

Jürgen Oelkers

Erziehung aus Sicht der Kinder^{)}*

Wie kann es eine Erziehung „aus der Sicht der Kinder“ geben? Eigentlich gar nicht, weil die Erziehung von den Erwachsenen aus entworfen wird und die keine Kinder mehr sind. Sie denken Erziehung nicht von sich aus, als sie noch Kind waren, hinter Erziehung verbirgt sich eine Erwachsenenperspektive, die die Kinder keineswegs teilen müssen. Der Begriff „Erziehung“ impliziert die Bedeutung von *Emporheben* oder *Herausziehen*, in der Sprache von Kindern findet sich dafür keine Entsprechung oder wenn, dann nur als Spiegelung der Erwachsenen. Von einem bestimmten Alter an wissen Kinder, dass sie irgendwie erzogen werden, aber sie betreiben das nicht von sich aus. Auch jede „Selbsterziehung“ reagiert auf pädagogische Optionen von Erwachsenen.

Dennoch gibt es seit mehr als hundert Jahren eine „Pädagogik vom Kinde“ aus, die mit so prominenten Namen wie Maria Montessori, Jean Piaget, Ellen Key, Adolphe Ferrière oder auch John Dewey verbunden ist. In der Schweiz ist wenig bekannt, dass während der Zwischenkriegszeit Genf ein Zentrum dieser Bewegung „vom Kinde aus“ war und hinter Piagets berühmter Entwicklungspsychologie konkrete Erfahrungen mit Kindern standen, die anders wahrgenommen wurden als vorher, nämlich im Blick auf ihre Intelligenz und Urteilskraft. Der amerikanische Philosoph und Schulleiter John Dewey sprach 1899 sogar von der „Kopernikanischen Wende“ zum Kind.

In einem Vortrag vor den Eltern seiner Schule in Chicago sagte er: Der Schwerpunkt der bisherigen Erziehung lag ausserhalb des Kindes, im Lehrer, im Lehrbuch, in irgendwem und irgendwo, nur nicht dort, wo die Betätigungsbedürfnisse des Kindes zu suchen sind.

„Von dieser Basis aus lässt sich daher auch nicht viel über das *Leben* des Kindes sagen. Eine Menge könnte man über das sagen, was das Kind hier, in der Schule, zu *lernen* hat, aber das ist nicht der Ort, wo das Kind *lebt*“ (Dewey 2002, S. 42).

Schule um 1900 sind Lernorte, die wenig Rücksicht nehmen auf die Eigenheiten und Bedürfnisse der Kinder. Was Dewey „Lernen“ in der Schule nennt, ist eine spezielle Form, nämlich Rezitieren oder Auswendiglernen, bei gleichzeitiger Disziplinierung durch ein hartes und unnachsichtiges Regiment von Strafen. Vor diesem Hintergrund forderte ein radikales Umdenken in der Erziehung.

„Die grosse Änderung, die jetzt im ganzen Erziehungs- und Unterrichtswesen eintritt, liegt darin, dass der Schwerpunkt verlegt wird. Es ist eine Veränderung nicht unähnlich der, welche Kopernikus hervorrief, indem er die Sinne statt die Erde zum Mittelpunkt der Gestirne erhob. In diesem Fall wird das Kind die Sonne, um welche sich alle angewandten Erziehungsvorschläge drehen, das Kind ist jetzt der Mittelpunkt, um welchen sich alles organisiert“ (ebd.).

^{*)} Vortrag anlässlich der Kampagne „Stark durch Erziehung“ am 4. November 2009 in Basel.

Diese Metapher ist berühmt geworden, sie wird bis heute immer wieder zitiert und steht sicher auch hinter der Kampagne „Stark durch Erziehung“. Doch zunächst scheint sie nicht mehr zu sein als eine Figur in einer Rhetorik, die sich tatsächlich gut für pädagogische Kampagnen eignet, jedoch nicht schon Aufschluss gibt über die Praxis der Erziehung. Man könnte die Metapher von 1899 aber auch als Prognose verstehen und fragen, ob sie in den anschließenden Jahrzehnten realisiert wurde und die Gesellschaft gelernt hat, sich auf Kinder einzustellen und sie nicht wie die Objekte der Erziehung zu betrachten, sondern ihnen einen tätigen und eigensinnigen Status zuzubilligen, den es in der Geschichte der Kindheit auf die Breite gesehen, nie gab.

Im Folgenden werde ich zunächst darstellen, wie der Sinn dafür entsteht, die Kinder in ihren Äusserungen und Urteilen ernst zu nehmen, also von einem aktiven und nicht von einem passiven Kind auszugehen. In diesen Zusammenhang gehört das Stichwort „Kinderrechte“ (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Veränderungen in den Bedingungen des Aufwachsens ein und beschreibe den wichtigsten heutigen Erziehungsmodus, nämlich die Verhandlung zwischen Eltern und Kindern (2). Abschliessend komme ich auf praktische Konsequenzen zu sprechen, die sich am Beispiel einer kinderfreundlichen und individualisierten Schule erläutern lassen (3).

1. Das „aktive Kind“ und die Kinderrechte

John Dewey teilte den Eltern seiner Schule mehr mit als nur die Metapher von der „Kopernikanischen Wende“ in der Erziehung. Häufig, sagte er, wird Erziehung mit „Hervorholen“ gleichgesetzt, also wäre das, was schon Sokrates darunter verstand, eine Hebammenkunst, die ans Licht und ins Leben bringt, was embryonal bereits vorhanden ist. Das sei trefflich, meinte Dewey, wenn damit einzig der Gegensatz zum „Eintrichtern“ in der Schule gemeint ist (ebd., S. 43). Der „Poetische Trichter“ des Nürnberger Barockdichters Georg Philipp Harsdörffer, der als Anleitung zur Dichtkunst gedacht war, wurde im Laufe des 18. Jahrhunderts als „Nürnberger Trichter“ verballhornt und galt als Synonym für die Pädagogik des sturen Auswendiglernens.

Zugleich war damit gesagt, dass „Eintrichtern“ keine sehr wirksame Erziehungsmethode sein kann, weil der Weg des Unterrichts in das Gedächtnis der Lernenden nicht so vorgestellt werden kann wie der Weg der Flüssigkeit durch den Trichter in die Flasche. Aber, so Dewey, auch die Vorstellung vom „Hervorholen“ lässt sich kaum verbinden „mit dem gewöhnlichen Verhalten eines drei-, vier-, sieben- oder achtjährigen Kindes“.

„Es läuft, schäumt vielmehr über von Tätigkeiten aller Art. Es ist nicht das gebundene Wesen, dem der Erzieher sich mit Vorsicht und Geschick zu nahen hätte, um sorgfältig und allmählich einige verborgene Keime von Tätigkeitsbedürfnis herauszuentwickeln. Nein, das Kind ist schon lebhaft tätig, und die Erziehungsaufgabe besteht nur darin, diesen Tätigkeitsdrang zu fassen und ihm die Richtung zu geben“ (ebd.).

