
Theorie und Praxis von Pädagogik

Jahrgang 4 – Heft 1 – 2012

Inhalt

UYGUN, Selçuk: Internationale Bildungssysteme im Vergleich: Das türkische Bildungssystem	3
Sági, Norberta: Lautlesen im Fremdsprachunterricht. Einsatzmöglichkeiten und Risiken	14
Langer-Buchwald, Judit: Die Rezeption der Waldorfpädagogik in der deutschen und ungarischen Presse	21
Somogyi, Ildikó: Die Fragen zu den Schulabbruchsproblemen	31

Herausgeber:

Árpási, Zoltán, Szent István Universität
Bencéné Fekete, Andrea, Ph.D., Kaposvár Universität
Bikics, Gabriella Ph.D., Universität Miskolc
Karlovit, János Tibor, Ph.D., Universität Miskolc
Kegy, Erika, Ph.D., Universität Miskolc
Kormos, József, Ph.D., Pázmány Péter Katholische Universität
Mohácsi, Márta, Ph.D., Nyíregyháza Hochschule
Torgyik, Judit, Ph.D., Kodolányi János Hochschule

Redaktion und Verlag:

Neveléstudományi Egyesület
(Erziehungswissenschaftlicher Verein)
Tárogató lejtő 15
1021 Budapest
Ungarn

Verantwortlicher Verleger: Karlovitz, János Tibor, Ph.D.
Verantwortlicher Redakteur: Torgyik, Judit, Ph.D.
Redakteur: Kegyes, Erika, Ph.D.

ISSN 2061-4241 (on-line)
ISSN 2061-425X

Internationale Bildungssysteme im Vergleich: Das türkische Bildungssystem

© Selçuk UYGUN

Selcukuygun17@gmail.com
(Akdeniz Universität, Antalya Türkei)

Das Ziel dieser Studie wurde mit folgenden Thema ausgedrückt: Internationale Bildungssysteme im Vergleich" über das Türkische Bildungssysteme. Die Daten von Studie wurden durch schriftlichen Quellen gesammelt. Am Ende der Studie wurde herausgefunden: Im türkischen Bildungsgedanken ist die westliche Perspektive nicht neu. Im türkischen Bildungsgedanken ist die westliche Perspektive nicht neu. Die Türken haben auch in ihrer Geschichte vieles durch Zusammen- oder Nachbarleben mit unterschiedlichen Kulturkreisen gelernt. Diese sind meines Erachtens sehr gute Voraussetzungen die für diesen Prozess sprechen. Der Beitritt der Türkei in die EU ist eine Gelegenheit die nicht unterschätzt werden darf.

Schlüsselworte: Internationale Bildungssysteme, das türkische Bildungssystem, vergleichen

Einleitung

Das Ziel dieser Studie ist es, die türkischen Bildungssysteme zu analysieren. Dies ist für das Studium der vergleichenden Erziehungswissenschaft notwendig. Bei Vergleichen ist für die Europäische Union die Mitgliedschaft der Türkei getan worden. Die Daten von Studie wurden durch schriftlichen Quellen gesammelt.

Die Türken sind einer der ältesten Gesellschaften der Geschichte. Da sie in sehr unterschiedlichen Regionen gelebt haben und mit unterschiedlichen Kulturen in Beziehungen hatte, haben sich ihre Lebensweisen und Kultur tiefgreifend verändert. In diesem Prozess hat sich natürlich auch das türkische Bildungssystem verändert (Akyüz, 2010).

Die ältesten Schriften zum türkischen Erziehungssystem sind in den Schriften der Orkhon Denkmäler (Orkhon Script) und in chinesischen Quellen zu finden. Nach diesen Quellen lebten die Türken als Nomaden. Diese Lebensweise hatte selbstverständlich auch ihre Erziehung stark beeinflusst. Sitten und Bräuche spielten für die Erziehung eine erhebliche Rolle. Das Menschenbild zu dem das Kind erzogen werden soll, ist der Männliche-Krieger. Die Männlichkeit steht für einen mutigen Weisen. Die Erziehung vollzieht sich direkt am Werk bzw. (beziehungsweise) durch Übung.

Das uns bekannte erste aus 38 Buchstaben bestehende türkische Alphabet ist die göktürkische Schrift. Mit diesem Schrift, das gut geeignet war um auf harte Flächen zu schreiben, schrieben die Türken zwischen 732-735 die Orkhon Denkmäler. Diese Denkmäler sind bis heute erhalten. Diese Denkmäler wurden im Jahre 1893 durch den Dänen Thomsen entziffert und gelesen. Nach 2000 haben auch Wissenschaftler aus der Türkei diese Denkmäler unter die Lupe genommen. Diese Denkmäler enthalten auch Ratschläge für die türkische Erziehung.

Nach dem zerfallen des göktürkischen Reiches gingen ein Teil der Türken in Manichäismus über und wurden immer mehr sesshaft. In dieser Zeit, in der uns die Türken als Uyguren bekannt sind, benutzten sie die aus 14 Buchstaben bestehende Soghd Alphabet. In der Zeit der Uyguren konnten ziemlich viele (im Verhältnis zu diesen Zeiten) lesen und schreiben. Es gibt Quellen in der sogar behauptet wird, dass ein Vormodell des gutenbergschen Druckmaschine (1440-1450) bzw. das Druckverfahren, erstmals durch die Uyguren entwickelt wurde (Akyüz, 2010: 16). Zu den Zeiten der Uyguren wurden Tempel bei den Türken institutionalisiert. Im 8. und 9. Jahrhundert übertraten die Türken massenweise zum Islam. Somit entwickelte sich ein neues Schulmodell, nämlich das Madrasa.

Obwohl die Madrasas sich im türkisch-islamischen Kulturkreis entwickelten, wurden sie später zum Symbol der türkischen und Islamischen Welt. Dieses System bildete den Grundstein und charakteristischen Merkmal folgender türkischen Kulturen, nämlich der Karahanen, Seldschuken, und Osmanen.

In diesem Studie soll als ersten ein Überblick über die wichtigsten Einflüsse und Wendepunkte des türkischen Erziehungssystems verschaffen werden, zweitens soll in das Erziehungssystem der Türkei nach der Gründung der Republik näher eingegangen werden und schließlich soll über die Tendenzen im Türkischen Bildungssystem diskutiert werden.

Erziehung im klassisch osmanischen Reich

Die Osmanen haben das Erziehungssystem der türkisch-islamischen Länder weiter entwickelt. Wie bei ihren Vorgänger, basierte das Schulsystem der Osmanen auf Stiftung. Die Regierenden und vorbildliche Spender bauten Schulen und gründeten Stiftungen um die Schulen weiter zu finanzieren. Auch nicht muslimische Mitbürger konnten in gleicher Weise ihre Schulen öffnen. Für die Direktion der Schulen waren die Stiftungen und ihre Gemeinden verantwortlich (Sakaoğlu, 2003: 10-38).

Im osmanischen Reich und im besonderem unter der türkisch-islamischen Bevölkerung gab es grundsätzlich drei Schulmodelle, erstens Schulen für Kinder, zweitens Madrasa und drittens Enderun Schulen.

Schulen Für Kinder

Die Grundschulen im osmanischen Reich werden im Allgemeinen „sıbyan mektebi“ (Schulen für Kinder) oder „mahalle mektebi“ (Bezirk Schulen) genannt. Mit 6 oder 7 Jahren fingen die Kinder mit der Schule an und mit 13 bis 15 Jahren endete ihr Schulleben. Die Schulzeit war nicht fest begrenzt, jeder Schüler bekam je nach seinen Begabungen einen individuellen Unterricht (Başgöz, 1995: 3-10).

Im Zentrum des Lehrprogramms war im Prinzip der Koran. In drei Jahren sollten die Kinder den Koran Lesen- und Auswendiglernen. Einige Schulen lehrten auch das Schreiben. Anhand Gedichte und Sprichworte wurde das schreiben geübt. Hinzu kamen auch Fächer wie Märchen und Mathematik. In diesen Schulen wurde auch das Beten beigebracht. Kinder, die mit zehn den Koran zu Ende gelesen hatten, konnten je nach Wunsch, zusätzlich zu Themen wie Wortschatz, Rhetorik, Grammatik, Literatur, Geschichte usw. unterrichtet werden.

Die Lehrer dieser Schulen waren meistens die islamischen Religionsführer der Moscheen. Sowohl Jungen (als auch) Mädchen konnten diese Schulen besuchen.

Auch wenn nur wenige, übten auch die Frauen die Lehrtätigkeit. Die Lehrerinnen bauten meist ihre Häuser zu Schulen aus. Diese Schulart war die meist verbreitete Schule, bis hin zu Dörfern.

Madrasa

Madrasas sind die charakteristischen Schulen der türkisch-islamischen Welt. Wann, wie und aus welchen Gründen Madrasas entstanden sind, ist, heute noch, nicht genau geklärt.

Die im Jahre 1067 in Bagdad gegründeten Nizamiye (Strukturierte) Madrasas und die türkischen Madrasas waren institutionalisiert und wurden staatlich gefördert. Viele der türkischen Sultane gründeten Madrasas, welche nach ihren Namen genannt wurden und förderten sie in jeglicher Hinsicht. Die Gründe, warum Madrasas sich auch unter den Türken verbreiteten, können wie folgt genannt werden (Akyüz, 2010: 48; Gül, 1997: 4-5):

1. Die sunnitische Lehren des Islams zu verbreiten und sie gegen den Einfluss anderer islamischer Glaubensgemeinschaften zu stärken
2. Dem Bedürfnis des Reiches nach Beamten zu gerecht zu werden
3. Die Bildung zum islamischen Führer zu gewährleisten
4. Den begabten aber armen Schülern Chancen zum erfolgreichen Leben gewährleisten
5. Der Wunsch der Regierenden und Wohlhabender nach jenseitigen Verdiensten

Die Lehrpläne der Madrasas beinhalteten sowohl religiöse als auch weltliche Themen. Die Madrasas spielten für neuere Interpretationen der antiken Werke eine bedeutende Rolle. Madrasas sind Institutionen die eine spezielle Architektur haben. Sie beinhalten wie ein Campus (Kulliye) Primär-, Sekundär- und Hochschulen bzw. jeweiligen Wohnheime allesamt. Sie sind kostenlos und sind zeitlich nicht begrenzt. Jeder kann diese Schulen, je nach Interesse und Begabung diese Schulen besuchen. Die Lehrsprache ist Osmanisch.

Die Madrasas haben die Kultur und die Lebensform der Türken stark beeinflusst. Nach dem Bau der Madrasas, die den Pracht des Sultans, nämlich des Sultan Mehmet Han und des Sultan Süleymans, konnten sich die Madrasas nicht mehr weiter entwickeln.

Die Rückentwicklung der Madrasas begann und beschleunigte sich besonders damit, als die Förderung der Lehrer, zum ersten Male durch Sultan Süleyman, nicht mehr rechtmäßig durchgeführt wurde. In den nachfolgenden Jahren entarteten sich mehrfache Probleme. Die Gründe der Entartung können wie folgt aufgezählt werden:

1. Das nicht Beachten des Berufungssystems der Lehrer
2. Berufung vieler Lehrer durch Bestechung
3. Abschlusszeugnisse wurden verkauft und gekauft
4. Philosophie als Fach und einige Naturwissenschaftlich Fächer aus den Lehrplänen wurde entnommen
5. Es wurden keine neueren Forschungen durchgeführt und wissenschaftliche Veröffentlichungen gingen stark zurück.
6. Sowohl als Struktur als auch als Programm konnten sich die Madrasas nicht mehr weiter entwickeln.

In den Zeiten der Entartung der Madrasas im 15. Und 16. Jahrhundert, begann im Westen durch die Renaissance und die Reformbewegungen, Fortschritt in jeglicher Hinsicht.

Diesen Entwicklungen im Westen blieben die Osmanen zu Beginn fern, ihre Institutionen veralteten und verloren immer mehr ihre Dynamik.

Es kann gesagt werden, dass der Blick nach Westen erst mit Katip Çelebi (1609-1656) wieder gerichtet wird. Er ist der erste der die wissenschaftlichen Errungenschaften Westens erkennt, zu schätzen weis und die Mauern zwischen Ost und West fallen will. Daher kann er auch als der erste Vorbote der wissenschaftlichen Renaissance im osmanischen Reich genannt werden.

Enderun Schulen

Enderun Schulen sind Erziehungseinrichtungen der Paläste (Akkutay, 1984: 5). Das Ziel dieser Schulen war vor allem die begabten Kinder, die den Christen entnommen wurden, als gute, ehrenwürdige und vertrauensvolle Staatsmänner und Soldaten auszubilden. So konnten die meisten, die diese Ausbildung genossen haben, in den Palästen als hochgradiger Bürokrat arbeiten. Das Menschenbild bzw. Erziehungsverständnis dieser Schulen unterlag dem Prinzip der Gottesdiener. Alle sollten dem Sultan bedingungslos unterwerfen, ihm treu bleiben und sich ihm gegenüber Dankbar fühlen.

Diesen Schulen wurden Schüler aus zwei Wege geliefert: 1. Pençik Jungen und 2. Devşirme Jungen. Pençik Jungen; bestanden aus dem ein fünftel der im Krieg gefangenen Kinder. Und Devşirme wurden die Kinder (8-20 Jahren) genannt, die den Christen entnommen wurden. In diesen Schulen gab es drei unterschiedliche Erziehungskonzepte (Teleki ve İlkin, 1993: 20):

1. Die Dienste des Palast lernen, durch das Dienen im Palast
2. Theoretische Bildung über islamische Theologie und in einige naturwissenschaftlichen Bereichen
3. Und je nach Begabung Bildung in sportlichen und künstlichen Bereichen.

Erziehung und Bildung während des Verwestlichungsprozesses

Das Osmanische Reich, das den Entwicklungen im Westen (Renaissance und die Reformbewegungen) fern lag und somit auch die industrielle Entwicklung im 18. Jahrhundert verpasste, verlor an Kraft und allen Errungenschaften. Dieser Zustand wurde durch die osmanischen Staatsleute als erstens im militärischen Bereich wahrgenommen (Kafadar, 1997: 66). Die Erfolge des Westens wurden auf gute Ausbildung der Militär zurückgeführt. Daher wurden sofort im militärischen Bereich maßnahmen getroffen und Reformbewegungen eingeleitet. Aus diesem Grund sind auch die Militäarakademien, die ersten Schulen, die nach westlichem Modell neu aufgebaut wurden (1776).

Zu Beginn konnten nur wenige, nach dem westlichen Model eingerichteten Schulen besuchen. Die Überlegenheit der westlichen Welt wurde immer deutlicher. Erst nach II. Mahmut und im osmanischen Reformzeit (1839) gewannen die Rekonstruktionsarbeiten nach dem westlichen Modell einen Schwung. Mit der osmanischen Reformzeit wurden neben den traditionellen Schulen auch neue Privatschulen auch durch Minderheiten eröffnet.

Während dieser Reformzeit wurden vor allem die Schulen ins besonderem nach dem französischen Schulsystem aufgebaut. Mit der Bekanntgabe der Öffentlichen Erziehungsrichtlinien im Jahre 1869 wurden alle Schulen der Minderheiten im Einfluss Frankreichs nach dem westlichen Modell neu aufgebaut (Somel, 2001: 119).

