

„LEHREN UND LERNEN“, Zeitschrift des Landesinstituts für Erziehung und Unterricht (LEU). Herausgeber: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart, Rotebühlstraße 133, 7000 Stuttgart 1; Leitung: Direktor Professor Ernst Oppek; Schriftleitung: Professor Karl Trost. – Manuskripte an die Schriftleitung. Über die Aufnahme entscheidet ein Redaktionsausschuß. – Verlag: Neckar-Verlag GmbH, Postfach 1820, 7730 Villingen-Schwenningen, Tel. (0 77 21) 5 10 21–23. – Rücksendung unverlangt eingeschickter Manuskripte, Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unverlangt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung übernommen. – Titellentwurf: Professor Valentin Orasch †. – Herstellung: Baur-Offset, Lichtensteinstraße 76, 7730 Villingen-Schwenningen. – Erscheinungsweise: einmal monatlich. – Jahresabonnement DM 54,-. – Bestellungen bei der Post oder beim Verlag. – Einzelheft gegen Voreinsendung von DM 6,35 auf das Postgirokonto Stuttgart 9389-701, Neckar-Verlag, Villingen. – **Bei Lieferung eines Heftes gegen Rechnung entstehen zusätzlich 3,- DM Bearbeitungsgebühr.** – Die Preise enthalten 7% Mehrwertsteuer. – Abbestellungen jeweils sechs Wochen vor Halbjahres- bzw. Jahreschluß schriftlich. – Im Falle höherer Gewalt besteht kein Anspruch auf Nachlieferung bzw. Rückerstattung des Bezugsgeldes. – Vervielfältigung des Satzbildes und Nachdruck nur mit Genehmigung des Verlages. – © 1987 Neckar-Verlag GmbH. – Anzeigen: Neckar-Verlag GmbH, Postfach 1820, 7730 Villingen-Schwenningen.

Lutz Mauermann

„. . . auch Herz und Charakter bilden“* –

Probleme mit dem schulischen Erziehungsauftrag aus praktischer Sicht

Vorbemerkungen

Die nachfolgenden Thesen und deren Erläuterungen erheben den Anspruch, Probleme mit dem schulischen Erziehungsauftrag *aus praktischer Sicht* aufzuzeigen. Dieser Anspruch muß insofern relativiert werden, als der Verfasser selber kein Schulpraktiker mehr ist. Der Zeitpunkt, an dem er letztmalig eine Hauptschulklasse als Klaßleiter betreut hat, liegt mittlerweile eineinhalb Jahrzehnte zurück. Forschungs- und Lehrtätigkeit im Bereich der Lehrerausbildung haben seither jedoch den Kontakt zu den früheren Kolleginnen und Kollegen nie abreißen lassen, zum Beispiel über Kontaktstudienseminare der Universität Augsburg, regionale Lehrerfortbildung und die Akademie für Lehrerfortbildung in Dillingen. Die meisten Erfahrungen mit den Problemen der Praktiker entstammen allerdings einem Forschungsprojekt des Lehrstuhls für Pädagogik (Prof. Dr. E. Weber) der Philosophischen Fakultät I der Universität Augsburg. In diesem Projekt hatte der Autor Gelegenheit, über zwei volle Schuljahre hinweg mit einer zehnköpfigen Lehrergruppe einer Augsburger Hauptschule zu kooperieren. In diesem Projekt ist versucht worden, erzieherisch bedeutsame Aktivitäten der Wertklärung und Wertorientierung in größtmöglichem Umfang in die Unterrichtsarbeit und das Schulleben der Versuchsklassen zu integrieren (ausführlich: MAUERMAN 1981; 1986 b). Vor allem die nachfolgenden Thesen 5 und 6 beruhen auf den Erkenntnissen aus dieser Kooperationsphase. Vorweggeschickt muß auch werden, daß diese Problemsicht überwiegend aus der Warte *bayerischer* Schul- und Bildungsverhältnisse erfolgt.

*) „Die Schulen sollen nicht nur Wissen und Können vermitteln, sondern auch Herz und Charakter bilden.“

(Art. 131, Abs. 1, Verfassung des Freistaates Bayern)

1. Lehrer, die schon lange eine Entlastung von hochgeschraubten Erwartungen bezüglich ihrer Erziehungsaufgaben wünschen, erhalten gegenwärtig Argumentationshilfen aus der *erziehungswissenschaftlichen Diskussion*.

Ob ein Lehrer überhaupt erziehen kann (im engeren Sinne der Lernhilfe zum Erwerb von Normen, moralischen Orientierungen und Werten), darüber gibt es divergierende Ansichten seit den Anfängen des abendländischen Lehrberufs. Einer historischen Untersuchung von FRITZ MÄRZ (1987) über den Lehrer als Erzieher sind die folgenden Zitate zu verdanken. Zuerst zwei pessimistische Stimmen:

„Es kann keinem Zweifel unterliegen: wer immer in noch so sublimierter Form ‚Wirkungen‘ seines Unterrichts auf Erziehungsverhältnisse beabsichtigte, weil er glaubt, Wirkungen erzielt zu haben, der behindert den Schüler an seinem wichtigsten Entwicklungspunkt: an seiner eigenen frei zu wählenden, also verantwortlichen Entscheidung.“

(Alfred Petzelt [1886 – 1967]: Grundzüge systematischer Pädagogik, I)