Gemeint ist die Richtung der Eigentätigkeit, nicht die der Erzieherinnen und Erzieher. Das hat Dewey in seiner Schule ausprobiert, hier konnte er Erfahrungen sammeln, wie sich die Metapher der „Kopernikanischen Wende“ realisieren lässt (Oelkers 2009). Was in der pädagogischen Literatur bis heute „Laboratory School“ genannt wird, war die

Elementarschule der Universität von Chicago. Diese Schule mit nie mehr als 140 Schülerinnen und Schülern wurde erst sechzehn Monate nach ihrer Gründung eröffnet. Vorher mussten Spenden für den Unterhalt gesammelt werden, zu dem die Universität nur in sehr begrenztem Masse beitragen wollte. Eine Versuchsschule für das Department of Pedagogy passte eigentlich nicht zum akademischen Ehrgeiz der Gründer der Universität von Chicago, so dass sich der Einsatz für diese Schule in Grenzen hielt. Positiv gesagt: Sie war in hohem Masse selbsttragend. Dewey musste Geld sammeln und für ein ausreichend hohes Spendenaufkommen sorgen, ohne das die Schule das erste Jahr nicht überlebt hätte. Die Universität zahlte ihm zunächst nur eine Anschubfinanzierung von nicht mehr als \$1.000, und dies auch nicht in bar.¹

Die Schule stand seit ihrer Eröffnung und besonders nach ihrer Konsolidierungsphase im Mittelpunkt zahlreicher Diskussionen und wurde mit einem dezidierten Reformkonzept berühmt. Sie zog ein akademisches Publikum an, das an Reform der Schulen interessiert war und hier das Musterbild sah oder sehen wollte. Zudem interessierten sich viele vor allem der jüngeren Lehrkräfte für den Versuch, der die Profession der Lehrerinnen und Lehrer vor einige Herausforderungen stellte. Das Unterrichtsprinzip, für stabile Lernfortschritte durch eigene Aktivitäten der Kinder wie „Entdecken“ oder „Herausfinden“ sorgen zu können, klang allzu praxisfern und war doch für viele ein faszinierender Gedanke. Man konnte hier in Augenschein nehmen, wie eine neue Theorie umgesetzt wurde.

Die vorliegenden Bilddokumente der Laboratory School zeigen tatsächlich Orte des „praktischen Lernens“ und der „aktiven Kinder“. Man sieht nicht, dass Kinder im konventionellen Sinne „unterrichtet“ werden, vielmehr sieht man, dass und wie sie selbständig tätig sind. Jungen und Mädchen arbeiten zusammen, Klassenzimmer sind Ateliers oder „shops“, und die Kinder sind damit beschäftigt, selbst etwas herauszufinden oder herzustellen. Die Bilder geben natürlich keine Auskunft, wie weit das die Normalform des Lernens gewesen ist. Man sieht jedenfalls keine Lehrkräfte, die vor einer Klasse stehen und sie auf möglichst normierte Weise unterrichten.

Zeitgenössisch hiess das „lock-step-teaching“ - alle Kinder lernen zur gleichen Zeit dasselbe. Diese Form ist einem Lernsetting gewichen, in dem die Problemorientierung Vorrang hatte. Der Unterricht ist nicht auf eine Lehrperson zugeschnitten und wird so auch nicht von ihr methodisch gelenkt. Nimmt man die vorliegenden Dokumente ernst, dann ist von einem selbsttätigen Lernen auszugehen, das von den Fragen und Bedürfnissen der Kinder ausgeht. Sie verbinden Lernen mit praktischer Einsicht und Nutzen. Das war an der Wende zum 20. Jahrhundert für Primarschulen höchst ungewöhnlich. Die Laborschule hatte viele hundert Besucher, es gab in jeder Woche eigene Besuchstage und in den Klassenzimmern standen Sessel für die Besucher bereit, die stets willkommen waren und den Stand eines Experiments erleben sollten.²

Die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sollte verbunden werden mit der Öffnung ins Leben, also der Erfahrungsräume ausserhalb des konventionellen Unterrichts, der auf Bücher ausgerichtet war. Deweys Schule sollte mehr sein als nur eine Unterrichtsanstalt, sie sollte sich an den Erfahrungen der Gesellschaft orientieren und auf eine Handlungspraxis

¹ Die \$1.000 wurden mit den Gehältern von Graduiertenstudenten verrechnet, die an der Schule unterrichteten (Camp Mayhew/Camp Edwards 1936, S. 12).

² Einer der Besucher war Abraham Flexner (1866-1959), von dem Dewey Jahrzehnte später schrieb, wie sehr ihn dieser Besuch inspiriert habe (Brief vom 19. Oktober 1949). Flexner gründete 1917 mit Geldern der Rockefeller-Stiftung die Lincoln School in New York, die zur Vorzeigeschule der gesamten progressiven Pädagogik avancierte.

hin ausgerichtet sein. Das verlangte ein *aktives* Kind, das sich in verschiedenen Situationen bewegen und zurechtfinden kann. Auf diese Idee kamen natürlich auch schon frühere Schulreformer, ohne die Bedingungen einer Universitätsschule vorzufinden, die die neue Praxis frei von Traditionen ausprobieren konnte, wenngleich geplagt von ständigen Finanzierungssorgen.

Parallel dazu änderte sich auch die Literatur über Kinder. Die amerikanische Schriftstellerin Kate Douglas Wiggin³ veröffentlichte 1892 in der Publikumszeitschrift Scribner's Magazine wohl den ersten Artikel über die Rechte des Kindes.⁴ Kate Wiggin war seinerzeit eine der bekanntesten Kinderbuchautorinnen im englischen Sprachraum. Sie kam ursprünglich aus der Kindergartenbewegung und hatte 1878 mit hohem persönlichem Einsatz den ersten freien Kindergarten in San Francisco eröffnet. Der Silver Street Free Kindergarten war für die Kinder der Arbeiter gedacht und konnte kostenlos besucht werden. Es war der erste seiner Art an der gesamten amerikanischen Westküste. Die Kinder kamen aus einem nahe gelegenen Ghetto, das „Tar Flat“ genannt wurde und als gesetzlos galt.

Kate Wiggins bekanntester Roman *Rebecca of Sunnybrook Farm* (1893) reflektiert diese biographischen Erfahrungen mit einem speziellen Bild des Kindes. Der Roman erzählt von einem wilden Mädchen, das unbändig auf einer Farm aufwächst. Die Titelfigur erinnert sofort an Pippi Langstrumpf und wird so eingeführt:

„Rebecca was a thing of fire and spirit ... Rebecca was plucky at two⁵ and dauntless at five⁶ ... Rebecca possessed and showed (a sense of humor) as soon as she could walk and talk ...

