

Der erziehliche Wert des Unterrichts [Fortsetzung]

Autor(en): **Kessler, Albert**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **54 (1967)**

Heft 11

PDF erstellt am: **25.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-531737>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

spruch auf solche Talent- und Nachwuchsförderung. Daß sich daraus eine Reihe harter und unabdingbarer Konsequenzen ergeben, ist klar. Ihnen können wir nicht mehr ungestraft ausweichen. Die vermehrte Koordination des Schulwesens wird das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land, zwischen Groß- und Kleinkanton, zwischen Ober- und Unterschicht ebenso ausgleichen helfen, wie es international zwischen Kultur- und Entwicklungsvölkern, zwischen Weißen und Farbigen ausgeglichen wird. Für uns heißt dies u. a. auch, zu einer strengern Notengebung überzugehen und die Eltern und Behörden wie die Kinder daran zu gewöhnen. Andererseits ist mit der Grundforderung auch die andere Konsequenz gegeben, daß der vielfache Abstand zwischen hoher Begabung und magerem Einsatz inskünftig durch erhöhte Anforderungen an die Arbeitsleistung der Gutbegabten überwunden werden muß. Schon bei Lessing sagten sich die Lehrer, man müsse es mit ihm halten wie mit einem Pferd, das doppeltes Futter braucht.

III.

Das Höchstmögliche fördern

Nun gibt es genügend Lehrer, zumal an Mittel- und Sekundarschulen, die auf Höchstleistungen eingestellt sind, die auch doppeltes Futter zu geben gewöhnt sind, die jedoch dem andern Fehler verfallen, nämlich daß sie nicht in jedem Schüler das Höchstmögliche zu fördern bereit sind. Sie fordern von jedem Schüler das Gleiche und nicht das Seine. Sie kennen ihre Schüler nicht in ihren Anlagen, sondern nur in ihren Mängeln. Sie setzen nicht ein je neues und anderes methodisches Bemühen, nicht ein je anderes pädagogisches Geschick und nicht ein je besonderes Wohl-Wollen diesen Schülern gegenüber ein. In Amerika heißt das Prinzip, daß jeder Schüler gefördert und möglichst ans Ziel gebracht werden soll, in unsern Ländern jedoch, zumal in Frankreich, in Deutschland und in der Schweiz ist ein veraltetes, undemokratisches Wettbewerbsdenken maßgeblich, das möglichst alles ausschalten will, was die Latte noch nicht erreicht. Jene Lehrer und Schulen gelten als gut, die eine möglichst hohe Ausschaltungsziffer aufweisen. Die Ermutigungspädagogik, die methodische Hebammenkunst, die Einschaltung bester «Repetitoren» und methodischer und pädagogischer Spitzenkräfte zur Förderung der Andersbegabten oder von Anschluß-

verpassern würden dem Staat wie der Öffentlichkeit gewaltige Fehlausgaben ersparen, weil sie die betreffenden Fähigen, aber noch nicht Angepaßten zum Ziele bringen würden. Jedenfalls muß inskünftig ein Mehrfaches an Geduld und Geschick und gutem Willen gerade von sogenannten guten Lehrern aufgebracht werden, damit wirklich jeder Schüler nach seinen Anlagen gefördert wird. Die vermehrte Einschaltung von Anlagentestern (Schulpsychologen für Talententdeckung) wäre von gleicher Notwendigkeit wie die so wichtige Institution des schulpsychologischen Dienstes für die andern Aufgaben.

Verwirklichen wir, was der Katholische Lehrerverein der Schweiz an seiner letzten Jahresversammlung in Solothurn in seiner Schluß-Stellungnahme über die Nah- und Fernziele der interkantonalen Zusammenarbeit im Schulwesen u. a. beschlossen hat: «Der Katholische Lehrerverein der Schweiz erwartet von allen seinen Mitgliedern, daß sie an sich höchste Anforderungen in bezug auf das menschliche und leistungsmäßige Niveau der Schulen stellen.» Nn

Der erziehlche Wert des Unterrichts II. Teil*

Dr. Albert Keßler SM, Rom

In einer ersten Untersuchung haben wir festgestellt, daß der Unterricht Erziehung ist, indem er den Schüler in die Kultur seiner Umwelt einführt und somit auch am Aufbau seiner Persönlichkeit beteiligt ist. So gesehen ist der Unterricht vor allem eine Erziehung zum Sein. Geistige Gehalte werden dem Schüler zur Aufnahme geboten; indem er sie aufnimmt und verarbeitet, baut er seine Persönlichkeit auf. So wesentlich diese Erziehung auch ist, darf nun doch nicht übersehen werden, daß sie nicht das Ganze der Erziehung ausmacht. Diese Vermittlung geistiger Gehalte muß eher als Bildung angesprochen werden. Sie hat vor allem das geistige Sein zum Ziel. Die Erziehung im üblichen Sinne geht aber mehr auf das Tun als auf das Sein aus. Mit der Bildung als dem Auf- und Ausbau der Persönlichkeit ist stets die Vorstellung eines freiheitsbedingten Vorganges verbunden. Wir haben ja auch

