Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 79 (1992)
Heft: 5: Erziehung und Schule (2)

Artikel: Zur Frage : wie ist erziehender Unterricht möglich?
Autor: Backes-Haase, Alfons
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-529006

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 07.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Zur Frage: Wie ist erziehender Unterricht möglich?

Alfons Backes-Haase

Lehrerinnen und Lehrer werden in einer verunsicherten Gesellschaft als Vermittler von als allgemein verstandenen Interessen auf die lieben Kinder losgeschickt. Diesen sollen sie gleichzeitig verlässliche Partner sein, die auf die Individualität jedes einzelnen eingehen. Alfons Backes-Haase zeigt die Probleme auf, die aus diesem Widerspruch resultieren – aber auch Wege, wie damit im Schulalltag umzugehen wäre.

1. Neue Unsicherheiten im Erziehungsalltag der Schule

Es ist ein Stereotyp, daß bei der Frage nach den Erziehungswirkungen des Unterrichts die Rede auf die Persönlichkeit des Lehrers kommt. Und sogleich ist man mit «Typisierungen» von Lehrpersönlichkeiten bei der Hand, die in der Erinnerung an die eigene Schulzeit oder im Rundblick durchs Lehrerzimmer Leben gewinnen.

Da gibt es den sachbezogenen, korrekten, den Schüler mehr vom Fachlichen her ansprechenden Lehrertyp, der einen stark sachorientierten Unterrichtsstil bevorzugt. Ihm wird der mehr personenzentrierte, großzügigere, eher weitblickende, den «Menschen als ganzen» mit seinem Unterricht ansprechende Typ gegenübergestellt.

Beide Lehrertypen, ob oder in welcher Reinheit sie nun immer vorkommen mögen, verbindet heute, daß sie in ihrer Einstellung zum Erziehungsauftrag der Schule zunehmend *Verunsicherungen* ausgesetzt sind. Am Typenbeispiel weitergesponnen, zeigt sich dann, daß sich der stark sachorientierte Lehrer etwa von Schülern und Eltern fragen lassen muß, ob die von ihm praktizierten, eher geschlossenen Unterrichtsformen für die Schüler nicht Hindernisse auf dem Weg zum Erwerb wichtiger sozialer Qualifikationen darstellen.

Als personenorientiert typisierte Lehrer hingegen ringen z.B. mit dem Problem, daß die von ihnen bewußt «geplanten» Einstellungsänderungen bei Schülern nur noch selten eintreten, diese äußerst skeptisch gegen Erziehungsbemühungen sind und die Interessen von Schülern immer mehr von den zahllosen «geheimen Erziehern» manipuliert zu sein scheinen.

Noch grundsätzlicher verbindet beide Lehrertypen heutzutage in wachsendem Maße die Einsicht oder doch zumindest die Ahnung, daß sie als «Beauftragte» der öffentlichen Institution Schule zwar noch «irgendwie» auf ihre Schüler einwirken («nicht nicht erziehen können»; vgl. Moser 1992). Weitgehende *Unsicherheit* besteht aber in der Frage, unter welchen *Bedingungen* und mit welcher Aussicht auf *Erfolg* Erziehung heute noch *möglich* ist.

Antwort auf die Frage nach der Möglichkeit von erziehendem Unterricht heutzutage kann nur ein näherer Blick auf die *Struktur der Kommunikationsverhältnisse im Klassenzimmer* selbst geben. Denn Erziehung muß ihren Weg über Kommunikation finden, die ihrerseits stark durch das kommunikative Umfeld mitgestaltet wird. Und die (Mit-)Berücksichtigung der Kommunikationsbedingungen im täglichen Unterrichtshandeln – das sei hier die *These* – entscheidet heute und in Zukunft im vermehrten Umfang darüber, ob Erziehung in der Schule noch (den gewünschten) Erfolg hat.