She had not been able ... to borrow her parents' virtues and those of others generous ancestors and escape all the weaknesses in the calendar”

(Douglas Wiggin 1903, S. 26).

Das wilde Mädchen wächst ohne Vater auf, muss sich mit sechs Geschwistern herumschlagen und erprobt seine Kräfte an der Natur. Die Farm erscheint fast wie Taka-Tuka-Land, fern der Zivilisation und frei von Schulen, also - wie ein Paradies. Aber anders als bei Pippi Langstrumpf wird nicht ein Zustand beschrieben, sondern eine Entwicklung. Die erzählt, wie aus einem wilden Mädchen ein verantwortungsvolles Kind wird, das sogar einen High School-Abschluss macht, also die in ihn gesetzten Erwartungen erfüllt, ohne dazu gezwungen zu werden. Der Roman ist mehrfach verfilmt worden, darunter 1938 mit Shirley Temple in der Hauptrolle,⁷ was alleine zeigt, wie akzeptiert dieses Bild eines eigenständigen Kindes bereits gewesen ist.

³ Kate Douglas Smith (1856-1923) stammte aus Philadelphia, ihre Eltern waren Einwanderer aus Wales. Die Tochter absolvierte die Abbott Academy in Massachusetts, bevor sie an die Westküste ging. In den achtziger Jahren gründete sie zusammen mit ihrer jüngeren Schwester Nora A. Smith (1859-1934) ein Kindergartenseminar. Kate Smith veröffentlichte 1883 ihr erstes Kinderbuch *The Story of Patsy*, dem zahlreiche andere folgten. 1881 hatte sie Samuel Bradley Wiggin geheiratet, mit dem sie nach New York ging. Hier war sie mehrere Jahre lang Vizepräsidentin der New York Kindergarten Association. Nach dem Tod ihres Mannes im Jahre 1889 heiratete sie ein zweites Mal. Kate Douglas Wiggin starb ohne eigene Kinder in der englischen Grafschaft Harrow nach Fertigstellung ihrer Autobiographie, die als *My Garden of Memory* 1923 veröffentlicht wurde.

⁴ *The Rights of Infants* hiess ein revolutionäres Pamphlet, das der Chartist Thomas Spence (1750-1814) am Ende des 18. Jahrhunderts in London veröffentlichte. Es ging dabei aber nicht eigentlich um „Rechte“ der Kinder, sondern darum, dass auch arme Mütter imstande sein müssen, ihre Kinder zu ernähren und zu erziehen.

⁵ Mutig wie ein Junge.

⁶ Furchtlos und verwegen.

⁷ *Rebecca of Sunnybrook Farm* (Twentieth Century Fox, schwarz:weiss, Dauer 80 Minuten, Regie: Allan Dwan). Die amerikanische Premiere fand am 18. März 1938 statt.

Der Artikel über *Children's Rights* fragt eingangs, wem ein Kind gehört, den Eltern, der Gesellschaft oder sich selbst. Die Rechte der Eltern, heisst es, sind grenzenlos, für die der Kinder fehlt dagegen jeder Standard (Douglas Wiggin 1892, S. 242). Die Gesellschaft schreitet nur ein, wenn es seitens der Eltern zu Übergriffen kommt, die nicht zu übersehen sind.

„But society does nothing, can do nothing, with the parent who injures the child's soul, breaks his will, makes him grow up like a liar or a coward, murders his faith!” (ebd., S. 243).

Dann heisst es deutlich: Wenn sich Eltern nur auf ihr „Recht“ berufen, mit ihrem Kind machen zu können, was sie wollen, dann seien sie „unmögliche Eltern“ (ebd.). Jedes Kind hat ein Recht auf eine ihm eigene und angemessene Kindheit.

- „There is no substitute for a genuine, free, serene, healthy, bread-and-butter childhood” (ebd., S. 244).
- Nur darauf kann das Leben der Erwachsenen aufbauen, dieses Leben setzt den relativen Freiraum der Kindheit voraus.
- „The child has a right to a place of his own, to things of his own, to surroundings which have some relation to his size, his desires, and his capabilities” (ebd., S. 246).

Die Bedingung dafür ist, dass Erwachsene nicht glauben, ihre Kinder seien „too good“ oder gar besser als sie selbst. Zu dieser Idee des pädagogischen Treibhauses heisst es knapp: „Beware of hothouse virtue“ (ebd., S. 247). Das Kind hat wohl ein Recht auf Vorbilder - „to expect examples“ -, aber es hat auch ein Recht auf den eigenen Weg, etwas, das die Eltern im Umgang mit den Kindern lernen müssen, ohne dass dies in einem schulischen Curriculum vorgesehen wäre (ebd., S. 247/248).

Hinter dieser These steht die Erfahrung des ausgehenden 19. Jahrhunderts, dass sich Erziehung und Schule zu ihrem Vorteil verändern lassen und dass Fortschritt sowohl in der Familie als auch in der Schule möglich ist. Ein neues Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, das den Kindern Rechte einräumt und sie nicht einfach als Objekt der Erziehung ansieht, entstand allerdings nicht über Nacht und setzte sich als gesellschaftliches Leitbild auch zunächst nur in der akademischen Mittelschicht durch. Die Grunderwartung geht dahin, dass beide Seiten, Kinder wie Erwachsene, daraus Vorteile ziehen können und dass in der Beziehung eine Balance entsteht, die Interessen immer wieder ausgleichen und Probleme lösen kann.

Eine typische Aufgabe ist, dass Kinder im Laufe ihrer Entwicklung Empathie für ihre Eltern lernen müssen, wenn die Beziehung Bestand haben soll. Die Qualität hängt davon ab, wie die Prozesse gestaltet und ob immer neu Anschlüsse gefunden werden. Umgang mit Rückschlägen gehört ebenso dazu wie die Reaktion auf Erfolge, sie verlangt Wechselseitigkeit und so Ausgleich, der unterschiedliche Ausgangslagen kennt. Kinder sind keine kleinen Erwachsenen und das gilt auch umgekehrt. Die Frage ist, wie man dann lernt, zum beiderseitigen Vorteil miteinander auszukommen, womit ich nicht sage, dass beide Seiten gleich sind.

Das kann man eine liberale Sicht auf Erziehung nennen. Sie kulminiert in der *Convention on the Rights of the Child*, die im November 1989 von der Vollversammlung der

Vereinten Nationen in New York beschlossen wurde. An Kate Douglas Wiggin wurde dabei nicht erinnert, ihr bahnbrechender Artikel rund hundert Jahre zuvor war vergessen und er kommt auch in der Sekundärliteratur nicht vor. Dabei folgt die Konvention den Vorgaben von Kate Wiggin:

- Das Kind gehört sich selbst, es hat ein Recht auf Kindheit frei von Diskriminierung.
- Das Kind hat ein Recht auf eine kindgerechte Umgebung, auf Fürsorge und ein sicheres Zuhause.
- Das Kind hat ein Recht auf Gesundheit, Bildung und Freizeit.
- Die Kindheit ist ein Freiraum, der die Kinder vor Gewalt und Ausbeutung schützt.
- Der Wille des Kindes ist bei allen Entscheidungen, die das Kind betreffen, zu berücksichtigen.

