charakter? Eine empirisch fundierte Studie über facheinschlägige Kompetenzen können sie jedenfalls nicht ersetzen – wo aber gibt es diese? **Interessiert sich hierzulande jemand aus den verantwortlichen Institutionen wirklich für die empirische Erhebung derjenigen Kompetenzen, die in den Vorgaben des BIFIE (vgl. <https://www.bifie.at/srdp>) in Bezug auf die neue Reifeprüfung wie folgt definiert werden?** Da heißt es bezüglich der Ausgangstexte für die schriftliche Klausur:

„An Sach- und Fachkompetenz wird kulturelles, historisches, literarisches Wissen allgemeiner Art vorausgesetzt, das im Laufe von 12 bis 13 Jahren Schule erworben wurde.“

Für eine sinnvolle Interpretation allenfalls erforderliche Informationen werden den Texten beigegeben. Besondere historische Vorkenntnisse sind zur Bearbeitung nicht erforderlich, wohl aber die Kompetenz, Texte jeder Art (literarische und nichtliterarische) zu verstehen, zu analysieren und zu interpretieren.

Genauso wenig ist die vorhergehende Kenntnis des jeweiligen Textes oder spezielles Wissen über Autorinnen und Autoren bzw. eine literarische Epoche erforderlich.“ (vgl. Die neue schriftli-

che Reifeprüfung Deutsch auf einen Blick; <https://www.bifie.at/node/766>, S. 3; im Folgenden zitiert als RD)

Der bezeichnende Widerspruch zwischen der Einforderung von „kulturellem, historischem, literarischem Wissen“ nach dem Motto ‚Das wird vorausgesetzt!‘ und dessen gleichzeitiger Obsolet-Erklärung zieht sich nicht nur durch diesen Text, sondern prägt die Bildungsdebatten der letzten Jahre generell. Ein Hintergrund dieser Diskurse ist jenes Unterrichts- und Wissensmodell, das Egon Friedell und Alfred Polgar in ihrem Sketch über *Goethe im Examen* (1908) satirisch entlarvt haben. Wie sollte man bildungspolitische Anstrengungen des 21. Jahrhunderts nennen, dieses Unterrichtsmodell jetzt endlich zu beseitigen? Epigonal?

In einem ähnlichen Stil ist dieses Konzept weiter formuliert. Das Zentralwort „Kompetenz“ wird wie folgt definiert: Kompetenzen seien „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten der Problemlösung sowie die damit verbundene motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft und Fähigkeit, auftretende Probleme in variablen Situationen erfolgreich und selbstverantwortlich zu lösen.“ (RD, S. 2) Den hier zutage tretenden Denkstil hat der meistgespielte Dramatiker der deutschen Gegenwartsliteratur, Botho Strauß, in seinem Prosawerk *Paare, Passanten* schon 1981 wie folgt charakterisiert:

„Zielstrebige Realitätsbewältigung‘ höre ich einen Sozialpädagogen sagen, das sei es, wozu man die Kinder, die Jugend immerzu anhalte müsse. [...] Wie bedauerlich sind diese armseligen, heruntergekommenen Überzeugungen, die da munter webersprudeln aus den Köpfen unserer Lehrer! (die Achtundsechziger-Generation, die noch einmal Glück gehabt hat und ihre bescheidenen Gescheitheiten nun jahrzehntelang unabänderlich von bequemen Lehrstühlen verbreiten wird...) Mit solchen Beschwörungsformeln – Realitätsbewältigung! – versucht die be-

rgeschichte nterricht

drängte Vernunft, das Dickicht des Lebendigen in eine leere Begriffswelt zu verwandeln, [...]. Was heißt: Realität bewältigen, zielstrebig? Wie will einer das anstellen? Wenn sie doch ehrlich sagen würden: es richte sich jeder darauf ein, auf gut Glück durchzukommen, ohne dabei seinen Verstand und seine Selbstachtung zu verlieren. [...].“ (Strauß 1981, S. 153).

Leicht erkennt man: Große Literatur hat dem jeweiligen Zeitgeist und seinen politischen wie journalistischen Ausprägungen immer schon ein Analyse-Potential voraus, das aufnahmebereite Menschen zur Entdeckung und Erforschung einlädt; so können interpretative Kompetenzen durch literarische Texte entwickelt werden, die (bildungs-)politische Vorgaben und Phrasen zu analysieren und zu hinterfragen imstande sind. Hier zeigt sich die von anderen (etwa journalistischen) Textgattungen nicht einholbare Qualität von großer Literatur: in deren Subversivität, ihrer Fähigkeit, Erwartungshaltungen zu enttäuschen, zu verblüffen, zu verstören und grundsätzlich alles Menschliche, alle Äußerungen der Kultur in Frage zu stellen. Dies leistet jene den Verantwortlichen wohlbekannte Literatur von Aristophanes bis Walther von der Vogelweide, von Gryphius bis Kleist, von Goethe bis Stifter, von Kafka bis Musil und von Handke bis Jelinek.

„Fürs Leben gern wußt' ich: was fangen die vielen Leute nur mit dem erweiterten Horizont an?“ (Kraus, S. 221) So Karl Kraus über ein Modewort seiner Zeit – unschwer könnte man mit dieser Methode an große Worte nicht nur des zitierten Texts, sondern auch zahlreicher anderer Textmassen unseres journalistischen Zeitalters herangehen und sie zu entlarven versuchen, wenn man das denn überhaupt wollte (und etwa Karl Kraus konsequent in den Schulen lesen würde: wie viele Lichter würden da so manchem aufgehen...). Dazu wäre es aber erforderlich, endlich klar zu machen, welche Rolle bzw. Funktion Literatur im Deutschun-



und heruntergeladen von [Bibliodownload.com](http://www.bibliodownload.com)

terriert überhaupt haben sollte. Das wird trotz der vielen Worte, die hier gemacht werden, keineswegs klarer!

