

**Erziehungswissenschaftliche Grundfragen
pädagogischen Denkens und Handelns
Erziehung und Schule: Erziehung und Unterricht**

Pädagogische Hochschule Karlsruhe

1 Heinz-Jürgen Ipfling (1998): Über die Grenzen der Erziehung in Schule und Unterricht

Heinz-Jürgen Ipfling (1998): *Über die Grenzen der Erziehung in Schule und Unterricht*

Von Grenzen schulischer Erziehung soll die Rede sein. Grenzen hat nur etwas, das auch eine Ausdehnung hat. Und schulische Erziehung hat ein weites Feld zu bestellen! So werden wir auch auf ihre Aufgaben und Möglichkeiten zu sprechen kommen. Aber *definierte*, also nicht uferlose Aufgaben und Möglichkeiten haben eben
5 – wie der Begriff ›definiert‹ schon sagt – auch Grenzen. Es ist die Frage, wo sie verlaufen.

1.1 Eine zeitgemäße Themenstellung?

Sind es nicht unzeitgemäße Betrachtungen, heute über die Grenzen schulischer Erziehung zu sprechen? Schon etwas länger zurückliegend, forderten die Konservativen den ›Mut zur Erziehung‹ als vielleicht verständliche Reaktion auf die erzieherische Abstinenz der antiautoritären Bewegung. In den letzten Jahren melden sich eher die Progressiven zu Wort und begeben sich auf den Weg zu einem erweiterten Schulverständnis, auf den Weg zu einer ›neu gedachten‹ Schule, die sich wohl als Lernraum, ausdrücklich aber auch als sozialerzieherisch zu gestaltender Lebensraum versteht. Und schon vor Jahren sagten mir Berliner Hauptschullehrer, daß sie
15 weniger Lehrer als vielmehr ›nurser‹ seien.

Wie läßt sich dieser von rechts und links kommende Drang zur Erziehung erklären? Zum einen durch den Zerfall eines einheitlich-geschlossenen Wertesystems, abgelöst durch den vielfach beschriebenen Pluralismus. Der Schule wird in diesem Zusammenhang die Aufgabe zugeschrieben, durch erzieherische Maßnahmen wenigstens
20 einen ordnenden Minimalkonsens herzustellen. Zum anderen durch Problemlagen, die die gesellschaftlich [151] verantwortlichen Gruppen nicht oder nur unzureichend zu lösen vermögen und zu deren Bewältigung sie die Schule als Nothelfer

anrufen. So entstanden die sogenannten ›Bindestrich-Erziehungen‹, die der Schule aufgelastet werden. Ich nenne nur einige: Sexualerziehung, Gesundheitserziehung, Verkehrserziehung, Umwelterziehung, Freizeiterziehung, Medienerziehung, Friedenserziehung, Politische Erziehung. Sechzehn solcher Erziehungen sollten neben dem regulären Stoff z.B. im Rahmen des bayerischen Hauptschullehrplans ›erledigt‹ werden! 25

Eher im Sinne eines Exkurses stelle ich die Frage, ob man denn für alle diese speziellen Aufgaben im Sinne eines Rollen-Trimms erzieherisch fit gemacht werden muß, oder ob es nicht Sinn von Erziehung ist, jenen generellen moralischen Prinzipien zur Geltung zu verhelfen, die den jungen Menschen instand setzen, verschiedenste Fälle des Lebens qualifiziert zu bewältigen. (Konkret: Ich habe in meinem Leben nicht die Spur einer intentionalen Freizeiterziehung erfahren, meine aber doch, daß
35 ich aufgrund genereller Handlungsprinzipien einigermaßen vernünftig mit meiner Freizeit umgehe. Oder: Wozu den ganzen Aufwand der Verkehrserziehung, wenn bei vielfachen Anlässen allgemeiner Erziehung Sensibilität, Rücksichtnahme und Verantwortungsbereitschaft entfaltet würden?)