Diese liberale Sicht heisst auch, dass sich die Eltern die Erziehung ihrer Kinder zutrauen und in der Erwartung handeln, dass sie Erfolg haben können. Sie setzen nicht auf Therapie oder auf die Rhetorik von Ratgebern und sie lassen sich auch nicht einreden, dass sie angesichts der Umstände zum Scheitern verurteilt sind. Die liberale Sicht war lange umkämpft und sie steht auch heute wieder in der Kritik, aber sie hat sich in der pädagogischen Kultur durchgesetzt, und zwar längst bevor es die Achtundsechziger gab. Der Grund war einleuchtend. Die Erziehung musste Abstand gewinnen von den früheren Techniken der Disziplinierung, wenn sie zugleich human und erfolgreich sein wollte. Wer also heute „mehr Disziplin“ fordert, sollte vor Augen haben, was historische Praxis war.

Körperstrafen dienten, wie amerikanischen Studien nachweisen, noch im 20. Jahrhundert der „Austreibung des Teufels“ (Straus 2001). Vorausgesetzt war das sündige Kind. Jahrhundertlang teilten viele Eltern und die Obrigkeit diese Annahme, entsprechend war die Erziehung. Kinder galten als bedrohte Wesen, die sich leicht mit der Sünde infizieren konnten, wenn nicht ohnehin von der Erbsünde ausgegangen wurde. Vergehen waren nicht einfach Regelverletzungen, vielmehr wurden sie verstanden als Manifestationen des Charakters, den nur harte Strafen korrigieren konnten. Der Sinn der Züchtigung war die komplette Unterwerfung der Kinder unter die pädagogischen Gewalten, was lediglich den Effekt hatte, das Gegenteil von dem zu bewirken, was pädagogische Absicht war (Abbott 2005, S. 204ff.).⁸

Das Blossstellen von Schülern vor der Klasse mit Eselsmützen war ebenso üblich wie sinnlose Strafarbeiten oder das endlose Abschreiben einzelner Merksätze. Warum man einen Satz, der mit „ich soll nicht“ beginnt, besser lernt, wenn man ihn hundertmal schreibt statt einmal, blieb das Geheimnis der Lehrkräfte. Sie achteten darauf, dass der letzte Satz in der gleichen Schönschrift geschrieben wurde wie der erste. Sonst konnte die Prozedur von vorne beginnen. In der Selbstdarstellung des Lehrerstandes spielte die Rute lange Zeit eine entscheidende Rolle, weil sie das Symbol der Macht war. Die Strafpraxis in den Schulen ist

⁸ Der Kinderbuchautor Jacob Abbott (1803-1879) stammte aus Maine und graduierte 1820 am Bowdoin College. Er studierte anschliessend am Andover Theological Seminary und war kurze Zeit Hauslehrer. Von 1825 bis 1829 war er Professor für Mathematik und Naturphilosophie am Amherst College. 1826 wurde er als Pastor für die Hampshire Association ordiniert. 1829 gründete Abbott die Mount Vernon School for Young Ladies in Boston und leitete danach auch die Mount Vernon School for Boys in New York. 1832 erschien Abbotts erstes Buch *The Young Christian; or, A Familiar Illustration of the Principles of Christian Duty*. 1835 wurde Abbott Pastor an der kongregationalistischen Kirche von Roxbury und schrieb sein erstes Kinderbuch, das die „Rollo-Reihe“ eröffnete, in der insgesamt 14 Bände erschienen. Der erste hiess *The Little Scholar Learning to Talk. A Picture Book for Rollo*.

immer wieder karikiert worden. Aus den Karikaturen kann man schliessen, welches die Formen der Strafen gewesen sind und so auch, was die Kinder und Jugendlichen erdulden mussten.

2. Neue Bedingungen des Aufwachsens

Auf der anderen Seite waren Kindheit und Jugend seit Mitte des 19. Jahrhunderts einem zunächst eher langsamen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten fünf Jahrzehnten stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beides konnte schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete. Vor 150 Jahren war „Jugend“ eine kurze Phase, weil unmittelbar nach der oft nur sechsjährigen Schule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war. „Jugendlich“ war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm, die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich stark verändert, sowohl im Blick auf die Dauer als auch bezogen auf die Lern- und Erfahrungsfelder der Jugendlichen. Die Ursachen dafür sind

- die Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit,
- der sukzessive Aufbau von Berufslehren,
- die Bildung von eigenen Jugendkulturen,
- die Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung
- sowie die Verlängerung der Reifezeit.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ auch zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Die früher rituellen Übergänge zwischen Kindheit und Jugend entfielen weitgehend, heute gibt es kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van Gennep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte.⁹ Die Konfirmation jedenfalls ist das nicht mehr.

Die Beschleunigung des Wandels hat auch zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendlichen selbst kaufen können oder die die Eltern für sie kaufen. Das ist nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft die Bedeutung und die Intensität des Kaufens zugenommen. Die These gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Grundmodell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend darstellen. Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es so gut wie nicht mehr.

Die europäischen Verhältnisse unterscheiden sich von den amerikanischen. Als „Kunden“ wurden amerikanische Kinder und Jugendliche schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckt, parallel zur Entwicklung der Reformpädagogik und so der „kindzentrierten“ Erziehung (Jacobson 2004). Der historisch stark wachsende Einfluss der

⁹ Initiationsriten setzen abgrenzbare Gruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen, die van Gennep analysiert hat, *préliminaire*, *liminaire* und *postliminaire*.

Kleiderindustrie auf Aussehenserwartungen, Habitus und Selbstverständnis von Kindern ist gut untersucht (Cook 2004) und nimmt in seiner Bedeutung immer noch stark zu. Marken sind für viele Kinder Teil ihrer Identität.

In der Forschung ist auch evident geworden, welche Rolle einzelne Firmen wie der Disney-Konzern bei der Veränderung der Kindheit einschliesslich des Leseverhaltens gespielt haben (Sammond Durham 2005). So forderten etwa Comics die Lektüre von Kinderbüchern heraus, ein Wandel der Leitmedien, der trotz Harry Potter bis heute nicht abgeschlossen ist. Selbst Familienrituale wie Weihnachten oder der Thanksgiving Day sind von dem Wandel hin zur Kommerzialisierung nicht ausgenommen (Pleck 2000). Der historische Prozess scheint irreversibel zu sein, wenigstens spricht nichts für einen Trend, der sich pädagogisch aushebeln und umkehren liesse.