* Siehe I. Teil in Heft 9 der «Schweizer Schule».

darauf hingewiesen, daß gerade zum Zweck der Freiheitswahrung die Bildung nur mittelbar erworben werden kann. Der Erziehung als dem Hinführen zum Tun haftet hingegen immer der Beigeschmack eines gewissen Zwanges an. So konnte denn Tolstoi behaupten: «Erziehung ist also Zwangsbildung. Bildung ist frei.»¹ «Erst später, im selben Maße wie er seine eigene Lebensauffassung auch religiös begründet, erkennt er stärker die Gemeinsamkeit, welche Erziehung und Bildung verbindet.»² Ein Nachvollzug dieser Einsicht dürfte nicht allzu schwierig sein. Sie kann in zwei Hauptzügen erfolgen: 1. Zielt die Bildung auf das Sein, die Erziehung aber vorzüglich auf das Tun, so steht fest, daß eine Erziehung ohne Bildung auf Dressur hinauslaufen würde. 2. Besteht aber die menschliche Vollkommenheit im werthafte Tun eines wertfähigen Wesens (Seinswesens), also in der Verbindung von Sein und Tun, so steht auch fest, daß Bildung und Erziehung sich gegenseitig zu ergänzen haben. Die Bildung hat also stets auf die Erziehung Rücksicht zu nehmen und darauf bedacht zu sein, daß die aufgenommenen Werte für das tägliche Leben zur Verfügung stehen. Die Erziehung hat stets danach zu streben, ihre Forderungen in Verbindung mit den durch Bildung aufgenommenen Werten zu bringen. In dieser gegenseitigen Unterstützung verhilft die Erziehung der Bildung zum bereichernden und vertiefenden Ausdruck, die Bildung der Erziehung aber zum freiheitswahrenden und echt persönlichen Vollzug des Tuns.

Es stellt sich nun die Frage: Wie kann der bildungsvermittelnde Unterricht auch zur Erziehung Anlaß geben? Um diese Frage zu beantworten, ist der Begriff Unterricht zu erweitern und auf all das auszudehnen, was ein organisierter Unterricht an menschlichen Einrichtungen bedarf, oder darauf, was den Unterricht zur Schule ausgebaut hat. Aus dieser Sicht kann eine dreifache Antwort auf die Frage nach dem engeren Erziehungswert der Schule gegeben werden. Die Schule bewirkt eigentliche Erziehung zum Tun

2. durch die besondern methodischen Forderungen des Unterrichtes;
3. durch die systematischen Aufforderungen der Erziehungsgemeinschaft.

Man erkennt in dieser dreifachen Antwort, daß es nicht mehr so sehr um einen Unterricht geht, der erziehlich wirkt, sondern um einen Unterricht, der zu erzieherischen Maßnahmen Anlaß gibt. Haben wir zuerst betrachtet, inwiefern der Unterricht Erziehung ist, so wenden wir jetzt unsere Aufmerksamkeit den Erziehungsgelegenheiten zu, welche der Unterricht bietet.

1. Die allgemeinen institutionellen Anforderungen der Schule

Eine erste Erziehungsgelegenheit der Schule ist großenteils darin gegeben, daß der Unterricht notwendigerweise nach organisatorischen Maßnahmen ruft. Diese Notwendigkeit stammt einerseits daher, daß die Schule ja selbst in eine organisierte Gesellschaft eingebettet ist. Andererseits ist es wohl der Hang des Menschen, in jede Vereinigung das organisatorische Schema des üblichen Gesellschaftslebens hineinzuprojizieren. Beide Vorgänge scheinen uns so selbstverständlich, daß wir oft der veränderten Welt gar nicht mehr gewahr werden, in welche der Schulneuling von heute auf morgen hineingestellt wird. Auf dem Lande dürfte der Übergang von der Kinderstube zur Schulstube allerdings weniger auffallend als in der Stadt sein, da Kinder doch vor Schuleintritt bei häuslichen und beruflichen Arbeiten (Landwirtschaft) kleine Hilfeleistungen verrichten. Sie gewöhnen sich auch an einen bestimmten Tages- und Arbeitsrhythmus, wenn die Familiengemeinschaft noch Berufsgemeinschaft ist. Aber auch da wird bei zunehmender Industrialisierung diese natürliche Erziehungsrolle der Familie abnehmen. Es ist sonderbar, daß in dieser Hinsicht bei zunehmender Zivilisation die Familie einen Erziehungsschwund erleidet und die Schule weitgehend die Erzieherrolle der Familie zu übernehmen hat. Gleichzeitig werden auch die Einschulungsschwierigkeiten beim Schulneuling größer. Psychologen empfehlen schonende Übergangslösungen. Vielerorts legt man zuerst dem Erstkläßler pro Tag nur zwei Schulstunden auf und läßt diese tägliche Stundenzahl von Monat zu Monat anwachsen. In Italien begleiten vielerorts die Eltern oder Großeltern ihre Kleinen bis zur 4. Klasse zur Schule und holen sie dort wieder ab. Da-