2. Sind die Kommunikationsbedingungen in der Schule geeignet, Erziehungserfolg wahrscheinlich zu machen?

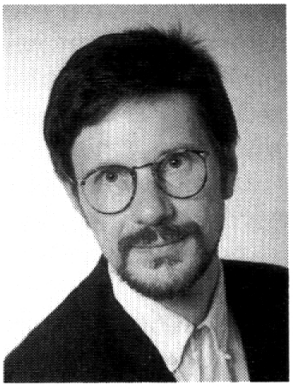
Tagtäglich unterrichten wir unter der *Bedingung,* daß die öffentliche Schule *kein* Ort gleichberechtigten Gedankenaus-

tauschs *ist.* Als Lehrer sind wir einem Lehrplan verpflichtet, wir müssen Leistungsbeurteilungen durchführen, wir müssen Disziplin in der Klasse herstellen usw., damit überhaupt Unterricht möglich wird.

Im Sinne der Kommunikationstheorie interpretiert, heißt das: Der Informationsfluß verläuft allzu häufig immer nur in einer Richtung, der Ablauf der Kommunikation wird in der Regel durch eine Person strukturiert, und selbst die Möglichkeit zur Teilnahme am weiteren Fortgang der Kommunikation (im Extrem: die Nichtversetzung oder auch der Verweis) kann nur durch *einen* Beteiligten, den Lehrer, gesteuert werden.

Auf der anderen Seite werden die Lehrer von den Kreisen, die ihnen Ratschläge zu ihrer Tätigkeit erteilen können oder die sogar mit Weisungen auf sie einzuwirken vermögen, dazu angehalten, ihre Schüler als *Partner* im unterrichtlichen Miteinander zu behandeln, auf die Individualität jedes einzelnen Schülers mit großer Einfühlungskraft einzugehen und einen jeden somit nach seinen individuellen Möglichkeiten optimal zu fördern.

Mit den Worten der Kommunikationstheorie wird hier also vom Lehrer erwartet, mit *möglichst* gleich berechtigenden Formen der Kommunikation in einen wechselseitigen Austausch mit dem Schüler zu treten und diesem damit zumindest den *Eindruck* zu vermitteln, er sei voll akzeptierter Partner im unterrichtlichen Gespräch.



Alfons Backes-Haase, Dr. phil., geboren 1956 in Trier. Nach Studium der Fächer Pädagogik, Germanistik und Ökonomie sowie langjähriger Lehrertätigkeit ist er seit 1990 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Abteilung für Pädagogik der Universität Stuttgart.

Die Berater und Vorgesetzten des Lehrers stellen, auf den Punkt gebracht, mit all ihren Forderungen eine enge Verknüpfung zwischen *wünschenswerten* und *realisierbaren* Erziehungszielen im Unterricht her, ohne im einzelnen danach zu fragen, ob die Voraussetzungen für das Gelingen dieser Verbindung überhaupt gegeben sind: Eltern *wünschen* selbstredend nur das Beste für «ihr» Kind; so kann die Rücksichtnahme auf das einzelne Kind überhaupt nicht groß genug sein: der Lehrer *muß* ihm mit all seinen Schwächen und Stärken «gerecht» werden; zu diesem Zweck nimmt dieser doch, aus Sicht der Eltern, diese moderierende Position ein.

