

Rheinland-Pfalz



Kommission „Anwalt des Kindes“

Empfehlung 24

**Die erreichbare Ferne
Anstrengungsbereitschaft –
eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!?**

Inhalt

	Seite
Einführende Überlegungen	3
1. Überlegungen zu anthropologischen Grundlagen von Anstrengung	4
2. Begriffsmomente von Anstrengung	5
3. Elemente der Entstehung und Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft	7
4. Erforderliche Bedingungen in Familie und Schule zur Unterstützung und Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft	11
5. Empfehlungen der Kommission	14
6. Ausblick	18

Die erreichbare Ferne Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!?

Einführende Überlegungen

Betroffen vom Kulturschock „PISA-Studie“, schmerzt der Stachel unseres schlechten Abschneidens beim internationalen Vergleichstest so, dass mit Hochdruck und im Eilverfahren nach den „Schuldigen“ gesucht wird. Neben pauschalen Vorwürfen der schlechten Unterrichtsversorgung und unzureichenden Unterrichtsqualität – eine Kritik, die an Schulpolitiker und Lehrkräfte gleichermaßen gerichtet ist – wird vor allem eine fehlende oder zumindest mangelnde Anstrengungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern beklagt. Mit erhobenem Zeigefinger wird dieses Phänomen eines tatsächlich oder nur vermeintlich zu beobachtenden massiven Rückgangs von Anstrengungsbereitschaft als Folge unserer „Fun-Gesellschaft“ diagnostiziert und zugleich der Untergang unserer abendländischen Kultur prophezeit.

Auf der anderen Seite ist aber auch festzustellen, dass bei bestimmten Themenstellungen und Anforderungen Kinder und Jugendliche plötzlich eine enorme Anstrengungsbereitschaft an den Tag legen können. Sehr zum Leidwesen der Lehrkräfte liegen diese Themen oft außerhalb der Schule. Bisweilen liegen sie allerdings doch auch im schulischen Rahmen: etwa wenn Schülerinnen und Schüler intensiv an Projekten arbeiten, wenn sie selbstvergessen eine Schülerzeitung machen oder wenn sie sich als Streitschlichter engagieren. Kinder und Jugendliche zeigen dann, dass es ihnen wichtig ist, etwas nicht einfach so, sondern durch Anstrengung zu erreichen, und auf die Früchte der Anstrengung besonders stolz zu sein.

Auch finden sich genügend Beispiele, die belegen, dass Anstrengung und Entspannung gleichermaßen mit Spaß verbunden sein können. So folgen in Techno-Discos nach heftiger Musik mit hohen Beat-Raten und entsprechendem ekstatischem Tanzen ruhige, sphärische Phasen. In der Jugendkultur existiert durchaus eine Dialektik zwischen Anstrengung und Entspannung: Beides gehört dazu, beides gehört zum Leben; beides kann Spaß machen.

1. Überlegungen zu anthropologischen Grundlagen von Anstrengung

Seit Urzeiten basiert menschliches Tun auf dem Erfahrungshintergrund: Ohne Fleiß kein Preis. Anstrengungsbereitschaft gehört zum Wesen des Menschen (alle Lern- und Entwicklungsfortschritte beruhen darauf) und zu den essentiellen Anforderungen an den Menschen; sie bildet die Voraussetzung für Lebensqualität und Überlebenschancen des Einzelnen sowie der gesamten Menschheit.

Anstrengung wird dennoch oft als etwas Unangenehmes empfunden und so ist der Mensch immer wieder bestrebt, sich dieser mit seiner Existenz immanent verbundenen Notwendigkeit von Anstrengungsleistungen zu entziehen und ersinnt unermüdlich und mit erstaunlich hohem Energieaufwand Vermeidungsstrategien. Geschürt wird diese Tendenz des Menschen zur Anstrengungsvermeidung in heutiger Zeit auch von Seiten der Werbung, indem sie uns die Assoziation von Anstrengung mit etwas Unangenehmem suggeriert und uns mit Titeln wie „Ohne Anstrengung zum Erfolg“ und „Badreinigung ohne Anstrengung“ als Käufer für das entsprechende Buch bzw. Reinigungsmittel lockt. Anstrengung wird jedoch nicht nur als Gegensatz von Entspannung gesehen, auf der anderen Seite des Spektrums kann vielmehr auch Spaß stehen. Anstrengung und Spaß werden somit häufig diametral einander gegenübergestellt.

Schließlich betrachtet der Mensch Anstrengung als eine unausweichliche Misere seiner Existenz und misst ihr ursächlich ein schuldhaftes menschliches Verhalten zu, wie es die biblische Geschichte von der Vertreibung aus dem Paradies verdeutlicht, die ihre profane Parallele in der Geschichte von den Heinzelmännchen zu Köln findet. Der Traum vom Leben im Schlaraffenland drückt die Sehnsucht nach einer Rückkehr in paradiesische Verhältnisse aus, doch weiß der Mensch nur allzu gut, dass er diese Wünsche in die Welt der Illusion und märchenhaften Vorstellung verbannen muss. Dennoch ist er seinem Grundgedanken, dem Paradies möglichst nahe zu kommen, stets treu geblieben. Dieser Grundgedanke wird zum Motor vielfältiger Errungenschaften und skizziert den Weg von der Erfindung des Rades bis hin zu den zahlreichen Kreationen von Materialien, Gerätschaften und Maschinen, die helfen sollen, die geistige und körperliche Arbeit des Menschen zu erleichtern. So paradox dies auch klingen mag, die Flucht vor der Anstrengung bildet demnach auch eine entscheidende Motivation zur Anstrengung.

Stellt also die zunehmende Modernisierung und Technisierung eine Annäherung an „paradiesische“ Verhältnisse dar? Ist es etwa nur eine Frage der Zeit, wann wir das angestrebte und ersehnte Ziel erreicht haben, oder aber bleibt die menschliche Existenz letztendlich an ein Leben mit Anstrengung gebun-

den? In vielen Bereichen wird bereits heute schon deutlich, dass der vermeintliche Fortschritt mit erheblichen Schwierigkeiten und Gefahren für den Menschen einhergeht. Denken wir an das Wegrationalisieren von Arbeitsplätzen, die gesundheitliche Bedrohung durch den eklatanten Anstieg sogenannter Zivilisationskrankheiten sowie die deutliche Zunahme psychosomatischer Störungen. Droht das biologische, soziokulturelle und wirtschaftliche Gleichgewicht aus den Fugen zu geraten, je stärker sich der Mensch anstrengt, um Anstrengung zu vermeiden? Wird die zunehmende Anstrengungsentlastung zum Fluch für die Menschheit, indem der Einzelne entbehrlicher zu werden scheint?