„Darf ich nun die wichtigste und nützlichste Regel jeder Erziehung aufstellen? Sie heißt nicht: Zeit gewinnen, sondern Zeit verlieren [. . .] Wenn es euch gelingt, nichts zu tun und zu verhindern, daß etwas getan werde, den Zögling gesund und stark bis ins zwölfte Lebensjahr zu bringen, selbst wenn er links von rechts nicht unterscheiden kann, so würde sich nun sein Geist von der ersten Lektion an der Vernunft öffnen. Nichts würde den Erfolg eurer Bemühungen verhindern, da er ohne Vorurteile und Gewohnheiten ist. Bald wäre er unter euren Händen der weiseste Mensch. Ihr habt mit Nichtstun begonnen und endet mit einem Erziehungswunder. Tut das Gegenteil vom Üblichen und ihr werdet fast immer das Richtige tun.“

(Jean-Jacques Rousseau [1712 – 1778]: Emil oder Über die Erziehung, II)

Zwei optimistische Stimmen:

„Wenn dir die Natur einen Sohn gibt, so übergibt sie dir nichts weiter als eine rohe Masse. Deine Aufgabe ist es, die nachgiebige und zu allem bildsame Materie in die beste Verfassung zu bringen. Unterläßt du es, so hast du eine Bestie; bist du sorgsam, dann hast du sozusagen ein göttliches Wesen [. . .] Bilde bald das Wachs, solange es noch ganz weich ist; forme den Ton, wenn er noch feucht ist; fülle mit dem besten Naß den Krug, solange er neu ist; färbe die Wolle, wenn sie schneeweiß vom Walker kommt [. . .]

(Erasmus von Rotterdam [ca. 1465–1536]: Über die Notwendigkeit einer frühzeitigen allgemeinen Charakter- und Geistesbildung der Kinder)

„[. . .] ein *Knabe*, der stärker wäre als ein solider Unterricht, eine konsequente Regierung und eine beständige Zucht, ein solcher Knabe ist ein Uding [. . .] Der Mensch [. . .] bedarf der Kunst, welche *ihn erbaue, ihn konstruiere*, damit er die *rechte Form bekomme*.“

(Johann Friedrich Herbart [1776–1841]: Allgemeine Pädagogik, III, 4; Über den Standpunkt der Beurteilung der Pestalozzischen Unterrichtsmethode)

Die Gesetzgeber der Bundesländer haben sich ganz offensichtlich in den Chor der pädagogischen Optimisten bezüglich Erziehung in der Schule

eingereicht. Die Länderverfassungen und Schulgesetze sprechen dem Lehrer unzweideutig die Funktion eines Erziehers zu. Daß diese Funktion nicht immer erfüllt wurde in jüngster Vergangenheit, ist bekannt und gab Anlaß zu Initiativen wie „Mut zur Erziehung“ oder „Wiedergewinnung des Erzieherischen“. Wie weit dieser Mut zur Erziehung reichen und auf welche Inhalte er sich konzentrieren soll, ist umstritten. Und das ist gut so. Eine allseitig befriedigende Praxis von moralischer Erziehung/Werterziehung kann innerhalb einer freiheitlich demokratischen Grundordnung weder erwartet noch erhofft werden. Das widerspräche den Idealen einer weltanschaulich pluralen Gesellschaft und dem Leitbild des selbstbestimmenden und selbstbestimmten, mündigen Staatsbürgers. Es wäre demnach falsch, Lehrern bis ins Detail vorschreiben zu wollen, wie sie den schulischen Erziehungsauftrag wahrzunehmen und zu realisieren hätten (vergleiche MAUERMANN 1986a, S. 53). Zur Zeit liefert ihnen allerdings die erziehungswissenschaftliche Diskussion in gewisser Weise Schützenhilfe, wenn sie sich lieber auf ihren Lehr- und Unterrichtsauftrag beschränken.

Von den Thesen der Antipädagogik, wie sie etwa von v. BRAUNMÜHL (1975) oder v. SCHOENEBECK (1982) in den letzten Jahren propagiert worden sind, haben sich auch Pädagogikstudenten faszinieren lassen. Die konzeptionelle Unhaltbarkeit dieses Ansatzes, der die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern lediglich auf Freundschaft beschränkt sehen will, ist in differenzierter Weise (zum Beispiel von FLITNER 1982 oder WINKLER 1982) nachgewiesen worden. Die Diskussion um Antipädagogik ist im Abflauen begriffen.

Wenn allerdings ein so angesehener Erziehungswissenschaftler wie HERMANN GIESECKE, dessen Einführung in die Pädagogik ganze Generationen von Lehramtsstudenten gepaukt haben, einen Nekrolog auf schulische Erziehung publiziert, dann findet er dabei sicher den Beifall jener Lehrer, die schon lange eine Entlastung von hochgeschraubten Erwartungen bezüglich ihrer Erziehungsaufgaben wünschen (zur Kritik an GIESECKES These vergleiche zum Beispiel v. HENTIG 1985, DOMKE 1987).

2. Die seit vielen Jahren erhobene Forderung nach einer „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ im öffentlichen Schulwesen scheint erste konkrete bildungspolitische Konsequenzen zu zeitigen.

