

Der Lehrer als Erzieher

Autor(en): **Kämpfer, Winfried**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **64 (1977)**

Heft 1-2

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-526304>

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.

Der Lehrer als Erzieher *

Winfried Kämpfer

Der Begriff «Erziehung» hat bei den zahlreichen Bemühungen um eine Reform der Schule in den vergangenen Jahren nur noch am Rande eine untergeordnete Rolle gespielt. Er ist wissenschaftlich unscharf geworden.

In einigen Thesen soll deshalb zum Einstieg in die Problematik durch eine Begriffserläuterung dargelegt werden, was mit «Erziehung» gemeint ist. Dabei wurde mehr deskriptiv als definierend vorgegangen.

Begriffserläuterung

1. Erziehung ist ein notwendiger Dienst des Erwachsenen, dessen das Kind und der Jugendliche bedürfen, um zur Personwerdung zu gelangen. «Menschliche Erziehung vollzieht sich weder spontan noch naturhaft. Sie ist vielmehr das Ergebnis eines langen und mühevollen Erziehungsprozesses; und wie es nur in Münchhausens Lügenmärchen jemand fertigbringt, sich selbst am eigenen Zopf aus dem Sumpf zu ziehen, so ist es auch nur ein Märchen, dass jemand sich selbst, ohne die Hilfe eines anderen, bilden und erziehen könnte. Im Erziehungsprozess bleibt deshalb der Erzieher unersetzlich.»¹

2. Erziehung tendiert hin auf ein ganzheitliches Menschsein und ist dementsprechend ein ganzheitlicher, umfassender und komplexer Vorgang. Erziehung lässt sich nicht in partielle Bereiche aufspalten. Beispielsweise sind kognitive und affektive Erziehung unlösbar miteinander verknüpft. Man kann nicht mehr von Erziehung sprechen, wenn man versuchen wollte, den Heranwachsenden auseinanderzunehmen in einen lernenden und einen lebenden Menschen, in ein gesellschaftliches Wesen und in eine individuelle Person.

Die Atomisierung der modernen Wissenschaften hat notwendige und impulsgebende Auswirkungen auf Schule und Unterricht gehabt; aber man darf nicht übersehen, dass sie auch zugleich ausserordentlich erziehungsschwächend gewirkt hat. Mit der Ein-

führung des Begriffs der «Sozialisation» durch die moderne Erziehungswissenschaft gelang es, eine Reihe von erzieherischen Aufgaben begrifflich und methodisch exakter zu erfassen, sie säuberlich zu differenzieren und intensiver anzuwenden.

Andererseits hat aber gerade die Anwendung des Begriffs «Sozialisation» erzieherisch sehr viel Unheil angerichtet. «Sozialisation» in dem verengten Verständnis von «Anpassung» an die Massengesellschaft kann als negatives Educationsergebnis ebenso den fließbandergebenen Arbeiter wie den curriculumhörigen Studienrat oder den dogmendevidenten Parteigänger hervorbringen².

Bei einer «Sozialisation» ausschliesslich unter dem Aspekt einer völligen Vergesellschaftung wird Entscheidendes für die Menschwerdung des einzelnen eliminiert. Daher haben einige Erziehungswissenschaftler in neuester Zeit zu dem Modebegriff «Sozialisation» zusätzlich die Begriffe «Personalisation» und «Enkulturation» eingeführt, um zu beschreiben, wie komplex und umfassend der Erziehungsvorgang in seiner Gesamtheit ist³.

3. Erziehung hat es ausschliesslich mit dem Personkern des jungen Menschen zu tun, nicht allein mit einzelnen, isolierbaren menschlichen Teilfunktionen, etwa nur mit dem Sprechen, Rechnen, Denken oder Fühlen. Das fächerspezialisierte Unterrichtssystem unserer Schulen ist gewiss notwendig und hat sich bewährt; es kann und soll nicht abgebaut werden. Aber der Fachlehrer steht vor den jungen Menschen zugleich immer auch als Erzieher, und der Jugendliche will als ganzer Mensch angesprochen und angenommen sein.