Weg vom Exkurs und zurück zur Frage, ob es nicht unzeitgemäß sei, angesichts der Fülle erzieherischer Aufgaben der Schule nach den Grenzen zu fragen, Ob zeitgemäß oder nicht, die Frage drängt sich auf: Kann die Schule dies alles faktisch leisten? Und darüber hinaus: *Soll* sie dies alles besorgen, gehört es grundsätzlich zu ihrer Aufgabe? 40

1.2 Der Zusammenhang von Wissen und Haltung

Die Frage nach den Grenzen schulischer Erziehung stellt sich also faktisch und prinzipiell: Was kann sie leisten? Was soll sie leisten? Ich beschränke mich auf schulische Erziehung und gehe nicht ein auf die ganz grundsätzliche Frage nach den Grenzen der Erziehung überhaupt (vgl. hierzu u.a. Brezinka 81, 275 ff.). [152]

Nach den Grenzen schulischer Erziehung zu fragen, heißt keineswegs, den Erziehungsauftrag generell zu negieren, auch nicht, Erziehung und Unterricht strikt zu 50

trennen. Herbarts allbekannter Satz hat nach wie vor Gültigkeit: »... und ich gestehe gleich hier, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht; sowie ich rückwärts ... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht« (Herbart 1806, Ziff. 16). Gerade die neukantianische Pädagogik – aber nicht nur sie – weist auf
5 den Zusammenhang von Unterricht und Erziehung hin, so etwa Paul Natrop, wenn er definiert: »Unter Pädagogik verstehen wir die Wissenschaft der Bildung, d.h. die theoretische Grundlage der die Erziehung und den Unterricht betreffenden Fragen« (Natrop 27, 1). In besonderer Weise hat Alfred Petzelt die gegenseitige Verwiesenheit von Wissen und Haltung deutlich gemacht: Sittliche Haltung schließt sachliches
10 Wissen mit ein, wie umgekehrt sachliches Wissen nahezu durchweg Haltungsrelevanz zeigt (vgl. Petzelt 55).

Der Erziehungsauftrag der Schule wird also keineswegs bestritten, vielmehr soll seine Begrenzung im negativen wie im positiven Sinn ermittelt werden.

1.3 Die faktischen Grenzen schulischer Erziehung

15 Zunächst zu den faktischen Grenzen: Ich sehe drei Ansätze. Der erste ist recht vordergründig: Schule ist in ihrer Geschichte aus unterschiedlichen Gründen immer weiter expandiert, quantitativ und auch qualitativ. Sie dauert immer länger, der Lehrplan weitet sich aus, vielfach erhöht sich auch das Anspruchsniveau. Neue, aktuelle Aufgaben werden ihr zugewiesen. Diese expansive Entwicklung stößt irgendwann an eine Grenze. So diskutiert man bereits seit geraumer Zeit über die Relation
20 von Lern- bzw. Schulzeit und Arbeitszeit, so wird ganz konkret die Verkürzung der Schul- und Studienzeit gefordert – nicht nur aus ökonomischen Gründen. Angesichts wachsender Aufgaben bei zeitlicher Beschränkung besteht die Gefahr, daß schulischer Unterricht so- wie schulische Erziehung oberflächlich und unseriös werden. Wir müssen Abschied nehmen von einem Denkmodell der Disjunktion: hier
25 Schul- und Lernzeit, dort Arbeits- und Lebenszeit. [153] Wir wissen zwar um die Notwendigkeit lebenslangen Lernens, eine Bescheidung der Schule ist aber daraus noch nicht erwachsen.