Die Erneuerungen im türkischen Bildungssystem stärkten sich in den Zeiten der Konstitutionalismus (1908-1918) und in den ersten Jahren der türkischen Republik (1923-1940). Nun hatten diese Reformbewegungen und neuere westliche theoretische Ansätze auch Einfluss auf die traditionellen Schulen (Ergün, 1996: 430; Kafadar, 1997: 330).

Es ist jedoch festzustellen, dass diese Reformbewegungen bzw. westliche theoretische Ansätze im türkischen Bildungswesen keinen konsequenten Halt gefunden haben und somit sich nicht weiter entwickeln konnten. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diese Ansätze nicht nach den Wünschen und Bedürfnissen der türkischen Bevölkerung bzw. nach ihren Wertvorstellungen nicht weitergedacht und weiterentwickelt wurden. Die Werte des Westens konnten nicht in die eigenen Wertvorstellungen integriert werden.

In der Zeit zwischen dem 18. Jahrhundert und die Gründung der Türkischen Republik ist es charakteristisch, dass das Bildungssystem dezentral ist und sehr unterschiedliche Ziele verfolgt werden. Für diesen Zeitraum sind drei Schulkonzepte typisch;

1. Traditionelle Schulen (Madarasas, Schulen für Kinder usw.)
2. Westlich geprägte staatliche Schulen (Schulen für Jugend, Militärademien, usw.)
3. Schulen außer muslimischer Gemeinden (Minderheiten Schulen, Missionar Schulen)

Diese neuen Strukturen deuteten auf den Niedergang des osmanischen Reiches und des traditionellen Schulsystems.

Erziehung in der Türkischen Republik

In der jungen Türkischen Republik wurde das Bildungssystem nach den Gedanken und Prinzipien des Gründers, M. Kemal Atatürk, neu strukturiert. Somit begann eine neue Epoche im türkischen Bildungssystem (Ünder, 2000: 80-94). Das Bildungssystem wurde zentral regiert und zum obersten Ziel wurde die Nationale Bildung. Hier soll nun auf die wichtigsten Grundsteine des Bildungssystems näher eingegangen werden. Diese sind;

1. Die Gedanken des Gründers M. Kemal Atatürk über die Erziehung
2. Das Gesetz über die Nationale Bildung
3. Reform der Universitäten im Jahre 1933
4. Die Regelungen bei der Ausbildung von Lehrern

Atatürk betonte, dass das Bildungspolitik National sein musste und erklärte dessen Ziel wie folgt: Unsere Kinder und Jugend muss lernen gegen allen fremden separatistischen Faktoren, für die Nationale Einheit und Nationaler Werte in enthusiastischer Hingabe zu kämpfen.

Atatürks Gedanken über die Erziehung sind von westlicher Orientierung und der Moderne. Um dem Westen besser verstehen und seine Errungenschaften besser folgen zu können, verwirklichte er im Jahre 1928 die Alphabeten Reform und im

türkischen wurde zu lateinischen Buchstaben- und Zeichensystem übergegangen. Im Jahre 1930 verwirklichte er Reformen unter anderem auch in kulturellen und politischen Bereichen. Alle seine taten hatten das Ziel zur Modernisierung (TDTE, 1946: 1-41). Westen und Moderne werden in der Türkei als Synonyme verwendet.

Unter Berücksichtigung Atatürks Reform Prinzipien, Ziele und Gedanken wurden im Nationalen Bildungsgesetz im Jahre 1973, folgende Aspekte als Ziele für Erziehung und Bildung niedergeschrieben (Erdem, 2009: 2-3):

1. Allgemeinheit und Gleichheit
2. Die Bedürfnisse der Person und der Gesellschaft
3. Orientierung
4. Recht auf Bildung
5. Chancengleichheit
6. Kontinuität
7. Atatürks Reformen und Nationalismus
8. Demokratie Erziehung
9. Laizismus
10. Wissenschaftlichkeit
11. Planung
12. Koedukation
13. Schule und Eltern Kooperation
14. Erziehung und Bildung Überall

Im türkisch republikanischen Bildungssystem ist laizistische Erziehung von besonderer Bedeutung. Das Verständnis bzw. die Interpretationsweisen jedoch verursachen rechtliche Lücken und heiße Diskussionen. In dieser Hinsicht ist auch das 1739. nummerierte Bildungsgesetz nicht unproblematisch.

Die erste wichtige Gesetzgebung zum Erziehung und Bildung ist das Gesetz zur einheitlichen Bildung vom 3. März 1924 (AAMB, 1998) und lautet wie folgend:

- Alle Wissenschafts-, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen Erziehungsministerium
- Auch alle Privatschulen unterliegen diesem Ministerium
- Alle Finanzen werden nur durch diese Ministerium geführt
- Dieses Ministerium wird auch um islamischen Theologen, islamische Führer ausbilden zu können, entsprechende Hochschulen und Schulen eröffnen.

Die Gründe zur Entstehung dieses Gesetzes können wie folgend zusammengefasst werden:

1. Die Einheit des Volkes hinsichtlich der Gedanken und der Gefühle gewährleisten
2. Schule und Madrasa Dilemma lösen
3. Einheitlichkeit in Erziehungssystem gewährleisten.

Nach der Reformzeit der Osmanen hatte das Bildungssystem zum Ziel nach Menschenbild der Republik zu erziehen. Dieses Menschenbild entsprach einem modernen Menschen. Es ist jedoch danach zu erinnern, dass Nach dem Lausanner Vertrag dem Privatschulen einige Rechte rück erstattet wurden.

Es gab auch Praktiken, die gesetzlich nicht vorgegeben waren aber dennoch mit ihnen in Verbindung gesetzt wurden. Einige dieser Praktiken können wie folgt aufgezählt werden: Die Koran Schulen wurden dem einheitlichen Bildungsgesetz

nicht unterworfen, die religiöse Erziehung wurden durch die direkte Anweisung von Atatürk den Eltern und dem Vorsitz für religiöse Angelegenheiten überlassen.

- Die Madrasas mit Beschluss des Bildungsministers geschlossen (1924)
- Die Ausbildung der Religionsführer wurden Imam-Schulen und theologischen Hochschulen überlassen
- Religionsunterricht und die Inhalte der Lehrpläne wurden einfach durch Interpretationen des einparteiigen Parlaments verändert. Zum Beispiel war der Religionsunterricht zwischen 1924 und 1927 Pflichtfach, zwischen 1927 und 1931 wurde Religionsunterricht zum Wahlpflichtfach verkündet und nach 1937 wurde Religionsunterricht aus dem Lehrplan ganz entnommen. In den Grundschulen wurde Religionsunterricht trotz dieser Gesetzgebung weiter durchgeführt; 1949 wurde dieser Unterricht wieder schritt für schritt in den Lehrplan aufgenommen.

Obwohl im Gesetz zur Vereinheitlichung der Bildung keine eindeutige Hinweise auf Laizismus zu erkennen sind, wurde diese Gesetzgebung durch regierenden der Republik primär aus dieser Hinsicht interpretierend Bezuggenommen. Aus diesem Grund werden in der Türkei die Diskussionen über Religionsunterricht und die Bildung im Zentrum der Laizismus immer noch weitergeführt. Durch Atatürks charismatischer Persönlichkeit erwies sich die Nationale Bildung Anfangs als erfolgreich. Später jedoch wurde dieser Gedanke je nach Regierung sehr unterschiedlich interpretiert und führte zu harten Auseinandersetzungen.

Zu den wichtigen Reformen der jungen Türkischen Republik kann auch der Reform im Bereich der Hochschulen gezählt werden. Darülfünun (Tor des Wissens) war die einzige Institution im Bereich der Hochschule was von den Osmanen zurückblieb. Die Gründung Darülfünuns kann bis 1846 zurückgeführt werden. Diese Institution, die während ihrer Entwicklung Höhen und Tiefen durchlebte, wurde 1924 offiziell anerkannt.

Wie von allen Erziehungseinrichtungen hatten die Regierenden der Türkischen Republik auch politische Erwartungen von den Hochschulen. Diese wurden durch dem Minister für Erziehung Hamdullah Suphi im Juni 1925 wie folgt verkündet: „Darülfünun sind unsere Mittel für die Durchsetzung der Reformen, mit denen wir manchmal heimlich, manchmal öffentlich die Gegenkräfte wie Aberglauben bekämpfen. Nur durch Gesetzgebung kann man Institutionen nicht abschaffen oder erbauen, erst wenn sie auch aus den Herzen sind, sind sie tatsächlich und endgültig abgeschaffen oder wenn sie in den Herzen Platz finden, sind sie tatsächlich erbaut. Die Gründer der Republik erwarten von euch Republikaner zu erziehen“.

Da sie aber diesen Erwartungen nicht entsprechen konnten wurden sie im Mai 1933 gesetzlich aufgelöst und das Bildungsministerium bekam die Aufgabe die neue Universitäten zu gründen.

Die erste Universität ist die Istanbul Universität, die im gleichen Jahr gegründet wurde. Die neue Struktur beinhaltete sowohl positive als auch negative Aspekte. Die Grundsätze der Universitäten nach den Reformen können nach Widman (1999) folgender Weise zusammengefasst werden:

1. Sie wurden dem Bildungsministerium regiert und waren nicht mehr autonom
2. Die meisten Lehrkräfte der Darülfünun wurden in den neuen Universitäten nicht angestellt
3. Deutsche Professoren wurden angestellt
4. Die meisten, die in Westeuropa studiert hatten, wurden ohne ernsthafte Prüfungen als Junior Professoren berufen an die neuen Universitäten berufen.

Letztendlich kann festgestellt werden, dass die Universitäten erfolglos waren. Atatürk, der die Situation der Universitäten früher erkannt hat, schlug 1936 vor das Land in drei Kulturkreisen aufzuteilen und neue Universitäten einzurichten.

Mit den privaten Universitäten gibt heute es in der Türkei über 150 Universitäten. Mit der Gesetzgebung zu Universitäten aus dem Jahre 1946 gewannen die Universitäten ihre Autonomie und sollten bzw. konnten wieder primär wissenschaftlich arbeiten (Hirsch, 1997).

In den nachfolgenden Jahren (1961, 1971, 1982) wurde sowohl grundgesetzliche als auch bildungsgesetzliche Regelungen vorgenommen.

Nach Atatürk ist der einzig richtige Wegbereiter die Wissenschaft. Vor allem die Universitäten und alle Bildungseinrichtungen müssen den Weg der Wissenschaften gehen und wissenschaftlich bleiben. Obwohl dieses Gedenken immer präsent war, gab es jedoch in der Praxis ab und zu Probleme. Heute wird in der Türkei darüber diskutiert, wie die türkischen Universitäten internationale Standards erreichen und weltweite Anerkennung finden können.

In den 30er und 40er Jahren ist der Einfluss der deutschen Pädagogen unübersehbar. Der Ansatz „Lernen durch Praxis“, der durch die deutschen Pädagogen in der Türkei vertreten wurde zeigte sich konkret an den „Dorf Instituten“ die in den 40er Jahren eingerichtet wurden.

Dorf Institute hatten im türkischen Bildungssystem eine besondere Bedeutung. Ihre Besonderheit zeigte sich in ihren Einrichtungsgründen, in ihren Lehrplänen, in ihrer Praxis und an ihren Absolventen. Obwohl sie nach einem westlichen Ansatz aufgebaut wurden, sind sie spezifisch für die Türkei.

Die wichtigsten Merkmale dieser Institutionen sind, dass sie erstens vielseitig sind und die Lehr- und Lerntätigkeiten direkt am Werk stattfindet, sie sind für die Türkei außerdem von hoher Bedeutung, denn durch sie, konnten sich die Grundschulen sehr schnell bis in die Dörfer weiter verbreiten.

I. Hakkı Tonguç einer der bedeutenden Namen als Zentral Leiter der Grundschulen und als einer der Gründungsmitglieder der Dorf Institute betont, dass in diesen Schulen Landwirtschaft und Werkstätte besonders wichtig sind (Uygun, 2007:199). Auch in den anderen Fächern wurde nicht auswendig gelernt. Denn es wäre albern in diesen Schulen die sich mitten in der Natur befanden, umgeben mit Garten und Felder, im Klassenzimmer an der schwarzen Tafel z.B. Biologie Unterricht durchzuführen. Daher war es logisch und viel effektiver in möglichst allen Fächern am Werk durch Praxis zu lernen. Später wurden auch in diesen Institutionen sehr unterschiedliche Sichtweisen und Methoden entwickelt.

Nach dem Übergang zur mehrparteiigen Parlament wurden diese Institutionen im Jahre 1954 geschlossen. Dies hat mehrere Gründe. Einer der wichtigsten Gründe ist, dass das Lernen am Praxis bzw. das Programm der Schulen mit den sowjetischen Polytechnischulen große Ähnlichkeiten zeigten und daher behauptet wurde, dass diese Schulen die Kinder zu Kommunisten ausbilden. Da die Türkei sich nach dem

Ersten Weltkrieg neben den demokratischen Ländern positionierte, wurden diese Vorwürfe ernst genommen.

Bis in den 50`ern war in der Türkei das europäische Verständnis von Pädagogik das Vorbild. Mit dem Einfluss des Marshallplans hat sich auch im Erziehungs- und Bildungssystem das US Amerikanische Modell durchgesetzt. Viele wurden mit Ausbildungszwecken nach Amerika geschickt. Die interpretierten die Pädagogik Europas als sehr spekulativ und teilten die Pädagogik in Fächern wie Erziehungspsychologie, Erziehungssoziologie usw. auf. Anstatt Pädagogik entwickelte und setzte sich der Gedanke und Begriff Erziehungswissenschaft durch.

Nach der Gründung der Türkischen Republik verbesserten sich die Einschulungsraten, nach den 40`ern im Bereich der Grundschulen, nach den 50`ern im Bereich der Mittelstufe, nach den 80`ern im Bereich der Hochschulen und nach den 90`ern im Bereich der Vorschulen.

Das Bildungssystem der Republik wird getragen von den Gedanken und Prinzipien Erziehung zu Laizismus, das unterschiedlich interpretiert wird, Erziehung zur Demokratie und Menschen Rechte.

Wenn auch die zentrale Verwaltung des Bildungssystems einige Vorteile mit sich bringt, birgt sie auch einige wichtige Nachteile in sich. Diese strikte zentrale Verwaltung sollte dazu dienen, das neue Regime zu stabilisieren. Aus diesem Grund konnte sich das Türkische Bildungssystem trotz Bemühungen, hinsichtlich der reformpädagogischen Ansätzen und Grundsätzen nicht erneuern und reformieren. Und die alten Probleme blieben beibehalten. Die Lösung dieser Probleme und die Durchsetzung nachhaltiger Reformen, sind auch an dem Demokratisierungsprozess Türkeis eng verbunden. Denn die Normen die durch die EU gestellt werden, sind prinzipiell universal demokratische Werte und Rechte.

Parallel zu solchen Demokratisierungsprozessen werden die Regierungen dem partizipierten Bürger und seiner Bedürfnisse mehr Achtung schenken und neue Visionen und Lösungen entwickeln, welche auch das Bildungssystem nachhaltig beeinflussen werden. Es ist festzustellen, dass in dieser Hinsicht ernsthafte versuche unternommen werden.