¹ Tolstoi. Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 1960, S. 24.

² Feifel, Erich. Personale und kollektive Erziehung. Freiburg, Herder, 1963, S. 45.

bei tragen oft die Eltern die Schulsachen der Kinder. In Japan wohnen die Mütter sogar dem Unterricht der Erstkläßler bei oder warten in einem Nebenzimmer beim gemütlichen Tee, bis ihr Schützling während der Pause oder bei gewissen Nöten ihrer bedarf. Kaum ist der Schulneuling aber diesem Zustand entwachsen, so spielt die Schule in seinem Leben eine so wichtige und ausschließliche Rolle, wie es in keinem andern Lande der Fall sein dürfte.

Die Übergangsschwierigkeiten, welchen das Kind ausgesetzt ist, wenn es von der Kinderstube in die Schulstube versetzt wird, scheinen in diesen Beobachtungen klar auf. Aber auch später noch, wenn der Schüler sich bereits in die neue Ordnung eingelebt hat, soll sich der Lehrer hier und da auf diese Änderung besinnen. Es wird ihm dann leichter sein, Geduld und Verständnis aufzubringen für retardierte Schüler oder gar für vorübergehende Rückfälle in die Anfangsschwierigkeiten bei ganzen Gruppen oder Klassen. Er wird besonders den erziehlichen Wert der neuen Ordnung, die das Kind in der Schule vorfindet, erkennen und zielbewußt ausbeuten. Worin besteht nun aber diese neue Ordnung? Langeveld hat sie vortrefflich in vier Stichwörtern zusammengefaßt: die «Zeit», die Aufgabe, die Arbeit, die Gemeinschaft³.

Das Zeiterlebnis des Kindes stimmt keineswegs mit dem des Erwachsenen überein. Wohl wird das Dauererlebnis für den Erwachsenen wie für das Kind sehr vom jeweiligen Seelenzustand bestimmt. Wunschzustände etwa lassen die Vergangenheit kurz, die Gegenwart lang erscheinen. Der Erwachsene unterlegt aber diesem Empfinden die «Zifferblattzeit», gibt sich dadurch ein objektives Zeitmaß und verliert sich somit meistens nicht aus der bewußten Wirklichkeit. Dem Kinde liegt aber diese objektive Zeiteinteilung noch fern. Mit ihrem Stundenplan führt es die Schule allmählich in diese Zeitgliederung des Erwachsenen ein und fördert damit auch das Heranreifen des Bewußtseins.

Mit der zeitgebundenen Beschäftigung wächst dann auch im Kinde der Sinn für die *Aufgabe*. Die Aufgabe ist wesentlich das, was in einer bestimmten Zeit erledigt werden muß und wofür man auch selbst verantwortlich ist. Verantwortlich bin ich aber, wenn ich mir darüber Rechen-

schaft gebe, daß mein Tun in der Zukunft zu bestimmten Folgen führen kann. In seiner Eigen-gesetzlichkeit erkennt das Kind die Zukunftsgebundenheit seines Handelns noch nicht. Der Begriff «Aufgabe» entgeht ihm. Hier setzt nun die Schule ein, um mit kleinen, einfachen Aufgaben die verantwortungsbewußte Einstellung aufzubauen: «Morgen mußt du den Beweis erbringen, daß du dich heute ums Lernen bemüht hast. Morgen ist der Tag der Abrechnung.» So etwa spricht die Schule zum Kinde mit jeder mündlichen oder schriftlichen Aufgabe. Es ist oft ein mühsames Lernen, das vom Lehrer viel Verständnis und Geduld verlangt, besonders bei Kindern, die wegen vernachlässigter Familienerziehung und mangelndem Beispiel seitens der Erwachsenen auf diese Einstellung nicht vorbereitet wurden. Jedenfalls ist diese Begegnung mit dem Kinde *in* der Aufgabe, die Erziehung zur Aufgabe, *die* Aufgabe der Schule. Mit dieser zukunftsbezogenen Betätigung wächst das Kind allmählich aus seiner Spielhaltung heraus. Spiel ist wesentlich gegenwartsbezogene und zielunbewußte Betätigung. Die Aufgabe richtet sich nach der Zukunft. Die Zukunft kristallisiert sich aber in einem bestimmten Ziel.