III. Bildungspolitische Kontexte

„Geredet werden muss nur über das, was man nicht gültig hat.“ (Braungart 1996, S. 131f.) Dies zeigt auch die Bildungs-Debatte: Expert/inn/en, Journalist/inn/en und Politiker/innen warten seit Jahren mit neuen Vorschlägen zur Bildungsreform auf, bisher ohne irgendeinen wahrnehmbaren Erfolg. Außer vielen Worten und neuen Namen für alte Einrichtungen (von „Kompetenz“ über „Mittelschule“ bis „Pädagogische Hochschule“) ist auf der Ebene von Studienanfänger/inne/n nichts erkennbar, was auf eine Trendumkehr deuten könnte. Wäre es anders, warum wurde dann 2011 an österreichischen Universitäten flächendeckend die sog. „Studieneingangs- und Orientierungsphasen“ (STEOP) eingeführt? Warum wurden spezielle Lehrveranstaltungen zur Verbesserung der Schreib-Kompetenzen eingeführt, etwa Übungen zur „Sprachnormkompetenz“? Warum gibt es in diesem Kernbereich (laut Bifie ist „Schreibkompetenz“ eine Schlüsselqualifikation; RD, S. 6) keine strukturierte Zusammenarbeit zwischen dem Bildungsministerium und den Universitäten?

Konrad Paul Liessmann, Wissenschaftler des Jahres 2006, hat in seiner *Theo-*

rie der Unbildung (Liessmann 2006) die gesellschaftlichen und politischen Hintergründe der Bildungs-Misere in den westlichen Ländern analysiert, ohne eine entsprechende Wirkung bei den Entscheidungsträgern auszulösen. Weder das Bildungs-Ministerium noch dessen Experten-Gruppen haben auf dieses Buch reagiert. Es wird von offizieller Seite so getan, als ob die hier scharfsinnig erörterten Probleme einfach übergangen werden könnten.

Fortsetzung folgt im nächsten Heft.

Zum Autor:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Herwig Gottwald

Geb. 1957, Studium Germanistik,
Geschichte; 13 Jahre AHS-Lehrer;
seit 20 Jahren an der Univ. Salzburg
(Habilitation 2003).

Forschungsschwerpunkte: Mythos-
Forschung, Editionsphilologie;
Wissenschaftstheorie

Publikationen u.a.: *Wirklichkeit bei Kafka* (1991); *Spuren des Mythos in moderner deutschsprachiger Literatur* (2007); *Peter Handke* (2009);

Hrsg. von Adalbert Stifters „Die
Mappe meines Urgroßvaters“ in
drei Bänden im Rahmen der HKG
(1998ff).

Aufsätze über Literatur des 19. und 20. Jh., zur Fachdidaktik und Bildungspolitik.

Salutogenese konkret

Ansätze für eine gesunderhaltende und stärkende Pädagogik



Stefan Paetzholdt-Hofner
Diplomsozialpädagoge (FH)
Gestaltpädagoge
(Akademie Remscheid)

Teil 1

Für die Pädagogik wird zunehmend eine Grundorientierung wichtig, die sich auf Gesundheitsförderung und Prävention bezieht.¹

Anton Antonovsky, einen Medizinsoziologen, der als ein „Vater“ der Salutogenese (der Wissenschaft vom „Gesundbleiben“) gilt, beschäftigte die Frage, was Menschen zu einem seelisch und körperlich gesunden Leben benötigen.² Welche Ressourcen und Potentiale brauchen wir, um uns auch nach Krisen oder Krankheiten wieder zu erholen? Nach dem Konzept der Salutogenese können wir als Kraftquelle Widerstandsressourcen aufbauen, die uns dabei unterstützen, immer wieder ein zufriedenes und gesundes Leben zu entwickeln, trotz aller täglichen Störungen.

Im Zentrum dieses Modells steht der „sense of coherence“ (SOC) oder Kohärenzsinn, der einen die Welt als zusammenhängend, bewältigbar und verstehbar erleben lässt.

Als wesentlich werden insbesondere drei Komponenten hervorgehoben³:

- 1. Verstehbarkeit:** Die eigene Geschichte, das Erleben und die Erfahrungen können verarbeitet, erklärt und als stimmig in das Selbstkonzept integriert werden.
- 2. Bewältigbarkeit:** Herausforderungen des Lebens können gemeistert wer-

den im Rückgriff auf interne und externe Ressourcen. Lösungsmuster für schwierige Lebenssituationen sind verfügbar.

- 3. Sinnhaftigkeit:** Unser Leben, die Arbeit und die Beziehungen sind sinnvoll. Es ist lohnenswert, sich zu engagieren und sich einzusetzen. Die Bedeutsamkeit des eigenen Lebens und des Handelns wird erlebt.

In diesem Modell zeigen sich auch Verbindungen zu Ansätzen der Resilienzforschung und des Empowerments:

„Achte das Recht jedes Menschenlebens, seinen eigenen Weg zu finden und eine Überraschung für sich selbst zu sein.“

Hans Jonas, Philosoph

„Handlungsziel einer sozialberuflichen Empowerment-Praxis ist es, Menschen das Rüstzeug für ein eigenverantwortliches Lebensmanagement zur Verfügung zu stellen und ihnen Möglichkeitenräume aufzuschließen, in denen sie sich die Erfahrung der eigenen Stärke aneignen und Muster solidarischer Vernetzung erproben können.“⁴

Die gemeinsamen Wurzeln der Salutogenese, der Resilienzforschung und des Empowerment-Ansatzes sind insbesondere, dass sie den Menschen als unverwechselbar sehen und ihn dabei stärken wollen, Krisen konstruktiv zu meistern anhand erfolgreicher Bewältigungsstrategien, auch in einem unterstützenden Netzwerk.⁵

Dieses Ziel, die Lebensouveränität von Kindern und Jugendlichen zu stärken, wird in den genannten Konzepten methodisch auf verschiedene Weise umgesetzt, für mich ist aber zentral, dass es ihnen gemeinsam

um die Entwicklung von Ressourcen und Potentialen unter schwierigen Lebensbedingungen geht und somit um die Wiederherstellung von seelischer und körperlicher Gesundheit. Genau dies ist mir in der Pädagogik angesichts vorhandener Gefährdungen besonders wichtig:

- a) Ein Risiko liegt z.B. in einer sich rasch verändernden Gesellschaft, die von uns und Kindern viel Mobilität, Flexibilität und kreative Anpassung verlangt. Normen und Werte und ihre Umsetzung wandeln sich, wir sind konfrontiert mit neuen Formen und Strukturen von Familie, von Beziehungen und Arbeit. Es findet eine Pluralisierung der Lebensstile statt, die Bedeutung virtueller Welten nimmt zu, ebenso wie die Menge an Wissen und Information. Verbindlichkeit und Sicherheit gehen verloren.
- b) Eine andere schwierige Lebensbedingung entsteht durch die hohen Ansprüche an Kinder und Kindertagesstätten (Kitas). Die „Störungsbilder“ von Kindern und Jugendlichen sind auch ein Ergebnis einer Gesellschaft, in der Effizienz, Anpassung, Leistungsdruck und Konkurrenz so wichtige Werte darstellen.⁶ Wir übernehmen diesen Druck, wenn wir mit Angeboten, Aktionen und Programmen die Kinder verplanen und „beschäftigen“.

Wie können wir ihnen mehr eine eigensinnige kindliche Individualität, Autonomie und viele Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, die sie stärken um sich in dieser schnelllebigen Welt zu orientieren? Wenn die

Gefahr zu scheitern oder krank zu werden angesichts wachsender gesundheitlicher und gesellschaftlicher Risiken zunimmt, werden für die Pädagogik die stärkenden und somit protektiven



Faktoren wesentlich. Zwei mir besonders wichtige Aspekte einer stärkenden Pädagogik möchte ich im Rahmen dieses Artikels näher beleuchten.

1. Interaktion im Dialog

Der bayerische Bildungs- und Erziehungsplan fordert beim Erwachsenen-Kind-Verhältnis: „Bildung und Erziehung sind ein auf Dialog ausgerichtetes Geschehen, in dem sich Kinder und Erwachsene als Partner respektvoll begegnen. Erwachsene bringen dem Kind bedingungslose Wertschätzung entgegen und nehmen es in seinen Äußerungen und Gestaltungsmöglichkeiten ernst.“⁷

Das ist ein hoher Anspruch als Basis für salutogenetische und resiliente Prozesse angesichts der Realitäten in unseren Einrichtungen mit einem ungenügenden Personalschlüssel, hohen Erwartungen der Eltern, Schulen und Träger oder der Zunahme von Störungsbildern bei den Kindern. Wie kann eine dialogische Interaktion gelingen?

Der katholische Philosoph Romano Guardini stellte fest, was für Frauen und Männer gilt: „Das erste Wirkende ist das Sein des Erziehers, das zweite, was er tut, das dritte erst, was er redet.“⁸ Zuerst sind wir als PädagogInnen gefordert, die eigenen biographischen Konstruktionen in den Blick zu nehmen um zu erkennen, wo wir durch Vergleiche oder Beurteilungen die innere Sinnhaftigkeit unseres Gegenübers zu schnell begrenzen und abwerten. **Gerade für Kinder, die ja von uns abhängig sind, ist es von zentraler Bedeutung, dass sie mit Erwachsenen zusammen sind, die Gefühle und Bedürfnisse feinfühlig wahr- und ernst nehmen.** Wir müssen erkennen, was uns geprägt hat. Wir PädagogInnen haben durch die Abhängigkeit der Kinder von uns eine große Verantwortung, was eben auch eine Verantwortung für das eigene „innere Kind“ mit seiner Lebensgeschichte einschließt.

Wir sollten Kränkungen und Beschämungen von Kindern vermeiden, die das seelische Immunsystem der Kinder schwächen anstatt stärken. Ein Satz wie „*Mich macht es traurig, wenn du mit Büchern wirfst!*“ ist nur ein moralischer Appell, denn wir sind nicht wirklich traurig, sondern burden dem Kind auch noch die Verantwor-

tung für unsere Gefühle auf. Kohärenzsinn bei Kindern kann entstehen, wenn wir Erwachsenen klare Botschaften formulieren: „*Ich habe gesehen, wie du das Buch in die Ecke geworfen hast. Das lasse ich nicht zu. Wir holen zusammen das Buch und schauen dann, was dich geärgert hat. ... Was ist denn vorher passiert?*“ **Interaktionen müssen auf Inhalts-, Gefühls- und Körperebene in sich stimmig sein, damit Kinder Bedeutung und Sinn konstruieren können.** Viel zu oft wird der wertschätzende Dialog mit Kindern unterbrochen und gestört, weil wir zu schnell und zu emotional nach verinnerlichten Mustern reagieren und eigene Bedürfnisse nicht wahrnehmen. Die „gewaltfreie Kommunikation“ ist hier z.B. ein ausgesprochen hilfreicher Weg.⁹

„*Wegen so was musst du doch nicht weinen! Dein Papa kommt ja bald wieder!*“ sind für das weinende Kind ablenkende und abwertende Botschaften von dem, was gefühlt wird. Das kann Kinder schwächen, ja krank machen, weil sie lernen, dass ihre Gefühle „falsch“ sind. „*Du bist traurig, weil dein Papa in die Arbeit musste. Ich bin jetzt für dich da.*“, ist eine empathische Botschaft, während der Erzieher bzw. die Erzieherin das weinende Kind im Arm hält. Das trauernde Kind spürt, dass sein So-Sein in Ordnung ist, der Schmerz wird ernst genommen und im empathischen Kontakt bewältigbar.

Genau dies ist die Aufgabe eines wertschätzenden Dialogs und einer stärkenden Pädagogik: Vor dem Hintergrund von Respekt, Verantwortung, Authentizität, Geduld und Achtsamkeit salutogenetisch zu wirken. Wir dürfen scheitern und Fehler begehen, aber wir sollten uns bemühen, Kinder als gleichwürdige Subjekte ernst zu nehmen.