Im Modernisierungsprozess hat sich die türkische Regierung immer nach Westen gerichtet. Jetzt ist es soweit, dass auch die Bevölkerung sich vieles vom Westen, hinsichtlich des Demokratisierungs- und Modernisierungsprozesses erhofft. Diese Tatsache wird, meines Erachtens, in wenigen Jahren auch das türkische Bildungssystem ziemlich stark beeinflussen. Eine große Mehrheit der Bevölkerung ist der Meinung, dass diese einschlägigen Entwicklungen ohne die Unterstützung der EU, im besten Falle nur sehr schwer oder sogar eher unmöglich sein.

Tendenzen in der Türkei im Beitrittsprozess zur EU

Die Türkei gehört zu den Beitrittsländern zur Europäischen Union (Gries at al, 2005:86). Die europäische Einheit hatte auch wichtige Folgen für die Bildungspolitik. Mit dem Maastricht Beschluss im Jahre 1992 wurde Bildung zu den Verantwortungsgebieten der EU. Das Verwaltungsrecht wurde nach diesem Beschluss jedem Land überlassen. Daher berücksichtigt die EU in allen ihren Aktivitäten und Beschlüssen dieses Recht der Länder und ihre kulturelle Gegebenheiten und Vielfalt.

Die EU versucht die Zusammenarbeit der EU-Länder zu stärken, in dem sie Projekte wie Forschung und Entwicklung, Austausch Programme wie SOCRATES, ERASMUS, LEONARDO, COMENIUS, LINGUA usw. fördert.

Die Dialoge zwischen Türkei und EU haben eine Vergangenheit von 45 Jahren. Und erst seit einigen Jahren befindet sich die Türkei im Beitrittsprozess. Während dieses Prozesses muss die Türkei die Beitrittskriterien der EU erfüllen. Beim Stärken und Beschleunigen dieses Prozess spielt Bildung eine erhebliche Rolle. Um dieser Rolle gerecht zu werden müssen im türkischen Bildungssystem ernsthafte Strukturelle Veränderungen durchgenommen werden. Um diese jedoch vornehmen zu können, wiederum braucht die Türkei eine starke Unterstützung der EU.

Einer der wichtigsten Kriterien des Beitrittsprozesses wird auch im Bildungsbereich gestellt. Einige solcher neuen Regelungen in diesem Rahmen können wie folgt aufgezählt werden.

- ❖ Um die Qualität der Lehrer bzw. Lehrerausbildung werden Akreditationsarbeiten durchgeführt
- ❖ Auch in Ausbildungsinstitutionen und –plätzen werden die Europäischen Standards gezielt
- ❖ Die Lehrpläne und ihre Inhalte werden verändert; sie werde Schüler zentriert, Demokratie und Menschenrechte werden zum zentral Aspekte und Ansätze
- ❖ Die Reformbewegungen beinhalten auch die Hochschulen
- ❖ EU-Projekte werden dies bezüglich gefördert
- ❖ Die Beteiligung an Austausch Programme wie SOCRATES, ERASMUS, LEONARDO, COMENIUS, LINGUA usw. und an Projekten wie Forschung und Entwicklung werden fördert.

Dieser Prozess muss durch beiden Seiten konsequent durchgeführt werden. Neben diesen Problemen im Bildungssystem müssen auch folgende Probleme beachtet werden:

- Die Einschulungsraten in allen Bereichen sind noch durchschnittlich sehr niedrig und dennoch befinden sich zu viele Schüler in einer Klasse
- Bildung wird nicht ausreichend finanziert
- Die Bevölkerung ist sehr Jung und wächst schnell weiter

In den Jahren 2006 und 2007 waren in allen Bildungseinrichtungen insgesamt ungefähr sieben hundert tausend Lehrer beschäftigt, in den gleichen Jahren waren insgesamt 17, 5 millionen Schüler eingeschrieben. Diese Zahl ist bedeutend grösser als vieler EU-Länder.

Es ist leicht zu erkennen, dass eine nachhaltige Reformierung einer Institution dieser Größen Dimension nicht einfach ist. Dies deutet nochmals auf eine dringende nötige Zusammenarbeit.

Die möglichen Entwicklungen, die nach solch einer Solidarität, eingeleitet werden können, wird nicht nur für die Türkei von nutzen sein, sondern vor allem auch für EU bzw. der ganzen christlichen und islamischen Kulturkreisen, mindestens hinsichtlich einer friedvollerem Zusammenleben.

Ausblick – Schlussfolgerungen

Die ergebnisse der Studie lauten wie folgt. Im türkischen Bildungsgedanken ist die westliche Perspektive nicht neu. Die Türken haben auch in ihrer Geschichte vieles durch Zusammen- oder Nachbarleben mit unterschiedlichen Kulturkreisen gelernt. Durch Integration neuer Werte in ihre Grundwerte haben sie eine nicht übersehbare türkisch-islamische Kultur hervorgebracht, in der unterschiedliche Religionsgemeinschaften, Nationalitäten friedvoll zusammenleben konnten.

Diese sind meines erachten sehr gute Voraussetzungen die für diesen Prozess sprechen. Der Beitritt der Türkei in die EU ist eine Gelegenheit die nicht unterschätzt werden darf.

Literatur

- AKYÜZ, Y. (2010). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- BAŞGÖZ, İ. (1995). *Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk*. Ankara: Başbakanlık Basımevi.
- ERDEM, M. (2009). „Türk Eğitim Sistemi“ Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri (Edit: A. Balci). Ankara: Pegem Yayınları, 1-28.
- ERGÜN, M. (1996). *II. Meşrutiyet Devrinde Eğitim Hareketleri*. Ankara: Ocak Yayınları.
- GRIES, J., LINDENAU, M., MOOZ, K. & WALESCHKOWSKI, U. (2005). *Bildungssysteme in Europa*. Berlin: Im Auftrag der Bestelmann Stiftung.
- GÜL, A (1997). *Osmanlı Medreselerinde Eğitim-Öğretim ve Bunlar Arasında Daru'l Hadislerin Yeri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- GÜVEN, İ. (2000). *Türkiye'de Devlet, Eğitim ve İdeoloji*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- İLHAN, A. Ç. (2003). *Avrupa Birliği ve Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- KAFADAR, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Ankara: Vadi Yayınları.
- SAKAOĞLU, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- SOMEL, S. A. (2001). *Osmanlı Eğitiminin Modernleşmesi (1839-1908)*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- TDTE & Türk Devrim Tarihi Enstitüsü (1946). *Cumhurbaşkanları, Başbakanlar ve Millî Eğitim Bakanlarının Millî Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- TEKELİ, İ VE İLKIN, S. (1993). *Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- UYGUN, S. (2007). *Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- WIDMAN, H. (1999). *Atatürk ve Üniversite Reformu* (çev: A. Kazancıgil ve S. Bozkurt). İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

Lautlesen im Fremdsprachunterricht. Einsatzmöglichkeiten und Risiken

© Norberta SÁGI

sagi.norberta@tfk.kefo.hu

(Pädagogische Fakultät der Hochschule Kecskemét,
Kecskemét, Ungarn)

Im Fremdsprachenunterricht wird der Entwicklung der produktiven Fertigkeiten gewöhnlich große Bedeutung und Wichtigkeit beigemessen, aber je nach Alter und Interesse der Lernenden kann dieser Schwerpunkt auch anderswo verlagert werden. Allgemein werden alle vier, zu einer gelungenen Sprachprüfung wichtigen Fertigkeiten im Unterricht trainiert. Hier geht es um Lautlesen, eine Mischung der rezeptiven Lesefertigkeit und der produktiven Sprechfertigkeit. Lautlesen ist als ein Mittel der Aussprachetraining zu sehen, mit dem Sprachrhythmus, Betonung, Melodie geübt werden können. Doch wird die Aussprache durch lautes Lesen eindeutig besser? Wann kann es helfen und wann verschlechtert lautes Lesen die Aussprache? Es werden das Ergebnis einer Lehrerumfrage zum Thema und einige Lautlese-Übungen präsentiert, die in der Lehrpraxis zur besseren Aussprache und Intonation der Lernenden beitragen können.

Stichwörter: Lesen, Fremdsprachenunterricht, Fertigkeitstraining, Deutsch, Aussprache, Ausspracheschulung

Elemente einer guten Aussprache

Wie jemand eine Fremdsprache spricht und wie sich das für Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler anhört, setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen. Es ist ein Komplexphänomen, das Intonation, Veränderungen in der Intensität (Tonhöhenverlauf), zeitlichen Dauer (Silbenlänge, Pausen), Artikulationsgeschwindigkeit und Flüssigkeit umfasst (Mehlhorn-Trouvain, 2007). Es ist unumgänglich, mit den eventuellen Fehlern in der Aussprache bzw. in der Prosodie (falsche Wort- und Satzakkzentuierung und Melodie) zu beschäftigen, denn sie können die Verständlichkeit negativ beeinflussen und – wenn der muttersprachliche Hörer die Geduld verliert, angestrengt zuzuhören, dann kann es auch ein negatives Bild bei ihm über den nichtmuttersprachlichen Sprecher entstehen lassen. Vor allem die richtige Intonation und Akzentuierung scheinen wichtig zu sein. (Siehe dazu auch die Methode von Sandra Kroemer, die davon ausgeht, dass eine Sprache sehr viel mit Musik zu tun hat. Sie baut ihre Phonetikübungen so auf, dass der Rhythmus mit einem Trommel und die Sprachmelodie mit einer Posaune begleitet wird. Mehr dazu: www.aussprachetraining.de) Es gibt zu viele solche Deutschlernende, die trotz richtiger Grammatik nicht verstanden oder missverstanden werden, die die Zuhörer nur hilflos anschauen, und sie sich dann wiederholen müssen. Die Artikulation der einzelnen Lauten beeinträchtigen das Verstehen schon weniger, denn die nicht korrekte Aussprache bzw. Artikulation eines Lautes (Sprachfehler) erschweren zwar die Verständlichkeit, diese Fehler werden aber beim Hörer schnell „korrigiert“

(ähnlich wie z.B. bei lispelnden Personen). Man gewöhnt sich an die wiederkehrenden Fehler und kann das Gesagte im Kopf berichtigen.

Erfahrungsgemäß ergibt eine Sensibilisierung für prosodische Abweichungen in der eigenen und der fremden Sprache bei den Lernenden schließlich weniger Fehler, und daher empfiehlt es sich auch, sich im Unterricht damit zu beschäftigen und die Lernenden auf Fehler aufmerksam zu machen.

Mit einer guten Aussprache zum Sprechen kommen

Im Fremdsprachenunterricht steht die Entwicklung der kommunikativen Fertigkeiten im Mittelpunkt, wir arbeiten darauf hin, dass die Lernenden ihrem Sprachniveau entsprechende, gute Sprachfertigkeit erreichen, dass sie sich solche sprachlichen Mittel und Kulturwissen aneignen können, welche ihnen helfen, ihre (Sprech-)Absichten zu erreichen, und an einem erfolgreichen Kommunikationsprozess teilzuhaben.

Es ist für viele Fremdsprachenlehrer eine stetige Frage, warum die Schüler so schwer zum Sprechen, zu mündlichen Aufgaben zu motivieren sind. In vielen Fällen ist es so, dass die Schüler gerne lesen, schreiben, aber sprechen tut es ihnen schwer. Was könnte / sollte man tun, um mehr Mut und Lust bei den Lernenden zu erwecken? Angenommen, dass die Aufgaben, in deren Rahmen sie sich mündlich äußern sollen, ihrem Sprachniveau entspricht, die zur Lösung nötigen sprachlichen Mittel (Wörter, Ausdrücke) zur Verfügung stehen, sie genügend Zeit bekommen, kann es immer noch schwer sein, sie sprechen zu lassen. Ich denke, ein wichtiger Faktor ist dabei, dass sie sich in der Fremdsprache unsicher fühlen, sie sind mit ihrer Aussprache, Sprachtempo (oft halten sie zwischen den einzelnen Wörtern an, sie sprechen stockend) oder Intonation nicht zufrieden. In den ersten Deutschstunden lernen die Schüler zwar in der Regel, welcher Buchstabe welchem Laut entspricht und es gibt auch später Gelegenheit, diese Kenntnisse zu festigen, aber viele können ihre Ängste doch nicht überwinden. Meine Hypothese ist, dass man den Sprechmut durch lautes Lesen entwickeln kann, denn dadurch können sich die Schüler daran gewöhnen, ihre eigene Stimme in der Fremdsprache zu hören, sie üben die Aussprache und so gewinnen sie auch mehr Courage, sich frei zu äußern. Lautes Lesen kann – nicht zuletzt – auch im Alltag eine nützliche Fertigkeit sein, da man ab und zu doch etwas – wie schon oben erwähnt – für andere vorlesen muss.

Visuelle Hilfen – durch Lesen eine bessere Aussprache erreichen

Es ist oft hilfreich, wenn man visuelle Hilfen im Text bzw. über den Wörtern hat, die einem bei der Aussprache helfen. In den meisten Lehrwerken fehlen aber jegliche Visualisierungen der Wortakzente, Tonlänge und Intonation. Bei Anfängern, in den ersten Deutschstunden wird es selbstverständlich viel über Buchstaben-Laut-Kombinationen gesprochen, und da kommt es noch öfter vor, dass sich die Schüler die phonetische Aussprache über das jeweilige Wort schreiben, um es besser zu merken. Nach der Einführungsphase aber verschwinden diese visuellen Hilfen aus den Büchern und Vokabelheften, obwohl es oft weiterhin schwierig ist, die neuen Vokabel richtig zu betonen, mit richtigen Silbenlängen und Betonung auszusprechen.

Um den Schülern dabei zu helfen, eignen sich folgende Möglichkeiten, mit denen man das Lehrwerk ergänzen kann oder im Vokabelheft verwenden kann. (Für noch mehr Tipps siehe Dieling-Hirschfeld, 2000; Neuner-Hunfeld, 1993)

- Akzente werden mit fetten Punkten markiert.

• • • • •

total, Handball, in der Schule

- Akzente werden unter dem Wortbild mit Punkten (kurz) und Strichen (lang) sichtbar gemacht.

Berlin, fantastisch

- Akzente werden mit veränderter Buchstabengröße visualisiert.

Komm mal mit ins Kino!

- Akzente werden mit einem Strich über dem jeweiligen Vokal gekennzeichnet (aus dem Ungarischen).

féhlt, Váter

Übungsmöglichkeiten

Das laute Lesen ist auch in dem Muttersprachunterricht eine wichtige und viel betonte Fertigkeit. Aus der Praxis des Ungarischunterrichts lassen sich einige methodische Tips in den Deutschunterricht übernehmen (siehe Adamikné Jászó Anna 2006: 112-113)

Lautes Lesen kann *individuell* erfolgen, so bedeutet das ein stärkeres Erlebnis für die Schüler, es ist leichter zu kontrollieren und die Korrektur ist effektiver. Es ist natürlich sehr zeitaufwendig, und von der Lehrperson ist viel Einfühlungsvermögen und Rücksicht gefragt, damit es bei eventuellen Fehlern und schwacher Leistung in den Kindern keine negativen Gefühle erweckt.

Individuelles Lesen kann viele Varianten haben. Am einfachsten ist es, wenn die Lehrperson jemanden aufruft und er liest so lange, bis er gestoppt wird. Der/die Lehrende korrigiert die Fehler entweder sofort oder fasst die Fehler kurz nachher zusammen, eventuell lässt er die Schüler die fehlerhaften Wörter nochmal lesen.

