

*Heinz S. Rosenbusch*

## **DIE KOMMUNIKATIVE SCHULISCHE ALLTAGSPRAXIS ALS DAS PROPRIUM ERZIEHENDEN UNTERRICHTS**

### **Fragmentarische Überlegungen zu einem nicht abschließbaren Thema**

#### **Überblick**

In diesem Beitrag gehe ich zunächst auf Ausgangsbedingungen schulischer Erziehung in der Gegenwart ein.

Im Anschluß an den Aufriß der aktuellen Diskussion erziehenden Unterrichts wird in groben Umrissen ein eigenes Modell vorgelegt, das im Zusammenhang der Überlegungen als nützlich erscheint.

Mit Hilfe eines historischen Beispiels und empirischer Ergebnisse werden Zusammenhänge zwischen Erziehungsintention und -wirkungen vorgestellt.

Das Ziel des Beitrages besteht darin, die Wichtigkeit der kommunikativen schulischen Alltagspraxis für erziehenden Unterricht herauszustellen.

### **1. Die Erziehungswirksamkeit von Unterricht - eine absinkende Entwicklung**

#### **1.1 Die asymmetrische Gesellschaft und die schulische Erziehung**

Sicherlich sind die modernen Schulen im Hinblick auf Wissensvermittlung weitaus differenzierter, spezifizierter und auch effektiver als jemals zuvor. Dies hängt historisch gesehen mit der Weiterentwicklung von Unterrichtsmethoden, größerem schulpädagogischen Wissen, tieferen psychologischen Einsichten, sowie der starken Leistungsorientierung insgesamt zusammen. Zu nennen sind weiterhin die erheblich größeren materiellen Ressourcen.

Die Frage nach der stärkeren Erziehungswirkung der Schule von heute im Vergleich zur Vergangenheit dürfte nicht in gleicher Weise eindeutig beantwortet werden können. Dies hängt damit zusammen, daß die Schule im Vergleich zu den übrigen, auch neuen Erziehungsinstitutionen, ihren dominanten Platz verloren hat. Die Schule ist heute ein Dienstleistungsbetrieb neben vielen anderen, wie Fernsehen, Presse, Verein, Kirche und so fort. Der Lehrer hat dadurch sein früher weitgehend anerkanntes und uneingeschränktes Monopol als Wissensvermittler und wichtiger Erzieher neben der Familie und der Kirche eingebüßt gegenüber den genannten Institutionen, mit denen er nicht selten kaum mehr konkurrieren kann. So haben Film und Fernsehen wie auch Rundfunk und Magazine z.T. viel bessere didaktische Möglichkeiten. Auch sind diese, wie auch bestimmte Zeitschriften, nicht auf einen so oft trockenen Lehrplan eingeschworen, sondern können sich besonders eindrucksvolle, interessante und verblüffende Themen auswählen. Wir finden ein großes Maß an *Segmentierung der Erziehung* in getrennten Sphären bei Kindern und Jugendlichen, wobei die Schule, Zuhause, Freizeitaktivitäten

neben anderen verschiedene Segmente bilden. Dabei ist die *Segmentierung* innerhalb der Schule und innerhalb der Freizeitaktivitäten zu beachten. Durch das bereits bis in die Grundschulen durchgeführte Fachlehrersystem, durch die Typenvielfalt der Schulen und die zahlreichen Unterrichtsfächer, -methoden und -medien ist die Einheitlichkeit erzieherischer Bemühungen kaum noch durchzuhalten. Diese *Segmentierung* von Erfahrungen, Erziehungseinflüssen und Bildungsbemühungen, die die moderne Gesellschaft mit sich bringt und die sich noch fortsetzt in der Zerstückelung des Stundenplans, und damit von Inhalten, ist ein Zeichen der modernen Gesellschaft.

Mit diesen Gedanken folgen wir Überlegungen des amerikanischen Soziologen J.S. Coleman (Die asymmetrische Gesellschaft, 1986). Coleman unterscheidet neben dem Phänomen der *Segmentierung der Lernerfahrungen* das der *Fragmentierung der Autoritäten*. Während noch im 18. und 19. Jahrhundert insbesondere auf dem Land neben den Eltern die Lehrer, vielleicht noch der Pfarrer, die einzigen Autoritäten waren, die relativ geschlossene Erziehungsvorstellungen hatten, sind es heute sehr viele, wie Sport- oder Schlageridole, Peergroups, Trainer in Vereinen, Gruppenleiter in kirchlichen und anderen Jugendgruppen, die häufig recht unterschiedliche Erziehungs- und Wertvorstellungen im Vergleich zu den Eltern und den Lehrern repräsentieren. Coleman spricht von der Fragmentierung der Autorität, die dazu führe, daß die Autorität über das Kind als ganzes durch eine Autorität nur über bestimmte Tätigkeiten ersetzt werde. Die zweite Folge liege darin, daß Personen von anderen Personen häufig nur aufgrund der Teilaspekte beurteilt würden, die sich bei der Tätigkeit im jeweiligen Segment ihres Lebens zeigten.

Ergänzt werden kann dieser Gedanke durch folgende Überlegungen: Durch immer größere Ausdifferenzierung und Spezialisierungen im Schulbetrieb, durch immer neue Institutionen werden die Verantwortlichkeiten aufgesplittet und an Fachleute delegiert, d.h. aus Fachleuten für Erziehung als ganzes werden Fachleute für immer mehr, jedoch immer isoliertere Teilbereiche der Erziehung, wodurch allerdings die Verantwortung und Sicht des Ganzen leicht verlorengeht.

Wir sehen aus dem Vorhergegangenen, daß sich die Bedingungen für schulische Erziehung durch gesellschaftliche Wandlungsprozesse verschlechtert haben. Doch möchte ich auf der anderen Seite auch festhalten, daß in der *Segmentierung der Lernerfahrungen* und der *Fragmentierung der Autorität* auch begrüßenswerte und wertvolle Aspekte enthalten sein können. Einerseits ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, daß innerhalb einer nicht segmentierten Erziehungskonstellation auch Haltungen und Vorstellungen bei Schülern angestrebt werden können, die diese zu stark binden und die deshalb abzulehnen sind.

Besonders ab einer bestimmten Reifestufe von Heranwachsenden ist es sicher auch ein Vorteil, mit unterschiedlichen Inhalten, Wertvorstellungen, Erziehungsselbstverständnissen und -methoden konfrontiert zu werden, weil dadurch in Analogie zur Entwicklung der "Vielseitigkeit des Interesses" (i.S.v. Herbart) auch eine Vielseitigkeit der Handlungsmöglichkeiten und Orientierungen erzielt werden kann. Außerdem läßt die dadurch weitgehend offenere Form der Erziehung durch segmentierte Bemühungen dem Schüler eine größere Wahl- und Entscheidungsfreiheit dafür, wie er sich bestimmten Wertvorstellungen und Handlungspraktiken nähert, sie beurteilt und eventuell sich zu eigen macht. Es ist, nach meiner Auffassung, in einer differenzierten, pluralistischen und offenen Gesellschaft ohne Zweifel geradezu ein Gebot, auf Flexibilität, Umstellungsmöglichkeit und freie Entscheidung hinzuwirken, freilich innerhalb eines Grundkonsenses (z.B. GGArt. 1-19). Zu beachten wäre jedoch die jeweilige Entwicklungsstufe der Schüler, etwa im Sinne der Stufen moralischer Entwicklung von Kohlberg (präkonventionelle, konventionelle oder postkonventionelle, vgl. Weber 1987, S. 61ff.).

