

ansonsten aber durch geeignete Maßnahmen in die Lage zu versetzen, sich in der Erziehung der Kinder ihrer eigenen Möglichkeiten zu bedienen.

Der Bildungspolitik ist eine zweifache Aufgabe gestellt: das *Elternrecht* zu berücksichtigen und abzusichern sowie die Eltern zur Wahrnehmung ihrer *Pflichten* zu ermutigen, nicht die Familie zu ersetzen, sondern in subsidiärer Weise zu ergänzen, zu fördern und zu fordern. Dazu bedarf es ideeller Unterstützung, materieller Hilfe und gesetzlicher wie organisatorischer Absicherungen, die bis in die Erwachsenenbildung, die Sozial-, Wohnbau- und Medienpolitik hineinreichen.

„Mehrfach ist das Wort „Freiheit“ gefallen, auch von „Kulturvielfalt“ und „Kulturentwicklung“ war die Rede. *Christlichdemokratische Bildungspolitik wird daher auch in der Frage der Schulorganisation für Freiheit, Vielfalt und Differenzierung einreten.*

Gestützt wird diese These auch durch den ganz nüchternen historischen und soziologischen Befund Hans Maier's:

Es ist kein Zweifel, daß die Schule, seitdem sie als „Veranstaltung des Staates“ in öffentliche Hände kam, zunächst einfache Formen, allgemeinbildende Angebote entwickelt hat.

Gegenüber der ständigen Differenzierung (der Figur des Hausunterrichts, des Hauslehrers) trat seit dem 19. Jahrhundert das „Allgemeine“ (allgemeine Schulpflicht, allgemein-verbündliche Prüfungen und Berechtigungen) in den Vordergrund. Der gleiche Vorgang wiederholt sich in Mischgesellschaften, wo die Schule ein Instrument der nationalen Sozialisation war (USA), in einfach strukturierten Gesellschaften, welche die Schwelle zur Nationsbildung eben erst überschritten haben (Entwicklungsländer), endlich in Staaten, die eine einheitliche Prägung des Denkens bis in die Privatsphäre hinein erstreben (faschistische und sozialistische Länder). Ebenso deutlich aber ist, daß heute sowohl in den alten Industriestaaten wie in Ländern mit jungem Schulsystem die Tendenz zur Differenzierung ein Übergewicht gewinnt. Einheitsschulsysteme (Schweden, teilweise Großbritannien) stellen nur zeitweilige Regressionen dar und dürften sich gegen die Differenzierungs- und Spezialisierungstendenz der modernen Industriegesellschaft nicht lange halten können. (Schulen für die Demokratie, aus dem Sammelband „Schule 72“, Köln 1972).

Eine differenzierte Gesellschaft braucht ein differenziertes Schulsystem. Das sei in aller Deutlichkeit gesagt, einmal mit Blickrichtung auf die Bestrebungen, Hauptschule und AHS-Unterstufe zur integrierten Gesamtschule zu verschmelzen, aber auch im Hinblick auf manche Pläne, auch das gerade in Österreich vorbildhafte und profilierte berufsbildende Schulwesen in eine bis zum 18. Lebensjahr dauernde Einheitsschule einzubinden (Forderungen dieser Art wurden im Problemerkatalog zum neuen Grundsatzprogramm der SPÖ und in jüngster Zeit – Anfang März – auf dem Sozialistischen Schülerkongreß in Wien erhoben).

Die ÖVP hat im Jahre 1971 den Schulversuchen zugestimmt. Daß in der Folge ein sozialistischer Unterrichtsminister den Schwerpunkt sehr deutlich auf die integrierte Gesamtschule gelegt hat und Alternativen dazu „vergessen“ wurden, steht auf einem anderen Blatt.

Wir werden den Unterrichtsminister mit Nachdruck auffordern, von der Organisationsgläubigkeit an die Gesamtschule und ihre Fortentwicklung zur un-

differenzierten Einheitsschule, wie sie der sozialistische Problemerkatalog vorsieht, abzugehen.

Die Schulpolitik soll nicht der Realisierung bestimmter Organisationsformen im Interesse sozialistischer Gesellschaftspolitik, sondern einer optimalen Bildung und Ausbildung der Schüler zu verantwortlichen Bürgern des Landes dienen.

Die Gesamtschule, vor allem auch die Einheitsschule, gerät immer mehr in die Kritik sozialdemokratischer Pädagogen, nicht nur im Ausland, sondern auch im Inland, wie beachtenswerte Thesen des Kärntner SPÖ-Abgeordneten M a d e r n e r zeigen.

Ich möchte auch Sie einladen, die motorische Kraft unserer bildungspolitischen Grundsätze maßvoll und daher menschlich in der Schulpraxis zum Tragen zu bringen, sich an der Entwicklung bildungspolitischer Konzeptionen zu beteiligen! Soweit dies möglich ist, soll von Ihrer Seite durch fachliche bzw. fachpolitische Aufsätze die Literatur bereichert und nicht jenen überlassen werden, die „Organisation“ und „Apparat“ vergötzen und immer der Quantität und nicht der Qualität den Vorrang geben! Wie wenige hat Unterrichtsminister Dr. D r i m m e l diese motorische Kraft christlich-demokratischer Programmatik in seiner Bildungspolitik zum Tragen gebracht:

Stehenbleiben: es wäre Tod

Nachahmen: es ist schon eine Art Knechtschaft

Eigene Ausbildung und Entwicklung: das ist Leben und Freiheit!