Das Personverständnis eines jeden Lehrers und aller Lehrer zusammen ist von höchster Relevanz für das Zustandekommen und Gelingen von Erziehung. Hierzu ist auf Ilse Lichtenstein-Rother zu verweisen, die im Anschluss an Wurzbacher und Schlottmann die wesentlichen Bestimmungsmomente des Person-Verständnisses benannt hat⁴:

– Selbstformung, Selbststeuerung, Selbst-

* aus: SCHUL-Korrespondenz Nr. 22/24, 15. Dezember 1976

bestimmung, Autonomie, wenn auch nicht absolut;

- Urteilsfähigkeit, kritische Distanzierung gegenüber Angeboten, Zumutungen;
- Zurechnungsfähigkeit, Verantwortlichkeit gegenüber sich selbst, vor den Bezugsgruppen und vor Gott;
- Freiheit der Wahl, wenn auch nicht absolut.

4. Daraus ergibt sich eine weitere Feststellung: Erziehung kennt zwar auch viele wichtige Einzelfragen, letztlich aber lebt sie aus der Frage nach dem Ganzen, der Sinnfrage. Erziehung ist immer von grundsätzlichen Vorentscheidungen bestimmt. Die Fragen nach dem Menschenbild, nach Wertvorstellungen und verbindlichen Normen sind von höchster Erziehungsrelevanz. Trotz aller methodischen und begrifflichen Unterscheidungen ermöglicht nur eine verbindliche und stimmige Antwort den erfolgreichen Erziehungsprozess. Der Verlust an allgemeinverbindlichen Normen und Zielvorstellungen in unserer Gesellschaft, den man als gegeben voraussetzen muss, ist für die Erziehung besonders folgenschwer. «Für die individuelle Erziehung jedes Kindes und Jugendlichen stellt sich nämlich immer wieder neu die Frage, wie ihm eine ganz bestimmte Wertvorstellung und ein Wertbewusstsein vermittelt werden können; denn ohne dieses Primäre eines wie auch immer begründeten Normensystems ist weder autonome Persönlichkeit, Mündigkeit noch Identitätsfindung überhaupt möglich.»⁵

5. Erziehung hat ihrer Natur entsprechend als Voraussetzung ein interpersonales Bezugsverhältnis zwischen Erzieher und Schüler. Das gilt nicht nur für das Kleinkind, die Kinder in der Grundschule und zu Beginn der Sekundarstufe I; auch der heranwachsende Schüler braucht den Lehrer als Bezugsperson, wenn auch in gewandelter Form und in einem differenzierteren Gegenüber.

«Wenn die Hypothesen der Psychoanalytiker über den Prozess der Identitätsfindung richtig sind, dann ist . . . Erziehung nichts anderes als die Aufforderung zur Selbstidentifikation . . . Für den Erzieher lässt sich aus der wichtigen Hypothese in der Erforschung des Identitätsaufbaues, dass nämlich die Bedeutung des Vaters von besonderer Wich-

tigkeit ist, entnehmen, dass auch der Erzieher dem Schüler ein Identifikationsangebot machen muss und als Vertreter des Realitätsprinzips in Erscheinung tritt.» Der Erzieher als Anwalt der Normen ist unentbehrlich⁶.

6. Erziehung sollte vornehmlich dialogischen Charakter haben. Als ein wichtiges Erziehungsziel dürfte die Dialog-Fähigkeit des Heranwachsenden angesichts des Pluralismus unserer Gesellschaft zentrale Bedeutung gewinnen. Keine Schule kann zur Dialogfähigkeit erziehen, wenn sie nicht schon selber in ihrer Erziehungspraxis dialogisch vorgeht; sowohl intolerante ideologische Fixierung wie auch indifferenter intellektualistischer Skeptizismus im Unterrichts- und Erziehungsprozess verhindern Offenheit und Dialogbereitschaft.

Auseinanderklaffen von Problembewusstsein und Realität

Im Anschluss an diese Thesen erscheint es angebracht, der Frage nachzugehen, inwieweit im Hinblick auf Erziehung Problembewusstsein und Realität in der Schule auseinanderklaffen.