Hier geht es um eine Haltung, die in der Literatur beschrieben wird mit Begriffen wie Involvement, Responsivität, Sensitivität bzw. Empathie.¹⁰

Fragen Sie sich:

- Wie bin ich innerlich beteiligt am Geschehen (Involvement)? Kinder sollen spüren, dass Sie im Hier und Jetzt anwesend sind und sich einlassen auf den Kontakt, das Spiel oder die Situation.
- Wie antworte ich differenziert und angemessen mit Körper, Gestik, Mimik,

Worten auf die Gefühle und Bedürfnisse des Kindes (Responsivität)?

- Kann ich mich in die Situation von Kindern einfühlen und wie gut kenne ich mich selbst? Welche Gefühle tauchen durch die Resonanz bei mir auf?

So spüren Kinder, dass sie wahrgenommen, beachtet und verstanden werden. Sie erkennen den Wert und die Bedeutung von konstruktiven und somit stärken den Auseinandersetzungen. Das ist eine resiliente Pädagogik auf einem salutogenetischen Hintergrund.

Fortsetzung folgt im nächsten Heft.

- 1 13. Kinder- und Jugendbericht, 2009
- 2 Vgl. Antonovsky, Anton (Hrsg.) / Keupp, Heiner
- 3 Vgl. Keupp, Heiner / BzGA 2001
- 4 Herriger, S. 17
- 5 Auf die ausgezeichnete und differenzierte Arbeit unter der Federführung von Prof. Dr. Heiner Keupp im 13. Kinder- und Jugendbericht wird verwiesen.
- 6 Vgl. Ausführungen von Kubjuweit, Dirk und Köpf, Peter/Provelegios, Alexander
- 7 Bay. Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen / Staatsinstitut für Frühpädagogik München, 4. Auflage 2010, Kapitel 2.10 Demokratieprinzip, S. 35
- 8 Wild, Rebecca S. 1
- 9 Vgl. Rosenberg, Marshall B. / Gaschler, Frank und Gundi
- 10 Vgl. u.a. Frech, Verena Teil 4, Nr. 59, S. 11; Gutknecht, Dorothee und Juul, Jesper

Zum Autor:

Stefan Paetzholdt-Hofner

Jahrgang 1954

Diplomsozialpädagoge (FH)

Gestaltpädagoge (Akademie Remscheid)

20 Jahre Praxiserfahrung in der Heilpädagogik, Kinder- und Erwachsenenpsychiatrie

8 Jahre Leitung von zwei heilpädagogischen Tagesstätten für „seelisch behinderte“ Kinder

seit 1995 Dozent an der städtischen Fachakademie für Sozialpädagogik in München

Seit 1995 freiberuflicher Fortbildner und Berater in Kindertagesstätten und verschiedenen pädagogischen Instituten

Mitglied im Verein „Mit Kindern wachsen“

Mitglied im Verein „Archiv der Zukunft-Netzwerk“

Kontakt: www.eigen-sinn.info

Zentralmatura offenbart Bankrott

Ein Universitätsprofessor veranschaulicht die Vernachlässigung von



Univ.-Prof.

Dr. Werner Michler

Universitätsprofessor für
Neuere deutsche Literatur
an der Universität Salzburg

Während sich die öffentliche Diskussion noch um die offenkundigen Probleme bei der Durchführung der Zentralmatura – bedauerlich, aber wohl behebbar – dreht, sollte sie sich besser den Inhalten zuwenden, die österreichischen Maturantinnen und Maturanten bei der Deutschmatura zugemutet wurden. Diese Zentralmatura offenbart einen vollständigen Bankrott schulischer Fachkultur von oben – in sachlicher, ästhetischer und politischer Hinsicht. In den letzten Jahren verschwindet die Literatur ohnehin zusehends aus der Schule; vielleicht ist ihr damit ein guter Dienst geleistet, wenn man sieht, was dort an höchster Stelle mit ihr angestellt wird.

Weniger Literatur

Literatur, einstmals stolze Domäne des Deutschunterrichts, findet sich bei der Zentralmatura aus Deutsch ohnehin zurückgestuft auf das Beleg- und Diskussionsmaterial zu einer halben von drei zur Wahl stehenden Aufgaben; dieses Restsechstel einer literarischen Kultur wird heuer vertreten durch einen einzeihalbseitigen Text von Manfred Hausmann („Die Schnecke“, 1947), gefordert ist eine „Textinterpretation“ (mit „zwischen 405 und 495 Wörtern“). (Die zweite Hälfte der Aufgabe bildet – ohne Zusammenhang mit der ersten – eine „Erörterung“ zum Thema „Drei-Schluchten-Damm“/China, selbe Länge.)

Schlechte Auswahl des Textes

So exakt jedoch der Umfang der Antworten angegeben ist, so fahrlässig sind die Verantwortlichen für die Zentralmatura bei der Auswahl des Textes vorgegangen; und wird von ihnen als Aufgabe die Erörterung der „Verantwortung gegenüber Umwelt und Gesellschaft“ gestellt, so haben es die Veranstalter dieses Unfugs,

für dessen Erledigung man in Österreich die Universitätsreife erwirbt, erheblich an Verantwortung fehlen lassen.

Dass der Text selbst ein Missgriff gewesen ist, wurde von der IG Autoren und von germanistischen Fachkollegen bereits alarmiert bemerkt (Salzburger Nachrichten, 8.5.2014: „Zumutung für die Schüler“); auf das in jüngerer Zeit verstärkt diskutierte NS-Mitläufertum Hausmanns, der erst als jugendbewegter Idylliker, später als protestantischer Erbauungsschriftsteller hervorgetreten ist, wurde hingewiesen. Die einfachste Google-Abfrage zu „Manfred Hausmann“ im Vorfeld hätte gezeigt, dass man hier kontextualisieren hätte müssen, oder noch besser, die Finger davon lassen.

Aber auch wenn das dem Vernehmen nach ausreichend ausgestattete BIFIE ausgerechnet an der EDV-Ausstattung gespart haben sollte, hätten die Verantwortlichen bemerken können, dass hier etwas nicht stimmt. Der Text ist nämlich in jenem unerträglichen, jeden klaren Gedanken verneinenden Gestus des Raunens gehalten, der aus Gegenaufklärung und Antimoderne aller Spielarten bekannt ist; in einem „Jargon der Eigentlichkeit“, der in der unmittelbaren Nachkriegszeit einen speziellen Hautgout hatte („ob der Mensch, weil er ein Wissender und Wollender ist, an der Natur und also auch an sich selbst schuldig werden muß“; „er ist ja ein Mensch, er besteht ja auch noch aus Bewußtlosigkeit und träumendem Blut“).