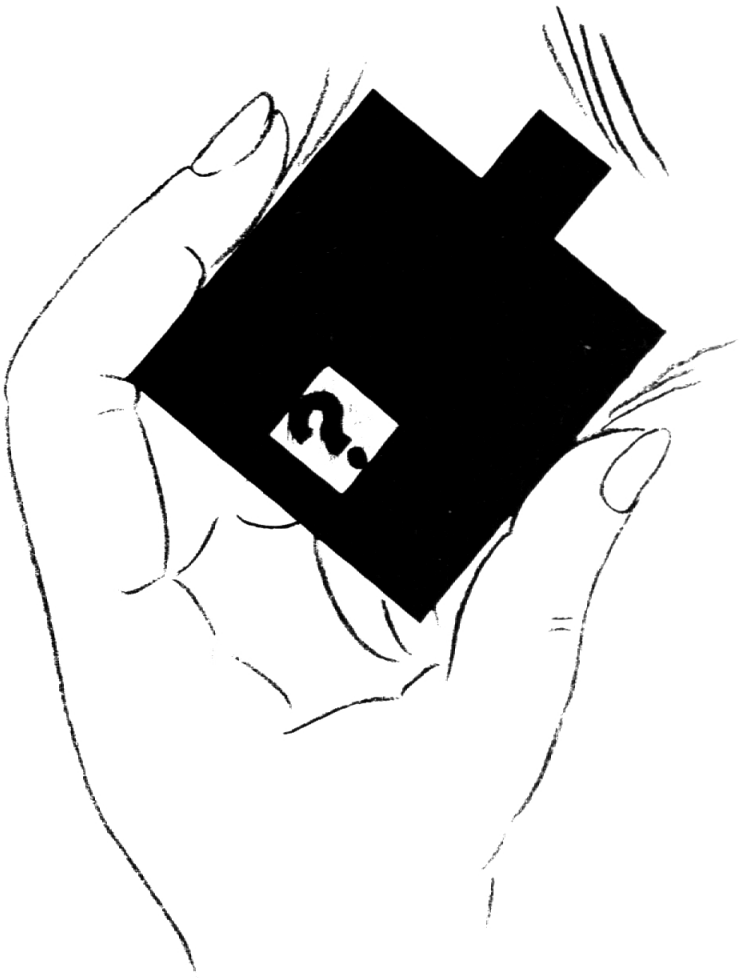
Und die Vorgesetzten des Lehrers, die als Politiker die gesamtgesellschaftliche Entwicklung im Auge haben müssen, sehen die immer zahlreicher werdenden «geheimen Erzieher» in der heutigen Gesellschaft und die unaufhaltsame Tendenz zur Zurückdrängung des Erziehungseinflusses der Eltern und schreiben dem Lehrer vor: er möge doch seinen Erziehungseinfluß im wohlverstandenen Interesse der Allgemeinheit steigern und aus «kleinen Tyrannen» durch optimalen Einsatz «erziehenden Unterrichts» mündige, verantwortungsbewußte und -bereite Mitglieder der Gesellschaft formen.

Angesichts dieses, hier sicherlich pointiert vorgetragenen, Widerspruchs zwischen den (kommunikations-)strukturellen *Bedingungen* von Schulunterricht und den *Anforderungen* an den Lehrer, der als einer der letzten fixen Bezugspunkte in Erziehungsfragen in einer verunsicherten Gesellschaft gesehen wird, droht derzeit eine Situation, die schon oftmals pädagogisches Handeln in öffentlichen Mißkredit brachte: Ohne nach den Bedingungen zu fragen, die Voraussetzung für den Erfolg bestimmter pädagogischer Maßnahmen sind, wird sogleich von zahlreichen Gesellschaftsgruppen eingeklagt, die Schule *müsse* ihrem pädagogischen Auftrag in stärkerem Maße nachkommen – dies sei schließlich ihr gesetzlich kodifizierter Auftrag.

Hier soll nun keinesfalls ein Plädoyer dafür vorgebracht werden, die Schule solle im Gegenteil den Wunsch nach effektiver Erziehungsarbeit zurückweisen und sich auf

ihr sachbezogenes Unterrichtsgeschäft zurückziehen. Plädoyiert werden soll vielmehr – dies allerdings auch aus dem Gedanken an einen Selbstschutz des Pädagogen vor überzogenen Anforderungen heraus – für ein größeres Maß an *Realismus* in der Abschätzung der Wahrscheinlichkeit, *daß* oder besser: *wie* Erziehung durch Unterricht in unseren heutigen Schulen (noch) möglich ist.

