

LERNEN MIT BESCHRÄNKTER HAFTUNG? –

Pädagogische Verantwortung zwischen Überforderung, Unausweichlichkeit und neuen Anforderungen

Friedrich Schweitzer, Evangelisch-Theologisches Seminar, Universität Tübingen

1. Einführung

„Lernen mit beschränkter Haftung“ – was ist damit gemeint? Auf den ersten Blick könnte man meinen, hier sei an die Kinder und Jugendlichen gedacht, die sich nur mit Vorbehalt in das Bildungssystem einbringen. Unter Stichworten wie „neuer Sozialisationstyp“ oder „die neuen Schüler“ sind solche Haltungen vielfach diskutiert worden: Beobachtet wird eine Warenhausmentalität gegenüber dem Bildungssystem, mit dem man sich selbst nicht identifiziert. „Lernen mit beschränkter Haftung“ würde dann ein bloß äußerliches Nutzen oder gar Benutzen von Bildungsangeboten bedeuten, die einen selbst im Grunde nichts angehen.

Im vorliegenden Zusammenhang ist aber offenbar etwas anderes gemeint. Im Untertitel zu diesem Beitrag wird nach der „pädagogischen Verantwortung“ gefragt und damit nach den Pädagoginnen und Pädagogen, nach den Erwachsenen also und damit nach uns selbst. Geprüft werden soll, wie weit die pädagogische Verantwortung für die Wertorientierungen von Kindern und Jugendlichen heute reichen kann – angesichts der Realität unserer Gesellschaft, angesichts der Realität des Bildungssystems, aber auch angesichts der realen Möglichkeiten und Grenzen jedes einzelnen Lehrers oder jeder einzelnen Lehrerin.

Im folgenden möchte ich diese Frage nach Reichweite und Grenzen pädagogischer Verantwortung im Wertebereich am Beispiel der Schule aufnehmen. Wie sich zeigen wird, treten die Paradoxien pädagogischer Verantwortung im Bildungssystem in der Schule beispielhaft hervor. Hier nämlich stoßen wir auf die Erfahrung einer hoffnungslosen Überforderung, aber auch auf die Unausweichlichkeit einer wertebezogenen Erziehung angesichts neuer Herausforderungen in Welt und Gesellschaft.

2. Schule in der öffentlichen Bildungsdiskussion der 90er Jahre

„Schule als Sündenbock“ und „Schule als Allzweckwaffe“ – das sind gewiß starke Worte für die Schule in der öffentlichen Bildungsdiskussion der 90er Jahre. Solche Bilder sollten jedenfalls nicht leichtfertig verwendet werden. Meines Erachtens erfassen sie aber zwei weitverbreitete Tendenzen in der gegenwärtigen Diskussion. Zugleich machen sie deutlich, warum die Wahrnehmung pädagogischer Verantwortung heute alles andere als leichtfällt.

Betrachtet man die öffentliche Bildungsdiskussion der 90er Jahre, wie sie in Stellungnahmen von Politikern und Politikerinnen, in den Medien oder in der populären pädagogischen Literatur zum Ausdruck kommt, so erscheint die Wahrnehmung von Schule eigentümlich gespalten. Grundsätzliche Zweifel an der Schule stehen neben geradezu überschäumenden Erwartungen, pädagogischer Pessimismus steht neben Phantasien des Ma-

chens und der Machbarkeit. Allgemein ist festzuhalten, daß die Kritik an der Schule zunimmt, während gleichzeitig die Erwartungen und Anforderungen an die Schule steigen – wahrhaft eine paradoxe Situation.

