

Ethik statt Kaffeehaus – eine triste Gegenüberstellung!

Gedanken über (un)taugliche Räume zur ethischen Ertüchtigung

Künftig soll in unseren Schulen Ethik unterrichtet werden. Erstaunlicherweise nur für jene Schülerinnen und Schüler, die nicht den Religionsunterricht besuchen. Als Alternative zum Kaffeehaus, sagt unser Bildungsminister. Er könne sich vorstellen, dass die „Beschäftigung mit dem Transzendenten“ als „Appetitanreger“ für den Religionsunterricht wirke.¹

Ethikunterricht um Schüler_innen zum Religionsunterricht zu verführen?

Neben der Fehlauuffassung, Ethik würde über „das Transzendente“ verhandelt, gibt es weitere Fragwürdigkeiten:

Was hat der Minister gegen das Kaffeehaus – traditionell ein Hort geistiger Inspiration?

Ist es Aufgabe österreichischer Bildungspolitik, Religionen zu puschen?

Erinnert an das Jahr 1933, als die Austrofaschisten den Erlass des Wiener Stadtschulratspräsidenten GLÖCKEL zur »Aufhebung des Zwanges zu den religiösen Übungen« aufgehoben haben.

Wodurch will sich Religion als Äquivalent zu Ethik qualifizieren?

ANDREA PINZ, Leiterin des Schulamtes der Erzdiözese Wien, versteigt sich zur Behauptung, „dass es keine Ethik ohne Religion gibt und dass es keine Religion ohne Ethik gibt.“²

Wie kommt sie darauf? Gerechtigkeit, Tugenden, das gute Leben, Glück – das sind zentrale Begriffe antiker Philosophie, somit weit älter als jene Religionen, die in Österreichs Schulen unterrichtet werden!

Jenseits der Appetizer-Funktion:

Wozu Ethikunterricht?

Ethisches *Handeln* kann kaum durch Unterrichtung motiviert werden.

ARISTOTELES, Begründer der Ethik als eigenständige Disziplin, war überzeugt: „Für die sittlichen Betätigungsweisen bedeutet das bloße Wissen wenig oder

¹ Vgl. https://www.wienerzeitung.at/nachrichten/politik/oesterreich/992223_Alternative-zum-Kaffeehaus.html (Zugriff: 22.4.2021)

² Praxis - Religion und Gesellschaft Ö1, 6.2.2019 16:05

nichts.“ Sittliche Tüchtigkeit werde durch Übung erlangt und gehe wieder verloren, wenn man nicht dabei bleibe. SIGMUND FREUD meinte: “... solange sich die Tugend nicht schon auf Erden lohnt, wird die Ethik vergeblich predigen.“ Fragt sich, welche ‚Tugenden‘ sich in der Schule lohnen und somit eingeübt werden.

Wozu überhaupt Ethik?

Wurzel aller Moral ist die Verletzbarkeit von Lebewesen, die sich nie für sich allein behaupten können und so aufeinander angewiesen sind.

Moralität bemisst sich daran, wie weit Individuen das Wohl und Wehe anderer Lebewesen im eigenen Handeln berücksichtigen.

Solange eine Person nur sich selbst erfassen kann, beurteilt sie Handlungen bloß nach dem eigenen Nutzen. Sie urteilt »egozentrisch, präkonventionell«.³ Lohn und Strafe motivieren das Handeln.

Im Laufe ihrer Entwicklung lernen Menschen die sozialen Positionen Anderer zu verstehen sowie deren Gedanken und Gefühle zu interpretieren. Sie erkennen sich selbst eingebettet in eine Gruppe. Damit wird das Wohl der Gemeinschaft zur Grundlage ihrer Urteile, deren Regeln werden handlungsrelevant. Sie sind auf der »konventionellen« Stufe der Moral angekommen.