Dr. Oskar Mayer, Wien-Kalksburg

Die gesellschaftliche und politische Stellung des Lehrers*

1. Die „Lehrerrolle“ – Vorurteile, Klischees und Ideologie

Was ist der Lehrer? Halbtagsbeschäftigter mit unanständig langen Ferien? Verwaltungsbeauftragter des Staates, Erziehungbeauftragter der Eltern? Buhmann der Öffentlichkeit, der die Schulnoten eher aus dem Hut zieht als rational begründen kann und – im Falle der höheren Schule – das eigentliche Hindernis auf dem Weg zur Matura darstellt? „Prophet des wahren Gottes (der Demokratie, des sozialen Fortschrittes) und der Platzanweiser im wahren Gottesreich“ (1) Ein Individuum, das zur Verkümmern der Kinder beiträgt und in dessen Umgang mit dem Schöler „alle Sicherungen der persönlichen Freiheit . . . aufgehoben“ (2) sind? „Ideologieproduzent“ (3) mit sadomasochistischen Neigungen? (4) Ist der Lehrer wirklich gekennzeichnet durch „Angst vor gesellschaftlicher Nivellierung, das Denken in Naturkategorien, harmonistisches Politik-

* Referat gehalten am 9. März 1978 bei der Tagung der Jung- und Vertrauenslehrer des Landesverbandes Steiermark

verständnis, ein hohes Maß an Realitätsverlust und Innovationsfeindlichkeit“ (5), weil er „in seinem ganzen sozialen Verhaltensbereich zu absoluter staatlicher Loyalität verpflichtet“ (6) ist?

So schwankt das Lehrerbild – um es zugespitzt auszudrücken – zwischen einer im Einzelfall nicht immer unbegründeten Kritik und dem Versuch, eben diesem kritisierten Personenkreis immer mehr Aufgaben zu übertragen, zwischen dem Vorwurf der Systemstabilisierung (= der Lehrer als sozialer Aufsteiger hat ja, wie alle Aufgeklärten natürlich wissen, die Wertvorstellungen und Verhaltenscodes der Herrschenden in besonderem Maße internalisiert –) und dem Aufruf, als Avantgarde der Revolution, als emanzipatorischer Sozialingenieur zu wirken.

Was ist der Lehrer nun aber wirklich, oder besser: was sollte der Lehrer gesellschaftlich und politisch sein? Es hieße sich die Sache zu leicht machen, würde man nun einfach und kommentarlos den „Zielparagrafen (§ 2) des österreichischen Schulorganisationsgesetzes und dann die für die jeweiligen Schularten geltenden besonderen Bildungsziele zitieren. Es ist hier gar nicht beabsichtigt, diese gesetzlichen Bestimmungen modisch zu hinterfragen. Sie einfach zu nennen, führt uns nur nicht weiter, weil sie keine Antwort geben auf die Schwierigkeiten, die bei der Erfüllung des gesetzlichen Auftrages auftreten.

Gehen wir daher auf einer ersten Ebene von der gesellschaftlichen Funktion der Schule und damit des Lehrers aus, und versuchen wir zunächst die Ansprüche, die sich daraus ergeben, mit Blick auf die kulturpolitische Situation herauszuarbeiten.

2. Gesellschaftliche Ansprüche an den Lehrer

2.1 Die Qualifikationsfunktion der Schule (7)

Die österreichische Schule hat unter anderem die Aufgabe, „die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten“ (§ 2 SchOG).

Diese Zielformulierung ist im berufsbildenden Schulwesen verhältnismäßig leicht in die Wirklichkeit umzusetzen, da die Verbindung mit der Berufswelt in hohem Maße gegeben ist und die künftigen Aufgaben des Absolventen sich leichter umschreiben lassen als für den Abgänger einer allgemeinbildenden höheren Schule. Freilich darf dies nicht dazu verleiten, Berufsbildung als reine Berufsausbildung zu verstehen, den Bildungsbegriff zu verkürzen und den Menschen an bestimmte Erfordernisse anzuliefern. Grundlegende Bedeutung kommt daher der Entfaltung der seelisch-geistigen Voraussetzungen in den einzelnen Fachbereichen, der (allgemeinen und der) fachspezifischen Denkschulung, der Verankerung der speziellen Berufswerte usw. zu. Angesichts der rasanten Entwicklung in den Wissenschaften, in der Technik und in der Wirtschaft erscheint jede zu früh fixierte Spezialausbildung fragwürdig, wenngleich die Eigenart der beruflichen Aufgaben sie nahelegt (8).

Hinsichtlich der allgemeinbildenden Schulen ist es wesentlich schwieriger, einen konkreten Bezug zum „Leben und zum künftigen Beruf“ herzustellen. Ziele wie Überblickswissen, Orientierung, Kulturumblick, Fähigkeit zu kritischer Stellungnahme und ethischer Bewertung, Schulung des Denkvermögens und Ver-

mittlung von Haltung und Einstellung sowie – bei der AHS und BHS – Studierfähigkeit sind zwar schnell aufgezählt. Es stellt sich aber die Frage, ob die Auswahl und Gewichtung der Unterrichtsgegenstände sowie der jeweiligen Stoffe auch wirklich zur Erreichung dieser Ziele beitragen. Werden nicht manchmal Stoffe in der Schule zu wirklichkeitsfern, abstrakt und blutleer exekutiert? Wird dadurch aber nicht auch jenen Vorschub geleistet, die im Zeichen des „gesellschaftlich Relevanten“ eine höchst willkürliche Auswahl aus der Wirklichkeit treffen, diese Wirklichkeit umdeuten und das Objekt ihrer „emanzipatorischen“ Bemühungen, den Schüler, in Wahrheit entmündigen?

