

Wilfried Baur

DISZIPLIN LOBEN?

Eine Replik

2006

Aus: Pädagogische Rundschau, H. 3 / Mai-Juni / 61. Jahrg. 2007,
S. 317-330

Veröffentlichung auf der Internetpräsenz von
Bundesverband Aktion Humane Schule e.V. mit freundlicher Genehmigung
des Verlags Peter Lang – Internationaler Verlag der Wissenschaften,
Frankfurt a.M.

Dr. Wilfried Baur ist Autor u.a. von: Offenheit als Lehr- und Lernprinzip.
Grundlagen einer ethisch orientierten Pädagogik, Hamburg (Verlag Dr. Kovac)
2005, 2 Bde., zus. 740 S.

<http://www.verlagdrkovac.de/3-8300-1967-X.htm>

I ZUM STELLENWERT EINES PÄDAGOGISCHEN FÜHRUNGSANSPRUCHS

Es ist ein weitverbreiteter Irrtum, nach 1945 habe man sozusagen den Stil eines Gärtners, nämlich (laut Bueb) den einer Nicht-Erziehung aufgreifen wollen, um der Erfahrung autoritärer Tradition zu entgehen, die in einer Diktatur endete.¹ Wir seien eine Nation von Nicht-Erziehern jetzt. Doch tatsächlich hat sich im Gegenteil der autokratische Führungsanspruch regeneriert; als der „Mut“, wie Bueb es nennt, die Unterordnung des Kindes öffentlich konsequent zur Schau zu tragen: „Mut“ zur Disziplin.²

Die besondere Situation Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg wird in folgender Bewertung deutlich:

Der Schulaufbau in Deutschland betont den Klassengeist: ... Schon im Alter von 10 Jahren sieht sich ein Kind eingruppiert oder klassifiziert durch Faktoren, auf die es keinen Einfluß hat, wobei diese Einstufung fast unvermeidlich seine Stellung für das ganze Leben bestimmt.

Dieses System hat bei einer kleinen Gruppe eine überlegene Haltung und bei der Mehrzahl der Deutschen ein Minderwertigkeitsgefühl entwickelt, das jene Unterwürfigkeit und jenen Mangel an Selbstbestimmung möglich machte, auf denen das autoritative Führerprinzip gedieh ... Daher müssen wir auf die Milderung der Klassen- und Glaubensgegensätze dringen. Es muß sich die Auffassung durchsetzen, daß die Schule ein Hauptfaktor für die Demokratisierung Deutschlands ist.

Diese Bewertung aus der Sicht der Amerikanischen Erziehungskommission von 1946 ruft Herz mit Recht in Erinnerung.³ Denn aufgrund einer doch weitgehend einflußreichen Entwicklung der Pädagogik zu verantwortlicher Gestaltung des pädagogischen Bezugs (seiner Abkehr von bloßer Fremdbestimmung), an die in der Bundesrepublik Deutschland wieder anzuknüpfen war, vermutet man bei Kenntnis der Absichtserklärung aus der zitierten Bewertung nun an unseren Schulen nicht Schüler und Schülerinnen, denen demokratische Tugenden fremd sind, und die sogar freiwillige Unmündigkeit als geradezu selbstverständliche Verhaltensgrundlage ansehen. Herrschende Regel ist ein auf Konkurrenz und Platzbelegung gerichtetes Interesse von Eltern, und damit ist ein erheblicher Mangel an Selbstbestimmung der Lernenden verbunden.

Demgegenüber gilt es, einen angemessenen Begriff von Autorität mit dem der Autonomie des einzelnen zu vereinen; zu verdeutlichen, daß es durchaus im Rahmen der Schule Möglichkeiten für Gesprächssituationen gibt, die wegen der Bereitschaft, den andern anzunehmen, zu weitgehender Entspannung führen. Entsprechende Theorien lassen sich bereits in der Reformpädagogik der 20er Jahre finden. Sie kann mit ihrem pädagogischen Bezug als praktische Nutzenanwendung der Idee von der Aufhebung der Antinomie von Freiheit und Bindung in Richtung auf eine freiheitliche Selbstbindung Lernender angesehen werden.

Das Für und Wider einer pädagogischen Entscheidung⁴, die Dialektik von Kontrolle und Vertrauen⁵ nun aufzugeben zugunsten einer repressiven Erziehung und eines einseitigen Lobes von Disziplin widerspricht eigentlich Buebs eigenem Anspruch an Pädagogik. Das Problem besteht in der Schule vor allem darin, daß eine Unterrichtsgestaltung, die mit Druck und psychischen Tricks einen geordneten ruhigen Verlauf erreicht, Schülern den Eindruck vermittelt, nur so werde wirklich Schule gehalten. Diesen Eindruck will Bueb doch offenbar mit seiner nachdrücklich kämpferischen Haltung zur Erziehung vermitteln. Doch die Rückwirkungen solches Unterrichtsprinzips lassen sich mit den Worten Ortega y Gassets so beschreiben:⁶

In der Schule, wenn einer merkt, daß der Lehrer hinausgegangen ist, gerät die Bubenschar aus Rand und Band. Alle sind selig, dem Druck, den die Gegenwart des Lehrers ausübte, entronnen, des Jochs der Regeln ledig zu sein; sie wiehern wie die Füllen und fühlen sich als Herren ihres Schicksals. Aber sind die Vorschriften aufgehoben, welche Beschäftigungen und Pflichten regelten, so hat die junge Bande eigentlich nichts mehr zu tun, keine ernsthafte Arbeit, keine sinnvolle, stetige Aufgabe auf lange Sicht, und nun kommt es heraus, daß sie, sich selbst überlassen, nichts fertigbringen als Bocksprünge.

Der Fehler autoritativen Unterrichtens ist, daß es abhängig macht, so daß anscheinend eine Führung „vermißt“ wird, wenn es in Frage steht. Je stärker das Leistungsverhalten der Lernenden an ein solches Verfahren gebunden ist, um so mehr wird beim Übergang zu mehr pädagogischer Zuwendung jener Mangel offenbar und solcher demokratischen Entwicklung selbst angelastet. Denn es werden Privilegien angetastet, die nicht etwa mit

besonderer Fähigkeit oder gar Reife zusammenhängen, sondern mit der gewohnten Sicherheit, durch unselbständigen Wissenserwerb und bloße Kenntnis von Fakten voranzukommen und dafür eine Form der Knechtschaft in Kauf zu nehmen, wie eingangs festgestellt.

Noch heute erwartet die Öffentlichkeit weitgehend im Sinne eines „wachen“ Untertanengeistes, daß Lehrende eine positive Einstellung zu Gleichförmigkeit des Handelns, Konkurrenz und hierarchisch geprägtem Verständnis ihrer Rolle entwickeln. Die Furcht vor der Entfaltung von Individualität und zugleich einer Förderung bisher Benachteiligter wurzelt offenbar sehr tief; in der menschlichen Natur überhaupt möchte ich sie nun nicht suchen; wohl aber in sozialdarwinistischer Ideologie. Vor allem unter NS-Herrschaft galt eine Einübung der Willfährigkeit nach dem Motto: „Selbständigkeit schafft Chaos, Gehorchen schafft Ordnung“. Voraussetzung war die Isolation von geistigen Prozessen und der Glaube an die „Natürlichkeit“ der „Bewegung“: Das Schwächere sei auszumerzen, Kampf sei gottgegeben; wer Unkraut verhindere, fördere das Wertvolle.