Mit wachsender Vernunft erkennen Individuen, dass jenseits seiner eingewöhnten Lebenszusammenhänge soziale Systeme existieren, deren Interessen andere sein können als die der eigenen Gemeinschaft. Konventionen können nun in Frage gestellt, Loyalitäten relativiert werden. In der Folge misst eine Person Handlungen an *Prinzipien*, die sich an einem abstrakten *Allgemeinwohl* orientieren. Auf diesem »postkonventionellen« moralischen Niveau beziehen Individuen potenziell die Interessen aller Menschen in ihr Motivsystem ein, berücksichtigen auch nachfolgende Generationen, eventuell Tiere, die gesamte Biosphäre. Diese höchste Form der Moral ist »universalistisch«, weil sich ihre Prinzipien *universell* anwenden lassen, sie ist »autonom«, weil Normen eigenständig entwickelt werden. Handlungsregulativ ist die *Vernunft*.

Exemplarisch für ein in diesem Sinn *universalistisches* Prinzip steht etwa die *Diskursethik* von JÜRGEN HABERMAS⁴. Er schlägt folgenden *Universalisierungs-*

³ vergl. auch in der Folge: KOHLBERG, LAWRENCE (1997): Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main: Suhrkamp

⁴ HABERMAS, JÜRGEN (1991): Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt am Main: Suhrkamp, S 32

grundsatz vor: „Jede gültige Norm muß der Bedingung genügen, daß die Folgen und Nebenwirkungen, die sich aus ihrer *allgemeinen* Befolgung für die Befriedigung der Interessen *jedes* Einzelnen voraussichtlich ergeben, von *allen* Betroffenen zwanglos akzeptiert werden können.“ Ein hoher Anspruch!

Moralische Willensbildung auf diesem Niveau setzt individuell hohe Denkfähigkeit und Informiertheit voraus. Die Rasonierenden müssen sich in die Lage aller versetzen können, die von einer in Frage stehenden Handlung oder Norm betroffen wären. Ferner bedarf es anspruchsvoller Randbedingungen. Alle Betroffenen sollten als *Freie* und *Gleiche* an gemeinsamen ethischen Entscheidungen teilnehmen können - *wohininformiert, wahrhaftig* und *zwanglos*.

Soweit die Kennzeichen einer *idealen Argumentationsgemeinschaft*. *Reale* Diskursgemeinschaften sehen meist anders aus. Unter ethischen Gesichtspunkten wären diese allerdings stets an jener zu messen. Jedenfalls kommt der *Gerechtigkeitsstruktur* sozialisierender Institutionen wie etwa der Schule, eine kritische Rolle für die Entwicklung moralischen Urteilens und Handelns zu.

Ich möchte nun prüfen, inwieweit die österreichische Schule in ihrer strukturellen Verfassung im Allgemeinen und ob Religionsunterricht im Speziellen einen tauglichen Rahmen zur ethischen Ertüchtigung abgeben.

Ist der staatliche Bonus für Religionen moralisch gerechtfertigt?

Der Heilige Stuhl etwa hat die »Europäische Menschenrechtskonvention« nicht unterzeichnet. *Menschenrechte* sind »Vernunftrecht«, welches proklamiert, der vernunftbegabte Mensch könne durch Denken und Werten Recht erkennen und setzen. Gegen das Recht des Menschen über sich selbst zu bestimmen, führen die Päpste das göttliche »Naturrecht« ins Treffen.⁵ Das »*ius divinum naturale*« wird unmittelbar auf den Willen Gottes zurückgeführt, gilt als überzeitlich, über dem kirchlichen und dem menschlichen Recht stehend.

In Religionen gelten Gebote, Dogmen, die zwar mitunter vernünftig begründet werden können, nicht jedoch durch Vernunfturteile außer Kraft gesetzt. Es ist geradezu das Wesen des Glaubens, keiner rationalen Begründung zu be-

⁵ MENOZZI, DANIELE (2018): Katholische Kirche und Menschenrechte. Von der Französischen Revolution bis zur Gegenwart. In: HEIMBACH-STEINS, MARIANNE; WENDEL, SASKIA; BAUMEISTER, MARTIN UND BÖHNKE, MICHAEL (Hg.) (2018): Menschenrechte in der katholischen Kirche. Historische, systematische und praktische Perspektiven 87–101 Verleger: Ferdinand Schöningh