Damit sind zwei negative Positionen abgesteckt. Es gilt aber in unserem Zusammenhang auch darauf hinzuweisen, was der Lehrer wirklich tun kann. Der österreichische Lehrer hat im Rahmen der verbindlichen Bildungsziele und des geltenden Lehrplans große Freiheit bei dessen Verwirklichung. Nur sollten wir uns – einzeln und in Zusammenarbeit mit Kollegen – stärker darauf besinnen, daß der Lehrplan unserer Fächer nicht bloß aus Stoffangaben besteht, daß es auch noch die Abschnitte „Bildungs- und Lehraufgabe“ sowie „Didaktische Grundsätze“ gibt. Wir sollten die Stoffe intensiver auf ihren Bildungswert abklopfen und – auch für die Schüler – die Auswahl eines Stoffgebietes und die Art seiner Behandlung aus den Bildungszielen heraus deutlicher begründen. Wir sollten weiters – auch im Hinblick auf die geforderte Studierfähigkeit – die Stoffe auf möglichst hohem didaktischen Niveau erarbeiten und verarbeiten. Nicht nur um die Reproduktion des Gelernten durch die Schüler geht es, auch um die Anwendung in neuen Situationen, um die Fähigkeit, Problemstellungen zu sehen und zu formulieren, um Methoden der Analyse und der Synthese, um Maßstäbe der Bewertung. (Daß mit dem Verzicht auf solche Anforderungen so mancher heutige AHS-Schüler „begnädigt“ wird, sei ebensowenig verschwiegen wie die Tatsache, daß auch viele Lehrbücher mit ihrer ungeheuren Prägekräft für den Unterricht die Überbetonung des Stofflichen fördern.)

2.2 Die Allokationsfunktion der Schule

Die Schule hat auch Auslese- und Allokationsfunktion, d. h. sie bestimmt durch die von ihr ausgesprochenen Qualifikationen in hohem Maße, welche beruflichen und sozialen Möglichkeiten ihre jeweiligen Absolventen haben. Helmut Schelskys Wort vom „Zuteilungsinstrument für Sozialchancen“ ist bekannt.

Es ist ganz natürlich, daß in einer offenen, demokratischen Gesellschaft diese Funktion der Schule immer wichtiger geworden ist, während ständische oder materielle Vorgaben abgebaut wurden. Bildungssystem, Berechtigungswesen und Beschäftigungssystem sind aufs engste miteinander verknüpft. Die Verrechtlichung des Schulwesens, insbesondere im Bereich der Leistungsbeurteilung, ist ebenso eine Folge dieser Entwicklung wie die Kritik am Auslesesystem und am schulischen Leistungsprinzip. Ins Kreuzfeuer dieser Kritik gerät dann auch der Lehrer. Gefordert werden dann noch Einheitsschule statt Ausleseschule, Abbau des Leistungsdenkens, Abschaffen der Schulnoten. Einige klare Bemerkungen zu Auslesefunktion und Leistungsprinzip erscheinen daher angebracht.

Das Bestreben, möglichst vielen Menschen den Zugang zu höherer Bildung zu eröffnen, wird von jedem sozial Denkenden begrüßt werden. Die Methode,

Maturantenquoten zum Gradmesser für die Fortschrittlichkeit eines Bildungssystems zu machen, hat aber in eigentlich sehr elitärer Weise zu einer Abwertung aller Nicht-Maturanten und Nicht-Akademiker geführt. Schlagwörter wie Maturantenschwemme und Akademikerarbeitslosigkeit kennzeichnen die Gefahren, die auf uns zukommen. Bildungs-, aber auch Strukturpolitik stehen hier noch vor schwierigen Aufgaben. Unter anderem wird auch der richtige Weg zu finden sein zwischen einer Politik des Laissez-faire (mit nachfolgenden Zwangsmaßnahmen) wie in manchen westlichen Ländern und der totalen Bildungsplanung wie im Osten.

Für den Lehrer unmittelbar wichtiger ist jedoch die Frage des Leistungsprinzips. Leistung darf nicht eindimensional als intellektuelle Leistung gesehen werden, und gerade der Pädagoge muß sich davor hüten, den Schüler nur aufgrund seiner intellektuellen Tüchtigkeit und allenfalls seines Wohlverhaltens zu bewerten und den Menschen dahinter ebenso zu ignorieren wie die Aufgabe des Förderers. Leistung ist aber – und das muß ebenso deutlich gesehen werden – ein unabdingbares Prinzip. Sie hat sowohl eine individuelle Seite – die der Selbstverwirklichung des Menschen – als auch eine gemeinschaftliche: Qualität des Lebens, Fortschritt, soziale Sicherheit sind nur auf Grund von Leistungen möglich. [9]. Wer Qualifikationen und Zeugnisse abgeschafft wissen will (10), muß sich der unangenehmen Frage stellen, ob dann im nachschulischen Bereich nicht ganz automatisch politische Patronagesichtspunkte zum wichtigsten Zeugnisinstrument für Sozialchancen würden. Der Forderung nach Abschaffung schulischer Leistungsbeurteilung ist nur dann zuzustimmen, wenn ihre Verfechter sich verpflichten, dann nur mehr Ärzte zu konsultieren, die keine Prüfung abgelegt haben, und in Häusern zu wohnen, die nach der kritisch-emanzipatorischen Statik gebaut sind.