Heute ist die Kommerzialisierung der Kindheit so selbstverständlich, dass die amerikanische Autorin Juliet Schor (2004) davon sprechen konnte, die Kinder würden geradezu „zum Kaufen geboren“. Ihr einflussreiches Buch heisst *Born to Buy*. Hinter diesem Titel stehen Zahlen:

- Zwölf Milliarden Dollar kostet jedes Jahr allein die Werbung für Produkte, die Kindern als Konsumenten angeboten werden.
- Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatten die amerikanischen Kinder und Jugendlichen direkten Einfluss auf Kaufentscheidungen, die sie betrafen, in Höhe von fast 190 Milliarden Dollar.
- Das betrifft den Hauskauf, den Urlaub oder die Anschaffung von Autos.
- Mitte der siebziger Jahre betrug die dafür zur Verfügung stehende Summe noch etwa 20 Milliarden Dollar.
- Der Markt für die Vier- bis Zwölfjährigen wird auf einen Umsatz von etwa 30 Milliarden Dollar geschätzt.

Die Zahlen lassen sich übertragen. Sie gelten in ähnlicher Weise für Länder wie der Schweiz und Deutschland. Auch hier haben Kinder und Jugendliche kaum noch Möglichkeiten, von den Auswirkungen der Konsumkultur *nicht* berührt zu werden. Marken und Moden beherrschen schon den Erfahrungsraum von kleinen Kindern, auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Die Kinder und Jugendlichen gewinnen auf diesem Wege ständig an Kundenmacht, was verbunden ist mit starken Beeinflussungen.

Das visuelle Umfeld von Kindern generell ist durchsetzt mit Werbebotschaften.

- Im deutschen Sprachraum gehen die Kinder rund 10 000 Stunden in die Schule, aber sind im Schnitt rund 12 000 Stunden Massenmedien mit Konsumangeboten ausgesetzt.
- In den Vereinigten Staaten ist das Verhältnis noch krasser. Im Alter von zwei bis siebzehn Jahren sehen sie zwischen 15 000 und 18 000 Stunden fern und die Beeinflussung nimmt zu.
- Der Grund ist, dass Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren als Zielgruppe mit insgesamt erheblicher Kaufkraft interessant geworden sind.

Diese eher stillschweigende Entwicklung ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Konsum und Kommerz sind keine Grössen, die aus der Kindheit wieder verschwinden werden. Das hat Folgen für die Arrangements in den Familien und die Formen des Umgangs, die sich wegbewegt haben von

den starren Rollen, die die Erziehung noch vor fünfzig Jahren gekennzeichnet haben. Das geschah stillschweigend und in Anpassung an veränderte Lebensumstände, niemand hatte dafür je einen Plan. Die oft beschuldigten Achtundsechziger, die demnächst in Pension gehen, fallen dafür aus.

Neue Modi des Umgangs zwischen Eltern und Kindern sind *Aushandeln* und *Interaktion*, die inzwischen gut beschrieben sind (Darian 1998, Gregan-Paxton/John 1997, Palan/Wilkes 1997). Hier entscheiden nicht mehr einfach die Autorität, sondern der Wunsch und das Argument im Einklang mit dem Budget. Kinder handeln im Rahmen ihrer Interessen rational und oft auch strategisch. Beide, Kinder wie Eltern, sind Teil der Konsumkultur, auch in dem Sinne, dass beide ästhetischen Kaufanreizen ausgesetzt sind, die nicht einfach „pädagogisch“ ersetzt werden können und aber oft ein Problem darstellen.

Die zunehmende Materialisierung des Lebens hat psychische Folgen (Dittmar 2007, 2007a), aber damit umzugehen, ist nicht einfach durch Appelle möglich. Kinder und Jugendliche gewinnen an Einfluss, und dies nicht nur, weil sie viele Verbote unterlaufen können, sondern weil sie zum Erfolg oder Misserfolg der Erziehung aktiv beitragen. Sie sind nicht einfach deren Objekt. Daher häufen sich in der Literatur Stimmen, die davor warnen, Kinder und Jugendliche mit einem einfachen Entweder-Oder-Schema zu betrachten, als „autonome Konsumenten“ auf der einen, „behütete Spezies“ auf der anderen Seite (Tyler 2005).

- Der Modus der Verhandlung bedeutet nicht, dass über alles und ständig verhandelt werden muss.
- Bestimmte Grenzen sind nicht verhandelbar, dasselbe gilt für die Struktur des Lebensraumes, in dem die Erziehung stattfindet (Armeline 2005).
- Verhandelt wird vor allem über Entscheidungen, an denen Kinder in der einen oder anderen Art beteiligt sind.

Durch Verhandlungen entsteht so etwas wie eine gemeinsam herausgearbeitete Familienkognition (*collaborative cognition*) (Bearison/Dorval 2002), die einen fragilen Status hat und gleichwohl die Basis des Handelns darstellt. Gut belegt sind zum Beispiel Verhandlungen in Familien über Gefahren und Sicherheitsrisiken (Backett-Milburn/Harden 2004). Verhandlungen haben zur Voraussetzung, dass im Blick auf Entscheidungen eine Art Partnerschaft angenommen wird, die sich auch mit dem historischen Wandel der Erziehungsverhältnisse erklären lässt.

Von dem, was noch vor dreissig Jahren als „Erziehung“ galt, ist nicht mehr viel zu sehen. Der „autoritäre Vater“ ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden wie die „selbstlose Mutter“, es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden. Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich, nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken (Spychiger/Bauer/Baumann 1995), und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Schliesslich ist heute vor allem die zur Verfügung stehende Zeit ein Problem, weil arbeitende Eltern Beruf und Kinder in Einklang bringen müssen, dies jeden Tag neu und oft mit fragilen Lösungen (für die Sicht der Jugendlichen vgl. Pocock/Clarke 2004; für arbeitende Mütter auch: Craig 2005).

Trotz oder auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht deswegen „besser“ gelebt, weil die Welt einfacher war

oder die Verhältnisse überschaubarer. Doch scheinbar einfache oder überschaubare Verhältnisse mit klaren Rollentrennungen waren genauso konflikthanfälliger wie offene Erfahrungsräume mit hohem Individualisierungsgrad. Nichts spricht dafür, dass „mehr“ Disziplin die Qualität der Erziehung verbessert, zumal bei diesen Forderungen notorisch offen bleibt, welche Disziplin gemeint ist, ob sie nur die Kinder der anderen betrifft und wie mit den Folgen umgegangen werden soll.