Auch in der unbelebten Natur trifft man auf die Ambivalenz zwischen Anspannung und Entspannung: Denken wir z.B. an das Wechselspiel der Kräfte bei Ebbe und Flut, Bewegung und Stillstand, Aktivität und Passivität von Vulkanen. Auch der Mensch bleibt in der Rhythmisierung seines Lebens mit Phasen der Anspannung und Entspannung verhaftet, sowohl im Hinblick auf natürliche als auch von ihm selbst geschaffene Gegebenheiten. Ein Leben im Paradies ohne Mühen und Fleiß stellt somit einen unrealistischen Wunschtraum dar, ja würde sogar seiner Menschlichkeit zuwiderlaufen. Menschliches Leben ist also an das Wechselspiel von Anspannung und Entspannung gebunden.

Schon ein Neugeborenes wird auf seinen Muskeltonus hin untersucht, denn nur ein nicht zu schwacher und nicht zu starker Tonus lässt Anspannung und Entspannung in gleichem Maße zu. Alle Rehabilitationsmaßnahmen zeigen, dass nach einer Krankheit ein gezielter Muskelaufbau erforderlich ist. Der ärztliche Rat, das Herz regelmäßig einem Belastungstraining zu unterwerfen, macht deutlich, dass rhythmisierte Muskelanstrengung zur Gesunderhaltung unerlässlich ist.

Im Wechselspiel von Anspannung und Entspannung, Anstrengungs- und Ruhephasen erfährt der Mensch auch ein Gefühl der Zufriedenheit. Je intensiver er seine Anstrengung wahrgenommen hat, umso mehr kann er das Ergebnis seiner Arbeit als Erfolg seiner Anstrengung werten und sein Selbstwertgefühl daran messen und umso mehr kann er auch die Phase der Entspannung genießen und als Quelle der Kraftschöpfung nutzen.

2. Begriffsmomente von Anstrengung

Der Begriff „Anstrengung“ beinhaltet mit der Silbe „stren“ bzw. „strengen“ einen veralteten Begriff für „straff anziehen“. Anstrengung meint, sich sehr zu bemühen, hat aber auch andere Nuancen (einen Prozess anstrengen ...). Die eigenen Ressourcen werden auf ein bestimmtes Ziel hin „straff angezogen“.

Anstrengungsbereitschaft

Um dies zu erreichen, bedarf es einer *Anstrengungs-Bereitschaft*, denn Anstrengung kann (zumindest im pädagogischen Kontext) kaum erzwungen werden. Anstrengungsbereitschaft meint zweierlei: Sie meint zum einen, ganz grundsätzlich bereit zu sein, sich für etwas anzustrengen – also eine allgemeine Einstellung Anforderungssituationen gegenüber. Zum anderen meint Anstrengungsbereitschaft aber auch die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Hinsicht, also in einer konkreten Situation Mühe zu geben. Eine solche Anstrengungsbereitschaft hat in unserer Gesellschaft wichtige Funktionen, denn die im Beruf zu bewältigenden Aufgaben sind, auch wenn der Beruf mehr oder weniger selbst gewählt ist, zumeist eher fremdgesetzt und erfordern eine hohe Fähigkeit zur Selbstmotivation.

Anstrengungsrealisierung

Die bloße Bereitschaft, sich anzustrengen, ist allerdings nichts ohne deren konkrete Umsetzung, die *Anstrengungs-Realisierung*. Ansonsten bleibt es bei Lippenbekenntnissen („ich würde ja ...“, „ich könnte ja ...“). Anstrengung wird konkret erkennbar und wirksam erst dann, wenn sie auch umgesetzt wird, wenn ein Mensch sich tatsächlich in einer bestimmten Hinsicht Mühe gibt, ein gesetztes Ziel zu erreichen. Dabei ist es von großer Bedeutung, sich ein konkretes Ziel zu setzen, das auch wirklich erreicht werden kann und das für die jeweilige Person einen mittleren Schwierigkeitsgrad hat. Ein solches Ziel wirkt besonders motivierend, ein zu leichtes Ziel hingegen langweilig und nicht anregend, ein zu schwieriges Ziel entmutigend oder frustrierend. Es muss jedoch auch der wichtige Schritt von der bloßen Absicht, sich anzustrengen, zur Anstrengung selbst gegangen werden.

Erhaltung von Anstrengung

Auch die Anstrengungs-Realisierung ist jedoch oft wenig wert ohne eine *Erhaltung von Anstrengung*: Gerade bei Zielen, die nicht innerhalb weniger Minuten Anstrengung zu erreichen sind, muss das Bemühen immer wieder aufrecht erhalten werden. Je nach dem, wie weit das Ziel entfernt ist, kann es hilfreich sein, sich Zwischenziele zu setzen. Das Erreichen eines Zwischenzieles wirkt ermutigend, macht stolz – und hilft dabei, die Anstrengung auf dem langen Weg zu erhalten.

Dazu bedarf es einer Art *Anstrengungs-Kompetenz*: etwa sich immer wieder selbst zu motivieren oder zu überprüfen, ob man mit der eigenen Anstrengung auf dem richtigen Wege ist bzw. war und die eigene Energie auch sinnvoll einsetzt bzw. eingesetzt hat; und trotz auftauchender Hindernisse „dranzubleiben“, nicht allzu schnell frustriert die Bemühungen aufzugeben, alles hinzuwerfen. Hier ist ein Aspekt benannt, mit dem Kinder und Jugendliche

heute oft Probleme zu haben scheinen: Dass z.B. nicht immer die Erwartung erfüllt wird, schnell oder gar sofort zu einem Erfolg, zu einem Ergebnis zu kommen, das Angestrebte auch (gleich) zu erreichen. Dieses „Dranbleiben“ ist sicher abhängig von dem Abbau überzogener Anspruchshaltungen an die Welt, allerdings in erheblichem Maße auch von der erlebten Selbstwirksamkeit, womit die Überzeugung und das Vertrauen gemeint sind, die eigenen Fähigkeiten trotz beträchtlicher Hindernisse auch bis hin zum Ziel umsetzen zu können. Lob und Ermutigung sind dabei wichtige Unterstützungsfaktoren.