Viele beklagen den Mangel an Erziehung, sind beunruhigt über die schwindende erzieherische Effektivität der Schule. Als eine von zahlreichen Stimmen sei Georg Picht genannt. Er beklagt ein zunehmendes «Erziehungsdefizit» und befürchtet einen bevorstehenden «Erziehungsnotstand»⁷.

Die Ursachen, die zu dieser dramatischen Situation geführt haben, sind vielfältig und kennzeichnen zugleich die breite Skala der Schwierigkeiten, denen sich die Schule als Stätte der Erziehung und der Lehrer als Erzieher gegenübersehen.

Zunächst einmal ist der Schock in Erinnerung zu rufen, welcher der mittleren und älteren Generation unter den Lehrern noch in den Knochen sitzt angesichts des Missbrauchs erzieherischer Möglichkeiten in der nationalsozialistischen Ära. Dieser Schock hinterliess für lange Zeit grosse Angst vor jeder Form doktrinärer Erziehung. Das Bild vom Lehrer als eines Mitschuldigen am Zweiten Weltkrieg, wie es zum Beispiel in den Lesebuchgeschichten von Wolfgang Borchert gezeichnet wurde, wirkte abschreckend und machte eine ganze Lehrer-

generation kopfscheu gegenüber dem Auftrag zum Erziehen.

Borchert schreibt⁸:

«Nanu, Studienrat, dunklen Anzug an. Trauerfall? Keineswegs, keineswegs. Feier gehabt. Jungens gehn an die Front. Kleine Rede gehalten. Sparta erinnert. Clausewitz zitiert. Paar Begriffe mitgegeben: Ehre, Vaterland. Hölderlin lesen lassen. Langemarck gedacht.

Ergreifende Feier. Ganz ergreifend. Jungens haben gesungen: Gott, der Eisen wachsen liess. Augen leuchteten. Ergreifend. Ganz ergreifend.

Mein Gott, Studienrat, hören Sie auf. Das ist ja grässlich.

Der Studienrat starrte die anderen entsetzt an. Er hatte beim Erzählen lauter kleine Kreuze auf das Papier gemacht. Lauter kleine Kreuze. Er stand auf und lachte.»

In den Sog der sich ausbreitenden, tiefgehenden Skepsis gegenüber allem, was mit Erziehung zusammenhängt, geriet auch die neuhumanistische Bildungs- und Erziehungskonzeption, die lange Zeit unangefochten dominierte und zumindest dem gymnasialen Bereich starke erzieherische Impulse gegeben hatte. Der Verlust des neuhumanistischen Bildungs- und Erziehungs-ideals hinterliess ein gewaltiges erzieherisches Vakuum.

Einen Ausweg aus erzieherischer Enthaltensamkeit versprachen sich viele von der neu konzipierten *empirischen Erziehungswissenschaft*, die vor allem von den USA ausging. Die grosse Abkehr der Pädagogik von einer hermeneutisch-pragmatischen Geisteswissenschaft setzte ein, und es begann die Hinwendung zu einer mehr empirisch-rationalen Funktionswissenschaft. Der Wandel vollzog sich relativ rasch und radikal⁹.

«Fasziniert von den Möglichkeiten empirischer Forschung, machte man nunmehr den epochalen Versuch, das Bildungswesen auf ein neues, durch empirische Methoden gesichertes Fundament zu stellen... Die empirische Erziehungswissenschaft lehnt sich bewusst an eine Wissenschaftsauffassung an, die in ihren Voraussetzungen und Konsequenzen eine grosse Nähe zum Operationalismus, Behaviorismus und Instrumentalismus zeigt. Der Behaviorismus zwingt die Pädagogik dazu, ihren Ertrag positiv auszu-

weisen und einer Bewährungskontrolle zu unterwerfen, die eine möglichst exakte Quantifizierung und Messung der Ergebnisse gestattet.»¹⁰