Indem die Schule das Kind nicht nur auf die Zukunft, sondern auch auf das Ziel seines Tuns hinweist, führt sie es allmählich aus seinem Spiel-drang zur *Arbeitsverfassung*. Es braucht nicht darauf hingewiesen zu werden, wie wichtig dieser Übergang heute für die Charakterbildung des Menschen ist. Wer im Spiel-drang verfangen bleibt, kann sich in der heutigen Gesellschaft unmöglich zurechtfinden. Was man irrigerweise Künstlernaturen nennt, sind oft nur das Ergebnis einer verfehlten Entwicklung vom spielenden Kind zum arbeitenden Menschen.

Zeit, Aufgabe, Arbeit, das sind wesentliche Bestandteile des erziehlichen Wertes der Schule und ergeben sich größtenteils aus der Struktur der Schule. Trotzdem soll sich der Lehrer hier und da auf diesen Einfluß der Schule besinnen, um etwaigen Schwierigkeiten in diesem Bereiche begegnen zu können und sich seiner erziehlichen Tätigkeit auch außerhalb des eigentlichen Lehrens bewußt zu werden.

Es wird nicht notwendig sein, auf einen vierten Bestandteil dieser Schulerziehung einzugehen, nämlich auf die erweiterte menschliche Umgebung, die dem Kinde entgegentritt, wenn es aus der behüteten Familiengemeinschaft herausge-

³ Langeveld, M. J. Die Schule als Weg des Kindes. Braunschweig, Westermann, 1966, 3. Auflage.

hoben und der Schule überantwortet wird. Dieser erste, diesmal unausweichliche Schritt in die Welt, ist für das spätere soziale Verhalten des Kindes von unermeßlicher Bedeutung. Es sei hier nur auf zwei wesentliche Aufgaben des Lehrers hingewiesen: die Klasse zu einer echten, altersgemäßen *Gemeinschaft* zusammenzuschmieden, um den Gemeinschaftssinn der Kinder zu stärken; *in seinem eigenen Verhalten das Vaterbild des Kindes auszubauen*, um im Kinde den richtigen Autoritätssinn zu wecken und dem Gottvater-Bild in der kindlichen Seele zum Durchbruch zu verhelfen. Wie manches Erhabene, aber auch äußerst Praktische wäre da zum Erzieherberuf des Lehrers zu sagen! Wir können aber bei diesen allgemeinen institutionellen Anforderungen der Schule nicht länger verweilen und wenden uns den besonderen methodischen Forderungen des Unterrichtes zu.

2. Besondere methodische Forderungen des Unterrichtes

Zeit, Aufgabe, Arbeit und Gemeinschaft mögen im Vorausgehenden als Begriffe oder Einstellungen erschienen sein, welche im Kinde durch die Schuleinrichtung fast unwillkürlich und ohne sein Zutun bewirkt werden. Das Schulkind wäre also doch unausweichlich dieser Auswirkung der Schule ausgesetzt. Eine solche Lage verletzte seine menschliche Freiheit. In Wirklichkeit kommt dieses Hineinwachsen in Zeit, Aufgabe, Arbeit und Gemeinschaft nicht ohne das Mittun des Kindes zustande. Hierin kann auch die Aufgabe des Lehrers klar überblickt und genauer bestimmt werden. Er hat das Schulkind zu diesem Mittun anzuregen und gegebenenfalls im Sinne der Gewöhnung anzuhalten. Denn die richtige Einstellung zu Zeit, Aufgabe, Arbeit und Gemeinschaft äußert sich in vielen menschlichen Tugenden, deren Erwerb wiederum diese Einstellungen hervorruft und sichert. Die richtige Einstellung zur Zeit verlangt Pünktlichkeit, Vorausblick, Bedachtsamkeit. Das Aufgabebewußtsein fordert ebenfalls Pünktlichkeit, dazu aber Sorgfalt, Reinlichkeit, Aufmerksamkeit, Gehorsam, Bereitschaft, das Urteil über die verrichtete Aufgabe hinzunehmen, Mut im sachlichen Versagen, auch Schaffenslust und Initiative. Die Arbeitsgesinnung aber kommt erst zustande, wenn sich diesen Tugenden auch Zielbewußtheit, Klugheit, Ausdauer und Beharrlichkeit zugesellen. Man könnte eine vollständige Tugendlehre aufstellen, wollte