Ein anderer Aspekt ist, sich anzustrengen, weil die eigene Leistung entweder für die Gemeinschaft, ein Werk oder ein gemeinsames Projekt von fundamentaler Bedeutung ist.

Ablenkungen

Auch gilt es, die Anstrengung „abzuschirmen“ gegen Ablenkungen: Gerade, wenn eine Aufgabe längere Zeit in Anspruch nimmt, tauchen andere mögliche Beschäftigungen auf, die im Moment durchaus attraktiver erscheinen mögen: Versuchungen, Lockungen oder einfache Bedürfnisse, welche die Beibehaltung der Anstrengung bedrohen. Dieses Problem der „Abschirmung“ der eigenen Bemühungen betrifft insbesondere Kinder, denen es besonders schwer fällt, bei einer Aufgabe über längere Zeit dabei zu bleiben – es könnte aber auch ein zunehmendes Problem für die Menschen in unserer reizüberlasteten Kultur überhaupt sein. Für das „Dranbleiben“ wie für die „Abschirmung“ werden bestimmte Strategien benötigt.

Auch wenn die bisherigen Überlegungen für einen gewissen bewussten, selbst-kontrollierenden Umgang mit den eigenen Bemühungen sprechen, gehört zur Erhaltung von Anstrengung auch das, was als „Flow-Erleben“ bezeichnet wird: eine Phase der selbstvergessenen Arbeit an einer Aufgabe. Kinder kennen dies sehr gut und Erwachsene oft wenigstens noch bei der Beschäftigung mit ihrem Hobby – und immer dann, wenn eine solche Phase der „selbstvergessenen“ Anstrengung einsetzt, ist man vermutlich auf einem guten Wege: die Anstrengung auf ein Ziel hin nimmt einen vollständig ein.

3. Elemente der Entstehung und Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft

Im vorliegenden Kapitel liegt der Focus der Überlegungen auf der Entstehung von Anstrengungsbereitschaft in der Person. Bei der Entstehung spielen eine Vielzahl von Einflussfaktoren des systemischen Umfeldes eine Rolle. Diese sollen hier zunächst unter mehr allgemeinen Gesichtspunkten dargestellt werden. Mangelnde Befriedigung von Grundbedürfnissen (z.B. Essen, Schlaf)

kann diesen Prozess behindern. Kinder mit Mangelenerfahrungen können Symptome von Deprivation (wie etwa Interesselosigkeit, Passivität, Angst) und sozialem Rückzug entwickeln. Spezielle Einflussfaktoren des schulischen (und familiären) Umfeldes sollen im nächsten Kapitel erörtert werden. Grundsätzlich wird bei den folgenden Überlegungen davon ausgegangen, dass Anstrengungsbereitschaft als Entwicklungspotential im Menschen angelegt ist (siehe dazu auch die Überlegungen zu anthropologischen Grundlagen). Ihre Entwicklung ist in hohem Maße vom Vorhandensein förderlicher Entwicklungsbedingungen abhängig. Sind solche Entwicklungsbedingungen nicht im hinreichenden Maße vorhanden, so verkümmern die Selbstverwirklichungsantriebe. Das Kind strengt sich nicht mehr an oder verfolgt „falsche“ Ziele.

Eher fraglich ist, ob die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft durch erzieherischen Druck beschleunigt werden kann. Ein afrikanisches Sprichwort lautet: „Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht“. Diese Aufforderung zur Geduld gilt im Hinblick auf individuelle Reifungsprozesse auch für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft. Forderungen an Kinder sind jedoch pädagogisch durchaus erwünscht, entscheidend ist dabei die dem einzelnen Kind angemessene „Dosierung“. Die in letzter Zeit im Rahmen der PISA-Diskussion wieder lauter werdenden undifferenzierten Stimmen nach einem Mehr an Forderungen sind deshalb in ihrer Pauschalität eher kontraproduktiv, übrigens gerade auch für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft.

Erfahrung von Wertschätzung

Als grundlegend für die Entstehung von Anstrengungsbereitschaft können Erfahrungen von Wertschätzung und Respekt gelten.

Es ist gerade die verlässliche, akzeptierende und zugewandte Qualität des pädagogischen Bezugs, die Kindern die notwendige Sicherheit in der Auseinandersetzung mit den zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben gibt, die sie unterstützt, sich Aufgaben zu stellen und Interesse an den Dingen der Umgebung zu entwickeln. Dabei zeigen Forschungsergebnisse, dass in der Regel eine liebende und achtende Bezugsperson ausreicht, um Kinder auch gegen widrige Entwicklungsbedingungen zu immunisieren. Diese Funktion sollten in der Regel die Eltern übernehmen, es ist aber auch eine andere Person (wie Großeltern, Erzieherinnen oder Erzieher oder auch Geschwister) denkbar. Erwähnt sei in diesem Zusammenhang noch, dass neben der Erfahrung von Wertschätzung und Respekt im pädagogischen Bezug Kinder die Erfahrung machen müssen, dass man ihnen eine positive Entwicklung auch zutraut. Eine von den Kompetenzen der Kinder überzeugte erzieherische Grundhaltung wird im Erziehungsalltag auf die Stärken der Kinder setzen und nicht versuchen, vermeintliche Fehler und Defizite auszugleichen.

Ermutigung und Handlungsorientierung

Es gibt auch heute noch prominente Stimmen in Wissenschaft und Praxis, die emotionale Zuwendung zum Kind als hinreichend für eine positive Entwicklung auch von Anstrengungsbereitschaft bezeichnen. Wiewohl hier dieser beschriebenen Qualität ein zentraler Platz in der Entwicklungsförderung zuerkannt wird, greift dieses insgesamt wohl zu kurz. Schon der weltbekannte Psychoanalytiker Bruno Bettelheim nannte eine seiner zahlreichen Buchveröffentlichungen etwas provokant „Liebe ist nicht genug“. Als weitere Entwicklungsdeterminanten für die Entstehung von Anstrengungsbereitschaft sind die Prinzipien der Ermutigung und der Handlungsorientierung zu nennen. Kinder sollen ermutigt werden, sich mit den unmittelbaren Dingen ihrer Umgebung auseinander zu setzen, sie handelnd und hantierend zu erforschen, sie im wahrsten Sinne des Wortes zu be-greifen. Der gesellschaftliche Begleitensor zu solchen Kinderaktivitäten ist aber trotz unzweifelhaft gewachsener Sensibilität immer noch häufiger verbietend denn ermutigend. Die Räume zum freien Spiel werden weniger und enger, ganze Erfahrungsbereiche fallen aus. Donata Elschenbroich macht in ihrer vielbeachteten Veröffentlichung zum „Weltwissen der Siebenjährigen“ darauf aufmerksam, dass früher übliche Naturerfahrungen, wie einmal in einen Fluss gefallen zu sein oder ein Feuer gemacht zu haben, nur noch für wenige Kinder zum Erfahrungsstandard zählen.