Die *neue Begabungstheorie*, artikuliert und publiziert vor allem von Prof. Heinrich Roth, unterstützte und forcierte diesen Trend. Begabung sei unabhängig von biologischen Determinanten in beliebigem Umfang pädagogisch herstellbar. Die Begabungstheorie wurde gekoppelt mit den aus Amerika übernommenen Methoden einer Lern- und Erziehungstechnologie, mit neuen Sozialisationsmodellen, bei denen Ergebnisse der Lern- und Verhaltenspsychologie umgesetzt wurden. Der Ruf nach optimaler Bildung für alle schien erfüllbar. Er ist inzwischen umgeschlagen in einen verzweifelten Wettlauf nach Qualifikationen und hat zu einer noch stärkeren Ignorierung der erzieherischen, personalen Dimension geführt.

Neben diesem Trend zu einer streng empirisch vorgehenden Pädagogik vollzog sich in den letzten Jahren in unserer Gesellschaft auch die Hinwendung zur neuen *Kritischen Erziehungswissenschaft*. Sie entwickelte sich auf dem Boden neomarxistischer Ideologie und leitet sich ab aus den sozialphilosophisch und gesellschaftstheoretisch bedeutsamen Theorien der Frankfurter Schule. Die Kritische Erziehungswissenschaft zielt bekanntlich auf eine metakritische Revision sowohl der geisteswissenschaftlichen als auch der empirisch-rationalen Erziehungswissenschaft¹¹.

Massgebliche Vertreter der Kritischen Erziehungswissenschaft fordern eine praxisorientierte, auf emanzipatorischem Interesse aufbauende Pädagogik. Der überlieferte Emanzipationsbegriff aus der Aufklärung, vor allem von Kant her, im Verständnis der Pädagogen mit sehr positiven Assoziationen besetzt, erlebt in der gegenwärtigen Reformdiskussion eine Renaissance. Er verliert aber gleichzeitig die Offenheit und Allgemeinheit der aufklärerischen Zielsetzung im Sinne einer kritischen Mündigkeit des Menschen schlechthin und erfährt eine Einengung seiner Bedeutung auf «Kritikfähigkeit» im Sinne der «Negation».

In der Praxis erstreckte sich vielfach die Negation auch auf alle Grundwerte und Normen, so dass hier eine positive, aufbauende Erziehung unmöglich wurde¹².

Parallel zur sogenannten emanzipatorischen Erziehung ergoss sich über Land und Leute die Welle der «*antiautoritären Erziehung*», mehr auf populärwissenschaftlicher Ebene, aber eben deshalb besonders wirksam und schnell um sich greifend. Sie wurde inzwischen allgemein als Fehlentwicklung erkannt, übrigens auch von linken Theoretikern und Praktikern. Aber die vielen antiautoritär erzogenen Kinder füllen zurzeit noch unsere Schulen und erschweren um ein weiteres die an sich schon schwach ausgeprägte Erziehungsbereitschaft der Lehrer. Angesichts der Entwicklungen und Trends kann man es sich ersparen, den grossangelegten Versuch einer grundlegenden Reform des Bildungswesens daraufhin zu analysieren, ob und was er für eine ganzheitliche Erziehung erbracht hat. Heute scheint – nicht zuletzt auch unter dem Einfluss der konjunkturbedingten, finanziellen Rückschläge – die erste Planungseuphorie abgeebbt zu sein und eine nüchterne Betrachtungsweise an Boden zu gewinnen. Die Praxis der Bildungsreform, mit unterschiedlicher Radikalität in den einzelnen Bundesländern angelaufen, vollzog sich leider keineswegs nach einem pädagogisch wohldosierten, ausgereiften Plan, sondern die Schule ist zum Tummelplatz unterschiedlichster Experimente geworden, wobei eine Vielzahl konkurrierender, widersprüchlicher Teilrezepte, oft genug hastig entworfen und überstürzt von den Schulverwaltungen angeordnet, ausprobiert werden. Sicherlich fehlt zu einer ausgewogenen Würdigung der Bildungsreform im Strudel des Geschehens noch die notwendige Distanz. In einem Punkt allerdings kann bereits eine sichere Zwischenbilanz gezogen werden: Auf dem erzieherischen Feld hat der gewaltige Aufwand der Bildungsreform kaum etwas erbracht. Im Gegenteil: noch vorhandenes, pädagogisch-erzieherisches Engagement vieler Lehrer wurde aufgesogen oder gar abgewürgt¹³. Karl-Heinz Potthast spricht von der «Verkrüppelung des Lehrers», weil sich der Lehrer auf die Rolle eines Organisators von Lernprozessen zurückgeworfen sehe¹⁴.