Eine beliebte Variante des individuellen Lesens ist das *Kettenlesen*, wobei der erste Schüler von dem Lehrer aufgerufen wird, dann bestimmt der jeweilige Leser, wer folgen soll. Alle müssen gut zuhören, weil sie nicht wissen können, wann sie drankommen. Kettenlesen kann mit *Wettbewerbslesen* kombiniert werden, wobei derjenige, der einen Fehler machte, seinen Fehler korrigiert und dann ausscheidet. Dies kann man so lange machen, bis man einen Gewinner hat. Dabei sollte/kann man nicht nur auf die richtige Aussprache, sondern auch auf die Intonation achten.

Eine Variante des individuellen Lesens ist *das pickende Lesen*, wobei die Schüler die Antworten auf die Fragen des Lehrers aus dem Text heraussuchen und dann vorlesen müssen. Dies erfordert ein gewisses Tempo, Gedächtnisvermögen, Textverständnis von den Schülern. Diese Technik eignet sich dazu, am Anfang oder am Ende des Unterrichts den Lernstoff zusammenzufassen, darüber einen schnellen Überblick zu verschaffen.

Das Lesen nach Rollen kommt meistens dann zur Anwendung, wenn wir einen Dialog vorlesen lassen wollen. Dabei wird oft nicht nur auf die richtige Aussprache und Intonation, Tempo und Lautstärke geachtet, sondern auch die Gefühle sollten durch das Lesen ausgedrückt werden.

Lautes Lesen kann auch *in Gruppen* erfolgen. Lesen in Gruppen oder im Chor hat seinen Wert darin, dass es mehrere Lernende gleichzeitig lesen können und sie

dabei ein bestimmtes Tempo halten müssen. Der Nachteil der Methode besteht darin, dass man eventuelle Fehler schwer heraushören kann, und die schwächeren Schüler keine Möglichkeit haben, ein schweres Wort noch mal zu probieren, sondern sie müssen mit den anderen Schritt halten und der Fehler wird nicht korrigiert. Lesen im Chor ist vor allem in den ersten Schuljahren eine gängige Unterrichtsmethode, später kommt es immer seltener vor.

Wenn die Lernenden zusammen etwas vorlesen, dann kann es um *Ebbe-Flut-Lesen* gehen, wobei eine Gruppe von Kindern (oder alle Kinder) gleichzeitig beginnt, und der Lehrer lässt einen Schüler nach dem anderen verstummen (*Ebbe-Lesen*), bis ein Kind alleine liest. Man kann aber auch umgekehrt machen: ein Kind beginnt mit dem Lesen und die anderen Schüler schließen sich nacheinander an (*Flut-Lesen*). Wir können das Lesen mit einem vereinbarten Zeichen ändern: schneller, langsamer machen, die Lautstärke ändern (*Radio-Lesen*). Mit dieser Methode lässt sich nicht nur das Lesetempo, sondern auch der Sprachmut entwickeln.

Dem Muttersprachenunterricht ähnlich muss aber die Lesetechnik der Lernenden ein gewisses Niveau haben, um auch mit melodischen Besonderheiten beschäftigen zu können. Erst wenn die Schüler keine lesetechnischen Probleme mehr haben, können sie einen Text auch mit richtiger Satzmelodie und Gefühlen vorlesen. Selbst in dieser Stufe sollten wir aber den Lernenden Zeit lassen, um den Text vor dem Vorlesen zu überfliegen.

Übungsvorschläge zum Vorlesen

➤ *Wörter mit ähnlicher Aussprache und Schreibweise paarweise vorlesen*
Z.B. fehlt/fällt, kam/Kamm

Dies fördert nicht nur Lesetechnik, sondern auch Rechtschreibkenntnisse und führt bei visuellen Lerntypen auch zu besseren Hörverstehensergebnissen.

➤ *Wörter mit vom Ungarischen abweichender Betonung vorlesen*
Z.B. Berlin, total, Hotel, fantastisch

➤ *Ausdrücke vorlesen*
Z.B. in der Schule, mit dem Auto, Ende Mai

Die Sprachstrukturen und der Rhythmus innerhalb der Wortgruppe können befestigt werden.

➤ *Sätze mit vorgegebener Betonung vorlesen*
Z.B. Nicht. Ich nicht. Ich will nicht. Ich will nicht mit. Ich will nicht mit ins Kino.

➤ *Sätze oder längere Einheiten mit Betonung und verschiedenen Gefühlen, in verschiedenen Situationen vorlesen*

Z.B. Was machst du hier? (interessiert, überrascht, böse, ironisch usw.)

➤ *Fließende, ungliederte Texte vorlesen*

Etwas einfacher ist es, wenn die Substantive in dem Text mit grossen Anfangsbuchstaben stehen.

➤ *Wörter mit falscher Rechtschreibung vorlesen*
Z.B. hoche, nichst, zagen, muhtig, ick

Dies kann ich für den Fall empfehlen, wenn die Lernenden Rechtschreibfehler machen. Wenn sie vorlesen, was sie falsch geschrieben haben, werden die Buchstaben-Laut-Kombinationen bei ihnen wiederholt und bewusst.

Erfahrungen

Was wird vorgelesen?

Die Lehrerumfrage, die ich mit 10 erfahrenen Deutschlehrerinnen durchgeführt habe (davon 4 Grundschullehrerinnen, 3 Lehrerinnen der Sekundarstufe, 3 Lehrerinnen arbeiten mit erwachsenen Lernenden) hat ergeben, dass es im Unterricht in den meisten Fällen nur die Instruktionen einer schriftlichen Aufgabe, bzw. die Lösungen einer Aufgabe vorgelesen werden. Texte (auch mit verschiedenen Emotionen) und Aufsätze, Dialoge werden weniger oft lesend vorgetragen, denn das beansprucht viel Zeit und es ist schwer, die Aufmerksamkeit der Zuhörer aufrechtzuerhalten. Gelegentlich werden neue, noch unbekannte Wörter, Ausdrücke vorgelesen, meistens individuell und nicht im Chor. Selten werden von den Schülern falsch geschriebene Wörter (z.B. *mahen, nichst*) vorgelesen, was dann didaktischen Zielen verfolgt und soll die Lernenden auf die richtige Laut-Buchstabenkombination erinnern.

Warum wird vorgelesen?

Das wichtigste Ziel scheint die Festigung der Laut-Buchstabe-Beziehung zu sein. Daneben wurden noch folgende Gründe angegeben:

- Die Aussprache, Intonation und Sprechtempo kann geschult werden.
- Man kann die Schüchternen so ermutigen.
- Es ist für die Schüler leichter so, sich die neuen Wörter zu merken.
- Aussprache, Rhythmus, Intonation bleibt im Ohr.
- Die Kinder lesen gerne laut.
- Die Kinder verstehen besser, was im Text steht.
- So kann man das freie Sprechen vorbereiten.
- Hörverstehen wird damit vorbereitet.

Verwendung von visuellen Hilfen

Grundsätzlich werden keine visuellen Hilfen verwendet. Eine Hilfe bedeutet es für die Erst- und Zweitklässler, wenn sie die neuen Wörter erst hören, und das Schriftbild später sehen. Sie haben dann die richtige Aussprache im „Ohr“, sie können und müssen sich nachher daran erinnern, wie man das Wort ausspricht. In der Sekundarstufe werden notfalls Striche und Punkte zum Markieren von Akzenten und Vokallängen verwendet. In seltensten Fällen wird die Aussprache mit ungarischen Buchstaben über das Wort geschrieben. Im erwachsenen Alter scheint es peinlich zu sein, ein Wort nicht aussprechen zu können und deshalb werden auch keine Hilfen benutzt. Nur die Anfänger schreiben sich mit ungarischen Buchstaben die Aussprache über das Wort (verheiratet – *ferhájrátet*). Auch dabei fehlt aber noch die Markierung der betonten Silbe.

Visualisierung ist bei Lernenden unerlässlich, die eine Leseschwäche haben. Da sie auch in ihrer Muttersprache Probleme haben, etwas laut vorzulesen, und sie oft bestimmte Buchstaben miteinander verwechseln, bedeutet für sie eine grosse Aufgabe, etwas in einer Fremdsprache zu lesen und eine neue – von der Muttersprache abweichende – Laut-Buchstaben-Kombination zu erlernen. Daher bedeutet es für sie oft eine große Erleichterung, wenn sie die Aussprache über das Wort schreiben können.

Risiken

Erfahrungsgemäß sind Vorleseübungen in den meisten Fällen hilfreich, werden gerne angenommen, und sie tragen viel dazu bei, eine bessere Aussprache und Intonation zu entwickeln. Nur bei Kindern, die erst nach dem Hören lernen, etwa in den 1- 2. Klassen der Grundschule kann es nach der Einführung des lauten Lesens zu einem Rückfall kommen, da diese Schüler gerade muttersprachliches Lesen gelernt haben und versuchen das Geschriebene nach den muttersprachlichen Regeln zu lesen. Um das zu verhindern sollte man in der ersten Phase die Kinder die Wörter aussprechen lassen und dazu das Schriftbild der jeweiligen Wörter vorzeigen, sie aber keineswegs konkret lesen lassen. So kann sich bei ihnen ein – von der Muttersprache abweichendes – System herausbilden.

In den höheren Klassen, etwa in den 5-6. Klassen wirkt die Aufgabe, etwas vorzulesen, schon oft kindisch und für die Zuhörer uninteressant. Sollte das vorkommen, müssen wir solche Aufgaben vorbereiten, wo das Vorlesen ein natürlicher Teil der Übung ist und es nicht explizit um das Lautlesen geht.

Schlusswort

Es kann vorkommen, dass man die Lernenden nur schwer zum Lautlesen motivieren kann, denn sie sind unsicher, ob sie richtig lesen. Sie fühlen sich unwohl, wenn sie einen Text nicht fehlerfrei laut lesen können. Wir müssen den Schülern bewusst machen, dass es etwas ganz Natürliches ist, dass man in seiner Muttersprache flüssiger und schneller lesen kann als in der Fremdsprache. Unser Gehirn rekonstruiert schneller die muttersprachlichen und bekannten Wörter, im Falle eines fremdsprachlichen Textes müssen wir aber genau hinschauen und das kann sich in der Geschwindigkeit oder Qualität des Lesens zeigen (siehe dazu Bárdos 2000 und Major 1986)

Literatur

ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna (2006): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Budapest.

BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest.

MAJOR Ferencné (1986): Az idegen nyelvi olvasásról. *Pedagógiai Szemle*, 784-791.

MEHLHORN, Grit & TROUVAIN, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 25 Seiten (online)

NEUNER, Gerhard & HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Langenscheidt. München.

DIELING, Helga & HIRSCHFELD, Ursula (2000): *Phonetik lehren und lernen: Phonetik lehren und lernen*. Fernstudieneinheit 21. (GhK) und dem Goethe-Institut (GI)

Die Rezeption der Waldorfpädagogik in der deutschen und ungarischen Presse

© Judit LANGER-BUCHWALD

buchwald.judit@gmail.com

(University of Pannonia, Pápa? Ungarn)

In der vorliegenden Untersuchung wird das Ergebnis der Rezeptionsanalyse der Waldorfpädagogik in der deutschen und ungarischen Presse dargestellt. Der Ausgangspunkt der Untersuchung war die Feststellung, dass die Lehrer in der Verbreitung der alternativen Schulen im öffentlichen Schulwesen die wichtigste Rolle spielen, indem sie aufgrund ihrer Kenntnisse über Alternativpädagogik darüber eine Entscheidung treffen, ob sie als pädagogisches Programm ihrer Schule eine alternative pädagogische Konzeption wählen und wenn ja, welche. Die Lehrer erwerben ihre Kenntnisse über Alternativpädagogik neben dem Lehramtsstudium und der Weiterbildung hauptsächlich aus der Presse, deshalb wurde es für notwendig gehalten, die in den Presseartikeln formulierten Meinungen und Äußerungen bezüglich der Alternativpädagogik, darunter der Waldorfpädagogik als meinungsbeeinflussender Faktor mit der Methode der Inhaltsanalyse zu untersuchen.

Stichwörter: Alternativpädagogik, Waldorfpädagogik, Presseanalyse

Die Rezeption der Waldorfpädagogik in der deutschen und ungarischen Presse

In der Verbreitung der alternativen Schulen im öffentlichen Schulwesen spielen die Lehrer die wichtigste Rolle, indem sie darüber eine Entscheidung treffen, ob sie als pädagogisches Programm ihrer Schule eine alternative pädagogische Konzeption wählen (Németh-Skiera, 1999), und wenn ja, welche. Die Kenntnisse der Lehrer über Alternativpädagogik beeinflussen diese Entscheidung maßgebend. Anhand des Ergebnisses einer unter 120 Pädagogen durchgeführten Untersuchung erwerben die Lehrer ihre Kenntnisse über Alternativpädagogik neben dem Lehramtsstudium und der Weiterbildung hauptsächlich aus der Presse (Langerné Buchwald, 2010), deshalb wurde die Rezeption verschiedener alternativpädagogischer Konzeptionen – Waldorfpädagogik, Montessori-Pädagogik, Summerhill-Schule und Scuola di Barbiana – in der deutschen und ungarischen Presse erschienenen Artikel untersucht. Das Ziel der Untersuchung war festzustellen, was die Pädagogen über diese Alternativschulen und Alternativpädagogiken in verschiedenen Tageszeitungen und Zeitschriften lesen können. In dieser Studie wird ein Teil dieser Rezeptionsanalyse, d.h. die Rezeption der Waldorfpädagogik in der deutschen und ungarischen Presse dargestellt.

Methodik der Untersuchung

Zur Untersuchung der Rezeption der Waldorfpädagogik wurde die Methodik der Inhaltsanalyse gewählt (Szabolcs, 2004). Das Auswahlkriterium der analysierten Zeitungen und Zeitschriften war hauptsächlich die Zugänglichkeit, deshalb wurden Online-Tageszeitungen und –Zeitschriften wie Magyar Hírlap, Népszabadság, Népszava, Evangélikus Élet und Harmonet in Ungarn und der Spiegel, die Welt, die Süddeutsche Zeitung und der Tagesspiegel in Deutschland in die Presseanalyse einbezogen.

Der Schwerpunkt der Presseanalyse war einerseits von quantitativer Sicht die Zahl der erschienenen Artikel, andererseits von qualitativer Sicht die in den Pressemitteilungen hervorgehobenen Merkmale der pädagogischen Konzeption und/oder der schulischen Praxis; die aufgrund der Artikel feststellbare Attitude zu den alternativpädagogischen Konzeptionen; die Äußerungen bezüglich der Gründerperson; die eventuell erfassbare PR-Tätigkeit, die zu der Verbreitung beitragen kann und die außer dem pädagogischen Aspekt im Zusammenhang der Konzeption behandelte Themen.