man alle Eigenschaften aufzählen, welche der wohlgeordnete Unterrichtsbetrieb vom Schüler fordert. Die Tradition hat denn auch all diese Eigenschaften in einem Wort zusammengefaßt und nennt sie schlechthin *Fleiß*. Damit hat das Wort allerdings eine Sinnerweiterung erfahren. Der Fleiß ist ursprünglich jenes Verhalten, das dem Tätigkeitsdrange entspringt. Auf die Schule angewendet dürfte der Fleiß den Willen bezeichnen, welcher der Lernlust entspringen kann. Er beginnt mit dem freudigen Anlauf, wechselt in das gleichmäßige Fortwirken über und wirkt sich schlußendlich noch als Beharrlichkeit aus. *Durch die drei Phasen hindurch ist er von der Liebe zum Lernen, zum Forschen, zur Wahrheit überhaupt* beschwingt. Das lateinische *diligentia* deutet auf diesen Urquell des Fleißes, auf die Zuneigung, die Liebe hin (Willmann). Es mußte auf diesen Ursprung des Fleißes hingewiesen werden, damit klar hervortrete, in welcher Weise der Lehrer diesen Fleiß fördern kann. Mit der Anforderung allein ist es nicht getan. Vom Zwang gar nicht zu sprechen. Zwang kann höchstens zur Gewöhnung, zur Vorstufe des Fleißes führen. Die Liebe zur Sache selbst muß dem Schüler eingeflößt werden. Dazu aber führt nur dieselbe Liebe zur Sache, die sich im Verhalten des Lehrers kundtut und an dessen Beispiel sich die Hingabe des Schülers entfachen kann.

Es braucht kaum darauf hingewiesen zu werden, daß diese Grundeinstellung des Lehrers sich als ebenso notwendig erweist, wenn es darum geht, im Kinde den *Gemeinschaftssinn* zu wecken. Mehr als in der Arbeitshaltung ist hierin das Verhalten des Lehrers ausschlaggebend. Wir Lehrer sollten uns diesbezüglich einer gründlichen Prüfung unterziehen. Laut einer Erhebung in Deutschland ereignen sich je Unterrichtsstunde durchschnittlich 12 bis 15 Konfliktsituationen zwischen Lehrer und Schülern. «Die Häufigkeit derartiger Konflikte ist vermutlich nicht das Entscheidende, sondern die Art des Verhaltens von Lehrern hierbei. Man kann mit größter Wahrscheinlichkeit annehmen, daß wir Lehrer in diesen Situationen überwiegend (94 %) autokratisches Verhalten verwirklichen. Jugendliche bekommen deutlich die Macht und Verfügungsgewalt ihrer Erzieher zu spüren und erfahren Schimpfworte, Beleidigungen und Demütigungen, sodaß in Situationen des Konfliktes meist keine grundsätzliche Achtung ihrer Persönlichkeit gegeben ist. In anderen Untersuchungen er-

gab sich, daß wir Lehrer häufig wenig höflich zu Schülern sind, was sich etwa in einem geringen Gebrauch der Höflichkeitswörter «Bitte» und «Danke» ausdrückt (Durchschnitt je Unterrichtsstunde: siebenmal «Bitte» und einmal «Danke», obwohl in den Unterrichtsstunden durchschnittlich fünfzig Befehle gegeben werden.) In Situationen, in denen sich Schüler vertrauensvoll mit ihren Problemen an Lehrer wenden, zeigen wir Lehrer ferner häufig geringes Verständnis und reagieren leicht mit Kritik, Vorwurf und Anschuldigungen.»⁴ Unsere gewöhnliche Reaktion ist es aber, welche das Verhalten der Schüler unter sich und zu ihren Mitmenschen bestimmt. Muß sich denn Autorität unbedingt autoritär äußern? Im Gegenteil, ist sie sich ihrer Stärke bewußt, so kann sie sich der gewöhnlichen zwischenmenschlichen Beziehungen bedienen. Nur die Autorität, die an sich selbst zweifelt, muß zu Machtmitteln Zuflucht nehmen.

Wir stoßen also auch in diesen erzieherischen Maßnahmen des Unterrichts auf die Feststellung, daß die *Erziehergestalt des Lehrers* für den erzieherischen Wert des Unterrichtes *ausschlaggebend* ist. Wohl hat er manche Tugenden zu fordern, zu denen der organisierte Unterricht Anlaß gibt. Diese Forderungen sollen aber wesentlich von seinem Beispiel ausgehen. Man kann darauf entgegen, daß das Beispiel des Lehrers für den Schüler nicht unbedingt hinreißend wirkt, trennt sie doch nicht nur das Alter, sondern sozusagen auch der Beruf. Wenn dem Schüler auch das Beispiel des Lehrers aufleuchtet, so kann er sich doch immer hinter der Entschuldigung verschanzen: Der Lehrer ist erwachsen, und dazu ist es sein Beruf. Darum muß das Beispiel des Lehrers durch dasjenige der Mitschüler ergänzt werden.