Erzieherische Neubesinnung – vordringlichste Zukunftsaufgabe

Die Ursachen und Schwierigkeiten, die zur

Enthumanisierung und zum Verlust der erzieherischen Dimension in der Schule geführt haben, sind Legion und können die Lehrer nur entmutigen. Dennoch muss an der These festgehalten werden, dass eine erzieherische Neubesinnung für den Lehrer die vordringlichste Zukunftsaufgabe ist. Dazu sollen einige Vorschläge unterbreitet werden.

Die Landesverfassung von Nordrhein-Westfalen stellt in Artikel 8 lapidar fest: «Jedes Kind hat Anspruch auf Erziehung und Bildung.» – «Absatz 2 GG gewährleistet zunächst das Recht und die Pflicht der Eltern zur Erziehung der Kinder. Jedoch enthält diese Vorschrift keinen ausschliesslichen Erziehungsanspruch der Eltern. Eigenständig und in seinem Bereich gleichgeordnet neben den Eltern übt der Staat, dem nach Artikel 7 Abs. 1 GG die Aufsicht über das gesamte Schulwesen übertragen ist, in der Schulerziehung einen eigenen Erziehungsauftrag aus.»¹⁵

Zugleich ist der Staat zur weltanschaulichen Neutralität verpflichtet und kann bei der verbindlichen Festlegung inhaltlicher Erziehungsziele lediglich einen sehr weit gehaltenen Rahmen abstecken. Hier wird letztlich das Dilemma im Erziehungsbereich unserer pluralen Gesellschaft als ganzes sichtbar: Im Bewusstsein der Gesellschaft – damit auch der Lehrerschaft an öffentlichen Schulen – fehlt der Konsensus über ein verbindliches Erziehungsziel. Andererseits widerspricht es der Intention des Grundgesetzes und der Länderverfassungen, wenn der Staat seinen Erziehungsauftrag in der Schule aufgeben wollte und die Schule zur reinen Unterrichtsveranstaltung würde.

Der inhaltliche Rahmen verbindlicher Erziehungsziele ist in Artikel 7 der nordrhein-westfälischen Landesverfassung (andere Länderverfassungen liessen sich ebenfalls anführen) festgelegt. Dort heisst es:

«Grundsätze der Erziehung

- 1) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung.
- 2) Die Jugend soll erzogen werden im Geiste der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, in Liebe zu Volk und Heimat,

zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung.»

Man empfindet beim Lesen dieses Verfassungstextes, wie sehr sich die heutige Schulrealität von diesen Postulaten entfernt hat.

Auf der anderen Seite erfahren Lehrer, Eltern und Schüler täglich, dass die Schule zwar erziehen sollte, ohne jedoch über eindeutige Erziehungsvorstellungen zu verfügen. Es ist daher unumgänglich, dass alle Anstrengungen unternommen werden, die in unserer pluralen Gesellschaft noch vorhandenen gemeinsamen Grundüberzeugungen und Erziehungsgrundsätze zu eruieren und dann auch im Erziehungsalltag der Schule übereinstimmend anzuwenden. Bei dieser Forderung möchte ich mich jedoch von dem distanzieren, was Habermas vorschwebt, wenn er meint, man könne «durch einen unbegrenzten, herrschaftsfreien Diskurs» zu einer «argumentativen Neubegründung von Normen» gelangen»¹⁶.

Sollte sich herausstellen, dass in unserer pluralen Gesellschaft fundamentale Unterschiede in den Grundüberzeugungen unüberbrückbar vorhanden sind, so kann der Staat auch dann noch nicht den von der Verfassung auferlegten und von der Jugend beanspruchten Auftrag zur Erziehung in der Schule aufgeben.