Eine solche Tendenz zu mehr Realismus ist auch das Kennzeichen verschiedener neuerer Veröffentlichungen zum erziehenden Unterricht: So machen schon die Titel aktueller Veröffentlichungen zum Thema deutlich, daß deren Autoren sich angesichts zunehmender Ansprüche an die erzieherische Wirkung von Unterricht eine gewisse Zurückhaltung in der Beurteilung möglicher Wirkung von erziehendem Unterricht auferlegen. Es finden sich z.B. Titel in Frageform wie: «Erzieht Unterricht?» (Hacker / Rosenbusch 1990) oder: «Was heißt ‹durch Unterricht erziehen›?» (Ramseger 1991). Allerdings zeigt sich an diesen Veröffentlichungen auch, daß zunehmend Konkreteres über die Möglichkeiten erzieherischer Wirkung von Unterricht gefragt ist.



3. Ein soziologisches Denkmodell zur Beschreibung der Bedingungen von erziehendem Unterricht

3.1. Die Arbeitsweise der Systemtheorie

Soll nun von den sozialen Bedingungen und dabei besonders den Kommunikationsbedingungen für erziehenden Unterricht die Rede sein, so bietet sich für den Pädagogen an, zu deren Beschreibung eine Anleihe bei der Soziologie zu machen. Hier hat sich der bekannte Bielefelder Soziologe *Niklas Luhmann* besonders intensiv mit den Bedingungen und Problemen des erziehenden Unterrichts auseinandergesetzt (Luhmann 1981; Luhmann in: Diederich 1985; Luhmann / Schorr 1988).

Bevor seine Thesen zum Problem kurz dargestellt werden, eine Vorbemerkung: *Niklas Luhmanns* soziologisches Denken ist der «Systemtheorie» verpflichtet. Diese stellt in der von ihm ausgearbeiteten Form (Luhmann 1988) eine abstrakte Theorie sozialer und anderer Systeme (psychischer, also Menschen, sowie technischer) dar. Sie geht von der grundsätzlichen Unterscheidung System/Umwelt aus.

Soziale Systeme – z.B. Organisationen wie Schulen, die Schulaufsichtsbehörden gegenüber Verpflichtungen haben – sind danach in ihren Operationen (Kommunikationen, Handlungen) ausschließlich auf sich selbst bezogen. Die Operationen, die in einem System hervorgebracht werden, können nicht einfach in ein anderes übertragen werden. So ist die Systemtheorie bspw. ausgesprochen skeptisch gegenüber dem von Pädagogen gerne vorgebrachten Wunsch, etwas Analoges zur «Elternliebe» in der Familie solle sich auch in der Schule im Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wiederfinden: Familie und Schule sind aus dieser Sicht zweierlei.

Andererseits benötigen Systeme ihre Umwelt als «Grundmaterial», um ihre Operationen ausführen zu können; sie wandeln

diese jedoch für ihre eigenen Belange um. So benötigen soziale Systeme zwar psychische Systeme («Menschen»), um überhaupt zu existieren, aber sie «bestehen» nicht aus Menschen, sondern nur aus Kommunikationen und Handlungen. Dies gilt auch für das «Interaktionssystem Unterricht». Und in das Unterrichtsgeschehen können dann auch nur ganz wenige mögliche (denkbare) Kommunikationen Eingang finden: So reagiert z.B. der Lehrer auf ein Verhalten des Schülers gemäß den «Kommunikationsregeln», die für den Unterricht bestehen; er lenkt das Interesse auf den Unterrichtsgegenstand, er beurteilt das Verhalten des Schüler. Er reagiert aber *nicht* als Vater, nicht als Freund usw.