Was kann der Lehrer in seinem Wirkungskreis tun? Viele Konflikte im Bereich der Leistungsbeurteilung lassen sich vermeiden, wenn wir uns an einige Grundsätze halten:

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung beginnen schon bei der Aufgabenstellung, also mit der Frage, ob wir auch wirklich das prüfen, was der Schüler im Sinne der Bildungs- und Lehraufgabe (siehe Pkt. 2.1!) können soll.

Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung müssen für den Schüler einseitig sein und auch die positiven Elemente seiner Darbietung sichtbar machen. Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung sind auch eine Sache der menschlichen Beziehungen. Eltern und Schüler wissen sehr wohl zu unterscheiden zwischen Fairneß und Permissivität, zwischen Konsequenz und übergroßer Härte. An die AHS kommen auch Schüler, die in anderen Laufbahnen besser aufgehoben wären; es ist aber nicht bloß ein rhetorisch-verbaler Unterschied, ob man als Lehrer die Korrektur einer Schullaufbahn als „Ausmisten“ versteht oder ob man um verständnisvolle, weniggleich offene Beratung mit den Eltern bemüht ist. Die Erfolgchancen beider Verfahren sind übrigens ziemlich gleich.

2.3 Die Stabilisierungsfunktion der Schule

Die Schule ist eine Einrichtung des Staates oder zumindest in das staatliche Bildungssystem eingebunden. Sie hat daher auch zur Stabilisierung des jeweiligen

sozialen und politischen Systems beizutragen. Kein Staat der Welt wird sich ein Schulsystem halten, das ihn in Aufbau, Bildungszielen und pädagogischer Praxis in Frage stellt und sich seine Überwindung zum Ziel macht. Die Forderung nach Loyalität der Schule gegenüber Staat und Gesellschaftsordnung gilt im besonderen Maße in einem demokratisch-freiheitlichen Rechtsstaat wie Österreich, der sich ohnedies stets vor seinen Bürgern legitimieren muß und dessen Schulgesetze durch die gewählten Vertreter von immerhin mehr als 90% der Bevölkerung beschlossen werden.

Diese Feststellung ist keine Beschwichtigungsformel und keineswegs der Versuch, den Lehrer mit allen Gegebenheiten des Bildungswesens und allen Verfügungen und Vorgangsweisen der vorgesetzten Behörden zu versöhnen. Wie jeder mündige Bürger ist der Lehrer vielmehr zu kritischer Stellungnahme, demokratischer Kontrolle und Mitarbeit an der Weiterentwicklung des Gemeinwesens aufgerufen; seine Standsvertretung hat sehr wohl die Aufgabe, auch unangenehm zu werden. Und daß die Arbeits- und Führungsstile in unserem Schulsystem noch in Richtung Partnerschaft und Partizipation auch für die Lehrer weiterzuentwickeln wären und daß auch am Schulsystem selbst einiges zu verbessern ist, steht wohl außer Frage.

Es geht jedoch nicht an, unter Krokodilstränen den Lehrer ob seiner strukturellen Unmündigkeit zu bedauern und aus jahrzehntealten Dokumenten herauszulesen, daß auch heute noch dem Lehrer „seitens des Staates ein geschlossenes Welt- und Gesellschaftsbild angeordnet (wird), das ihm letztlich nur die Chance totaler Anpassung läßt“ (11). Solche Geschichtsklitterungen verzeichnen die Realität und übersehen die skizzierte Stellung der Schule im demokratischen Gemeinwesen. Sie vermengen kritisch-loyales Demokratieverständnis mit Untertanengeist und Duckmäusertum, demokratische Kritik und Kontrolle mit dem Aufruf zum Widerstand gegen das rechtsstaatliche Prinzip.

Im Vergleich mit der Schweiz oder auch Großbritannien ist Österreichs Schulwesen zentralistisch organisiert. Das hilft hinreichend gerechte Chancenverteilung sichern, garantiert ein gewisses Mindestniveau und vermeidet Härten bei Wohnortwechsel. Andererseits sind es gerade die Freiräume, geschaffen im Wege von Schulversuchen gemäß Artikel I § 7 des Schulorganisationsgesetzes 1962, welche Bereicherungen bringen, die besondere Lage einer Schule berücksichtigen und nützen sowie die Initiativkraft von Eltern und Lehrern nicht verkümmern lassen. Und ein weiteres Ausdehnen der Dispositionsmöglichkeiten einer Schule – etwa in Form einer begrenzten und abgesicherten Budgethoheit oder spezifischer und alle Beteiligten motivierender Bildungsangebote – ist denkbar und wünschenswert. Jene Freiräume aber, die manche Autoren meinen (12), sind – wie jederzeit belegbar – als rechts- und kontrollfreie Räume entworfen, in denen die Revolution vorbereitet und geübt werden soll.

