

Diskussionsbericht

Der Minister wurde von Diskussionsteilnehmern auf die Lehrerarbeitslosigkeit, die fehlenden Musiklehrer in den allgemeinbildenden Schulen und auf die Absicht der Landesregierung angesprochen, Lehrer, die bereits im Schuldienst tätig sind, im Fach Musik zusätzlich zu qualifizieren, um so den bestehenden Musiklehrermangel auszugleichen. In seinen Antworten verwies Minister Schwier immer wieder auf die finanziellen Probleme des Landes Nordrhein-Westfalen, die es nicht zuließen, daß bei einem 40 %igen Geburtenrückgang und bei einer zunehmenden Belastung im sozialen Bereich eine große Anzahl von Lehrern neu eingestellt werden könnten. Damit diese restriktive Einstellungspolitik nicht zu Lasten der heutigen Schulkinder gehe, müsse nach Auswegen gesucht werden. Die Zusatzqualifikation von Lehrern im Dienst sei ein Weg. Von Schulmusikstudenten wurde befragt nachgefragt, ob dies nicht zu einer zusätzlichen Verschlechterung ihrer Einstellungschancen führen würde. Eine eindeutige Antwort auf diese Frage gab der Minister nicht, allerdings den Hinweis, daß die Schule nicht in erster Linie als Arbeitsmarkt für Lehrer zu sehen sei, sondern als Lernort für Schüler. Es komme darauf an, die Schüler heute mit den zu Verfügung stehenden personellen und sachlichen Mitteln angemessen auszubilden.

Ein zweiter Fragenkomplex beschäftigte sich mit dem Verhältnis von Schulmusik und Medien. Von Kolleginnen und Kollegen wurde der Mediendruck auf die Schule insgesamt und auf den Musikunterricht im besonderen hervorgehoben. Minister Schwier wies auf die spezifischen Möglichkeiten der Schule gegenüber den Medien hin: originäre Begegnung, Orientierungshilfe und Vermittlung von Qualitätsmaßstäben. Im Hinblick auf die Entwicklung der Medien, vor allem des Fernsehens, verwies er darauf, daß die Schule nicht rückgängig machen oder aufheben könne, was gesellschaftlich und staatlich sanktioniert worden sei.

Rainer Winkel

Die Schule am Scheideweg: Bildung, Erziehung und Schule an der Schwelle zum 3. Jahrtausend

"Der Schule fällt die Funktion zu, für die gesellschaftliche Seite der Erziehung zu sorgen. Der Lehrer aber, als Einzelner frei in der Wahl seiner Stellung, soll grundsätzlich trachten, die Individualität des Schülers lebendig zu erfassen."

Karl Raimund Popper, 1925

I. Der goldene Apfel: Eine schwere Entscheidung

Wenn die Griechen die Wahrheit ausdrücken wollten, verkündeten sie keine Gesetze, sie führten keine Beweise und stellten auch keine Berechnungen an. Pythagoras (582 - 507 v. Chr.) erforschte die Welt der Zahlen (den kosmos tón arithmón), folgerichtig gelangte er zu Lehrsätzen; Platon (427 - 347 v. Chr.) fragte nach der Wahrheit (dem kosmos der alétheia) und interpretierte sie in Sprach-Bildern, etwa in dem berühmten "Höhlengleichnis". Wer also - sagen wir - die Zusammensetzung von Steinen erforschen will, sollte keine Gedichte befragen; und wer - sagen wir - nach dem Sinn von Schule fragt, sollte keine Korrelationen berechnen. Was aber dann? Geistes- und Sozialwissenschaften haben nicht nur das reale Sein deskriptiv zu erfassen und möglichst exakt abzubilden, sondern immer auch das mögliche Sollen prospektiv zu erkunden und das heißt: mit Hilfe von Geschichten und Metaphern, von Bildern und Beispielen, von Erlebnissen und Hoffnungen ..., von Erzähltem eben auszulegen und zu deuten, dem leidigen Heute ein besseres Morgen abzurufen. Da machen die Erziehungswissenschaften keine Ausnahme. Sie "kompensieren Modernisierungsschäden", wie Odo Marquard (1986, S. 105) sagt, "indem sie erzählen; und je mehr versachlicht wird, desto mehr - kompensatorisch - muß erzählt werden: sonst sterben die Menschen an narrativer Atrophie." Lassen wir also ein wenig die Erzählung sprechen, wo es um das Aufspüren von Entscheidung, Unterscheidung, den Scheideweg angesichts mehrerer Optionen geht.

Als Eris, die Göttin der Zwietracht, den goldenen Apfel mit der Aufschrift DER SCHÖNSTEN unter die Festversammlung der Himmlichen warf, da erhoben sie alle drei Anspruch auf ihn: Hera, Athena und Aphrodite. Und da der um eine Entscheidung gebetene Zeus keine der drei Schönsten kränken wollte, drückte er sich und übergab dem Boten Hermes den Apfel, auf daß er ihn jenem schönen Hirten bringen möge, der als Sohn des trojanischen Königs Priamos gleich nach der Geburt ausgesetzt worden war und ... Eines Tages stand dieser schöne Jüngling auf einer waldigen Anhöhe. Da sah er plötzlich den Götterboten Hermes sowie die drei erhabenen Göttinnen auf sich zuschreiten. Und: Noch ehe er die Flucht ergreifen kann, übergibt ihm Hermes den goldenen Apfel mit der Bitte, ihn der SCHÖNSTEN zu schenken. Da ist guter Rat teuer. Denn schön, vielversprechend und verlockend ist jede von ihnen. Hera verspricht ihm Macht, Herrschaft, Einfluß und Reichtum. Athena offeriert ihm Kriegs- und Siegesruhm, Schönheit und Weisheit. Und Aphrodite lockt mit dem höchsten Liebesglück, der schönsten Frau auf Erden, mit dem Besitz der Helena. Jede der drei Göttinnen steht also für bestimmte Werte, und gleichzeitig weist jede auf einen bestimmten Lebensweg hin; Der einflußreiche Herrscher muß kein Held sein; der Held kennt womöglich die Liebe nicht; und der Liebende kann ein armer Teufel werden ... Was also tun, zumal auch der Weg ins gewohnte Hirtendasein noch nicht endgültig versperrt ist? - Nun, die Nachfahren Homers wären nicht so meisterhafte Erzähler, wenn sie die Wahrheit, jene Konstitution von Sinn, nicht episch auslegten; die Wahrheit zum Beispiel, daß über allem die Liebe steht, sie mit nichts aufzuwiegen ist und der Mensch gut daran tut, das Wichtige vom Unwichtigen zu trennen, das Vordergründige und Glitzernde nicht für das Bedeutsame und Kostbare zu halten, den Versprechungen zu mißtrauen, das Humane zu wählen ... Es wird deutlich, warum dieser Beitrag mit einer, mit dieser kleinen Geschichte beginnt: Weil sie uns, die wir über eine am Scheideweg sich befindende Schule nachdenken, mahnt, auch bei unserer Entscheidung das Wesentliche zu sehen, nicht unbedingt den leichteren, schöneren oder kürzeren Weg zu gehen, sondern den, der zu den richtigen Zielen führt und diejenigen dorthin kommen läßt, wo ihre eigentliche Bestimmung als Entwurf ihrer Möglichkeiten zu lokalisieren ist. Weil Bildung, Erziehung und Schule an der Schwelle zum 3. Jahrtausend an vielen Abgründen entlangtaumeln, in die verschiedensten Richtungen gewiesen werden, gefährdet sind, oft mißbraucht werden oder sich selbst mißbrauchen und sich folglich entscheiden müssen, für was sie stehen und wohin sie leiten wollen, sollte einleitend ein wenig erzählt werden. Im folgenden geht es freilich etwas nüchterner zu. Denn nach dieser kleinen Ge-