Selbstwirksamkeit und Kontrolle von Umwelt

Die Veränderung von Kindheit reduziert unter anderem die Häufigkeit von für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft so bedeutsamen Grunderfahrungen wie Selbstwirksamkeit und Kontrolle von Umwelt. Kinder, deren Handeln im Laufe ihrer Entwicklung ohne Widerhall bleibt, werden auf Dauer das eigene Selbst als wenig veränderungsrelevant definieren. Wenn Anstrengung immer wieder ohne Resonanz bleibt, steigt – nach kurzfristig erhöhtem Anstrengungslevel – auf längere Sicht die Wahrscheinlichkeit von Anstrengungsvermeidung, Entmutigung und depressiv-hilflosem Verhalten, übrigens vielfach Ausgangspunkt für Aggressivität und Gewaltbereitschaft. Ähnliches gilt auch für sich häufende Misserfolgserlebnisse. Umgekehrt wird Anstrengungsbereitschaft gestärkt, wenn Kinder die eigene Person und das eigene Handeln als veränderungsrelevant erleben, wenn sie über eigene Belange mitbestimmen dürfen, wenn sie ermutigt werden, die Umgebung aktiv zu erkunden und gegebenenfalls durch eigenes Handeln zu verändern und wenn sie das eigene Tun als erfolgreich bewerten oder bewertet empfinden. Als für die geschilderten Prozesse psychologisch bedeutsam ist die subjektive Erklärung von Erfolgen und Misserfolgen erkannt. Werden zum Beispiel Erfolge überwiegend durch die eigene Anstrengung erklärt, so wird Anstrengungsbereitschaft eher gestärkt, werden sie dagegen immer wieder auf äußere Umstände (etwa Leichtigkeit von Aufgaben, Glück o.ä.) zurückgeführt, so wird dies eher Tendenzen zur Anstrengungsvermeidung nach sich ziehen.

Angemessene Erwartungen

Als in diesem Zusammenhang bedeutsam kann die Findung und Vermittlung von angemessenen Erwartungen gelten. Werden solche Erwartungen seitens des sozialen Umfeldes so definiert (und gefordert), dass sie nicht erreichbar sind, so werden Kinder sich auf Dauer nicht mehr anstrengen bzw. sich Aufgabenstellungen widmen, bei deren Lösung sie Erfolg haben. Auch dieser Gedanke spricht für die Notwendigkeit, Anstrengungsbereitschaft überwiegend individuell zu definieren.

In den bisherigen Überlegungen war schon auf den Zusammenhang zwischen positiver Resonanz und der Entstehung bzw. Konsolidierung von Anstrengungsbereitschaft hingewiesen worden. Durchaus umstritten ist dabei die Funktion von Lob. Während zum Beispiel prominente Pädagogen wie Maria Montessori dafür plädieren, auf Lob als pädagogische Intervention gänzlich zu verzichten, weisen mehr verhaltenstheoretisch orientierte Experten ausdrücklich auf die verstärkende Wirkung für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft hin. Eine zwischen diesen beiden Polen anzusiedelnde vermittelnde Position dürfte hier eher angebracht sein. Sowohl ein in pädagogischen Handlungsfeldern bis in die heutige Zeit durchaus verbreiteter „Lob-Reflex“ als auch eine deutliche Zurückhaltung bei Erfolgsmeldungen werden die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft eher hemmen. Eine Mischung aus dosiertem Lob gepaart mit Sensibilität und Respekt für eigenständiges Handeln eines Kindes wirken sich dagegen förderlich aus.

Wirkung von Vorbildern

Als von nicht minder erheblicher Bedeutung für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft kann das Vorbildverhalten von primären Bezugspersonen (wie Eltern, Erzieherinnen und Lehrkräfte) gelten. Erwachsene, die Kindern Begeisterung für eine Sache vorleben, die für ihre Anstrengung belohnt werden und als Vorbilder attraktiv erscheinen, können Ausgangspunkt für die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft sein. In diesem Zusammenhang fällt dem elterlichen Leistungsvorbild sicherlich eine besonders bedeutsame Funktion zu, aber auch die begeisterungsfähige Lehrerin respektive der Lehrer oder ein medial vermitteltes Vorbild können diesbezüglich unterstützend wirken (vgl. dazu auch die Ausführungen im nächsten Kapitel).

Sinnhaftigkeit der Tätigkeit

Abschließend soll noch auf einen Aspekt hingewiesen werden, der im pädagogischen Alltag häufig als konfliktreich erfahren wird. Grundsätzlich entspricht es einer erzieherischen Grunderfahrung dieses Alltags, dass Kinder dann besonders anstrengungsbereit sind, wenn ihnen die zu vollziehende Tätigkeit Sinn macht. Diese Erkenntnis sollte zunächst einmal zum Anlass für

eine pädagogische Praxis genommen werden, Erziehungs- und Lernprozesse so zu arrangieren, dass dieses Sinnempfinden vermehrt berührt wird. Dies lässt sich jedoch nicht immer realisieren. Konflikte entstehen häufig, wenn die Sinnkategorien von Kindern und Erziehenden nicht miteinander in Einklang stehen. In diesen Fällen sollte Anstrengungsbereitschaft über pädagogische Prinzipien angebahnt werden, die nicht auf autoritärer Machtausübung und Bestrafung basieren, sondern auf der Vermittlung von Einsicht und eines gemeinsamen Aushandelns von Regeln. Dabei werden sich aber mitunter auch direktive Einwirkungsformen nicht immer vermeiden lassen. Positive Bekräftigung in einem Erziehungsklima des Respektes und der Wertschätzung kann in diesem Zusammenhang unterstützend und hilfreich wirken.

Wie im Einzelnen die Förderung von Anstrengungsbereitschaft im erzieherischen Alltag konkret aussehen könnte, ist dem folgenden Kapitel zu entnehmen.

