

Das Experiment Pötttsching

Evaluierung von Gemeinschaftserziehung im Kinderdorf – 30 Jahre danach

Ernst Gehmacher/ Erika Svoma (Wien)

Vor dreißig Jahren endete in Pötttsching das Projekt einer „dörflichen“ Gemeinschaftserziehung überdurchschnittlich intelligenter Kinder aus den damaligen unteren Sozialschichten. Zu einem sozialwissenschaftlichen Experiment wurde das Begabungsförderungs-Kinderdorf Pötttsching allerdings erst durch die langzeitliche Evaluierung, durch das Aufspüren und Nachverfolgen der Lebenswege ehemaliger Kinderdorf-BewohnerInnen, der „Alt-Pötttschinger“. Die in diesem Aufsatz zusammengefasste Studie bestärkt die Hypothese, dass Gemeinschaftserziehung und -erlebnisse von Jugendlichen soziale Kompetenz fördern und formen. Die Kinder von damals sind dreißig Jahre später nicht nur überdurchschnittlich sozial engagiert; sie sind auch psychisch gesünder und relativ glücklich. Um langfristige Wirkungen von Milieu und Erziehung genauer zu verstehen, bedarf es allerdings noch umfassender derartiger longitudinaler Lebenslaufstudien.

1. Einleitung

Vier Jahre lang wurden ab 1968 im Kinderdorf Pötttsching im nördlichen Burgenland lernbegabte Kinder im Alter von 8 bis 18 Jahren aus ökonomisch schwachem und schulfernem Milieu in einer progressiv-sozial orientierten Gemeinschaftserziehung gefördert. Für die Auswahl von Pötttsching war die verkehrsgünstige Lage zwischen den Schulstandorten Wiener Neustadt und Mattersburg mit ausschlaggebend.

Die in sieben Kinderhäusern mit 84 Plätzen untergebrachten Kinder von Pötttsching wurden mit psychologischen Intelligenz- und Persönlichkeitstests ausgewählt. Sie erhielten Bildungschancen, die sie sonst nicht gehabt hätten; sie sollten in einer engen Gemeinschaft individuelle Selbstentfaltung lernen. In der Dorfgemeinschaft wurde mit bemühter „parlamentarischer“ Mitbestimmung, oft in Konflikt mit noch sehr hartnäckigen „autoritären“ Strukturen, Demokratie „trainiert“. ErzieherInnen wie Kinder wurden in eine selbstkritische Evaluierung einbezogen. In der Gemeinschaftserziehung kam es zu starken Spannungen zwischen der Verbindung von sozialdemokratischer Kinderfreunde-Ideologie mit der antiautoritären Emanzipationsbewegung einerseits und traditionellen Erziehungsidealen andererseits.

Das Experiment endete, als die sozialdemokratische Bildungspolitik den Zugang zu höheren Schulen für sozial breitere Schichten öffnete. Die spezifische, vielleicht auch etwas elitär erscheinende Förderung Begabter in einer Kinderdorf-Gemeinschaft war als Pilotprojekt gedacht und wurde 1971 aufgegeben, als die sozialdemokratische Bundesregierung die Politik einer Bildungsexpansion durch vermehrte Einrichtung höherer Schulen zum Schwerpunkt machte. Das Kinderdorf änderte seinen Charakter. Es nahm ab 1972 nur mehr „Sozialfälle“ aus schwierigen Lebenslagen auf, ohne einen

Anspruch auf Intelligenz-Testleistungen zu erheben. Die noch verbleibenden Kinder aus dem Begabungsförderungs-Programm blieben noch bis zum Schulabschluss, die letzten waren dann nur mehr eine Minderheit.

Dreißig Jahre später wurde nun in einer Studie des ABIF (vormals: Verein für Angewandte Bildungsforschung, derzeit: Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung) versucht, den Effekt dieser spezifischen Gemeinschaftserziehung und Begabungsförderung zu evaluieren.

Diese 2000/01 durchgeführte Studie (Gehmacher/ Svoma 2001) behandelt folgende Themen:

1. Das Konzept von Pttsching – zu erschließen aus zeitgenössischen Publikationen, dem Buch des zeitweiligen pädagogischen Leiters Uwe Bolius (Bolius 1979), der Dissertation von Herbert Kropf (Kropf 1978) und den Erinnerungen der Beteiligten – im Vergleich mit den großen Erziehungsidealen der damaligen Epoche.
2. Die Zeugnisse, Erinnerungen, Erfahrungen und Schlussfolgerungen der mit Pttsching verbundenen ExpertInnen, PädagogInnen und PolitikerInnen sowie das Medienecho zu den Verhältnissen, Vorgängen, Problemen und Erfolgen im Kinderdorf Pttsching 1968 – 1971.
3. Die Wirkung von Pttsching auf die Lebensschicksale nach Umfrageergebnissen und Tests sowie in der Deutung einiger Betroffener und in der Interpretation der skizzierten „Lebensgeschichten“.
4. Meinungen zur Bedeutung des Experiments Pttsching für die Erziehung von morgen.

Ein großer Teil der damals Geförderten sowie auch der pädagogisch Verantwortlichen war noch erreichbar. Erinnerungen und Biographien einstiger SchülerInnen geben Zeugnis davon, wie die damalige Förderung heute gesehen wird. Von den 120 erfassten „Ehemaligen“ – von denen 84 länger als ein Jahr in Pttsching waren – konnten 45 für eine ausführliche schriftliche Befragung gewonnen werden.

Zu danken ist den AuftraggeberInnen der Untersuchung, der Gesellschaft der sterreichischen Kinderfreunde und der Gemeinde Wien, sowie allen, die bereitwillig in Interviews und Umfragen die vielen Fragen beantwortet haben –, und nicht zuletzt den SpezialistInnen im BOAS (Büro für die Organisation angewandter Sozialforschung) und im ABIF.

Die Studie bietet die Chance, den „Lebenserfolg“ einer Gruppe, die im Alter zwischen 8 und 18 Jahren einer spezifischen Erfahrung ausgesetzt war, mit den durchschnittlichen „Erfolgs“-Werten ihrer Herkunfts-Population ohne Kinderdorf-Erfahrungen zu vergleichen – das heißt, Pttsching als Experiment zu betrachten. Ein derartiger Forschungsansatz bringt erhebliche Schwierigkeiten mit sich.

Es müssen Maßstäbe für den Lebenserfolg gefunden werden, für die es Vergleichswerte gibt. Es sind die wesentlichen Merkmale der spezifischen Erziehung in Pttsching zu bestimmen, die das Experiment ausmachen, aber auch die Besonderheiten der Kindergruppe, die aufgrund einer gezielten Selektion im Begabungsförderungs-Programm aufgenommen und behalten wurde (es schieden ja auch mehr als 30 Kinder vor Ablauf eines Jahres wieder aus). Und es ist in der Analyse zu evaluieren, wie groß

der Einfluss von Pötttsching auf den Lebenserfolg war, im Kontrast und in der Interaktion mit den Wirkungen von Persönlichkeitsfaktoren, Familie und sozialem Milieu.

Der Großteil der Information, die von uns zusammengetragen und gewonnen wurde, ist deskriptiv, emotional gefärbt und vielfach anekdotisch. Doch der Ansatz zu einer näheren Analyse der Auswirkungen von Gemeinschaftserziehung auf berufliche und soziale Karrieren, auf Lebensbewältigungsfähigkeit und physische wie psychische Befindlichkeit macht diese kleine Studie auch methodisch interessant.

Neben den üblichen soziologischen Indikatoren Bildungsabschluss und sozialer Aufstieg wurden als Maßstäbe für den Lebenserfolg, d.h. als Maß für die Lebensbewältigungsfähigkeit der „sense of coherence“-Test nach der „Salutogenese“-Theorie von Aaron Antonovsky (1997) und als unmittelbares Erfolgskriterium die subjektive Befindlichkeit (inklusive der subjektiven Gesundheit) herangezogen. Aus den „historischen“ Daten (Gehmacher 1969a) wurden auch Ergebnisse der Intelligenztests aus der damaligen psychologischen Begleitforschung mit einbezogen.

