

Aspekte des schulischen Erziehungsauftrags : was sind Werte wert?

Autor(en): **Nezel, Ivo**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

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

Heft 3

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-917510>

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.

Aspekte des schulischen Erziehungsauftrags

Was sind Werte wert?

Von Ivo Nezel

In die gleiche Richtung ist der ehemalige deutsche Bundeskanzler Helmut Schmidt vorgestossen: Nicht die Werte, sondern die Verhaltensnormen sind vorzuziehen. Diese verpflichten, die ersten sind unverbindlich.

Werte sind – verhaltensrealistisch betrachtet – normativ verschwommene und auf einer höchst abstrakten Ebene zustande gekommene Generalisierungen von Interessen einzelner gesellschaftlicher Gruppen. Diese Generalisierungen betonen vor allem die Unterschiede zu den anderen, um dadurch die Dürftigkeit der eigenen Identitätsbelege zu tarnen.

Eine «Werterziehung» – übrigens eine semantisch fürchterliche Wortschöpfung (sollten Werte erzogen werden?) – muss zuerst ihre normativ verbindlichen Standards bekannt geben, will sie nicht in die Niederungen der Manipulation absinken. Das Beispiel: Die heute in aller Munde gelobte Wertsetzung «Toleranz» bleibt ohne verhaltensnormative Verankerung plakativ; jede Seite eines ethnischen oder gesellschaftlichen Konflikts kann sie für sich beanspruchen. Beispiele aus dem Bosnien- oder Kosovokrieg führen es uns täglich vor Augen. Es ist das Unverbindliche, dass (nicht nur) im Zeitalter der Postmoderne Scheinlösungen legitimiert. Das Unverbindliche ist

Spätestens seitdem der Philosoph und Soziologe J.L. Fischer (1968) sich über die Bedeutung der «ewigen Werte» mokiert hat, besteht die Tendenz, diese aus dem alltäglichen Leben zu verbannen und in die Ewigkeit abzuschieben: Dort stören sie in ihrer Abgeschiedenheit niemanden, und demzufolge bleiben sie in ihrer Einflussnahme auf die Menschen wirkungslos. Davon profitieren viele, nicht zuletzt die Manipulatoren in der (Bildungs- und Sozial-) Politik – sie können schillernde Wertvisionen zeichnen, die Pflicht, diese einzulösen, vertagen sie auf die nächste Wahlperiode.

wiederum die Schöpfung des (postmodernen) Subjektivismus, der jedem Einzelnen das Recht einräumt, im Zweifelsfall die Rolle des letzten Schiedsrichters der Wahrheit zu spielen. Sachliche Belege dieser «Wahrheit» oder ihre intersubjektive Überprüfbarkeit werden als obsolet bzw. konservativ abqualifiziert.

Die vor mehr als einem Jahrzehnt in Europa einsetzende Postmoderne hat folgende Orientierungsbilder geprägt:

Das Gesellschaftsbild

Rückzug aus der Weltoffenheit, Verkleinerung des sozialen Raumes, Provinzialismus, regionaler Nationalismus. Der Grad der Rationalität des Bürgerverhaltens nimmt ab, die Anfälligkeit für das Irrationale nimmt zu: Populisten und Demagogen gewinnen an Einfluss. Die Vergangenheit wird abgewertet, das Interesse an der Zukunft nimmt ab, das «Jetzt und Hier» (für jedes Individuum recht unterschiedlich gelagert) unterbindet jegliche Identitätsbildung, die ja in der dreidimensionalen Zeit verankert ist.

Das Menschenbild

Unterbewertung des Intellekts und der geistigen Fähigkeiten, Orientierung an Ideologien und Dogmen statt Überzeugen, Ausschliessen und Exkommunizieren. Desinteresse an sozialem Engage-

ment, Rückzug in Nischen des Privaten. Der neue Narziss, durch übersteigerte Selbstliebe beziehungslos geworden und gleichzeitig von der bei seinen Mitmenschen entlehnten Wärme abhängig, bewegt sich in einer Zwischenwelt, stets unter dem Muss geliebt zu sein und der ständigen Angst vor der Abhängigkeit der Liebesspender. In sozialen und in Bildungsinstitutionen scheitert er langsam an diesem Widerspruch, in der Wirtschaft ist es bereits geschehen.