4. Erforderliche Bedingungen in Familie und Schule zur Unterstützung und Erhaltung von Anstrengungsbereitschaft

4.1 Lebenswelt Familie

Der Familienalltag bietet eine Fülle von Situationen, in denen ein Kind durch selbstständiges Handeln, menschliches Zusammenleben und wechselseitige Hilfe Anstrengungsbereitschaft einüben und aufbauen kann. Dabei sind nach zwei Seiten Übertreibungen möglich:

- dass die Eltern entweder zu ängstlich oder zu anspruchsvoll sind und damit die Kinder unterfordern bzw. entmutigen;
- dass sich Kinder zu viel zutrauen – hier ist die (möglichst „unmerkliche“) Stufung und Lenkung dieser „Hilfsbereitschaft“ wichtig.

Die Wirkung auf die Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft wird häufig verkannt, etwa dann, wenn Eltern ihren Kindern beim Anziehen helfen, obwohl die Kinder durchaus von ihrer Entwicklung in der Lage wären, sich selbst anzuziehen.

Wenn ein Kind gelernt hat, sich selbst anzuziehen, dann hat das auch eine beachtliche entlastende Wirkung für die Eltern. Genau das sollte dem Kind auch gesagt werden:

- dass sich diese Anstrengung nicht nur für das Kind und seinen Weg, selbstständiger zu werden, sondern gerade auch für die Eltern „gelohnt“ hat – vor allem
- dass sie dafür dem Kind dankbar sind – Rückmeldungen, die Anstrengungsbereitschaft fördern.

Es ist ein wechselseitiges „soziales Lernen“ notwendig, das sich nicht aus einem „Lehrplan“, sondern aus dem Einfühlungsvermögen in Kinder bzw. aus der klugen Nutzung konkreter Situationen ergibt. So spielen sich Regeln des Zusammenlebens gleichsam von selbst ein.

Ob in der Familie, im Kindergarten oder in der Schule, es sind grundsätzlich die gleichen Bedingungen, die bei der Erziehung zur Anstrengung von Bedeutung sind: es sind die Erfahrungen, die ein junger Mensch mit Wertschätzung, Gemeinschaft, Selbstbestimmung, Vorbildern, Anregungen, Anleitungen und Anerkennung sammelt. Das heißt auch, dass Kinder, ehe sie in die Schule eintreten, durch ihre bisherigen Erfahrungen mit Anstrengung aus dem Umfeld der Familie geprägt sind.

Ebenso wie die Eltern bei der vorschulischen Erziehung Einfluss auf den zukünftigen Umgang des Kindes mit Anstrengung nehmen, drücken sie durch die Wahl des weiterführenden Bildungsganges ihre Lernerwartung an das Kind aus. Eine zu geringe Einschätzung des kindlichen Leistungsvermögens ist ebenso wenig förderlich wie eine übersteigerte Erwartungshaltung.

4.2 Lebenswelt Schule

Lernbedingungen

Die Lehrkraft kann nicht ohne Weiteres davon ausgehen, dass ihr Lernangebot von der Schülerin bzw. vom Schüler konzentriert aufgenommen wird, oder anders formuliert, dass die Schülerin bzw. der Schüler zur Anstrengung bereit ist und aufpasst.

Die Lehrkraft kann die Anstrengungsbereitschaft fördern, indem sie Neugier und Forschungsdrang weckt und/oder Anregungen wählt, die aus der Lebenswirklichkeit der Schülerin bzw. des Schülers stammen und diese kind- bzw. altersgemäß aufbereitet werden. Eine fördernde Lernatmosphäre unterstützt die Möglichkeiten zum Lernen und fördert Anstrengungsbereitschaft: personale Kompetenz der Lehrkraft (wie Einfühlungsvermögen oder Geduld), Interaktionen in der Lerngruppe, Integration des Kindes in die Lerngruppe, Raum, Größe der Lerngruppe.

Prüfen des Anstrengungsziels im Hinblick auf Werte und Bedürfnisse

Zunächst einmal soll die Schülerin bzw. der Schüler das Problem bzw. die Aufgabe erfassen. Die Lehrkraft unterstützt den Verständnisprozess durch Impulse und Hilfen und versucht, diese an den Fähigkeiten der Kinder auszurichten.

Die Schülerin bzw. der Schüler prüft mehr oder weniger bewusst, ob das Anstrengungsziel für die eigene Person oder die Gemeinschaft sinnhaft ist und

ihren bzw. seinen derzeitigen Bedürfnissen entspricht, d.h. ob es einen Vorteil bringt, vorhandene Energieressourcen für die Realisierung der Anstrengung zu mobilisieren. Dabei variieren die Bedürfnisse je nach Lebensalter, Schulbildung und Werthaltungen. So prüfen etwa Jugendliche, ob Erwachsene das Weltbild bzw. die Werte selbst leben, die sie einfordern (z.B. Solidarität mit Schwächeren). Sie vergleichen die Werte auch mit Alternativen, die heute in Medien und Werbung propagiert werden.

Unterstützung der Realisierung von Anstrengungsbereitschaft

Beabsichtigen Schülerinnen und Schüler, sich im Hinblick auf ein Ziel anzustrengen, so sind sie hier unter Umständen auf vielfältige Unterstützungen von Lehrerinnen und Lehrern und Eltern angewiesen. Die Lehrkraft muss den Prozess fördern, indem sie den für die Schülerin bzw. den Schüler erforderlichen Unterstützungsbedarf wahrnimmt und sie bzw. ihn mit „Kopf, Herz und Hand“ nach dem Motto von Maria Montessori: „Hilf mir, es selbst zu tun“ anleitet. Dabei müssen die individuellen Lern tempi durch Maßnahmen der inneren Differenzierung (z.B. durch differenzierte Arbeitsmaterialien, unterschiedliche Arbeitsanleitungen und Arbeitsformen) berücksichtigt werden. In diesem Rahmen haben sowohl klare Anweisungen wie auch das Einüben von Lern- und Arbeitstechniken ihren Platz. Verfügen Schülerinnen und Schüler bereits über altersgemäße und für sie geeignete Lern- und Arbeitstechniken, so können sie sich selbst weiterhelfen. Dies setzt voraus, dass in der Schule vermittelt wird, wie man selbst am besten lernt.

Ebenso bietet die Lehrkraft den Eltern auf Informationsveranstaltungen und in individuellen Gesprächen Hilfen an. Sie berät mit den Eltern, wie sie ihre Kinder im Lernprozess begleiten können.

Die Realisierung der beabsichtigten Anstrengung wird durch geordnete verlässliche Strukturen bei den Arbeitsbedingungen und insbesondere ein förderliches Arbeitsklima in Schule und Elternhaus erleichtert. Das Kind benötigt Bedingungen, die an transparenten Kriterien orientiert sind. Es braucht regelte, verlässliche Lebensumstände.