schichte muß zunächst der Blick auf die gesamtgesellschaftliche Wirklichkeit gelenkt werden. Man hat vor einer Entscheidung zu erkunden, zu welchen Terrains die Wege führen. Und da diese Makroanalyse eher Bedenklichkeiten bzw. bedrohliche Entwicklungen zeitigt und ich als Pädagoge vor allem die damit verbundenen Probleme in bezug auf Kinder und Jugendliche zu erforschen habe, ist dieser (II.) Abschnitt überschrieben worden: Aufwachsen in einer Risikogesellschaft: Fünf bedrohliche Entwicklungen und deren Folgen. Sodann werden in einem zentralen (III.) Abschnitt diejenigen Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele genannt, an denen sich eine Pädagogik zu orientieren hätte, die eben nicht auf den sanften Schwingen der Postmoderne in die "Neue Ratlosigkeit" fliegt und die ihr Anvertrauten weit hinter der Romantik in den Schluchten der Vor-Aufklärung absetzt. Es sind insgesamt neun solcher Zielperspektiven, an denen sich die Schule orientieren sollte, wenn sie den Gefahren mit Hilfe gebildeter Menschen begegnen will. Ein weiterer (IV.) Abschnitt konkretisiert diese Ziele, illustriert an drei Beispielen, wie die Schule schon heute arbeiten könnte, wenn sie morgen nicht auf der Anklagebank landen will, und benennt drei ihrer unverzichtbaren pädagogischen und didaktisch-methodischen Merkmale. Und damit der Gedankenkreis sich schließt, sollen abschließend noch einmal die Griechen zu Wort kommen, von denen nicht nur die Priorität der Lebenswege zu lernen, sondern auch Auskunft darüber zu erhalten ist, was den mitunter doch recht schwerwiegenden Werten beigegeben sein muß, damit sie uns nicht zu Boden drücken, sondern gleichsam heiter und zuversichtlich voranschreiten lassen.

II. Aufwachsen in einer Risikogesellschaft: Fünf bedrohliche Entwicklungen und deren Folgen

Als ich 1981 auf dem 5. Europäischen Pädagogischen Symposium einen Vortrag über bedrohte Kinder in einer bedrohten Welt zu halten hatte und von insgesamt fünf verhängnisvollen Entwicklungen sprach, die - wenn nichts geschieht - zu irreparablen Schäden führen, hat mancher anschließend von Übertreibung und Einseitigkeit, von Schwarzmalerei und Pejoration gesprochen. Heute muß man inmitten einer Flut von Krisenliteratur schon wieder gegenhalten und die Paraphrase zum Hauptsatz holen sowie eine neue bilden: Wenn nichts geschieht - aber es geschieht eine ganze Menge -, ist unsere Gesellschaft, als Teil einer globalen Problematik, von insgesamt fünf Risiken bedroht:

1. Trotz vieler Anstrengungen und mancher erfolgreicher Verhandlungen ist die militärische Bedrohung weiterhin ein politisches Faktum, mit anderen Worten: der Friede ist noch längst nicht sicher genug.

2. Trotz vieler Spenden und mancher Korrekturen ist die physische Verelendung eines Drittels der Weltbevölkerung weiterhin ein reales Skandalon, mit anderen Worten: Hunger und Elend sind noch längst nicht besiegt.

3. Trotz vieler Einsichten und mancher Rettungsaktionen ist die ökologische Krise weiterhin ein lebensbedrohendes Faktum, mit anderen Worten: Die Natur ist noch längst nicht hinreichend geschützt.

4. Trotz vieler Worte und mancher Regelung ist die Unterdrückung der Vielen durch Wenige weiterhin Realität, mit anderen Worten: Die Selbstbestimmung aller und jedes einzelnen ist noch längst nicht überall möglich. Und schließlich:

5. Trotz vieler Beschwichtigungen und mancher Gegenwirkungen ist die mediale Überflutung und die visuelle Brutalisierung weiterhin wirksam, mit anderen Worten: Die Kolonisierung des Lernens durch anonyme Datenträger und Bilderproduzenten ist noch längst nicht durchschaut und entsprechend abgewehrt worden.