Zudem ist unklar, wie die implizite Zerfallsannahme historisch nachgewiesen werden soll. Solange ist es nur Nostalgie, wenn behauptet wird, „früher“ sei die Erziehung besser gewesen. Das Bild der harmonischen Verhältnisse ist in den Köpfen, nicht die historische Wirklichkeit. Man sollte einfach akzeptieren, dass sie in vieler Hinsicht anders war und kaum mit den heutigen Gegebenheiten verglichen werden kann. Umso mehr fragt sich dann, was heute getan werden kann oder muss, damit Erziehung nicht zu einer Sisyphe-Aufgabe wird, also man immer dasselbe tun muss, ohne voranzukommen.

Heutige Eltern müssen und werden sich mit ihren Kindern in dieser Situation zurecht finden, und sie können das wesentlich besser, als Medien und Ratgeber wahrhaben wollen, die von „überforderten“ und „hilflosen“ Eltern ausgehen, um das eigene Geschäftsfeld zu sichern. So zahlreich können diese Eltern nicht sein, wenn man von den Ergebnissen ausgeht und etwa Schul- und Lehrstellenabschlüsse betrachtet. Aber es steht außer Frage, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens verändert haben und weiter verändern werden, ohne dass der Weg zurück in einen imaginären Zustand der heilen Welt gehen könnte.

Das Problem ist, in welche Richtung die heute absehbare Entwicklung gehen soll und wie stark die Sicht der Kinder berücksichtigt wird. Politisch ist die stärkere Beachtung der Kinderrechte angesagt, sozial die Achtung der Kinder und ihrer Leistungen für die Gesellschaft, pädagogisch der Wandel der Rolle der Schülerinnen und Schüler hin zu Eigenverantwortung. Wenn heute verstärkt von „Individualisierung“ gesprochen wird, dann ist vor allem gemeint, dass in der Schule ein sinnvoller Einsatz der Ressourcen erfolgt, über den nicht allein die Lehrkräfte bestimmen können. Ich werde mich in meinem letzten Teil vor allem darauf beziehen.

3. Kindgerechte Schulen und Individualisierung

Eine der wichtigen Fragen ist, was eine „kindgerechte“ Schule sein soll. Sie hat zu tun mit hellen Räumen, sicheren Anfahrtswegen, gesunder Ernährung bei einem Ganztagsbetrieb, freundlichem Personal, transparenten Regeln, der Nutzung neuer Medien und einem ausgebauten Rückmeldesystem, das auch die Eltern einschließt. Sie müssen als Ressourcen der Schule gelten und nicht nur als undefinierter „Partner“ mit im Zweifelsfall hohem Belästigungspotential. Vor allem aber braucht die kindgerechte Schule eines, nämlich guten Unterricht, von dem Kinder auch wirklich profitieren können. Das setzt voraus, dass sie anders als bisher beteiligt werden.

Ein zentrales Kriterium für guten Unterricht ist *Transparenz*. Das Kriterium setzt voraus, dass es klare Ziele gibt und durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden. Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung durchschaubar. Die Lernenden wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen können und wie ihre Leistungen benotet werden. Damit wird eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler angestrebt, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten,

„motiviert zu werden“. Für das oft missverstandene Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel:

- Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.
- Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen.
- Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird oft nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt. Die aber sollten in jedem Unterricht vorhanden sein, der „gut“ genannt werden will.

Zur Transparenz gehören neben der Offenheit der Kriterien und der Planung des Prozesses auch Standortgespräche, die Rückmeldung und Kommunikation der Leistungen sowie möglichst auch des Leistungsverlaufs voraussetzen, wobei die Eltern einbezogen werden. Hier können auch neue elektronische Formate hilfreich sein, etwa wenn Schüler und Eltern regelmässig über den Stand der Noten informiert werden. Ein zentrales Problem des Lernerfolgs ist, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Ressourcen einsetzen, was auf Schülerseite oft ein Notenkalkül voraussetzt, das gelegentlich auch ganz unrealistisch sein kann. Eltern wären froh, wenn sie in diesen Prozess eingreifen könnten. Transparenz hiesse dann auch Notenehrlichkeit, während heute Eltern auf die Frage, wie der Tag war, von ihren Kindern oft nur ein knappes „gut“ entgegennehmen müssen.

Ein weiteres Kriterium bezieht sich auf *Verantwortung*. Die Grundgleichung klingt einfach: Die Lehrkräfte sind für die Qualität des Unterrichts verantwortlich, aber die Schülerinnen und Schüler übernehmen auch Verantwortung für den Erfolg. Das betone ich, weil in der öffentlichen Diskussion gelegentlich so getan wird, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Früher sprach man tatsächlich davon, dass etwas „eingetrichtert“ werden muss, so wie „pauken“ oder „bimsen“ Worte für Lerntätigkeiten waren, die vermutlich nicht sehr anregend waren. Aber, wie gesagt, der Stoff kommt nicht durch einen Trichter in den Kopf. Manche Effizienzerwartungen scheinen aber genau das vorauszusetzen.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern nimmt im Verlauf der Schulzeit zu und wird also keinesfalls geringer. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

- Die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule kann höchst unterschiedlich sein.

- Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung.
- In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird.

Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten,
- kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren. Aber das würde bedeuten, von allgemeinen Zielen, die für alle gleich gelten, abzurücken. Nun wäre das im Blick auf die Prosa des Unerreichbaren dieser Ziele kaum ein grosser Verlust, allerdings fragt sich, was an deren Stelle treten soll. Die Individualisierung des Lernens kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen, die aber zulassen, die Zielerreichung gestuft zu beschreiben. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Abfassung der Zeugnisse. Aber auch die Individualisierung selbst lässt sich weiter entwickeln.

Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenunterricht voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich

Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs¹⁰ und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

Daneben gibt es auch andere Formen, in der Schule stärker als bisher die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. Das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Wetzikon im Zürcher Oberland ist von den Medien als interessanter Schulversuch dort herausgestellt worden, wo man solche Versuche gemeinhin gar nicht vermutet, nämlich in den Gymnasien, die als reformresistent gelten. Der Versuch in Wetzikon wird so beschrieben.

„Anstelle der wöchentlichen Anzahl von Lektionen für jedes der Fächer“ erhielten die Schülerinnen und Schüler „einen Semesterauftrag mit Aufgaben und definierten Lernzielen, die selbständig oder in Gruppen erarbeitet werden mussten. Die Begleitung und Betreuung durch die Lehrpersonen erfolgte im Rahmen von wöchentlich stattfindenden Sprechstunden oder im direkten persönlichen Kontakt“, zum Teil auch per E-Mail, zwischen Lehrpersonen und Schülern. „Die Überprüfung und Beurteilung der Lernzielerreichung erfolgte mittels verschiedener Prüfungsformen“ ((Binder/Feller-Länzlinger 2005, S. 7).

Das erste Semester ist extern evaluiert worden, weitere interne Erhebungen sind inzwischen erfolgt, die den Unterschied zum Pionierjahrgang erhoben haben und das Projekt anpassten. Aufgrund dieser Vorlagen ist der Versuch vor einigen Monaten durch einen Beschluss des Zürcher Bildungsrates generalisiert worden. Nunmehr gehört das „Selbstlernsemester“ zum Curriculum der Kantonsschule Wetzikon und wird so zur Standarderfahrung aller Schülerinnen und Schüler, die den gymnasialen Lehrgang durchlaufen.