In Analogie zu den Schulen in freier Trägerschaft müsste dann der Staat das Schulwesen so ordnen, dass auch in den öffentlichen Einrichtungen der Angebotscharakter stärker zum Zuge käme. Das würde bedeuten, dass jede öffentliche Schule wieder – wie es früher teilweise bereits der Fall war – ein gewisses Mass an erzieherischem Profil gewinnen müsste.

Auf diese Weise könnte ein erzieherisch effektives Schulwesen entstehen, das sicherlich auch unterrichtlich Vorteile brächte. Nur dann wird sich wieder ein grösserer Teil der Schüler mit der jeweiligen Schule identifizieren können, nicht nur partiell – etwa auf dem Sektor der Sportfolge –, sondern gerade in den fundamentalen Grundfragen. Die Probleme der Toleranz gegenüber einer Minderheit mit unterschiedlichen religiösen oder weltanschaulichen Grundüberzeugungen müssen bei einer solchen Regelung gesehen und beachtet werden; sie sind jedoch nicht unlösbar, wie es Erfahrung und

Praxis an den freien Schulen erwiesen haben. Das wird um so mehr gelingen, als sich die Erzieher an allen Schulen offenhalten, wenn sie gegenüber Indoktrination und ideologischen Verkürzungen Distanz bewahren und statt eines Indifferentismus in allen Grundfragen Toleranz praktizieren, dabei zugleich ihre Grundüberzeugungen freimütig vertreten. Letztlich erwartet auch der heranwachsende Schüler vom Lehrer nicht nur Information, sondern ebenso glaubwürdiges Zeugnis.

Jeder Lehrer kann das erzieherische Potential seiner Schule trotz aller aufgezeigten Schwierigkeiten mit seiner Person vergrössern, wenn er seine Tätigkeit im Schulalltag, im Unterricht, auch bei der Besprechung von Leistungsbewertungen, unter dem Aspekt der Humanisierung überprüft und gegebenenfalls revidiert. Hier sind vor allem die Möglichkeiten personaler Bezüge zwischen Lehrern und Schülern zu nennen.

Kernanliegen: Personale Zuwendung

Die Schüler, die vielfach abschalten gegenüber volltönig proklamierten Erziehungszielen, auch schnell in Opposition gegen die Amtsautorität des Lehrers gehen, sind doch immer noch fähig und bereit zur Annahme einer glaubwürdigen personalen Zuwendung, besonders wenn sie im Lehrer den Helfer, den Partner, den Verbündeten, den erfahrenen Berater erkennen. Sie respektieren auch die fachlich-sachlich grössere Erfahrung und nehmen sie von allen Personen an, die nicht in der Pose des Richters oder überheblichen Besserwissers auftreten. Die Bereitschaft des jungen Menschen zur personalen Begegnung mit dem kompetenten, erfahrenen Erzieher ist vorhanden; das bestätigen nicht nur Erfahrungen aus dem Bereich freier Schulen, sondern auch empirisch gewonnene jugendpsychologische Untersuchungen.

Jeder Schüler müsste von einigen seiner Lehrer oder auch nur von einem einzigen in personaler Zuwendung entscheidende, existentielle Orientierungshilfen erfahren. Eine solche personale Zuwendung des einzelnen Erziehers kann im Massenbetrieb der heutigen Grossysteme nicht institutionell organisiert werden; aber die persönliche Bereitschaft zur personalen Begegnung muss

von allen Lehrern erwartet werden können. Wollte man angesichts des «Erziehungsnotstandes» eine Priorität aufstellen, dann liegt hier die entscheidende Bewährungsprobe des Lehrers für den Fortbestand einer humanen Schule. Wenn die Lehrer in der Mehrheit diese Probe bestehen, dann ist es – meine ich – weniger wichtig, ob diese oder jene Verbesserung des Unterrichts gelingt. Die Schule wird heute und in Zukunft auf eine sachgerechte, aber auch pädagogisch durchdachte Reform nicht verzichten können – alle diesbezüglichen Anstrengungen sind der Mühe wert. Entscheidend bleibt jedoch, dass in der Schule junge Menschen heranwachsen, die ein volles Menschsein erstreben und suchen. Sie können es am unmittelbarsten erfahren, wenn die Lehrer ihnen in personaler Zuwendung begegnen. Nur dann wird die Schule wieder die Atmosphäre haben, die es ermöglicht, Konflikte auszutragen und zu lösen, trotz Leistungsdrucks Frohsinn aufkommen zu lassen, eine Atmosphäre, welche die Schule erträglich und vielleicht sogar liebenswert machen kann.

