

Der Erziehungsauftrag der Schule

Autor(en): **Siegenthaler, Hermann**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **6 (1999)**

Heft 4

PDF erstellt am: **28.06.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917523>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

halten Schuleinheiten (Schulhäuser) den Auftrag der Formulierung von Leitideen und Lehrplänen für klar ausgeschiedene Freiräume (auch für klassenübergreifenden Unterricht). Hier ist in erster Linie an Querschnittsthemen bzw. lebenspraktische Inhalte gedacht (Gesundheitsförderung, Medienanwendungen, Umweltbildung, kulturelle und sportliche Projekte).

4. Im Rahmen der Entwicklung ihrer eigenen Evaluationskultur legen Schulen den Lehrplan der Überprüfung der Wirkung ihres Unterrichts zugrunde. Lehrpläne sind bewährte Instrumente für die bildungspolitische Steuerung und die Schulentwicklung. Sie sollten nicht auf kaltem Weg durch Schulleistungs-

tests ersetzt werden. Diese wiederum hätten eine Funktion in der kritischen Überprüfung von Lehrplanaussagen. Allerdings ist das Verhältnis zwischen Innovation und Tradition neu zu bestimmen: Wandel setzt Stabilität voraus.

Eine lange Phase von Lehrplanrevisionen liegt hinter uns. Das NFP33-Projekt «Von der Lehrplanung zur Lernorganisation» und Lehrplanevaluationen haben eine Fülle von Erfahrungen zu Tage gebracht. Sind Lehrpläne noch notwendig? Wie sieht die nächste Generation aus? Die Ergebnisse des Projekts finden Sie im Internet unter <http://www.lehrplan.ch>

Die wichtigsten Publikationen

Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries, Gianni Ghisla, Rudolf Künzli, Moritz Rosenmund, Gaby Seliner-Müller: *Lehrplanarbeit – Strukturen, Erwartungen, Perspektiven; Umsetzungsbericht NFP33*. Bern: Schweizer-

rische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 1999.

Rudolf Künzli, Konstantin Bähr, Anna-Verena Fries, Gianni Ghisla, Moritz Rosenmund, Gaby Seliner-Müller: *Lehrplanarbeit – Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schulen und ihre Entwicklung*. Chur/Zürich: Rüegger, 1999. (In dieser Publikation sind die Projektergebnisse anwendungsorientiert dargestellt.)

Rudolf Künzli; Stefan Hopmann (Hrsg.), *Lehrpläne, wie sie entwickelt werden und was von ihnen erwartet wird; Forschungsstand, Zugänge und Ergebnisse aus der Schweiz und der Bundesrepublik Deutschland*. Chur/Zürich: Rüegger, 1998.

Roger Vaissière ist Erziehungswissenschaftler und Direktor des Pestalozzianums.

Das Pestalozzianum organisiert vom 2.–4.12.1999 zusammen mit dem Didaktikum Aarau ein internationales Symposium «Lehrplanarbeit und Lehrplanforschung im internationalen Vergleich». Tagungsort: Universität Zürich Irchel.

Muss Schule erziehen? Darf sie erziehen? Kann sie erziehen?

Der Erziehungsauftrag der Schule

In Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern, die bereits eine längere Zeitspanne ihrer beruflichen Tätigkeit überblicken, kommt zum Ausdruck, dass der Schule in den vergangenen Jahrzehnten vermehrt erzieherische Aufgaben übertragen worden sind. Neben einer Einführung in die Thematik unterscheidet der Autor im folgenden Beitrag fünf Grundmuster von Erziehung, die für die Schule relevant sind.

Von Hermann Siegenthaler

Spätestens seit es zum Auftrag der Schule gehört, Suchtprävention zu thematisieren, AIDS-Aufklärung zu übernehmen und dem Ausdruck von Gewalt zu begegnen, dürfte jeder Lehrperson klar geworden sein, dass die Schule neben dem Bildungs- ein Erziehungsauftrag zukommt. Noch Mitte der Achtzigerjahre konnte ein Sekundarlehrer im Rahmen der damaligen Intensiv-Fortbildung in einer Pädagogik-Veranstaltung jegliche Erziehungsaufgabe strikt von sich weisen, indem er diese an das Elternhaus

verwies. Heutige Studienabgänger (und Berufseinsteiger) haben diese doppelte Aufgabe grösstenteils in ihr berufliches Selbstverständnis aufgenommen. Denn heute gibt es kaum ein gesellschaftliches Problem, dessen Lösungsansätze in Diskussionen nicht in Forderungen an die Schule ausmünden. Die Institution Schule scheint sich geradezu anzubieten, um gesellschaftliche Aufgaben an sie zu delegieren.