Kein Kontext

Ohne zeitgeschichtlichen Kontext sind weder Sprache noch Gegenstand des Textes verständlich, noch viel weniger seine Strategien. Schon im Erscheinungsjahr des Textes war sein Autor in eine Reihe von Debatten verstrickt und musste sich kompromittierenden Artikel aus der NS-Zeit vorhalten lassen.

Die Zusammensteller der Matura haben diesen nur oberflächlich frisierten Kitsch, der bestenfalls als verquaster Nachkriegsexistenzialismus durchgehen könnte (Hausmann gab sich als „Traditionalist“), offenbar als Indiz für ökologisches Bewusstsein missverstanden, das zeigt die Unterbringung beim Thema „Umwelt und Gesellschaft“. Gut.

Aber wie kann man dann nicht wenigstens merken, wie meilenweit dieser Kitsch von jungen Menschen heute – glücklicherweise – entfernt ist, so weit, dass er völlig unverständlich geworden sein muss? Und dass der Literatur, die gerade bei Jüngeren in einem scharfen Konkurrenzkampf um mediale Aufmerksamkeit steht, damit nicht nur kein Gefallen getan wird, sondern dass sie, in dieser Weise präsentiert, nicht ganz zu Unrecht als abstruse schulische Pflichtübung erscheinen muss?

Das alles ist unverantwortlich gegenüber Schule und literarischer Kultur gleichermaßen: und gegenüber den Kandidatinnen und Kandidaten, denen ohne Not ein Text eines Autors vorgesetzt wird, der sie nichts angeht; den sie überdies der falschen Gattung zuordnen sollen (der dem Deutschunterricht nicht auszutreibenden „Kurzgeschichte“); den sie aber ernstnehmen und, so werden sie vermuten, auch gut finden sollen.

Schulischer doublespeak

Damit werden sie zu einem schulischen doublespeak gezwungen, das alle ästhetische und sprachliche Sensibilisierungsarbeit, um die täglich im Unterricht gerungen wird, am Ende von zentraler Stelle desavouiert. Zudem: Alle Arbeit am Kanon, die Literaturwissenschaft, Fachdidaktik und engagierte Lehrerinnen und Lehrer in den letzten Jahrzehnten geleistet haben, hätte zum Verschwinden gerade solcher Aufgaben führen müssen.

Schließlich fragt man sich, was – „Umwelt und Gesellschaft“! – ein solcher misslungener, problematischer und apologetischer Text eines norddeutschen Kleinmeisters und gewesenen Erfolgsschriftstellers über die unabänderlich grausame Menschenatur mit Lebensrealität und Problembewusstsein heutiger junger Erwachsener hierzulande zu tun haben soll. Hoffentlich gar nichts. Die Weltliteratur hat ausreichend viele Texte zustande gebracht, mit denen und an denen sich etwas lernen, erkennen und diskutieren ließe, lange und kurze; und gerade die österreichische Literatur hat in den letzten Dekaden bekanntlich sehr viel ästhetische Arbeit in die Dekonstruktion solcher Schneckenmythologie (oder –mystik, s.u.) investiert.

schulischer Fachkultur

Literatur bei der Zentralmatura.

Leserkommentar, Werner Michler, derStandard.at, 12.5.2014

Vergleich mit alten Beispielen

Verglichen mit einer standardisierten Matura von 2014 müssen Aufgaben für die Maturajahrgänge von 1900, wo etwa ein Schiller-Zitat in staatsbürgerlicher Absicht interpretiert werden sollte, nachträglich als seriös, sinnvoll und realistisch bewertet werden, zumal vor dem Hintergrund einer damals selbstverständlich vorausgesetzten Lektüre und Behandlung des „Ganztextes“, wie das heute heißt, des betreffenden Dramas.

Solchen Lektüreexzessen wirkt heutzutage ohnehin die Zentralmatura entgegen. Für sie kommen – aus Gründen der Chancengleichheit – nur Kurztexte in Frage, die kein besonderes Kontextwissen voraussetzen; also Texte, über die man nichts weiß und an denen man dann textanalytische Kom-

petenzen beweisen können soll. Dass das mit literarischen Texten so nicht geht, zeigt die Interpretation der „Schnecke“ durch die Aufgabenstellung – noch bevor eine Maturantin oder ein Maturant sich daran versucht hat. Man kann nur hoffen, dass das alles aus Achtlosigkeit, Phantasiemangel, Unbelesenheit und Unbildung geschehen ist; und dass sich nicht in Zukunft der Literaturunterricht an etwas orientiert, von dem die Schulpraxis leider jetzt annehmen wird müssen, es würde höheren Ortes zur Zentralmatura vorausgesetzt. Hätte man die Aufgabenstellungen, die immerhin zu einem Heft von 18 Seiten mit Impulstexten und Aufgabenprosa angewachsen sind, doch gleich ebenso zu drucken vergessen wie das im Fall der hier glücklicheren Mathematik passiert ist, Umwelt und Gesellschaft hätten es danken müssen.

Vom schönen Grauen

P.S.: Einer der aberwitzigsten Sätze aus dem zu interpretierenden Matura-Text ist der vorletzte, der „Mann“ hat die eben noch bewunderte „kleine Schnecke“ zertreten, um seinen Salat zu schützen, er lautet: „Ein mythisches Grauen steigt in ihm auf.“ Er stammt aber gar nicht von Hausmann, sondern, wie andere Textverbesserungen des abgedruckten Originals auch, vom BIFIE. Bei Hausmann heißt es nämlich am als Quelle angegebenen Ort (der Erstausgabe Berlin 1947, S. 20): „Ein mystisches Grauen steigt in ihm auf.“ Man weiß gar nicht, was schöner ist.

Zum Autor:

Werner Michler ist Universitätsprofessor für Neuere deutsche Literatur an der Universität Salzburg.