Man schrieb das Jahr 1972, als der damalige bayerische Kultusminister, Prof. Dr. HANS MAIER, den eingängigen Slogan von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ prägte. Viel Zeit mußte vergehen, bis seine Behörde Maßnahmen ergriff, daß die Schulen dazu auch die Möglichkei-

ten bekamen: durch Revision der Lehrpläne. 1981 traten die neuen Lehrpläne für die bayerischen Grundschulen in Kraft. Daß diese einen neuen, Erziehung akzentuierenden Geist atmen, können folgende kurze Zitate aus diesem Lehrplan belegen:

„Die Grundschule hat die Aufgabe, Unterricht und Schulleben aus ihrem Erziehungsauftrag heraus zu gestalten. Der Lehrplan räumt deshalb dem Erzieherischen Vorrang ein und stellt die Orientierung am Kind in den Mittelpunkt [. . .] Sinn und Wertorientierung sind Grundlage und Ziel von Erziehung und Unterricht. Diese richten sich im Sinne der bayerischen Verfassung am christlichen Menschenbild aus [. . .] Der Grundschullehrer kann seinen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht und wenn er bereit ist, die darin liegende Verantwortung für das gegenwärtige und zukünftige Leben des Kindes auf sich zu nehmen. Er muß sich über die Ziele der Erziehung im klaren sein und die pädagogischen und psychologischen Kenntnisse besitzen, um sie in konkreten Situationen zu verwirklichen [. . .] Erziehung erstreckt sich auf das gesamte Schulleben [. . .] Unterrichtsinhalte und -situationen fordern immer wieder wertende Stellungnahmen und Entscheidungen heraus [. . .] Der Lehrplan weist viele Möglichkeiten für die Verbindung von Erziehung und Unterricht auf.“

Seit dem Schuljahr 1986/87 gelten in Bayern auch neue Lehrpläne für die Hauptschule. Auch darin finden sich deutliche Aussagen zum Erziehungsauftrag:

„Die in der Grundschule begonnene Erziehungsarbeit wird in der Hauptschule fortgeführt; sie hat Vorrang vor bloßer Vermittlung des Lehrstoffes. Erziehung erstreckt sich auf das gesamte Schulleben, Erziehung und Unterricht sind nicht voneinander zu trennen, jedes Unterrichtsfach leistet einen Beitrag zur Erziehung. Der Lehrer hat das Ziel vor Augen, den Schüler zu einem mündigen Bürger zu erziehen, der selbständig und verantwortlich handelt, Initiativen entwickelt und zur Mitgestaltung des Zusammenlebens bereit und fähig ist. Er kann diesen Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn er ihn bejaht und die darin liegende Verantwortung für den Heranwachsenden auf sich nimmt; er sollte sich seiner Vorbildwirkung bewußt sein. Offenheit und Verständnis für die Jugendlichen sowie Fähigkeit und Willen zur erzieherischen Führung, aber auch das Wissen um die Grenzen seiner Möglichkeiten, sind Voraussetzungen für den Erziehungserfolg. Ständige Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ist unerläßlich.“

Außerdem enthält der allgemeine Vorspann zum Lehrplan Aussagen über den vorgesehenen „Freiraum“ für die Unterrichtsarbeit des Lehrers sowie über das „Schulleben in der Hauptschule“. Auch in den Einleitungen zum Lehrplan der einzelnen Unterrichtsfächer wird spürbar, daß nicht nur rein fachwissenschaftliches Interesse bei deren Erarbeitung eine Rolle gespielt hat. Insofern können diese beiden Lehrplanrevisionen, bei aller berechtigten Kritik an ihrer traditionalistisch-restriktiven Grundtendenz (vergleiche IPFLING 1986, S. 302 f.) als praktisch bedeutsame Konsequenzen der Diskussion um „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ angesehen werden.

3. Revision der Lehrpläne kann nur ein erster Schritt sein. Auch die *Lehrer* müssen in Aus- und Weiterbildung als *Erzieher* qualifiziert werden. Manche gutgemeinten Initiativen (Nachdenken über die „Lehrerpersönlichkeit“ oder das „Lehrerethos“) sind zu monokausal konzipiert und stellen oft menschliche Überforderungen des Lehrers dar.

Nach wie vor orientiert sich die Lehreraus- und -weiterbildung am Modell eines (unterrichts-)fachwissenschaftlich kompetenten Lehrers, dessen pädagogische, psychologische und didaktische Qualifikationen eher natürlicher Begabung oder zufälligen Lerngelegenheiten überlassen bleiben, als daß sie auf systematischer erziehungswissenschaftlicher Auseinandersetzung und praktischer Aneignung beruhen. In Bayern beispielsweise können sich Studierende aller Lehrämter der ersten Lehramtsprüfung unterziehen, ohne je eine Veranstaltung in Pädagogik oder Psychologie besucht zu haben. Beim Lehramt an Gymnasien tragen die Prüfungsergebnisse in Pädagogik und Schulpädagogik gerade ein Fünfundzwanzigstel zur Gesamtexamensnote bei – untrügliches Zeichen für das Gewicht und das Ansehen dieser Studienanteile! Nimmt man hinzu, daß auch Akademien für Lehrerfortbildung nahezu ausschließlich fachbezogene Kurse anbieten, darf man die Behauptung, ein(e) Lehrer(in) werde heutzutage zur Fachperson für Unterricht *und* Erziehung ausgebildet, nur als euphemistisch bezeichnen.