Hier zeigt sich eine sozialdarwinistische Verschärfung der Ansicht Nietzsches von der erforderlichen Behutsamkeit und Weitsicht beim Schutz von Zöglingen.⁷ Offensichtlich setzen sich heute dennoch viele nachdrücklich für eine elitäre Bildung und Uniformität gleichermaßen ein; aber ebenso für Desintegration. Und offensichtlich hat autoritative Erziehung Konjunktur. Hierin ist der Grund für eine Verschärfung von Destruktivität zu sehen. Ich möchte dies betonen gegenüber der Auffassung, Reformbestrebungen seien deren unmittelbare Ursache. Die selbstkritische diesbezügliche Vermutung von Beate Scheffler⁸ stellt auch keineswegs ein Eingeständnis unmittelbarer Schuld im Sinne von Folgen unbedachten Experimentierens dar. Vielmehr handelt es sich um das ehrliche Zugeständnis, die Absichten der 68er Bewegung könnten Anteil an der Entwicklung haben; so daß also eine einseitige Schuldzuweisung nicht in Frage kommt. Dies entspricht bereits der eignen Forderung der Werte-Initiative Düsseldorfer Abgeordneter, der jene Erwägung entstammt; nämlich den ideologischen „Grabenkrieg“ der Parteien und Gruppen mit seiner pauschalen Zuordnung von Positionen als ethisch unangemessen aufzugeben.

Bueb erklärt stattdessen Ideale und Werte für verloren.⁹ Es fehle an Überzeugungskraft von genügend Vorbildern. Man müsse Maßstäbe konsequent durchsetzen und erstrebe Disziplin, damit dann das Regelverhalten als verinnerlicht in Gestalt von Selbstdisziplin sich verfestigt.

II ZUM ZUSAMMENHANG VON DISZIPLIN UND ERZIEHUNG

Dem sei aber entgegengehalten, was Freinet unter Disziplin und Erziehung versteht. Das ist bedeutsam, weil für die Schule neuerdings zweckfremd immer mehr Disziplin gefordert wird. Elise Freinet berichtet:¹⁰

- (1) [...] Zur Bildung reicht es nicht aus, daß das Kind alle Lehrstoffe, die man ihm auf mehr oder weniger ansprechende Art präsentiert, in sich hineinschlingt; es muß aus sich heraus handeln, selbst kreativ sein. [...]

[...]

In der herkömmlichen Schule unterrichtet der Lehrer tatsächlich, manchmal behauptet er sogar, seine Schüler zu erziehen. Wir sagen: „Das Kind muß sich selbst erziehen, sich selbst erheben *im Wettstreit mit den Erwachsenen*.“ Wir verlagern die Achse der Erziehung. Das Zentrum der Schule ist nicht mehr der Lehrer, sondern das Kind.

- (2) Und auch die Erzieher müßten schließlich einsehen, daß eine demokratische Gesellschaft einen demokratischen Unterricht voraussetzt. Es handelt sich um eine Frage des gesunden Menschenverstandes und der Gerechtigkeit, die alle Erzieher begreifen und zugestehen müßten. Die Konsequenzen daraus sind unvermeidlich: eine neue Auffassung von der Arbeit, vom Leben und von der Disziplin in der Schule, die auf Kooperation und Arbeit gegründet ist.

Dem entspricht, was Piaget aufgrund von Studien folgert: Er fragt in seinem bereits 1932 zuerst erschienenen Buch über „Das moralische Urteil beim Kinde“, wieso in der Schule jene Energien, die die Schüler aufwenden, um dem Zwang der autoritativen Disziplin zu entrinnen, nicht konsequent für Zusammenarbeit genutzt würden. Piaget stellt in diesem Sinne fest:¹¹

Es ist absurd und sogar immoralisch, dem Kind eine fertige Disziplin auferlegen zu wollen, während das gesellschaftliche Leben der Kinder untereinander entwickelt genug ist, um eine innerlich anerkannte Disziplin hervorzubringen, so wie sie der Moral des Erwachsenen eigentümlich ist. Ande-

rerseits ist es vergeblich, das Denken des Kindes von außen her verwandeln zu wollen, während sein aktiver Forschungsdrang und sein Bedürfnis nach Zusammenarbeit ausreichend sind, um eine normale geistige Entwicklung zu gewährleisten. Der Erwachsene muß daher ein Mitarbeiter und kein Lehrmeister sein, und zwar unter einem doppelten moralischen und intellektuellen Gesichtspunkt.

Piaget kommt zu dem Schluß:¹²

Je mehr nun die Zusammenarbeit an die Stelle des Zwangs tritt, um so mehr unterscheidet das Kind sein Ich von dem Denken des anderen. Je mehr das Kind wächst, je weniger es dem Prestige des Älteren unterliegt, desto mehr diskutiert es als Gleichgestellter und desto mehr hat es die Gelegenheit, seinen Gesichtspunkt demjenigen der anderen frei, jenseits des Gehorsams, des Einflusses oder des Trotzes gegenüberzustellen: von nun an entdeckt es nicht nur die Grenze zwischen dem Ich und dem anderen, sondern lernt auch den anderen zu verstehen und sich ihm verständlich zu machen. Daher ist die Zusammenarbeit ein Element der Persönlichkeit [..] Da die Zusammenarbeit am Ursprung der Persönlichkeit steht, hören zugleich die Regeln auf, äußerlich zu sein. Sie werden gleichzeitig Elemente und Ergebnisse der Persönlichkeit [...] Die Autonomie folgt auf die Heteronomie.

Persönlichkeitsbildend ist also nicht eine auferlegte Disziplin, sondern Zusammenarbeit, deren Entfaltung man fördert (vgl. Abschn. IV). Hier hat überhaupt Erziehung anzusetzen, die auf demokratisches Verhalten zielt.

III ZU ERZIEHUNG UND OFFENHEIT

Zusammenarbeit bedeutet, daß man sich Regeln gibt und sich im Gespräch einigt. Demokratische Mitbestimmung Lernender verfolgt entgegen Bueb (s.u.) nicht nur deren Spaß. Sie ist kein Leerlauf, und Erziehungsziel ist außer sozialer Kompetenz die Selbsterhaltung: Lehrende sind als Anwälte ihrer Zöglinge tätig. Sie sind nicht gehorsame Diener der Realität, die die Lernenden erwartet. Vielmehr sollen sie ihre Schülerinnen und Schüler darin unterrichten, daß jene „Realität“ Interessen folgt, deren Kenntnis wichtig ist; lebenswichtig. Entsprechend sah Kant sich genötigt, die gesellschaftlichen Verhältnisse als Voraussetzung seiner Arbeit aufzufassen. Kant mußte mit Repressalien rechnen, und das wird gerade deutlich

in seinem Aufsatz über den Sinn von „Aufklärung“. Das Gehorchen hat darin einen wesentlich höheren Stellenwert als das Räsonieren.