2.4 Die Sozialisationsfunktion der Schule

Die Schule hat schließlich die Aufgabe, den jungen Menschen in die bestehenden sozialen Strukturen einzuführen, wobei diese Einführung Werthaltungen, Sichtweisen der Wirklichkeit und Verhaltensweisen umfaßt. Die die moderne Industriegesellschaft kennzeichnende Spezialisierung hat auch die Sozialbeziehungen erfaßt und dazu geführt, daß die Erziehungsaufgabe der Familie immer stärker

an öffentliche, „fachkompetente“ Instanzen delegiert wird; Vorschule und Ganztagsschule sind die bekanntesten Organisationsformen dafür. Manche politischen Gruppierungen ermutigen die Familie sogar noch zu immer weiterer Selbstaufgabe.

Hier steht die Bildungspolitik vor einer Entscheidung. Soll sie versuchen, den Familien möglichst viele Bildungs- und Erziehungsaufgaben abzunehmen (zu entreißen), weil der Gesellschaft – wie manche meinen – Vorrang vor der Familie zukommt? Oder soll sie helfend, unterstützend, ergänzend tätig werden, im übrigen aber im Zusammenwirken mit Sozialpolitik, Wohnbaupolitik usw. die Familien in die Lage versetzen, sich des eigenen Verstandes, der eigenen Kräfte zu bedienen?

Damit ist auch der Lehrer aufgerufen, sein Wirken in der Schule, seine Kontakte mit den Familien zu überdenken, die Erziehungsaufgabe der Schule ernst zu nehmen, aber auch die primäre Erziehungsinstanz, die Familie, zu respektieren. Der Lehrer ist nicht allein Wissensvermittler und „Leistungsfeststeller“, er soll aber auch nicht aus naiver Kompetenzgier oder ideologischem Eifer danach streben, die Sozialisation in der Familie zu ersetzen und die Eltern zu entmündigen.

Noch ein zweites Spannungsfeld tut sich hier auf. Der Auftrag, in der Schule Werthaltungen zu vermitteln, wird fragwürdig, wenn eine Gesellschaft über kein verbindliches Wertesystem verfügt. Es ist das Dilemma der pluralistischen Gesellschaft, daß sie einerseits mit einem Minimalkonsens auch und gerade im Bildungswesen angewiesen ist, andererseits aber sich das „Wahre, Gute und Schöne“ unseres Zielparagraphen kaum verbindlich definieren läßt, weil die Meinungen da eben auseinander gehen. Wir sollten aber nicht zu pessimistisch sein und vor jenen kapitaleren, die gleich von „Leerformel“ sprechen, die „kritisches Denken“ sagen und Traditionsbruch meinen, von Emanzipation reden und Kulturrevolution mit Gesinnungszwang im Sinne haben. Wir dürfen uns vor der dummen, aber beliebten Abschlammfloskel, mit dem Wahren, Guten und Schönen werde doch nur die „heile Welt“ beschworen, nicht irre machen lassen; sie vermengt Soll-Stand und Ist-Stand. Kein denkender Mensch hat je geglaubt, in einer heilen Welt zu leben; was die Menschheit aber immer wieder braucht, ist das Streben, diese Welt besser, schöner und menschenwürdiger zu gestalten. Für die Konkretisierung der Begriffe „Besser“, „Schöner“ und „Menschenwürdiger“ ist immer noch die christlich-abendländische Tradition eine tragfähige Grundlage.

3. Pädagogische und philosophische Ansprüche an den Lehrer und ihre gesellschaftspolitische Bedeutung

Daß wir die Stellung des Lehrers bisher unter dem Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Funktion des Berufes gesehen haben, hat sich als recht brauchbares Instrument für unsere Betrachtungen erwiesen. Das darf jedoch nicht der einzige Zugang zu unserem Thema bleiben. Wir müssen jetzt von den pädagogischen, philosophischen und weltanschaulichen Aspekten der Lehrtätigkeit ausgehen. Auch sie sind von eminenter gesellschaftspolitischer Bedeutung.

3.1 Der Lehrer als Wertvermittler

Der vorige Abschnitt wurde mit der Sozialisationsfunktion der Schule abgeschlossen. Es empfiehlt sich daher, mit der Erziehungsaufgabe des Lehrers fortzusetzen, nur eben nicht in soziologischer, sondern in pädagogischer Sicht.

Wenn die Forderungen des Zielparagraphen nicht Leerformeln bleiben sollen, müssen sie vom Lehrer verwirklicht werden – in der didaktischen Analyse des Lehrstoffes, in der Umsetzung des Lehrstoffes im Unterricht (vgl. Pkt. 2.1) und im mitmenschlichen Verhalten (siehe dazu unten Pkt. 3.3).

Aus der Sicht des christlichen Lehrers könnte sich diese Konkretisierung – gegen den Hintergrund der heutigen kulturpolitischen Situation – etwa an folgenden Leitlinien orientieren:

Bildung muß den ganzen Menschen betreffen, nicht nur seine intellektuellen Fähigkeiten. Sie muß seine schöpferischen Kräfte, seinen Ideenreichtum, seine Gefühlskräfte und seine körperlichen Anlagen entwickeln. Bildung muß aber auch eine ethische Bildung sein; zur Freiheit erzieht nur, wer die Achtung vor dem unveräußerlichen Recht auf Leben, die Anerkennung des sozialen und freirechtlichen Rechtsstaates einbringt, wer nicht jedem augenblicklichen Bedürfnis nachgibt. Zukunft verlangt über den Augenblick hinaus zu leben. Bildung muß auch die Vermittlung religiöser Werte bedeuten können. Sie kann nicht zu Glaubensüberzeugungen verpflichten, muß aber die Sinnfrage als unaufgebar zum Menschen gehörend erfahren lassen. Bildung muß den Zusammenhang zwischen Freiheit, Verantwortung und Engagement sowie den persönlichkeitsbildenden und sozialen Wert richtig verstandener Leistung einsichtig und erlebbar machen. Bildung muß dazu befähigen, die Komplexität dieser Welt zu bewältigen, indem sie diese Komplexität als Aufgabe erkennbar macht (statt mit monokausalen Deutungen des Menschsein zu entmündigen). In diesem Sinn ist auch geschichtliches Bewußtsein zu entwickeln. Bildung wird sich immer mehr einer Überlebensfrage unserer Gesellschaft, nämlich der Notwendigkeit kontrollierten Konsums, zu stellen haben. Bildung muß schließlich die Fähigkeit und Bereitschaft zu einer ständigen Weiterbildung in dem aufgegebenen Sinn vermitteln [13].

Wir sollten unsere Unterrichtsstoffe nicht künstlich ideologisieren, wir sollten aber weltanschaulichen Fragen und Problemen nicht ausweichen oder uns in das wertungsfreie Referieren verschiedener Standpunkte flüchten. Das wird übrigens von den Schülern gar nicht geschätzt. Der Lehrer muß auch in einer pluralistischen Gesellschaft Stellung beziehen. Bekennnis zum Pluralismus bedeutet nicht Gesinnungslosigkeit. Der Lehrer überschreitet seine Kompetenz erst dann, wenn er sich außerhalb des Zielparagraphen stellt, Tatsachen verfälscht, Meinungen als gesicherte wissenschaftliche Erkenntnisse ausgibt und die Beurteilung von Schülerleistungen vom Grad der Übereinstimmung mit seiner persönlichen Anschauung abhängig macht.

Dies ist ja überhaupt ein häufiger Vorwurf: daß die Schüler – etwa bei einem „Besinnungsaufsatz“ – dem Lehrer nach dem Munde reden müßten. Mit der Erklärung, daß hier der Lehrer den obrigkeitlichen Anpassungsdruck nach unten weitergibt [14], ist niemand geholfen. Es handelt sich viel eher um eine ganz allgemeine menschliche Schwäche, die aber beim Lehrer mit seiner Qualifikationskompetenz besonders deutlich zutage tritt. Menschliche Schwächen können aber

durch taktvolles Bewußtmachen und Selbsterziehung behoben werden. Das Eintreten für eine Gesinnung und Liberalität dem Schüler gegenüber sind durchaus miteinander vereinbar; sie wirken letzten Endes auch überzeugender.

Betrachten wir das Problem der Wertvermittlung noch von einer anderen Seite. Wir sind als Lehrer aufgefordert, unsere Schüler zu mündigen und kritischen Bürgern zu erziehen. Treffen wir aber sehr deutlich und kritisch eine Unterscheidung: Kritikfähigkeit ist Selbständigkeit im Denken, der Mut und die Fähigkeit, sich (im Bewußtsein seiner sittlichen Verantwortung) des eigenen Verstandes zu bedienen; sie ist aber nicht, wie es manche linke „Pädagogen“ halten, das grundsätzliche Mißtrauen gegen alles und jedes (15). Leider erwähnt Erwin Ringel nicht diese Mitschuld mancher Politpädagogen und Medienverantwortlicher, wenn er in seiner Schrift „Schülerelbstmord – ein SOS-Ruf an die Gesellschaft“ die beherzigenswerte Feststellung trifft: „Es ist sehr wichtig, daß das Kind lernt, zur Welt Vertrauen zu haben. Die Lebensfreude, mit der das Kind zur Welt kommt, muß gefördert werden, muß entwickelt werden, darf nicht ersticken. Sie erstickt überall dort, wo nicht die entsprechende Liebeszuwendung da ist, wo unerträgliche familiäre Konflikte belastend wirken, aber auch da, wo unnatürliche Liebe am Werk ist . . . Wo Urmißtrauen ist, ist die Quelle des Lebens angekränkt, ist eine Gefahr, daß man sich nicht gesund entwickelt (16).“

3.2 Der Lehrer als Führer zur Wahrheit

Erziehung und Unterricht sind nicht nur Sozialisation und instrumentale Vorbereitung auf Leben und Beruf, sie sollen auch zur Wahrheit, zum Streben nach ihr und zum verantwortlichen Umgang mit ihr führen. Diese abstrakte Aussage läßt sich anhand aktueller Entwicklungen konkreter fassen.

Wir werden in unserer Fachliteratur mit monokausalen, eindimensionalen Deutungsmustern überschwemmt. Das geschlossene Denksystem, die überall anwendbare Formel üben große Faszination aus und ersparen auch intensiveres Nachdenken. In Wahrheit sind jene neo- und vulgärmarxistischen Stehsätze auf dem gleichen wissenschaftstheoretischen Niveau angedeutet wie die „arische Physik“ der NS-Zeit. Die Ergebnisse einer Untersuchung, einer Interpretation sind voraussagbar, die Schuldigen (einst die Juden, jetzt das spät-kapitalistische System, stets die bürgerliche Gesellschaft) stehen von Anfang an nachlaufen, die mit ihren klingenden Fremdwörtern beeindruckten und mit moralischer Entrüstung „die wahren Zusammenhänge entlarven“ und uns unsere „wahren Interessen“ vor-artikulieren. Es gilt vielmehr, wie oben ausgeführt, dem jungen Menschen die Komplexität der Wirklichkeit als Herausforderung und Aufgabe vor Augen zu führen.