Kein Gymnasium wird daran gehindert, das Deputat der Lehrkräfte anders einzusetzen als in Form von Wochenplänen. Der Effekt des „Selbstlernsemesters“ ist eindrücklich. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen mehr Verantwortung für den eigenen Lernerfolg, sie müssen neue Lernstrategien entwickeln, weil sie bei Problemen nur noch indirekt die Lehrkräfte fragen können, und sie unterliegen den gleichen Fachansprüchen wie zuvor. Leistungseinbrüche im Vergleich zu früheren Jahrgängen gab es nicht, dafür zeigte das „Selbstlernsemester“ erhebliche Gewinne im Bereich selbstständiges Arbeiten, also das, was in der Forschung verlangt wird und was der Bologna-Prozess leider nicht in jedem Fall befördert hat.

Ein anderes Projekt in Richtung mehr Selbstständigkeit bei gleichbleibend hohen Leistungsanforderungen stammt aus dem Kanton Thurgau. Der dortige Regierungsrat hat am 3. März 2009 einen weitreichenden Schulversuch beschlossen, der vom Gymnasium Romanshorn am Bodensee durchgeführt wird. Die Schule ist beauftragt worden, ein gymnasiales Gesamtcurriculum zu entwickeln, das den Titel trägt: „Kompetenzen im Kontext“, abgekürzt „KiK“. Der Versuch dauert von 2009 bis 2016, derzeit findet die Entwicklung des Curriculums statt, das in zwei von fünf Klassen mit Beginn des Schuljahres 2010/2011 realisiert werden wird. Die Effekte des Versuchs können also auch an einer Begleitgruppe überprüft werden.

¹⁰ Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

Die curriculare Kernidee hinter dem Versuch bezieht sich wiederum auf die Flexibilisierung der Lernzeit.

- Das Schuljahr wird in Zukunft aufgeteilt in Phasen mit so genannten „thematischen Modulen“ und Phasen mit Fachunterricht.
- Die Module haben ein übergeordnetes Thema, zum Beispiel „Lebensräume“, das fünf Wochen lang unterrichtet wird.
- Danach folgt Lernarbeit innerhalb der Fächer ohne gemeinsame Aufgabe, so jedoch, dass das modular Gelernte vertieft werden kann.
- Die Schüler arbeiten mit jedem Schuljahr selbständiger, am Ende sollen die akademischen Kompetenzen stehen, die die „Hochschulreife“ ausmachen.

Die einzelnen Module sind interdisziplinär angelegt, sie haben jeweils so genannte „Lead-Disziplinen“, die für sie schwerpunktmässig zuständig sind. Beim Thema „Lebensräume“ wären dies Geografie, Wirtschaft und Recht, unterstützt durch Geschichte und Philosophie, weil das Kernproblem des Themas auch historische und ethische Fragen berührt. Die Module werden von den Lehrkräften vor Ort entwickelt. Sie werden während zwei Wochen im Semester vom laufenden Unterricht freigesetzt und strukturieren das Modul anhand konkreter Vorgaben. Die daraus entstandene Skizze wird ausgearbeitet, bis zum Ende dieses Jahres werden vier Module fertig sein. Das Kollegium steht voll hinter dem Projekt, anders wäre es nicht machbar.

Ebenfalls erprobt werden neuartige Rückmeldesysteme für die Schülerinnen und Schüler, die ja erleben und einordnen müssen, was ein geordneter „Kompetenzaufbau“ ist oder auch sein muss. Es macht einen Unterschied, ob im Mathematikunterricht lediglich die Noten der Proben kommuniziert werden oder ob zwischen den Ergebnissen der Übungen und der tatsächlichen Prüfung ein sichtbarer Zusammenhang besteht. Und es ist ein Unterschied, wenn im Physikunterricht der Weg vom physikalischen Alltagsphänomen zur physikalischen Abstraktion von den Lernenden selber festgehalten und kommentiert wird, statt einfach nur Gesetze im Theorieheft zu notieren. Dazu sind Instrumente nötig, die einen fortlaufenden Zusammenhang herstellen zwischen den Aufgaben und den Leistungen.

Es handelt sich nicht um ein isoliertes „Projekt“ zu Beginn oder am Ende des Schuljahres, wie das heute in vielen Schulen üblich ist. Vielmehr geht es um interdisziplinären Unterricht einerseits, die allmähliche Erhöhung des Anteils selbständigen Lernens andererseits. Der Massstab ist die allgemeine Hochschulreife und die verbesserte Studierfähigkeit, die sich ja nicht zuletzt im eigenständigen Arbeiten zeigen muss. Der Versuch macht Sinn, sofern der Unterricht sichtbar verbessert wird, also für höhere Motivation sorgt und nachhaltiger das Lernen beeinflusst, weil konkrete Probleme und eigene Lösungen einen Teil des Weges bestimmen. Ausserdem wird sichtbar, was den meisten Schülerinnen und Schülern heute verborgen bleibt, nämlich was den Zusammenhang der gymnasialen Fächer ausmacht.

Ohne solche Versuche vor Ort, für die Spielraum bestehen oder bereit gestellt werden muss, wären Entwicklungen in Richtung mehr Selbstständigkeit und mehr Eigenverantwortung kaum zu haben, weil robuste Alternativen zum herkömmlichen Unterricht fehlen würden. Wir müssen also herausfinden, was geht und was nicht geht. Schule und Erziehung werden nicht einfach aus sich heraus kindgerechter. Die Anliegen der Kinder sollten mehr als eine Kampagne finden, um ihrer selbst willen und nicht, weil sie der „Rohstoff“ des Landes sind.

Kinder, die heute drei, vier oder fünf Jahre alt sind, werden in zehn Jahren Jugendliche sein. Für die Prognose, was auf sie zukommt, lohnt sich ein Blick in die unmittelbare Vergangenheit. Als die heutigen Dreizehn-, Vierzehn- oder Fünfzehnjährigen Kinder waren, gab es weder You Tube¹¹ noch Wikipedia,¹² es gab keine Blogs, erst ansatzweise E-Mails, keine SMS-Botschaften¹³ und keine Möglichkeit, ohne jeden Aufwand Videos im Internet zu veröffentlichen; man konnte keine Musiktitel auf das eigene Handy laden, mit dem Mobiltelefon keine Fotos aufnehmen und sofort verschicken, die Firma Apple hatte noch nicht den iPod erfunden,¹⁴ die Jugendlichen benutzten den „Walkman“, während heute nicht einmal der Begriff geläufig ist. Vor zehn Jahren konnte man auch nicht, wie heute, global fernsehen, und dies vom eigenen Handy aus.