Ganz entsprechend meint offenbar Kant, das Kind müsse „den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen“ und so lernen, „sich selbst zu erhalten“.¹³ Fremdeinwirken als Mittel, Eigenständigkeit zu erzielen, prägt als Denkfigur auch Kants Stufen des Erziehungsprozesses.¹⁴ Dieser führt über das Erlernen von Selbstbeherrschung (Disziplinierung), den Erwerb von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (Kultivierung), gesellschaftliche Zurichtung (Zivilisierung) zum Ausprägen einer dem kategorischen Imperativ vergleichbaren Gesinnung (Moralisierung).

Dazu aber ist Einsicht des Zöglings vorausgesetzt; somit der Gebrauch des eigenen Verstandes. Zur Unterweisung darin sei es unumgänglich, Grenzen zu setzen, die die Vernunft gebietet: dem Kind Freiheit nur bis zu jenem Grade zu gewähren, da es sich selbst schaden könnte; ihm einzuprägen, daß es auch anderen ihre Freiheit lasse; schließlich daß es jenen Druck spüre, der das Individuum nötigt, sich selbst zu erhalten; wie soeben zitiert.

Sicherlich ist das heute besonders für die Schule sogar wörtlich zu verstehen. Denn oft wird ihr vorgehalten, sie dürfe keinen Schonraum gewähren, da das von der „Realität“ als Ziel aller Unterweisung ablenke. Die Lernenden sollen also einer unwirtlichen Gesellschaft eingepaßt werden, statt daß man sie den qua Erziehung dann mündigen Menschen würdig gestaltet.

Dem selbsterhaltenden Umgang mit Entbehrungen aufgrund der realen Bedingungen von Erwerbstätigkeit, wie ihn Kant einschätzt, entspricht von Hentigs Gedanke eines Leidens an der Schule, das zur Reflexion führen sollte.¹⁵

Gleiches Mißtrauen wie der Mitbestimmung bringt Bueb der Öffnung von Unterricht für Lern-Interessen der Zöglinge entgegen.¹⁶ Das ist aufgrund seines Ansatzes logisch. Denn wichtigste Aufgabe solcher Öffnung ist die Veränderung des Lehr- und Lernverhaltens. Lernende dürfen nicht mehr als bloße Objekte von Belehrung gelten, die „Mitarbeit“ auf passive Rezeption begrenzt; die davon ausgeht, daß das zu vermittelnde Wissen nicht durch individuelle aktive Aneignungswege und im Gespräch erworben werden könne, sondern daß es als Faktum hinzunehmen sei, das „Dis-

kussionen“ ausschlieÙe. 1974, als Gerd Köhler seinen Band: „Wem soll die Schule nützen?“ herausgab, mußte Joachim Hofmann darin feststellen, daß ein handlungsorientierter und eben nicht bloß rezeptiver Unterricht in der Praxis selten anzutreffen sei. Doch er war zuversichtlich, daß nach einer Durchgangsphase sich Probleme der freieren Mitarbeit und mitverantworteten Disziplin im Dialog mit den Schülern meistern ließen.

Hofmann weist anhand eines Beispiels von Jahrgangsstufe 8 sogar eine Rücknahme der Lernsteuerung mit dem Erfolg aus, daß die Lernbereitschaft entsprechend zunahm. Gerade das dabei in Kauf genommene Lernen durch Fehler und deren Diskussion habe entscheidend dazu beigetragen. Wichtig ist und wird nun also die Abgabe von Macht als Gewinn. Anzustreben ist eine stärkere Reflexion des Rollenverständnisses, insbesondere der Lehrenden, deren Verhaltensrepertoire von starrer Lenkung in Richtung auf Beratung, Hilfe, Unterstützung, ja Lebensstilberatung verändert werden sollte, wobei auch dem Dialog mit den Lernenden (zu einer Metakommunikation) eine entscheidende Aufgabe zukommt.

Konsequenz einer solchen Akzentuierung ist, daß Lehrende verstärkt bei Lernprozessen beraten, statt bloß zu gängeln; sozialpädagogisch tätig werden, statt auszugrenzen; Sozialisierungserfahrungen ihrer Schüler stärker berücksichtigen. Die damit verbundene diskursive Verantwortungsethik und kommunikative Regelmäßigkeit kann sich allerdings dort nicht in der gewünschten Weise zeigen, wo autoritative Vorstellungen sie abzuwehren suchen.

Deshalb möchte ich hier nachdrücklich festhalten, daß das ‚vernünftige Gespräch‘ zum Maßstab schulischen Zusammenlebens werden muß. Es geht nach dessen Regeln sprachlich und ethisch um Aufrichtigkeit, Angemessenheit, Wahrheit und Verständlichkeit der Gesprächsbeiträge. Absprachen darüber sichern zugleich eine auch wissenschaftlich beschreibbare und erforderliche Minimaethik.

Denn „Wahrheit“ wird damit diskursiv begründet, der Einstellungsgegensatz von Alltagswissen und Wissenschaft vermittelt. Schüler und Schülerinnen tragen Mitverantwortung; Lernziele müssen ihnen daher verständlich sein, damit ihnen deren Anspruch einleuchtet. Lernziele stehen insofern nicht einfach zur Disposition, müssen aber sehr wohl offengelegt und besprochen werden, damit eine gemeinsame Planung möglich wird. Solche geduldig aufgebaute (stufengerechte) Einsicht und Mitverantwortung ist

dann für den Lernerfolg eindeutig lohnende, günstige und notwendige Voraussetzung.

Ein wesentliches „Mißverständnis“ in diesem Zusammenhang ist, daß die damit beschriebene Offenheit sozusagen eine Entschulung als Aufweichung von Wertmaßstäben bedeute. Doch der ihr entgegenstehende autoritative Erziehungsstil meint gerade nicht die Verhandlung über moralische Werte, sondern eine Normierung aller Bereiche des Schullebens. Die soeben genannten Merkmale einer offenen Regelung (!) hingegen zielen gerade darauf, moralische Werte im natürlichen täglichen Schulalltag zu vermitteln.

Denn die schülerbezogene Grundhaltung der Offenheit fragt sehr bewußt nach dem Verhältnis von Selbstbestimmung und Setzung. Die von Schiller im „Don Carlos“ eingeforderte Gedankenfreiheit meint ja keineswegs völlige Unabhängigkeit, sondern die grundsätzliche politische Absicherung eines Prinzips gegenseitiger Achtung. Und eben ein solches scheint heute noch immer strittig. Eine angemessene Schulung der auf vernünftiges Zusammenleben in einer Gemeinschaft gerichteten Wahrnehmungsfähigkeit („ästhetische Erziehung“), wie sie Schiller als Voraussetzung einer Vermittlung ethischer Ansprüche forderte und wie sie Kerstensteiner als notwendige Bedingung sittlicher Freiheit ansah, unterbleibt daher weitgehend, so daß Handlungsmaßstäbe weder wirklich beurteilt noch bewußt akzeptiert werden können.