Wir haben gesehen, daß die Voraussetzungen für die erzieherische Wirkung von Unterricht und Schule ungünstiger geworden sind. Wie sieht die Wirklichkeit der erzieherischen Leistung (i.e.S.) von Schule aus?

## 1.2 Die Schule aus der Sicht der Schüler

Erzieherische Wirkungen von Unterricht und Schule empirisch zu erfassen, ist weitaus schwieriger als Aufschluß über den Wissenserwerb von Schülern zu erhalten. Dies hängt damit zusammen, daß Wertorientierungen, Handlungsbereitschaften, Einstellungen nicht quantifiziert werden können und außerdem nur in langfristigen zeitlichen Entwicklungsschritten und Ereignissen sichtbar werden. Die vorliegenden, meist auf qualitativer Basis gewonnenen Ergebnisse belegen erzieherische Wirkungen von Unterricht und Schule nur schwach (vgl. Fromm 1987; Baacke 1979; Hurrelmann 1988). Insgesamt finden wir ein recht enttäuschendes Bild. Befragungen von Schülern, Heranwachsenden und jungen Erwachsenen ergaben kaum Hinweise auf erzieherisch nachhaltige Wirkungen in der Erinnerung der Befragten. Hurrelmann fand bei Sekundarschülern, daß diese die Schule v.a. als ein Dienstleistungsunternehmen, also eher unter instrumentellen Bedingungen, sehen. Die Schule - obwohl als Bezugsinstitution zur Selbstdefinition wichtig (Hauptschüler, Sonderschüler, Gymnasiast) für die Statuszuschreibung - wird primär unter dem Aspekt von Qualifikations- und Berechtigungsleistungen (Zugang zu Fachhochschulen, Universitäten, Berufen etc.) beurteilt. Die mögliche Berechtigung wird meist unter rein arbeitsökonomischen, zweckrationalen Kalkülen angestrebt. Auch Fromm kam zu ähnlichen Resultaten. Schule spielt offensichtlich beim Gros der Schüler in deren Alltagsbewußtsein keine herausragende Rolle. Baacke, der sich mit 13- bis 18jährigen befaßt hatte, geht auf die Schule überhaupt nicht dezidiert ein. Sie gilt bei Jugendlichen als ein

"ausgegrenzter, intentionalem Lernen vorbehalten Bereich, von dem jedoch zunehmend erwartet wird, daß er die in der Familie und anderswo nicht mehr möglichen Erfahrungen bereitstellt" (1979, S. 99). Auch in den neuesten Untersuchungen (Czerwenka u.a. 1988) wird deutlich, daß insbesondere deutsche Schüler ihre Schule überwiegend als permanente Überprüfungs- und Zensierungsinstitution sehen - eine Ausnahme bilden lediglich die Grundschüler.

Wir sehen, daß aus den - allerdings dünn gesäten - empirischen Untersuchungen wie auch den theoretischen Vorüberlegungen hervorgeht, daß die Erziehungswirksamkeit der heutigen Schule wohl erstaunlich gering ist.

## 2. Die Formel vom erziehenden Unterricht

Während wir auf der einen Seite offensichtlich eine katabatische Entwicklung der Erziehungswirksamkeit von Schule und Unterricht zu konstatieren haben, stellen wir auf der anderen Seite eine verstärkte Beschäftigung der wissenschaftlichen Pädagogik mit Problemen der Moral- und Werterziehung sowie der Erziehung durch Unterricht insgesamt fest. Diese Entwicklung können wir etwa zehn Jahre zurückverfolgen; sie hat eine steigende Tendenz. Hinweisen möchte ich lediglich auf die Arbeiten von Liedtke 1978; Glöckel 1981; Lickona 1981; Schreiner (Hrsg.) 1983 sowie in jüngster Zeit Benner 1985; Maier 1986; Lind/Raschert (Hrsg.) 1987; Weber 1987; Prange 1987.

In diesem Zusammenhang gewinnt die Formel vom erziehenden Unterricht, die Johann Friedrich Herbart (1776-1841) geprägt hat, an Bedeutung. Mit dieser Formel soll zum Ausdruck gebracht werden, daß Unterricht nicht nur der am Fachwissen orientierten Wissensvermittlung dienen soll, sondern daß er zugleich edukativ bestimmte Ziele anzustreben habe. (Zur Formel vergleiche Benner 1986, S. 105ff.: dazu weiter Benner 1985, 1987; Weber 1987.) Herbart hatte die Formel, grob gesagt, in folgender Weise verstanden: Unterricht solle nicht nur der Wissensvermittlung dienen (Wissenschaft galt ihr eher als Mittel zum Zweck), sondern habe auch Einstellungen, Haltungen, bestimmte Persönlichkeitswerte anzustreben. Nach Herbart ist es die Ausbildung eines "vielseitigen Interesses", wodurch der Zögling in die Lage versetzt werde, sich und andere als Selbstzweck anerkennen zu können, womit gleichzeitig eine sittliche und politische (Aufhebung der Klassenschranken) Zielvorstellung erreicht werden könne (vgl. Herbart 1984, Bd. II, S. 23ff.; Benner 1986, S. 107ff.).

Ich werde im folgenden nicht dezidiert auf diese außerordentlich komplizierte Formel eingehen. Sie führt bei näherer Betrachtung in zahlreiche normative, analytische und historische Grundsatzfragen und Aporien, die kaum im Zusammenhang zu lösen sind. Dazu wäre ein eigener differenzierter Beitrag erforderlich. Ich werde statt dessen zwei moderne Entwürfe erziehenden

Unterrichts vorstellen, um dann schließlich ein eigenes Konzept ansatzweise zu entwickeln.

### 2.1 Erziehender Unterricht bei Dietrich Benner als Aufklärung

Nach Benner zielt erziehender Unterricht auf eine Erweiterung von Erfahrung und Umgang, welche eine gegenseitige Anerkennung aller Menschen als freier, an der Gesamtpraxis mitwirkender Subjekte anstrebt (Benner 1987, S. 299). Erziehender Unterricht versuche, in jedem einzelnen Individuum ein vielseitiges Interesse gleichschwebend auszubilden. Die Einzelnen würden dadurch in die Lage versetzt, ihre künftige Bestimmung nicht allein in dem Beruf, den sie in der Gesellschaft ausüben, zu finden, sondern darin, daß sie die jeweils spezielle Tätigkeit so ausüben, daß sie Teil ihrer Mitwirkung an der menschlichen Gesamtpraxis werden kann.

Deutlich erkennen wir die Berufung auf den kategorischen Imperativ von Kant und den eminent politischen Begriff vom "vielseitigen Interesse" als einem Ziel von erziehendem Unterricht bei Herbart, mit dem dieser ein Korrektiv der Klassen- und Standeserziehung seiner Zeit verwurzeln wollte.