Das Besondere an Pötttsching, das dieses Kinderdorf als Experiment im Kontrast zum „normalen“ Hintergrund erscheinen lässt, war die sehr freie, emanzipatorisch-antiautoritäre, aber in die Traditionen der sozialistischen „Arbeiterkultur“ eingebettete Erziehung. Diese erfolgte in der koedukativen und hinsichtlich Alter wie Bildungsgang gemischten Wohngemeinschaft des Kinderdorfes. (Im Kinderdorf gab es etwa gleich viele Mädchen wie Jungen, die einzelnen Kinderhäuser waren dagegen vorwiegend, jedoch nicht vollständig, geschlechtlich homogen.) Dazu kam das Ideal einer Förderung individueller Begabungen über die Schulleistung hinaus. Das Experiment Pötttsching umfasste drei wesentliche Charakteristika:

1. *emanzipatorische Erziehung* (Koedukation und Mitbestimmung);
2. eine nach Alter, Herkunft, Sozialschicht und Schulbildung *heterogene Gemeinschaft*;
3. *individuelle Begabungsförderung*.

Es ist schwierig, die Wirkungen von Pötttsching genau einzuschätzen. Die verfügbaren Daten und die Fallzahlen sind für aussagekräftige statistische Aussagen oft unzulänglich. Die das Experiment „störenden“ Hintergrund-Variablen waren kaum zu quantifizieren. Und es fehlt an Vergleichen zur Wirkung von anderen Internaten und Formen von Gemeinschaftserziehung, und damit von anderen Erziehungsstilen auf den sozialen wie psychischen Lebenserfolg, wie er hier zu messen versucht wurde.

Wenn es trotzdem zu überlegenswerten Ergebnissen gekommen ist, kann das vielleicht dazu ermutigen, Erziehung und Bildung in der Forschung vermehrt als wissenschaftliches Experiment zum ganzheitlichen Verständnis sozialer Systeme zu begreifen – und nicht nur den Transfer ökonomisch verwertbarer Information zu evaluieren (dazu Gehmacher 2000).

2. Erziehungskonzepte im Konflikt

Zu den großen politischen Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg gehörte die Expansion der Bildung als Rezept zur Sicherung von Wohlstand und Vollbeschäftigung. Mit der Verbreiterung der „Bildungseliten“ und dem wachsenden Bedarf an höheren Qualifi-

kationen verringerten sich die Barrieren für den sozialen Aufstieg. Auch die Sozialdemokratie vertrat die Ansicht, dass sich über die Bildung nicht nur die Modernisierung, sondern auch die Demokratisierung nachhaltig fördern ließe.

Das pädagogische Konzept des Kinderdorfes Pötttsching konzentrierte in Symbiose und Konflikt vier gesellschaftspolitische Orientierungen:

1. *Expansion der Schulbildung* über die Pflichtschule hinaus: „mehr Kinder in höhere Schulen“, mit Selektion und Leistungsanspruch;
2. die *antiautoritäre Erziehung* wider den „Triebverzicht“: „Selbstentfaltung statt Drill“, Erziehung ohne Leistungsdruck;
3. *Gemeinschaftserziehung* zu sozialer Gesinnung und zum „neuen Menschen“: „sozialistische Erziehung“ mit ethischem Anspruch;
4. *Begabungsförderung* mit gezielter Förderung von besonderen Talenten in allen Bereichen: „Talententwicklung“, elitär und/ oder kompensatorisch.

An sich stehen diese Orientierungen nicht unbedingt im Widerspruch. Freiheit und Ordnung erreichen ihr Optimum in der sozialen Realität wie in der Erziehung immer nur in einer prekären Balance. Das Eigentümliche des „Experiments Pötttsching“ war das Zusammentreffen und Aufeinanderprallen dieser vier Orientierungen in unterschiedlichen Personen und Erziehungsidealen mit dem ehrgeizigen Bemühen, mit diesem Kinderdorf ein neues Vorbild zu schaffen. Den Hintergrund für diese Konstellation bildeten verschiedene Einflussfaktoren: Bildungsexpansion, antiautoritäre Bewegung, wachsende Stärke einer noch auf „oppositionelle“ Gesellschaftsveränderung ausgerichteten Sozialdemokratie und die von der OECD propagierte Humankapital-Theorie im Sinn einer notwendigen Expansion höherer Bildung für Wirtschaftswachstum und Demokratieentwicklung.

Die Kinderdorf-Bewegung selbst ging auf eine Initiative aus der „neutralen“ Schweiz zurück – inmitten eines vom Krieg verheerten und verarmten Europas und einer von Ideologien gespaltenen Welt. Kinder, die im Krieg Heimat und Familie verloren hatten, sollten in einer dörflichen Familienatmosphäre Geborgenheit finden. Pestalozzi wurde dabei zum Paten. Das Pestalozzi-Kinderdorf in Trogen im Kanton Appenzell entstand 1946. Schon 1948 wurde eine internationale Institution zur Förderung von Kinderdörfern (die FICE) gegründet. Österreich eröffnete die ersten Kinderdörfer in den folgenden Jahren. Die Kinderdorf-Idee gewann rasch an Boden. Und an dieser Bewegung nahmen die Kinderfreunde mit der Gründung der GÖK (Gesellschaft Österreichischer Kinderdörfer) seit Ende der 50er-Jahre teil (Kropf 1978).

Inner- gegenüber außerfamiliäre Erziehung (Heimerziehung) – diese Alternative ist eine Grundfrage des modernen Bildungswesens überhaupt. Solange die Kinder nicht mehr Können und Wissen benötigten als ihre Eltern, lag die Erziehung vielfach in der Familie. Erst das Bildungswesen religiöser, politischer und militärischer Eliten zog Kinder in eigenen Internatsschulen (Klosterschulen, Seminare, Kadettenschulen, Eliteschulen) heran. Die Berufsbildung in Lehrverhältnissen bei fremden Familien war ein weiterer Schritt: Parallel zur Urbanisierung und Industrialisierung, mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht und der allmählichen Verbreitung der Lesefähigkeit in größeren Bevölkerungskreisen nahm auch die schulische Gemeinschaftserziehung

einen immer größeren Raum im Leben der Heranwachsenden ein. Obgleich Schulgemeinschaften (in Ganztagschulen und im fakultativen Unterricht) im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung immer mehr die familiäre Erziehung (auch durch AlleinerzieherInnen) ergänzten, blieb letztere für die große Mehrheit insgesamt dominant.

Kinderdörfer wurden ursprünglich als Familienersatz eingerichtet. Nicht so Pötttsching: Hier war das Dorf als Ergänzung zur Familie programmiert.

Das Kinderdorf Pötttsching nahm von Anfang an von einer Strukturierung der Gruppen nach dem Familienprinzip Abstand. In einer programmatischen Erklärung heißt es: „Es ist unmöglich, in einem Kinderdorf Vater und Mutter völlig zu ersetzen Fast alle pädagogisch unbedingt notwendigen Forderungen an die Eltern sind dort nicht erfüllt. Ein Kinderdorf ist eben keine Sammlung von Familien ...“ (Gehmacher 1969b, 188-189).

Heimleitung und ErzieherInnen wurden teilweise aus der sozialdemokratischen Kinderfreunde-Bewegung rekrutiert. Diese Personen hatten praktische Arbeitserfahrungen mit Kinder- und Jugendgruppen, verfügten über ein reiches Repertoire an Musik, Spielen und handwerklichem Können aus der Kultur der Arbeiterbewegung – und sie bestärkten außerschulische Selbstentfaltung in einer engen Gemeinschaft, mit Betonung von „Gleichheit“.

„Gemeinschaft“ konnte nach Meinung der Begründer des Kinderdorfes nur wirksam werden, wenn die Gemeinschaften eine gewisse Gleichartigkeit aufweisen. „Zu verschiedenartige Gemeinschaften neigen zur Aufsplitterung und zum Zerfall. Das betrifft sowohl das Alter wie die Lebensorientierung. Erzieherisch voll wirksam werden fast nur Gemeinschaften, die ein gemeinsames Ziel haben, die einen „Korpsgeist“ entwickeln Selbst in den Familien tauchen Probleme auf, wenn die Kinder in Begabung oder Lebenszielen allzu unterschiedlich sind“ (Gehmacher 1969b, 190).

Die Selektion für die erste Belegung des Kinderdorfes 1968 und 1969 folgte dem Konzept, begabte Kinder vor allem nach dem Pflichtschulabschluss mit 14 Jahren, aber auch schon nach der Volksschule mit 10 Jahren einer Ausbildung an höheren Schulen zuzuführen –, und sie gleichzeitig einer Gemeinschaftserziehung teilhaft werden zu lassen, die besonders soziale Persönlichkeiten mit starker Eigeninitiative entwickeln sollte.