Online-Publikationsdatum: 01 Jan 2018

DOI: https://doi.org/10.30965/9783657788910_008

dürfen. Und es gelingt dem religiösen Glauben in der Konfrontation mit Nichtgläubigen, diese in seltsamer Weise am Privileg des Arationalen zu beteiligen. Vor religiösen Irrationalismen kapituliert die Vernunft oft bereitwillig. Auf religiöse Zumutungen reagieren Menschen häufig *gelähmt* oder aber *entfesselt*. *Pietät* möchte religiöse Gefühle nicht verletzen, *Toleranz* will die Freiheit der Religion hochhalten, rabiater *Intoleranz* malt den Teufel an die Wand. In der Folge unterbleibt eine kritisch gelassene Auseinandersetzung mit Dogmen, die das Fühlen, Denken und Handeln der Gläubigen leiten und Freiheit beschneiden.

Sich darauf einzulassen, die Vernunft zu suspendieren, kann entlasten, ist aber riskant. Es bedeutet, auch die Forderung nach dem Primat einer aufgeklärten Moral gegenüber einer religiösen Wertsphäre fallenzulassen. Mittlerweile ist sogar der Versuch wieder gesellschaftsfähig, die Vernunft als Quelle der Moral zu disqualifizieren. DOSTOJEWSKIs bodenloser Spruch „Wenn Gott nicht existierte, wäre alles erlaubt“ wird von theistischen Philosophen heute wieder vorbehaltlos affirmativ zitiert.⁶

Gilt aber nicht im Grunde umgekehrt: „Gerade wenn Gott, der Allmächtige, existiert, ist nichts schlechthin unerlaubt“, wie WINFRIED SCHRÖDER erörtert? Willensakte eines *personalen, frei handelnden* und zugleich *allmächtigen* Gottes könnten nämlich nicht durch Moralprinzipien begrenzt sein.⁷ Gottes Wille bietet also ein unberechenbares Fundament für menschliche Moral. Schon SÖREN KIERKEGAARD verfasste in seiner Auseinandersetzung mit dem *uneinsehbaren* Befehl Gottes an Abraham, seinen Sohn Isak zu töten, die These von der *Notwendigkeit* einer „Suspendierung des Ethischen“.⁸ IMMANUEL KANT formuliert: „... gesetzt, wir könnten ... zu einem Wissen vom Daseyn Gottes gelangen ...; so würde alle Moralität wegfallen. Der Mensch würde sich sogleich Gott bei einer jeden Handlung als Vergelter oder Rächer vorstellen.⁹ ... an die Stelle der moralischen Beweggründe würden Hoffnung der Belohnung, und Furcht vor Strafen treten; der Mensch würde aus sinnlichen Gründen tugendhaft seyn.“¹⁰

⁶ So auf dem 11. Philosophikum Lech zum Thema Die Gretchenfrage „Nun sag, wie hast du's mit der Religion?“, September 2007.

⁷ SCHRÖDER, WINFRIED (2008): Wenn Gott nicht existierte, wäre alles erlaubt. Anmerkungen zur religiösen Begründung der Moral. In: LIESSMANN, KONRAD P.: (Hg.) (2008): Die Gretchenfrage „Nun sag, wie hast du's mit der Religion?“ Philosophicum Lech Band 11, Wien: Zsolnay, S 162

⁸ Verg. KIERKEGAARD, SÖREN (1964): Furcht und Zittern, Hg. RICHTER, LISELOTTE, Reinbeck: Rowohlt, zitiert nach SCHRÖDER, WILFRIED 2008, S 165

⁹ KANT, IMMANUEL, Akad.-A, Bd. 28, S 1083f, zitiert nach W. SCHRÖDER 2008, S 166

¹⁰ „Dieser Glaube ist aber auch nicht Wissen, und, Heil uns! daß Er es nicht ist; denn eben darin erscheint die göttliche Weisheit, daß wir nicht wissen sondern glauben sollten, daß ein Gott

Lohn und Strafe als Handlungsregulative - das spräche tatsächlich für die niedrigste Moralstufe.

Die *Vernunft* hingegen gebietet den Menschen, die Erbsünde zu leben und *autonom* zu entscheiden, was gut und was böse ist, nicht einem *Gehorsamsideal* zu erliegen oder religiösen *Sanktionsandrohungen*.