Eine zweite faktische Grenze liegt in der Ausbildung der Lehrer. Diese sorgt für
30 fachliche Kompetenz, schon etwas weniger für didaktische Kompetenz und kaum

für erzieherische Kompetenz. In ihren Nöten eignen sich die Lehrerinnen und Lehrer selbständig solche Kompetenz an; aber angesichts der realen Situation an vielen Schulen sind sie überfordert. Von daher ergeben sich notgedrungen Grenzen schulischer Erziehung. So sehr ich dafür plädiere, die Lehrerausbildung für das Feld
schulischer Erziehung zu verbessern, so sehr spreche ich mich für ein Lehrerselbstverständnis aus, das im Unterricht seine Mitte findet, wohlgemerkt – ich erinnere
35 an Punkt 2 – ein *erziehender* Unterricht. Wer erziehendes Unterrichten souverän beherrscht, der leistet genug; er muß nicht auch noch Sozialarbeiter und Therapeut sein. Ich darf darauf hinweisen, daß gerade hoch angesehene Professionen ihr Arbeitsfeld recht spezifisch definieren.
40

Die dritte Grenze schulischer Erziehung liegt schlicht in der Tatsache, daß Schule mit anderen parallel agierenden Erziehern rechnen muß und daß schon jahrelange
Erziehungseinflüsse vorliegen, bevor Kinder in den Genuß schulischer Erziehung kommen. Schule sollte sich im Miteinander, oft Nebeneinander und zuweilen auch
45 Gegeneinander der Erziehungsbemühungen nicht selbst überfordern oder von außen überfordern lassen. Während die Schule weitgehend Monopolist für Unterricht ist und wohl auch bleiben wird, kann und soll sie nicht Monopolist für Erziehung werden. Nicht jeder Erwachsene muß Lehrer-Qualifikationen haben, aber jeder hat
sich – sofern er für sich in Anspruch nimmt, ein selbstverantwortlicher, mündiger Mensch zu sein – um seine Haltungen zu kümmern und das heißt auch um seine
50 Selbsterziehung. Elternschaft reduziert sich auf das Biologische, wenn sie das Erziehungsgeschäft delegiert. Die Erwachsenen müssen sich selbst den sittlichen Regularien unterstellen, deren Geltung sie für die nachwachsende Generation postulieren. Wenn dies nicht der Fall ist, dann wachsen die jungen Leute im Widerspruch
auf, im Widerspruch zwischen dem, was man ihnen in der schulischen Erziehung
55 an Vernünftigem anpredigt und dem, was ihnen in der Erwachsenen-Wirklichkeit an Unvernunft, [154] Nachlässigkeit und sonstigem Negativen begegnet. Im Beispiel erläutert: Womöglich bräuchten wir keine Verkehrserziehung für Kinder und Jugendliche, wenn wir ihnen ein vernünftiges Verhalten vorleben würden.

1.4 Die Grundsatzfrage nach den Aufgaben von Schule

Die bisherigen Überlegungen tangierten bereits immer wieder die Frage nach der Aufgabe von Schule. Diese Frage grundsätzlich, gleichsam zeitübergreifend zu beantworten, ist schwierig, wenn nicht gar unmöglich. Theodor Ballauff hat in seinen historisch-systematischen Analysen zur Scolarisation ein ganzes Bündel von Funktionen nachgewiesen (vgl. Ballauf 84). In historischer Betrachtung konzentrieren sie sich – angefangen von den Kloster-, Dom- und Stiftsschulen bis über die Zeit nach der Einführung der Schulpflicht hinaus – um den Unterricht, freilich wiederum verstanden als *erziehender* Unterricht. Aus heutiger Sicht ist Schule im Hinblick auf mindestens drei Aufgabenfelder unverzichtbar.

Erstens dient sie – und weitgehend nur sie – der Weitergabe des Potentials an Kenntnissen und Fähigkeiten, die zur Daseinsbewältigung notwendig sind. Sie gibt sie nicht nur weiter, sie ordnet und strukturiert den globus intellectualis und führt dadurch in diszipliniertes Denken ein. Dies geschieht vorwiegend durch erziehenden Unterricht.

Zweitens eröffnet sie dadurch kulturelle Bestände gegenüber dem Bewußtsein der heranwachsenden Generation und weckt auf diese Weise Möglichkeiten im Subjekt, die ohne solche Begegnung womöglich nicht in die Wirklichkeit treten. Sie erweitert, bereichert und diszipliniert damit die subjektive Wahrnehmungs- und Erlebniswelt durch erziehenden Unterricht.