Zur Bewerbung eingeladen wurden Kinder über die Kinderfreunde-Organisation und mittels einer Ausschreibung, die sich an den Lehrkörper von Pflichtschulen im Burgenland und in Niederösterreich richtete. Aufgenommen wurden „begabte“ Kinder aus sozial schwächeren Familien, oft weit entfernt vom Standort einer höheren Schule. Die Bildungschancen dieser Kinder wären sonst gering gewesen.

In den ersten beiden Jahren seines Bestandes waren im Kinderdorf programmgemäß vorwiegend 10- und 14-jährige Kinder untergebracht. Die 10-Jährigen sollten vom Kinderdorf aus ein Gymnasium besuchen, die 14-Jährigen von der 4. Klasse Hauptschule eine weiterführende berufsbildende Schule oder ein Musisch-Pädagogisches Realgymnasium (die heutigen Oberstufenformen der AHS gab es damals noch nicht).

Die Pädagogische Kommission, die über die Aufnahme entschied, bestand aus dem Dorfleiter, einem Vertreter der GÖK und Fachleuten (Psychologen, Soziologen), wel-

che die Tests durchführten. Für die endgültige Entscheidung waren die Testergebnisse zusammen mit der sozialen Förderungswürdigkeit (finanzielle Lage der Familie und Schulort-Entfernung) ausschlaggebend. Auch die Anzahl der zu vergebenden Plätze musste berücksichtigt werden. Als Begabungskriterium zählte ein Mindest-Intelligenzquotient (IQ) von 115 in bestimmten psychologischen Testverfahren: „Dieser IQ gilt als Richtwert, der für die Absolvierung der Matura gegeben sein sollte. Nur bei Sonderbegabungen in einer Richtung könnten größere Abweichungen toleriert werden“ (Gehmacher 1968, 255).

Selektion nach Leistung und Förderung überdurchschnittlicher Fähigkeiten verbindet sich meist aus einer sozialen Logik der „Elitenbildung“ mit einer starken Leistungsethik und der moralischen Vorstellung eines Triebverzichts. Nicht so in der Programmatik von Pötttsching: Hier verband sich der egalitäre Gemeinschaftsethos der „sozialistischen“ Jugendbewegung (mit einer an sich eher konservativen Sexualmoral) mit den antirepressiven Emanzipationsidealen, die in der 68er-Bewegung sehr deutlich propagiert wurden. Dem entsprach auch die Auswahl der ErzieherInnen aus der sozialdemokratischen Jugendorganisation und die Bestellung von Dr. Uwe Bolius, einem deklarierten Exponenten der antiautoritären Erziehung, zum pädagogischen Leiter. Bolius war mit seiner philosophisch-pädagogischen Ausbildung der einzige Akademiker in Pötttsching. Mit „Doktor Bolius“ kam ein ausgeprägter Vertreter einer progressiven basisdemokratischen Erziehungsphilosophie in eine Schlüsselposition – und Bolius geriet in einen letztlich nicht bewältigten Konflikt mit der Heimleitung. Sein Erziehungsroman über Pötttsching „Standhalten“ (Bolius 1979) dokumentiert dies ausführlich.

Auszüge aus einer Rede von Uwe Bolius vor dem Pädagogischen Beirat und eine Szene im Büro des Heimleiters sollen das deutlich machen.

„Als pädagogischer Berater ... möchte ich zeigen, dass die Schere im Leistungsbegriff bereits falsch ist. ... Man darf sich auf die Alternative gar nicht erst einlassen: hier pflichtmäßige Berufserfüllung samt Geldverdienen ... das heißt für die Kinder: gute Schularbeiten, gute Durchschnittsnoten ... und dort Freizeit, Vergnügen, Spiel. Die Alternative ist selber falsch! ... Was ich nun versuchen möchte, hier im Kinderdorf, ist, mit verschiedenen experimentellen Methoden zu zeigen, dass Arbeit Spaß machen kann. Ja, Sie verstehen mich richtig: dass Arbeit Freude bereiten kann.“

„„Alles dürfen die Kinder jedenfalls nicht tun“, erklärte mir der Dorfleiter unsicher, „schon im Hinblick auf später nicht. Sie müssen sich ja später einmal anpassen, in ihrem Beruf etwa, und in die Stellung einfügen, in die sie gestellt sind, ... und da sie diese Anpassung hier schon lernen müssen, können wir den Kindern einfach nicht alles erlauben, was sie sich wünschen. ... Auch wenn es ein noch so schönes Erziehungsideal wäre ...“. Vermutlich war gerade über den Dorfrat und die von den Kindern dort durchgesetzte Raucherlaubnis gesprochen worden“ (Bolius 1979, 103).

Die im Kinderdorf Pötttsching oft widersprüchliche Mischung von Erziehungszielen kommt auch in den Interviews der Studie zum Ausdruck. Die für die damalige Zeit recht unkonventionelle Erziehungspraxis in Pötttsching beleuchten Zitate aus den Interviews mit ehemaligen ErzieherInnen.

R.: „Ich habe die Sexualerziehung im Zweier-Haus auf meine Art gemacht. Es ist klar, in homogenen Gruppen, weißt eh, so mit elf, zwölf Jahren, schlüpfen sie immer zusammen. Ich habe die Gewohnheit gehabt, ich bin in der Nacht hineingegangen und habe geschaut, ob die Buben gescheit liegen, ob alles passt. Und einmal mache ich die Tür auf – und wenn da zwei Buben nicht auseinander gehuscht wären, hätte ich das gar nicht bemerkt. ‚Ah so ist das, meine Herren. Da reden wir noch darüber‘, habe ich gesagt und bin gegangen. Gehe hinein in die Erzieherwohnung von uns. Da denke ich mir, da draußen trappelt wer. Geh hinaus, sitzen die zwei Buben im Pyjama im Tagraum, komplett zerstört. Sage ich: ‚Was ist denn?‘ – ‚Was für Konsequenzen müssen wir denn ziehen?‘ – Darauf sage ich: ‚Ganz einfach, heiraten müsst ihr. Und jetzt geht’s ins Bett! Jahre später, da lachen wir heute noch, wenn wir uns treffen“ (Gehmacher/ Svoma 2001).

Ein Beispiel der emanzipatorischen Bemühungen im Kinderdorf ist die Art und Weise, wie man vom traditionellen „Sie“ als Anrede der Kinder an die Erziehenden „Onkel“ und „Tanten“ zum vertraulicheren „Du“ mit dem Vornamen übergang.

„Karl hat mir gerne und oft erzählt, wie er die Anredeweise der Kinder ‚brutal geändert‘ hat. Das Ereignis fand im ersten Jahr statt, als der ‚Zentralerzieher‘ eine Feier zu gestalten hatte. Das Organisieren von Festen gehörte zu Karls Lieblingsaufgaben. Onkel Norbert war froh, ihn mitten im Schuljahr 1968/ 69 bekommen zu haben, denn mit dem Schlosser zog im Kinderdorf endlich eine dem Dorfleiter treu ergebene Erzieherpersönlichkeit ein. Nachdem alle bei Feiern nötigen Reden gehalten, alle Glückwünsche gewechselt und alle Lieder gesungen waren, stellte sich Karl breitbeinig vor den versammelten Kindern auf, hielt sich an seiner Gitarre fest und sagte mit dröhnender Stimme, die innerlich zitterte: ‚So, damit wärn ma am End von unsara kleinen Feier, und jetzt, nachat, möcht i euch gerne was sagen. Ich möchte die Gelegenheit benutzen und euch was schenken. Ös Kinder wart’s in den Jahr alle so liab und so brav, und wir, die Onkeln und Tanten, ham a solche Freud mit euch g’habt, dass ... i man ... des muaß einfach belohnt werden!‘

Alle fühlten sich überrumpelt. Was hatte Karl da vor? Was wollte er den Kindern schenken? ‚Ab jetzt‘, dröhnte er, ‚i glaub, es werd’ts euch genauso g’freuen, wie i, weil i g’freu mi a schon ..., ab jetzt biet i euch allen des Du-Wort an. Ab jetzt könnt’s ihr alle du zu mir sagen. Und i glaub ...‘; damit wendete er sich rasch von den verblüfften Kindern zu den noch verblüffteren Erziehern, ‚i glaub, die anderen Onkeln und Tanten werden a nix dagegen haben, wenn ös ab jetzt du zu ihnen sagen derft’s ... oder net?‘ Die Kinder schrien Hurrah, die Erwachsenen schwiegen betreten, und Karl war der Held des Tages. ‚Des is doch wirklich das mindeste‘, empörte sich Karl noch im Nachhinein, ‚dass die Kinder zu einem wenigstens du sagen können! Wann ma schon in an sozialistischen Kinderdorf san und a Erziehung zur Partnerschaft machen wollen, wia der Bobby immer sagt, wann ma’s partnerschaftlich erziehen wollen! Weil, wir Erwachsenen sagen ja schließlich auch du zu ihnen, net wahr?“ (Bolius 1979, 92).