Das "Sysiphus-Programm" des neuzeitlichen erziehenden Unterrichts sieht Benner darin, den Umgang der Menschen in der historisch-gesellschaftlichen Vermitteltheit aufzuklären und die beiden Reihen der Erweiterung von Erfahrung und Umgang angesichts des Fehlens eines teleologischen Ordnungszusammenhangs in einem vielseitigen Interesse zusammenzuführen, das zu praktischer Urteilskompetenz befähige.

Als Voraussetzungen für erziehenden Unterricht propagiert Benner methodische, thematische und institutionelle Offenheit.

In methodischer Hinsicht zeichnet sich erziehender Unterricht nach Benner dadurch aus, daß er "seine bildende Wirkung auf ein Selbstverständnis des Lernenden zu dem, was jeweils gelehrt und gelernt wird, gründet" (1987, S. 265). Dieses Selbstverständnis sei einerseits durch Rezeptivität, andererseits durch Spontaneität des Lernenden bestimmt. Demzufolge heiße die methodische Grundfrage erziehenden Unterrichts "Wie können wir Lernende zur Auseinandersetzung mit Lerngegenständen so auffordern, daß die Wirkung der Aufforderung nicht von dieser selbst ausgeht, sondern vermittelt über die durch sie provozierte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zustandekommt?" (1987, S. 269).

In thematischer Hinsicht zeichnet sich erziehender Unterricht dadurch aus, daß er das Selbstverständnis der Lernenden zum Lerngegenstand nicht nur methodisch betrachtet, sondern zugleich den Lerngegenstand so strukturiert, daß die Lernenden ein Selbstverhältnis zu ihm entwickeln. Dies sei nur unter überfachlichen und fachübergreifenden Perspektiven möglich.

In institutioneller Hinsicht sollen Lehrende und Lernende und ebenso Lernende untereinander schon im Unterricht sich in den bereits erworbenen

Kompetenzen gegenseitig anerkennen. Unterricht müsse sich dafür öffnen, daß die Lernenden bereits in außerunterrichtlichen Bereichen menschlicher Praxis denkende und handelnde Wesen seien. Dadurch solle die doppelte Kompetenz zum Selberdenken und zum selbstverantwortlichen Umgang im Handeln erzielt werden.

Eigenartig mutet an, daß Benner mit keinem Wort auf die zu lehrenden Inhalte und Gegenstände selbst eingeht. In Wirklichkeit geht es ihm nur um die Form der unterrichtlichen Aneignung von Wirklichkeit, in diesem Falle von Wissenschaft, sowie um die Form des Umgangs mit Wissenschaft, die diese relativiert und das Individuum ihr gegenüber Selbständigkeit gewinnen läßt. Es geht also immer um die Frage nach dem "Wie"; die Frage nach dem "Was", den wissenschaftlichen Inhalten selbst, bleibt offen. Ebenso fehlen Hinweise auf die für erziehenden Unterricht wohl in besonderer Weise wichtigen nicht-wissenschaftlichen kommunikativen Alltagsereignisse, Lebenssituationen, die Ausgangspunkt für entsprechende Reflexionen und u.U. für daran anschließendes praktisches Handeln sein könnten. Benner beschränkt sich in seinem Konzept von erziehendem Unterricht auf die rationale Ebene des Unterrichts, den er für sich, also nicht im gesellschaftlichen und institutionellen Zusammenhang sieht. Er verspricht sich von einer spezifischen, intellektuellen Auseinandersetzung mit Weltinhalten in Form von Wissenschaften, das Ziel erziehenden Unterrichts erreichen zu können. Das Bennersche Konzept von erziehendem Unterricht ist folglich ein intellektuell-rationalistisches - *erziehender Unterricht ist Aufklärung*.

## 2.2 Erziehender Unterricht bei Erich Weber als ganzheitliche Moralerziehung

Erich Weber bezeichnet sein Erziehungsverständnis als ein erfahrungs- und handlungsbezogenes, komplexes, personales. Für ihn ist *Erziehung im weiten Sinn* der Inbegriff aller Lern- und Enkulturationshilfen; *Erziehung im engeren Sinn* ist moralische Erziehung (Weber 1987, S. 23 u. S. 36ff.). Haben wir bei Dietrich Benner ein aufklärerisch-rationalistisches Konzept erziehenden Unterrichts, so finden wir bei Erich Weber eher ein personalistisch-ganzheitliches, das sich folglich nicht auf Rationalität allein beschränkt. Weber spricht davon, daß Schule nicht nur einen Lehrauftrag habe, sondern ebenso einen Erziehungsauftrag im Sinne der "der (sozio-) moralischen Erziehung". Dies setze eine Konzeption von Schule voraus, wonach diese nicht nur eine Lehranstalt, sondern auch eine Erziehungsstätte sei. Darin fänden nicht nur funktionale, jedoch erzieherisch bedeutsame Lernprozesse im Unterricht statt (i.S. eines "heimlichen Lehrplans"), sondern es seien außerdem noch intentional-planmäßige Sozialisations- und Personalisationshilfen institutionalisiert, vor allem die kognitiv-rationalen Wertklärungs- und Sinnorientierungshilfen. Darüber hinaus wird im Zusammenhang mit dem erziehenden Unterricht nach einem "erzieherisch bedeutsamen Schulleben" gefragt, in

dem es zu funktionalen erzieherisch relevanten Auswirkungen des Zusammenlebens und Zusammenarbeitens von Schülern und Lehrerinnen und Lehrern kommt, wobei nicht nur rationale, sondern auch *emotionale* und *aktionale* Ereignisse eine Rolle spielen (vgl. Weber 1987, S. 46).

Wir sehen, daß sich Weber von Benner mehrfach unterscheidet. Die kognitiv-rationalen Wertklärungs- und Sinnorientierungshilfen sind nur in etwa mit dem aufklärerisch-rationalistischen Konzept Benners zu vergleichen. Während Benner nur von der "Strukturierung" von (durch Wissenschaft vorgegebenen) Lerngegenständen spricht, meint Weber auch deren Auswahl. Weber will in seinem Konzept der Wertklärungs- und Sinnorientierungshilfen zwar ebenfalls rational operieren, jedoch anhand spezifischer Inhalte, die u.U. eigens für diesen Zweck ausgewählt werden. Darüber hinaus sieht Weber den Unterricht im Rahmen der Schule, also im größeren institutionellen Zusammenhang, und erweitert die relevanten Aspekte der kognitiven und rationalen Auseinandersetzung nicht nur um emotionale, sondern auch aktionale, d.h. um Elemente einer Handlungspraxis. Weber sieht neben Erziehung im engeren Sinn als einer intentionalen Bemühung, um moralische Ziele zu erreichen, auch die erzieherisch bedeutsame Umwelt und erzieherisch bedeutsame Lernprozesse im Sinne einer funktionalen Erziehung als wichtig an.

### 2.3 Erziehender Unterricht versus wissensorientierter Unterricht

Im folgenden sollen in idealtypisch zu verstehender Form zwei Unterrichtskonzepte unterschieden werden: *Erziehender Unterricht* und *wissensorientierter Unterricht*. Wodurch unterscheidet sich erziehender Unterricht von wissensorientiertem Unterricht?