Drittens ist ihr im Zusammenhang mit der Entwicklung einer mobilen Gesellschaft die Aufgabe der Allokation zugewachsen, d.h. eine Platzanweiser-Funktion für gesellschaftlichen und beruflichen Status. Auch wenn sie diese Funktion mit Mängeln erfüllt, auch wenn dadurch viele leidige Selektionsprobleme eingehandelt werden, ist es doch zu begrüßen, daß hierbei doch wenigstens [155] teilweise die Leistungen des jungen Menschen eine Rolle spielen und nicht mehr (wie früher) in starkem Maße Geburt und Besitz.

Mit Hermann Giesecke könnte man zusammenfassen: »Die Schule vermag etwas, was sich im sonstigen Leben keineswegs von selbst ergibt, und das läßt sich im Begriff des Unterrichts zusammenfassen« (Giesecke 96, 6 ff.).

1.5 Erziehung aus Anlaß des Unterrichts

Diese Fokussierung der Schule bedeutet keineswegs erzieherische Abstinenz. Der Unterricht gibt vielfältige Anlässe zur Erziehung, von denen ich fünf umfassende herausgreifen will.

Zunächst einmal setzt jeder Unterricht, der auf Lernerfolge der Schüler aus ist, bestimmte Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen voraus: Aufmerksamkeit, Interesse, Konzentration, Ausdauer – insgesamt die Bereitschaft und »Fähigkeit, sich unterrichten zu lassen« (a.a.O., 7). Daran fehlt es, wie Lehrerinnen und Lehrer oft berichten, beträchtlich. Eine Möglichkeit, die Schüler doch wieder auf die Seite des Unterrichts zu ziehen, ist die Art und Weise von dessen methodischer Gestaltung. Ich erinnere z.B. an schülerorientierten, an offenen Unterricht, an Projektunterricht und an Freiarbeit. Die Schule hätte heute genügend damit zu tun, das methodische Repertoire, das uns die Reformpädagogik hinterlassen hat, zu praktizieren. Unterricht ist in dieser Hinsicht verbesserungsmöglich.

Erziehender Unterricht darf aber auch die andere Seite nicht vergessen: Bei aller Bedeutung der »Bedürfnisse« der Schüler, bei aller Wichtigkeit der Freude am Unterricht – es muß auch gelernt werden, daß Lernen mit Anstrengung verbunden ist; es muß gelernt werden, daß man sich zwingen muß, auch *das* zu tun, was einem nicht Spaß macht. Dieser Lernprozeß kann nicht durch methodische Arrangements überspielt werden und er ist für die Lebensbewältigung vielleicht wichtiger als etliche Bindestrich-Erziehungen zusammengenommen; er zielt auf eine eminent wichtige Schlüsselqualifikation, um die sich der Unterricht bemühen muß, nämlich äußere Widerstände und sich selbst zu überwinden. [156]

Zweitens geschieht Erziehung aus Anlaß des Unterrichts, wenn dieser die Haltungsrelevanz der Inhalte aufgreift und thematisiert. Freilich ist dies gegenstandsabhängig in unterschiedlicher Intensität möglich (in Sozialkunde wohl mehr als in Mathematik). Diese Erziehung darf auch nicht in der Weise geschehen, daß man an alle möglichen Themen ein moralisches Schwänzchen bindet; vielmehr erfolgt sie durch die gegebenenfalls zu stellende Frage, was das Gelernte für den Lebensvollzug des Schülers bedeutet.

Drittens lernen Schüler im Unterricht nicht nur Inhalte, sondern auch Methoden; Methoden, die durchaus auch erzieherische Implikationen haben: z.B. bei Versuchen auf Sicherheit zu achten, bei praktischer Arbeit geordnet zu verfahren; bei einer Übersetzung korrekt vorzugehen; bei der Partnerkorrektur taktvoll zu sein usw.