Die Bereitschaft zur Anstrengung beeinträchtigen können Belastungen des Kindes (etwa bedingt durch Trennung der Eltern, Verlust oder psychische bzw. physische Erkrankungen von Bezugspersonen oder schwierige Beziehungen unter Geschwistern).

Anerkennung für geleistete Anstrengung

Schülerinnen und Schüler prüfen intuitiv während und nach Abschluss eines Anstrengungsprozesses: „Hat sich der bisherige Energieaufwand gelohnt und bin ich erneut zu Anstrengungen bereit?“ Die Lehrkraft kann dies auf vielfältige Weise fördern, beispielsweise indem sie

- zu Beginn des Lernprozesses ihre Erwartungen transparent macht. Sie klärt z.B. die Art und Weise der Präsentation oder die Überprüfung von Lernfortschritten durch Tests und Klassenarbeiten,
- berücksichtigt, dass der Schüler nach realisierter Anstrengung eine angemessene Präsentationsmöglichkeit erhält, z.B. durch Vorzeigen der Hausaufgaben, Vortragen des Gelernten, Präsentieren von Plakaten, Teilnahme an Wettbewerben u.ä.,
- dem Kind individuelle Rückmeldungen gibt, wenn es beobachtbare Fortschritte aufgrund persönlicher Anstrengungen erzielt hat, auch wenn sie nicht dem von außen gesetzten und erstrebten Anforderungsniveau entsprechen,
- schließlich wieder einen Lernimpuls setzt, um die Schülerin bzw. den Schüler auf den weiteren oder einen neuen Lernprozess neugierig zu machen und sie bzw. ihn zu aktivieren,
- bei fehlgerichteten bzw. fehlgeleiteten Anstrengungsprozessen Gespräche mit dem Kind, den Eltern und den Lehrerkollegen führt und ggf. den Eltern eine externe Beratung empfiehlt.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass alle genannten Aspekte sowohl für die Realisierung von Anstrengungsbereitschaft als auch für deren Erhaltung von Bedeutung sind.

5. Empfehlungen der Kommission

Empfehlungen zur Unterstützung der Entstehung und Manifestation von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft bei Kindern und Jugendlichen können nicht ohne den Hinweis auf den normativen gesellschaftlichen Bezugsrahmen dieser Thematik formuliert werden. Auf die - zusehends kritisch zu hinterfragende - gesellschaftliche Ambivalenz bei der Beurteilung von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft war zu Beginn der Ausführungen hingewiesen worden. Kinder und Jugendliche eignen sich im Laufe ihrer Sozialisation Grundzüge dieser zwiespältigen Haltung an. Die Kommission ist der Auffassung, dass eine Neubestimmung des gesellschaftlichen Ansehens von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft die Erziehung zu solchen „Tugenden“ erleichtern wird.

Gemäß Auftrag und Selbstverständnis der Kommission heben die folgenden Empfehlungen jedoch weniger auf gesellschaftskritische Überlegungen denn auf Gedanken zu Einflussmöglichkeiten durch Erziehung ab. Die Überlegungen beziehen sich dabei zum einen auf zentrale bildungs- und erziehungsrelevante Orte (Elternhaus, Kindergarten, Schule), zum anderen auf Formen und Möglichkeiten pädagogischer Unterstützungs- und Einwirkungsformen.

Vorschulischer Bereich

Heutzutage gehen nahezu alle Kinder im Alter von drei Jahren bis zum Schuleintritt in den Kindergarten. Dieser ist in Ergänzung zur elterlichen Erziehung zu einem wichtigen Sozialisationsort mit eigenem Erziehungs- und Bildungsauftrag geworden. Grundsätzlich wird empfohlen, dass Eltern und Erzieherinnen die Entwicklungsphase vor der Schule als maßgeblich für die Förderung von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft erkennen und in den Mittelpunkt ihrer pädagogischen Bemühungen stellen. Neben einer anzustrebenden Verbesserung der Verzahnung dieses Bereiches mit der Grundschule ist hier ein „sanfter“ Paradigmenwechsel angezeigt: Im Rahmen der Persönlichkeitserziehung sollten Eltern und Erzieherinnen auch Aspekte der Leistungserziehung mehr als bislang üblich berücksichtigen. Kritisch beurteilt die Kommission über lange Zeit gültige Tendenzen, Leistungsimpulse (gerade auch von kleinen Kindern) zu stark daran zu orientieren, dass Lernen ausschließlich und immer Spaß machen muss. Schon Kinder im Vorschulalter sollten die Erfahrung machen, dass auch aus ihrer Sicht „ungeliebte“ Tätigkeiten und Aufgaben (wie etwa Aufräumen des Zimmers, Mithilfe bei der Hausarbeit, Instandhaltung eigener Besitzgüter) erledigt werden müssen. Was in Kindergärten durch die pädagogischen Fachkräfte und nicht zuletzt auch durch die gleichaltrigen Kinder konsequent gefordert wird, sollte auch von den Eltern eingehalten werden. Bereits vor Eintritt in den Kindergarten werden bedeutsame kognitive Fähigkeiten wie etwa Konzentrationsvermögen oder auch Dispositionen wie „Stehvermögen“ beim Lösen von Problemen grundgelegt. Diesbezügliche Erwartungen und Anforderungen haben in einer Pädagogik der „Anstrengungsunterstützung“ durchaus ihre Berechtigung. Besonders hingewiesen werden muss in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung der elterlichen Vorbildfunktion.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Diese Empfehlungen berühren keineswegs den pädagogischen Stellenwert des Lernens aus Freude an der Sache oder des sinnorientierten Lernens. Idealerweise laufen Lernprozesse gemäß dieser Prinzipien ab. Lediglich der oft vertretene Ausschließlichkeitscharakter dieser Prinzipien ist laut Einschätzung der Kommission in Frage zu stellen.