Religiöse Traditionen stehen vielfach im Widerspruch zu einer universalistischen Ethik - zu Freiheit, Gleichheit und Vernunft.

Religiöse Traditionen stehen vielfach im Widerspruch zu einer universalistischen Ethik - zu Freiheit, Gleichheit und Vernunft. So stellt *Gehorsam* in vielen Religionen eine zentrale Tugend dar. *Gehorsam* befreit von Verantwortung, negiert *Freiheit*. ‚Gottgegebene‘, patriarchale Hierarchien schreiben *Ungleichheit* fest. Mit Ausnahme der evangelischen Kirche sind die monotheistischen Religionsgemeinschaften durch strikte Diskriminierung von Frauen gekennzeichnet. Sie alle huldigen vormodernen Formen von Gemeinschaft. Weltweit nimmt der Kampf gegen die Anerkennung sexueller und reproduktiver Rechte im UN-Menschenrechtssystem Fahrt auf. Und dieser Kampf ist religiös grundiert. So hat der Vatikan als erster gegen die „Gender-Theorie“ mobilisiert. Unter dem Titel „Männlich und weiblich erschaffe ich sie. ...“ hat die katholische Bildungskongregation einen Leitfaden verfasst, der Lehrer_innen helfen soll, gegen Theorien zu argumentieren, die Geschlechtsidentitäten durch sozio-kulturelle Faktoren begründet ansehen und Alternativen zur Heterosexualität legitimieren.¹¹

Wie lernen Kinder und Jugendliche verantwortet zu leben?

Kinder und Jugendliche lernen nicht durch Dogmen moralisch verantwortet zu leben, sondern durch persönliches *Erfahren* vernünftiger Regelsysteme. Sie

sey. Denn gesetzt, wir könnten durch die Erfahrung (ob man sich gleich die Möglichkeit nicht denken kann); oder auf diese oder jene Art zu einem Wissen vom Daseyn Gottes gelangen; ...; so würde alle Moralität wegfallen. Der Mensch würde sich sogleich Gott bei einer jeden Handlung als Vergelter oder Rächer vorstellen; das Bild würde sich ganz unwillkürlich in seine Seele drängen; an die Stelle der moralischen Beweggründe würden Hoffnung der Belohnung, und Furcht vor Strafen treten; der Mensch würde aus sinnlichen Gründen tugendhaft seyn.“

KANT IMMANUEL (1817): Vorlesung über die philosophische Religionslehre, Leipzig: bei Carl Friedrich Franz. (google book)

¹¹ <https://religion.orf.at/stories/2986542/>

tendieren dazu, moralische Argumente, die über ihrem aktuellen Urteilsniveau liegen, zu assimilieren. Wille und Fähigkeit zu avancierem ethischem Urteilen und Handeln werden am leichtesten im Zusammenhang mit Interessenskonflikten eingeübt, die in *sozial durchmischten* Umwelten auftauchen. **Erlebte** Widersprüche veranlassen zu einer Reorganisation des Denkens und Wertens auf einem höheren Niveau. In Auseinandersetzungen auf Augenhöhe lernen Menschen eigene *und* die Interessen anderer zu verstehen, Gefühle mitzuteilen, Ansprüche zu argumentieren und Verantwortung zu übernehmen. Je häufiger und je früher schon Kinder vielfältige Anstöße zu Perspektivenwechsel erhalten, desto besser entwickeln sich ihre kognitiven und damit ihre moralischen Fähigkeiten.¹²

Was davon bietet die österreichische Schule?

Wie steht es da um die Grundlagen rationalen, ethischen Rasonierens – Freiheit, Gleichheit und Wahrhaftigkeit?

Kinder gehen zunächst meist *freiwillig* und auch gerne in die Schule. Bald kommt jedoch der verheißene *Ernst des Lebens* über sie, macht *Freiheit* und *Gleichheit* zunichte und entzieht der *Wahrhaftigkeit* als handlungsleitendem Wert die Plausibilität.