Beide, sowohl erziehender wie wissensorientierter Unterricht, haben gleichermaßen die Aufgabe, wissenschaftliches Wissen an die Schüler zu vermitteln. Wir leben in einer weitgehend wissenschaftsorientierten Welt, und ohne ein Mindestmaß an Vertrautheit und Umgang mit dem Wissen unserer Zeit sind weder Mündigkeit noch Würde oder Freiheit als Ziele von Erziehung möglich: freie und reflektierte Entscheidungen setzen entsprechendes Wissen voraus, selbstverschuldete Ignoranz steht im Widerspruch zur Würde des Menschen.

Unterschiede finden wir in den Zielperspektiven, den Methoden und der kommunikativen Praxis. Wissensorientierter Unterricht geht primär von wissenschaftlichem Wissen, das in Lehrplänen oder fachwissenschaftlicher Literatur niedergelegt ist, aus und sieht sein Ziel erreicht, wenn Schüler auf ein breites und fundiertes wissenschaftliches Wissensrepertoire zurückgreifen können. Die Nagelprobe besteht jeweils in den mündlichen und schriftlichen Prüfungen. Die Zielperspektive wissensorientierten Unterrichts wird also primär durch die fachlichen Interessen der wissenschaftlichen Fachdisziplinen bestimmt. Die zeitliche Perspektive beschränkt sich folglich v.a. auf die Schule, auf bestimmte Prüfungen, Abschlüsse oder auf die Lieferung von

Grundlagen für ein u.U. anschließendes fachgleiches Studium. Die methodischen Überlegungen gelten in erster Linie der zeitökonomischen, effektiven und kontrollierbaren Vermittlung wissenschaftlichen Wissens. Die kommunikative Praxis ist v.a. darauf ausgerichtet, die geplanten Vermittlungsprozesse ungestört, harmonisch und effektiv durchführen zu können.

Beim erziehenden Unterricht erfolgt die Orientierung nicht nur an dem materialen Fundus wissenschaftlichen Wissens, sondern in erster Linie an der Überlegung, inwieweit durch bestimmte Unterrichtsstoffe, -methoden und Formen des kommunikativen Umgangs Ziele erreicht werden können, die v.a. in der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers begründet sind. Diese können nicht bereits bei der nächsten Kontrolle oder Prüfung sichtbar werden, sondern oft erst später, im Laufe der Schulkarriere, des Studiums oder des Erwachsenseins. Die Handlungsziele des erziehenden Unterrichts orientieren sich einerseits an den Bedürfnissen und Möglichkeiten des Schülers und späteren Bürgers wie andererseits an den Möglichkeiten, Notwendigkeiten und Bedürfnissen der Gemeinschaft bzw. Gesellschaft, d.h. erziehender Unterricht hat gegenüber wissenschaftsorientiertem einen edukativen Überschuß.

*↳ die daraus resultierende Gemeinschaft*

Erziehender Unterricht ist anspruchsvoller als wissensorientierter. Für wissensorientierten Unterricht reichen i.a. bei Lehrern gründliche Fachkenntnisse sowie lernpsychologische Regeln aus. Lehrer, die erziehenden Unterricht betreiben, müssen zusätzlich in der Lage sein, Unterrichtsinhalte auf ihren möglichen edukativen Wert zu untersuchen, zu überprüfen, ob die vorgesehenen Methoden zur Haltungsbildung beitragen können und ob die kommunikativen Umgangs- und Verkehrsformen beispielhaft geeignet sind, im sozialen Umgang die erzieherischen Ziele praktisch und konkret zu demonstrieren und als erfolgreich erleben zu lassen. Um das Ziel erziehenden Unterrichts, wertbestimmte Handlungsfähigkeiten und -bereitschaften bei Schülern zu entwickeln, die sich am Prinzip der Humanität im Sinne des Grundgesetzes Art. 1-19 orientieren, ist noch eine wichtige Voraussetzung zu beachten: Ziel erziehenden Unterrichts darf es nicht nur sein, moralisches Wissen an Schüler weiterzugeben oder dieses von Schülern erarbeiten zu lassen. Auch moralische Einsichten dürfen nicht das letzte Ziel sein, sondern moralisch bestimmte Handlungsbereitschaft (auf die Unterschiede zwischen Wissen, Einsicht und Handeln hat uns bereits Aristoteles in seiner nikomachischen Ethik hingewiesen). Was hätte es einem Ertrinkenden, wenn der einzig mögliche Retter Wissen über Rettungsmaßnahmen besitzt oder auch die Einsicht gewinnt, daß er eigentlich helfen müsse, es aber vorzieht, im Trockenen zu bleiben. Erst durch moralisch bestimmte Handlungsbereitschaft wird es möglich sein, daß in dem beschriebenen Falle moralisch und vernünftig gehandelt wird. Deshalb ist es eine Grundvoraussetzung für den Erfolg erziehenden Unterrichts, daß in der alltäglichen schulischen und unterrichtlichen Kommunikation sowie in der Auswahl und Aufbereitung der

Unterrichtsinhalte stets darauf geachtet wird, Schülern zu mehr Selbstvertrauen, Selbstsicherheit, Erfolgszuversicht, Stabilität und Aktivität zu verhelfen. Diese bilden die Voraussetzung für moralisches Handeln.

Wir sehen, daß dieses Konzept erziehenden Unterrichts die differenzierten Überlegungen von Erich Weber überschreitet. Einmal im Hinblick auf die weitergehende Zielstellung, zum anderen im Hinblick auf konstitutive Voraussetzungen. Im übrigen können wir in unserem Zusammenhang auf den umfassenden Überlegungen von Erich Weber aufbauen.

Die von uns getroffene Unterscheidung von erziehendem und wissensorientiertem Unterricht erscheint auch deswegen sinnvoll, weil Wissensvermittlung (bzw. Unterricht) und Erziehung nicht getrennt werden können. In der Realität dürfte es keinen Unterricht ohne erzieherische Komponenten (im engeren Sinn) geben. Sicherlich achteten bereits die ersten Lehrer in Sumer vor etwa 5.000 Jahren darauf, daß ihre Schüler, denen sie durch Unterricht die Schrift beibrachten, nicht nur die neue mittelbare Kommunikationsform technisch beherrschten, sondern daß sie diese mit Sorgfalt, Zuverlässigkeit und Verantwortungsbewußtsein verwendeten. Zumindest die Erziehungsziele, die sich auf Unterricht und Schule beschränken und die z.B. in Schulordnungen, Klassenordnungen und ungeschriebenen Regelungen zwischen Lehrern und Schülern zum Ausdruck kommen, sind praktisch in jedem Unterricht festzustellen. Dazu kommt, daß einzelne Unterrichtsfächer konstitutive erzieherische Potentiale aufweisen, für die nicht nur unterrichtsbezogene Erziehungsziele, sondern solche von größerer Reichweite - als Lebensperspektiven - enthalten sind. Glöckel (1981, S. 76ff.) nennt Erziehungskunde, Ethik, Religionsunterricht, Sozialkunde, Sexualkunde und Verkehrserziehung, bei denen die "Moral gleich in der Sache" liege. Von daher gesehen, wäre die übliche Formel vom erziehenden Unterricht eigentlich eine tautologische oder pleonastische; denn jeder Unterricht weckt Erziehung auch im engeren Sinne. Es geht also lediglich darum zu unterscheiden, wo der Ausgangspunkt der Überlegungen liegt, im Stoff oder beim Schüler und was die generelle Zielsetzung des Unterrichts schwerpunkthaft ist.