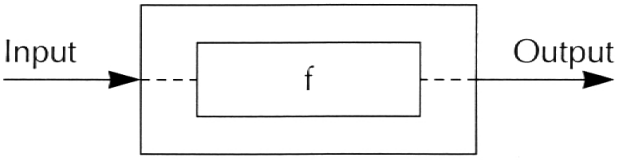
3.2. Das systemtheoretische «Maschinenmodell» unterrichtlicher Kommunikation

Wie schon angedeutet, bezieht sich die Systemtheorie nicht nur auf soziale, sondern z.B. auch auf technische Systeme (vgl. zu einer Übersicht über die Systeme: Luhmann 1988, 16). Dabei wird von vornherein klargestellt, daß technische Systeme selbstverständlich keine psychischen oder sozialen *sind,* daß aber aus *vergleichenden Denkmodellen* durchaus Aufschlüsse über Strukturen des jeweils anderen Systemtyps gewonnen werden können.

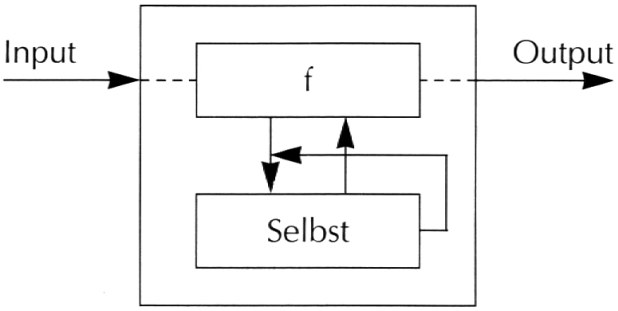
So hat *Luhmann* in seinem Beitrag «Erziehender Unterricht als Interaktionssystem» den – jeden Pädagogen auf den ersten Blick zutiefst befremdlich anmutenden – Vergleich zwischen dem «technischen System Maschine» und dem «psychischen System Schüler» angestellt. Doch meines Erachtens vermag dieser *Vergleich* uns über wesentliche, in dieser Form gern übersehene Bedingungen erziehenden Unterrichts aufzuklären.

Danach werden von der Maschinentheorie grundsätzlich zwei Typen von Maschinen unterschieden: «Trivialmaschinen» und «Nicht-Trivialmaschinen». Bei ersteren ist, wie der Darstellung unschwer zu entnehmen, der Output eine unmittelbare Funktion des Inputs. Nicht-Trivialmaschinen enthalten über einen eindeutig in seiner Wirkung zu beschreibenden Funktionsmechanismus hinaus ein sog. «Selbst», das, für einen Außenbeobachter *zufällige,* also nicht kalkulierbare Veränderungen am Funktionsergebnis hervorruft. *Luhmann* konstatiert: «Es ist klar, daß psychische Systeme niemals Trivialmaschinen sind.» (Luhmann in Diederich 1985, 82)

Trivialmaschine



Nicht-Trivialmaschine



Aus: Luhmann, N: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich, J. (Hg.): Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum? Frankfurt/M. 1985. S. 77–94. Hier: S. 82.

3.3. Zur Übertragung des Modells auf den Schulunterricht

An der Stelle nun, an der dieses Denkmodell auf das Interaktionssystem Unterricht übertragen wird, entsteht eine weiterführende Problematisierung: Zwar sind psychische Systeme, also z.B. Schüler, tatsächlich niemals «Trivialmaschinen»; Lehrer jedoch sind, soll Unterricht überhaupt *möglich* werden, nach Ansicht der Systemtheorie dazu *gezwungen,* Schüler im Interaktionssystem Unterricht zu behandeln, als *seien* sie «Trivialmaschinen»; mit anderen Worten: der Lehrer muß, nach diesem Denkmodell, das «Selbst» des Schülers, das über sein «Schülersein» hinausreicht, *weitgehend unbeachtet* lassen, da es den Unterrichtsfortgang nur «stören» würde, und muß ihn somit «trivialisieren».