In der gegenwärtig stattfindenden Zeitenwende bahnt sich eine neorealistische Korrektur an. Der Glaube an wertmässig besetzte pädagogische Lichtgestalten (wie z. B. Pestalozzi) bewegt – zu Unrecht – nur noch regionalpolitische Festredner. Unter den Erziehern setzt sich nach und nach eine pragmatische Erziehungsauffassung durch. Auch das Konzept der Nichterziehung, des vom Vertrauen an die «gesunden Kräfte» im Kinde getragenen Wachsenlassens, weicht der Einsicht, dass Erziehung mit einer Forderung beginnt. Es ist kein Zufall, dass der zunehmenden Gewalt bei Kindern und Jugendlichen mit verhaltensformativen Erziehungsmitteln, wie z. B. der Drohung oder der Strafe, vermehrt begegnet wird.

Das Werk des ukrainischen Verwahrlotenerziehers der zwanziger Jahre, A. S.

Makarenko, wird zur Fundgrube für Argumente gegen eine moralisierende Werterziehung und für Konzepte, die auf die Priorität der Verhaltensänderung vor der Einstellungsmodifikation setzen. Wie heisst es in der empirischen Einstellungsforschung? Es scheint so, dass zunächst das Verhalten geändert wird, die passenden wertmässigen Haltungen stellen sich dann automatisch ein. Denn aus dem Vorhandensein einer im Handeln nicht mehrfach erprobten Einstellung können keine zuverlässigen Aussagen über das Verhalten der betreffenden Person in kritischen Situationen gemacht werden.

Als frischgebackener Leiter einer Landwirtschaftskolonie für verwahrloste Jugendliche – die spätere, in die Literaturgeschichte eingegangene Gorkijkolonie – musste der ehemalige Lehrer Makarenko erfahren, wie wirkungslos das noch so einfühlsame Zureden und die moralische Aufklärung, wie immer sie auch vorgetragen werden, bei dieser Zielgruppe ist. Er bestreitet zwar nicht die Entwicklung einer «Theorie der Moral» in der Einflussnahme auf die Gruppe und den Einzelnen, diese darf jedoch die Forderung des Erziehers/Leiters keineswegs ersetzen: «Wo sie fordern müssen, dürfen sie sich nicht in Theorien ergehen, sondern sie müssen fordern und die Erfüllung ihrer Forderung erreichen» (*Werke*, Bd. V., S. 157). Bei der Entwicklung der Forderung hat Makarenko vier Stufen unterschieden:

1. Stufe: Der Leiter stellt die Forderungen. Er stützt sich dabei auf seine von Aufrichtigkeit und Überzeugung getragene Autorität.

2. Stufe: Sie wird dann erreicht, wenn sich um den Leiter ein kleines Grüppchen von Anhängern bildet, das bewusst hinter der Leiter-Forderung, z. B. bezüglich Disziplin und Arbeitspflichten, steht.

3. Stufe: Sie wird dann erreicht, wenn die Gemeinschaft/das Kollektiv selbst Forderungen stellt. Dies läuft parallel zur Gruppenentwicklung, zur Herausbil-



dung eines Beziehungs- und Rollengeflechtes, das im «Ton und Stil» den Abschluss des Gruppenzusammenhaltes signalisiert. Erst auf dieser Stufe besteht die Möglichkeit, die «Theorie der Moral», im Sinne der Begründung des geforderten Verhaltens zu fördern.

4. Stufe: Gestützt auf das Erleben der Forderungen des Kollektivs werden von den Einzelnen «freie Forderungen an sich selbst» gestellt: «Jetzt versteht es jeder, dass die Forderungen der Moral – der politischen wie der sittlichen Moral – grundlegend sind und dass es das Gesamtergebnis aus allen Forderungen ist, wenn der Zögling an sich selbst die Forderung stellt und mehr als an allem anderen an seinem eigenen Verhalten interessiert ist» (ebenda, S. 159).

Die Affinität zu Piagets Entwicklungsstufen der Moral ist nicht zu leugnen. Im Unterschied zum Genfer Psychologieprofessor hat Makarenko die moralische Entwicklung – er war eben Praktiker – mit den Stufen der Gruppenentwicklung in Verbindung gesetzt. Nicht zu übersehen ist eine weitere Gleichläufigkeit

Makarenkos Entdeckungen mit dem erkenntnisphilosophisch abgestützten Erziehungskonzept von Olivier Reboul (1979), der in Kenntnis der zerstörerischen Kraft der Indoktrination (Indoktrinieren heisst, eine Doktrin zu lehren, als ob sie keine wäre) auf das Denken, doch einer «milden Indoktrination» im rational noch gesperrten Alter – unter Vorbehalt der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen – zustimmt. Makarenkos «milde Indoktrination» war – im Sinne Rebouls – auf die frühen Stadien der Moralentwicklung beschränkt.