Hier liegt der eigentliche Grund für die noch mangelnde Verbreitung wertorientierten Handelns, wie es dagegen eine inhaltliche, methodische und institutionelle Änderung unterrichtlicher Grundbedingungen erzielen könnte. Die entsprechende Forderung nach Offenheit schließt die nach den sogenannten Grenzen, die Zöglingen gesetzt werden sollten, jedoch keineswegs aus. Gemeint ist damit oft ein Ausgrenzen. Dieses ist es tatsächlich, das einer Offenheit widerspricht. Über die notwendigen Grenzen berechtigter individueller Interessen hat demgemäß nur das ‚vernünftige Gespräch‘ zu befinden, und die allgemeinen Ziele von Unterricht und Erziehung werden doch sicherlich die überzeugendsten Argumente ins Spiel bringen. Denn „Entschulung“ meint in diesem Zusammenhang die stärkere verantwortliche Beteiligung Lernender am Unterrichtsgeschehen, nicht eine Ziellosigkeit.

Offene, auf Gegenseitigkeit im Verhalten gerichtete Lernformen, zu denen die Zusammenarbeit zählt, sind gerechten Regelungen nicht entgegengesetzt, vielmehr werden nach Kohlbergs Modell der „Just Community“ Konsequenzen von Regelverstößen (auch) von Gremien der Schülerschaft demokratisch festgelegt und überprüft. Kohlbergs demokratisches Schulkonzept strebt eine Beteiligung der Schüler an allen sie betreffenden Fragen an. Insbesondere wird Schülern „unterstellt“, daß jene von Bueb beklagten und stets vermuteten strategischen Überlegungen¹⁷ ihren Beiträgen eben nicht zugrundeliegen. Diese diskurspädagogische Haltung (vgl. Abschn. IV) geht auch davon aus, daß Schülerbeiträge objektiv (gerechtfertigt), verantwortungsbewußt (Konsequenzen einbeziehend) und einfühlsam sind bezüglich der Perspektive anderer. Letzterer Gesichtspunkt ergänzt die Forderungen des ‚vernünftigen Gesprächs‘. Es gilt natürlich, für solche Annahmen den passenden Rahmen zu schaffen, der es ermöglicht, sie auch real einzufordern. Der von Bueb als Folie verwendete Spruch: „Streng, aber gerecht“ bleibt also nicht Lehrenden vorbehalten, sondern kann von Schülern erprobt werden.

Der passende Rahmen ist zu schaffen. Das heißt, es sollten Strukturen der „Just Community“ ins Regelschulwesen übernommen werden. Dazu gehörten folgende Prinzipien des Lernens (1.) und funktionelle Elemente des Schullebens (2.):¹⁸

- 1.1 - die pädagogische „Zumutung“, Schüler könnten grundsätzlich verantwortungsvoll mitentscheiden;
- 1.2 - die Gesamtsicht der Schule als System, dessen Probleme alle betreffen;
- 1.3 - der Zwang des besseren Arguments;
- 1.4 - die Partizipation an einer demokratisch bestimmten Lebenswelt;
- 1.5 - die rollenmäßige Übernahme der Standpunkte anderer;
- 1.6 - die Beteiligung an der Einhaltung von Beschlüssen und am geordneten Ablauf von Veranstaltungen;
- 1.7 - die allgemeine Teilhabe an der Normensetzung zwecks deren größerer Akzeptanz.
- 2.1 - Sitzungen einer überschaubaren Gemeinschaft;
- 2.2 - eine Vorbereitungsgruppe aus Abgeordneten der beteiligten Klassen und der Lehrerschaft zur Planung von Gruppensitzungen;

- 2.3 - ein Vermittlungsausschuß aus Vertretern aller Klassen und aus der Lehrerschaft, der die Ausführung von Beschlüssen koordiniert;
- 2.4 - ein Curriculum für die Entwicklung der (moralischen) Urteilsfähigkeit;
- 2.5 - regelmäßige Lehrerzusammenkünfte;
- 2.6 - eine Mitarbeit der Eltern;
- 2.7 - eine Evaluation im Sinne von Selbstkritik.

IV ZU PÄDAGOGISCHEM VERTRAUEN AUF VERANTWORTLICHES HANDELN LERNENDER

Die Vorstellung nun, jeder solle – und könne (!) – Verantwortung übernehmen, scheint viele zu erschrecken, die eine Entwicklung der individuellen Fähigkeiten mit Blick auf gängige Privilegien argwöhnisch ablehnen. Es scheint vor allem der Anspruch auf damit verbundene Gleichwertigkeit aller am Entscheidungsprozeß Beteiligten eine Abwehr hervorzurufen. Dabei stellt sich nämlich die Vorstellung ein, Mehrheitsentscheidungen müßten unzweifelhaft moralisch gut sein. Reichenbach präzisiert den Prozeß der Mitentscheidung daher, indem er auf die gemeinte konsensuelle Qualität gemeinsam gefundener Normen verweist.¹⁹ Die pädagogische „Zumutung“ zudem, alle könnten Verantwortung tragen, bezieht sich aber zunächst darauf, daß sie überhaupt in deren Übernahme geschult werden. Die Diskurspädagogik fordert in diesem Sinne, ein pädagogisches Verhältnis zu begründen, das die Entfaltung aller zum Ziel hat und ihnen den erforderlichen Weg zutraut. Mit dieser Forderung ist allerdings lediglich die Möglichkeit moralischen Handelns eingeräumt. Doch dies ist Voraussetzung für deren Realisierung. Daß einseitige Machtinteressen dadurch in Frage gestellt werden, liegt auf der Hand. Und gerade aus dieser Sicht fordert Maria Montessori, daß dem Kind überhaupt eingeräumt werde, gut zu sein²⁰; entgegen jenem Argwohn.

Hier wird nun wichtig, daß die „Eigenschaften“ Destruktivität ebenso wie Produktivität, lebensfeindliches (irrationales) wie lebensförderndes (rationales) Verhalten als gesellschaftlich zumindest mitbedingt angesehen werden können.²¹ Maria Montessoris Arbeitsbegriff bedeutet in diesem Zu-

sammenhang, daß die kindliche Kreativität eine Würde freisetzt, die fehlgeleiteten „Erwachsenen“ sogar überlegen sein kann. Das Kind gelangt in Einklang mit sich selbst und ist nicht destruktiv. Diese Art von Arbeit entzieht sich freilich den üblichen Bewertungsmaßstäben der Leistungsgesellschaft. Das Kind wird nicht diszipliniert, damit es zur Ordnung findet, sondern es entfaltet diese aufgrund der Freiheit, die man ihm dazu gewährt. Diktatur, Sklavenerziehung stört die natürliche Entwicklung, die dem Zögling Verantwortung überträgt und ihm friedliche Gesinnung überhaupt erst ermöglicht.