Denn: Wie anders sollte Unterricht in Klassen mit großer Schülerzahl praktikabel sein, wenn nicht unter Absehung von vielem, was Schülern sowie Lehrern spontan *auch noch* alles einfiele, was aber den Ablauf des Unterrichts nur behindern würde? Oder: Wie anders sollen Beurteilungen von Schülerleistungen möglich werden, wenn nicht durch *vorherige* (sicherlich mit gewissen *Bandbreiten* versehene) Festlegung des erwarteten Outputs durch den Lehrer und *ohne* Rücksicht darauf, daß ein Schüler zu einer Aufgabenstellung in einer Klausur vieles – u.U. auch in anderen Situationen Beachtenswertes – beitragen könnte, nur eben die erwartete Antwort nicht?

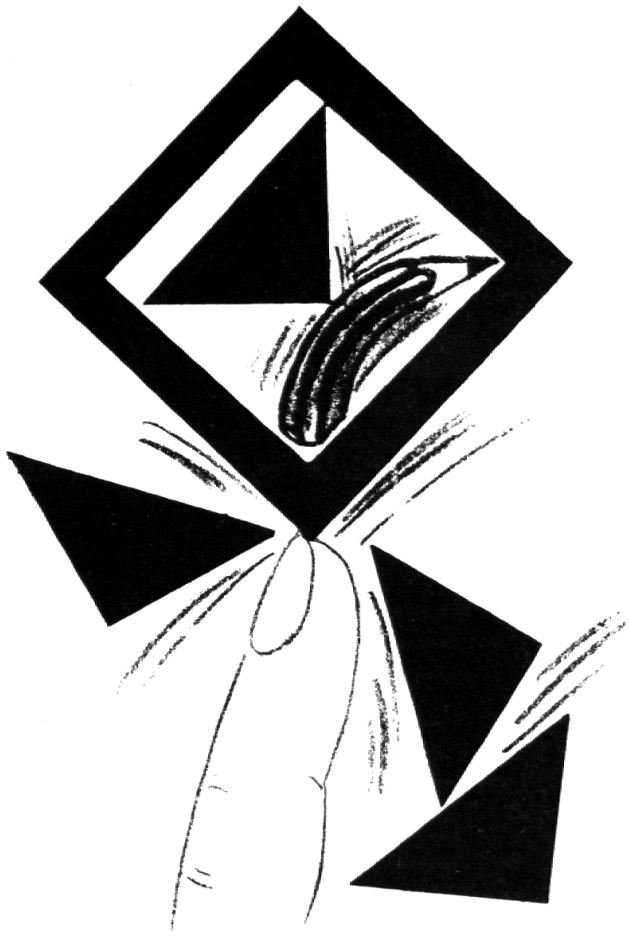
Damit wird deutlich, daß die Bezeichnung «Trivialisierung», die von der Systemtheorie für die Beschreibung der Wirkung von Unterricht verwandt wird, *keinesfalls negativ* oder *abwertend* gemeint ist. Vielmehr geht es darum, mit einem Begriff den *Unterschied zu verdeutlichen,* der zwischen Kommunikationssituationen, z.B. unter guten Freunden, besteht, in denen eine weite Reaktionsbreite angemessen ist und einem *notwendig* stark formalisierten Kommunikationsgeschehen wie dem Schulunterricht, in dem jeder nur sagen darf, was (sicherlich in einem weiteren Sinne) «dazugehört».

Andere Beispiele für trivialisierende Wirkungen des Unterrichts auf Schüler lassen sich in großer Zahl anführen: die oben schon angesprochenen Verhaltensdisziplinierungen, die Begrenzungen des Stoffes nach dem Lehrplan und anderes mehr. Es läßt sich resümieren: Unterricht *muß,* im Sinne der Systemtheorie, trivialisierend auf den Schüler einwirken, wenn er überhaupt *möglich* sein und nicht das Chaos im Klassenzimmer ausbrechen soll. «Im übrigen: wenn jemals ein Lehrer dies versuchen sollte, würden die Schüler sich zu wehren wissen.» (Luhmann in Diederich 1985)

Doch *erziehender* Unterricht, das leuchtet unmittelbar ein, kann auf diesem Weg nicht zum Ziel kommen oder: nicht zu *dem* Ziel, das dem Erziehenden anfangs vorschwebte. Es gilt nämlich weiterhin, «daß psychische Systeme niemals Trivialmaschinen sind», sie also, sollten sie wider besseres Wissen als solche *behandelt* werden, die Möglichkeit haben, auf die Trivialisierung wiederum selbst (quasi innerlich «für sich») zu reagieren und sich somit Erziehungsintentionen gegenüber «anders» zu verhalten als erwartet.