Nun hat es gewiß zu allen Zeiten Krisen gegeben, bedrohliche Entwicklungen, Gefahren und Beschädigungen. Das ist nicht neu. Neu sind die Folgen. Denn die meisten der heute angerichteten Schäden können morgen nicht mehr behoben werden: Zum ersten Mal in der etwa 50.000jährigen Geschichte der Menschheit produzieren wir Schäden, deren Folgen nicht mehr korrigierbar sind. Verstrahlte Atmosphären, verhungerte Kinder und tote Meere kann man nicht mehr zum Leben erwecken. Deshalb schreibt mein Bamberger Kollege Ulrich Beck in seiner Schrift "Risikogesellschaft" (1986, S. 29) völlig zu Recht: "Sie (gemeint sind die Risiken, r. w.) setzen systematisch bedingte, oft irreversible Schädigungen frei (und) bleiben im Kern meist unsichtbar".

Ein Zweites kommt hinzu: Wenn man die Anzahl der bisher gelebt habenden Generationen auf etwa 30.000 schätzt, dann wird man feststellen müssen, daß bisher noch keine Generation so viel Wissen um Gefahren und irreversible Schäden hat aushalten müssen wie die heutige. Von Le-

bensmittelvergiftungen bis hin zu erdölverschmutzten Meeren, von Skandalen bis hin zu Terroranschlägen ... Noch nie haben Kinder und Jugendliche von so viel Elend und Leid, Bedrohung und Desaster erfahren müssen wie heute. Dies hat Folgen, über die Pädagogik nicht schweigend hinweggehen kann.

Aber fragen wir zunächst: Wie reagieren die Heranwachsenden auf diese fünffache Bedrohung? Pauschalierungen seien vermieden, deshalb bestehe ich auf den Unterschieden. Eine Analyse der in Frage kommenden Jugendliteratur sowie ein seit über 20 Jahren mit hunderten von Lehrern und Schülern bestehender professioneller Dialog läßt fünf Reaktionsweisen erkennen:

1. Da gibt es jene aus relativ stabilen Beziehungen, in anspruchsvollen und gleichzeitig freundlichen Schulen, die wahrnehmen, standhalten und die produktive Auseinandersetzung lernen, das heißt: Tradierenswertes zu übernehmen bereit und gleichzeitig Defizitäres zu kritisieren und zu beheben bemüht sind. Nennen wir diese Heranwachsenden die belastbaren und lernwilligen Kinder und Jugendlichen, die lernenden Schüler. Gleichwohl mir keine einschlägige empirische Studie bekannt ist, fürchte ich, daß diese erste Schülergruppe, verteilt über alle Schulformen, relativ klein und in den Problemzonen unserer Gesellschaft kaum noch anzutreffen ist.

2. Eine zweite Population reagiert auf die Risiken der Gesellschaft mit einer Reihe von ganz verschiedenen Verhaltensweisen, die von relativ einfachen Lernstörungen über psychosomatische Erkrankungen bis hin zur Kriminalität reichen. Wenn man beispielsweise die Arbeiten aus dem Sonderforschungsbereich 227 an der Universität Bielefeld zur Kenntnis nimmt, der sich seit 1986 mit der "Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter" beschäftigt (vgl. K. Hurrelmann u. a., 1988), ahnt man das Ausmaß an Schülerleid und Schülerelend, von dem übrigens die Lehrer ebenso betroffen sind wie die Eltern. Hartmut von Hentig hat (1978, S. 22) einmal gesagt: "In der Erziehung zählt das Urteil der Opfer". Weil diese jungen Menschen letztlich krank werden und andere krank machen, sollten sie als pathologische Schüler verstanden (aber nicht etikettiert) werden. Ihre Zahl nimmt zu.

3. Eine dritte Gruppe setzt sich weder aktiv auseinander noch entwickelt sie besondere Krankheitssymptome; statt dessen genießt sie gleichsam die dargestellte Problematik, erfährt über die Dramaturgie der Bilder eine neue

Form des Entertainment und ist dem Konsum der medienwirksamen Präsentation buchstäblich aufgefressen. Vom Walkman bis zum Video, von der Disko bis zum Telespiel: Diese Heranwachsenden erfahren die Gesellschaft als Technopolis und den Staat als Telekratie. In den USA kann fast jeder Haushalt bis zu acht reguläre und bis zu 34 Kabelfernsehprogramme empfangen, wobei alle 10 bis 15 Minuten vier bis sechs Werbespots von 30 bis 60 Sekunden Dauer das unterbrechen, was gerade präsentiert wird. Zwar sind unsere Verkabelungen noch nicht ganz so weit, wohl aber auf dem besten Wege dorthin. Die Folgen zeichnen sich ab: Die Ausschaltung von (vor allem kognitiven) Lernbedürfnissen auf der einen und zerrissene Kenntnisse (bis hin zu psychedelischen Bewußtseinszuständen) auf der anderen Seite. Über das Drama dieser Entwicklung hat Amerikas wohl bedeutendster Medienforscher Neil Postman (1989, S. 105) in einer beachtenswerten Rede auf der photokina 1988 folgendes gesagt: "Was unserer Jugend schadet, ist nicht die Tatsache, daß ihr das Fernsehen Bilder statt Worte liefert. Nicht, daß Computer Meinungen bilden ... Was unserer Jugend schadet ist, daß sie in einem umfassenden und unausweichlichen System gefangen ist, das sie ins Nichts führt, das ihr keine glaubwürdige und motivierende Perspektive für den Sinn ihres Lebens gibt und auch nicht geben kann." So ist in der Tat Unterhaltung die letzte (oder die vorletzte) Zuflucht für Menschen ohne Ziele. Ich nenne diese Heranwachsenden narkotisierte Schüler. Sie dürften die größte Gruppe bilden; und deren zerstörte Lernographien werden uns noch schwer zu schaffen machen.