Linz auf dem Stundenplan!



Spannende Angebote für Schüler-Projektstage in der Donaustadt hat der Tourismusverband Linz für PädagogInnen aufbereitet.

Am 3. Mai hatten 38 LehrerInnen aus ganz Österreich bereits die Möglichkeit, das Angebot selbst zu testen. Die fachkundige Entdeckungsreise führte die TeilnehmerInnen in das neue **Musiktheater** und im Rahmen des Stadtrundganges auch in den **Linzer Luftschutzztollen** und weiter in die Ausstellung „**Oberösterreich im Ersten Weltkrieg**“ im **Schlossmuseum Linz**. 3-D und 2-D Bildwelten erlebten die TeilnehmerInnen im einzigartigen Deep Space des **Ars Electronica Centers**. Begeistert wurde die neue **Linzer Hafenrundfahrt** der Reederei Wurm + Köck auf-



Linzer Luftschutzztollen
©Tourismusverband Linz/Walch

genommen, die dreimal täglich (außer Montag) während der Schifffahrtssaison gebucht werden kann. Für besonders wissbegierige PädagogInnen bildete der Abschluss eines informativen Fortbildungstages noch der Besuch der Ausstellung „**Tutanchamun**“ in der **Tabakfabrik Linz**.

Linz.verändert, SchülerInnen – so steht es auf dem Handbuch für LehrerInnen.

Zu Projekttagen nach Linz animiert, führen die TeilnehmerInnen begeistert und mit neuen Ideen inspiriert, nach Hause.

Der nächste Termin zur Linz-Erkundung ist der **6. September 2014**, wo auch die Kunstaussstellung **Höhenrausch „Bewegte**

Räume“ auf die Dächer der Stadt entführt und das **LENTOS Kunstmuseum** sowie die **voestalpine Stahlwelt** auf dem Programm stehen. Wahlweise kann auch eine kostenlose Verlängerungsnacht gebucht werden, die den LehrerInnen den Besuch der visualisierten Klangwolke in Linz ermöglicht!

Interessierte PädagogInnen können sich bis zum 30. August hier anmelden:
www.reglist24.com/lehrer-site-inspection-sep2014

LINZ
TOURISMUS

linz
verändert

Kontakt:

Tourismusverband Linz, Verkaufsförderung,
Tel. +43 732 7070 2929
sales@linztourismus.at
www.linz.at/tourismus/schueler

Empört Euch! Der wahre Skandal der Zentralmatura

Mag. Michaela Masek

In Deutsch war der Text eines anrühigen Autors zu interpretieren.

Jeder Gymnasiallehrer mit einigen Jahren Unterrichtserfahrung weiß, wie viel Mühe und Aufwand in der Vorbereitung der Prüfungsaufgaben für die Matura steckt: Auswahl gut interpretierbarer Texte, interessante Themenstellungen mit diversen Bezugsmöglichkeiten, Beschaffung von geeigneten (Bild-)Materialien, Ausarbeitung passender Beispiele etc.

Und je näher der Tag X der schriftlichen Reifeprüfung rückt, umso akribischer die letzten Kontrollen: Sind alle notwendigen Mittel bereitgestellt, ist die Funktionsfähigkeit audiovisueller Medien überprüft, die nötige Anzahl an Kopien vorhanden, um letztlich bestens vorbereitet zu erscheinen?

All dies kümmerte die Verantwortlichen für die heurige Generalprobe der ab 2015 an allen Schulen verpflichtend durchzuführenden Zentralmatura offenbar wenig. Die erste Welle der Entrüstung rollte bereits vor einer Woche über das Land, als die Englischlehrer vom verantwortlichen Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (BIFIE) einen nachträglich hinaufgesetzten Bewertungsschlüssel erhielten.

Ende vergangener Woche dann schwitzten zunächst nicht die Schüler, sondern etliche Mathematiklehrer und Direktoren einiger jener Schulen, in denen die Zentralmatura in Mathematik stattfand. Diese waren nämlich dann gefragt, als es darum ging, die fehlenden Beispiele aus dem Internet herunterzuladen, auszudrucken, zu kopieren... So weit, so schlecht.

Was unentschuldigbar ist

Immerhin konnten diese Mängel noch, auch wenn sie an Unprofessionalität wohl nicht zu überbieten sind, durch Kooperation der zuständigen Lehrer ausgeglichen werden. Was aber völlig unentschuldigbar ist und bisher im Medienwirbel um Englisch und Mathematik leider etwas im Hintergrund blieb, spielte sich bereits am Montag bei der Deutschklausur ab. Hier sind Empörung und Aufschrei am Platz. Denn es kann nicht angehen, dass die Kandidaten, die mit dem Prosatext „Die Schnecke“ von Manfred Hausmann konfrontiert und völlig überfordert wurden, einen Text vorgelegt bekamen, dessen

Autor von der neueren Forschung eine regimefreundliche Haltung in der Zeit des Dritten Reiches nachgewiesen werden konnte. Hausmann war auch Mitarbeiter in Joseph Goebbels Propagandawochenzeitschrift „Das Reich“.

Das totale Versagen des BIFIE

Dass den „Experten“ des BIFIE die Dimension des ziemlich schwülstigen Textes offenbar überhaupt nicht bewusst war, zeigt sich nicht zuletzt in den völlig einseitigen Interpretationsvorgaben, die den Lehrern als Bewertungskriterien zur Verfügung gestellt wurden.

Hier manifestiert sich nicht nur das totale Versagen der Aufgabensteller, sondern führt mit aller Deutlichkeit das durch das BIFIE gelenkte Vorhaben der Zentralmatura ad absurdum: Einerseits werden Lehrer in unzumutbarer Weise entmündigt, andererseits müssen die uns viele Jahre hindurch anvertrauten Schüler, denen wir vor allem kritisches Denken beizubringen versuchten, am Ende ihrer Schullaufbahn vor solchen Zumutungen bewahrt werden!