5 Viertens ist es nahezu trivial, darauf hinzuweisen, daß jeder Unterricht in ein so-
ziales Leben eingebettet ist, daß Schule insgesamt mehr ist als Unterricht im en-
gen Sinn. Selbst bei einer relativ begrenzten Bestimmung des Schulleben-Begriffs
eröffnen sich weite erzieherische Felder. Ich erwähne beispielhaft die Formen des
10 Miteinander-Umgehens und Redens, die Ordnungs- und Lebensformen im Schul-
haus und in der Klasse, aber auch die geübte Toleranz, die Empathie, die Art und
Weise der Konfliktregelung.

Fünftens ist auf das Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer hinzuweisen, das nach wie
vor äußerst bedeutsam ist für das (reflektierte) Modell-Lernen der Schüler. Ich darf
an das erinnern, was ich vorhin zur Selbsterziehung der Erwachsenen sagte. Dies
15 gilt in besonderem Maß für jene, die andere von Berufs wegen erziehen, für die
Lehrer.

Angeichts dieser Fülle und Bedeutsamkeit der Anlässe des Unterrichtsgeschehens
für Erziehung könnte man durchaus zur conclusio Hans Glöckels kommen: Die
Schule soll sich weniger um alle möglichen Erziehungsaufträge kümmern, die ihr
20 oktroyiert werden oder die sie sich selbst aufhals, als vielmehr um ihren genuinen
Erziehungsauftrag. Und diese »ureigenste Aufgabe« umschreibt Glocke so: »Die Ge-
staltung ihres inneren Raumes zu einer Stätte humanen, rücksichtsvollen, einfühlsam-
en [157] Miteinanderlebens, einsichtiger Einordnung, verantwortlicher Übernahme
von Pflichten, der Erledigung konkreter, den Kräften angemessener Aufgaben
25 und des Erlebens vieler kleiner Erfüllungen, nicht zuletzt auch des Umgangs mit er-
zogenen Erwachsenen.« Und Glöckel rät: »Die Schule kann nicht alles tun. Sie sollte
sich bescheiden, sich nicht immer noch mehr aufladen lassen bzw. selbst aufladen.
Sie sollte weniger beginnen und dieses zu einem guten Ende führen« (Glöckel 85,
344 ff.). Ist dieser Rat aus dem Jahre 1985 heute nicht noch aktueller als damals?

1.6 Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis

30

Während die einen Schultheoretiker zu einer Bescheidung raten und die Aufgaben
der Schule eher enger um einen erziehenden Unterricht fassen, begeben sich ande-
re auf den Weg zu einem erweiterten Schulverständnis. So geht Otto Herz von der
Forderung aus: »Wenn sich die Lebensbedingungen verändern, können die Lernbe-
35 dingungen nicht auf der Stelle treten.« Aus den veränderten Lebensbedingungen,
die ich hier nicht referieren will, zieht er zwei Folgerungen: »1. Wir brauchen ein
erweitertes Schulverständnis. 2. Wir brauchen eine Kultur der Kooperation« (Herz).
Was unter einem erweiterten Schulverständnis gemeint ist, erklärt er mit dem Stich-
wort »Community education« und mit dem Verweis auf die Schrift des Kultusminis-
teriums des Landes Nordrhein-Westfalen »Gestaltung des Schullebens und Öffnung
40 der Schule« (vgl. Kultusminister NRW 88). Dort werden vier Handlungsfelder vorge-
stellt: »Unterricht«, vorwiegend im Sinne eines offenen Unterrichts; »Schulleben«, das
zum Sich-wohl-Fühlen im Lebensraum Schule beitragen soll; »Schule und Lebens-
welt« als Sich-Einlassen auf intensive Kontakte mit der umgebenden Welt; »Schule
als Begegnungsstätte« im Verständnis einer gemeinwesen-orientierten Öffnung der
45 Schule für außerschulische kulturelle Angebote im Sinn einer Nachbarschafts-
schule. Hier wird Schule, ihr Unterrichts- und ihr Erziehungsauftrag, in deutlicher Nähe
zu Hartmut von Hentig neu gedacht. Und dieser Reformansatz hat heute die meisten
Befürworter. [158]

1.7 Die Alternative

50

Beide Schul-Modelle, das Reduktionsmodell à la Glöckel und Giesecke und das Ex-
pansionsmodell, das ich hier mit den Namen Hentig und Herz etikettiere, haben
ihre Vorzüge und Schwächen. Konservativ, bescheiden und doch von definiertem
Anspruch, konzentriert und auf Solidität bedacht das eine; progressiv, offen bis aus-
55 ufernd, sozialpädagogisch ambitioniert das andere.