Reichenbach hebt hervor, daß es gerade die „Als-ob-Qualität“²² ist, die erzieherische Würde ermögliche. Demnach werde ein Spracherwerb wesentlich behindert, wenn die Umwelt nicht unterstelle, daß das Subjekt verstehe, was ihm mitgeteilt werde. Sollte der Zögling also verantwortungsvoll sein, so müsse man ihm Verantwortung übertragen. Führe darüberhinaus die Suche nach moralischer Geltung nicht zu einer letzten Wahrheit, so dürfe daraus nicht postmodern völlige Skepsis abgeleitet werden, sondern die Verpflichtung, Lernende in die Lage zu versetzen, an ihre Umwelt die Geltungs- und Legitimationsfrage zu stellen.²³ Denn es kann bei der Erziehung nicht darum gehen, die Bedingungen der Umwelt bloß affirmativ weiterzureichen. Fromms Warnung wird hier bedeutsam, die Gesellschaft verstehe es gewöhnlich, den einzelnen zu motivieren, diese zu erhalten, indem sie ihn glauben mache, es sei zu seinem Vorteil.²⁴ Ein solcher (nicht diskursiver) Konsens hindere den Menschen daran, die Wirklichkeit zu sehen, und es stelle sich mit der sozialen und kulturellen Überformung der Antriebs- und Persönlichkeitsentwicklung sogar eine Furcht vor der Freiheit ein.²⁵ Daher sei eine Befreiung des Menschen von Zwang und Illusion nötig, eine Ent-Täuschung, damit er in die Lage versetzt werde, die Wirklichkeit zu sehen und seine vermeintlich unüberwindliche Prägung nicht als naturgegeben hinzunehmen.

Es darf daher gerade nicht als Einschränkung moralischer Forderungen gelten, daß die Realität ihnen nicht entspricht oder entgegensteht. Diese leiten sich ja nicht etwa unzulässig aus dem Sein ab, sondern folgen allgemeinen Prinzipien, die möglicherweise auf eine Veränderung der vorgefundenen Wirklichkeit hinauslaufen. Im Lichte eines wie bei Bueb anzutreffenden repressiven Schülerbildes nun erscheint das möglicherweise als

Änderung eines ganzen „moralischen“ Systems. Die Diskursethik jedoch ermöglicht nicht nur eine Antwortsuche in moralischen Entscheidungsfragen, sondern schließt als pädagogische Grundhaltung die Angemessenheit der Lösungen Lernender eben nicht von vornherein aus.

Zur grundsätzlich motivierend nutzbaren Kraft des Vertrauens in die Handlungsfähigkeit anderer stellt bereits Hartmann fest:²⁶

Daß der Glaube „Berge versetzt“, [...] diese auf religiösem Gebiet längst erkannte Tatsache ist in der Ethik noch lange nicht in vollem Umfange zur Einsicht gelangt. [...] Die vom Glaubenden ausgehende moralische Kraft ist eine eminent erziehende [...] Wem dauernd nichts Gutes zugetraut wird, der lernt es eben nie, erwiesenes Vertrauen zu rechtfertigen.

Hingegen ist jene erziehende Kraft nach Hartmann imstande, das Ziel des Vertrauens zu bewirken. Darin stimmt er mit Maria Montessori, aber auch in neuerer Zeit mit Oser/Althof²⁷ überein, denen die aktive Haltung Lehrender als Voraussetzung dafür gilt, daß Lernende selbst Verantwortung übernehmen, die ihnen eingeräumt wird; die man aber auch einfordern kann; denn die Übernahme von Verantwortung bindet sie an die Gemeinschaft. Insofern wird hier die Faustregel, Lernende dort abzuholen, wo sie stehen, nun erweitert. Es geht nun nämlich darum, so Reichenbach, „sie dort zu erwarten, wohin sie gehen können“²⁸. Litts dialektische Antinomie von Führen und Wachsenlassen erhält so eine deutliche Tendenz zu aufmerksamer Geduld.

So gesehen verliert Hartmanns bedingungslose Echtheit ihren möglicherweise als bedrückend empfundenen Charakter und kann als moralische Begründung des Prinzips der pädagogischen Präsupposition angesehen werden, das jedes projektorientierte offene Unterrichten erforderlich macht. Diese diskurspädagogische Haltung nun stößt im Schulalltag i.d.R. noch auf beträchtliche Skepsis eben wegen der erst zu vermittelnden Verhaltenssicherheit aufgrund eines Vertrauens, das konservativen Kritikern als zu unwägbar erscheint im Vergleich mit dem fabrikartigen autoritativen Lehren und Lernen: einem bloßen „Abfüllen“ von Lernstoff anstelle einer Anreicherung von persönlichkeitsfördernder Bildung.

V ZUM MENSCHENBILD ALS STEUERUNGS- INSTRUMENT

Das einseitige Wiederaufleben oder Fortführen von „Disziplin“ zeigt, daß man autoritativ die Gewalt einer ständigen Gängelung im Schulalltag bewahren möchte. Mit der „Wiederentdeckung der Grenzen“ wird nichts eingefordert als Gewalt. So schreibt Struck, ein Kind, das nicht fühlbar an seine Grenzen stoße, halte sich persönlich für mißachtet, da es glaube, nicht einmal strafwürdig zu sein.²⁹

Rechtlich ist dies vielleicht bedenkenswert, wengleich solche Beschreibung eher zynisch anmutet. Struck bezieht sich insbesondere auf einen jugendlichen „Autoknacker“, der sich gewünscht habe, einmal richtig bestraft worden zu sein. Die Stellungnahme jenes Jugendlichen im Rampenlicht der Medien nutzt geschickt die Voreinstellung vieler Bürger zur Behandlung von Straftätern, um ein grundlegendes „Verständnis“ zu aktivieren: Die Unverbesserlichkeit dieses einzelnen sei Beispiel für eine allgemeine humanistisch entgleiste Rechtsauffassung. Da stiehlt sich ein Jugendlicher aus der ihm zugemuteten Verantwortung, und er trifft genau den Nerv der öffentlichen Meinung, indem er sich über die „Zumutung“ beklagt. Aber man sollte diese Ausrede nicht etwa als eine Bitte um Nachsicht mißverstehen. Denn es stehen nicht die Grenzen in Frage, die die Entfaltung des einzelnen in einer Gemeinschaft betreffen. Jener Wunsch meint vielmehr, daß innerhalb der bestehenden Art, auf Grenzverletzungen zu reagieren, die Konsequenz vernachlässigt werde. Dabei kommt ironisch zum Ausdruck, daß die Grenzen durchaus im Blick waren; aber auch, daß gerade eine Strafminderung offenbar als Hohn empfunden wird, wenn jemand mit Entzug der Zuwendung rechnen muß und dann plötzlich doch für strafmündig gehalten wird. Die „Würde“, bestraft zu werden, entsteht tatsächlich also erst dadurch, daß man jemanden für geeignet hält, in ihren Genuß zu gelangen. Darin aber steckt eben der Fehlschluß. Denn jener „Genuß“ wertet demnach auf. Dem Zögling sollte aber frühzeitig klar sein, daß er zwar durch Fehlverhalten, das andere definieren, derart Beachtung gewinnen kann, jedoch eine Mitverantwortung trägt für den Zusammenhalt der Gruppe, deren Regeln er zu diesem Zweck kennenlernen und einhalten sollte.