Der Grundsatzlerlaß „Politische Bildung in den Schulen“ stellt fest, daß politische Bildung sich in drei Bereichen vollzieht: 1. Vermittlung von Wissen und Kenntnissen. 2. Entwicklung von Fähigkeiten und Einstichten.

3. Weckung von Bereitschaft zu verantwortungsbewußtem Handeln. Zwar wird festgestellt, daß diese Bereiche einander wechselseitig bedingen, doch ist auch die Reihenfolge der drei – nummerierten – Bereiche nicht zufällig: Kenntnisse vor

Einstellungen. Verwechseln wir nicht den interessanten, motivierenden Einstieg mit der mancherorts empfohlenen Strategie (18), die Emotionalisierung (auf Grund von Teilwahrheiten) vor die Sachinformation, sofern diese überhaupt stattfindet, zu setzen.

Verantwortlicher Umgang mit der Wahrheit ist auch verantwortlicher Umgang mit der Sprache. Unklar gebrauchte oder mit neuen Inhalten erfüllte Begriffe verändern das Denken der Menschen und damit die Wirklichkeit in manipulativer Weise. Daß es hier regelrechte Strategien gibt – bei Herbert Marcuse heißt das „linguistische Therapie“ –, ist spätestens seit Orwells Roman „1984“ bekannt und läßt sich in der pädagogischen und politischen Literatur leicht nachweisen (19). Dem Lehrer erwächst hier eine große Verantwortung; er wird selbst große sprachliche Sorgfalt walten lassen und Gebrauch und Mißbrauch der Sprache auch zum Unterrichtsthema machen.

3.3 Der Lehrer und das Du

Erziehung ist nicht möglich ohne menschliche Begegnung, ohne Führung (e-duc-ation!), Vorbild und verständnisvolle Zuwendung. Sowohl die autoritäre als auch der antiautoritäre Erziehungsstil sind Irrwege, da sie jeweils nur eine Seite des Menschen und damit nur eine Seite des Erziehungsvorganges sehen und diese verabsolutieren. Sie sehen nicht den ganzen Menschen, nicht den Schüler als Person. „Person“ kommt von personare = hindurchtönen. Damit ist die grundsätzliche Bezogenheit des Menschen auf ein Du ausgedrückt und gleichzeitig die Grundlage dieser Begegnung: die Geschöpflichkeit und Gottes Ebenbildlichkeit des Menschen, die ihrerseits die Einmaligkeit des Individuums begründet. (Wir sind hier auf eine Säule der christlichen Soziallehre zu sprechen gekommen, die Personalität, die zusammen mit den anderen drei Säulen Solidarität, Subsidiarität und Pluralität mehr Beachtung in Politik und Pädagogik finden sollte.)

Personale Erziehung gilt es also zu verwirklichen. Stellen wir die drei Erziehungskonzepte einander gegenüber.

Autoritäre

Erziehung

Grundannahme: Der Mensch ist von Natur aus

schwach/böse, faul

gut und vernünftig

Erziehungsziel:

Formung nach einem bestimmten

Vorbild; „Spalterobst“

Freie, ungehemmte Entfaltung des

Individuums; „Wildwuchs“

Erziehungsstil:

„Du mußt, weil ich es will.“

Das ist nun einmal so . . . und

damit basta.“

„Tu, was du willst und für richtig hältst. (Bestenfalls:) Laß nur die anderen in Frieden.“

Beurteilung:

Mißachtet menschliche Persönlichkeit, Freiheit und Würde; wird politisch mißbraucht.

Achtet zwar die Persönlichkeit, reduziert aber den Menschen auf ein Triebwesen, verzichtet auf notwendige Erziehungshilfen, vernachlässigt Leistungsanforderungen; wird politisch mißbraucht . . .

Personale Erziehung

Grundannahme: Der Mensch hat positive und negative Anlagen, ist Geist- und Mangelwesen, braucht eine dem jeweiligen Alter angepaßte Führung.

Erziehungsziel: Sinnorientierter und wertstrebiger Mensch; der ganze Mensch:

Geist, Gemüt, Wille, Gewissen und Verantwortung

Erziehungsstil: „Du sollst = Ich will, daß du willst, denn . . .“

4. Wichtige Voraussetzungen

Damit der Lehrer seinen Bildungs- und Erziehungsaufgaben gerecht werden kann und sich nicht in den skizzierten Spannungen aufreibt, genügt nicht allein der gute Wille. Auch die äußeren Voraussetzungen müssen stimmen. Und hier ist noch einiges zu tun. Besonders wichtig erscheinen:

- überschaubare und hinreichend stabile Organisationsstrukturen, welche die Wiedergewinnung des Erzieherischen in der Schule ermöglichen;
- kleinere Klassen, die menschliche Begegnung und das Eingehen auf den einzelnen Schüler gestatten;
- eine verbesserte pädagogische und fachdidaktische Ausbildung des Lehrers;
- eine materielle Besserstellung des Lehrers;
- eine Weiterentwicklung der schulrechtlichen Bestimmungen in einer Weise, welche die Zusammenarbeit von Behörde und Schule, Eltern, Lehrern und Schülern im Zeichen der Partnerschaft und klarer Verantwortlichkeit verbessert sowie Rechte und Pflichten gerecht definiert;
- die Schaffung eines schulfreundlicheren Klimas in der Öffentlichkeit.