Es fällt mir schwer, mich für das Reduktions- oder das Expansionsmodell zu ent-
scheiden. Das Dilemma, in dem ich stehe, verweist auf den Zusammenhang von
Schulpolitik einerseits und Sozial- und Familienpolitik andererseits; oder auf unser

Thema zugespitzt: Wo soll die grundlegende Erziehungsarbeit geleistet werden? In einer Schule, die die Familie und andere Erziehungsträger (z.B. Vereine, Jugendgruppen) durch ihr erweitertes, vor allem sozialpädagogisch bestimmtes Programm entlastet oder gar von der Mühe der Erziehung stückweise entbindet? Oder soll der Erziehungsauftrag bei der Primärgruppe Familie bleiben, die von vielfältigen Angeboten erzieherisch tätiger Gruppen unterstützt und begleitet wird, wobei sich die Schule auf ihre traditionelle Aufgabe eines erzieherischen Unterrichts rückbesinnen könnte bzw. sollte? Oder liegt die Lösung in einem alternativen Angebot *beider* Modelle durch den Staat und andere Träger, wobei man es dem mündigen Bürger überläßt, wofür er sich für seine Kinder und mit ihnen entscheidet?

Eine Schulentwicklung in Richtung Reduktionsmodell entspräche den gegenwärtigen Verschlankungs- und Deregulierungstendenzen und führte zu einer Rückbesinnung der Schule auf ihre zentrale und nicht delegierbare Aufgabe. Es müßte allerdings gesichert sein, daß sich nicht nur die Reichen die an andere Träger abgegebenen Bildungsangebote leisten können und daß eine familienfreundliche Sozialpolitik familiäre Erziehung ermöglicht.

Wenn man sich aber für eine Schule mit erweitertem Unterrichts- und Erziehungsprogramm entschließt, dann genügt es nicht, daß diese Schule neu *gedacht* wird; sie muß auch neu *gemacht* werden. Dies läßt sich nicht mit den herkömmlichen Lehrplänen, Lehrern, Schulhäusern, Schulaufsichtsorganen, Ausstattungen usw. realisieren. Wer Grenzen weiter steckt als sie bisher waren, [159] der muß in diese Erweiterung nicht nur konzeptionell, sondern auch materiell investieren.

1.8 Literatur

- Ballauf, Th.: Funktion der Schule. Köln und Wien 1984
- 25 Brezinka, W.: Grenzen der Erziehung. In: Pädagogische Rundschau 35, Heft 5, 1981, S. 275ff.
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? In: Zeitnah, Heft 12, 1996, S. 6 ff.
- Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996

Glöckel, H.: Erziehungsauftrag oder Erziehungsaufträge? Von der Aufgabe der Schule in unserer Zeit. In: Twellmann, W. (Hg.): Handbuch Schule und Unterricht. Bd. 7.1. Düsseldorf 1985, S. 344 ff. 30

Herbart, J.F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zwecke der Erziehung abgeleitet (1806). In: Herbart, J.F.: Pädagogische Schriften, hrsg. von Walter Asmus, Band 2: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf und München 1965

Herz, O.: Auf dem Weg zu einem erweiterten Schulverständnis (Manuskript, o.O., o.J.) 35

Kultusminister des Landes NRW: Rahmenkonzept »Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule« (Entwurf). Düsseldorf 1988

Natrop, P.: Allgemeine Pädagogik in Leitsätzen zu akademischen Vorlesungen. Marburg 1906, 3. Aufl. 1927 40

Petzelt, A.: Wissen und Haltung. Freiburg 1955