Auf welche berufliche Lebensrollen sollte Pötttsching vorbereiten? Welches Bild und welches Erlebnis von „Arbeit“ vermittelte Pötttsching den Kindern, die aus „Ar-

beiterfamilien“ in die höheren Schulen geholt wurden – und die von jungen Menschen erzogen wurden? Wie wird Arbeit in einer Gemeinschaft verteilt?

So theoretisch-soziologisch diese Fragen und Probleme klingen, so hautnah wurden diese Probleme in Pötttsching erlebt – als Diskrepanz zwischen Arbeit als Lernerlebnis und Arbeit als Plackerei, zwischen gemeinsamer und einsamer Arbeit, zwischen Freiheit von Arbeit und Zwang zur Arbeit. Uwe Bolius schildert das aus dem Erleben eines pädagogischen Idealisten:

„Nachdem die Buben alle im Pyjama waren, gab es noch ein halbes Glas Vitamin-C-Wasser; ich hatte ihnen schon am Vormittag, während des Hüttenbaus, einen heißen Kaffee, der vom Frühstück übrig geblieben war, gemacht, und am Nachmittag einen heißen Tee. Und dann bat ich sie, jetzt auch etwas für mich zu tun. ‚Jetzt machen wir die Dienste alle zusammen. Jeder sucht sich etwas aus, was er möchte!‘ Sie taten es. Natürlich suchte sich der Gerhard, der Oberdrückeberger, das Sitztischchen-Abwischen aus, während andere, mehr zur Solidarität geneigt, sich des Waschraums annahmen. Jedenfalls kriegten wir alles in etwa einer halben Stunde hin, während sonst die einzelnen besonders benachteiligten Dienste, wie es etwa der Küchendienst ist, immer eine Stunde und mehr brauchten. Ich hatte schon vorher, während des Tages, die Parole ausgegeben: ‚Jeder wäscht sein Häferl und Messer selber ab!‘ Das war ungefähr eingehalten worden, wenn auch mit deutlichem Widerwillen.

Am nächsten Tag kam dann die Rebellion. Die Kinder weigerten sich mehr oder weniger offen, sich an diesen Neueinführungen zu beteiligen. Als ich nach dem Frühstück wieder anordnete: ‚Jeder wäscht sein Häferl selber ab!‘, kam es im Chor zurück: ‚Aber dann hat ja der Kucheldienst nix mehr z'tuan!‘

Von den beiden Essenholern war einer ein Gymnasiast, der in der Frühe eher weg musste. Als alle mit dem Frühstück fertig waren, war er bereits gegangen. Also blieb dem zweiten Essenholer, einem Volksschüler, die Aufgabe, das Essgeschirr in die Küche zurückzutragen. Der weigerte sich jedoch: ‚Aber dann tut ja der Ehl (der zweite Essenholer) gar nix. I trag's net z'ruck!‘ Mein kleiner Einwand, dass dann die Küche wieder Schwierigkeiten beim Geschirrabwaschen hätte, wurde von den Kindern glatt zurückgewiesen. ‚Ah geh, die Kuchelfrauen ... !‘ riefen die kleinen Knirpse voller Verachtung aus. Ich ärgerte mich grün und blau, natürlich ohne es den Kindern zu sagen. Sie konnten ja nichts dafür! Sie lernten hier, in diesem – angeblich – sozialistischen Kinderdorf, die bestehenden Klassengegensätze so in ihren Alltag einzubauen, wie anderswo auch. Die ‚Kuchelfrauen‘ (ältere, einfache Frauen aus der Umgebung von Pötttsching) durfte man ruhig verachten und ihre Arbeit gering schätzen, als sei dies die natürlichste Sache der Welt“ (Bolius 1979, 55–56).

Zur Philosophie des Experiments Pötttsching gehörte die Überzeugung, dass Intelligenz trainierbar ist, und zwar als Fähigkeit zu verbalen, logischen und gestaltwahnehmenden Problemlösungen, wie sie in Intelligenztests gemessen werden.

Der Maxime der Trainierbarkeit von Intelligenz wurde durch ein Angebot an Spielen, Wettbewerben, Bildungsreisen, Exkursionen und anderen Lernanreizen Rechnung getragen. Es gab auch – wenngleich in geringerem Ausmaß – Unterstützung für das Lernen in der Schule. Die Kinderdorf-SchülerInnen besuchten sehr unterschiedliche

Schultypen – Volksschule und Hauptschule, Allgemeinbildende und Berufsbildende Höhere Schule. Die ErzieherInnen konnten da fachlich nicht immer helfen. Und die Regel war, dass begabte SchülerInnen einander unterstützen sollten. Wie gut dieses Förderungssystem in der Praxis funktionierte, ist den Dokumenten und Interviewausagen nur schwer zu entnehmen. Doch im Gesamteffekt wurde durch Tests eine signifikante Intelligenzsteigerung diagnostiziert. Bei den neu Aufgenommenen gelang es innerhalb eines Jahres, den Intelligenzquotienten im Durchschnitt um 9 Intelligenzpunkte zu erhöhen (Gehmacher 1971).

In Anbetracht der vor dreißig Jahren noch sehr vehementen Auseinandersetzung zwischen den Vererbungs- und den Milieu-Theoretikern war es noch ein erstaunliches Ergebnis, im Zeitraum eines Jahres eine durchschnittliche Intelligenzsteigerung von guter Maturafähigkeit (IQ 116) bis hin zu guter Universitätsfähigkeit (IQ 125) messen zu können. Heute erstaunt das nicht mehr, obwohl eine derartige Steigerung immer noch eine gute Leistung ist.

Für einen Vergleich bietet sich etwa eine jüngere Evaluierung der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien an: hier wurde im Zeitraum eines Jahres bei den SchülerInnen der 6. Gymnasialklasse ein Zuwachs an verbaler Intelligenz (im IST-2000 Intelligenz-Struktur-Test) von Prozentrang 83 auf Prozentrang 92 verzeichnet (BOAS 2001a). Die Intelligenzsteigerung von 9 Test-Score-Punkten bei den SchülerInnen in Pötttsching entspricht etwa 10 Prozentrang-Punkten (von 85 auf 95) in der Prozentrang-Skala.

„Im Verlauf eines Jahres ist es in diesen beiden Klassen (6. Klasse der Sir-Karl-Popper-Schule in Wien) zu einer signifikanten Entwicklung der Intelligenz gekommen – und zwar in der Gymnasialklasse der begrifflich-verbale Intelligenz ..., in der Realgymnasium-Klasse der logisch-mathematischen Intelligenz Die vorhandenen hohen Intelligenz-Begabungen wurden der Schulrichtung entsprechend ‚gefördert‘“ (BOAS 2001a, 43). Auch in Pötttsching kam es zu ungleichen Steigerungen in den verschiedenen Intelligenzdimensionen.

„... Der Schwerpunkt der Begabung lag bei der Aufnahme in der numerischen Logik (Zahlenreihen) und im schöpferischen Worteinfall – also in jenen Subtests, die relativ bildungsunabhängig sind. Hingegen waren Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit relativ schwach, nämlich nur um den Durchschnitt.

Im Verlauf eines Jahres Heimaufenthalt verbesserten sich besonders

- a) die geometrischen Fähigkeiten – vielleicht nicht zuletzt durch die recht eifrig betriebenen Bastelarbeiten,
- b) der Worteinfall,
- c) die logische Intelligenz, wiederum besonders im Umgang mit stärker geometrischen Symbolen“ (Gehmacher 1969b, 188).

Kritischer äußerte sich dieser frühe Pötttschinger Bericht zur psychischen Entwicklung dieser Kinder, die in ein neues Milieu und in eine neue Gemeinschaft versetzt worden waren.