3. Systematische Aufforderung der Erziehungsgemeinschaft

Nebst diesem Grundsatz, daß die Beispiele der Altersgenossen weit mehr mitreißen als diejenigen der Vorgesetzten, sind noch manche Gründe anzuführen, die für eine systematische Erziehung in der Gemeinschaft sprechen. Wir haben schon auf das heutige Versagen der Familie im Bereiche der Erziehung hingewiesen. Selbst dort, wo

⁴ Tausch, Reinhard. Soziale Interaktion Lehrer-Schüler und Sozialklima in Schulen. In: Politische Psychologie, Band 4. Politische Erziehung als psychologisches Problem. Frankfurt/M., Europäische Verlagsanstalt, S. 109.

die Familie dank ihrer Anstrengungen noch erziehen kann, ist sie doch allzu oft zur Einseitigkeit verurteilt. Man erzieht, wie man erzogen wurde, oder dann nach einem Wunschbild, das man seiner eigenen Erziehung entgegenstellt. In der Schule tut jedoch eine systematische Erziehung not, um vor dem Eintritt ins Leben noch all diese Einseitigkeiten nach Möglichkeit auszugleichen. Natürlich werden Einseitigkeiten und Eigenarten schon durch das gemeinsame Leben und Tun in der Schule gemildert. Ob der Ausgleich immer zum Vorteil des Besseren ausfällt? Da ist jedenfalls ein Führungsprozeß vonnöten. Die Masse ist ja blind. Je mehr sie mit Blindheit geschlagen ist, desto unheilvoller kann sich ihre Macht auswirken. Warum sollte man diese Macht nicht in den Dienst der Erziehung stellen?

Jedermann wird diese Gründe für eine systematische gemeinschaftliche Erziehung bejahen. Wie aber soll ein solches Unternehmen bewerkstelligt werden? Man kann ganz einfach von einem Mittel ausgehen, das viele Lehrer fast unbewußt anwenden. Die vielen menschlichen Tugenden, zu denen der gewöhnliche Ablauf des Unterrichtes den Schüler immer wieder aufruft, geben dem Lehrer fortwährend Anlaß, Aufforderungen an alle oder an einzelne Schüler zu richten: Schweigen! Aufpassen! Geradesitzen! Mitlesen! Schön schreiben! Deutlich sprechen! Nicht spielen! Ordnung in der Schultasche! Usw. Solche Aufforderungen können dem Lehrer und den Schülern zum Überdruß werden. Jedenfalls beeinträchtigen sie den Unterricht, stören die Stimmung oder verhindern, daß sie zustande kommt. Warum könnten diese Aufforderungen nicht Stück um Stück, von Woche zu Woche, dem Gemeinschaftsbewußtsein überlassen werden? Ein Wochenvorsatz könnte vorteilhaft die undankbare Rolle des warnenden Lehrers übernehmen. Es dürfte nicht allzu schwierig sein, diesem Wochenvorsatz eine gewisse Eindringlichkeit zu verschaffen. Er müßte nur mit den entsprechenden Beweggründen vorgebracht und unterbaut werden. Die Zeit, die am Anfang der Woche darauf verwendet wird, wäre bald wieder eingeholt, würde doch der Lehrer weniger oft den Unterricht mit disziplinarischen Anordnungen zu unterbrechen haben. Kämen auch Verstöße gegen den Wochenvorsatz vor, ein kurzer Aufruf genügte oder auch nur ein Blick auf die Wandtafel, wo der Vorsatz vermerkt wurde. Meistens wird sogar das Beispiel der Mitschüler, die sich des Vorsatzes

erinnern, die beste Ermahnung sein. Darin tritt dann auch der große Vorteil dieses Vorgehens in Erscheinung: autoritäres Eingreifen und Zwang werden durch die stille Aufforderung der Gemeinschaft ersetzt, welche dem einzelnen eine größere Freiheit zusichert und ihn wesentlich durch die Besinnung zum richtigen Tun anleitet.

Auf ein solches Vorgehen kann im vollen Sinne die Bezeichnung «erziehlich» angewendet werden, entgeht es doch zwei großen Gefahren in der Erziehung: einerseits dem allzu autoritären Eingriff des Erziehers, andererseits dem allzu unberechenbaren Einfluß der Umwelt, deren gestaltende Auswirkung fast nur auf die Anpassungsfähigkeit des Menschen abstellt. Der Eingriff des Erziehers kann als erzieherisch, der Einfluß der Umwelt als erziehend bezeichnet werden.