Änderungen des Lehrplans allein werden demnach nicht ausreichen, den gewünschten Wandel zu bewirken. Wenig Effekt dürfte auch jenen Versuchen beschieden sein, die in der Konstruktion einer idealen Lehrerpersönlichkeit mit – den Pädagogen menschlich überfordernder – Vorbildfunktion eine Lösung des Problems sehen. Die durchaus berechtigte Forderung nach einem eigenen Berufsethos der Lehrer, wie sie von WOLFGANG BREZINKA jüngst in die Diskussion eingebracht wurde, bleibt wirkungslos, solange sie nur Appellcharakter trägt. Lehramtsstudenten einer erzieherischen und charakterlichen Eignungsprüfung zu unterziehen, bevor sie zum Studium zugelassen werden (ebenfalls ein Vorschlag von BREZINKA, der in der bildungspolitischen Diskussion mancherorts beifällig aufgegriffen wird), ist ein fragwürdiges, ja gefährliches Ansinnen; fragwürdig, weil es den Lehramtsstudierenden – und offensichtlich nur diesen! – mangelnde Reife und Überlegung bei der Berufswahl unterstellt, und gefährlich, weil es Gesinnungsschnüffelei und scheinheiliges Verhalten provoziert. Übersehen wird hierbei schlichtweg die Tatsache, daß Einstellung zum Lehrerberuf und Berufsethos Ergebnis einer Vielzahl von Einflüssen sind. Wie sonst ließe sich erklären, daß es an bestimmten Schulen oder innerhalb eines bestimmten Kollegiums besser gelingt, ein „guter“ Lehrer oder ein erfolgreicher und angstfreier Schüler zu werden?

Die Qualität der Arbeit des Lehrers hängt wesentlich von seinem pädagogischen Selbstverständnis ab, das heißt von seiner persönlichen Antwort auf die an ihn herangetragenen Erwartungen. Neue Erwartungen gibt es genug. Probleme wie Umwelt, Sinn- und Motivationskrise, Wertwandel, Identitätssuche, neue Medien und Konsumgewohnheiten, die vor zehn Jahren noch kaum diskutiert worden sind, verlangen heute sowohl nach erziehungswissenschaftlicher Aufarbeitung als auch nach praktischen Reaktionen. Muß sich der Lehrer angesichts solcher Entwicklungen nicht heute anders sehen als vor einem Jahrzehnt? Ein Nachdenken über die Erziehungsfunktion des Lehrers und seine Aufgaben tut not angesichts krisenhafter Lebensbedingungen. Wir brauchen dringender denn je eine Lehrerausbildung,

„die es dem Lehrer ermöglicht, im Spannungsfeld der an ihn herangetragenen Rollenerwartungen und unter dem Anspruch der pädagogischen Selbstrolle seinen Beruf als professionalisierter Experte für schulisch organisierte Lernhilfen verantwortlich und kompetent zu erfüllen, und zwar so, daß die Schüler zu einem mündigen Leben in einer demokratischen Gesellschaft bereit und fähig werden“ (WEBER 1975, S. 46).

4. Bei der Frage nach Bildung von „Herz und Charakter“ besteht die Gefahr der Entstehung eines Zweiklassensystems von Schülern. Die Forderung nach Anbahnung von Werthaltungen und nach Tugendvermittlung ist meistens an die Adresse der Grund- und Hauptschulen gerichtet.

Im Vorwort zu den neuen Hauptschul-Lehrplänen in Bayern tauchen Begriffe auf wie „Wertorientierung“, „Aufbau von Handlungsdispositionen mit der einsichtigen Übernahme gültiger Normen“, „Haltungen, die das Zusammenleben der Menschen bestimmen“, Erfahrungen mit „Sinn und Bedeutung von Arbeit und Beruf im menschlichen Leben“. An einer anderen Stelle wird die „Entwicklung von Arbeitstugenden“ angesprochen. Diesen Arbeitstugenden will das bayerische Kultusministerium offensichtlich besonderes Augenmerk geschenkt wissen. Im Seminarjahr 1986/87 lautet nämlich das pädagogische Schwerpunktthema für das Seminar der Volksschullehrer, das heißt die 2. Phase der Lehrerausbildung (Referendariat): „Der Erziehungsauftrag der Schule in seiner Bedeutung für die Anbahnung von Werthaltungen und Arbeitstugenden“.

Es läßt sich kaum leugnen, daß Tugenden wie Fleiß, Sorgfalt, Pünktlichkeit, Sauberkeit, Genauigkeit und Gewissenhaftigkeit für das menschliche Zusammenleben und -arbeiten von Bedeutung sind. Schüler, die sol-