Folgerungen für die Schule? Die Nutzung der erziehungsstützenden Kräfte der Gruppe ist im Schulbetrieb beschränkt; die an sich nicht falsche Tendenz zu leistungsdifferenzierenden Lerngängen in den Hauptfächern schwächt den sozialerzieherischen Zusammenhalt der Stammklassen, ein «Grundkollektiv» als Lebensgruppe wird zur Illusion; die Mehrklassenschulen, in denen noch das Gestaltungspotential vorhanden wäre, sterben in Folge der Sparmassnahmen aus. Ob auch die

Schule als Lebenslernfeld, wie es bereits in den zwanziger Jahren befürchtet wurde, ausstirbt, bleibt von vielen nicht kalkulierbaren Entwicklungen abhängig. Zu nennen sind folgende: Aufgeben des Erziehungsauftrages der Schule, Delegieren der erzieherischen Verantwortung des Lehrers an Fachleute, z.B. schulische Sozialarbeiter. Oder/und das Gegenteil: Stärkung der Erziehungsrolle des Lehrers, das heisst besoldungswirksame Erweiterung des Pflichtenheftes um ausserschulische Aktivitäten, bei gleichzeitiger Reduktion der Unterrichtspensen. Die dritte Alternative, die Stärkung der erzieherischen bzw. verhaltensformativen Wirkung des Gemeinwesens, ist angesichts der fortschreitenden Vereinzelung des Bürgers und der abnehmenden Anteilnahme an der politischen

Entscheidungsbildung (siehe minimale Wahlbeteiligungen in Kommunen) beinahe aussichtslos.

Gefordert sind letztlich starke Lehrerpersönlichkeiten, unbeeinflusst von Verwirrungen der Postmoderne, die es einvernehmlich mit den Eltern schaffen, einen Minimalkatalog von Forderungen durchzusetzen: den Schülern mindestens verbindliche Verhaltensrichtungen, im Sinne vom Verhaltenskompass (eine Art Miniknigge) vermitteln, z.B. «grüsse deinen Nachbarn und schlage nicht die Schwächeren». Die Voraussetzung dafür sind ein Lehrerkollektiv mit gemeinsamen Verhaltensnormen an Schüler und an sich selbst. «Pädagogische Bestien» hat Makarenko Erzieher/Lehrer genannt, die in der Erziehungsarbeit des Schulhauses ein Sonderzüglein fahren,

nur um ihrem narzisstischen Bedürfnis geliebt zu werden, nachzukommen.

Literatur

Aegerter, R., Nezel, I., Hrsg. (1996): *Sachbuch Rassismus*. Zürich.
 Bauman, Z. (1995): *Postmoderne Ethik*. Hamburg.
 Fischer, J. L. (1968): *Filosofické Studie*. Praha.
 Lasch, Ch. (1982): *Das Zeitalter des Narzissmus*. München.
 Makarenko, A. S. (1959–1969): *Werke*. Berlin.
 Nezel, I. (1983): *Pädagogik der natürlichen Erziehung. A. S. Makarenkos Konstruktion der erziehenden Umwelt*. Weinheim und Basel.
 Nezel, I. (1992): *Allgemeine Didaktik der Erwachsenenbildung*. Bern.
 Reboul, Ch. (1979): *Wenn Denken unterdrückt wird*. Olten und Freiburg in Breisgau.
 Stroebe, W. u. a. (1992): *Sozialpsychologie*. Berlin.

Ivo Nezel ist Erziehungswissenschaftler und war lange Zeit Leiter des Fachbereichs Schule und Erwachsenenbildung am Pestalozzianum.

a e B AKADEMIE FÜR ERWACHSENENBILDUNG

Lernen ist gefährlich,
 weil **Wissen** und **Können** unabhängig machen
 und zu neuen Ideen führen – und zwar **in jedem Alter.**

Wenn unsere Angebote Sie trotzdem interessieren, zum Beispiel die
 ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓
berufsbegleitende und kantonale anerkannte 3-jährige Diplomausbildung in Erwachsenenbildung,

kontaktieren Sie uns.

L U Z E R N	Z Ü R I C H
KASERNENPLATZ 1 POSTFACH 6000 LUZERN 7 TELEFON 041 240 77 20 TELEFAX 041 240 79 88	SUMATRASTRASSE 11 8006 ZÜRICH TELEFON 01 361 34 34 TELEFAX 01 361 35 33