Anmerkungen

Der Artikel geht hauptsächlich auf die Erziehungsprobleme der öffentlichen Schule ein unter weitgehendem Verzicht auf die Darstellung der besonderen erzieherischen Möglichkeiten und Zielvorstellungen der Schulen in freier Trägerschaft. Er greift vorwiegend auf drei Aufsätze zurück, die in der von der Hauptabteilung Schule und Erziehung im Erzbistum Paderborn herausgegebenen Schrift «Erziehung heute – Katholi-

sche Schulen in freier Trägerschaft» (Mitteilungen 25/1976) veröffentlicht worden sind: Winfried Kämpfer, «Katholische Schulen heute – Antwort auf Fragen unserer Zeit»; Clemens Willeke, «Grundüberlegungen zur Erziehung in einer veränderten Schule und Gesellschaft»; Karl-Heinz Potthast, «Der Mensch im Mittelpunkt der Schule heute?»

Bei Zitaten aus diesen Aufsätzen werden jeweils nur Autor und Seitenzahl angegeben.

¹ Willeke, S. 32

² vgl. H. Bach, Bedingungen der Sozialisation in der Schule, in: Freie Schule III, Stuttgart 1975, S. 43

³ vgl. Ilse Lichtenstein-Rother, Bedingungen der Personalisation in der Schule, in: Freie Schule III, Stuttgart 1975, S. 53

G. Wurzacher, Sozialisation – Enkulturation – Personalisation, Stuttgart 1974, S. 1 bis 36

⁴ Freie Schule III, a.a.O., S. 56

⁵ Willeke, S. 34 f.

⁶ Willeke, S. 48/49

⁷ Georg Picht, Vorwort zu «Freie Schule I», Stuttgart 1971, S. 11

⁸ Rororo-Taschenbuchausgabe, Hamburg 1956, S. 92 f.

⁹ vgl. Clemens Willeke, Veränderungen des pädagogischen Wortschatzes, in: Paderborner Studien, 1976, Heft 2/3, S. 99 f.

¹⁰ Clemens Willeke, in: Paderborner Studien, am angeführten Ort, S. 100

¹¹ vgl. Clemens Willeke, in: Paderborner Studien, a.a.O., S. 101

¹² Näheres: Winfried Kämpfer, S. 25

¹³ Näheres: Winfried Kämpfer, S. 11–14, 17–20

¹⁴ Karl-Heinz Potthast, S. 67

¹⁵ H. Brauburger, Elternrecht, staatliche Schulhoheit und Konkordanzprobleme in der Sicht des Bundesverfassungsgerichts, in: Schul-Korrespondenz 13/15, August 1976, S. 3

¹⁶ Näheres: Clemens Willeke, S. 45 f.

Dummheit ist lernbar *

Michael Haller

Jürg Jegge, Sonderklassen-Lehrer im Zürcher Niederland, nimmt das Grundschulsystem unter Beschuss: Nicht drillen und pauken, sondern therapeutisch betreuen.

«Es war eine Spannung in mir, die mich fast zerriss, und die Gefühle, die ich dabei hatte, waren dieselben, wie wenn ich etwas ge-

stohlen oder sonst irgend etwas Unartiges getan hätte. Genauso bedrückend, so beklemmend, als wäre ich in einen Schraubstock eingeklemmt, der mich schmerzte.» So schildern ehemalige Hilfsschüler, was in ihnen vorging, als sie noch klein waren und zur Schule mussten:

«Fast jeden Abend weinte ich im Bett, so drückte die Last auf mir. Dann dachte ich