che Merkmale aufweisen, sind uns als Lehrer verständlicherweise lieber als solche, denen es daran mangelt. Trotzdem sollten wir nicht vergessen, daß diese Eigenschaften Sekundärtugenden sind. Sie haben keinen Wert in sich, sondern sind wertvoll in bezug auf höhere Werte. Von diesen höheren Werten erhalten sie ihre Sinnggebung. Zur angemessenen Einordnung der Sekundärtugenden erscheint die von BÖHLER (1981) getroffene Unterscheidung zwischen „pragmatischer Sittlichkeit“ und „kritischer Moral“ hilfreich. Während sich erstere an den Zielen, Werten und Normen eines auf Selbstbehauptung ausgerichteten gesellschaftlichen Systems oder einer Nation orientiert, versucht kritische Moral die berechtigten Ansprüche aller Menschen (zum Beispiel auf Leben, Sicherheit, Recht, Freiheit, politische Mitwirkung, Arbeit, Bildung, Kultur – vergleiche die »Allgemeine Erklärung der Menschenrechte« der UNO vom 19.12.1948) zu berücksichtigen. Letztere erscheint unter dem Aspekt weltweiter Verantwortung für Frieden und Natur besonders gefordert. Kritische Moral ist im demokratischen Rechtsstaat dadurch gefordert, daß die Verfassung die Revidierbarkeit des positiven Rechts und die Notwendigkeit seiner Legitimation vor dem Hintergrund universaler Menschen- und Bürgerrechte vorsieht. „Daraus ergibt sich für die einzelnen mündigen Staatsbürger die Notwendigkeit, zwischen zweierlei moralischen Pflichten zu unterscheiden und beide zu erfüllen:

- die *positiven institutionellen* Pflichten (sozusagen die Verantwortung vor den Gesetzen) und
- die *kritisch moralischen* Pflichten (sozusagen die Mitverantwortung für die Gesetze)“ (BÖHLER 1981, S. 49).

Die Sekundärtugenden, die eine Erfüllung positiver institutioneller Pflichten ermöglichen, dürfen nicht absolut gesehen werden. Es „besteht die Gefahr, instrumentelle Normen und Werte wie Ordnungsliebe, Sparsamkeit, Pünktlichkeit und Fleiß in den Vordergrund zu setzen und darüber Gerechtigkeit, Besonnenheit und Tapferkeit zu vergessen oder zu relativieren“ (HÖFFE 1979, S. 40). HÖFFE bezeichnet dieses Phänomen als „Verschiebungsgefahr“.

Eine Hervorhebung der Arbeitstugenden bei der Anbahnung von Werthaltungen in der Schule verschiebt meines Erachtens den Erziehungsauftrag auf einen untergeordneten Bereich und verstellt eher den Blick auf wichtige Werthaltungen, deren Anbahnung angesichts heutiger Lebensverhältnisse viel dringlicher erscheint (zum Beispiel Friedfertigkeit, Toleranz, Zivilcourage, Gerechtigkeit). Ein weiteres Problem – das hier nicht näher ausgeführt werden kann – tangiert die Krise in unserer Arbeitswelt. In Zeiten von Massenarbeitslosigkeit, Frühpensionierung und Automatisierung bietet Erwerbsarbeit eine immer geringere Möglichkeit

der Selbstverwirklichung und Befriedigung. Arbeit und ihr Stellenwert im Leben eines Menschen müssen offensichtlich neu bestimmt werden.

Muß dann nicht Gleiches auch für die Arbeitstugenden gelten? Außerdem: Ein von Arbeitslosigkeit Betroffener ist heutzutage in den meisten Fällen nicht wegen eines Handlungsdefizits in dieser mißlichen Situation, sondern wegen Rationalisierungen im Bereich der Arbeit oder wegen Notlagen und Umstrukturierungen der Wirtschaft. Zynisch und bequem wäre es, solche strukturell bedingten Probleme durch den Appell an individuelle Arbeitshaltungen lösen zu wollen (vergleiche MIETH 1984, S. 13).

Bedenklich erscheint in diesem Zusammenhang auch, daß solche Appelle vor allem an die Schüler und Lehrer der Grund- und Hauptschulen gerichtet sind. Offensichtlich liegt hier eine Mißinterpretation des schulischen Erziehungsauftrags vor. Dieser gilt gemäß Länderverfassung für *alle* Schulformen, also auch für Realschulen und Gymnasien. Kommt zur Fixierung des Erziehungsgedankens auf den Volksschulbereich noch nostalgische Verklärung eines Begriffs von „volkstümlicher Bildung“ hinzu (dafür gibt es Anzeichen in manchen konservativen bildungspolitischen Stellungnahmen), dann ist Kritik geboten: „Hier schleicht sich die Vorstellung ein, daß jene, die eines aufgeklärten und kritischen Bewußtseins weniger fähig und bedürftig seien, dafür mehr Gesinnung und Haltung vermittelt bekommen müßten, damit der gute Wille das geringere Wissen und Können kompensiere“ (WEBER 1981, S. 36). Eine derartige „doppelte Moral“ ist als Ideologie bestimmter Schichten und Gruppen zu entlarven, „die ein sehr durchsichtiges Interesse an diesen Tugenden haben“ (ROTH 1966, S. 314).

5. Traditionell wird Schulreform auf dem Verordnungsweg von „oben“ nach „unten“ betrieben. Die Ergebnisse der letzten großen Reformen haben nicht immer den Erwartungen entsprochen. Man sollte es einmal mit einer Reform von „unten“ oder „innen“ probieren: Schulen, die sich *ein eigenes pädagogisches Profil* geben.