Ergebnis der Rezeptionsanalyse

Die Rezeption der Waldorfpädagogik in der deutschen Presse

Es ist charakteristisch für die deutschen Pressemitteilungen, dass in den Artikeln, wenn es sich um berühmte, allgemein bekannte Menschen handelt, immer darauf hingewiesen wird, dass diese Personen ehemalige Waldorfschüler sind, als ob ein Zusammenhang zwischen dem Besuch einer Waldorfschule und den späteren Erfolge im Leben ein Zusammenhang bestehen würde. Dafür ein Beispiel ist der Artikel mit dem Titel *Für Werner ist Antroposophie ein Rezept für gutes Management* der in der Zeitung Welt Online erschienen ist, und dessen Thema der Zusammenhang zwischen der Kenntnis der Antroposophie und dem erfolgreichen Geschäftsleben ist. Der DM-Chef Götz W. Werner meint, dass „*die Antroposophie ihm hilft das Menschsein besser zu verstehen und seine Erkenntnismöglichkeiten und Beurteilungsvermögen zu erweitern*“ und bei einem erfolgreichen Manager hält er für unerlässlich die durch die Kenntnis der Antroposophie die bewussten Geschäftsführung zu verwirklichen, die fähig ist, auch andere hinzureißen und seine Ziele zu erreichen. In dem Artikel wird auch darauf hingewiesen, dass auch die Idee des DM-Slogans „*Hier bin ich ein Mensch, hier kaufe ich ein*“ das berühmte Goethe-Zitat (der Lieblingsdichter der Antroposophen) aus dem Faust gab „*Hier bin ich ein Mensch, hier darf ich's sein*“. (PYS, 2003)

In einem anderen Teil der Artikel hat man sich mit der Waldorfpädagogik und Waldorfschulen aus pädagogischer Sicht beschäftigt. Zu dieser Gruppe der Artikel gehören die, die einen Paradigmenwechsel in der Waldorfpädagogik erfordern. In den Artikeln mit den Titeln *Das Ende der Exorzisten* und „*Waldis*“ unter *Leistungsdruck* stellt der Verfasser die Antroposophie als eine Religionsströmung dar. Er weist darauf hin, dass das Interesse für die Waldorfschulen immer höher wird, aber er meint, dass die Antroposophie von den Eltern weit steht und auch die Lehrer interessieren sich dafür weniger. Die originellen Waldorfprinzipien lockern sich langsam auf, und dieser Veränderung ist es zu verdanken, dass eine gewisse Schwankung in dem Waldorfsystem beobachtet werden kann. Ein offensichtliches Zeichen von Seiten der Eltern dafür ist, dass sie im Gegensatz zu dem wichtigsten

Grundprinzip der Waldorfschulen nachweisbare Leistung von der Schule erwarten. Weitere Erscheinungsformen dieser Veränderung in der alltäglichen schulischen Praxis sind das Wegbleiben des Morgengebetes auf den höheren Klassenstufen; das Kind wird „mit der Antroposophie in Ruhe gelassen“; die Auflockerung des TV-, Video-, CD-, Computer-, Lego-, Barbie-, Fußball und Comicverbotes; die Überprüfung der hohen Schülerzahl in den Klassen, der die steinerischen Temperamentlehre beachtenden Sitzordnung, des Ein-Lehrer-Systems und des 13-ten Jahrgangs vor dem Abitur.

Diesen Artikeln folgend wurden Diskussionsbeiträge von Lesern unter dem Titel *Antroposophische Schrulligkeiten* in der Zeitung Der Spiegel vom 13-ten September 2004 veröffentlicht. Die Eltern haben sich kritisch über das Verbot von Fernsehen, Fußball, Comic und Jazz-Musik geäußert und halten die Abtrennung der Praxis der Waldorfschulen von der steinerischen Antroposophie für diskutierenswert. Aufgrund der Meinung der Eltern und der Schüler konzipiert sich hier die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels in der Waldorfpädagogik: weniger klassische Waldorfpädagogik, mehr nutzbares Wissen.

Zum Thema der Notwendigkeit des Paradigmenwechsels gehört auch die Problematik der Leistung in den Waldorfschulen. Auf der einen Seite steht die Meinung der Schüler und der Eltern über die Mängel hinsichtlich des Unterrichtes in den Waldorfschulen, auf der anderen Seite steht der große Anteil der Abiturienten der Waldorfschulen. In vielen Artikeln wird die Meinung von Seiten der Schüler und der Eltern zum Ausdruck gebracht, dass ein schwacher Punkt der Waldorfschulen die Mittelstufe ist, wo das Wissen der Schüler sich nicht zunimmt (Holm, 2004). Schwere Mängel zeigen sich auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichtes und der Rechtschreibung. Die Lehrer stellen wenige Anforderungen, was später Probleme bei der Orientierung in einer leistungsorientierten Gesellschaft bereitet. (Holm, 2007) In dem Artikel mit dem Titel *Schonraum für Kinderseele* wird formuliert, dass diese Schulen keine Schulen des Wissens sind, sondern sie geben Erlebnis, sie versichern Gemeinschaftsgeist für die Kinder.

Hinsichtlich der Leistung der Waldorfschüler wird in dem Artikel mit dem Titel *Hassfach Eurythmie* das Ergebnis der Forschung von Heinz Barz und Dirk Randoll zusammengefasst. Der Verfasser weist hier darauf hin, dass der große Anteil der Waldorfschüler im Verhältnis zu anderen Schulen des öffentlichen Schulwesens unter den Schülern, die ein Abitur erfolgreich abgelegt haben und weiterstudieren, ist nicht unbedingt dem zu verdanken, dass die Waldorfschulen gut oder besser sind. Bei der Bewertung dieser Fakten darf nicht der familiäre Hintergrund außer Acht gelassen werden. Die Waldorfschüler sind nämlich die Kinder von Familien der oberen Mittelschicht, da die Familien dem Unterricht in der Waldorfschule finanziell beitragen müssen, und unter den Eltern ist der Anteil der Akademiker und der Intellektuellen hoch (Holm, 2007; Schwilk, 2004).

Die Kritik des theoretischen Hintergrundes der Waldorfpädagogik ist auch von der Seite der evangelischen Kirche in dem Artikel mit dem Titel *Evangelische Kirche kritisiert Waldorfschulen* zu beobachten. Im Mittelpunkt der Kritik hat die Vereinbarkeit der Antroposophie und der christlichen Geistigkeit gestanden, und wird darauf hingewiesen, dass die Waldorfschulen keine Reformschulen sind, sondern sie sind Schulen, die eine andere Weltanschauung vertreten. Es wird auch die Verantwortung der Eltern bei der Wahl einer Waldorfschule für die Kinder betont (CHB, 2006).

In zwei Artikeln wird ein anderes Problem im Zusammenhang mit den Waldorfschulen formuliert. Unter den Waldorfschülern wird ein immer größeres

Problem, dass sie von den Altersgenossen verspottet und „Baumschüler“ genannt werden und sie werden geistig für leicht oder schwer behindert gehalten (Holm, 2004; 2007).

In mehreren Artikeln wurde das Thema des Rassismus im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik in den untersuchten Zeitungen behandelt. Das Bundesfamilienministerium hat einen Antrag auf die Indizierung von Rudolf Steiners zwei Werken wegen rassistischer Inhalte gestellt. Der Bund der Freien Waldorfschulen hat gegen die Vorwürfe protestiert, aber sie haben anerkannt, dass einige Gedanken von Rudolf Steiner aus dem Kontext gerissen „nach dem heutigen Verständnis nicht der Grundrichtung der Erziehungsprinzipien und -Praxis der Waldorfschulen entsprechen und diskriminierend wirken“, aber sie haben nie Bestandteil der Lehrerbildung oder von Lehrplänen gebildet. Als Ergebnis des Verfahrens musste der Herausgeber die zwei Werke vom Buchmarkt widerrufen, und sie dürfen nur mit Kommentaren versehen neu herausgegeben werden (Werner, 2007; Hinrichs, 2007; Keseling, 2007).

Noch ein weiterer Skandal wurde 2004 in der deutschen Presse in mehreren Schriften behandelt. Der Anlass dieser Artikelserie war der Vorfall, dass Andreas Molau, der acht Jahre lang Deutsch, Geschichte und Politik in einer Waldorfschule unterrichtet hat, Führungsmitglied und Berater der rechtsextremen NPD wurde, und deshalb wurde er aus der Schule entlassen und auch seine Kinder mussten die Schule verlassen. Die Begründung der Entscheidung seitens der Waldorfschulen war, dass die Ansichten des Ex-Lehrers weder als Eltern noch als Lehrer mit den Prinzipien der Waldorfschulen nicht zu vereinbaren sind. (Leffers, 2004; LNI, 2004) In den Jahren 2008-2007 wurde das Thema in der Presse wieder aufgegriffen, weil der Ex-Waldorflehrer nach seiner Entlassung unter den Namen „Waldorfschullandheim“ ein Bildungszentrum für „national gesinnte Familien“ gründen wollte. Als Modell dieses Bildungszentrums sollten die Waldorfschulen und die steinerische Pädagogik wegen der Anknüpfungspunkten Steiners Gedanken und der nationalen Gesinnung dienen. Der Bund der Freien Waldorfschulen hat Molau wegen des nicht erlaubten Namensgebrauch angeklagt, und laut der gerichtlichen Entscheidung darf Molau den Namen Waldorf im Zusammenhang mit dem Bildungszentrum nicht verwenden.

Die Rezeption der Waldorfpädagogik in der ungarischen Presse

In der ungarischen Presse wurden zahlreiche Artikel im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik und -Schulen gefunden. Ein großer Teil der Artikel beschäftigt sich mit der Gründung und dem Umzug von Waldorfschulen, bzw. in den Artikel wird über die Auftritte von Waldorfschülern berichtet. Diese Artikel können als eine PR-Tätigkeit aufgefasst werden, die zur allgemeinen Bekanntheit der Waldorfschulen beitragen können.

In den anderen Teil der Artikel wurden solche Themen behandelt, wo Meinungsäußerungen im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik und -Schulen zu erfassen sind. Anhand der Analyse dieser Artikel konnten diese Schriften in die folgenden Gruppen geteilt werden: die Artikel, die die Waldorfpädagogik und -Schulen positiv oder negativ beurteilen und die Artikel, die die Missverständnisse um die Waldorfpädagogik und -Schulen klären wollen und die Waldorfpädagogik und -Schulen betreffende Diskussionen.

Die Schriften von Tamás Vekerdy, bzw. die Interviews mit ihm geben ein positives Bild über die Waldorfpädagogik und Waldorfschulen. Neben der Darstellung der

Konzeption und der pädagogischen Praxis wird in den Artikeln von Vekerdy betont, dass die Schule weder unter staatlicher, noch politischer und noch wirtschaftlicher Beeinflussung und Steuerung stehen darf. Er hält die steinerische Konzeption – ähnlich wie bei Pestalozzi – für die Schule von Hand, Herzen und Kopf. Er stellt eine Parallelität zwischen der Entwicklungslehre von Steiner und dem psychologischen System von Jean Piaget und Sándor Karácsony, und damit will er auch ihre Daseinsberechtigung nachweisen (Vekerdy, 2008).

In der Zeitung Népszabadság Online (in den Weiteren NOL) vom 27-ten November 2006 gibt der Artikel unter dem Titel *Tanuljunk másképp, de hogyan?* ein positives Bild über die Waldorfpädagogik und in dem Artikel wird in erster Linie eher die schulische Praxis dargestellt. Ihre Weltanschauungshintergrund, die Antroposophie wird nur erwähnt (Vas, 2006). Der Artikel mit dem Titel *Minden nevelés önnevelés* informiert die Leser – natürlich neben der positiven Darstellung der alltäglichen pädagogischen Praxis der Waldorfschulen – sogar über die Möglichkeiten der Waldorflehrerbildung (Angeli, 2006).

Im Zusammenhang mit der Waldorfpädagogik und Waldorfschulen, aber auch mit anderen reform- und alternativpädagogischen Konzeptionen und Schulen gibt es zahlreiche Missverständnisse, Vorurteile und Irrglauben leider nicht nur unter den Laien, sondern auch unter den Pädagogen. Diese wollte der Leiter der alternativen Sektion des Vereins der Stiftungs- und Privatschulen in dem Artikel mit dem Titel *Nevelési elvek az iskolában és a családban. Alternatív iskolák: Nagyobb szabadság, több felelősség* klären. Es wird betont, dass die oft missverständene und kritisierte Freiheit und die damit verbundene Entscheidungsrecht auch einen größeren Verantwortungsumfang mit sich bringt. Die wichtigsten Charakterzüge der Alternativität werden statt des traditionellen frontalen Unterrichtes als die Anwendung der alternativen Unterrichtsmethoden und der subtilen Bewertung definiert. Hier muss betont werden, dass die Eltern in dem Artikel darauf aufmerksam gemacht werden, dass die Kinder nur dann eine Alternativschule besuchen dürfen, wenn die Eltern sich mit den alternativen Erziehungsprinzipien identifizieren können, da die doppelte Erziehung eine schlechte Wirkung auf die Entwicklung der Kinder ausübt (Krausz, 2006).

Ein natürlicher Charakterzug der Alternativpädagogiken ist die Verschiedenheit von der traditionellen Pädagogik, aber diese Tatsache wird in einem Teil der Artikel enorm betont. In der Zeitung NOL vom 10-ten Juli 2001 ist ein Artikel mit dem Titel *Költözik a Waldorf iskola* erschienen, in dem die Unvereinbarkeit der traditionellen und alternativen Pädagogik, d.h. der Waldorfpädagogik, und die Unterschiedlichkeit ihrer Methoden hervorgehoben wurde, was auch der Grund dafür war, dass der Unterricht unter gemeinsamer Verwaltung in einer traditionellen Schule nicht weitergeführt werden konnte, und deshalb wurde der Umzug der Waldorfschule aus der staatlichen Grundschule notwendig.

In dem Artikel wird auch hervorgehoben, dass die in den Waldorfschulen angewendeten Methoden – wie das Fehlen der Noten und der Lehrbücher, das Ein-Lehrer-System in den Klassen 1-8, der epochale Unterricht, und die speziellen, nur in den Waldorfschulen vorhandenen Fächer – sich von denen in den staatlichen Grundschulen wesentlich unterscheiden. Die Eigenartigkeit der Waldorfpädagogik wird auch dadurch in den Vordergrund gestellt, dass die Unterrichts- und Erziehungspraxis der Schule den Lesern nicht einfach als eine Methode, sondern als eine Lebensweise dargestellt wird (Viktor, 2001).

Zu dieser Gruppe der Artikel gehört die Schrift mit dem Titel *Waldorf: Öntörvényű lükéket, vagy kreatív embereket képez?*, in dem auch die Gegenüberstellung der

traditionellen und der Waldorfschule das Thema ist. Aufgrund der negativen Attribute, die zur Darstellung der Waldorfschulen und Waldorfschüler dienen, kann man gerade wegen dieser Gegenüberstellung darauf schließen, was für Irrglauben bezüglich der Konzeption bestehen. Die Ausdrücke in dem Text, die auf die Irrglauben hinweisen, sind folgende: „*untergebildete, blödsinnige, lebensferne Menschengeschichte, Laissez-faire-Schulmodell*“. Die Widersprüche betonend werden auch Ausdrücke verwendet, die die Meinung der Waldorf-Sympathisierenden widerspiegeln: „*bildet kreative, ihre Genialität erlebende, erfolgreiche Menschen, lässt die Kinder gemäß ihren Interessen aufwachsen, gibt aus Menschenliebe ein Beispiel*“.

Im Gegensatz dazu, was man auf Grund des Artikelstitels vermuten kann, wird die Praxis der Waldorfschule nicht negativ dargestellt, sondern als die positive Alternative der traditionellen, preußischen Schule. Es wird betont, dass diese Pädagogik aus dem preußischsten Land stammt. Die Befreiung der Waldorfschulen von der Rivalität wird als der totale Gegensatz der Schulen vom Typ „Rennstall“ interpretiert. Den Lehrern mit traditioneller Mentalität, deren Prinzipien im Gegensatz zu den der Waldorfschulen stehen, wird empfohlen „*um die Waldorfschulen einen weiten Bogen zu machen*“. Der Grund der Waldorfpädagogik – hervorhebend das Prinzip der Neugeburt – wird für schwer verständlich gehalten, wenn man „*bisher in einer völlig anderen Umgebung gelebt hat*“ (Dobosy, 2007).