Die „Lehr- und Lernfreiheit“ für Lehrende und Lernende wurde in den Universitätsgesetzen bereits im 19. Jahrhundert verankert. Im Staatsgrundgesetz von 1867 heißt es: „Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei.“ Eine Rechtsnorm wie diese ist zweifellos eines der wichtigsten Fundamente freier Gesellschaften, und es darf nicht sein, dass sie aufgrund eines seit seinem Entstehen mit vielerlei Pannen und Inkompetenzen behafteten „Experteninstituts“ mit Füßen getreten wird.

DiePresse.com, 12.5.2014

Nachdruck mit freundlicher Genehmigung der Autorin.

Zur Autorin:

OStR. Prof. Mag. Michaela Masek

Studierte Klassische Philologie und Psychologie/Philosophie.

Unterrichtet seit 1981 am Wiener Wasagymnasium Latein, Griechisch und Psychologie/Philosophie.

Seit 2002 Universitätslektorin am Institut für Philosophie.

Im April 2011 erschien die „Geschichte der antiken Philosophie“ bei facultas.wuv (UTB 3426), bereits 2012 in 2. Auflage.

Gegen den Strich



OPE Wochenspiegel

Editorial



Sehr geehrte User unserer Website, liebe Kolleginnen und Kollegen!

„Es gebe einfach wichtige und weniger wichtige Tests“, erklärte laut Medienberichten die Sprecherin von BM Heinisch-Hosek: „Pisa gehört dazu, andere Tests nicht.“¹

Im barocken Palais Starhemberg am Minoritenplatz scheint der Absolutismus Renaissance zu feiern. Wozu sich mit langen Erklärungen aufhalten, die das dumme Volk ohnehin nicht versteht? Das hohe Ministerium verkündet die Wahrheit, und

damit basta!

Doch dummerweise lassen sich im 21. Jahrhundert nicht alle vom Glanz imperialen Gehabes blenden. So wagte es die „Presse“-Redakteurin Mag.² Julia Neuhauser, unter dem Titel „Danke, Datenleck“² geradezu Majestätsbeleidigendes zu Papier zu bringen. Sie bezeichnete Heinisch-Hoseks doppelten PISA-Salto mit anschließender PIRLS-TIMSS-Schraube als „entlarvend und demaskierend“.

Dabei wandelt die Unterrichtsministerin doch nur auf den „bewährten“ Spuren ihrer Amtsvorgängerin, der es mittlerweile noch besser als KHG gelingt, das Licht der zürnenden Öffentlichkeit zu meiden. Deren Motive wurden vom vormaligen BIFIE-Direktor Dr. Günter Haider vor elf Monaten folgendermaßen beschrieben: „Daten, die nicht entstehen, können später keinen Erklärungsnotstand für Politiker verursachen.“³ Bezogen haben sich diese Worte auf Schmieds skandalösen Ausstieg aus der TALIS-Studie, die den enormen Rückstand Österreichs beim Supportpersonal nachgewiesen hatte.

Haiders Erklärung passt jetzt bestens zum dreisten Versuch Heinisch-Hoseks, PIRLS- und TIMSS-Ergebnisse aus der Welt zu schaffen. Lassen Sie mich einige der, wenn sich das Volk dem Machtwort vom Minoritenplatz demütig unterwirft, letztmaligen Ergebnisse Österreichs bei PIRLS und TIMSS in Erinnerung rufen⁴:

- Österreichs 10-Jährige, die zu Hause nicht die Unterrichtssprache sprechen, weisen beim Lesen im internationalen Vergleich einen der größten Leistungsrückstände auf.

- Bei der Lesekompetenz der 10-Jährigen landet Österreich hinter allen 13 EU-Staaten, „die Österreich aufgrund ihrer ökonomischen oder geografischen Lage besonders nahe stehen, da sie zu den zehn reichsten EU-Ländern zählen und/oder ein Nachbarland sind“⁵, auf dem letzten Platz.
- Während es 19 % der 10-Jährigen Nordirlands und 18 % derer aus England und Finnland in die Gruppe der sehr guten LeserInnen schaffen, gelingt dies in Österreich nur 5 % der 10-Jährigen. Auch diesbezüglich landet Österreich unter den 14 Vergleichsländern auf dem letzten Platz.
- Österreich und die Tschechische Republik sind die beiden Länder, in denen sich die Mathematik-Leistungen der 10-Jährigen seit Mitte der 1990er-Jahre am meisten verschlechtert haben.

„Weniger wichtig“, meint Österreichs Majestät vom Minoritenplatz, sofern die Botschaft von ihrer Sprecherin richtig verkündet wurde.

Mit herzlichen Grüßen

Mag. Gerhard Riegler

Mag. Gerhard Riegler
Vorsitzender der ÖPU

¹ Lisa Aigner, Trotz Pisa-Teilnahme: Volksschultest TIMSS bleibt abgesagt. In: Standard online vom 26. Mai 2014.

² Julia Neuhauser, Danke, Datenleck! In: Presse online vom 27. Mai 2014.

³ Zit. n. Julia Neuhauser, Schmied sagt Lehrerstudie ab: Fürchtet sie Ergebnisse? In: Presse online vom 25. Juni 2013.

⁴ Eine ausführliche Analyse der Ergebnisse habe ich vor einem Jahr unter dem Titel „Der Leistungsstand unserer 10-Jährigen“ im „gymnasium“, der Zeitschrift der AHS-Gewerkschaft, veröffentlicht.

⁵ BIFIE (Hrsg.), PIRLS & TIMSS 2011. Schülerleistungen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse (Graz 2012), S. 9.

Volksschule für Heinisch-Hosek „nicht wichtig“?