Zur Untermauerung dieser These sollen hier lediglich vier exemplarische Befunde angeführt werden.

a. RUTTER und andere (1980) konnten in ihrer vergleichenden Studie zur Qualität Londoner Schulen und deren Einfluß auf die Leistung von Schülern nachweisen, daß sich „gute“ von „schlechten“ Schulen hauptsächlich durch ihre interne Organisation unterscheiden lassen: in den schulischen Anforderungen, in der Art der Strafen und Belohnungen, in den Verant-

wortlichkeiten innerhalb der Schule, in der Stabilität und Gliederung des Lehrkörpers u.ä. Die Forscher bezeichnen dieses Wirkungsgefüge als „Schulethos“.

b. Auch die Untersuchungen von FEND und anderen über Sozialisationseffekte und soziale Einflußprozesse in der Schule legen die Vermutung nahe, daß diese eher von den Gegebenheiten der spezifischen Schule als von der Schulform (traditionell gegliederte versus Gesamtschule) abhängen. Schulklima beispielsweise verschlechtert sich deutlich, wenn Lehrer zu stark belastet sind (zum Beispiel an Gesamtschulen) oder sich starken Reglementierungen unterworfen fühlen (an traditionellen Schulen) – vergleiche FEND (1977, S. 149 ff.); ULICH (1980, S. 479 ff.).

c. Im Augsburger Projekt WWU* verlief die Kooperation mit den beteiligten Hauptschullehrern besonders fruchtbar und effektiv, nachdem sich die Gruppe einen eigenen pädagogischen Orientierungsrahmen gegeben hatte. Dieser gemeinsam erarbeitete Orientierungsrahmen hielt fest, an welchen Erziehungszielen die Projektlehrer ihre Unterrichtsarbeit während des gesamten Schuljahres auszurichten beabsichtigten (siehe MAUERMANN 1981).

d. Die Erfahrungen aus dem Marburger Grundschulprojekt und ein Vergleich mit zentralistisch-bürokratischen Schulreformstrategien lassen auch W. KLAFKI zur Überzeugung kommen, daß schulnahe pädagogische Reformarbeit „wahrscheinlich *potentiell größere* Veränderungschancen“ besitzt (KLAFKI 1983, S. 289).

6. Ein eigenes pädagogisches Profil kann eine Schule entwickeln,

- wenn ihr genügend pädagogischer *Freiraum* zugestanden wird.
- wenn auch die *Eltern* daran interessiert sind.
- wenn *Schulforum, Lehrerkonferenz und Schulleitung* als pädagogische Impulsgeber fungieren.
- wenn für außerunterrichtliche Aktivitäten ausreichend finanzielle *Mittel* bereitgestellt werden.

a. *Freiraum*: Einhellig waren die am Projekt WWU beteiligten Lehrer der Meinung, daß sie die Stofffülle der Lehrpläne (während der Laufzeit des Projektes galten noch die alten bayerischen curricularen Lehrpläne für die Hauptschule) daran hinderte, mehr Zeit des Unterrichts für den Bereich der Erziehung zu reservieren beziehungsweise zu erübrigen.

* WWU = Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht

Damit wird bestätigt: „Ein Unterricht, der unter Stoffdruck steht, kann nicht erzieherisch sein“ (v.d. LIETH 1978, S. 305). Die gegenwärtige Revision der Lehrpläne in den Bundesländern verheißt, verbesserte Bedingungen für die pädagogische Arbeit des Lehrers zu bringen. Außerdem wird erkannt, daß der Lehrer einen Freiraum zur pädagogischen Gestaltung braucht, wenn er seinen verfassungsgemäßen erzieherischen Verpflichtungen nachkommen will (vergleiche die Stellungnahmen der Kultusminister und Schulsenatoren der Bundesländer zu dieser Frage in Heft 7/8, 1986 der Zeitschrift »Christ und Bildung«, S. 13–17).

b. Elternwille: Gegenüber der Erziehung durch die Eltern ist der schulische Erziehungsauftrag subsidiär. Auch heute noch kann es einer Grundschullehrerin, die in ihrer Klasse viele Gelegenheiten für soziale Lernprozesse (Gruppenarbeit, Spiel, Helfersysteme und ähnliches) bietet, passieren, daß sie von einigen Eltern Kritik erntet: Die Parallelklasse sei in Mathematik schon weiter, sie solle die Kinder stärker fordern, da ein Übertritt ins Gymnasium angestrebt werde, und ähnliches. Ohne die Mitarbeit der Eltern wird sich an einer Schule kaum ein eigenes pädagogisches Profil entwickeln können beziehungsweise aufrechterhalten lassen (Beispiel: Waldorf-Schulen).

c. Schulforum, Lehrerkonferenz, Schulleitung: Einen institutionellen Rahmen für Kooperation an einer Schule bieten zum Beispiel das Schulforum und die Lehrerkonferenz. Bedauerlicherweise werden diese beiden Einrichtungen gegenwärtig nicht in dem Maße für die Gestaltung des Erziehungsklimas an einer Schule genutzt, wie dies gemäß ihrer Funktionsbeschreibung in den einschlägigen Verordnungen möglich wäre. Lehrerkonferenzen werden häufig nur zur Weitergabe von Informationen, Vorschriften und Terminen der Schulverwaltung und ähnliches verwendet, das Schulforum verkommt an manchen Schulen zu einem lästigen, sinnentleerten Ritual. Zum Teil mag das daran liegen, daß die Betroffenen das Gefühl vermittelt bekommen haben, nichts Wesentliches mehr entscheiden zu können, da sowieso alles von „oben“ verordnet wird. Diese resignativen Einstellungen können vermutlich nur abgebaut werden, wenn mehr Verantwortung an die Basis verlegt wird, wenn den einzelnen Schulen mehr Autonomie zugebilligt wird. Zu welchen erstaunlichen Projekten und pädagogischen Aktionen einzelne Schulen fähig sind, denen Raum zu kooperativem Experimentieren gegeben wird, zeigen beispielsweise die Berichte, die im Jahreshaft IV (1986) »Lernen – Ereignis und Routine« des Friedrich-Verlags/Velber abgedruckt wurden.