### **3. Einige Zusammenhänge zwischen Erziehung (i.e.S.) und Unterricht**

#### **3.1 Die Erziehung eines Kaisers**

Der letzte Kaiser von China hat uns in seiner Autobiographie nicht nur ein historisch und biographisch höchst aufschlußreiches Werk, sondern auch einen der aufregendsten Erziehungsromane hinterlassen.

Pu Yi (1906-1967) war der letzte Herrscher auf dem Drachenthron, bis China Volksdemokratie wurde. Er war das letzte regierende Mitglied der Tsching-Dynastie, die 1644 die Ming-Dynastie abgelöst hatte.

Der Autor schildert sein Leben von der Kaiserkrönung (damals war er knapp drei Jahre) bis zu seiner Tätigkeit als Gärtner im kommunistischen China. Dazwischen liegen Kindheit und Jugend inmitten eines jahrhundertealten versteinerten Hofzeremoniells, die Wirrnisse des chinesischen Bürgerkriegs, der Aufenthalt in Gefängnissen der Volksrepublik, wo der "Himmelsohn" zum "Sohn des Volkes" umerzogen wurde. Die Lebensgeschichte des letzten Kaisers von China scheint wie eine Bestätigung des visionären Glaubens des Maoismus und Konfuzianismus an die Formbarkeit des Menschen.

An der Authentizität der Darstellung besteht kaum ein Zweifel. Zwar wurden einige literarische Retuschen vorgenommen (insbesondere durch den Schriftsteller Lao She, den Autor des Theaterstücks "Das Teehaus"), doch dürften dies eher formale als inhaltliche Modifikationen sein, die v.a. den ersten Teil des Buches betreffen.

Im folgenden sollen der Autobiographie drei entscheidende Etappen aus dem Erziehungsprozeß des Autors entnommen werden, nämlich

- a) die Bemühungen der ersten Lehrer am Kaiserhof,
- b) der Einfluß der Amme und
- c) die Umerziehungszeit in den Gefängnissen der Volksrepublik China.

a) Die Bemühungen der ersten Lehrer am Kaiserhof

Im Alter von fünf Jahren hatte der Kindkaiser den ersten Unterricht. Er wurde ihm von herausragenden Gelehrten, z.T. aus der angesehenen Hanlin-Akademie, erteilt. Das Unterrichtsprogramm beinhaltete vor allem die "13 konfuzianischen Klassiker", das "Buch des großen Lernens", neokonfuzianische Kommentare sowie die Edikte der wichtigsten Vorgänge auf dem Drachenthron und die Geschichte der Tsching-Dynastie selbst.

Die vier Grundrechenarten waren allerdings im Programm nicht enthalten, von Naturwissenschaften ganz zu schweigen. Die Methode der Lehrer bestand darin, daß sie die entsprechenden Texte immer wieder vortrugen und lesen ließen. "Vielleicht vertrauten sie darauf, mir die Klassiker auf indirekte Art memorieren zu helfen; denn sie beauftragten meinen Generaleunuchen damit, schon in aller Frühe die am Vortag behandelten Stellen vor meiner Kammer laut zu rezitieren. Daneben mußte ich dieselben Stellen auch noch einmal der Kaiserwitwe bei meiner alltäglichen Anstandsvisite vorlesen. Aber ob ich mir die Lektionen so merken konnte und inwieweit sie mir letztlich im Gedächtnis haften blieben, danach fragte niemand."

Rückblickend stellt der Autor fest, daß er nach elf Jahren ausschließlichen Studiums der Klassiker nicht einmal ein fundiertes Wissen über altchinesische Literatur und Sprache hatte. Dies hätte auch daran gelegen, daß er alles andere als fleißig gewesen sei. "Denn abgesehen davon, daß ich schon die geringste Unpäßlichkeit zur Ausrede nahm, um nicht zum Unterricht zu er-

scheinen, kam es auch oft vor, daß ich einfach einen Eunuchen zu meinen Lehrern schickte, um sie für den Tag zu beurlauben, wenn mir der Sinn danach stand."

Viel mehr als der Unterricht hatten den Jungen die Zypressen vor dem Palast interessiert, wo er eine Unzahl von Ameisen beobachten konnte. Dies tat er auch und widmete der Zucht von Ameisen und Grillen in antiken Porzellschüsseln mehr Aufmerksamkeit als den Unterrichtsinhalten.

Nun war es auf der anderen Seite so, daß die Lehrer auch über philosophische Ideale, wie Humanität und Gerechtigkeit dozierten. Doch wagten sie es nie, die Autorität des jungen Kaisers in Frage zu stellen. "Im Gegenteil, denn gerade sie waren es, die mir von klein auf mit ihrer unnatürlichen Haltung Autoritätsdünkel eingeflößt hatten. Was halfen da noch all die Vorbilder von weisen Herrschern und großmütigen Helden aus der Geschichte, mit denen man mich zur Vernunft zu bringen suchte. Es lief doch alles darauf hinaus, daß ich der Kaiser war und somit jenseits von gut und böse stand."

Allerdings gab es am Tsching-Hof einen Menschen, dem es gelang erfolgreich erzieherisch zu wirken, und das war Wang Momo, die Amme.

#### b) Der Einfluß der Amme

Trotz der "klassischen" Unterrichtsstoffe wurde der Junge immer unberechenbarer, überheblicher, gefühlloser, ja grausam. So ließ er als Zehnjähriger unbeschadet der Einsprüche und Belehrungen seiner Lehrer regelmäßig Eunuchen auch wegen geringfügiger Vergehen auspeitschen, manchmal auch nur, um sich zu erheitern. Er befahl Eunuchen, Unrat, der auf dem Boden lag, zu essen, oder er bespritzte Diener mit einem eiskalten Wasserstrahl so lange, bis sie ohnmächtig waren. Wenn die "Scherze" des jungen Kaisers überhand nahmen, so pflegte man die Amme zu holen. Diese war eine auf der Straße aufgelesene junge Witwe, die wegen ihres gesunden Aussehens und der guten Milch vom Hof ausgewählt worden war, um den jungen Kaiser zu stillen. Sie kannte weder die Schriften des Konfuzius, noch die Geschichte der chinesischen Kaiserdynastie, sie konnte weder lesen noch schreiben. Die junge Frau hatte eine ungewöhnlich schwierige Kindheit und Jugend hinter sich, über die sie jedoch nie sprach. Sie säugte den jungen Kaiser bis zu dessen neuntem Lebensjahr. Allein sie hatte die Autorität, den Jungen davon abzubringen, Eunuchen zu zwingen, Eisenspäne zu essen oder mit dem Luftgewehr auf sie zu schießen.