„... Kann die Verbesserung der Intelligenz als beachtlicher Erfolg der Begabungsförderung betrachtet werden, so gibt die durchschnittliche Persönlichkeitsentwicklung Anlass zu kritischen Überlegungen. Ein gewisses Ansteigen der nervösen Span-

nung, der Unsicherheit und Furchtsamkeit (anxiety) sowie ein Verlust an emotioneller Stabilität deuten darauf hin, dass die erhöhte geistige Aktivität zumindest bei einem Teil der Kinder mit seelischer Spannung erkaufte worden ist. Die Kinder, die in Pötttsching aufgenommen wurden, erwiesen sich beim ersten Test im Mittel als überdurchschnittlich seelisch stabil, deutlich weniger nervös und furchtsam als die Allgemeinheit gleichaltriger Kinder. Auch ihre Gewissenhaftigkeit und Ausdrucksfreudigkeit lagen weit über dem Normalniveau. Hingegen waren sie ganz überraschend wenig dominant. Das entspricht ganz dem äußeren Eindruck, den man von diesen Kindern gewonnen hat: sehr brave, in sich gefestigte und selbstsichere, aber eher schüchterne und zurückhaltende Kinder aus einfacheren, aber ordentlichen Verhältnissen. Nach einem Jahr war ein beträchtlicher Teil der Gewissenhaftigkeit und inneren Ausgeglichenheit verlorengegangen. Dafür waren die Kinder dominant geworden und leicht neurotisiert: Man spürte bei ihnen auch schon eindrucksmäßig einen Trend zum Wettbewerb, zum Erfolgsdenken“ (Gehmacher 1969b, 189). Vermutlich trug auch das Wegziehen von zu Hause zur „seelischen Spannung“ bei.

Leider liegen nach diesem ersten Befund zur Wirkung eines Jahres keine weiteren Test-Ergebnisse vor. Doch ist zu vermuten, dass es zu Reaktionen gekommen ist, die den Initialstress zum Teil abgebaut haben.

3. Dreißig Jahre danach – was wurde aus den Kindern von Pötttsching?

Erst dreißig Jahre später folgte wieder eine wissenschaftliche Befassung mit dem Kinderdorf Pötttsching, nun mit dem Instrumentarium der angewandten Sozialforschung. Es gibt im Wesentlichen drei einander überschneidende und ergänzende Methoden, um in einem „Experiment“ wie Pötttsching die Wirkung von Erziehung auf den individuellen Lebenserfolg zu untersuchen:

1. *Recherchen* – das Sammeln von Informationen aus verschiedensten Quellen über alle Ehemaligen;
2. *Umfragen* – die schriftliche und/oder mündliche Erhebung einzelner interessanter Fakten und Umstände bei möglichst vielen Ehemaligen, wobei auch Testverfahren zur psychologischen Diagnostik angewandt werden können;
3. *Einzelfallstudien* – die ausführliche Erhebung einzelner Lebensläufe und deren Deutung durch die Betroffenen selbst (ausgewählte Fälle).

In der Studie 2001 wurden alle drei Methoden angewendet.

In Form schriftlicher Korrespondenz und von Telefonaten wurden unter Mithilfe vieler „Alt-Pötttschinger“ Daten und Fakten gesammelt und in einem File verfügbar gemacht. Die vollständige „Kinderliste“ ist ein wertvoller Arbeitsbehelf nicht nur für alle mit dem Experiment Pötttsching Befassten, sondern sie erleichtert auch die Kontaktsuche mit Ehemaligen. So weit sich dies eruieren lässt, enthält diese Liste alle Adressen und Telefonnummern der „Pötttschinger“, grundlegende Informationen über ihre Pötttschinger Jahre, die Bildungs- und Berufslaufbahn sowie über die Bekannten aus der Pötttschinger Zeit, mit denen sie noch in Kontakt stehen. Insgesamt sind in dieser Liste 120 Ehemalige (inklusive der nach kurzer Zeit Ausgeschiedenen) erfasst.

Aus Datenschutzgründen wird die Kinderliste nicht veröffentlicht, kann aber bei den AutorInnen von InteressentInnen aus dem Kreis der Ehemaligen oder auch für weitere wissenschaftliche Arbeiten nachgefragt werden.

Zwei Umfragen sind in diese Studie eingegangen. Eine Umfrage des IFES „Die Kinder der GÖK (Gesellschaft österreichischer Kinderdörfer)“ aus dem Jahr 1997 mit 34 RespondentInnen von ehemaligen SchülerInnen aus Pötttsching (IFES 1997) und die neue Umfrage des BOAS aus dem Jahre 2001 (BOAS 2001c) in Form einer Aussendung an 94 Adressen aus der Kinderliste. Die Antwortbereitschaft der erreichten AdressatInnen (8 Briefe kamen als unzustellbar zurück) war mit 45 vollständig ausgefüllten Fragebogen groß: neben einfachen Fragen war im Fragebogen nämlich auch ein Persönlichkeitstest zu beantworten.

Die Möglichkeiten zur Analyse von Einzelinterviews wurden in der Studie nicht voll ausgeschöpft. Doch ergaben die zwölf mit Ehemaligen geführten Gespräche insgesamt ein Bild der fast allgemeinen Hochschätzung des Gemeinschaftserlebnisses – bei oft recht kritischen Erinnerungen an den Erziehungsstil. Zwei Stellen aus den Gesprächsinterviews seien zur Illustration zitiert.

Das erste Zitat stammt von einer heute sozial sehr engagierten Frau, die in Pötttsching zuerst die Rolle der „älteren Schwester“ übernahm, und dann in eine Peer-Group Jugendlicher integriert wurde.

S(voma): „Wie war das Gemeinschaftsleben in Pötttsching?“

L.: „Ganz großartig! In den ersten zwei Jahren habe ich in einem Haus mit kleineren Mädchen zu den Älteren gehört und eine ähnliche Rolle gespielt wie zu Hause. Statt fünf kleineren Geschwistern hatte ich plötzlich zehn. Dann habe ich aber gewechselt und durfte mir ein Haus mit größeren Mädchen selbst aussuchen. Und von da an war das Gemeinschaftsgefühl schon toll. Es hat natürlich auch Konflikte und Streitereien gegeben, aber es war nie so, dass ich alleine war. Es war immer jemand da und das war schon sehr angenehm.“

S.: „Wie haben Sie die Erzieher erlebt?“

L.: „Sehr wechselhaft. Auf der negativen Seite oft Desinteresse und manchmal auch verletzendes Verhalten. Auf der anderen Seite liebevolle Zuwendung, Aufnahme, Unterstützung. Sehr viel an fachlicher Kompetenz ist mir nicht bewusst. Aber dadurch, dass die Erzieher teilweise nicht so engagiert und kompetent waren, konnten wir einen großen Freiheitsraum genießen.“

S.: „Was haben Sie noch von Pötttsching mitnehmen können – bis heute?“

L.: „Konkret gibt es noch immer eine Reihe von Leuten aus dieser Zeit, mit denen ich Kontakt habe, mit manchen mehr – mit manchen auch weniger, die mir trotz allem sehr nahe stehen. Und geblieben ist mir das Gefühl, dass immer irgendwer für mich da ist. Das gibt es nach wie vor. Es ist mir schon sehr wichtig, dass ich viele Personen habe, die mir nahe stehen und die mir wichtig sind. Im Umgang miteinander hat Pötttsching schon sehr viel gebracht. Das Zusammenleben in der Gemeinschaft, ja, das hat gearbeitet. Und ich habe nicht das Gefühl gehabt, dass da irgendjemand regelnd eingreift. Insofern war das schon recht intensiv und lehrreich in Bezug auf Toleranz und Sensibilität.“

Die Erinnerung eines ehemaligen „Haussprechers“ gipfelt ebenfalls im Gemeinschaftserlebnis – und in der „Horizontenerweiterung“.

S.: „Welche Förderung haben Sie in Pötttsching erfahren?“

T.: „In Pötttsching war für mich nicht die schulische Förderung ausschlaggebend, sondern eher die gesellschaftliche Förderung, die indirekte, das, was man ganz einfach dort gelernt hat: Das Engagement auf politischer Seite, eine ganz andere soziale Einstellung dadurch, dass wir viel mehr gesehen haben – eine Horizontenerweiterung war das – diese Auslandsreisen, die wir gemacht haben. Wir reisen jetzt noch sehr viel und unsere Kinder auch. Die Förderung war eher in diesem Bereich, eher im ganzen sozialen Umfeld, im Sozialverhalten. Es war die Gemeinschaft. Das ganze Demokratische mit dem Haussprecher und dem Heimparlament, das war schon sehr gut. Einmal im Monat haben wir ein Heimparlament gehabt – alle Haussprecher gemeinsam.“

Ähnliche Aussagen ergaben auch die meisten anderen Interviews. Allerdings ist anzumerken, dass bei stark negativen Erfahrungen im Kinderdorf wohl die Erreichbarkeit wie Bereitschaft für die Interviews geringer waren, und dass daher einzelne Misserfolge der Gemeinschaftserziehung unberücksichtigt blieben.