4. Eine vierte Gruppe steigt (zumeist ohne Abschiedsszenen) aus der offiziellen Gesellschaft aus und in alternative Projekte ein: Von der "Tischlerwerkstatt in Kreuzberg" bis hin zur "Maharishi-University in Iowa" reicht hier die mögliche Palette. Diese jungen Menschen glauben nicht mehr an die Veränderbarkeit der Verhältnisse und suchen deshalb neue Formen und Inhalte des Zusammenlebens, -wohnens und -arbeitens. Sie demonstrieren gewiß mehr und anderes als schicke Ausdrucksformen des new age, und doch werden sie die Tragfähigkeit ihrer kulturellen Validität erst dann unter Beweis gestellt haben, wenn sie ihre Ghettos verlassen und ihre Litaneien beenden, mit anderen Worten: der Gesamtheit eine Chance geben. Ich nenne diese jungen Menschen die Anti-Papalagi-Schüler - in Anlehnung an jene bereits 1920 erschienenen Reden des Südseehäuptlings Tuiavii, der darin von dem ersten Missionar berichtet, der glaubte, den Samoanern das Heil zu bringen und ihnen letztlich das Unheil bescherte: "Der Papalagi" (zu deutsch: der fremde Weiße) heißt nämlich jenes

ursprünglich 1920 von Erich Scheurmann herausgegebene Büchlein, das in den 80er Jahren zur Bibel der Alternativisten geworden ist.

5. Und schließlich kennen wir die mit allem und jedem verfallenden jungen Menschen, deren Anthropologie und Gesellschaftstheorie so düster ist, daß sie keine positiven Ansätze mehr wahrzunehmen vermögen. Sie antworten auf die Misere mit punkerhaftem Zynismus, mit nationalistischen Parolen oder auch mit schierer Gewalt im Stil der RAF und anderer Terrorgruppen. Sie sind der Flugsand kommender Stürme, wenn - ihr Unmut und ihr Haß ungehört verhallen. Vielleicht dürfen wir sie, soweit sie überhaupt noch regelmäßig Institutionen besuchen, die odiosen Schüler nennen, denn nichts verbreiten und empfangen sie intensiver als - den Haß. Wie kann und soll die Schule nun darauf antworten? Diese Frage führt zu einem weiteren Abschnitt, der überschrieben ist:

III. Schule von heute für morgen: Ihre Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele

Vor einiger Zeit fragte die Zeitschrift metall Kinder nach ihrer Zukunft und - erschrak. Über 500 Aufsätze trafen ein. Der folgende (vgl. R. Rusch, 1989) ist durchaus repräsentativ. Die 11jährige Tanja Karsten aus Bockenem bei Hildesheim schreibt:

"In Zukunft werden wir alle in Hochhäusern, ähnlich wie in Konservendosen leben. Die Menschen laufen in Schutzanzügen mit Sauerstoffhelmen herum. Jeder ist in Hetze. Die Tiere sind durch das Gift, das wir in die Luft pumpen, gestorben. Bäume und Sträucher sind zubetoniert. Niemand denkt mehr an gesunde Luft, Tiere und Liebe. Der Mensch ist zur Maschine geworden. Kinder leben in Erziehungsheimen, wo sie nichts lernen können, als Computer zu steuern und Reaktoren zu bedienen. Gefühle haben keinen Platz. So wird unsere Welt, wenn man nichts dagegen tut."

Tun wir etwas dagegen? - Denken und fühlen alle Kinder und Jugendlichen so wie Tanja? - Auch wenn es zwischen den verschiedenen Lebensformen und -ansichten heutiger Schüler/innen fließende Übergänge gibt, ja viele die einzelnen Lebensentwürfe gleichsam ausprobieren, ist unseren etwa sieben Millionen Vollzeitschülern diese Erfahrung gemeinsam: Sie fühlen sich mit Problemen konfrontiert, deren Lösungen immer schwieriger werden und wenn ihnen keine ausreichenden familiären, sozialen und schuli-

schen Hilfen zur Verfügung stehen, scheitern immer mehr junge Menschen - ob in der medialen Narkotisierung oder der faschistoiden Verblendung. Was also tun?

Da das Vernünftige am besten im Kontrast mit dem Unvernünftigen kenntlich gemacht werden kann, will ich zunächst zwei Ansichten referieren, die nicht geeignet sind, der Schule den richtigen Weg ins 3. Jahrtausend zu weisen:

Die eine setzt auf eine Rigidisierung der gesamten schulschen Szenerie, mit anderen Worten: Von der Re-Etablierung vergangener Werte über die Verschärfung von Selektionspraktiken bis hin zur Verächtlichmachung notwendiger Reformen im Bereich des Schullebens glaubt man in dieser Semantik an eine Schule, die gleichsam "mit Zucht und Ordnung" die Schüler zur Råson bringen könnte. Dabei vergißt (oder verdrängt) man eine pädagogische Einsicht, die seit Jahrhunderten bekannt ist. Heinrich von Kleist (1984, S. 335) hat sie in seinem "Erziehungsplan von 1810" wie folgt ausgedrückt: "Aber das Kind ist kein Wachs, das sich, in eines Menschen Händen, zu einer beliebigen Gestalt kneten läßt; es lebt, es ist frei; es trägt ein unabhängiges und eigentümliches Vermögen der Entwicklung und das Muster aller innerlichen Gestaltung in sich."

Die Gegenposition plädiert für eine "Erleichterungspädagogik". Inmitten der "Homuter-Gesellschaft" sollen die meisten nur noch das lernen, was zum unmittelbaren Nutzen unbedingt erforderlich ist. Rechnen, Schreiben, Lesen nehmen uns weitgehend die Computer ab, weshalb Klaus Haefner (1982) für den "homo otiosus" plädiert, den genießenden Schüler, der in die Schule wie in ein Freizeitcenter oder ein Aquadrom geht, wo alles und jedes nur Spaß machen soll. Freilich: Die potentiell Mächtigen im Auge habend, schreibt er (ebd. S. 274): Für sie "muß eine klare Differenzierung und eine intensive Förderung der Elite eingeführt werden." Hier wird Schule also um ihre zentrale Aufgabe gebracht und jene Einsicht vergessen (oder unterschlagen), die gleichfalls seit vielen Jahrhunderten bekannt ist und die Theodor Wilhelm (1984, S. 63f) wie folgt aktualisiert hat: Die "Schule ist eine von der Gesellschaft organisierte Institution, die der jungen Generation Gelegenheit gibt, ihre Wahrnehmungen und Erfahrungen immer wieder neu zu überdenken und in einem geordneten Vorstellungszusammenhang produktiv zu machen ... Im Zeitalter der Vorherrschaft der Massenmedien fällt der Schule die Rolle eines Laboratoriums fürs Überdenken zu."