Auch Eltern sollten bei der Durchsetzung der genannten Erziehungsprinzipien gestärkt werden. Hier hat der Kindergarten eine wichtige Aufgabe. Wünschenswert ist darüber hinaus eine enge Kooperation zwischen Elternhaus auf der einen und Institutionen des professionellen Handelns auf der anderen Seite. Leider zeigt die Praxis, dass eine solche Kooperation nicht immer selbstverständlich ist. Viele Eltern fühlen sich zusehends überfordert mit den zu leistenden Erziehungsaufgaben. Einige davon öffnen sich vorhandenen Hilfsangeboten (etwa Erziehungsberatungsstellen), andere wiederum können damit nicht erreicht werden. Es ist zu hoffen, dass durch die Verbreiterung des

Angebots an Ganztagsplätzen auch vorhandene Erziehungserschwerisse gemildert oder kompensiert werden können. Erste Erfahrungen geben durchaus Anlass zum Optimismus. Allerdings muss (nicht nur) im Zusammenhang mit einer Erziehung zur Anstrengungsbereitschaft noch einmal auf den Umstand hingewiesen werden, dass ein organisatorisches Konzept alleine die Probleme nicht zu lösen vermag. Es bedarf geeigneter pädagogischer Inhalte und Umsetzungsformen, um erzieherische Wirkungen im gewünschten Sinne wahrscheinlich zu machen.

Schulischer Bereich

Im Gegensatz zum vorschulischen Bereich wird in der Schulpraxis der Bildungsauftrag dem Erziehungsauftrag meist übergeordnet. Die hier behandelte Thematik weist jedoch auf die Notwendigkeit einer engen Verzahnung dieser beiden Bereiche hin. Sowohl Entstehung als auch Manifestation von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft im Praxisfeld Schule lassen sich durch eine Vielzahl von pädagogischen Prinzipien unterstützen. Aus Sicht der Kommission können folgende als besonders bedeutsam gelten:

Lernprozesse sollten so gestaltet werden, dass Freude am Lehren und Lernen als motivierendes Moment genutzt wird (unter Berücksichtigung der oben dargelegten Relativierung einer einseitigen „Spaß-Pädagogik“). Als wichtige basale Bedingungen können hier zum einen eine emotional-freundliche Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer, zum anderen der wertschätzende Umgang mit Schülerleistungen genannt werden (etwa über die Honorierung von Lernerfolgen oder die Dokumentation, Präsentation oder Publikation von Lernergebnissen). Schülerinnen und Schüler strengen sich in aller Regel dann mehr an, wenn sie verstehen, warum etwas gelernt werden soll und wie es anzuwenden ist. Als förderlich für die Unterstützung von Sinnkonstruktion kann die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler bei der Planung und Durchführung von Unterricht gelten. Partizipation und Mitbestimmung können jedoch nicht bedeuten, die letztgültige Richtlinienkompetenz der Lehrerin bzw. des Lehrers bei der Planung und Durchführung von Unterricht in Frage zu stellen.

Kritisch beurteilt die Kommission oftmals fehlende kontinuierliche Rückmeldung bei schulischen Leistungen. Damit soll keineswegs für eine strikte Benotung sämtlicher Schülerleistungen plädiert werden. Wünschenswert erscheint jedoch der verstärkte Einsatz von – pädagogisch adäquat formulierten – Rückmeldungen (etwa in Form von kontinuierlichen Lernberatungen). Dabei sollte mit steigendem Alter Fremdbeurteilung weitmöglich durch Selbstbeurteilung ersetzt werden. In diesem Zusammenhang sollte darauf hingewiesen werden, dass auch ein hohes Niveau der Selbstbeurteilung Rückmeldungen von außen keineswegs überflüssig machen kann.

Sind die Impulse zur Neugier und zum entdeckenden Lernen verschüttet, müssen sie langsam wieder angebahnt werden. Schülerinnen und Schüler, die Anstrengung in fehlgeleitete Interessen investieren, müssen wieder für Inhalte motiviert werden, die pädagogisch erwünscht sind. Das schulische Umfeld muss vielfältige Möglichkeiten zur „Erforschung von Welt“ bieten, sei es über kindgerechte Informationsangebote (z.B. Mediotheken, Bibliotheken, Internetangebote, Lehrervorträge u.ä.), sei es über eine Öffnung der Institution Schule gegenüber ihrem Umfeld (etwa über Exkursionen zu benachbarten Handwerksbetrieben, Museen, Bildungseinrichtungen u.ä.) oder über bestimmte erkundungsunterstützende didaktische Arrangements (wie etwa Öffnung des Unterrichts, Lernen in Projekten). Letztgenannter Aspekt verweist auf die besondere Bedeutung des handelnden Lernens – eines Lernens, welches Kopf, Herz und Hand beansprucht. Handlungsorientiertes Lernen bedeutet die Erschließung der Welt über die aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und Materialien, gegebenenfalls auch mit Lebewesen (etwa das Aneignen von Wissen über ökologisch-biologische Zusammenhänge über ein Schulgarten-Projekt). Unter dem Gesichtspunkt der Unterstützung von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft eröffnet das Konzept des Lernens über Handeln Kompensationsmöglichkeiten für ungünstige Entwicklungsbedingungen (etwa beengte Wohnverhältnisse, eingeschränkte Erfahrungsmöglichkeiten durch Urbanisierung, Erfahrung des Lebens „aus zweiter Hand“ durch passiven Medienkonsum). Handlungsorientierung enthält immer das Moment der Aktivierung. Dabei erschöpft sich Handeln nicht nur im bloßen Akt des Bewegens, sondern in einer Verschränkung von Denken, Tun und Emotion.

Fördern durch Fordern

Kritisch betrachtet die Kommission über lange Jahre vertretene pädagogische Auffassungen, in denen (Leistungs-)Forderungen an Kinder mehr oder weniger abgelehnt werden. Die Förderung von Anstrengungsbereitschaft kann durchaus über angemessene Forderungen geschehen. Allerdings sind Forderungen nur dann sinnvoll, wenn sie am Lernausgangprofil des einzelnen Kindes ausgerichtet sind. Insofern muss darauf verwiesen werden, dass der gegenwärtig häufig zu vernehmende Ruf nach Standardisierungen von Bildungszielen zwar einerseits sinnvoll und verständlich ist, weil er den Spielraum für Beliebigkeiten einengt, andererseits nur wenig Hinweise für die Gestaltung der schulpädagogischen Praxis gibt. Die Förderung von Anstrengungsbereitschaft ist auf einem schmalen Grat im Spannungsfeld zwischen Unterforderung einerseits und Überforderung andererseits anzusiedeln. Um ein optimales Passungsgefüge von Förderung und Forderung zu schaffen, bedarf es einer umfassenden diagnostischen Kompetenz der Lehrerin bzw. des Lehrers, oder um es mit den berühmten Worten Maria Montessoris zu

sagen: Die Lehrerin bzw. der Lehrer muss zunächst einmal wissen, wo ein Kind steht, um es dann dort abzuholen. Eine mangelnde Passung zwischen Forderungen und dem Lernausgangsprofil der einzelnen Schülerin oder des Schülers – etwa bedingt durch eine naive generalisierende Übertragung von übergeordneten Standards – wird sich mit hoher Wahrscheinlichkeit kontraproduktiv auf die Entwicklung von Anstrengung auswirken. Forderungen machen in erster Linie unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung Sinn.