In der Zeitung NOL sind aber auch solche Artikel erschienen, die sich über die Waldorfpädagogik negativ und mit Kritik geäußert haben. Zu diesen gehören zwei Schriften: die eine mit dem Titel *Zenélj és ne tudj a húrokról?* und die andere mit dem Titel *Tévénézés javallott*. Beide Artikel kritisieren das Verbot vom Fernsehen. In dem ersten Text wird dieses Verbot eine Abwehr von Waldorf-Art genannt, was auch die Meinung zum Ausdruck bringt, dass die Waldorfschulen die Welt um sich und die Veränderung der Kommunikationstechnologien nicht in Kenntnis nehmen wollen. In dem anderen Text erscheint die Kritik des Verbotes vom Fernsehen und mit den Ergebnissen der Medienforschung wird versucht es zu beweisen, dass die Ablehnung des Fernsehens zur Isolierung und zu Persönlichkeitsstörungen führen kann. Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Waldorfschüler „*diesen Rückstand schnell nachholen*“, d.h. die Waldorfschüler sehen trotz der Gewohnheit der Waldorfschulen nach dem Schulabschluss fern.

Die Psychologin Zsuzsanna Vajda reagierte in der Zeitung NOL in einem kritischen Brief auf ein mit Tamás Vekerdy gemachten Interview, dessen Anlass die Veröffentlichung Vekerdys Buch mit dem Titel *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* war. In dem Interview versuchte Vekerdy die Alternativschulen, unter denen die Waldorfschulen betreffenden Irrglauben zu klären, während er die staatlichen Schulen und den staatlichen Unterricht scharf kritisierte. Seiner Meinung nach „*sind die meisten Schulen wie die Wurstfabriken: das Kind wird hinten eingefüllt und vorne kommt der maßgeschneiderte Untertan heraus*“ (Vekerdy, 2004). Einander gegenübergestellt hält er den staatlichen Unterricht für preußisch, von oben gesteuert und lernstoffzentrisch, während die demokratischen Schulsysteme seiner Meinung nach von unten bauen und kinderzentrisch sind. Auf die Irrglauben bezüglich der Waldorfschulen wie z.B. „*die Schule der Blödsinnigen, in diesen Schulen wird nichts unterrichtet, die Kinder unterhalten sich hier nur*“ reagierend argumentiert er damit, dass der Grund dieser Missverständnisse der Neid, die Uninformiertheit und die Angst ist. Trotz dieser Meinungen erreichen die Kinder in diesen Schulen ausgezeichnete Ergebnisse und sie gehen gern zur Schule (Vekerdy, 2004).

Die Ansichten von Tamás Vekerdy wurden an mehreren Stellen von Zsuzsanna Vajda kritisiert. Sie hat die Berichte über die Erfolge und Glück der Waldorfschüler als „*wohlklingende Belobigung*“ bewertet. Sie hat so argumentiert, dass es keine solchen Fakten zu finden sind, die die Außenstehenden über das Wissensniveau und Weiterlernen der Waldorfschüler informieren würden, und es gibt keine vergleichende Untersuchungen bezüglich der Leistung der Schüler der traditionellen, bzw. der alternativen Schulen.

Rudolf Steiner, den Gründer der Waldorfpädagogik hat sie *einen Antroposophen mit zweifelhaftem Ruhm*“ (Vajda, 2004) genannt, und sie hat die Begründetheit der pädagogischen Prinzipien von Steiner damit in Frage gestellt, dass sie diese dem „*auf Grund der Jahrhunderten langen Traditionen der Erziehungswissenschaft und Psychologie ausgearbeiteten Wissen*“ gegenübergestellt hat (Vajda, 2004). Sie hat schließlich als eine paradoxe Erscheinung interpretiert, dass Tamás Vekerdy in Unterrichtsfragen Ratgeber der Regierung ist, und er verschweigt, dass er sowohl moralisch als auch finanziell an den Waldorfschulen interessiert ist, weiterhin, dass der Untergang des staatlichen Unterrichtswesens in seinem Interesse steht (Vajda, 2004).

In der Ausgabe der Zeitung NOL am 31-ten August 2007 ist ein Artikel mit dem Titel *A neonáci NPD párt >>nevelőközpontot<< kíván nyitni Rauenben* erschienen, in dem eine Parallele zwischen der Waldorfpädagogik und der Schulgründungsabsicht der NPD gezogen wurde. Der Grund dieser Parallele ist Andreas Molau, der ehemalige Waldorflehrer, der Führungsmitglied der fremdenfeindlichen, rassistischen und antisemitischen Partei ist, und er will nach dem Modell der Waldorfschulen ein „*Erziehungszentrum*“ öffnen. Über die Waldorfpädagogik äußert sich der Verfasser des Artikels vorsichtig, betont aber ihren eigenartigen Charakter und die Feststellung, dass die Waldorfschulen sich für offen halten. Die Verbreitung der Waldorfpädagogik wird in dem Artikel mit falschen Daten dargestellt, indem der Verfasser auf folgender Weise darüber informiert: „*diese Methode wird in etwa 1000 Schulen von Südafrika, Asien und Argentinien angewendet*“. Hier ist offensichtlich, dass die Daten der Wirklichkeit nicht entsprechen, und die Gebiete wurden in dem Artikel hervorgehoben, wohin Nazis nach dem zweiten Weltkrieg geflüchtet haben. Auch die Meinung des Bundes der Waldorfschulen wurde zum Ausdruck gebracht, dass die Situation für katastrophal hält und auf juristischen Wegen werden gegen den Missbrauch des Namen auftreten.

In der evangelischen Zeitschrift *Evangélikus Élet* hat es eine Diskussion mit mehreren Diskussionsbeiträgen über die Waldorfpädagogik gegeben, deren Ausgangspunkt der Artikel einer evangelischen Priesterin mit dem Titel *Iskola a határon – Waldorf szellemiség* war. Sie untersuchte den weltanschaulichen Hintergrund der Waldorfpädagogik aus der Sicht der christlichen Religion, und sie meint, dass die Antroposophie ein aus verschiedenen Religionen und Philosophien, fernöstlichen, okkulten Praktiken, antikem Mysteriumkult, Evolutionstheorien und den einzelnen Elementen des christlichen Glauben zusammengekneter Mischmasch sei, und es sei ein ganz anderer Weg als der Weg von Christus.

Sie hat anerkannt, dass die Waldorschulen humaner, kinderzentrischer und weniger leistungsorientiert sind, als die staatlichen Schulen, aber sie empfiehlt den Kindern der christlichen Eltern die Waldorfschulen nicht, weil „*die antroposophische Weltanschauung, Geschichtsauffassung, Menschenlehre und Geistesauffassung durchdringen den Lehrplan der Waldorfschulen, die die Kinder langsam offen gegenüber diesem dämonischen Glauben machen*“ (Szőkéné Bakay, 2004). Aus dem Zitat wird offenbar, dass sie die Waldorfpädagogik für christliche Eltern nicht für

akzeptabel hält, und sie meint, dass die Wahl der alternativen Erziehungsmethoden als die Wendung gegen Gott verstanden werden kann.

Nach der Erscheinung dieses Artikels gab es zahlreiche Reaktionen von Seiten der Leser: die Zahl der Leser, die mit der Meinung der Priesterin einverstanden waren und die der Leser, die sie kritisiert haben war die Hälfte-Hälfte. Es muss aber im Zusammenhang mit diesen Diskussionsbeiträgen hervorgehoben werden, dass die Kritiker der Waldorfpädagogik in erster Linie ihren weltanschaulichen, antroposophischen Hintergrund kritisiert haben, und sie haben die Praxis der Waldorfschulen positiv bewertet oder sie erwähnen die Praxis gar nicht. Die Anhänger und Unterstützer der Waldorfpädagogik äußern sich in erster Linie über die schulische Praxis natürlich positiv, aber über die Antroposophie sprechen sie nicht.

Schlussfolgerung

Das Ergebnis der Inhaltsanalyse kann zusammenfassend festgestellt werden, dass die Waldorfpädagogik und die Waldorfschulen aufgrund der Artikel der ungarischen Presse sowohl die öffentliche Meinung als auch die der Presse in großem Maße teilt. Es gibt zahlreiche Artikel, die Waldorfpädagogik und die pädagogische Praxis der Waldorfschulen positiv bewerten und davon begeistert sind, aber es gibt genauso viele Artikel, die sie für negativ halten und eher die Eigenartigkeit dieser Pädagogik betonen. Es muss aber bezüglich dieser Artikel hervorgehoben werden, dass die Artikel, die eine negative Meinung zum Ausdruck bringen, nicht die Praxis der Schulen angegriffen haben, sondern ihren theoretischen, weltanschaulichen Hintergrund, d.h. die steinerische Antroposophie. In den Artikeln, die ein positives Bild dargestellt haben, wurde die Antroposophie außer Acht gelassen, man hat sich nur mit den praktischen Charakterzügen der Waldorfschulen beschäftigt. Aufgrund dessen kann eine gewisse Entfernung zwischen der Theorie und der Praxis der Waldorfschulen beobachtet werden, als ob sie in der Waldorfpädagogik voneinander getrennt existieren würden.

In der deutschen Presse kann die in der ungarischen Presse eher nur angedeutete Entfernung zwischen der Theorie und der Praxis der Waldorfpädagogik schon schärfer beobachtet werden. Hier wird die Notwendigkeit des Paradigmenwechsels, also die Notwendigkeit der Abtrennung der Antroposophie von der Praxis der Waldorfschulen deutlich formuliert. Ein weiterer Unterschied ist, dass auch die Praxis der Waldorfschulen noch stärker in Kritik gestellt wurde, als in der ungarischen Presse, und die Grundlagen der Waldorfpädagogik wurden damit in Frage gestellt.

In der deutschen Presse haben die zwei Skandale um die Waldorfpädagogik und Waldorfschulen eine größere Publizität bekommen, aber der Grund dafür liegt erstens darin, dass die zwei betroffenen Bücher von Rudolf Steiner in Ungarn nicht erschienen sind, zweitens, dass der Molau-Fall eher einen deutschen Bezug hat, und in der ungarischen Presse nur in einem Artikel, als eine Kuriosität behandelt wurde.

Schließlich muss darauf hingewiesen werden, dass die in den Zeitungsartikel formulierte Äußerung der evangelischen Kirche sowohl in Deutschland als auch in Ungarn die gleiche, kritische Meinung über die Waldorfpädagogik und Steiners Gedanken zum Ausdruck bringt.

Literatur

- ANGELI Adrienn (2006): *Minden nevelés önnevelés*. Népszabadság Online 25.05.2006.
<http://nol.hu/cikk/405118> Gesehen am 05.06.2008
- Bitterer Kampf gegen Rassismus Vorwürfe*. In: Welt Online 16.11.2007
<http://www.welt.de/politik/article1371162/Bitterer-Kampf-gegen-Rassismus-Vorwuerfe.html>
Gesehen am 05.06.2008
- Bücher von Rudolf Steiner nicht auf Index gelandet*. In: Süddeutsche Zeitung 06.09.2007
<http://www.sueddeutsche.de/karriere/waldorfpaedagogik-buecher-von-rudolf-steiner-nicht-auf-index-gelandet-1.768672> Gesehen am 05.06.2008
- CHB (2006): *Evangelische Kirche kritisiert Waldorfschulen*. In: Welt Online 02.02.2006
<http://www.welt.de/print-welt/article195228/Evangelische-Kirche-kritisiert-Waldorfschulen.html> Gesehen am 05.06.2008
- DOBOSY Ildikó (2007): *Waldorf – öntörvényű lükket, vagy kreatív embereket képez?*
16.10.2007 <http://www.harmonet.hu/csalad+otthon/14192-waldorf-ontorvenyu-lukeket,-vagy-kreativ-embereket-kepez.html> Gesehen am 29.11. 2009
- HINRICH, Per (2007): *Die Lehre von Atlantis*. In: Der Spiegel 03.09.2007
<http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-52809337.html> Gesehen am 05.06.2008
- HOLM Holm (2004): *„Waldis“ unter Leistungsdruck*. In: Spiegel special 07.09.2004
<http://www.spiegel.de/spiegel/spiegelspecial/d-32047812.html> Gesehen am 05.06.2008
- HOLM Holm (2004): *Das Ende der Exorzisten*. In: Der Spiegel. 30.08.2004
<http://www.spiegel.de/schulspiegel/bildung-das-ende-der-exorzisten-a-315582.html>
Gesehen am 05.06.2008
- HOLM Holm (2007): *Hassfach Eurythmie* In: Der Spiegel. 23.04.2007
<http://www.spiegel.de/spiegel/a-478651.html> Gesehen am 05.06.2008
- KESELING, Uta (2007): *Waldorf von rechts?* In: Welt Online 04.08.2007
http://www.welt.de/welt_print/article1079708/Waldorf-von-rechts.html Gesehen am 05.06.2008
- KRAUSZ Viktória (2008): *Nevelési elvek a családban és iskolában. Alternatív iskolák: Nagyobb szabadság, több felelősség* Népszabadság Online 30.11.2006
<http://nol.hu/cikk/426261> Gesehen am 05. 06.2008
- LANGERNÉ BUCHWALD Judit (2010): *A reformpedagógiai iskolakoncepciók és alternatív iskolák elterjedésének korlátai és lehetőségei a közoktatásban*. Pápa, Pannon Egyetem Neveléstudományi Intézete.
- LEFFERS, Jochen (2004): *Auch die Kinder des rechten Tarnkappen-Lehrers sollen gehen*. In: Der Spiegel 12.11.2004 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/waldorfschule-auch-die-kinder-des-rechten-tarnkappen-lehrers-sollen-gehen-a-327495.html> Gesehen am 05.06.2008
- LEFFERS, Jochen (2004): *Ex-Waldorflehrer arbeitet künftig für die NPD*. In: Der Spiegel 29.10.2004 <http://www.spiegel.de/schulspiegel/heimlicher-rechtsextremist-ex-waldorflehrer-arbeitet-kuenftig-fuer-die-npd-a-325508.html> Gesehen am 05.06.2008
- LEFFERS, Jochen (2008): *Waldorfschulen klagen gegen NPD-Funktionär*. Jochen Leffers In: Spiegel Online <http://www.spiegel.de/schulspiegel/rechts-streit-waldorfschulen-klagen-gegen-npd-funktionaer-a-522511.html> 11.12.2007. Gesehen am 05.06.2008
- LNI (2004): *Kinder von NPD-Anhänger sollen Waldorfschule verlassen*. In: Welt Online 11.11.2004 <http://www.welt.de/print-welt/article351707/Kinder-von-NPD-Anhaenger-sollen-Waldorfschule-verlassen.html> Gesehen am 05.06.2008
- NAGY N. Péter (2005): *Zenélj és ne tudj húrokról?* Népszabadság Online 04.12.2005
<http://www.nol.hu/archivum/archiv-386199> Gesehen am 05. 06.2008
- NÉMETH András & SKIERA, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. 11-14. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- A neonáci NPD párt "nevelő központot" kíván nyitni Rauenben* Népszabadság Online 31.08. 2007. <http://nol.hu/cikk/462467> Gesehen am