Schülerinnen und Schüler sind wesentlich Objekte von Unterrichtung, nicht freie Subjekte ihres Bildungsprozesses. Schulfunktionäre sprechen tatsächlich von „*Beschulung*“. Die gesamte Bildungskarriere entlang schwebt das Damoklesschwert der Auslese über ihren Köpfen, sollen sie doch möglichst früh auf separierte Schienen gesetzt werden, die in gänzlich unterschiedliche Lebenswelten führen. Dafür werden sie immer minuziöser vermessen. Schon im Kindergarten beginnt die Monitorisierung. „Entwicklungsdokumente“ können in der Folge für eine Vorselektion zur Aufnahme in einzelne, sehr begehrte Volksschulen dienen.

In der Volksschule herrscht der größte Selektionsdruck der gesamten Schullaufbahn. Hier werden die Weichen gestellt, wird beinhart ausgelesen, und zwar *sozial*. So erweist sich im Übergang von der Volksschule zu weiterführenden Schulen der *sozioökonomische Status* der Eltern als *einzig signifikanter* Vorhersagefaktor für die Schulwahl. Kinder aus *sozioökonomisch* schlechter gestellten Familien erhalten bei *gleicher* Kompetenz in Deutsch die *schlechteren* Noten und treten bei *gleichen* Noten in Deutsch und Mathematik am Ende der Volksschule *seltener* in eine AHS über. Bei gleicher Leistung bekom-

¹² Verg. KOHLBERG 1996, S 164 ff

men sie von ihren Lehrkräften seltener die Empfehlung für die höhere Schule.¹³ Von *Gleichheit* kann in der *gemeinsamen Volksschule* also nicht die Rede sein! Mit dem neuen „Pädagogik-Paket“ wurde zuletzt die Ausleseschraube erneut angezogen. Ab der 2. Klasse werden wieder Noten gegeben und Kinder können wieder sitzenbleiben.

Testungen werden auf die Spitze getrieben. Von 2012-2019 wurden in sorgfältigen Settings »Bildungsstandards« überprüft, in der 4. und 8. Schulstufe und bloß alle 2-3 Jahre. Die Daten wurden nur auf Klassen- und Schulebene ausgewertet mit dem Ziel einer datenbasierten Schulentwicklung. Dieses gerade erfolgreich gewordene Projekt wurde sistiert und wird ersetzt durch jährliche, aber oberflächlichere Testungen in der 3., 4., 7. und 8. Schulstufe. *Weniger aussagekräftige* Daten werden nun für Diagnosen auf *Individualebene* ausgewertet. Schulentwicklung tritt in den Hintergrund zugunsten einer wenig validen Individualdiagnostik mit *schwachem Förderungspotential* aber *starkem Ausleseeffekt*.

Nach der Volksschule geht es für die Schülerinnen und Schüler auf getrennte Wege in wesentlich *ungleiche* Lebenslagen mit *ungleicher* Lebensqualität und *ungleicher* Lebenszeit. Und das aufgrund von Diagnosen, für die - *vielfach nachgewiesen* - kein einziges wissenschaftliches Testkriterium in Anspruch genommen werden kann: weder »Objektivität« (Würde dieselbe Diagnose von unterschiedlichen Personen getroffen?) noch »Reliabilität« (Würde eine wiederholte Erhebung zum selben Ergebnis führen?) und auch nicht »Validität« (Wird mit der Untersuchungsmethode wirklich die in Frage stehende Qualität erfasst?).

Die Zensuren für die Zehnjährigen spiegeln also kaum die *aktuelle* Leistungsfähigkeit wider und erlauben noch viel weniger *Prognosen* für *spätere* Leistungsprofile.

Was sich eventuell schon prognostizieren lässt, sind Geisteshaltungen derart durch schulische Ausleseprozesse geschleuster Bildungsobjekte. ZIFFEL in BERT BRECHTs „Flüchtlingsgespräche“¹⁴ bringt es auf den Punkt: "*Unterschleif, Vortäuschung von Kenntnissen, ..., schnelle Aneignung von Gemeinplätzen, Schmeichelei, Unterwürfigkeit, ... usw. usw.*" – vor allem auch Menschenkennt-

¹³ Verg. HAIDER, GÜNTNER, Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des Bildungswesens, BIFIE 2010, <https://www.bifie.at>
HOHENGASSER, VERENA; PESCHEK, SIMONE; STADLER, FELIX (2019): Schule geht uns alle an. In: SANDER, GÜNTHER; GINNER, BORIS (Hg.) (2019): Warum Demokratie Bildung braucht. Wien, Berlin: Mandelbaum 134-142

¹⁴ BRECHT, BERT (1980): Flüchtlingsgespräche, Leipzig: Reclam, S 24

nis, um erfolgreich täuschen zu können. „... *alles was nötig ist, um im Leben vorwärtszukommen*“ lerne man in der Schule.