d. Bereitstellung von Finanzmitteln: Die beiden nachfolgenden Fakten bedürfen keiner weiteren Kommentierung:

Tatsache 1: Den Tageszeitungen Ende des Monats September 1986 ist zu entnehmen, daß Bund und Länder mit über einer halben Milliarde Mark in Schule und Beruf die Ausbildung im Fach Informatik fördern wollen.

Tatsache 2: Der Elternbeirat eines bayerischen Gymnasiums trägt an das Lehrerkollegium den Wunsch heran, mit den Klassen der Unterstufe einwöchige Aufenthalte im Schullandheim durchzuführen. Die erzieherischen Vorzüge und die möglichen positiven Auswirkungen auf die Klassenatmosphäre und das Schulleben werden auch von den Lehrern klar gesehen. Das Vorhaben scheitert aber unter anderem aus finanziellen Gründen. Im Staatshaushalt sind nicht ausreichend Mittel vorhanden, um den begleitenden Lehrern den Mehraufwand für Reise und Verpflegung in halbwegs kostendeckender Weise zu erstatten. Etwaige Spenden des Elternbeirats dürfen die Lehrkräfte hierfür nicht entgegennehmen.

7. Unsere Lebensverhältnisse sind gesellschaftlichen, kulturellen und technologischen Wandlungsprozessen unterworfen, deren Beeinflussung durch Schule und schulisches Lernen deutliche Grenzen gesetzt sind. Eine Vorstellung vom Menschen als einem „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (HURRELMANN) schützt zusätzlich vor pädagogischem Omnipotenzwahn und verhilft zu einer *realistischen Sicht des schulischen Erziehungsauftrags*.

Auf den ersten Teil der 7. These muß nicht näher eingegangen werden. Unsere Kinder wachsen unter anderen Bedingungen auf, als es diejenigen waren, denen wir selber unterworfen waren. Die Schule kann diese Bedingungen kaum beeinflussen. Sie wird immer wieder in die Rolle der Reagierenden oder zur Reaktion Herausgeforderten gedrängt. Der zweite Teil der These betrifft unser Menschenbild.

In seinem Buch zur angewandten Entwicklungspsychologie für Pädagogen spricht RAINER DOLLASE unter anderem auch die Bedeutung an, die entwicklungspsychologische Theorien und Modelle für den Praktiker haben können. Nach seiner Einschätzung geben sie den wichtigsten Anwendungsimpuls für pädagogisches Denken und Handeln:

„Der Praktiker vergißt nahezu sein gesamtes Prüfungswissen, vergißt die vielen Untersuchungsergebnisse, Methoden und Theoriedetails bereits nach wenigen Wochen. Aber: das von der Entwicklungspsychologie oder Sozialisationsforschung vermittelte Menschenbild hat ihn geprägt. Selbst der vergeblichste unter den Prüfungskandidaten behält, ob der Mensch durch die Gesellschaft zu dem gemacht wird, was er ist, ob die Eltern an allem schuld sind oder die Anlagen, ob man mit Erziehung alles machen kann oder nur wenig“ (DOLLASE 1985, S. 43).

Diese Behauptung hat den Verfasser veranlaßt, seine Tätigkeit als Lehrer und Erziehungswissenschaftler unter diesem Aspekt zu reflektieren.

Das pädagogische Denken über den Zusammenhang zwischen Erziehung und Entwicklung war während des Lehramtsstudiums Mitte der 60er Jahre geprägt durch deskriptiv-normative Theorien, wie sie beispielsweise von REMPLAIN, KROH oder GESELL formuliert worden waren. Phasenmodelle propagierten eine Vorstellung von Entwicklung, die quasi wie eine anthropologische Gesetzmäßigkeit und in Abhängigkeit von endogenen Reifungsprozessen abläuft. Eine beispielhafte pädagogische Schlußfolgerung: Wenn meine Schüler in der 1. Klasse Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben haben, dann sind sie eben noch nicht „schulreif“; es fehlt an Voraussetzungen, die Erziehung überhaupt erst ermöglichen.

Eine Abkehr vom Denken in rein endogenen Ursachen brachten die empirischen Befunde zum Zusammenhang zwischen Lernergebnissen und individuellen Lernmöglichkeiten, die Ende der 60er Jahre unter anderem durch den von HEINRICH ROTH herausgegebenen Sammelband »Begabung und Lernen« (1969) für eine Hinwendung zu einem eher exogen, das heißt weitgehend von Umweltfaktoren und Lernchancen determinierten Bild menschlicher Entwicklung sorgte. Faszination ging vom Satz eines JEROME BRUNER aus, „... daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann“ (1967, S. 105). Generelle pädagogische Konsequenz aus dieser die Umwelteinflüsse akzentuierenden Sicht von Entwicklung: Ich darf als Lehrer nichts unversucht lassen, allen Schülern zum Lernerfolg zu verhelfen (zielerreichendes Lernen, kompensatorische Erziehung, Förderkurse, individualisierter, programmierter Unterricht und so weiter); denn Entwicklung ist das Produkt von Erziehung.