6. Ausblick

Abschließend sei auf die besondere Bedeutung unterstützender Haltungen von Lehrerinnen und Lehrern bei der Entwicklung von Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft hingewiesen. Dazu zählt die Kommission zum Beispiel Interesse und authentische Begeisterungsfähigkeit im Umgang mit und der Vermittlung von Unterrichtsinhalten, eine Grundorientierung an den individuellen Stärken der Kinder und der schon zitierte wertschätzende Umgang mit ihnen.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Der Spannungsbogen zwischen emotionaler Sicherheit einerseits und verträglicher (Heraus-)Forderung andererseits charakterisiert das pädagogische Bedingungsgefüge, in welchem Anstrengung und Anstrengungsbereitschaft sich bestmöglich und für die Gemeinschaft förderlich entwickeln können.

Zur Kommission „Anwalt des Kindes“

Die Kommission „Anwalt des Kindes“ wurde im Oktober 1974 als unabhängige Arbeitsgruppe berufen. Sie soll auf der Grundlage unmittelbarer Erfahrungen in den verschiedenen Bereichen von Familie, Schule und Wissenschaft Fragen und Schwierigkeiten der heutigen Erziehung im Interesse des Kindes aufgreifen und entsprechende Lösungsvorschläge erarbeiten.

Gemäß diesem Auftrag sieht die Kommission ihre Aufgabe darin, insbesondere zu problematischen Entwicklungen in der Schule und zu unbeabsichtigten Nebenwirkungen von Reformbemühungen kritisch Stellung zu nehmen und durch Empfehlungen praktikable Hinweise auf mögliche Verbesserungen und entsprechende Maßnahmen zu geben. Dabei geht sie von den gegebenen Sachverhalten und zusätzlich erhobenen Daten aus und nimmt Anregungen aller am Bildungsprozess beteiligten Gruppen auf. Eltern, Kindern, Lehrerinnen und Lehrern, Hochschulen und Schulverwaltung gilt die besondere Aufmerksamkeit der Kommission.

Im Mittelpunkt stehen dabei nicht so sehr individuelle Probleme oder pädagogische Einzelfragen, sondern komplexe Gegebenheiten und Tendenzen, denen zentrale Bedeutung im pädagogischen Bereich der Gegenwart zukommt.

Die Empfehlungen wollen nicht als Abschluss, sondern als Auslösung eines Gesprächs unter allen anderen Anwälten des Kindes verstanden werden.

Die Mitglieder der Kommission sind:

Prof. Dr. phil. Gerd Hansen, Vorsitzender der Kommission, Landau / Köln

Hartmut Gerstein, Landesamt für Jugend, Soziales und Versorgung, Bodenheim

Sigrid Happel, Rektorin, Mainz

Dr. med. Barbara Heinrich, Kinderärztin, Mainz

Dipl.-Psych. Dr. phil. Wolfgang Hissnauer, Mainz

RA'in Simone Kerber-Wilke, Speyer

StD Johannes Olliges, Mainz

Iris Schabbach-Kieren, Fachleiterin für das Lehramt an Gymnasien, Gau-Bischofsheim

Min.Dirig. a.D. Gerd Schmitz, Mainz

Dipl.-Psych. Dr. phil. Roland Stein, Landau

Realschulkonrektorin Rita Steinmetz, Daun

Dipl.-Psych. Adelheid Wolcke, Evang. Erziehungsberatung, Mainz

Anschrift:

**Kommission „Anwalt des Kindes“,
Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz, Mittlere Bleiche 61, 55116 Mainz**

Verantwortlich für den Inhalt: Kommission „Anwalt des Kindes“

Gesamtherstellung: SOMMER Druck und Verlag, 67269 Grünstadt; 2003

Bisher liegen vor:

- Empfehlung 1: **„Klassenarbeiten – ohne Angst“**
- Empfehlung 2: **„Lernstörungen – Herausforderung für die Schule“**
- Empfehlung 3: **„Bewegungsförderung – eine pädagogische Grundaufgabe“**
- Empfehlung 4: **„Wissenschaftsorientierung –
aber keine Verwissenschaftlichung der Schule“**
- Empfehlung 5: **„Umgang mit Kindern und Jugendlichen“**
- Empfehlung 6: **„Erzieherverhalten bei Konfliktsituationen“**
- Empfehlung 7: **„Schulmüdigkeit – kein entwicklungsbedingter Normalfall“**
- Empfehlung 8: **„Selbstverständnis und Handlungsspielraum des Lehrers“**
- Empfehlung 9: **„Das Schulbuch – Ärgernis oder Hilfe?“**
- Empfehlung 10: **„Stabilität in der Schule – Notwendigkeit oder Gefahr?“**
- Empfehlung 11: **„Leistungsstress oder Leistungsvernachlässigung
in der Schule?“**
- Empfehlung 12: **„Praktisches Tun in der Schule –
Fehlentwicklung oder pädagogische Chance?“**
- Empfehlung 13: **„Schulklima – Verstehen und Missverstehen in der Schule“**
- Empfehlung 14: **„Schule im Spannungsfeld von Lebenswelten“**
- Empfehlung 15: **„Schlüsselqualifikationen –
Chancen und Grenzen der Berufsorientierung durch Schule“**
- Empfehlung 16: **„Ganztagsschule – Notwendigkeit oder Risiko?“**
- Empfehlung 17: **„Begabungsförderung in der Schule“**
- Empfehlung 18: **„Was ist guter Unterricht?“**
- Empfehlung 19: **„Bedürfnisorientierte Erziehung“**
- Empfehlung 20: **„Selbstgestaltung der Schule – Impulse und Probleme“**
- Empfehlung 21: **„Lernen besser verstehen“**
- Empfehlung 22: **„Schule und pädagogische Qualität“**
- Empfehlung 23: **„Beratung in der Schule – Last oder Entlastung?“**
- Empfehlung 24: **„Die erreichbare Ferne
Anstrengungsbereitschaft – eine „Tugend“ auf dem Prüfstand!“**