Worin also liegen die Bildungs-, Erziehungs- und Lernziele der Schule von heute für morgen? Wer die Realität so zu sehen sich bemüht, wie sie ist, aber auch seine Phantasie auf jene Wirklichkeit lenkt, wie sie sein könnte, dem werden jeweils drei Zielperspektiven einsichtig sein.

Zur Bildung

1. Ein um Bildung sich bemügender Mensch wird erstens das Allgemeine im Auge haben müssen, das Ganze (seiner Potentialitäten), die Fülle (seiner Notwendigkeiten), die Summe (seiner mehr als die Addition seiner Teile ausmachenden Persönlichkeit). Kognitive, emotionale, soziale, ästhetische und körperliche Belange wird er ohne falsche Prioritäten zu integrieren haben; Subjektives und Objektives, Lokales und Kosmopolitisches in sich ausbilden; Partikularität überwinden und stets das bonum et verum omnium zur Richtschnur seines Denkens, Fühlens und Handelns machen.

2. Darüber hinaus läßt sich von Bildung nur dort und dann sprechen, wo und wenn Wissen und Können ermöglicht werden. Ignoranz führt nicht zur Bildung, bloße Faktenhuberei freilich auch nicht. Kenntnisse und Fähigkeiten müssen aber an das humane Potential des Menschen gebunden bleiben und sich vor dem geschichtlichen Auftrag der Verbesserung der menschlichen Angelegenheiten verantworten. Die "emendatio rerum humanarum" nannte deshalb Johann Amos Comenius sein siebenteiliges Bildungsprogramm, in dessen Zentrum die "Pampaedia", die Bildung aller Menschen steht (vgl. dazu ausführlicher: R. Winkel, 1990).

3. Und schließlich gehört zur Bildung durch Schule immer auch die Unabgeschlossenheit. Niemand ist gebildet, aber jeder wird eingeladen, den Weg der permanenten Bildung seiner selbst sowie der anderen einzuschlagen - ein Leben lang.

Erziehung

1. Vollzieht sich Bildung im Medium von Freiheit, so haftet der Erziehung zunächst einmal etwas Zumutendes, gar Einschränkendes an. In seiner Vorlesung "Über Pädagogik" hat Immanuel Kant (1964, S. 711) die Frage aufgeworfen: "Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?" Und bis

heute hat niemand seine Antwort widerlegen können, die auf ein Aushalten dieser Antinomie hinausläuft. Er schreibt: "Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen." Ohne eine solche (freiheitseinschränkende) Erziehung kann es keine Bildung geben, bei der man nicht - unter Umgehung von Erziehung - gleichsam beginnen kann. Insofern ist die Antipädagogik eine Täuschung; sie will den Satz Kants (ebd., S. 699) nicht wahrhaben, der da lautet: "Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung." Leider, so darf man hinzufügen.

2. Erziehung aber ist mehr als die "Kultivierung bei dem Zwange." Als einen Weg "zwischen der Scylla des Gewährenlassens und der Charybdis des Versagens" hat sie Sigmund Freud (1969, S. 578) bezeichnet. Und in der Tat: Das gesamte Terrain edukativen Handelns ist von unauflöselichen Spannungen, Wider-Sprüchen bzw. Antinomien durchdrungen. Wir müssen fordern und fördern, entlasten und belasten, bejahen und verneinen, loben und tadeln; heute das Sprechen und morgen das Schreiben betonen; dem einen Schüler mehr Grammatik zumuten, den anderen davon entlasten; hier eingreifen und dort uns zurückhalten ... Erziehung verträgt keine Harmonie und keinen Extremismus, keine Konfliktlosigkeit und kein "Entweder-oder", sondern nur jenes mühsame Aushalten eines nötigen "Sowohl-als-auch", von dem Jean-Jacques Rousseau in seinem 1762 erschienenen "Emile" (1963, S. 176) sagt, daß es sich nach dem Prinzip des "Immer-genug-und-niemals-zuviel" zu richten habe. "Toujours assez, et jamais trop": Gebt Kindern immer genug, aber nie zuviel!

3. Und drittens benötigt Erziehung Werte und Ziele, Normen und Regeln, Rituale und Referees, die für ihre Einhaltung Verantwortung übernehmen. Diese Sollensaussagen müssen sich letztlich grundgesetzlich legitimieren und den freiheitlich-demokratischen Anspruch auch und gerade in der öffentlichen Erziehung anmelden und einzulösen versuchen. - Und die Schule?

Schule

1. Die Schule, die demokratische Leistungsschule, muß erstens eine Schule der Bildung und der Erziehung sein, eine "officina hominum", wie Comenius (6. 1985, S. 153) in seiner "Didactica Magna" aus dem Jahre 1657 die Schule kennzeichnete: eine Werkstatt der Menschen.

2. Darüber hinaus müssen Lehren und Lernen in der Schule sinnstiftend wirken. So wie Erziehung ohne Werte letztlich wert-los ist, ist der Unterricht in der Schule ohne Sinn sinn-los. Diesen zu stiften, ist etwas anderes als permanent Spaß erzeugen zu müssen oder Motivationsstrategien zu ermitteln. Und doch steht und fällt mit dem von der Sinnhaftigkeit seines Faches überzeugten Lehrer jedweder Unterricht. Nur wer als Lehrender in seinem eigenen fachwissenschaftlichen und didaktischen Bemühen Sinn erfährt, kann Schülern den Sinn des Lernens erschließen.

3. Und drittens schließlich muß die Schule beweglich sein - in vielerlei Hinsicht: Ein reichhaltiges Methodenrepertoire gehört ebenso zu dieser Beweglichkeit wie die Öffnung nach außen; wechselseitige Hospitation verlebendigen das Schulleben nicht unwesentlicher als Spiele, Feste und Feiern; und dem Gruppenunterricht gebührt derselbe Stellenwert wie der professionellen Lehrerkooperation.

Eine so verstandene Bildung, Erziehung und Schule kostet keine Mark mehr als ihre Karikaturen; und doch müssen sie mit dem größten Hindernis rechnen, das der Pädagogik seit ihrem Bestehen zu schaffen macht: mit dem kleinen Wörtchen aber, das niemand so groß zu schreiben vermag wie - die Pädagogen.