Insgesamt 71 Prozent (67) der 94 Kinder, die gemäß der Kinderliste am Experiment Pötttsching über mehr als ein Jahr teilnahmen, erreichten die Matura, ein Drittel (31) konnte ein Studium abschließen. Das ist mehr, als man im ursprünglichen Konzept erwartet hatte – dieses hatte ja auch eine gute Berufsausbildung ohne Matura, verbunden mit der Förderung handwerklich-technischer, künstlerischer und sozialer Fähigkeiten und der Erziehung zu Gemeinschaftsfähigkeit, vorgesehen.

Die erreichte berufliche Position korreliert erwartungsgemäß stark mit dem Bildungsabschluss. Von den Ehemaligen in leitender Position sind – mit wenigen Ausnahmen – fast alle AkademikerInnen oder AbsolventInnen von Höheren Schulen. Doch der Anteil derer, die leitende Positionen erreicht haben, ist nicht größer als 15 Prozent. Das entspricht etwa dem österreichischen Durchschnitt. Sehr viele „Pötttschinger“ mit einem abgeschlossenen Studium sind in nicht-leitender Funktion in Sozial- und Bildungsberufen (Erziehung und Bildung, Medizin und Pflege, Betreuung und Beratung) tätig, wie aus der Kinderliste hervorgeht. Gründe für die Berufswahl sind schwer zu identifizieren; die Vorauswahl der Kinder und persönliche Vorbilder dürften dafür eine große Rolle spielen.

Das soziale Engagement in Vereinen und Organisationen zeigt ein anderes Muster. Von den Nicht-MaturantInnen hat die Hälfte derartige Funktionen inne (was sehr deutlich über dem allgemeinen Österreich-Durchschnitt von 15 Prozent liegt), von den AkademikerInnen ein Drittel. Bei den MaturantInnen ist das nur bei einem Fünftel der Fall, ein für diese Bildungsstufe im Österreich-Vergleich niedriger Wert. Die Zahlen sind zu klein, um tatsächlich zu belegen, dass es hier keinesfalls zu einer positiven Bildungswirkung gekommen ist. Allerdings stellen sie einen Hinweis dar, dass in dieser Beziehung die Gemeinschaftserziehung im Kinderdorf unabhängig von der Bildungsschichtung gewirkt hat.

Ein Großteil der Pötttschinger Kinder aus der ersten Phase der Begabungsförderung hat einen sozialen Aufstieg gegenüber ihrer Herkunftsfamilie (siehe Tabelle 1) erlebt.

Dies muss jedoch im Kontext einer allgemeinen gesellschaftlichen Höherqualifikation und wachsenden Wohlstands gesehen werden: der intergenerationelle Aufstieg wurde dabei zum Normalfall.

Tabelle 1: Einstufung nach Sozialschicht für Eltern und eigene Person
(Anteile in Prozent)

	Eltern		eigene Person	
	IFES 1997	BOAS 2001c	IFES 1997	BOAS 2001c
Unterschicht	23	30	0	0
untere Mittelschicht	40	32	4	6
mittlere Mittelschicht	30	30	55	53
obere Mittelschicht	7	8	37	41
Oberschicht	0	0	4	0

IFES (1997): N = 34; BOAS (2001c): N = 45.

In der Projekt-Umfrage (BOAS 2001c) wurden als „weichere“ Erfolgskriterien erfasst:

1. *Psychische Bewältigungsfähigkeit* – mit dem „sense-of-coherence“-Test (nach Antonovsky 1997);
2. *Gesundheit* – nach eigenem Empfinden der Befragten und gemessen auf einer fünfstufigen Skala subjektiver Gesundheit; objektive Daten über den Gesundheitszustand wurden nicht erhoben, ein nachvollziehbarer Vergleich mit ähnlich strukturierten Populationen in Österreich ist daher nicht möglich!
3. *Betroffenheit von Stress und Lebenskrisen*.

Diesem Fragenkomplex liegt die Theorie zugrunde, dass ein höheres Niveau an praktischer Intelligenz und Persönlichkeitsstärke glücklicher und gesünder macht. Auch lässt Bewältigungsfähigkeit („coping capacity“) Stress und Schicksalsschläge vermeiden und wenn unvermeidlich, besser ertragen. Als wesentliche Faktoren für die Entwicklung einer derartigen Belastungsfähigkeit können soziale Einbindung („integration“) und Unterstützung („support“) gelten.

Der für die Messung solcher Persönlichkeitsstärke verwendete Test („sense of coherence“) stammt aus der „Salutogenese“-Theorie, die Aaron Antonovsky begründete. Antonovsky behandelte in Israel Überlebende des Holocausts. Er analysierte, wie einige Menschen, die Furchtbares durchgemacht hatten, im Gegensatz zu vielen anderen, die psychisch und physisch zerbrachen, dennoch gesund und seelisch ausgeglichen blieben. Antonovsky bezeichnete die Kombination von Eigenschaften, die zu einer derartigen Lebensstärke beitragen, als „sense of coherence“ (Kohärenzgefühl) und die davon ausgehende Widerstandskraft gegen Krankheit als „Salutogenese“. Der „sense of coherence“ umfasst drei subjektive Gefühle gegenüber dem eigenen Leben: Verstehbarkeit („comprehension“), Handhabbarkeit bzw. Kontrolle („manageability“) sowie Bedeutsamkeit („significance“) (Antonovsky 1997).

Der „sense of coherence“-Test beruht auf einer Selbsteinstufung der Befragten nach 28 Fragen (in einer Kurzform 13 Fragen) und führt in seinen drei Sub-Tests wie auch im gesamten Test zu Resultaten, die zwischen 1 als Minimum (sehr geringes Kohärenzgefühl) und 7 als Maximum (sehr hohes Kohärenzgefühl) um den mittleren Wert von 4 variieren. In diesem Test erzielten die 45 ehemaligen Pötschinger Kinderdorf-Kinder, welche an der Befragung des BOAS teilgenommen hatten, einen Mittelwert von 5,3 auf dieser von 1 bis 7 reichenden Skala. Die Werte von AkademikerInnen in Vergleichspopulationen liegen im Durchschnitt bei 4,8 (Antonovsky 1997).

Eine Korrelationsanalyse der Befragungsergebnisse verdeutlicht eine enge Verbindung des Kohärenzgefühls mit der derzeitigen Befindlichkeit ($r = 0,46$). Weitere Korrelationen bestehen mit der selbst eingestuften Höhe der Sozialschicht ($r = 0,15$) und der Höhe der Schulbildung ($r = 0,10$). Weiters korreliert der „sense of coherence“ auch mit einer positiven Erinnerung an die Zeit in Pötsching ($r = 0,15$).

All diese Werte sind nur als Hinweise zu betrachten. Die Zahl von 45 TeilnehmerInnen an dem Test ist zu gering, um starke Aussagen statistisch zu stützen. Doch erscheinen die Ergebnisse plausibel. Die Begabungsförderung in der Gemeinschaft des Kinderdorfs kann sehr wohl ungefähr gleich bestärkend gewirkt haben wie der soziale Aufstieg – und stärker als der Unterschied nach Bildungsstufen.

Bezüglich ihrer Gesundheit zeigen sich die ehemaligen Pötschinger Kinderdorf-Kinder unter Berücksichtigung ihres Alters ebenfalls eher begünstigt.

Zum Erhebungszeitpunkt bezeichneten sich 64 Prozent als „völlig gesund“, 11 Prozent als „völlig gesund, aber etwas empfindlich“ sowie 25 Prozent als „gesund mit geringen Dauerbeeinträchtigungen“ – niemand antwortete mit „chronisch krank“ oder „ernstlich krank“, nur 4 Prozent waren im Vorjahr länger in Spitalsbehandlung gewesen. Dazu die Vergleichswerte aus der einprozentigen Haushaltstichprobe in Wien (IFES 1994, BOAS 2001b): in der Altersgruppe von 40 bis 55 Jahren gab es unter den Personen mit Matura-Abschluss 18 Prozent „Leidende“ (chronisch oder ernstlich Kranke), bei den Personen nur mit Pflichtschulabschluss und ohne weitere Ausbildung deklarierten sich 35 Prozent als „Leidende“.

In der Befragung wurden die subjektive Befindlichkeit und die Erinnerung daran auf einer fünfstufigen Skala erfasst (1 = ausgeglichen, glücklich bis 5 = leidend, von schwerem Schicksalsschlag oder Angst betroffen).