Die Regeln bewußt vorzuleben, ist Aufgabe zunächst der Familienangehörigen. Wenn Prügelstrafe in diesem Zusammenhang verpönt und unter Strafe gestellt ist, so geschieht das zum Schutz der Kinder und nicht zur Anstiftung weiterer Regelverletzungen. Es ist vielmehr erforderlich, angemessene Formen der Verdeutlichung und Einsicht sinnvoller Regeln zu finden. An die Stelle bloßer Gewalt sollte von vornherein die Konsensbildung treten. Keineswegs bedeutet das, alles müsse etwa „ausdiskutiert“ werden (wie Gegner der nicht autoritativen Pädagogik meinen, weil sie sie mit Ritualen verwechseln, die in Leerlauf münden). Gewalt in der Familie ist vielen nicht unbekannt. Es fehlen oft dann Verständnis und das Gespräch bei der Lösung von Schwierigkeiten. Infolgedessen ist die Hemmschwelle zu körperlicher Auseinandersetzung relativ gering. Gewalt dient dann oft als Mittel, sich selbst, wenn schon nicht Anerkennung, so doch Bedeutung zu verschaffen. Es gilt dann den an den Rand Gedrängten als Ausweg, sich Feinde zu suchen, um mittels Auseinandersetzung mit ihnen sich selbst zu bestätigen. Den Rahmen dafür bilden Gangs, deren Funktion eben diese Selbstinszenierung ist.

Geborgenheit, Orientierung, Integration und Selbstwertgefühl aber, die Struck gefährdet sieht infolge von Strafverweigerung (!), sind Grundwerte, die mittels Strafandrohung nicht gerade gefördert werden. Vielmehr geht es in der Tat darum, mittels Bezugspersonen gegenseitige Achtung zu lernen und Regeln zu akzeptieren, die eine Gruppe/Gesellschaft erhalten. Doch sollte es gerade deshalb nicht als Überforderung gelten, wenn dem Kind und Jugendlichen prinzipiell die Fähigkeit zu deren Akzeptanz „unterstellt“ wird. Der Fehler liegt vor allem darin, daß bereits im Elternhaus oft Verhaltensunsicherheit dadurch entsteht, daß die geltenden Regeln (sofern es jenseits vom Egoismus der „Erzieher“ welche gibt) gar nicht genügend verdeutlicht werden; aber hier wie dann auch in anderen Bezugsgruppen bloß Konsequenzen von Normenverletzungen in Form von Sanktionen, Bestrafung, Gewalt wirksam sind, nicht aber deren Berechtigung auch sichtbar ist. Aus solch mangelnder Deutlichkeit von Verhaltenserwartungen und der damit anscheinenden Pluralität und (postmodernen) Unverbindlichkeit auch von Werten entsteht Panik. Ohnmacht und Hilflosigkeit, die sich außerhalb des Elternhauses aufgrund von Rollenunsicherheit verstärken, schlagen um in Machtanspruch und Gewalt als offenbar „normale“ Reaktion.

Die von Medien mitverantwortete Gewalt ist dann das, was medienwirksam recycled wird; möglichst live dem dankbaren Publikum serviert, auf dessen Mißbilligung man vertraut. In Kenntnis der Voreinstellungen ihrer Adressaten rechnen Medien dann weniger damit, daß die Gesellschaft daran auch die Unangemessenheit ihrer Antworten auf Regelverletzungen erkennt. Doch die steigende Zahl Gewalt ausübender Kinder sollte gerade als Anzeichen dafür gesehen werden. Beratung und Hilfe wären insofern sicherlich eher angebracht als bloße Zurschaustellung und Verurteilung. Denn diese Art von Öffentlichkeit entbehrt einer Offenheit für die Bedürfnisse anderer.

„Disziplinschwierigkeiten“ wie sie heute festgestellt und als Erscheinungsform einer auch außerhalb von Schulen wirksamen expansiven Gewalt betrachtet werden, offenbaren so im Begriff bereits den gedanklichen Ausgangspunkt der Beobachtungen. Deren „Beseitigung“ wird als bloßer Effekt „richtiger“ Behandlung im Sinne besserer Gängelung beschrieben, die aber selbst als Ursache nicht auszuschließen ist, wenn von Entgrenzung und Gewaltbereitschaft berichtet wird. Diese ist (ähnlich dem Angewiesensein auf Subkulturen infolge nur diffus wahrgenommener Rollenanforderungen) als Zeichen für ein beträchtliches Maß an Hilflosigkeit auch im Sprachverhalten Jugendlicher feststellbar. In deren „reduzierter Normal-sprache“ ist laut Dorothea Dieckmann ein Handeln nur auf einige wenige Elemente reduziert. Sie erscheint grotesk; ähnlich Comics, in denen Zusammenhänge vom „Helden“ nicht mehr durchschaut werden, der somit stets neuen unvorhergesehenen Situationen ausgesetzt ist.³⁰

Hierin zeigt sich ein Zusammenhang mit Erziehungsmängeln. Gewalt und Destruktivität sind bei solchen Jugendlichen besonders anzutreffen, die in ihrer nächsten Umgebung zu wenig Nähe vorfinden, sondern eher Distanziertheit; deren Anspruch auf Wahrgenommenwerden so enttäuscht wurde und die infolge mangelnder handlungsbegleitender Argumente keinen Sinn für begründete Zusammenhänge entwickelt haben. Das wird für die Schule insbesondere bedeutsam. Denn der Befund, die Jugendlichen ersetzen comichaft Zusammenhänge durch sprunghaft aneinandergereihte Teilereignisse und Personen durch Aktion, legt den Schluß nahe, daß es gar nicht mehr um Verständigung gehe; daß vielmehr bloß isolierte, nicht eigentlich auf Mitteilung zielende Reize zählen; ohne Bedeutungen, ohne

Problematisierung. – Hier nun liegt der Schnittpunkt solcher Entwicklung mit der Annahme des „heimlichen Lehrplans“, das Denken sei Sache der Schüler nicht.

Es ist daher zu fragen, ob nicht gerade autoritative, nicht argumentative Erfahrungen auch in der Schule die beschriebene Situation heraufbeschworen oder zumindest vorgeprägte Neigungen verstärkt haben könnten. Den Reizbedürfnissen zunehmend durch Konditionierung überbietend und herausfordernd zu entsprechen wäre dann nämlich die „unumgängliche“ schülerspezifische Erziehungsregel. Mittels stets wachgehaltenem Bewußtsein autoritativen Zugriffs beherrschte man so einleuchtend das Individuum situativ, und dem wohligen Reiz der Kontrolle jedes Augenblicks entspräche zugleich jener der isoliert vermittelten Details, deren Zusammenhang nur dem Lehrenden zugänglich ist. Es handelte sich also um die typische Abhängigkeit von autoritativen Zwängen, und die dabei von Schülern empfundene „Sicherheit“ wäre mit einem Mangel an Eigeninitiative erkaufte.