IV. Konkretionen und Beispiele: Aus dem Schulalltag

Um diese allgemeinen Aussagen wenigstens an einigen Beispielen zu illustrieren, berichte ich von drei verschiedenen Schulsituationen, wie ich sie in den letzten Wochen und Monaten miterlebt habe.

1. Beispiel: "Phantasiereisen" in einem 4. Schuljahr

Frau Lehman ist Klassenlehrerin eines 4. Schuljahres: 23 Kinder mit den üblichen Verhaltensweisen von heutigen mittelständischen Großstadtkindern. Adrett, offen, zugewandt und wohl versorgt, aber auch: unruhig, laut, mitunter heftig aggressiv und bei Anstrengungen schnell erschöpft. Um die Kinder immer wieder zur Ruhe und Konzentration kommen zu lassen, predigt diese von Maria Montessori (vgl. 1986) beeinflusste

Kollegin nicht, sondern lädt ihre Schüler zu sogenannten Phantasereisen ein:

"Bitte, schließt die Augen und setzt euch bequem hin! Entspannt eure Füße, eure Beine, eure Hände, eure Arme, eure Schultern! Atmet tief ein und aus! Und während ihr ruhig und entspannt dasitzt, lade ich euch zu einer neuen Reise ein: Heute fahren wir in ein fernes Land, wo es zauberhafte Bäume gibt. Große und kleine, schlanke und mächtige ... Und nun stellt euch vor, ihr verwandelt euch in solch einen Baum! Was für ein Baum bist du? Ein großer oder ein kleiner? Hast du starke Äste oder zarte Zweige? Wie sehen deine Blätter aus? Wie duften deine Blüten? Laß uns nun deinen Baum von oben bis unten ganz genau anschauen. Wie bewegt sich deine Krone? - - -"

Das Resultat ist erstaunlich: Wie nach einer Meditation kehren die Schüler von dieser "Phantasereise" zurück, die in der Gestaltpädagogik als "imaginatives Verfahren" bekannt ist (vgl. J. O. Stevens, 9. 1986) und gewinnen jene "Polarisation der Aufmerksamkeit", von der Montessori wußte, daß ohne sie kein sinnvolles Lernen möglich ist.

"The Hurried Child" heißt der Titel des zur Zeit wohl populärsten pädagogischen Buches in den Vereinigten Staaten. Geschrieben hat es der an der Tufts University lehrende David Elkind (1988). Das übereilte, überdrehte, überforderte Kind; der gehetzte, gestreßte, gejagte Schüler; growing up too fast too soon ... Solchen Kindern helfen Lehrer/innen, die sich auf das einlassen, was alle Reformpädagogen gefordert haben: das Herstellen einer geeigneten Lernumwelt sowie einer geeigneten Lernatmosphäre (vgl. ausführlicher das Heft 12/1988 der Zeitschrift PÄDAGOGIK). Kaum etwas benötigen hurried children heute mehr als - Ruhe und Konzentration ...

2. Beispiel: Musik in einer Gesamtschule

Herr Vollmer ist zusammen mit einer Teilzeitkollegin Musiklehrer an einer relativ kleinen Gesamtschule. Die Verbindung mit mir, seinem einstigen Hochschullehrer, ist auch nach seiner 2. Prüfung nicht abgebrochen. Deshalb weiß ich um sein Dilemma und um sein Engagement. Bis vor zwei Jahren erteilte er in manchen Schuljahren über 300 Schülern in 12 verschiedenen Klassen bzw. Kursen Musikunterricht; in den 8./9. und 10. Jahrgängen fiel der Musikunterricht wegen fehlender Lehrkräfte zugunsten

von Kunstunterricht ganz aus; und mehr noch als der leidige Religionsunterricht - so bewies seine Prüfungsarbeit - wurde eben dieser kognitive Frontalunterricht von sich langweilenden Schülern am meisten gestört. Herr Vollmer hatte also nur die Wahl: Diese strukturellen Zwänge hinzunehmen, im "voraussehlenden Gehorsam" als Lehrer gleichsam zu erstarren und seine Musikleidenschaft kompensatorisch außerhalb von Schule zu befriedigen oder aber ... Fast drei Jahre dauerte die Überzeugungsarbeit. Anstelle des gewohnten Häppchenunterrichts wird jetzt der Musikunterricht epochal erteilt. Die einer Klasse jährlich zustehenden 56 Musikstunden werden in einem Rhythmus von jeweils vier Wochen angeboten, so daß jede Klasse vier Wochen lang wöchentlich vier Musikstunden erhält und anschließend vier Wochen lang eine Pause einlegt, pro Schuljahr also 4×4 Wochen lang Musikunterricht mit doppelter Stundenzahl und 4×4 Wochen lang keinen Musikunterricht erhält. Dieser von Peter Petersen (60. 1980; 1969) und Rudolf Steiner (1975) inspirierte Epochenunterricht erst machte einen schülerorientierten Musikunterricht möglich. Heute besitzt diese Schule einen von Eltern und Schülern eingerichteten Musikraum, in dem getanzt und gesungen, musiziert und theoretisch gearbeitet wird. Bei meinem letzten Besuch überraschte ich die Schüler eines 7. Schuljahres beim Herstellen von Trommeln. Kaum etwas benötigen sich langweilende Schüler heute mehr als - tätigen Unterricht ...