- NPD plant Schulungszentrum in Niedersachsen. In: Welt Online 08.08.2007
<http://www.welt.de/politik/article1088209/NPD-plant-Schulungszentrum.html> Gesehen am 05.06.2008
- NPD-Funktionär darf keine Waldorfschule eröffnen. In: Tagesspiegel 01.08.2007
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/brandenburg/rechtsextremismus-ndp-funktionaer-darf-keine-waldorfschule-eroeffnen/1002494.html> Gesehen am 05.06.2008
- NPD-Funktionär verliert vor Gericht. In: Tagesspiegel 09.05.2008
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/landespolitik/schulungszentren-ndp-funktionaer-verliert-vor-gericht/1230778.html> Gesehen am 05.06.2008
- NPD-Funktionär will Landschulheim gründen. In: Tagesspiegel 02.09.2007
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/brandenburg/rechtsextremismus-ndp-funktionaer-will-landschulheim-gruenden/1036296.html> Gesehen am 05.06.2008
- PYS (2003): *Für Werner ist Antroposophie ein Rezept für gutes Management*. In: Welt Online 08.01.2003 <http://www.welt.de/print-welt/article329406/Fuer-Werner-ist-Anthroposophie-ein-Rezept-fuer-gutes-Management.html> Gesehen am 05.06.2008
- ROCHOWSKI, Tina (2007): *Schadensbegrenzung*. In: Tagesspiegel 18.12.2007
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/schule/schadensbegrenzung/1099944.html> Gesehen am 05.06.2008
- SCHWILK, Heimo (2004): *Schonraum für Kinderseele* In: Welt Online 26.09.2004
<http://www.welt.de/print-wams/article115971/Schonraum-fuer-die-Kinderseele.html>
 Gesehen am 05.06.2008
- SZABOLCS Éva (2004): Tartalomlemezés. In: *Bevezetés a pedagógiai kutatások módszereibe*. 330-338. szerk. Falus Iván. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- SZŐKÉNÉ BAKAY Beatrix (2004): *Iskola a határon*. Evangélikus Élet 04.09.2004
<http://www.evelet.hu:8080/ujzagok/evelet/archivum/2004/36/094> Gesehen am 05.06.2008
- Tévénézés javallott. Népszabadság Online 06.08.2004 <http://banderaz.blog.nol.hu/cikk-proxy/53634/> Gesehen am 05.06.2008
- VAJDA Zsuzsanna (2004): *Gyerekek, iskolák, tanácsadók*. Népszabadság Online 16.07.2004.
<http://nol.hu/cikk/4624678> Gesehen am 05.06.2008
- VAS Bettina (2006): *Tanuljunk másképp, de hogyan?* Népszabadság Online 28.11.2006
<http://nol.hu/cikk/425902> Gesehen am 05.06.2008
- VEKERDY Tamás (2008): *A Waldorf pedagógiáról*.
<http://www.waldorfsuli.hu/index.php/waldorf-pedagogia/olvasosarok/397-vekerdy-tamas-a-waldorf-pedagogiarol> Gesehen am 05.06.2008
- VEKERDY Tamás (2008): *Milyen iskola kell a gyerekeknek?* Interjú Vekerdy Tamással.
 Népszabadság Online 05.05.2004 <http://nol.hu/cikk/46246783> Gesehen am 05.06.2008
- VIKTOR Sándor (2001): *„Költözik a Waldorf iskola”* Népszabadság Online 10.07.2001
<http://nol.hu/cikk/23924> Gesehen am 05.06.2008
- Waldorfschulen wollen gegen NPD-Funktionär klagen. In: Tagesspiegel 12.10.2007
<http://www.tagesspiegel.de/berlin/brandenburg/umstrittenes-schulprojekt-waldorfschulen-wollen-gegen-ndp-funktionaer-klagen/1118504.html> Gesehen am 05.06.2008
- WERNER, Hendrik (2007): *Wie antisemitisch war Rudolf Steiner?* In: Welt Online 29.11.2007
http://www.welt.de/welt_print/article1411569/Wie-antisemitisch-war-Rudolf-Steiner.html
 Gesehen am 05.06.2008

Die Fragen zu den Schulabbruchsproblemen

© Ildikó SOMOGYI

ildikosomogyi@hotmail.com

(Universität Debrecen, Debrecen, Ungarn)

Eins der dringlichsten Probleme des Schulungswesens ist die Frage warum die Quote der Schüler die die Schule so früh verlassen so hoch ist. Der Schulabbruch ist nicht nur in unserer Heimat ein bedeutendes Problem, sondern eins von ganz Europa. Die 2011-er Daten von den Mitgliedsstaaten der europäischen Union zeigen das 6 Millionen (!) Schüler die Schulen verlassen (sz.n., 2011). Die Daten widerspiegeln ganz gut, wie wichtig die Frage des frühen Schulabbruches sind und das sie mehr Beachtung finden müssen. Der frühe Schulabbruch ist auf mehrere Gründe zurückzuführen, dessen Auswirkungen sich arg auf das weitere Leben auswirken können. In der Seminararbeit untersuchen wir die Fragen des Schulabganges. Wir entschlüsseln den Ausdruck Schulabbruch und dessen Inhaltsrahmen. Mit Nationalen und internationalen Daten, vergleichen wir mit Schulabbrecherquote der Europäischen Union und mit den Forschungsergebnissen aus Ungarn, folglich decken wir weitere Gründe für das frühe verlassen der Schule auf. In ein paar Gedanken analysieren wir die schulpflichtige Jugend und deren frühes Kinder-Engagement.

Schlüsselwörter: Schulabbruch, früh mit der Schule aufhören, Lehrpflicht, 2020-er Strategie von Europa, Abgangsquote, frühe Kinderverpflichtung, Teenagerschwangerschaft

Eines der dringlichsten Probleme des Schulwesens ist der Schulabbruch, und der hohe Anteil der viel zu früh die Schule verlassenden Schüler (Mayer, 2006). Mehrere namhafte Fachmänner haben sich mit der Grundschul- (z. B.: Mayer József, Babusik Ferenc, Mihály Ildikó) und den Mittelschulabgängen (z. B.: Liskó Ilona, Kertesi Gábor, Kézdi Gábor) beschäftigt.

Die frühen Schulabgänger auferlegen eine grosse Belastung für die Gesellschaft, auch aus der Sicht des Bildungswesens sowie des Arbeitsmarktes (Györfi, 2009). An immer mehr Orten benötigt der Arbeitsmarkt minimum eine Mittelschulbildung und nebenbei verschiebt sich der Fokus auch immer mehr auf ein Kongnitivvermögen (Bognár, 2003).

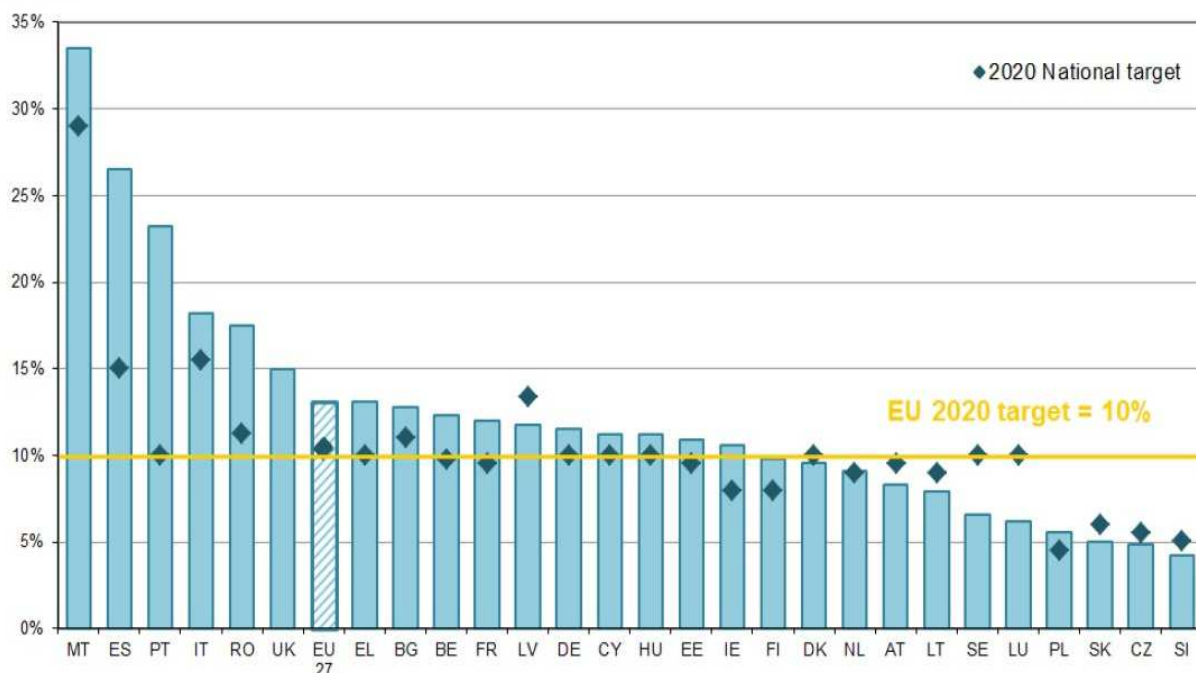
In der Seminararbeit untersuchen wir die Fragen des Schulabbruches. Wir entschlüsseln den Ausdruck Schulabbruch und dessen Inhaltsrahmen. Die Schulabbrecherquote der Europäischen Union wird mit den Forschungsergebnissen aus Ungarn verglichen, folglich decken wir weitere Gründe für das frühe verlassen der Schule auf. In ein paar Gedanken analysieren wir frühes Kinder-Engagement.

Der Schulabgang ist nicht nur in unserer Heimat ein bedeutendes Problem, sondern eins in ganz Europa. Die 2011-er Daten von den Mitgliedsstaaten der europäischen Union zeigen, dass 6 Millionen (!) Schüler die Schulen verlassen. Aus den Daten klar zu erkennen ist, die Grösse dieses Problems (sz.n., 2011). Deshalb hat der Europarat in der 2011-er Empfehlung die Achtsamkeit der Mitgliedsstaaten auf dieses Problem gelenkt, damit sie die frühen Schulabgängerquoten senken müssen. Die 2020-er Strategie von Europa formuliert zu dem Problem die Zwecke um dieses Vorhaben zu beginnen. Inklusiv zu diesem Vorhaben, ist eines der wichtigsten

Ziele, dass die 14,4% der Schulabbrecher (2009) 2020 auf unter 10% reduziert werden. All dies möchte der Europarat mit der Verbesserung der Bildung und des Qualifikationsniveaus erreichen, damit die Risikofaktoren der Arbeitslosigkeit und der sozialen Ausgrenzung reduziert werden (Fazekas, 2011).

Wenn wir den Begriff Schulabgang untersuchen, lohnt es sich zu beachten, dass in den europäischen Mitgliedsstaaten das schulpflichtige Alter nicht einheitlich ist. In Ungarn ist das schulpflichtige Alter bis 18 Jahre, in Österreich bis 15 Jahre, in England und Frankreich bis 16 Jahre, in Litvanien bis 17 Jahre (Istenes-Péceli, 2010) ist. So sind beim widerspiegeln der Daten Unterschiede bei den prozentualen Ergebnissen zu erkennen. Wenn die Schüler die Schule zu früh verlassen hat das ernste Folgen für die späteren Lebensabschnitte, wie sich im Arbeitsmarkt zu platzieren usw. Mehrere Personen (z. B.: Szőke Krisztina, Fehérvári Anikó, Mayer József, Liskó Ilona) haben sich mit dem Problem abgegeben es versucht zu definieren, die Gründe aufzudecken und die Lösungen dafür zu suchen. Wir müssen den Schulabgang und das frühe verlassen der Schule definieren. Es ist sehr schwer diesen Begriff einzugrenzen, weil er in jedem Land anders ausgedeutet wird. Als Rückschlag der Schulen gelten, wenn die Schüler ein Jahr wiederholen, nicht gelungene Prüfungen oder der Schüler ist gegenüber seinen Klassenkameraden zurückgeblieben, hierher kann man auch das Verlassen der Schule zählen (Fehérvári, 2008). Aus den Daten ist herauszunehmen das die Schulabgängerquote abfallend ist, aber das Durchschnittsverhältnis ist immer noch hoch. Im Jahr 2000 war der Durchschnitt 16%, im Jahr 2009 14,4%. Aber das ist immer noch sehr hoch. Im Durchschnitt der europäischen Union ist die sehr hohe, herausragende Schulabgängerquote einzelner Mitgliedsstaaten miteingeschlossen (Fehérvári, 2008).

Chart 1: Early school leaving rates by country in 2011 and Europe 2020 national targets (in %)



1. Quelle: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/esl1_en.pdf

Wenn wir das oben abgebildete Diagramm eingehend betrachten, sehen wir das der Durchschnitt der europäischen Union, sehr extreme Werte in sich miteinschliesst. Zum Beispiel im Fall von Malta wo der 33% Durchschnitt sich als sehr hoch erweist, gegenüber den 5% Durchschnitt von Slovenien. Zu beachten ist ausserdem noch, das die Länder seit der Zielsteckung sich sehr ernste Sorgen gemacht haben den Schulabbruchsdurchschnitt zu senken, fast alle Mitgliedsstaaten zeigen eine sinkende Tendenz. Ungarn ist mit seinem 11,4 % Schulabgang in der Mitte des europäischen Unionsdurchschnittes plaziert. Wir sind in der richtigen Richtung um die Durchschnitte zu senken, aber wir müssen die Durchschnitte noch verbessern (sz.n, 2011; Mihály, 2009).

Damit wir das Thema tiefgründiger erkunden können, müssen wir vorher noch abklären wer die untersuchten Gruppen waren. Nach der Fassung des Europarates sind die Schulabgänger die 18-24 Jahre alten Jugendlichen, welche die Sekundarstufe I erlangt haben, aber nicht mehr mit den Ausbildungsstätten in Kontakt stehen. Auf Ungarn bezogen sind mehrere (z. B.: Liskó Ilona, Fehérvári Anikó, usw.) der Meinung, dass es sich lohnt die Frage des Schulabbruches in erster Reihe an den mittelstufen weiterführenden Schulen zu untersuchen (Mayer, 2006; Szóke, é.n.).

In Ungarn nehmen die meisten der Schulabgänger an der Mittelstufenunterrichtsschulen nicht teil. Aus den Forschungen von Liskó Ilona (2008) und Fehérvári Anikó (2008) kommt zum Vorschein, das die benachteiligten oder die unterprivilegierten Kinder an erster Stelle die Schulabgänger der Berufsschulen sind. Das Schulungssystem sieht in diesen Berufsschulen einen „Sammelplatz“ für die benachteiligten und sonderpädagogischem Förderbedarf benötigten Kinder. Die meisten dieser Kinder gehen in diese Schultypen (Liskó, 2008; Fehérvári, 2008). In sehr vielen Fällen steht der Schulabgang parallel zu schulischem Scheitern, in vielen Fällen auch sozial, sowie andere Gründe für das fernbleiben von der Schule (Mayer 2005). Bei dieser Aussage stellt sich nun die Frage, ob der Schulabgang nur mit den Werkzeugen aus dem Unterricht behandelt werden können? Die Gründe können auch einzeln eine kritische Situation hervorbringen, wenn sie sich aber anhäufen werden sie noch problematischer. Der Schulabgang ist in drei Gruppen einteilbar, welche folgende sind:

- die Ursache von Schulversagen
- die Ursache von sozialen Problemen,
- persönliche und individuelle Probleme

Man muss anmerken, das man zwischen den Gruppen keine klare Grenze ziehen kann, weil der Grund für die Probleme zusammenfügen und ein dichtes Netz von Kausalbeziehungen ist. Die sozialen Probleme und die persönlichen Probleme können in eine Kategorie gehören, weil aus den individuellen Problemen auch soziale Probleme entstehen können.