Tabelle 2: Befindlichkeit im Lebensverlaufsmuster

	Befindlichkeit (Note 1–5)				
	Kindheit	Pötsching	mit 25 Jahren	mit 35 Jahren	derzeit
glückliche Kindheit (N = 19)	1,36	1,58	1,32	1,63	1,68
belastete Kindheit (N = 23)	2,47	2,52	2,26	1,96	2,13
Problem-Kindheit (N = 3)	4,33	3,67	3,67	3,00	1,67

Quelle: BOAS (2001c): N = 45.

Als Vergleichswerte für die Wiener Bevölkerung zwischen 40 bis 55 Jahren ergeben sich 1,78 als Notenmittelwert der Befragten mit Matura und 1,88 für jene Befragten nur mit Pflichtschulabschluss (IFES 1994). Der Gesamtdurchschnitt von 1,91 für die Befindlichkeit der Alt-Pötttschinger liegt zum Befragungszeitpunkt etwas unter dem Wiener Durchschnitt. Das könnte damit zusammenhängen, dass ein überdurchschnittlicher Anteil der begabten Pötttschinger Kinderdorf-Kinder aus benachteiligten und belasteten Familienverhältnissen kam, und dass die emotionalen Traumata in Kindheit und früher Jugend nicht so leicht zu kompensieren sind.

Mittels einer Cluster-Analyse (SPSS: Quick Cluster) wurde nach typischen Verlaufsmustern der Befindlichkeit im Lebensverlauf gesucht und es wurden schließlich drei Typen identifiziert (siehe Tabelle 2):

1. *Befragte mit glücklicher Kindheit:* Diese Personen wiesen in allen Lebensphasen sehr gute Befindlichkeitswerte auf, wenngleich eine langsame, leichte Verschlechterung von der frühen Kindheit (vor Pötttsching) bis zur Lebensmitte festzustellen war – mit Pötttsching als Periode stärkerer Belastung.
2. *Befragte mit belasteter Kindheit:* Diese Personen erlebten eine erschwerte Kindheit: Ihre Befindlichkeit verbesserte sich jedoch zunehmend im Erwachsenenalter bis zum 35. Lebensjahr, wobei die Werte für die Befindlichkeit aber durchschnittlich blieben. Die Befindlichkeit in Pötttsching wurde kaum schlechter als die Kindheit vor Pötttsching wahrgenommen.
3. *Befragte mit Problem-Kindheit:* Diese hatten schwere Probleme in der Kindheit, die in Pötttsching geringer wurden, und später erst allmählich mit dem Erwachsenwerden verschwanden. Daraus resultiert eine Befindlichkeit, die sich mit dem Lebensglück der von Kindheit an Glücklichen messen kann. (Obwohl dieses Muster nur drei Fälle betrifft, erscheint es sinnvoll, diesen spezifischen Verlauf ebenfalls getrennt zu dokumentieren.)

Tabelle 3: Lebensverlaufsmuster und Lebenserfolg

	glückliche Kindheit	belastete Kindheit	Problem-Kindheit
	N = 19	N = 23	N = 3
Schulbildung	%	%	%
ohne Matura	33	26	0
Matura	39	30	67
tertiäre Ausbildung	28	44	33
Kontaktfrequenz	%	%	%
hoch	32	39	33
mittel	47	30	0
gering	21	31	67
SOC-Mittelwert*	5,55	5,29	4,62

Quelle: BOAS (2001c): N = 45. * SOC-Mittelwert = Mittelwert nach dem „sense of coherence“-Test.

Der Lebenserfolg dieser drei Lebensverlaufstypen mit so stark unterschiedlichen psychischen „Startbedingungen“ in der Kindheit verweist auf charakteristische Muster, die allerdings keine Verallgemeinerung erlauben.

Der Weg zur höheren Bildung verlief für Kinder mit belasteter Kindheit und für die Problemkinder erfolgreicher als für jene, die von Kindheit an glücklich waren. Dies gilt zumindest graduell: Von den „Sonnenkindern“ ließ sich ein Drittel nicht zur Matura motivieren – vielleicht hatten diese Kinder aus gesunden, aber „bildungsfernen“ Familien einfach mehr Selbstbewusstsein, Widerstand zu leisten (ein Widerstand, der in Pötttsching durchaus auch bestärkt wurde). Je problematischer die Kindheit war, umso mehr Matura-Abschlüsse gab es.

Nicht ganz so erfolgreich waren die ehemaligen Pötttschinger mit belasteter Kindheit und mit Problem-Kindheit in Bezug auf das Lebensziel eines reichen sozialen Lebens. Es gibt unter ihnen mehr EinzelgängerInnen mit geringer Kontaktfrequenz (gesellige Gespräche erfolgen nur in engem Kreis bzw. selten). Allerdings ist der Anteil der Personen mit hoher Kontaktfrequenz unabhängig vom Lebensverlaufsmuster nach Befindlichkeit – das soziale Milieu und die Lebensumstände spielen da wohl die entscheidende Rolle (siehe Tabelle 3).

Pötttsching hat auch den „Belasteten“ im Zuge ihres schulischen und sozialen Erfolges eine deutliche Verbesserung ihrer Lebensqualität gebracht, wenngleich es nicht zu einem völligen Ausgleich in der psychischen „Persönlichkeitsstärke“ gekommen ist.

Die hier angeführten quantitativen Testergebnisse beruhen auf sehr kleinen TeilnehmerInnenzahlen – dennoch wurden mehr als die Hälfte aller ehemaligen Pötttschinger Kinderdorf-Kinder aus der relevanten Periode 1968 bis 1971 erfasst. Für den Fall, dass die von der Befragung nicht erreichten Personen zu einem größeren Teil weniger Lebenserfolg hatten, können die Ergebnisse ein zu rosiges Bild malen. Doch die Analyse der vollständigen Kinderliste und die Interviews bestätigen eher die relativ positiven Ergebnisse der Befragung.

Die Kombination von Jugendgemeinschaft, offener Erziehung und Förderung hat bei geistig gut entwickelten Kindern aus sozial benachteiligten Familien sowohl Intelligenz wie Persönlichkeit gestärkt als auch ein überdurchschnittliches Maß an sozialer Integration bewirkt.

4. Fazit: Was ist aus dem Experiment Pötttsching zu lernen?

Drei Jahrzehnte später lässt sich mit Sicherheit sagen: Das Experiment Pötttsching war erfolgreich. Die Ziele wurden für jene Kinder, die zwischen 1968 und 1971 in Pötttsching ihre Bildungskarriere aufnahmen, weitgehend erreicht: Ihnen wurde der Zugang zu einer guten Ausbildung ermöglicht, sie wurden angeregt, sich gesellschaftlich zu entfalten und sie wurden zu sozialem Engagement erzogen. Die ehemaligen Pötttschinger sind auch bezüglich Gesundheit und Lebensbewältigungsfähigkeit eher begünstigt als eine vergleichbare Gruppe der Gesamtbevölkerung.

Doch das wurde nie in Frage gestellt. Das Projekt des Begabungsförderungs-Kinderdorfes und die mit ihm verbundene Vision wurden ja nicht deswegen aufgegeben,

weil man am Erfolg zweifelte oder weil die Kinder und ErzieherInnen nicht mehr wollten: Ausschlaggebend dafür waren vielmehr ökonomische Gründe – die Geldquellen versiegten. Die Expansion der höheren Bildung wurde durch den Bau von Schulen und andere Förderprogramme verfolgt, die leichter zu finanzieren waren und effizienter erschienen. Die individuelle Begabungsförderung wurde in einer immer reicher werdenden Gesellschaft der Privatinitiative überlassen.

Es stellt sich nun die Frage: Würde sich eine freie Gemeinschaftsbildung in Kinderdörfern für gut begabte Kinder und Jugendliche mit finanziell, kulturell oder sozial verminderten Chancen auf eine angemessene höhere Bildung im eigenen familiären und sozialen Umkreis nicht doch deutlich lohnen? Und zwar sowohl für die Kinder als auch für die Gesellschaft?