Damit führt uns das dargelegte Denkmodell unmittelbar auf *den* neuralgischen Punkt erziehenden Unterrichts, den viele Lehrkräfte heute erleben: Man verfügt zwar über ein «Instrumentarium», um erzieherisch einzuwirken, das in der Lehrerbildung vermittelt wird und auch immer differenzierter wird; aber welche *Folgen* man damit erzielt, kann man im vorhinein immer weniger zuverlässig angeben (vgl. Oelkers 1992).

Heute herrscht im hohen Maße gesellschaftsweit eine Kommunikationsstruktur vor, durch die in immer stärkerem Umfang die Kompetenz, abschließende Entscheidungen zu treffen auf die Seite des *Abnehmers* der kommunikativen Leistung verlagert ist. Das heißt: Man kann zwar oftmals



als sog. Sachverständiger noch Empfehlungen an Laien aussprechen, aber kein Laie läßt sich mehr seine letzte Urteilskompetenz auch in schwierigen Sachfragen, z.B. des politischen Urteils, absprechen, und das gilt in zunehmendem Maße auch für Schüler, weil sie über umfangreiche Erfahrungen mit diesen gewandelten Kommunikationsverhältnissen verfügen (Luhmann 1988, 633).

Wenn nun vermehrt die Nicht-Trivialität des psychischen Systems «Mensch» in der gesellschaftsweiten Kommunikation beachtet wird (man könnte auch sagen: seine «individuelle Freiheit»), Unterricht hingegen seine trivialisierenden Interaktionsformen beibehalten muß – in welcher Weise ist unter solchen Bedingungen dann noch *erziehender Unterricht* möglich? Wie kann dann Schulunterricht noch einen Beitrag dazu leisten, daß Menschen heutzutage darauf vorbereitet sein müssen, sich in einem unübersehbaren Meer von Kommunikationsangeboten und Urteilen eine unabhängige, selbständige und eindeutige Meinung bilden zu können? Und darin lag immer schon das Ziel erziehenden Unterrichts (vgl. Benner 1986, 113 in bezug auf J.F. Herbart).

4. Pädagogische Ratschläge für die Praxis

1. Zwischen erziehendem Unterricht und «Erziehungserfolg» lassen sich *keine Eins-zu-eins-Entsprechungen* herstellen. Welche Konsequenzen autonome psychische Systeme für sich aus dem *Angebot* des Interaktionssystems erziehender Unterricht ziehen, läßt sich nicht im vorhinein festlegen und auch nicht mit Direktiven regulieren. Lehrer werden also im zunehmenden Maße dazu gezwungen sein, ihr Erziehungs*angebot* als solches zu begreifen und können sich dann jedoch sehr wohl darum bemühen, mit geeigneten Mitteln die *Annahmewahrscheinlichkeit* für dieses Angebot zu steigern.

Daß in diesem Bemühen aus Lehrern keine «Thomas-Gottschalks-des-Klassenzimmers» werden dürfen, braucht an dieser Stelle nicht eigens betont zu werden. Als «Werbung» für ein «Werthaltungsangebot» kann und muß weiterhin der Lehrer als «ganzer Mensch» mit all seinen Werthaltungen wirken, nicht so sehr ein einzelnes Motivationsangebot, das auf Tagesmoden angepaßt Rücksicht nimmt.