Weder dem ersten noch dem zweiten Ausdruck braucht notwendigerweise ein abschätzender Beigeschmack anzuhaften. Erzieherisch wirkt die Person, die mit erzieherischer Absicht – intentional – handelt. Erziehend wirkt sich die Umwelt auf den Menschen aus, wenn dieser dank seiner Wertfähigkeit in der Umwelt Werte entdeckt und sich diese für sein Verhalten oder in seinem Tun aneignet. Beide Vorgänge weisen aber Gefahren auf, wenn sie einseitig betrieben werden. Der erzieherische Einfluß des Lehrers artet leicht in Autoritätszwang aus und führt beim Schüler zur unfreien Haltung, welche entweder Kritiksucht, Empörung, Auflehnung oder aber nicht minder gefährliche Unselbständigkeit auslöst. Ist der Zögling aber allzu führungslos dem Einfluß der Umwelt ausgesetzt, so läuft er Gefahr, dem Opportunismus oder gar dem Konformismus zu verfallen. Der Opportunismus liefert ihn hemmungslos den Umwelteinflüssen aus; der Konformismus läßt ihn wahllos das Verhalten seiner Umwelt nachahmen. Beide münden in einen Persönlichkeitsverlust aus. Gegen diese Gefahr kann nur eine bewußte Erziehungsführung durch Erwachsene aufkommen, die mit Rat und Tat zur Auswahl des Wertvollen in der Umwelt anleiten, zum Widerstand gegen das Wertlose auffordern und in allem dem jungen Menschen zu einer persönlichen Verarbeitung des Aufgenommenen verhelfen. Den Gefahren des Autoritarismus hingegen kann der Zögling nur entgehen, wenn der Lehrer das persönliche Mittun nicht nur duldet, sondern sich ehrlich freut, wenn er es hat hervorrufen

können. Auf diese Art sollen die beiden Tendenzen des erzieherischen Eingriffes und des erziehenden Einflusses versöhnt und zur Selbsterziehung hingeführt werden. Diese Versöhnung kann im erzieherischen Wert des Unterrichtes auf vortreffliche Weise verwirklicht werden. In der Wechselwirkung von Lehrer, Schüler und Schülergemeinschaft führt sie zur Selbsterziehung hin. Es ließe sich nicht nur von einer *gemeinsamen* Selbsterziehung (Spranger), sondern geradezu von einer *gemeinschaftlichen* Selbsterziehung sprechen.

Wir haben uns allerdings nur mit der einfachsten Form der gemeinschaftlichen Selbsterziehung befaßt: dem Wochenvorsatz. Mit zunehmendem Alter der Schüler könnte dieses Erziehungsmittel zu einem systematischen Erziehungsprogramm ausgebaut werden. In einem Programm, das mehrere Wochen umfaßte, könnten verschiedene Seiten einer Tugend beleuchtet und mit entsprechenden Vorsätzen in die Tat umgesetzt werden. Die Wahl der Tugend sollte je nach den Bedürfnissen getroffen werden. Das Programm könnte sogar auf die ganze Schule oder wenigstens auf einzelne Abteilungen, die entwicklungspsychologisch eine gewisse Einheit aufweisen, ausgedehnt werden. Die Beobachtungen der Lehrer ergäben genügend Stoff für solche systematische Erziehungsprogramme. Wichtig ist, daß das Programm in sehr praktische, kontrollierbare Vorsätze aufgegliedert und die Anregung zur selbsterzieherischen und gemeinschaftlichen Betätigung mit reichhaltigen, verschiedenartigen und dem Alter entsprechenden Beweggründen unterbaut werde. Ein solches Programm kann alle erzieherischen Werte des Unterrichtes in einer großen Einheit zusammenfassen. Die Wahrheitssuche und die Ausrichtung auf die Werte, die den erzieherischen Unterricht als Lehren und Lernen auszeichnen, können die Beweggründe zum jeweiligen Erziehungsprogramm liefern. Besonders der muttersprachliche Unterricht kann oft unmittelbar auf das jeweilige Thema des Erziehungsprogrammes ausgerichtet werden: Beispiele und Vorbilder können im Leseunterricht vorgelegt werden; der Aufsatzunterricht kann zur persönlichen Überlegung anregen. Die Tugenden aber, die im Erziehungsprogramm eingeübt werden sollen, sind in den wichtigsten Anforderungen der Schule gegeben: Zeitsinn, Aufgabebewußtsein, Arbeitssinn, Gemeinschaft. Die praktischen Vorsätze werden nie fehlen, wenn man sie in den Schülerpflichten

sucht, welche der Schulalltag mit sich bringt und in denen die meisten Tugenden zum Ausdruck und zur Übung kommen.