Zum Schulversagen können wir noch folgende Gründe hinzugeben, welche aus dem Unterricht stammen, negativ ausgegangene Erlebnisse, Studienergebnisse, aus dem Lehrer-Schüler Konflikt entstandene Probleme. Die pädagogischen Methoden, der Lehrplan, die Kenntnisse der Lehrer, die nicht gerechte Verteilung der zum Unterricht benötigten Werkzeuge und Lehrmittel sind weitere bestimmende Gründe. Grosse Einwirkungen können die Schulleistungen auf die einzelne Lebensbahn, die Ausfälle, wie auch das mehrende Fehlen im Unterricht, repetieren eines Schuljahres, schlechte Klassen, häufiger Schulwechsel, usw. haben. Die sich sammelnden schulischen Ausfälle, spielen mit grosser Wahrscheinlichkeit eine Rolle,

das der Schüler die Entscheidung fällt, das er auf der Fakultät nicht mehr weiterstudiert und das er die Hürden des Lebens anders nimmt (Mihály, 2009). Man kann beobachten, das diese Kinder in der Klasse an der Peripherie liegen, ihre Beziehungen sind schwach, sie werden nicht vor den negativen Erlebnissen geschützt, kurz in einem Wort zusammengefasst sie marginalisieren. Sie fühlen sich nicht wohl in ihrer Gemeinschaft und sie sehen es für besser an, sie zu verlassen (Csóti, 2006). Es ist eine bewiesene Tatsache, dass zwischen dem Schulabbruch und dem familiären Hintergrund Zusammenhänge bestehen. Aber was können die sozialen Probleme sein? Hier muss man die geographische Lage und die lokalen Nachteile erwähnen. Die einheitliche Chance zum Zugang zur Bildung, weiterhin ist es ist auch publik, dass die schlechteren, im Nachteil stehenden Siedlungen lernenden Kinder, viel schlechtere Chancen haben, als die in einer Großstadt oder gar in einer Hauptstadt lernenden Kinder (Krémer, 2009). Die Wohnbedingungen zu Hause spielen ebenfalls eine Rolle, bei dem frühen Schulabbruch. Die nicht angemessenen Lebensbedingungen, das Fehlen von Lehrmitteln, das zum Lernen benötigte ruhige Umfeld, sind bedeutende Probleme. Wenn die Kinder kein optimales Umfeld haben zum lernen, führt das unweigerlich zu Leistungsabfall, was folglich zum Versagen führt, dann treffen wir hier wieder das frühe Schulabbrechen an (Krémer, 2009).

Das Beispiel der Eltern und das sozialisieren des Kindes spielt ebenfalls eine bedeutende Rolle. Das Kind eignet sich während der Sozialisierung, die von den Eltern repräsentierten Haltungen an und hier verändert sich auch die Einstellung zum Schulwesen. Die Eltern, die eine geringere qualifizierte Ausbildung haben, deren Kinder haben ebenfalls geringere Schulabschlüsse, wenn es dann weiter noch in der Familie Mitglieder gibt, die früh mit der Schule aufgehört haben, zeigen sie auch den Kindern ein schlechtes Beispiel. Der Platz der Eltern in der Arbeitswelt hat ebenfalls eine wichtige Bedeutung (Mollenhauer, 1996; Mihály, 2009).

Viele Schüler denken, das die von ihnen gewählte Laufbahn, für sie nicht das Richtige ist es ist eher eine Möglichkeit und Notwendigkeit zum Geld verdienen, welche vielfach von dem Problem das die Familie zu wenig Lebensunterhalt erhält begleitet wird und die Kinder deshalb eine Arbeit annehmen müssen (Mihály, 2009).

Die dritte grosse Kategorie sind die persönlichen Gründe, welche den frühen Schulabbruch ebenfalls beeinflussen. Der erste Grund ist die Roma Abstammung. In den Bildungseinrichtungen, sowie vielfach im weiteren Leben, werden die Roma mit einer Reihe von Vorurteilen konfrontiert, welche ein großes Hindernis für die weitere Entwicklung einer positiven Karriere sind (Babusik, 2003). Bei den unterprivilegierten und benachteiligten Kindern ist ein sehr hoher Anteil an Roma, die von den oben genannten Faktoren beeinflusst werden. Die nicht optimale Eltern-Kind Beziehung und den „ich habe keine Lust zum Lernen“ Faktor können wir unter die persönlichen Gründe einreihen, obwohl es eine hohe Korrelation zwischen den sozialen und familiären Faktoren gibt. Zu den persönlichen Gründen können wir auch noch den Schulabbruch wegen Teenagerschwangerschaft hinzuzählen.

Mit der Teenagerschwangerschaft und der zeitgleichen Verbindung mit dem frühen Schulabbruch befassen sich nur wenige Fachliteraturen. Mihály Ildikós Studie hat schon die Verbindung erwähnt, das in Kanada in den letzten 10 Jahren sich die Jugendschwangerschaft verdoppelt hat. Welche den frühen Schulabbruch nach sich gezogen hat (Mihály, 2009). Hieraus können wir also die Schlussfolgerung ziehen, dass sich das Problem immer mehr steigert, da es zu wenig Nachdruck gibt.

Gyukits György's Studie schreibt nieder, das diese Mädchen, die ein Baby aufziehen, quasi ohne Ausnahme die Opfer des Schulabbruches werden. Im

Grossteil stammen sie von der Roma-Gruppe ab. Die frühen Schwangerschaften haben viele Gründe, einhergehend mit vielen Folgen. Wenn junge Menschen glauben, dass sie ihr eigenes Leben nicht kontrollieren können, rutscht ihnen das Management aus den Händen, werden Entscheidungen, die nicht durchgedacht worden sind gefällt, und sie sind sich deren Folgen nicht bewusst. Die familiären Beziehungen haben grossen Einfluss auf die Entscheidungen. Unter familiären Beziehungen können wir die Schulabschlüsse der Eltern, ihre Position auf dem Arbeitsmarkt usw. verstehen. Die Pubertäralter-Schwangerschaften haben nicht nur Einfluss auf das Leben des Einzelnen sondern auch auf sein nahes Umfeld (Gyukits, 2003).

Die ungarische Akademie gegen die Kinderarmut hat in ihrer Studie von Szikra Dorottya niedergeschrieben, dass die Zahl der Pubertäralter-Schwangerschaften im Gegensatz zu den 1990-er Jahren um die Hälfte gesunken ist. In Ungarn haben von 100 pubertierenden Mädchen 20 eine Schwangerschaft. Wenn wir die Daten weiter entschlüsseln, dann sehen wir das von den 20 Schwangerschaften 10 mit einem Schwangerschaftsabbruch enden (Szikra, 2010).

Aus den Daten herauszulesen ist, dass 1980 bei den 15-19 jährigen Jugendlichen auf tausend Frauen die Lebendgeburtsrate 68 betrug, während im 2008 die Lebendgeburtsrate auf einen drittel gesunken ist.

In der ungarischen Akademie gegen die Kinderarmut gestartetes Studienprogramm haben sie zusammenhänge gesucht für den Schwangerschaftsabbruch und die strukturelle familiäre Umgebung. Die Zielgruppe der Studie waren die 17 jährigen und jüngeren pubertierenden Mädchen, die ihre Schwangerschaft abgebrochen haben. Sie haben den Zusammenhang gefunden, dass diese Mädchen nicht in die Marginalgruppe gehören (weder in Bezug auf Lebensbedingungen, weder der besetzte Arbeitsmarktstatus der Eltern), sie leben in geordneten Lebensverhältnissen, man kann sie nicht als benachteiligt anschauen.

Laut den Forschungen zu Folge hat gerade dieser Umstand zum Schwangerschaftsabbruch geführt. Erstaunlich ist, dass 91% der pubertierenden Mädchen in geordneten familiären Umfeldern leben, und der Schulabschluss der Eltern in den meisten Fällen Mittelstufenabschluss ist. Für mich persönlich ist das eine interessante Angabe, welche zeigt, dass innerhalb der Schwangerschaftsabbruchs-Zahlen 7,7% Roma Abstammung haben. Die Wichtigkeit der Prävention unterstreicht die Bedeutung das 65% aller Jugendlichen keinen Rat verlangt haben, beim Auftreten dieses Problems. Zum Anschluss zu diesem Thema, ist einer der wichtigsten Daten, welcher zeigt, welcher Wille die pubertierenden Mädchen dazu geführt hat, damit sie einen Schwangerschaftsabbruch machen. Fast die Hälfte der Mädchen (50%) wurde vom Willen des Weiterlernens geführt, 30,7% wegen dem zu jungen Alters und 6,7% wegen dem Grund des unverheiratet seins (Szikra, 2010).

Es ist wichtig zu beachten, dass das Schulabbrechen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt oder eine Folge der aufgetretenen Probleme sind, sondern ein Endprodukt eines langen Prozesses ist. Nicht umsonst nennt Mihály Ildikó diesen Prozess „die stille Epidemie“ (Mihály, 2009).

Wie Sie sehen, ist das Problem der Schulabbrüche ein ernsthaftes Problem, nicht nur für Ungarn, sondern ein dringlichstes Problem in ganz Europa. Es gibt schon Vorschläge für die Lösungen, aber an einigen Stellen müssen wir noch auf deren Umsetzung warten. Es kommt die Frage hoch, gibt es eine einheitliche Lösungsempfehlung für den Schulabbruch, weil doch die Probleme weit auseinander reichen und tief verwurzelt sind? Ob das anheben des schulpflichtigen Alters auf 18

Jahre eine wirkungsvoller Vorschlag wäre? Das öffentliche Bildungswesen hat das Gesetz für das Alter der Schulpflicht in Ungarn reduziert. Wenn wir die Daten anschauen, wieviele Kinder frühzeitig mit der Schule aufhören, dann sehen wir, dass diese Zahl immer noch sehr hoch ist. Wenn wir das Alter der Schulpflicht reduzieren, können wir einen nicht mehr anzuhaltenden Prozess starten, welcher immer mehr Kindern die anziehende Gelegenheit bietet die Schule viel zu früh zu verlassen. Ein gerader Weg in die Verarmung. Forschungen beweisen, dass die höhere schulische Ausbildung von einer Verarmung schützt.

Die Empfehlung des Europarates ist, dass die Interventionen schnell und effizient durchgeführt werden sollten. Es müssen Anstrengungen unternommen werden, damit man die Macht der Schulen aufrecht erhalten kann. Zu gleicher Zeit müssen wir uns auch große Mühe geben, das wir nur Kinder in den Schulbeginn schicken, die Schulreif sind, weil wenn das Kind nicht auf die Schule vorbereitet ist, dann führt das früher oder später zum Scheitern.

Wir sehen, dass hinter dem schulischen Scheitern, dem Frühen verlassen der Schule, mehrere unterschiedliche Gründe und Tatsachen sind, von welchen wir uns eingehender mit den im schulischen Alter befindlichen Müttern beschäftigen. Die Daten widerspiegeln ganz deutlich, dass wir uns mehr mit dieser Situation beschäftigen müssen, weil sie leider bis jetzt nur wenig Nachdruck bekommen hat. Alle schwangeren Mädchen, quasi ohne Ausnahme werden zu Opfern des Schulabbruches.

Ich kann nicht genug betonen, wie wichtig und aktuell dieses Thema ist. Hoffentlich bringt die Empfehlung des Europarats in dem die Ziele festgelegt sind, auch Ergebnisse und bis ins Jahr 2020 wird eine Verringerung der Rate der Schulabbrecher auf unter 10% erfolgreich zu verzeichnen sein.

Literatur

- BABUSIK Ferenc (2003): Késői kezdés, lemorzsolódás – cigány fiatalok az általános iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (10), pp. 3-18.
- BOGNÁR Mária (2003). *A lemorzsolódás, az iskolai kudarc elleni küzdelem az OECD és Európai országokban – a második esély iskoláinak tapasztalatai*. In Mayer József (ed.): *Esélyt teremtő iskolák. iskolai törekvések a hátrányos helyzetűek tanulási kudarcainak leküzdésére*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ.
- CSÓTI Marianna (2006): *Te és a többiek. A társas kapcsolatok építésének praktikái*. Budapest: Pro Die Kiadó.
- FAZEKAS Sándor (2011): *Az Európai Unió Tanácsának ajánlása a korai iskolaelhagyás csökkentését célzó szakpolitikákról*
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:191:0001:0006:HU:PDF>
[06.08.2012]
- FEHÉRVÁRI Anikó (2008): Lemorzsolódás a szakiskolákban – egy empirikus kutatás tapasztalatai. In Fehérvári Anikó (2008) (ed): *Szakképzés és lemorzsolódás* (pp. 165-281). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- GYÓRFI Éva (2009): Lemorzsolódás – esélyes gyerekek. *Család, Gyermek, Ifjúság*, (4), 9-10.
- GYUKITS György (2003): Gyermekvállalás a nagyvárosi szegénynegyedben élő fiatalok roma nők körében. *Szociológiai Szemle*, (2), 59-83.
- ISTENES Mónika & PÉCELI Melinda (2010): Tankötelezettségi korhatárok nemzetközi összehasonlításban. *Iskolakultúra*, (4), 3-22.
- KRÉMER Balázs (2009): *Bevezetés a szociálpolitikába*. Budapest: Napvilág Kiadó.

- LISKÓ Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (eds.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 95-120). Budapest: ECOSTAT.
- MAYER József (2005) (ed.): *A második esély iskolái*. Budapest: Országos közoktatási Intézet.
- MAYER József (2006): Az első, a második és az n-edik iskolai esély. Hátrányos helyzetű tanulók iskolai kudarcai és a kompenzáció lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 56 (12), 37-54.
- MIHÁLY Ildikó (2009): A „Csendes Járvány”. <http://www.ofi.hu/tudastar/mihaly-ildiko-csendes> [06.08.2012]
- MOLLENHAUER, Klaus (1996): Szocializáció és iskolai eredmény. In Meleg Csilla (1996) (ed.): *Iskola és társadalom I*. Pécs: JPTE Tanárképző Intézet Pedagógia Intézet.
- sz.n. (2011): *A Bizottság útnak indítja az iskolai lemorzsolódás csökkentését célzó cselekvési tervet*. http://ec.europa.eu/magyarország/press_room/press_releases/20110131_az_iskolai_lemorzsolodas_csokkentese_celzo_cselekvesi_terv_hu.htm [06.08.2012]
- SZIKRA Dorottya (2010): *Serdülőkori terhességek. Egy jövőbeli kutatást megalapozó tanulmány és összefoglaló*. Budapest: MTA Gyerekszegénység Elleni Program Programiroda.
- SZŐKE Krisztina (é.n.): *A lemorzsolódás problémája. Nemzetközi kitekintés*. http://nevtud.ektf.hu/files/publikaciok/aapa_szk.pdf [06.08.2012]