Vor zehn Jahren gab es keine Kontaktbörsen im Internet, die damaligen Kinder und Jugendlichen konnten sich nicht an anonymen Schulratings beteiligen und sie hatten noch keine Möglichkeit, ihre Lehrmittel im Internet zu suchen, auch weil effektive Suchmaschinen gerade erst entwickelt wurden. Die erste Testversion von „Google“ ging am 7. September 1998 online. Das war vor neun Jahren, heute ist kaum noch eine Nachforschung über welches Thema auch immer ohne das System „Google“ möglich. In Zukunft werden ganze Bibliotheken im Netz zugänglich sein, das Leseverhalten verändert sich durch verlinkte Steuerungen dramatisch, die klassische Briefkultur ist praktisch verschwunden und Bücher sind nur noch begrenzt ein Signum für Bildung.

Es ist zunehmend unklar, was eigentlich ein „Buch“ ist, wenn man es nicht nur lesen, sondern zugleich hören, digital ansehen und elektronisch umblättern kann. Man kann die eigene Bibliothek in gescannter Form in der Tasche tragen, was sich sicher als platzsparend bezeichnen lässt und auch das Verstaubungsproblem löst. Die alte Kultur des ausgestellten und sichtbaren Besitzes von Büchern ist das aber nicht mehr. Diese Kultur hatte auch deswegen Zeit, weil sich das grundlegende Format nicht beschleunigen liess. Nur das Lesetempo unterschied sich, das Buch selbst liess sich nicht bewegen, ausser eben zum Lesen. Heute sind Bücher eigentlich nur noch vorhanden, wenn sie in gescannter Form bei „Google“ auftauchen. Spätestens, wenn man das eigene Buch am Bildschirm liest, weiss man, was das bedeutet.

Heutige Jugendliche scheinen diesen hochgradig beschleunigten Wandel gut zu verkraften. Jedenfalls sagen das Jugend-Surveys, also repräsentative Befragungen, die regelmässig wiederholt werden und ein Gesamtbild erstellen sollen. Die Befunde im deutschen Sprachraum verweisen auf keine Situation, die sich dramatisch verschlechtert hätte, wie das gelegentlich in den Medien unterstellt wird. In dem Sinn haben wir Aufgaben vor uns, die bewältigt werden können. Sisyphos ist also kein Erzieher.

Literatur

¹¹ You Tube - Broadcast Yourself ist am 15. Februar 2005 gestartet worden.

¹² Die Online-Enzyklopädie Wikipedia ist im März 2000 mit einer rein englischen Version als „Nupedia“ angefangen worden. Am 15. Januar begann die heutige Wikipedia.

¹³ Die erste Short Message des Short Message Service (SMS) wurde am 3. Dezember 1992 im Netz von Vodaphone gesendet. Der Durchbruch dieser Kommunikationsform erfolgte parallel zur Entwicklung der Mobiltelefone.

¹⁴ Apple brachte das System iPod als MP3 Player im Jahre 2001 auf den Markt. Andere MP3 Player waren seit 1998 auf dem Markt, aber erst iPod erreicht Kinder und Jugendliche.

- Abbott, J.: *Gentle Measures*. Ed. by P.D. Sporer. VChester, NY: Anza Publishing 2005.
- Backett-Milburn, S./Harden J.: How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. In: *Childhood* Vol. 11 (2004), S. 429-447.
- Armeline, W.T.: „Kids Need Structure.” In: *American Behavioral Scientist* Vol. 48, No. 8 (2005), S. 1124-1148.
- Bearison, D.J./Dorval, B.: *Collaborative Cognition. Children Negotiating Ways of Knowing*. Westport, CT: Ablex 2002.
- Binder, H.-M./Feller-Länzlinger, R.: Externe Evaluation des Pilotprojekts „Selbstlernsemester“ an der Kantonsschule Zürcher Oberland. Luzern: Interface 2005.
- Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: *Computers&Education* (September 2008), S. 787-814.
- Cook, D. Th.: *The Commodification of Childhood: The Children’s Clothing Industry and the Rise of Child Consumer*. Durham: Duke University Press 2004.
- Craig, L.: *How Do They Do It? A Time-Diary Analysis of How Working Mothers Find Time for the Kids*. January 2005. Sydney: Social Policy Research Center 2005.
- Darian, J.: Parent-Child Decision-Making in Children’s Clothing Stores. In: *International Journal of Retail and Distribution Management* 26 (1998), pp. 421-428.
- Dewey, J.: *Pädagogische Aufsätze und Abhandlungen (1900-1944)*. Mit einer Einl. neu hrsg. v. R. Horlacher/J. Oelkers. Zürich: Verlag Pestalozzianum 2002.
- Dittmar, H.: *Consumer Culture, Identity and Well-being. The Search for the „Good Life” and the „Body Perfect.”* Hove, East Sussex: Psychology Press 2007.
- Dittmar, H.: The Costs of Consumer Culture and the „Cage Within:” The Impact of Material „Good Life” and „Body Perfect” Ideals on Individuals’ Identity and Well-Being. In: *Psychological Inquiry* Vol. 18, No. 1 (2007a), S. 23-31.
- Douglas Wiggin, K.: *Children’s Rights*. In: *Scribner’s Magazine* Vol. XII (1892), S. 242-248.
- Douglas Wiggin, K.: *Rebecca of Sunnybrook Farm*. New York: Grosset&Dunlap Publishers 1903. (repr. Whitefish, MT: Kessinger Publishing Company 2005)
- Gregan-Paxton, J./John, D.R.: The Emergence of Adaptive Decision Making in Children. In: *Journal of Consumer Research* (1997), pp. 43-56.
- Jacobson, L.: *Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century*. New York: Columbia University Press 2004.
- Kronig, W.: *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Oelkers, J.: *John Dewey und die Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2009.
- Palan, K. M./Wilkes, R. E.: Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. In: *Journal of Consumer Research* Vol. 24 (1997), pp. 159-169.
- Pleck, E.H.: *Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals*. Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2000.
- Pocock, B./Clarke, J.: *Can’t Buy Me Love? Young Australians’ Views on Parental Work, Time, Guilt and their Own Consumption*. Canberra: The Australia Institute 2004.
- Sammond Durham N.: *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930 - 1960*. Durham, NC: Duke University Press 2005.
- Schor, J.B.: *Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture*. New York: Scribners 2004.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: *Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen*. Zürich: Rüegger 1995.
- Straus, M.A.: *Beating the Devil Out of Them: Corporal Punishment in American Children*. Second Edition. Piscataway, N.J.: Transaction Publishers 2001.

Tyler, M.: Growing Customers: Childhood, Consumer and Service Work. Paper presented at the 4th International Critical Management Studies Conference. Unpubl. Ms. Loughborough, Leicestershire: University of Loughborough The Business School 2005.