Der ganze Pflichtenkreis der Schule kann also in einem solchen Erziehungsprogramm erfaßt werden. Ein solches Programm bildet sozusagen die Krone der erziehlichen Bemühungen der Schule, ermöglicht es doch, das erzieliche Bestreben des Lehrers in dasjenige des Schülers und der Gemeinschaft überzuleiten. So erreicht die Schule ihren erziehlichen Wert in seinem höchsten menschlichen Ziel: die Selbsterziehung des Schülers aus den eigenen Anregungen und aus denjenigen der Gemeinschaft. Diese gemeinschaftliche Selbsterziehung sollte jeder Schule als Ideal vorschweben. So wird die Schule nach dem Ausdruck Bergsons «eine Maschine, die Menschen macht». Der Ausdruck mag etwas grob erscheinen und der hohen Aufgabe des Lehrers nicht ganz gerecht werden. Wollten wir die Würde des Lehreramtes und die Bedeutung der Schule in einem einzigen Ausdruck einfangen, so dürfte wohl nur ein Wort dieser Wirklichkeit entsprechen. Ein Wort allerdings, das mit einer heilsgeschichtlichen Bedeutung beladen ist. Hat aber die Schule, die christliche Schule im besonderen, nicht auch eine heilsgeschichtliche Aufgabe? Langeveld hat uns das Wort vorgesprochen: die Schule ist ein Weg der *Menschwerdung*.

Der polytechnische Lehrgang in Österreich (Neuntes Schuljahr)

Laut Verordnung des Bundesministeriums für Unterricht

1. Gliederung nach Unterrichtsgegenständen

Der Lehrplan des Polytechnischen Lehrganges ist nach Unterrichtsgegenständen gegliedert; diese bedeuten verschiedene Aspekte bei der Begegnung mit ein und derselben Wirklichkeit oder verschiedene Weisen gestaltender Tätigkeit.

Innerhalb des einzelnen Unterrichtsgegenstandes kommt es, unbeschadet des notwendigen sachlogischen Aufbaues, nicht auf lückenloses Aneinander grenzen der behandelten Teilgebiete an. Die exemplarisch gebotenen, das heißt beispielhaft ausgewählten und zu hinreichender Vertiefung geführten Teilgebiete sollen in ihrer Gesamtheit

allen Bereichen des menschlichen Lebens gerecht werden.

2. Differenzierung im Polytechnischen Lehrgang

Abgesehen von den durch die Landesausführungsgesetze für die Polytechnischen Lehrgänge verfügten Differenzierungen und den durch die Anzahl der Klassen des Polytechnischen Lehrganges an einer Schule gegebenen Differenzierungsmöglichkeiten, ist vor allem dort, wo nur eine oder wenige solche Klassen an einer Schule bestehen, der Differenzierung der Unterrichtsarbeit und allenfalls auch der Schulveranstaltungen nach der Vorbildung beziehungsweise Schultüchtigkeit und nach den Geschlechtern besonderes Augenmerk zuzuwenden. Für die innere Differenzierung, die sich besonders auf die Unterrichtsgegenstände zur Festigung der allgemeinen Grundbildung, darunter vornehmlich Deutsch und Mathematik, erstrecken wird, sind die Möglichkeiten der Gruppenarbeit und der Stillarbeit auszuschöpfen. Von den Möglichkeiten der äußeren Differenzierung durch besondere Stundenplangestaltung (gemeinsamer und getrennter Unterricht innerhalb der Klasse) wird nur im unbedingt erforderlichen Ausmaß und mit Zustimmung des Bezirksschulrates Gebrauch zu machen sein. Die Differenzierung nach den Geschlechtern (zum Beispiel in Gesundheitslehre) ist jedoch auf jeden Fall anzustreben.

3. Erweiterungsstoffe

Für einzelne Unterrichtsgegenstände sind Lehrstoffangaben durch das Wort «allenfalls» als Erweiterungsstoffe gekennzeichnet, die nur unter günstigen Verhältnissen durchgenommen werden sollen. Sie dürfen die sichere Aneignung des übrigen Lehrstoffes nicht gefährden.

4. Schuleigene Lehrstoffverteilung

Innerhalb der vom Lehrplan gezogenen Grenzen ist die Auswahl und die zeitliche Verteilung des Lehrstoffes wie auch die Entscheidung für einen bestimmten Lehrvorgang dem pflichtgemäßen Ermessen des Lehrers anheimgestellt. Diese Entscheidung gibt dem Lehrer Freiheit, legt ihm aber in hohem Maß Verantwortung auf.

Die Stoffangaben im Unterrichtsgegenstand Leibesübungen sind ein Verzeichnis altersstufengemäßer Übungen, aus denen jede Schule nach ihren örtlichen Verhältnissen eine Auswahl zu