Solche Mentalitäten lassen es dann auch naheliegend erscheinen, Studienabschlüsse leistungsschonend an windigen Privatinstiuten zu „erwerben“.

Damit wäre allerdings auch die letzte Grundbedingung einer höheren Ethik, die der *Wahrhaftigkeit*, dahin!

Schlaucherl-Kompetenz ist selbstverständlich nicht zu verachten! Mit ihr wäre allerdings auch die letzte Grundbedingung einer höheren Ethik dahin - *Wahrhaftigkeit!*

Selbsterfüllenden Prophezeiung

Durch ungerechtfertigte Klassifikation und Separation üben Kinder die Spielregeln einer Welt *ungleicher* Möglichkeiten ein, werden in erster Linie auf Rivalität getrimmt. Die Voraussetzung jeder höheren Moral, eine *sympathische Einfühlung in die Perspektiven Anderer*, wird durch Separation in verschiedene Schultypen sowie neuerdings durch Zuteilung zu Leistungsniveaus, Deutschklassen, Knock-out-Klassen, ... geradezu unterbunden.

Bildungsapartheid bedeutet nicht nur ungleichen Zugang zu Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern beeinflusst massiv das Selbstbild der Sortierten und damit auch deren Leistungsfähigkeit.

Dies legt eine lange Reihe von sozialpsychologischen Studien zum Phänomen der „*selbsterfüllenden Prophezeiung*“ nahe.

Als Initialexperiment gilt das von ROBERT ROSENTHAL und LEONORE F. JACOBSON. Sie hatten 1965 achtzehn Klassenlehrern einer US-amerikanischen Grundschule vorgegaukelt, sie könnten mit Tests jene 20 Prozent ihrer Schüler identifizieren, die im folgenden Schuljahr „aufblühen“ würden. Sie ermittelten mit den Tests zwar den aktuellen Intelligenzquotienten der Schüler, nannten aber in der Folge bloß *zufällig* ausgewählte Kinder als zukünftige „Bloomers“. Nach einem Jahr zeigten diese tatsächlich einen signifikant größeren IQ-Zuwachs als die übrigen Kinder. Die Lehrpersonen beurteilten zudem den Charakter der „Aufblüher“ positiver.¹⁵

¹⁵ Psychological Reports, 1966, 19, 115-118. Teachers' Expectancies: Determinants Of Pupils' IQ Gains¹ ROBERT ROSENTHAL and LENORE JACOBSON, Harvard University, South San Francisco Unified School, District Summary — Within each of 18 classrooms, an average of 20% of the children were reported to classroom teachers as showing unusual potential for

Erwartungen beeinflussen Verhaltensweisen. Sogenannte „Erwartungseffekte“ wurden vielfach untersucht und bestätigt.

So zeigt sich in sorgfältigen Studien, dass Frauen dann und *nur dann* schlechtere Mathematikleistungen liefern als Männer, wenn ihnen zuvor diesbezügliche Erwartungen zugespielt werden.¹⁶ Blonde Frauen schneiden in Konzentrations- und Intelligenztests schlechter ab, wenn ihnen vorher Blondinenwitze erzählt werden.¹⁷ Konfrontiert mit einem galanten Prüfer erbringen Frauen in Aufnahmetests schlechtere Leistungen als wenn ihnen unpersönlich begegnet wird - allerdings nur auf jenen Gebieten, in denen sie laut Vorurteil ‚schlechter zu sein haben‘ als Männer. Afroamerikaner zeigen im Test *nur dann* schwächere intellektuelle Leistungen als Weiße, wenn sie vorher ihre Hautfarbe ankreuzen.¹⁸ Indische Kinder niederer Kasten schneiden in Labyrinth-Aufgaben schlechter ab, wenn sie vorweg ihre Kastenzugehörigkeit angeben.