Die Betreuung eines Kindes in Pötttsching bis zum Schulabschluss mit 18 Jahren mag nach groben Schätzungen aus den historischen Budgets im Durchschnitt maximal 60.000 Euro nach heutigem Geldwert gekostet haben. Das entspricht etwa den Kosten für vier Jahre in einem Internat mit vielen Förderangeboten. Nun sei angenommen, dass es sich um Kinder handelt, deren Eltern sich diese Erziehung nicht leisten könnten (was nicht ganz stimmt, weil es auch Elternbeiträge mit sozialer Staffe- lung gab). Der gesamte Aufwand wäre dann von der Gesellschaft aus Steuern oder durch Spenden zu finanzieren. Nehmen wir weiters an, die Kinder müssten später diese Förderung nicht direkt zurückzahlen. Ihr persönlicher Nutzen (und jener für ihre Angehörigen) sei hier nicht in Rechnung gestellt. Dann bezieht sich die Kosten-Nutzen-Analyse nur auf jenen Nutzen, der auch wieder der Gesellschaft zugute kommt: Als Gemeinwohl, aus den Lebensleistungen, aus den erhöhten Steuerzahlungen, aus den eingesparten Sozialkosten durch weniger Krankheit, Kriminalität, Arbeitslosigkeit und Armut.

Die meisten ehemaligen Pötttschinger Kinderdorf-Kinder hätten ohne die Förderung durch das Kinderdorf weniger Schulbildung erhalten. Nach diesem Rechenansatz kann man wohl Pötttsching zum allergrößten Teil für jenen individuellen und gesellschaftlichen Nutzen verantwortlich machen, der sich aus der eingeschlagenen Schullaufbahn ergab.

Wäre es aber sinnvoll gewesen, Pötttsching zur Förderung der schulischen Laufbahn weiter zu betreiben, und zusätzlich noch andere Kinderdörfer gleicher Art einzurichten? Dafür ist das Wissen notwendig, ob man sich dadurch einzelne Standorte für höhere Schulen hätte ersparen können. Man müsste ferner wissen, ob auch in der heutigen Gesellschaft und Schulwirklichkeit noch zahlreiche begabte Kinder davon abgehalten werden, höhere Schulen zu besuchen.

Denn dass der Nutzen höherer Bildung einen derzeitigen Aufwand von 60.000 Euro pro Kind abgelten kann, lässt sich schon aufgrund der Steuerleistungen in Österreich argumentieren. Der durchschnittliche Jahresverdienst mit Matura ist gegenüber dem durchschnittlichen Jahresverdienst ohne Matura um 10.000 Euro höher. In 30 Arbeitsjahren sind das 300.000 Euro. Selbst bei einer Steuerquote (Einkommens- und Umsatzsteuern) von nur 40 Prozent ergibt das 120.000 Euro. Dazu kommen die Sekundäreffekte durch Ankurbelung weiterer Wirtschaftstätigkeiten – und der gerin-

gere Bedarf an Sozialleistungen. Diese lassen sich mit mindestens 100.000 Euro beziffern. Diskontiert über 30 Jahre ergibt das insgesamt eine fiskalische Jahresrendite von 4,4 Prozent. Die Rentabilität der Bildungsexpansion für die Gesellschaft steht außer Zweifel – so lange es auch Arbeit für die besser Gebildeten gibt und dadurch der Wohlstand steigt.

Pötttsching hat darüber hinaus lebensstarke Persönlichkeiten erzogen, unabhängig von der Schulbildung. Dieser Nutzen lässt sich schwer beziffern. Er äußert sich vor allem in der Kohärenz der Gesellschaft, in der Friedlichkeit und Sicherheit des Zusammenlebens. Ökonomisch wird dies als „Sozialkapital“ verrechnet. Doch erst wenn diese Stabilität zusammenbricht, wenn die Konflikte eskalieren, wird dieser Wert bewusst.

5. Ausblick – Anregungen für die Erziehung von morgen

Vielleicht ergeben sich aus dieser Studie Anregungen für die Erziehung von morgen. Im Pötttschinger Kinderdorf-Konzept kamen mehrere dafür relevante Orientierungen zur Anwendung:

1. *das „non scholae, sed vitae discimus“*, das Lernen an der Praxis sowie das Erlernen von Kompetenzen in den Gemeinschaftsarbeiten und dem sozialen Leben des „Dorfes“ über die Schulanforderungen hinaus;
2. *das lebenslange und lebensbegleitende Lernen* in und aus einer Dorf- und Hausgemeinschaft, die ein Leben lang bindet, stützt und anspricht;
3. *die „antiautoritäre“ Autonomie* des „Dorfes“ und des Kindes im Dorf, als Weg zur Demokratiefähigkeit.

Diese Bildungsvorstellungen waren allerdings vielfach umstritten und teilweise nur von persönlichen Idealen von Leitung und ErzieherInnen getragen. Sie fanden auf Dauer nicht den Rückhalt einer politischen Innovationsbewegung. Daher musste das „Experiment Pötttsching“ in dieser Form scheitern. Die zeitgeschichtliche Konstellation ließ es allerdings schon so schnell enden, dass nur eine magere Ernte an Erfahrungen eingebracht werden konnte.

Mit der Jahrtausendwende entwickeln sich aber – wenn auch zögernd – Ideen, dass wir „am Ende einer Epoche“ stehen könnten und Neues brauchen.

Und deshalb wird auch das Experiment Pötttsching wieder wichtig. Man wird neue Experimente wagen müssen, um zu lernen, wie man in einer Zeit der Individualisierung zu Gemeinschaft erzieht, wie man gegen den Trend zu Spezialisierung und Fachwissen Hausverstand und Lebensfreude lehrt, und wie eine neue Generation aus Traditionen ausbricht, ohne den Boden ihrer Kultur unter den Füßen zu verlieren. Dazu müssen die verschiedensten Formen und Kombinationen von Familie, Schule, Freundeskreisen, Internaten und Wohngemeinschaften ausprobiert werden – bevor sich die Erziehungskulturen der neuen Epoche entwickeln. Doch all das kostet Zeit. Der Erfolg von Erziehung erweist sich erst in Jahrzehnten, in Lebensgeschichten. Aus Pötttsching zu lernen, kann sich lohnen.

Literatur

- Antonovsky, Aaron (1997) *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen.
- Birzele, Karl/ Birzele, Anna (1963) *Das Anton Afritsch Kinderdorf, ein gelungener Versuch der Begabtenförderung*. In: Sozialistische Erziehung, 29. Jg., 88-94.
- Birzele, Karl (1965) *Aktive Kinder, Theorie und Praxis eines Erziehungsversuches im Kinderdorf*. Wien.
- BOAS (2001a) *Die Sir-Karl-Popper-Schule* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Wien.
- BOAS (2001b) *Gesundheit in Wien*. Wien.
- BOAS (2001c) *Pötttsching-Evaluierung: Survey* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Wien.
- Bolius, Uwe (1979) *Standhalten. Ein dokumentierter Erziehungsroman*. Frankfurt.
- Gehmacher, Ernst (1968) *Begabungsförderung in Österreich*. In: Sozialistische Erziehung, 34. Jg., 252-256.
- Gehmacher, Ernst (1969a) *Intelligenzsteigerung und Persönlichkeitsänderung innerhalb eines Jahres*. In: Sozialistische Erziehung, 35. Jg., 218-223.
- Gehmacher, Ernst (1969b) *Kann man im Kinderdorf sozialistisch erziehen?* In: Sozialistische Erziehung, 35. Jg., 187-191.
- Gehmacher, Ernst (1971) *Begabtenförderung im Kinderdorf*. In: Report – Jugend, Jugendarbeit und Jugendforschung in Österreich, Nr. 8, 31-34.
- Gehmacher, Ernst (2000) *Lohnt sich höhere Bildung? – Daten und neue Argumente zur Diskussion um den individuellen Bildungsertrag*. In: SWS-Rundschau, Nr. 4, 397-407.
- Gehmacher, Ernst/ Svoma, Erika (2001) *Das Experiment Pötttsching. Analyse der Langzeitwirkung des Begabtenförderungsprojektes Pötttsching im Licht moderner Bildungsforschung*. (Studie des Vereins für Analyse, Beratung und interdisziplinäre Forschung/ ABIF). Wien.
- IFES (1994) *Leben in Wien* (unveröffentlichter Forschungsbericht). Wien.
- IFES (1997) *Die Kinder der GÖK. Was ist aus ihnen geworden? Eine Studie des IFES zum Lebensweg ehemaliger Kinderdorf-Kinder*. Wien.
- Kropf, Herbert (1978) *Das Kinderdorf Pötttsching. Eine Feldstudie*. Dissertation an der Universität Wien.
- Österreichische Kinderfreunde (1960) *Wir und unsere Kinder – Das Erziehungsprogramm der Österreichischen Kinderfreunde* (Eisenstädter Programm 1960). Wien.