Sind sich die Bildungspolitiker dieser Sachlage bewusst? Der Zweifel, der hin-

ter dieser Frage steckt, wird bekräftigt, wenn ich landesweit die Reformvorschläge und -vorhaben zu überblicken versuche. Sie betreffen in erster Linie die Schulorganisation oder -struktur. Ist damit aber die eigentliche Qualität der Schule bereits ins Auge gefasst? Ich meine damit jene Qualität, die jenseits dessen steht, was im gegenwärtigen Trend des «Qualitätsmanagements» überhaupt gefasst werden kann: Zum Beispiel die Grundhaltung der Lehrkräfte, die in der realen Begegnung mit Schülerinnen und

Schülern zum Ausdruck kommt und einen wesentlichen Faktor dafür bildet, ob diese mit Freude zur Schule kommen? Diese Grundhaltung wird am deutlichsten in jenen Momenten verwirklicht, wo Erziehung gefordert ist. Eine Besinnung darauf ist gleichzeitig eine Besinnung auf den «Erziehungsauftrag der Schule». Impulse zu solcher Besinnung zu geben ist mein Beitrag zur Reform der Schule. Nimmt man den Erziehungsauftrag der Schule ernst, führen die Überlegungen zunächst zur Frage nach dem Unterrichtsverständnis: Was ist Unterricht, der sich nicht auf das Vermitteln von Inhalten, auf gut strukturierte Lehr- und Lernprozesse beschränkt, sondern in dem «das Erzieherische» seinen angemessenen Raum findet? Unter der anthropologischen Betrachtungsweise – und diese soll hier zur Anwendung kommen – ist Unterricht ein Geschehen im «Zwischenmenschlichen» (Buber), das sich an klaren Zielvorgaben hinsichtlich eines Inhaltes orientiert, durch die beiden Kategorien Lehren und Lernen gekennzeichnet ist und sich jederzeit zum Ereignis für alle Beteiligten (also auch für die Lehrpersonen) verdichten kann. An diesem Geschehen lassen sich zwei Dimensionen unterscheiden, die jederzeit gegenwärtig sind: eine didaktische und eine erzieherische. In diesem Verständnis steckt die Auffassung, dass es keinen Unterricht ohne Erziehung gibt. Bloss: Was ist Erziehung? Wie sind jene Ereignisse zu fassen, in denen die Heranwachsenden angeleitet werden, sich mit Werten auseinanderzusetzen, Impulse zum Aufbau einer eigenen Werthaltung erhalten, Situationen des Scheiterns und Gelingens bedenken, die Spannung von Leistungsfreude und Leistungsangst verarbeiten etc.? Vor allem aber: Was tun Lehrkräfte wirklich, um in derartigen Situationen persönliche (und personhafte) Orientierungshilfe zu bieten?

Beobachtet man Unterricht unter diesen Fragen, kommt man zu einem erstaunlichen Schluss: Je nach Situation zeigt sich

ein anderes Erziehungsverständnis. Es gilt also zunächst, sich von der Vorstellung zu lösen, «Erziehung» lasse sich mit einer einzigen Definition klären und diese beruhe auf einer allgemeinen Gültigkeit. Vielmehr lassen sich fünf verschiedene «Grundmuster» oder Modellvorstellungen von Erziehung ausmachen, die historisch gewachsen sind und die «erzieherische Dimension» von Unterricht differenziert wahrnehmen lassen. Ich stelle sie in knappen Zügen vor.

Erziehung als Nachahmung

Erziehung lässt sich als Nachahmung verstehen. Die historische Wurzel ist im Humanismus zu finden, wo sich die Frage nach «der rechten Nachahmung» als pädagogisches Zentralproblem herausstellte. Im 20. Jahrhundert hat die Pädagogik von Rudolf Steiner den Begriff aufgenommen, wobei es hier um die «Nachahmungskraft» geht. Heutige Leser müssen sich von der in die Didaktik eingeflossene Auffassung des Modells «Vormachen/Nachmachen» lösen, um den eigentlich erzieherischen Kern der Nachahmung zu entdecken. Was nachgeahmt werden soll, lässt sich nämlich von Seiten des Erziehers nicht vorschreiben. Darüber entscheidet das Kind selbst: Es wählt aus und übernimmt jene Verhaltensweisen, die ihm entsprechen. Darin steckt ein wesentlicher Aspekt der kindlichen Freiheit, die es zuallererst zu beachten und dann zu respektieren gilt. Verschiedene Richtungen der Psychologie haben sich den Voraussetzungen und Bedingungen der Nachahmung gewidmet. Keine aber hat – soweit ich es überblicke – auf diesen Freiheitsaspekt aufmerksam gemacht.