Diese Effekte werden wissenschaftlich mit dem Konzept des »*Stereotype Threat*« erklärt, mit der Angst, durch das eigene Verhalten ein negatives Stereotyp der Gruppe, mit der man sich identifiziert, zu bestätigen. Solche Selbstbedrohung stört kognitive Funktionen.¹⁹

Selbstverständlich gibt es Leistungsunterschiede zwischen Schüler_innen auch jenseits solcher Einschüchterungen. Sie sind in aller Regel Resultate unterschiedlicher Lernanlässe. Defizite sollten in der Schule durch individuelle Lernsettings kompensiert werden. In Österreichs Schulen werden sie verschärft,

intellectual gains. Eight months later these “unusual” children (who had actually been selected at random) showed significantly greater gains in IQ than did the remaining children in the control group. These effects of teachers’ expectancies operated primarily among the younger children.

<https://www.soft-skills.com/rosenthal-effekt-pygmalion-effekt/>

¹⁶ STEELE, CLAUDE M.; ARONSON, JOSHUA (1995): Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans, in *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995 Nov. Vol.69(5) 797-811

¹⁷ verg. HUBER, ANDREAS: Klischees: Wer dran glaubt, bringt schlechte Leistungen, in *PSYCHOLOGIE HEUTE* 2006, Heft 2, S 12

¹⁸ STEELE und ARONSON, SIEHE FN 16 1

¹⁹ STEELE, C. M., SPENCER, S. J. & ARONSON, J. (2002). Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. P. ZANNA (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 34, pp. 379–440). San Diego: Academic Press. JOSHUA ARONSON, DIANE M. QUINN, STEVEN J. SPENCER: *Stereotype threat and the academic under-performance of minorities and women*. In: JANET K. SWIM, CHARLES STANGOR (Hrsg.): *Prejudice. The target's perspective*. Academic Press, San Diego und London 1998, ISBN 0-12-679130-9, S. 83–103

CLAUDE M. STEELE: *A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance*. (PDF; 3,5 MB) In: *American Psychologist*. Band 52, Nr. 6, 1997, S. 613–629.

STEELE, C. M. & ARONSON, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 797–811.

weil schon jede Sichtbarmachung bestehende Unterschiede vergrößert. Separation stellt den Gipfel an Diskriminierung dar.

Rationale Lebensformen

Vernünftiges Fühlen, Denken und Handeln könnten Menschen am ehesten in Lebensformen entwickeln, die selbst schon vernünftig sind. Vernünftig in dem Sinne, dass eine Motivation durch *gute* Gründe persönlich Sinn macht, dass eine universalistische Motivation das Individuum nicht etwa von vornherein in Gegensatz zu eigenen Interessen bringt.

Die österreichische Schulpolitik konterkariert die moralische Entwicklung der ihr Ausgelieferten und macht es Lehrpersonen schwer, vernünftige Ambitionen zu verfolgen. So hat etwa der Bildungsminister, befragt nach der wissenschaftlichen Fundierung seiner Projekte, gesagt, man solle die Wissenschaft nicht überspannen. Die könne und solle sich nicht überall einmischen. Politik habe schon auch ihren Gestaltungsspielraum.²⁰

Wir leben in einer säkulären Demokratie, die eine aufgeklärte, dynamische Kultur garantieren sollte. Damit zukünftige Akteur_innen uns dem Ideal »rationaler Lebensformen« (HABERMAS) näherbringen könnten, bräuchten sie Bildungsmilieus, die das Wachstum ihrer Subjekte innerhalb bunter Gemeinschaften vorantreiben. Und: nur eine *reflexive* Vermittlung von Moralität und Sittlichkeit sowie eine kritische Distanz zu Traditionen unterstützen die Bildung einer autonomen Individualität und Moral.

Vielleicht bis auf Weiteres doch besser im Kaffeehaus?

²⁰ am 12.1. 2020 in der ZIB 2 am Sonntag