Die Wiederentdeckung der Grenzen in der Erziehung wurde vor allem durch die Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie von J. PIAGET und mit L. KOHLBERGS Befunden zur Entwicklung des moralischen Bewußtseins begünstigt. In solchen Konzepten wird das Individuum als Organismus betrachtet, der sich aktiv mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Weder biologisches Reifen noch direktes Lernen sind für Entwicklungsfortschritte verantwortlich, sondern die ständige Reorganisation psychischer Strukturen durch die dem Menschen angeborene Tendenz, einen Gleichgewichtszustand (Äquilibrium) anzustreben. Für den Pädagogen folgt aus einer solchen Modellannahme: Ihm muß daran gelegen sein, diese Reorganisation psychischer Strukturen durch entwicklungsangemessene, dosierte „Diskrepanzerlebnisse“ (HECKHAUSEN) zu stimulieren, so daß ein höchstmögliches Entwicklungsstadium erreicht wird.

Eine solche Vorstellung vom Menschen als einem „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (HURRELMANN 1983) impliziert eine bescheidenere Vorstellung von der „Machbarkeit“ von Erziehung im allgemeinen und von den Möglichkeiten schulischer Erziehung im besonderen.

Literatur

- Böhler, D.: *Kritische Moral oder pragmatische Sittlichkeit, „weltbürgerliche“ Gesellschaft oder „unsere“ Gesellschaft?* In: Funkkolleg Praktische Philosophie/Ethik, Studienbegleitbrief 11. Weinheim 1981, S. 42–83
- Braunmühl, E. v.: *Antipädagogik, Studien zur Abschaffung der Erziehung.* Weinheim 1975
- Bruner, J. S.: *Bereitschaft zum Lernen.* In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie.* Köln 1967, S. 105–117
- Dollase, R.: *Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen.* Stuttgart 1985
- Domke, H.: *Was heißt „Ende der Erziehung“? Fragen zu H. Gieseckes unerfreulicher These.* In: Mauermann, L. (Hrsg.): *Lehrer als Erzieher.* Donauwörth 1987, S. 13–27
- Fend, H.: *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule.* Weinheim 1977
- Flitner, A.: *Konrad, sprach die Frau Mama . . . Über Erziehung und Nicht-Erziehung.* Berlin 1982
- Giesecke, H.: *Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule.* Stuttgart 1985
- Hentig, H. v.: *Ende, Wandel oder Wiederherstellung der Erziehung?* Neue Sammlung, 1985, 25, 475–509
- Höffe, O.: *Werte, Normen und Grundhaltungen: die Perspektive philosophischer Ethik.* In: Schneid, K. (Hrsg.): *Erziehen in der Schule – Auftrag, Ziele und Methoden.* München 1979, S. 31–56
- Hurrelmann, K.: *Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung.* Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1983, 3, 91–103
- Ipfling, H.-J.: *Die Bedeutung des neuen Lehrplans für die Entwicklung der Hauptschule.* Bayerische Schule, 1986, 39, 302 f.
- Klafki, W.: *Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit?* Zeitschrift für Pädagogik, 1983, 30, 281–296
- Lieth, E. v. d.: *Der Erziehungsauftrag des Gymnasiums heute.* Die Höhere Schule, 1978, 31, 301–305
- März, F.: *Der Lehrer als Erzieher? Partita über einen pädagogischen Trugschluß.* In: Mauermann, L. (Hrsg.): *Lehrer als Erzieher.* Donauwörth 1987, S. 135–153
- Mauermann, L.: *Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht (WWU). Abschließender Bericht über Verlauf und Ergebnisse des Augsburger Forschungsprojekts WWU (1977 – 1981).* Augsburg: Phil. Fakultät I 1981
- Mauermann, L.: *Erziehungswirksamer Unterricht – Leitgedanken, Beispiele und Literaturhinweise.* Unterrichten/erziehen, 1986, Heft 4, 53–57 (a)

- Mauermann, L.: *Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht. Unterrichten/erziehen*, 1986, Heft 4, 58–60 (b)
- Mieth, D.: *Die neuen Tugenden. Ein ethischer Entwurf*. Düsseldorf 1984
- Roth, H.: *Pädagogische Anthropologie, Bd. 1*. Hannover 1966
- Roth, H. (Hrsg.): *Begabung und Lernen*. Stuttgart 1969
- Rutter, M. u. a.: *Fünfehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim 1980
- Schoenebeck, v.: *Unterstützen statt Erziehen. Die neue Eltern-Kind-Beziehung*. München 1982
- Ulich, K.: *Schulische Sozialisation*. In: Hurrelmann, K. u. Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim 1980, S. 469–498
- Weber, E.: *Überlegungen zur Lehrerrolle und zur Lehrerbildung*. In: Becker, J. u. Bergmann, R. (Hrsg.): *Wissenschaft zwischen Forschung und Ausbildung*. München 1975, S. 29–50
- Weber, E.: *Aktuelle und prinzipielle Überlegungen zum Erziehungsauftrag der Schule*. In: Mauermann, L. u. Weber, E. (Hrsg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth 1981², S. 33–67
- Winkler, M.: *Stichworte zur Antipädagogik*. Stuttgart 1982