"Einzig meine Amme hat mir jemals gesagt, daß Eunuchen Menschen gleicher Art waren wie ich selbst. Nicht nur ich hatte Zähne, nicht nur ich konnte keine Eisenspäne vertragen, nicht nur mich würden Schüsse aus dem Luftgewehr schmerzen, nein auch die anderen Leute waren mit den gleichen Empfindungen ausgestattet wie ich, der Kaiser. Zwar verstand ich das so gut wie jedermann, aber in der unnatürlichen Atmosphäre des Hofes mußte mir die

Tatsache gelegentlich ins Gedächtnis zurückgerufen werden; denn ich war ja von klein auf dazu erzogen worden, alle Leute um mich als 'Untertanen' und 'Sklassen' zu betrachten, auf die man keine Rücksicht zu nehmen brauchte ... Wang Momo wurde kurz vor meinem neunten Geburtstag auf Befehl der Kaisergemahlinnen hinter meinem Rücken aus dem Palast entfernt. Wie gerne hätte ich damals alle vier 'erlauchten Mütter' hergegeben, wenn ich nur meine Momo hätte behalten dürfen. Aber so sehr ich auch heulte und tobte, man gab sie mir nicht zurück. Heute ist mir klar, daß ich in meinem ganzen Leben nie mehr einen so aufrichtigen Menschen an meiner Seite hatte wie Wang Momo. Alles, was sie mir in meiner Kindheit an humanem Denken beigebracht hatte, ist nach ihrer Entlassung durch den korrumpierenden Einfluß meiner Umgebung wieder verschüttet worden."

Nun könnte man darüber spekulieren, inwieweit sich durch eine längere Zeit des Umgangs mit der Amme die Entwicklung von Pu Yi grundlegend anders gestaltet hätte. Festzuhalten ist aber dies, daß gerade die von der Straße aufgezogene junge Frau auf die Erziehung des jungen Kaisers einen größeren Einfluß hatte, als die hochgebildeten Hofschranzen oder die mächtigen Kaiserwitwen.

### c) Die Umerziehungszeit in den Gefängnissen der Volksrepublik China

Nach einem überaus wechselvollen Schicksal findet sich Pu Yi als Mann in den Vierzigern - nach russischer - in chinesischer Gefangenschaft, wo er von den Rotchinesen "umerzogen" werden soll. Die Abfolge der Umerziehungsstrategie verläuft in vier Grundschritten (vgl. S. 490 Nachwort, in: Pu Yi 1973).

#### 1. Der Angriff auf die Identität:

In einem schrittweisen Prozeß wird das Selbstbewußtsein erschüttert, bis der Gefangene seine Unzulänglichkeiten, Fehler und Minderwertigkeiten einsehen. Pu Yi: "Ich hatte nicht einmal die grundlegendsten praktischen Kenntnisse mit dem Ergebnis, daß ich nichts konnte und vollständig unfähig war. Mein Wissen und meine Fertigkeiten waren geringer als die eines Kindes ... ich wäre unfähig gewesen, mich am Leben zu erhalten."

#### 2. Der Erkenntnisprozeß:

Der Kandidat lernt den gesellschaftlichen Ursprung seiner Unfähigkeit verstehen. Er kann sich in den Kategorien der kommunistischen Weltanschauung als Opfer des Feudalismus begreifen. Der Haß, den die Erniedrigung hervorruft, wird umgeleitet auf die Herrschaft, die Erziehung, den Hof, die Verbotene Stadt.

#### 3. Die Identifikation:

Der Haß wird immer direkter auf den Gefangenen selbst projiziert. Ein durchdringendes Gefühl eigener Schuld entsteht.

#### 4. Der Heilsweg:

Gebote wie "Du kannst allès lernen" oder "Du mußt ein neuer Mensch werden" verheißen einen Weg in die Zukunft. Das Bewußtsein erhält eine neue Form, die dem vorgezeichneten Bild des Neuen Menschen angepaßt ist.

In der Autobiographie finden wir die Darstellung dieser Etappen in Form einer Lebensbeichte, die schonungslos und endgültig ist. Pu Yi geht verändert aus dem Umerziehungsprozeß hervor. Das Ziel wurde erreicht, der ehemalige Herrscher auf dem Drachenthron ist überzeugter Kommunist und dies bleibt er bis zum Tode.

Überblicken wir die Lebensgeschichte als Ganzes, so finden wir das bedauerenswerte, ja tragische Schicksal eines Menschen, der nie zu einer eigenen Identität fand, sondern, insbesondere auch als Erwachsener der Spielball seiner Umgebung war - meist ohne daß ihm dies gewahr wurde. Er war praktisch nie in der Lage, natürliche, gesunde Beziehungen zu Mitmenschen zu entwickeln und lebte in bedrückender sozialer Isolation. Dies zeigen exemplarisch seine Ehen: Die z.T. aus Staatsräsion geheirateten Frauen bedeuteten ihm auch als Menschen wenig. Auf der Flucht ließ er, ohne zu zögern, vor dem Flugzeug die Ehefrau zurück, um nicht auf ein Gepäckstück verzichten zu müssen ...

#### 3.2 Systematische Betrachtung der Erziehungsetappen

Nun haben wir hier einen kulturell ungewöhnlichen, ja exotischen Rahmen, wie auch spezifische institutionelle und personelle Bedingungen, die aus unserer Sicht zunächst unvergleichbar erscheinen. Keinesfalls sollen auch aus einem Einzelfall allgemein gültige Erkenntnisse gewonnen werden. Doch bilden die beispielhaft herausgegriffenen, pädagogisch interessanten Etappen einen guten Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen.

Nehmen wir den ersten Fall: Unterricht, als eigens inszenierte formelle Lehr- und Lernsituation durch die ersten Lehrer. Daß wir es mit Unterricht zu tun haben, zeigen schon die wichtigsten Unterrichtskonstituenten, nämlich Lehrer, Schüler, Unterrichtsstoff sowie methodisierte Kommunikation. Freilich würden wir, ohne zu zögern, diese Art von Unterricht kritisieren: Die Wissensstoffe sind nicht mit den Dispositionen und Kompetenzen des Schülers abgestimmt; denn sie sind abstrakt, schwer verständlich und für den Schüler uninteressant. Außerdem vernachlässigen sie die wichtigsten Wirklichkeitsbereiche, auf die Unterricht vorbereiten sollte. Auch die Methode gibt Anlaß zur Kritik. Wohl aus übermäßigem Respekt vor dem Schüler erschöpft sie sich in bloßer immerwährender Darbietung ohne Artikulation, geschweige denn Kontrolle der Unterrichtserfolge. Die Inhalte werden nicht elementarisiert, vereinfacht, veranschaulicht oder gestaltet (i.S.v. H. Glöckel). Weder Auswahl noch Darbietung der Unterrichtsstoffe vermögen deshalb den Schüler so zu motivieren, daß er sich freiwillig oder überhaupt mit den Themen in-

haltlich auseinandersetzt. Er hört und liest Texte und gibt sie lesend (vor der Kaiserwitwe) wieder. Dabei kommt es zu keiner zwingenden aktiven und produktiven Auseinandersetzung mit den Wissensbeständen. In idealtypischen Kategorien im Sinne von Max Weber gedacht, hätten wir bis hier einen klassischen Fall von *Unterricht ohne Erziehung*.

Dies stimmt jedoch nicht ganz:

Zeitweise versuchen die Hofgelehrten durch beispielhafte Inhalte Humanität zu vermitteln. Texte von historischen Ereignissen, die ein als vorbildlich anerkanntes Verhalten darstellen, sollen dem Schüler bestimmte Haltungen nahebringen. Der Versuch, im Unterricht erzieherisch zu wirken, erfolgt wieder im bereits genannten methodischen Verfahren.