Eine solche Fähigkeit zurückzugewinnen, ist ein Anspruch, den mehr pädagogische Zuwendung einlösen könnte. Schwierig dürfte vor allem aber sein, daß die „Sprachlosigkeit“ Lernender wie der beschriebenen Jugendlichen überhaupt eine Abwehrhaltung bedingt, wenn sprachliche Äußerungen anderer aufgrund der eignen Unzulänglichkeit als bedrohlich empfunden werden. Entsprechend können kommunikativ benachteiligte Schüler auf sprachlich-theoretische Unterweisung reagieren. Mit Rückschlägen bei dem Versuch, das kommunikative Defizit zu überwinden, muß daher gerechnet werden.

„Disziplinschwierigkeiten“ mit der „richtigen“ Behandlung zu überwinden bedeutet vom Standpunkt einer Offenheit, Eigeninitiative innerhalb eines überschaubaren Rahmens zu fördern beziehungsweise zurückzugewinnen. Gefordert werden müssen Möglichkeiten des Zusammenlebens und der Verständigung, deren Regeln allen einsichtig sind; und zwar nicht bloß in der Form eines im Sinne „pädagogischer“ Situationsbeherrschung reibungslosen Ablaufs. Verhaltenssicherheit ist auch dadurch anzustreben, daß die Lernenden auf ihre (auch sprachlich vermittelten) Erfahrungen zurückgreifen können beziehungsweise daß ihnen ein solcher Rückgriff überhaupt erst ermöglicht wird. Ein Defizit im Bereich handlungsrelevanter

(auch sprachlich vermittelter) Regeln innerhalb der Familie als Schonraum (der ein Grundvertrauen für spätere Orientierung schafft) dürfte die Ursache dafür sein, daß später Regeln so schwer akzeptiert werden und daß der „Spielraum“ erst mittels aggressiven Austestens von Schülerseite abgesteckt wird und Grenzziehung anscheinend dringend erforderlich macht.

Das ist es jedoch nicht, was als wirklicher Spiel-Raum bezeichnet werden darf. Der sollte nicht abgesteckt werden, von wem auch immer. Er muß gewährt werden von jenen, die bisher Freizügigkeit gegenüber einseitig gesetzten Grenzen und Regeln in den Griff bekommen wollen. Er muß gewährt werden, aber auch gemeinsam gestaltet. *Hier* hat die Veränderung der Schule einzusetzen, die heute medienträchtig (wie z.B. von Bueb) gefordert wird. Folgende Forderung sollte als Maß für Offenheit zugrundeliegen:

In einem bewußt gestalteten pädagogischen Bezug kommt es darauf an, den Entwicklungsstand jedes einzelnen Educanden möglichst genau nach dem Grade seiner Lernbereitschaft einzuschätzen, ihm in geduldiger Zuwendung und Achtung seiner Person einen Raum für neue Erfahrungen und Kreativität anzubieten, sowie neben Wissen und Können auch seine Fähigkeit zu schulen, Verantwortung zu tragen und sich im Diskurs mit den Meinungen und Fähigkeiten anderer vertraut zu machen, um so seine Identität zu finden.

VI KRITISCHE SCHLUSSBEMERKUNGEN

Bueb trägt durchaus beherzigenwerte Einsichten vor³¹, überbetont jedoch die Disziplin als Erziehungsmittel.³² Das ist zwar Zweck seiner Streitschrift, doch aus meinem eigenen „Leiden an unserer beschädigten deutschen Erziehungskultur“³³ habe ich großenteils gerade diese Einseitigkeit als Mangel und Quelle von Fehlentwicklung wahrgenommen.

Sie macht Schüler von fremden Auffassungen abhängig, so daß sie nicht mehr in der Lage und willens sind, ihre Meinungen und Empfindungen zu äußern. Unter den Schülern bildet sich eine ebenso einseitige Sicht auf die Leistungen anderer heraus. Sie sehen zum Beispiel streng darauf, daß Wiederholungen in den Antworten vermieden werden, und sie bemer-

ken nicht, daß darin sich die Furcht äußert, nur vom Lehrer akzeptierte Lösungen zählten.

Den hier angesprochenen Konflikt belegt ein gymnasiales Unterrichtsbeispiel von Jahrgangsstufe 9. Angeblich wurden dort durch eine Parodie Brechts die Gefühle der Lernenden verletzt. Brechts „Großer Dankchoral“ läuft aber darauf hinaus, daß ein jeder für sich selbst verantwortlich ist. Die Parodie ist bezogen auf eine Situation, in der dagegen der Glaube zugleich Abhängigkeit bedeutet; und es ließe sich der philosophisch grundlegende Aspekt eines Lobes oder Tadels für die Welt diskutieren (etwa nach Leibniz oder Luther).

Der Lehrer setzte auf „originale Begegnung“ und traf Lernende an, denen herkömmlicher Unterricht mit seinem Konkurrenzdruck und seiner Ausrichtung auf bestimmte für richtig geltende Antworten die Eigeninitiative genommen hatte. Es gab daher keine Schüleräußerungen, die man im Sinne einer Offenheit gerade für die Befindlichkeit der Lernenden hätte ernstnehmen können. Statt kreativer Beschäftigung der Lernenden verlangten die Eltern eine Einführung in die ideologischen Vorbedingungen der Arbeit Brechts. So geriet der Ansatz, einen kontrovers auslegbaren Text vorzustellen, in den Sog der vorherrschenden Wahrnehmungsverengung, während der eigentlich zu fördernde Wert, Schüleräußerungen partnerschaftlich aufzugreifen, in diesem Konflikt unterlag.

Disziplin hinsichtlich von Unterricht schließt in der Regel starre Pläne ein. Die haben zwar den „Vorteil“, daß Schüler sich eingleisig vorbereiten können. Aber solche Pläne schließen sehr leicht divergierendes Denken und Transfer aus. Entsprechend bleibt die individuelle Entwicklung auf der Strecke, da Schüler und ihre Eltern sich an das autoritative Lehr-Lern-Verhältnis klammern, das ihnen die „Sicherheit“ vorgegebener Lernwege bietet.

In den westlichen Bundesländern hat man sich früher so etwas wie den „Luxus“ einer Schülermitarbeit, individueller Lernwege und letztlich Chancengerechtigkeit leisten wollen. Die KMK erklärte dies, Frau Schipanski folgend, für illusionär. Und so besteht weiterhin, und nun erst recht, eine erhebliche Diskrepanz von Begabung und Förderung.