2. Sicherlich gilt auch weiterhin einer der wichtigsten Ratschläge aller Didaktik: *die trivialisierenden Elemente im Unterricht zu minimieren.* Nur stehen wir diesem Ratschlag nach dem Dargelegten mit neuem Blick gegenüber. Wir wissen nun: Trivialisierung läßt sich grundsätzlich nicht vermeiden, sie muß dann als *Trivialisierung besser gemacht* werden. Zu unterscheiden ist hier zwischen *objektiven* Verbesserungen der Praxis, in der die notwendigen «Trivialisierungen» angebracht werden, und sog. *subjektiven.*

Objektive Verbesserungen bestehen dann z.B. darin, dem scheiternden Schüler alternative Aufgaben und Lernwege zur Verfügung zu stellen oder darin, den Lernprozeß klarer zu strukturieren oder aber nicht mit «moralisierenden Appellen» auf Frustrationen zu reagieren, die Schüler in der Auseinandersetzung mit notwendig gradlinigen und auf ein Ergebnis gerichteten Aufgaben erleben.

Als Beispiele für *subjektive* «Verbesserungen von Trivialisierungen» können angeführt werden: Schaffung einer angenehmen Lernatmosphäre, freundliche Kommunikationshaltung des Lehrers oder auch Unterbrechungen eines gleichförmigen Stundenablaufs. Solche Maßnahmen ändern nichts an der objektiven Tatsache, daß ein «Stoff» bewältigt werden muß – sie erleichtern dem Schüler aber subjektiv die Auseinandersetzung mit ihm.

3. Genereller noch vermag die Unterscheidung von «trivial» vs. «nichttrivial» *Differenzierungen von Kommunikationsebenen im Klassenzimmer* zu ermöglichen, über deren Unabänderlichkeit dann Übereinstimmung erzielt werden kann: Schüler und Lehrer können sich über die Notwendigkeit von Trivialeinwirkungen einig sein, diese beiderseits als z.B. institutionell bedingt (vgl. Zinnecker 1975) akzeptieren und daneben den Versuch wagen, sich Freiräume zu schaffen, in denen die «Gesetze der Trivialität» nicht gelten. Sicherlich bleibt der Lehrer auch dann immer

noch der Lehrer und die Schüler Schüler, aber die deutliche – z.B. räumliche oder zeitliche – Markierung eines Schnittes macht einen «guten Willen» erkennbar und den Lehrer über seine Rolle hinaus als Person erfahrbar, die den Schüler zur Eigeninitiative anreizt und die ihn dann auch neuerliche Trivialisierungen wieder leichter ertragen läßt.

Literatur

Benner, D.: Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. Weinheim und München 1986. (Juventa)

Hacker, H. u. Rosenbusch, H.S. (Hg.): Erzieht Unterricht? Aktuelle Beiträge zu einem klassischen pädagogischen Thema. Baltmannsweiler 1990. (Päd. Verlag Burgbücherei Schneider GmbH)

Luhmann, N.: Wie ist Erziehung möglich? In: Zeitschrift für Erziehungssoziologie und Sozialisationsforschung. 1 (1981) S. 37–54.

Luhmann, N.: Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Diederich J. (Hg.): Erziehender Unterricht – Fiktion oder Faktum? Bericht über die Jahrestagung 1984 der Gesellschaft zur Förderung pädagogischer Forschung. Frankfurt/M. 1985. S. 77–94. (Selbstverlag)

Luhmann, N.: Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 2. Aufl. 1988. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Bd 666)

Luhmann, N. u. Schorr, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Frankfurt/M. 2. Aufl. 1988. (= Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft Bd 740)

Moser, H.: Erziehung in der Krise. In: Schweizer Schule. H. 1. 1992. S. 3–9.

Oelkers, J.: Über die Grenzen und die Notwendigkeit der Erziehung. In: «schweizer schule». H. 1. 1992. S. 10–17.

Ramseger, J.: Was heißt «durch Unterricht erziehen»? Erziehender Unterricht und Schulreform. Weinheim und Basel 1991 (= Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd 5). (Beltz)

Zinnecker, J. (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Im Auftrag der Red. betrifft: erziehung. Weinheim und Basel 1975. (Beltz)