Für die Lehrpersonen ist die Frage nach dem Vorbild gestellt. Sie müssen es sich gefallen lassen, nachgeahmt zu werden – oder eben nicht –, ob es ihnen passt oder nicht. Der Vorgang geschieht in der Regel unbemerkt. Eines Tages erkennen Lehrkräfte, dass einzelne Schülerinnen und Schüler ein bestimmtes Verhalten übernommen und in das eigene Verhal-

tenrepertoire integriert haben.

Erzieherischer Zugriff

Erziehung ist durch den aktiven Zugriff von Seiten einer Erzieherperson gekennzeichnet: Das kindliche Verhalten wird bestimmt, geleitet und geformt. Es ist das Bild dessen, der einen Wachsklumpen formt «wie man will» (Locke). Es ist die pädagogische Auffassung, die in der Aufklärung die extremsten Formulierungen hervorgebracht hat – aber die heutige Erziehungsweise in Schule wie Familie wird auf weite Strecken von diesem Modell beherrscht.

Um die Mitte des 20. Jahrhunderts hat sich diese Einstellung in der Verhaltensmodifikation am deutlichsten ausgeprägt, die in den Siebzigerjahren in den Schulen Einzug gehalten hat – in der Schweiz zwar weit weniger als in Deutschland. Diese Strömung hat an der üblichen Erziehungsweise, die in der Regel unüberlegt, ziellos, «spontan» erfolgt, scharfe Kritik geübt, was allerdings von der Pädagogik erstaunlicherweise kaum wahrgenommen wurde.

In diesem Erziehungsverständnis steckt auf Seiten des Erziehers ein bestimmtes, meist unausgesprochenes und nicht erkanntes Machtpotential, dessen Übergang zur Erziehungsgewalt sehr subtil verläuft. Es ist daher die Frage an die Lehrkräfte gestellt: Wie gehen sie mit dem Machtpotential um, das ihnen bereits von der Institution her übertragen ist?

Erzieherische Zurückhaltung

Historisch gesehen kam bereits während der Aufklärung eine Gegenposition zum Ausdruck: Erziehung verwirklicht sich durch die Zurückhaltung derjenigen, die erziehen. Es ist das Verständnis, das sich in der Pädagogik der Romantik als Muster darstellte: Nicht eingreifen, nicht bestimmen, nicht vorschreiben – sondern pflegen, behüten, dem kindlichen Verhalten nachgehen (Fröbel).

Das Modell ist im 20. Jahrhundert arg strapaziert und umgedeutet worden: Alle

antipädagogischen Strömungen haben die Zurückhaltung des Erziehers als Rückzug aus dem pädagogischen Verhältnis gedeutet – und sich damit aus der pädagogischen Verantwortung geschlichen. In diesem Fall gibt sich Erziehung selbst auf.

Dass das Modell das genaue Gegenteil beinhaltet, wird in der Pädagogik von Montessori deutlich, die als Vollenderin dieses Erziehungsverständnisses gelten darf. Die Erzieherin stellt in der Umgebung des Heranwachsenden die Bedingungen und Angebote bereit, die im Kind das entsprechende Interesse hervorlocken. Der wesentliche Faktor für dieses Geschehen aber ist die Aufmerksamkeit der Erzieherin, die «da ist», mit ihrem Personsein das Geschehen beachtet und es gerade dadurch ermöglicht und unterstützt.

Erziehung als kulturorientiertes Handeln

Erziehung kann im Sinne einer «Einführung in die Kultur» verstanden werden. Bei der Beschreibung dieses Zusammenhanges ist zu berücksichtigen, dass das Verhältnis von Erziehung und Kultur sehr vielfältig ist. Denn Erziehung ist ihrerseits eine Kulturleistung des Menschen.