3. Beispiel: Außerschulisches Lernen

In dieser süddeutschen Hauptschule ist Lehren ein mitunter schier verzweifeltes Kämpfen gegen Langeweile, Desinteresse, Aggression und Resignation. Irgendwann aber waren die beiden Mathematik- und Physiklehrer sowie die Biologie- und Hauswirtschaftslehrerin Larmoyanz und Dompteurspiele leid: Sie bildeten ein Lehrerteam und rangen der Konferenz die Zustimmung ab, zweimal im Jahr mit den 8. und 9. Schuljahren das Projekt "Luftverschmutzung" durchführen zu dürfen. Angeregt von einer entsprechenden Schrift (vgl. W. Münzinger/E. Liebau, 1987, bes. S. 46ff.) arrangierte dieses Lehrerteam folgende Lernprozesse: Da wurde zu Beginn der Projektwoche zunächst gemeinsam gefrühstückt und gemeinsam geplant. Am Nachmittag ging es an die Erstellung eines exakten Arbeitsplanes. "Messungen von Schadstoffen in der Luft, im Wasser, im Boden." (Wie macht man das? Welche Geräte sind nötig? Wer interessiert sich dafür?) "Besuche und Gespräche bei Experten." (Ein Förster will anders befragt werden als ein Kinderarzt.) "Autos, Benzin und Katalysatoren." (Wer will

einen ganzen Tag in einer Werkstatt teilnehmend beobachten?) "Die Präsentation unserer Ergebnisse." (Wie lädt man Kommunalpolitiker und Journalisten ein?) - - - Ich kürze ab: Eine Woche lang haben diese Schüler/innen gemessen und gezeichnet, gewogen und verglichen, gefragt und zugehört, gerechnet und geschrieben, gestöhnt und gelacht, gestritten und gestaunt, erkundet und sich bedankt ... im besten Sinne des Wortes: gelernt. Niemand von diesen häufig schwänzenden und stets aggressionsbereiten Schülern war in dieser Woche vor 16 Uhr zu Hause oder hat irgendjemanden böswillig attackiert. Mit glühenden Wangen gingen sie statt dessen (oft bis in die Abendstunden) einem Beruf nach, dem Beruf des Schülers nämlich, der das, was zu lernen ist, dort wiederfindet, wo er lebt. Kaum etwas benötigen eingesperrte sowie vor dem Folien- und Paperunterricht davonlaufende Schüler mehr als - außerschulisches Lernen.

Ich darf zusammenfassen: Wenn Schule in dieser Weise Unterricht, Erziehung und Bildung ermöglicht, ist sie eine konkurrenzlose Institution, die niemand in Frage stellen möchte. Wenn sie sich aber an die Medienwelt anpaßt oder den Sinn in einstigen Pensen- und Drilleanstalten sucht, wird sie aus der Kritik nicht entlassen werden können, ja womöglich ihren eigenen Verfall verursachen. Wer aber sollte dann in welcher Weise aufkommen für Bildung, Erziehung und Unterricht? Der Heimcomputer? RTL-plus? Oder der Walkman? Über die Zukunft entscheiden weder die Anzahl der Videos noch die von Medaillen, weder die Menge der zugelassenen PKWs noch die Zinserträge aus Kapitalvermögen, sondern einzig und allein die Anzahl der auch und gerade durch die Schule gebildeten und zum Lernen angeleiteten jungen Menschen.

V. Ein Streitgespräch: Kein leichtes Urteil

Ich versprach, zu den Griechen zurückzukommen, die der Wahrheit gerne erzählend die Ehre gaben. Im Jahre 1555 erschien ein köstliches Büchlein: "Le débat de folie et d'amour" lautete der Titel. Seine Autorin war die Schriftstellerin Louise Labé, die von 1526 bis 1565 zumeist in Lyon lebte. Der Augsburger Heraldiker Otto Martin hat dieses "Streitgespräch zwischen Torheit und Liebe" 1988 zum erstenmal in einer deutschen Übersetzung vorgelegt: Eros bzw. Amor und Moria, der Gott der Liebe und die Göttin der Torheit also, kommen beide zu spät zu einem Fest im Palaste des Zeus, der im Zeitalter der Renaissance natürlich rasch zum Jupiter wird. Beide drän-

geln sich gleichzeitig durch eine kleine Nebenpforte; es kommt zum Streit, zum Gezänk: Amor schießt einen Pfeil auf Moria ab; und diese rächt sich, indem sie Amor die Augen auskratzt, mehr noch: ihm eine Binde darüberlegt, die keiner mehr zu lösen vermag. Beide treten nun vor Zeus und verlangen Verurteilung sowie Wiedergutmachung. Für Amor plädiert Apollon, der Gott der Künste und der Mantik. Leidenschaftlich klagt er an, weist auf die schlimmen Folgen dieser Missetat hin, denn wie soll der Pfeil der Liebe nun die Richtigen treffen, die Jungen und die Schönen, die Trefflichen und die Erhabenen? Und schon murren die Götter, da tritt Merkur, der Bote der Götter, hervor und hält für Moria sein Plädoyer. Er leugnet nicht und klagt nicht an, sondern weist mit beredten Worten darauf hin, was wohl bisher noch niemand beachtet hat: Daß jetzt erst jeder Mensch die Chance hat, von der Liebe getroffen zu werden; daß nun sogar Alte und Kranke, Häßliche und Arme (töricht genug!) vom Eros ergriffen werden können, denn die Pfeile der Liebe sind die Berechnung los und jetzt erst frei zu freien Flügen. Dankbar sollte folglich Apollon sein ... Der um sein Urteil gebetene Zeus zieht sich, tief beeindruckt, zur Beratung zurück. Danach verkündet er folgendes Urteil: "Wegen der Schwierigkeit des Gegenstandes und der unterschiedlich möglichen Betrachtung haben wir den Entscheid darüber auf 3 x 7 x 9 Jahrhunderte vertagt ... (Bis dahin wird) die Torheit den blinden Amor dahin führen, wohin er will, und er soll ihr folgen, wohin es ihr gut und zweckmäßig dünkt" (ebd. S. 100f). - Und die Moral von der Geschichte? Täte es dem Paidagogos, diesem allzu ernsten, gerechten und stets das zu verbessernde Kind vor Augen habendem Lehrer nicht gut, die Moria gelegentlich um Geleit zu bitten? Auf daß - ab und zu - Schüsse von Leichtsinn und Humor, von Kuriosität und Witz nicht ganz aus unseren 28.000 Schulen verschwinden? Täte das nicht gut, uns Pädagogen, uns 580.000 Lehrerinnen und Lehrern?