Was ist das Ergebnis dieser philologischen, erzieherischen Bemühungen? Der Schüler entwickelt den Intentionen entgegengesetzte Verhaltensweisen, von denen ihn auch die noch so bemühten Interventionen seiner Lehrer nicht abhalten können. Zusammengefaßt: Der Unterricht ist weder im Hinblick auf die Wissensvermittlung noch im Hinblick auf Erziehung im Sinne von Haltungserziehung erfolgreich.

Eine andere Situation haben wir in unserem zweiten Beispiel. Die Interaktionen zwischen der Amme und Pu Yi lassen sich nicht als Unterricht bezeichnen. Sie vollziehen sich in alltäglichen Begegnungen, eher beiläufig, nicht in eigens inszenierten, sondern natürlichen, informellen Situationen. Waren im ersten Falle hochgelehrte Männer die Interaktionspartner, so ist es hier eine junge Frau, der der Junge an Schulwissen überlegen ist. Aber gerade diese Frau hatte feststellbare Erziehungserfolge beim Umgang mit dem Jungen. Nicht durch Gebot oder Verbot, sondern durch Gespräche und rationale Argumentation in einer Form, die sofort verstanden wurde. Die Erklärungen erfolgten jeweils aus einer bestimmten Situation heraus und waren unmittelbar handlungsrelevant. Offensichtlich stellte die Amme für den Jungen eine größere Autorität dar, als das halbe Dutzend gleichzeitig beschäftigter Lehrer. Im Gegensatz zur eher neutralen oder aversiven Beziehung zu den Lehrern herrschte hier ein sehr starkes Gefühl von Vertrauen und Zuneigung zu der jungen Frau. Wiederum idealtypisch ausgedrückt, hätten wir nun *Erziehung ohne Unterricht*.

Im dritten Fall haben wir es in gewisser Weise wieder mit Unterricht zu tun. Es werden formelle Lehr- und Lernsituationen geschaffen, nun allerdings nicht mit dem Ziel reiner Wissensvermittlung, sondern in der Absicht, alte Vorstellungen auszurotten und neue anzubahnen und zu verankern. Im Gegensatz zu den beiden ersten Beispielen handelt es sich um ein geschlossenes System der Beeinflussung, das außer den geplanten Lernangeboten keine weiteren zuläßt. Die "Erziehung" oder Umerziehung unterscheidet sich nicht nur im Grade der Geschlossenheit, sondern auch der zeitlichen Dauer. Während es in den ersten Beispielen lediglich bestimmte Zeiten der sozialen In-

teraktion waren, in denen unterrichtet oder erzogen wurde, haben wir nun ein geschlossenes und zeitlich unbegrenztes Kontinuum von psychotechnischen Einwirkungen. Auch hier finden wir starke emotionale Ereignisse und Befindlichkeiten, die von Angst über Verzweiflung bis Dankbarkeit reichen. Idealtypisch gesehen, handelt es sich um "Erziehung" durch Unterricht.

Vergleichen wir die Ergebnisse der einzelnen vorgenannten Bemühungen, so haben wir hier die größten Erfolge. Blieben im ersten Fall die erzieherischen Bemühungen folgenlos, ja, wirkten kontraindentional und waren die Erziehungserfolge im zweiten Fall zwar eklatant, doch zeitlich begrenzt und überholbar, so haben wir nun eine Dauerwirkung, die bis zum Lebensende anhält.

Wollten wir nun anhand der Beispiele Hypothesen ableiten, so könnten diese wie folgt lauten:

- Unterrichtliche Wissensvermittlung ohne Bezug zu den Lerndispositionen und Lernvoraussetzungen des Schülers bleibt weitgehend wert- und wirkungslos.
- Bloße Wissensvermittlung mit dem Ziel, erzieherische Vorstellung zu verwirklichen, kann kontraproduktive Ergebnisse zeitigen.
- Wichtig für den Erfolg erzieherischer Bemühungen scheint die Beziehungsdimension zwischen Erzieher und Zögling zu sein.
- Die Verknüpfung von Einsicht und entsprechendem Handeln (Situationsbezug) hat im Hinblick auf die Anbahnung von wertbezogener Handlungsbereitschaft offenbar besonders große Erfolgsaussichten.
- Die Anwendung von psychotechnischen Verfahren in geschlossenen Institutionen, die keine Denk- und Handlungsalternativen erlauben, kann die völlige Umorientierung von Menschen bewirken.
- Für die Herausbildung einer individuellen Identität scheint eine geeignete kommunikative Alltagspraxis notwendig zu sein.

#### **4. Erziehungsabsichten, Erziehungswirkungen - und das Phänomen der gegenläufigen Einstellungsübertragung**

Mittlerweile dürfte wohl auch die Amtspädagogik (nach Prange 1988) nicht mehr der Auffassung sein, daß propagierte und dekretierte Erziehungsziele mit ihrer Lehrbarkeit wie auch dem entsprechenden Erfolg im Unterricht in eins fallen. (Vgl. dazu ausführlich Weber 1987, S. 35f.) Im Anschluß an die aus unserem Beispiel abgeleiteten Thesen sollen nun im Folgenden einige Zusammenhänge zwischen Erziehungsabsichten und Erziehungswirkungen aufgezeigt werden.

Wir hatten in unserem Beispiel gesehen, daß unterrichtliche Wissensvermittlung ohne Bezug zu den Lerndispositionen und Lernvoraussetzungen des Schülers weitgehend wert- und wirkungslos bleiben und daß bloße Wissensvermittlung mit dem Ziel, erzieherische Vorstellungen zu verwirklichen,

kontraproduktive Ergebnisse zeitigen kann. Nehmen wir dazu die umfangreichen empirischen Untersuchungen von Fend u.a. (vgl. Fend u.a. 1976, S. 472ff. u. Fend 1980, S. 186ff.), so finden wir interessante Hinweise zu dieser Hypothese. Fend u.a. fanden die Bedeutung des Lehrers im Hinblick auf Lernbereitschaft, kritisches Bewußtsein, Wertorientierung, Selbstvertrauen und Schulverdrossenheit heraus. Zwischen den Einstellungen der Lehrerschaft einer Schule und dem kritischen Bewußtsein der Schüler ergaben sich global keine Zusammenhänge. Es stellte sich heraus, daß die Meinungsmuster der Lehrer und ihre Einstellungen sich nicht direkt auf die Schüler übertragen, sondern nur unter bestimmten Bedingungen relevant werden: Bestehen sehr negative Beziehungen zur Lehrerschaft, dann polarisieren sich auch die Meinungsmuster zwischen diesen beiden Gruppen, d.h. die Schüler entwickeln in Opposition zu den Lehrern kritische Einstellungen. Dieses Phänomen nennen wir *gegenläufige Einstellungsübertragung*.

Unter positiven, sozialen Beziehungen tritt meist der umgekehrte Fall ein: Schüler beginnen sich in größerem Maße mit den Vorstellungen und Erziehungsbemühungen des Lehrers zu identifizieren und nehmen dabei auch Einstellungen dieser Verhaltensmodelle, seien sie eher konservativ oder eher progressiv, an.