Es genügt nicht, dies nur zu fordern, man muß auch mit Wort und Tat dafür eintreten, im beruflichen Wirkungskreis wie in der Öffentlichkeit. Es hat keinen Sinn, kulturpessimistisch den Untergang des Abendlandes zu prophezeien und dünnelhaft in die innere Emigration zu gehen. Gerade wer mit Leib und Seele Lehrer ist, muß über die eigenen Standesgrenzen hinausblicken können. Nur ein gesellschaftlich voll integrierter Lehrerstand wird jene Arbeitsbedingungen und materiellen Absicherungen erreichen, die den Beruf für die Besten auch wirklich attraktiv machen, nur ein selbstbewußter und respektierter Lehrerstand kann seine vielfältigen Gemeinwohlaufgaben bestmöglich erfüllen.

Anmerkungen:

- (1) Dewey, John; Education Today, New York 1940, S. 16 f. Zitiert bei Brezinka, Wolfgang, Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken, München - Basel 1974, S. 84.

- (2) Ilich, Ivan: Die Entschulung der Gesellschaft, Entwurf eines demokratischen Bildungssystems, Reinbek 1973, S. 44.
- (3) Adorno, Theodor und andere, zitiert bei Brezinka, a. a. O., S. 137.
- (4) Gottschald, Wilfried: Zur Soziologie der politischen Bildung, Frankfurt 1970, S. 55.
- (5) Grossmann, Ralph - Wimmer, Rudolf: Lehrerrolle und politische Bildung. In: Österreichische Zeitung für Politikwissenschaft, Jg. 1976, S. 173.
- (6) Grossmann - Wimmer, a. a. O., S. 162.
- (7) Zu den Funktionen der Schule siehe Fend, Helmut, Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim 1974. S. auch Klingler, Josef: Erziehung und Unterricht unter den Bedingungen der Institution Schule, MS 1977.
- (8) Bildungskonzept des ÖAAB, MS Wien, Pkt. 4.2.2.2.2 (nach R. Horner).
- (9) Bildungskonzept des ÖAAB, Pkt. 4 („Die soziale Leistungsschule“).
- (10) „Sofern Notizen, Zeugnisse und Diplome bestehen bleiben, dürfen sie im staatlichen wie privaten Bereich nicht mit ausdrücklichen und pragmatischen überflüssigen Privilegien ausgestattet sein.“ Aus dem Sammelband Veselsky, Ernst Eugen, Hg.: So leben wir morgen. Österreich 1985, Wien 1976, S. 286. Siehe auch verschiedene Diskussionsbeiträge zum SPÖ-Parteiprogramm.
- (11) Grossmann - Wimmer, a. a. O., S. 162, auch 154 f.
- (12) Vgl. Brezinka, a. a. O., 187 f.
- (13) Vgl. Mayer, Oskar: Bildungspolitik in der Industriegesellschaft. In: Alois Mock/Herbert Schambeck, Hg.: Verantwortung in Staat und Gesellschaft, Wien 1977, S. 466 f. Siehe auch Zentralkomitee der deutschen Katholiken: Stellungnahme zu Schule und Familie. In: Herder-Korrespondenz, 30. Jg. (1976), S. 406 f.
- (14) Vgl. Grossmann - Wimmer, a. a. O., S. 173. Zum Problemerkis Lehrerautonomie und Rollenvorschriften siehe die differenzierte Darstellung bei Fend, Helmut: Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule. Soziologie der Schule III, 1, Weinheim - Basel 1977, S. 34 f.
- (15) Siehe dazu das Material bei Schoeck, Helmut: Schülermanipulation. Wie man unseren Kindern das „richtige Bewußtsein“ beibringt. Aufklärung für Eltern und Erzieher, Freiburg - Basel - Wien 1976. [Herderbücherei Bd. 565.]
- (16) Ringel, Erwin: Schülerelbstmord - ein SOS-Ruf an die Gesellschaft. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Hg.: Gesundheitserziehung - Lehrerinformation (Sondernummer), Wien o. D.
- (17) Vor 40 Jahren wurde von manchen Shakespeare allen Ernstes als Vorläufer des Nationalsozialismus gefeiert, weil im „Kaufmann von Venedig“ der gnadenlose Jude Shylock vorkommt. Vor vier Jahren deutete eine Fernsehregisseurin aus der BRD Kleists „Erdbeben von Chili“ im antikerikal-anti-imperialistischen Sinne um. Es grenzt auch an Verhetzung, wenn etwa in den Hessischen Rahmenrichtlinien zum Literaturunterricht ständig die Frage empfohlen wird: Wem nützt der Text? (Siehe auch Eindimensionalität, Erziehung zum Mißtrauen.)
- (18) Ein klassenkämpferisches Beispiel bildet der Aufsatz von Bauer Christine; Böhm, Peter; Lauber, Katherine; Nespor, Brigitte: „Politische Bildung“ in der Grundschule. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Jg. 1976, bes. S. 291 ff.
- (19) Siehe Brezinka, a. a. O., bes. S. 100-105. Kaltenbrunner, Gerd-Klaus, Hg.: Sprache und Herrschaft. Die unfunktionierten Wörter, Freiburg - Basel - Wien 1975. (Herderbücherei, Reihe Initiative, Bd. 5).