Anmerkungen und Literatur

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1986

Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. (Original 1657) Hrsg. von Andreas Flitner. Stuttgart: Klett-Cotta 6. 1985

Elkind, David: The Hurried Child. Growing Up Too Fast Too Soon. Reading, Mass.: Addison-Wesley rev. ed. 1988

Freud, Sigmund: Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. (Original 1932f) In: Ders.: Studienausgabe. Bd. I. Frankfurt/M.: S. Fischer 1969, S. 447 - 608

Haefner, Klaus: Die neue Bildungskrise. Basel: Birkhäuser 1982

Hentig, Hartmut von: Einführung in: Leopold von Wiese: Kadettenjahre. Ebenhausen: Langewiesche-Brandt 1978, S. 5 - 22

Hurrelmann, Klaus u. a.: Die psychosozialen "Kosten" verunsicherter Status-erwartungen im Jugendalter. In: Zeitschrift für Pädagogik. 34(1/1988), S. 25 - 44

Kant, Immanuel: Über Pädagogik. (Original 1803) In: Ders.: Werke. Hrsg. von Wilhelm Weischedel. Bd. XII. Frankfurt/M.: Insel 1964, S. 691 - 761

Kleist, Heinrich von: Sämtliche Werke und Briefe, Bd. II. Hrsg. von Helmut Sembdner. München: Hanser 7.1984. Vgl. auch: Ders.: Sämtliche Werke in zwei Bänden. Hrsg. von Hans-Jürgen Meinerts. 2. Bd. Gütersloh: Bertelsmann o. J., S. 359 - 365, zit. S. 365

Labé, Louise: Streitgespräch zwischen Torheit und Liebe. Aus dem Französischen übersetzt von Otto Martin. Augsburg: Proll Verlag (Provinostr. 51) 1988

Marquard, Odo: Apologie des Zufälligen. Stuttgart: Reclam 1986

Meyer-Abich, Klaus Michael: Wissenschaft für die Zukunft. München: Beck 1988

Montessori, Maria: Kinder sind anders. (Original 1938) Klett-Cotta 1986

Münzinger, Wolfgang/Liebau, Eckart (Hrsg.): Proben aufs Exempel. Praktisches Lernen in Mathematik und Naturwissenschaften. Weinheim: Beltz 1987

Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan. (Original 1927) Weinheim: Beltz 60.1980

Ders.: Führungslehre des Unterrichts. (Original 1937) Weinheim: Beltz 1969 Platon: Sämtliche Werke. 4 Bde. Reinbek: Rowohlt 1957f. Das "Höhlengleichnis" findet sich im Bd. 3 (in der Politeta), S. 224 - 228

Popper, Karl Raimund: Über die Stellung des Lehrers zu Schule und Schüler. In: Schulreform, 4 (1925), S. 204 - 208, zit. S. 207. Wiederabdruck in: Rainer Winkel, 1988, S. 318 - 321

Postman, Neil: Die Technik frisst ihre Kinder. In: Photo Technik International, (1/1989), S. 6 - 10 und S. 105 - 106

Ranke-Graves, Robert: Griechische Mythologie. Quellen und Deutung. 2 Bde. Reinbek: Rowohlt 1960. Die "Paris-Geschichte" findet sich im Bd. 2, S. 258 - 263

Rousseau, Jean-Jacques: Emile oder Über die Erziehung. (Original 1762) Stuttgart: Reclam 1983

Rusch, Regina (Hrsg.): "So soll die Welt nicht werden." Kinder schreiben über ihre Zukunft. Kevelaer: Aurich Verlag 1989. Der zitterte Aufsatz wurde auch abgedruckt in: DIE ZEIT, Nr. 10, vom 3.3.1989, S. 99

Scheurmann, Erich (Hrsg.): Der Papalagi. (Original 1920) Neu herausgegeben von Rainer Siegle und Jürgen Wolff. Stuttgart: Klett 1986

Steiner, Rudolf: Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. (Original 1919) Dornach: Rudolf Steiner Verlag 1975

Stevens, John O.: Die Kunst der Wahrnehmung. Übungen der Gestalt-Therapie. (Original 1971) München: Kaiser 9.1986

Stoll, H. W./Lauer, Hans: Die Sagen des klassischen Altertums. 2 Bde. Leipzig: B. G. Teubner 6.1907. Die "Paris-Geschichte" findet sich im Bd. 2, S. 5 - 13

Wilhelm, Theodor: Das Ende des Schulmonopols. In: Die Deutsche Schule, 76 (1/1984), S. 59 - 67

Winkel, Rainer: Junge Menschen in den 80er Jahren - woran sie leiden und was sie brauchen. In: Ernst Meyer (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in seelischer Not. Braunschweig: Pedersen 1982, S. 12 - 29. Die zentralen Gedanken finden sich auch in: Rainer Winkel: Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik. Düsseldorf: Schwann 2.1988, S. 44 - 56

Ders. (Hrsg.): Pädagogische Epochen. Von der Antike bis zur Gegenwart. Düsseldorf: Schwann 1988

Ders.: Johann Amos Comenius. Eine pädagogische Mumie oder ein didaktischer Revolutionär? In: schweizer schule, 77 (1990), im Druck

Diskussionsbericht

Im Anschluß an das Referat von Rainer Winkel wurden vor allem bildungspolitische Fragen erörtert, zum Teil noch unter dem Eindruck der Ausführungen von Minister Schwier.

Winkel forderte mit Nachdruck, daß die Politik die Bedingungen eines sinnvollen pädagogischen Handelns sichern müsse und sich nicht zurückziehen dürfe auf Sachzwänge und Finanzpläne. Die Bildungspolitik sei im juristischen Denken und im Verwaltungsdenken erstarrt und versuche, die Pädagogik zum Erfüllungsgehilfen gesamtgesellschaftlicher Tendenzen zu machen.

Es komme darauf an, kritische Impulse aus der Reformpädagogik, aufzugreifen und für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaften und der Didaktiken zu durchdenken.

Angesichts der von Winkel beschworenen Perspektiven wurde von Diskussionsteilnehmern die Frage gestellt, ob Schule überhaupt noch ein geeigneter Ort für Erziehung (oder Pädagogik) sei. Winkel berichtete von seinen Erfahrungen mit alternativen freien Schulen und vertrat die Ansicht, daß der funktionale Stellenwert von Schule sich ändern müsse. Die Schule müsse wieder eine Stätte von Nachdenklichkeit und Menschlichkeit werden, ansonsten habe sie keine große Überlebenschancen. Die Frage sei nur, ob die Mehrheit der Gesellschaft eine solche Schule überhaupt wolle.