Sollten die Lehrer in dem Sinne erzieherisch unterrichten wollen, daß sie grundlegende Orientierungsmuster gegenüber der Gesellschaft vermitteln wollen, dann können sie nicht auf eine einfache Übernahme ihrer pädagogischen Vorstellungen und Meinungsmuster, die im Unterricht zum Ausdruck kommen, durch ihre Schüler bauen. Notwendig ist die Zusatzbedingung, daß u.a. positive soziale Beziehungen zu den Schülern begründet wurden. Wir finden im Sinne der gegenläufigen Einstellungsübertragung folgendes absurd erscheinendes Phänomen: Falls die Unterstützung durch die Altersgruppe vorhanden ist, kann die negative Einstellung zu den Lehrern die Voraussetzung für den Erwerb kritischer Haltungen sein. Dies fand Fend u.a. insbesondere bei Gymnasiasten. (Nach Czerwenka u.a. haben 50,4% der Gymnasiasten ein negatives Verhältnis zu ihren Lehrern und nur 6,4% ein positives, der Rest äußerte sich dazu nicht.) Hier wäre u.U. die etwas kühne These zu prüfen, ob für die Herausbildung eines kritischen Selbstbewußtseins bei Gymnasialschülern der oberen Klassen fachlich qualifizierte, aber ungeliebte oder sogar abgelehnte Lehrer eine notwendige Voraussetzung sein können.

Auch die Frage nach der Beziehungsdimension zwischen Erzieher und Zögling wurde im Zusammenhang unseres Beispiels aufgeworfen. Fend fand heraus (1980, S. 186ff.), daß menschliche Grundeinstellungen von großer Wichtigkeit seien. Schülern müsse das Gefühl vermittelt werden, daß Lehrer wohlwollendes Interesse an ihrer Person haben. Dazu bedürfe es der Fähigkeit, die Selbstachtung der Schüler zu respektieren, deren soziale und emotionale Bedürfnisse zu erkennen und auf sie im Rahmen der Möglichkeiten

einzugehen. (Vgl. dazu Liedtke 1978, der die allgemeinen gefühlsmäßigen Voraussetzungen für den Erwerb von Wertvorstellungen auf anthropologischer Grundlage herausarbeitete, vgl. auch Joost 1978.) Allerdings bedürfte es auch des Mutes und der Konsequenz zu Sanktionen, wo die Interessen anderer oder der ganzen Klasse auf dem Spiel stünden. Die Argumentationsbereitschaft und der gegenseitige Respekt dürften nicht dazu führen, Hemmungen zu entwickeln, die eigenen Ansichten und Meinungen ins Spiel zu bringen und auf einem Kanon selbstverständlicher Grundhaltungen, die einmal ausgehandelt sind, zu bestehen. Deshalb bräuchten Lehrer eine große soziale Kompetenz, um dieses Ziel unter Gruppenbedingungen zu realisieren, was im Rahmen einer Zweierbeziehung leicht möglich wäre: das Eingehen auf individuelle Merkmale aller Schüler. Die Respektierung der Persönlichkeit des Schülers im Kontext persönlicher Autorität (unter demokratischen Schulverhältnissen) setze eine hohe Aufmerksamkeitsbreite sowohl für den individuellen Lernstand aller Schüler als auch für die soziale Situation und die individuellen Bedürfniskonstellationen der einzelnen Schüler voraus. Fend und seine Mitarbeiter betrachteten es "als das wichtigste Forschungsergebnis unserer eigenen Arbeit ...", daß sie zeigen konnten, wie und in welchem Ausmaß die individuelle Haltung des Lehrers für die konkrete Gestaltung des sozialen Beeinflussungsprozesses wirksam sei.

Versuche, moralische Erziehung im Unterricht zu forcieren, werden von Weber 1987 im einzelnen vorgestellt (vgl. S. 57ff.). Aus allen Versuchen, seien es die Just-Community-Schools ("Gerechte-Gemeinschaft-Schulen"), die im Anschluß an Kohlbergs Überlegungen entwickelt wurden, wie aus den Vorschlägen von G. Schreiner (1983) und Lickona (1981), wird deutlich, daß nicht Wissensvermittlung alleine zu moralischer Handlungsfähigkeit führt, sondern daß die Formen des Umgangs der Gemeinschaft in der alltäglichen kommunikativen Praxis von großer Bedeutung sind. So fand man in den Just-Community-Schools eine positiv veränderte moralische Atmosphäre, einen überzufälligen Stufenzuwachs der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit sowie einen höheren Grad der sozialen Integration und der Verbindlichkeit kollektiver Normen dadurch, daß die rein rationale Ebene der Argumentation häufig verlassen und durch die Schaffung des Gefühls der Zusammengehörigkeit und Zugehörigkeit eine moralische Gemeinschaft angebahnt wurde. In dieser moralischen Gemeinschaft können moralische Vorstellungen und Regeln konkret praktiziert und geprüft werden. Auch G. Schreiner, der ein Situationsmodell der moralischen Erziehung entwarf, nennt den alltäglichen Umgang an erster Stelle der sozio-moralischen Situationstypen und weist darauf hin, daß erzieherische Handlungsspielräume aufgewiesen werden müssen, in welchen Lernprozesse stattfinden, die zum Erwerb der entsprechenden Qualifikationen notwendig sind. Im alltäglichen Umgang sollen v.a. Arbeitstugenden oder einfache Tugenden, ähnlich wie oben angeführt, als unterrichtsbezogene Erziehungsziele erworben werden. Dies müsse in wechselseitiger Interdependenz von Gewohnheitsbildung und

Einsichtslernen geschehen. Lickona (1983, S. 180ff.) entwickelte pädagogische Strategien zu einer Moral der Kooperation. Auch bei seinen zwölf Strategien kommt es weniger darauf an, Wissen über Moral zu vermitteln, als Moral in Gruppen zu entwickeln und zu praktizieren (z.B. in Gruppen, Projekten, Auswertungs- und Feed-back-Runden nach einem Projekt, durch Arbeit in Zweiergruppen, gegenseitigen Unterricht, kooperative Klassenarbeiten, problemorientierte Klassen- oder Schulversammlung usw.). Hier haben wir durch Schulversuche, empirisch unterlegte Konzepte und Erfahrungen zahlreiche Hinweise darauf, daß für erfolgreichen erziehenden Unterricht die Einheit von Einsicht und Handeln sowie die Beachtung der Beziehungsdimension, wie in unserem Beispiel bereits herausgefunden wurde, von sehr großer Wichtigkeit sind. Es scheint sehr viel dafür zu sprechen, daß moralische Wertvorstellungen, wertorientierte Handlungsbereitschaften, die Herausbildung einer eigenen Identität nicht in erster Linie mit wissenschaftlichem Wissen, sondern v.a. mit der alltäglichen kommunikativen Praxis der Schule in Zusammenhang stehen. Wir nennen deshalb die kommunikative schulische Alltagspraxis als den täglichen Prozeß schulischer Interaktion, mit seinen Erwartungen, Belohnungen, Entscheidungen, Erfahrungen und Einsichten als Materialisierung und Generierung von Regeln des Umgangs mit sich selbst und mit anderen, das *Proprium erziehenden Unterrichts*.