Da eine Öffnung für individuelle Lern-Interessen von der Kenntnis ausgeht, daß Kognition und Emotion im Gehirn verknüpft sind, fördert sie eine positive (nicht repressive) Lernatmosphäre, die das Abrufen vernetzt erlernter Impulse begünstigt. Konsequenz ist ein Unterricht, zu dem man gern mit seinen Aufgaben und nicht zu spät kommt, so daß Strafen überflüssig sind.³⁴

Eine stärkere Betonung emotionalen und sozialen Handelns bedroht also nicht die Sachkompetenz. Dennoch meinen viele, es gehe der nötige Ernst und die Anstrengung verloren, mit denen sie das Unterrichtsgeschehen allein richtig bezeichnet wissen wollen.

Vor allem hält man Offenheit für beliebig hinsichtlich eines so wesentlichen Aspekts von Demokratie wie der gleichberechtigten Förderung aller. Vielen gilt das Recht auf Bildung als Vorwand für „Gleichmacherei“, und sie suchen es einzugrenzen, indem sie es zwar nicht als Privileg hinstellen, jedoch als ein Bestreben, die natürliche Ausstattung des einzelnen gerade nicht zu berücksichtigen und mittels emotionaler Wärme Ansprüche an die Leistung zu vernachlässigen und die „Hürden“ zu niedrig zu halten. Offenheit, wie ich sie als schulische Anwaltschaft Lehrender und demokratisch geprägte Form pädagogischen Handelns festigen möchte³⁵, will jedoch gerade nicht eine Beliebigkeit, sondern im Gegenteil eine Art der Zuwendung und der Zusammenarbeit, die der Fürsorgepflicht staatlicher Schulen für die individuelle Befindlichkeit Lernender entspricht: Zu kultivieren ist ein auf persönliche, soziale und rationale Kompetenz gerichtetes Lehrhandeln mit dem Ziel der je individuellen Entfaltung Lernender.

ANMERKUNGEN

¹ Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. (4. A., Berlin 2006). S.10

² ebd., S.17

³ zit. v. Herz, Otto: Eingebettet ins Umfeld – Aspekte eines Portraits zweier Gesamtschulen. in: Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“, hrsg. v. U. Steffens u. T. Bargel. Wiesbaden – Konstanz 1987; H.2, S. 13-48; hier S.13

⁴ Bueb, a.a.O., S.19

⁵ ebd., S.18

⁶ Ortega y Gasset, José: Der Aufstand der Massen. Hamburg (1956). (Orig. Madrid 1930). rde 10. S.99

⁷ Nietzsche, Friedrich: Schopenhauer als Erzieher. [=] Unzeitgemäße Betrachtungen, Drittes Stück. in: Werke in drei Bänden. (hrsg. v. Karl Schlechta). (München, Wien I/III 1973). S. 287-365; hier S.290

⁸ vgl. „Der Spiegel“ 4/1993, S.43

⁹ Bueb, a.a.O., S.24

¹⁰ Freinet, Elise: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin Freinets. A.d. Frzös. u. bearb. v. Hans Jörg. (4. A., München 1971). (dtv 15005); (1): S.71; (2): S.168

¹¹ Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973. (München 1986, dtv 15015; zuerst Paris 1932). S.476

¹² ebd., S.119

¹³ Kant, Immanuel: Über Pädagogik (1803). in: Bd.10 der Werke, hrsg. v. W. Weischedel. 5. A., (Darmstadt 1983), S. 693-761; hier S.711

¹⁴ vgl. den Überblick S.34 ff. bei Koller, Hans-Christoph: Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. (Stuttgart 2004)

¹⁵ von Hentig, Hartmut: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft. Stuttgart (5. A., 1977; 1. A. 1968). S.51 ff. – vgl. insbes. Auernheimer, Georg: Interessenkonflikte zwischen Lehrern und Schülern und ihre Relevanz für politische Lernprozesse. S. 3-15 in: Schule als Feld sozialen Lernens. (Politische Bildung 2/1973; hrsg. v. Walter Gagel), z.B. S.12 ff.

¹⁶ Bueb, a.a.O., S.38

¹⁷ ebd., z.B. S.83 ff.

¹⁸ vgl. Oser, Fritz und Wolfgang Althof: Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch. (Stuttgart 1992). S.346-349; 353 f.; 362-364

¹⁹ Reichenbach, Roland: Moral, Diskurs und Einigung. Zur Bedeutung von Diskurs und Konsens für das Ethos des Lehrberufs. Bern [u.a.] (1994). (Europ. Hochschulschrn., R.XI, Bd.609). S.19

²⁰ nach G. Friedrich, 3sat 12.9.1996: Wo ich bin, ist Freiheit

²¹ vgl. Fromm, Erich: Anatomie der menschlichen Destruktivität. a.d. Amerikan. v. L. u. E. Mickel. (Reinbek b. Hamburg 1977. rororo 7052. Orig. 1973). S.297 ff.

²² Oser [u.a.], 1991; zit. b. Reichenbach, a.a.O., S.28

²³ nach Blankertz, Stefan: Legitimität und Praxis. Öffentliche Erziehung als pädagogisches, soziales und ethisches Problem. Studien zur Relevanz und Systematik angelsächsischer Schulkritik. (Wetzlar 1989). S.199 f.

²⁴ Fromm, Anatomie, a.a.O., S.246; 294 f.

²⁵ Fromm, Erich thematisiert in: Die Furcht vor der Freiheit (1941), übers. v. L. u. E. Mickel. in: E.F.: Gesamtausgabe, hrsg. v. Rainer Funk, Bd.I [:] Analytische Sozialpsychologie. (München 1989) S. 213-392 das Bestreben, nicht zu große Distanz zu einer als sicher empfundenen Führung zu haben.

²⁶ Hartmann, Nicolai: Ethik. 4. unver. A., Berlin 1962 (1. A. 1926), S.471

²⁷ a.a.O., S.421

²⁸ a.a.O., S.331

²⁹ vgl. Struck, Peter: Erziehung gegen Gewalt. Ein Buch gegen die Spirale von Aggression und Haß. (Neuwied [u.a.] 1994). S.265

³⁰ Dieckmann, Dorothea: Kinder greifen zur Gewalt. (Nördlingen 1994). (Rotbuch-Tb. 95). S. 10-12

³¹ a.a.O., S.125 ff.; S.145 ff.

³² z.B. a.a.O., S.90 f. gegen einen demokratischen Erziehungsstil

³³ vgl. Bueb, a.a.O., Vorwort

³⁴ vgl. aber Bueb, a.a.O., S.107 ff.

³⁵ Baur, Wilfried: Offenheit als Lehr- und Lernprinzip. Grundlagen einer ethisch orientierten Pädagogik. [=] Studien zur Schulpädagogik, Bd.48 (in 2 Teilbänden). Hamburg 2005

Autorenspiegel

Der Autor, Jahrgang 1944, wuchs in Hamburg auf, wo er 1971 bis 1984 im Schuldienst tätig war. 1986 promovierte er über Schillers Ethik und Ästhetik und widmet sich seither schulpädagogischen Studien.