Die Einführung in die Kultur, was von verschiedenen Autoren als «Enkulturation» bezeichnet wird, geschieht in einem mehr oder weniger unbewussten Vorgehen: Eltern führen ihre Kinder in ihre Sprache und Sprechweise ein, in das Brauchtum ihrer Region, in Formen des Zusammenlebens etc. Sie lassen das Kind am Musikunterricht teilnehmen, in Sportvereinen mitmachen, Spielgruppen besuchen etc. Heute ergeben sich verschiedene Fragestellungen dadurch, dass wir nach zeitgenössischem Verständnis nicht von einer einheitlichen Kultur sprechen dürfen. Wir leben in einer multikulturellen Situation, was die heutige Schule in besonderer Weise herausfordert.

Erziehung als Geschehen im Zwischenmenschlichen

Allen bisher dargestellten Erziehungsmodellen ist gemeinsam, dass sie unausgesprochen das Verhältnis einer erziehenden zu einer heranwachsenden Person als Basis für erzieherisches Geschehen voraussetzen. Das Interesse des Erziehers ist dabei immer auf das Ergehen des Heranwachsenden gerichtet; «um des Kindes willen» (Nohl) wird erzieherisch gehandelt. Die Person der Erziehers, obwohl als unabdingbar vorausgesetzt, bleibt in eigenartiger Weise «draussen», da es ja immer um den andern «da drüben» (Buber) geht – sie selbst scheint vom Geschehen unberührt zu sein.

Die Analyse aber lässt erkennen, dass es Momente von Erziehung im Unterricht gibt, die mit den vorgestellten Modellen nicht gefasst sind: Momente der innern Übereinkunft zwischen Lehrer und Schüler, was sich etwa im Händedruck beim Grüssen oder im Zusammentreffen der Blicke äussern kann. Ich denke ebenso an das Erleben beider, sich vom andern bestätigt zu wissen. Es sind jene Augenblicke, in denen Lehrer und Schüler im Kern ihrer Existenz betroffen sind. Im Grunde gibt es keine Handlung einer Lehrkraft, die nur auf den Heranwachsenden gerichtet bleibt. Vielmehr hinterlässt jede im eigenen Innern ihre Spur. Im Sinne der Existenzphilosophie handelt es sich um augenblickhafte Ereignisse, die nicht planbar sind.

Dieses Erziehungsverständnis ist das jüngste der genannten. Es ist von Nohl vorbereitet, von Buber und seiner Philosophie des Zwischenmenschlichen stark beeinflusst, in letzter Schärfe durch die Einflüsse der Existenzphilosophie herausgebildet worden. Ich nenne dieses Modell die «Erziehung als ein Geschehen im Zwischenmenschlichen».

Was bedeutet diese Differenzierung von Erziehung?

Sie fordert in erster Linie dazu auf, die erzieherische Dimension (als Definiti-

onsmerkmal von Unterricht) genauer wahrzunehmen. In jeder einzelnen Lektion lassen sich diese Grundmuster erkennen. Sie erscheinen wie übereinander gelagert und wechseln je nach Situation, indem eines zum Leitmotiv wird und die andern in den Hintergrund drängt. Je deutlicher sie von der Lehrperson erkannt werden, umso mehr gelingt die bewusste Gestaltung.

Es gibt keinen Unterricht ohne das Wirksamwerden eines dieser Grundmuster von Erziehung. Der oft erhobene Einwand von Lehrkräften, «für Erziehung keine Zeit zur Verfügung zu haben», ist fehl am Platz und verkennt die Wirklichkeit von Unterricht. Erziehung als eine Dimension von Unterricht geschieht, ob es den Lehrkräften bewusst sei oder nicht. Da sie aber auf weite Strecken nicht beachtet wird, geschieht sie nicht immer in der von uns gewünschten oder für den Heranwachsenden notwendigen Weise.

Ich stelle die Ergebnisse der Diskussion mit Lehrkräften über den Erziehungsauftrag der Schule in die drei Fragen zusammen:

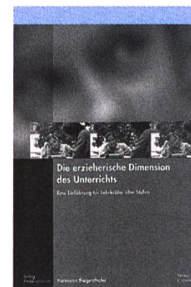
Muss die Schule erziehen?

Darf sie überhaupt erziehen?

Kann sie denn erziehen?

Mit der vorgestellten Differenzierung der erzieherischen Dimension von Unterricht versuche ich auf diese Fragen bejahend zu antworten.

Hermann Siegenthaler ist Erziehungswissenschaftler, Dozent an der Sekundar- und Fachlehrerausbildung der Universität Zürich und Autor des Buches *Die erzieherische Dimension des Unterrichts*.



Hermann Siegenthaler
Die erzieherische Dimension des Unterrichts
Verlag Pestalozzi-Verlag/Comenius Verlag, 180 S.
Fr. 37.80