„Laut der Ministerin (nehmen wir einmal an, dass sie zumindest diesmal die Wahrheit spricht) ist keineswegs Geldknappheit die Ursache. Vielmehr will sie nur noch Wichtiges testen. [...] Mit diesem Herumreden hat Heinisch-Hosek nichts anderes gesagt als die Unfassbarkeit, dass ihr Volksschulen unwichtig seien.“

Dr. Andreas Unterberger,

Online-Journalist des Jahres 2010,

www.andreas-unterberger.at am 26. Mai 2014

„Nicht nachvollziehbar“:

„Worauf Frau Heinisch-Hosek ihre Entscheidungen der ersten hundert Tage stützte, ist Lehrern, Eltern und Experten schleierhaft und in hohem Maße sachlich nicht nachvollziehbar.“

DDr. Günter Haider,

Ex-BIFIE-Direktor,

Der Standard vom 24. April 2014

11 EU-Staaten haben an PIRLS, TIMSS und PISA teilgenommen:

„In der vierten Schulstufe haben wir in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaft die Plätze 8, 8 und 6 erreicht, fünf Jahre später die Plätze 3, 4 und 4. Das differenzierte Schulwesen der Unterstufe reduziert also den Leistungsrückstand österreichischer Schüler – nicht gerade ein Argument für die Gesamtschule.“

Mag. Dr. Eckehard Quin,

Vorsitzender der AHS-Gewerkschaft,

Presseaussendung vom 19. März 2014

Leistungsbereitschaft:

„Es gilt das lateinische Sprichwort ‚per aspera ad astra‘, also durch Mühe zu den Sternen. Kinder müssen auch lernen, sich anzustrengen. Das ist allerdings nicht unbedingt modern, heutzutage steht eher der Spaßfaktor im Vordergrund.“

Bernd Saur, Vorsitzender des

Philologenverbands Baden-Württemberg,

Schwäbisches Tagblatt vom 20. Jänner 2014

Pseudo-Toleranz auf Kosten der Kinder:

„Ich meine, dass Lehrer in der Schule etwas verlangen sollen und dürfen. Die Frage der Leistung spielt eine wesentliche Rolle. Dagegen gab es bestimmte Entwicklungen der vergangenen Jahre, die scheinbar unter einem Toleranzgedanken standen, den Kindern aber nicht guttun.“

Paul Kimberger,

Vorsitzender der ARGE LehrerInnen,

NEWS vom 15. Mai 2014

Unehrlichkeit:

„Nachdem die heimliche Anhebung der Notengrenze aufgefliegen war, folgte kein Wort der Entschuldigung, sondern wurde in einer Aussendung so getan, als ob die 60-Prozentmarke schon in der Vergangenheit nach oben und unten variiert hätte. Diese Aussage ist eine grobe Irreführung der Öffentlichkeit. Bei allen bisherigen Englisch-Zentralmaturen lag der ‚cut score‘ genau bei 0,6.“

HR Dr. Günter Schmid,

Vorsitzender der Bildungsplattform

„Leistung & Vielfalt“

(www.bildungsplattform.or.at),

Presseaussendung vom 8. Mai 2014

Diese und viele weitere Zitate auf www.oepu.at



Reisen zum Jahreswechsel

Höhepunkte Gran Canarias

Inkl. täglicher Ausflüge in der Kleingruppe mit leichten Kurzwanderungen

27.12.14 - 3.1.2015 Flug, Bus, ****Hotel/HP, Ausflüge u. Wanderungen, RL: Guido Miltenburg **€ 1.630,--**

Höhepunkte Teneriffas

Inkl. täglicher Ausflüge in der Kleingruppe mit leichten Kurzwanderungen

27.12.14 - 3.1.2015 Flug, Bus, ****Hotel/HP, Ausflüge u. Wanderungen, Weinkost, Eintritte, RL: Sylvia Nockemann **€ 1.890,--**

Marokkanische Impressionen

Königsstädte - Sanddünen - Hoher Atlas

25.12.14 - 5.1.2015 Flug, Bus/Kleinbus, ****Hotels und 1 Nacht im Riad/HP, Eintritte, RL: Mag. Götz Wagemann **€ 1.620,--**

Naturerlebnis Uganda

Auf den Spuren von Berggorillas u. Schimpansen durch die schönsten Nationalparks von Uganda

26.12.14 - 6.1.2015 Flug, Safari-Kleinbusse, Bootsfahrten, Schimpansen- und Gorilla-Trekking, **, *** und ****Hotels und Lodges/VP, Eintritte, RL: Gerhard Kolb **€ 4.550,--**

Höhepunkte Südafrikas

Mit Königreich Swasiland

26.12.14 - 6.1.2015 Flug, Bus, *** u. ****Hotels und Lodges/meist HP, Wildbeobachtungsfahrten, Bootsfahrt, Eintritte, RL: Heinz Enne **€ 3.300,--**

Jordanien Rundreise

Einzigartiges Kulturerbe entlang einer der wichtigsten Karawanenrouten der Antike

28.12.14 - 4.1.2015 Flug, Bus, ****Hotels/HP, Geländewagen, Eintritte, RL: Mag. Peter Toplack **€ 1.460,--**

Jordanien intensiv

Intensive Erkundungen im UNESCO-Welterbe Petra sowie der Naturwunder im Wadi Rum

25.12.14 - 4.1.2015 Flug, Bus/Geländewagen, *** und ****Hotels/HP u. 1x Zelt-Camp/VP, Eintritte, RL **€ 1.750,--**

Höhepunkte Nordindiens

Von den Maharaja-Palästen Rajasthans zum Taj Mahal, zu den Tempeln von Khajuraho und in die heilige Stadt Varanasi am Ganges

27.12.14 - 6.1.2015 Flug, Bus, Bahn, meist ****Hotels/HP, Elefantenritt, Rickshaw-Fahrt, Khandaria Dance Show, Bootsfahrt, Eintritte, RL: Mag. Brigitte Lenz **€ 2.580,--**

Sri Lanka Rundreise

Juwel im Indischen Ozean

26.12.14 - 5.1.2015 Flug, Bus/Kleinbus, meist *** und ****Hotels/HP, Wildbeobachtungsfahrten, Tanz-Vorführung, Eintritte, RL: MMag. Dr. Gerfried Mandl **€ 2.350,--**

Vietnam - Kambodscha

26.12.14 - 6.1.2015 Flug, Bus, *** u. ****Hotels/HP, Ausflüge, Bootsfahrten, Eintritte, RL: Mag. E. Gabriel **€ 3.690,--**



Südafrika, Zebras

© Christian Kneissl



Kambodscha, Angkor Wat

© Mag. Peter Brugger