Paradox jedenfalls ist eine Argumentation, der zufolge die Schule einerseits als Ursache von Jugendproblemen anzusehen sei, andererseits aber gerade von der Schule die Lösung solcher Probleme erwartet wird. Und genau diese Argumentation ist heute vielfach zu beobachten:

- Angesichts von Gewalt in der Gesellschaft wird der Schule vorgehalten, sie hätte entsprechenden Tendenzen bei Jugendlichen eben nicht gewehrt und sei nicht rechtzeitig eingeschritten; zugleich solle die Schule aber dafür sorgen, daß Gewalt für die Gesellschaft künftig kein Problem mehr sei.
- Der Schule wird vorgehalten, daß sie die Kinder unter Berufung auf Demokratie viel zu früh zu Selbständigkeit und eigener Entscheidung erziehen wolle; zugleich aber wird von der Schule erwartet, daß sie mit entsprechenden Programmen die allgemeine Politikverdrossenheit in der Gesellschaft überwinden möge.
- Schon seit 20 Jahren wird der Schule immer wieder vorgeworfen, sie vernachlässige die Bildung von Charakter und Tugend; zugleich wird erwartet, daß die Schule den – wie es heißt – Werteverfall in der Gesellschaft aufhalten oder sogar umkehren könne.

Die Spannung zwischen öffentlicher Schulverdrossenheit einerseits und immer höheren Erwartungen andererseits hat natürlich auch sehr konkrete Folgen. Dem nachlassenden Vertrauen in die Schule entspricht der Rückgang von Investitionen im Bildungsbereich. Reformen sollen, bitteschön, stets kostenneutral sein! Und während die Erwartungen an die Schule wachsen, werden zugleich die Deputate erhöht, werden die Klassen vergrößert und werden erzieherisch wertvolle Zusatzangebote eingeschränkt.

Bei einer Tagung über Werteerziehung darf auch nicht verschwiegen werden, daß wir in der öffentlichen Schuldiskussion häufig einem gefährlichen Zuschreibungs- und Delegationsmuster begegnen – einem Muster, das zwar als solches keineswegs neu, pädagogisch aber gleichwohl immer wieder neu zu problematisieren ist: die Delegation gesellschaftlicher Probleme an Pädagogik und Schule. Wo immer in der Gesellschaft Probleme auftreten – Gewalt, Politikverdrossenheit, fehlende Werte, aber eben auch Verkehrsunfälle, Ernährungsprobleme oder Medienflut –, immer soll die Schule für eine Lösung solcher Probleme sorgen: Erziehung gegen Gewalt, Erziehung für politisches Engagement, Werteerziehung, Verkehrserziehung, bewußte Ernährung, Medienerziehung und so weiter. Gewiß sind alle diese Anliegen wichtig und richtig. Falsch wird die Problembeschreibung aber dann, wenn aus gesellschaftlichen Problemen Schulprobleme gemacht werden sollen und wenn Lösungen für die Gesellschaft allein von Pädagogik und Schule erwartet werden.

Wie soll auf diese Situation reagiert werden? Welche Lösungen bieten sich an? Aus meiner Sicht sind derzeit drei Reaktionsmuster im Gespräch, die die Schule aus der Spannung zwischen Vorwürfen und Erwartungen herausführen sollen:

- a) Die erste Strategie findet sich idealtypisch bei dem amerikanischen Psychologen William Kilpatrick, in seinem Buch „Why Johnny can't tell right from wrong“ (1993) – Warum Johnny nicht zwischen richtig und falsch unterscheiden kann. Darin wird empfohlen, die Schule als moralische Sozialisationsinstanz zu verstehen (ebd., S. 225ff). Es wird davon ausgegangen, daß die Schule die an sie gestellten Erwartungen tatsächlich einlösen könnte, wenn sie nur wollte. Voraussetzung dafür sei, daß Schulen sich wieder als soziale Institutionen sehen lernen, deren erste Funktion in Sozialisationswirkungen besteht, das heißt in der Beeinflussung von außen, nicht in individueller Entwicklung, wie Lawrence Kohlberg und andere dies vertreten haben. Kilpatrick zufolge könnten die Schulen dabei viel vom Militär lernen, insbesondere von den Militärschulen. Diesen nämlich gelinge es bis heute, über die Lerninhalte hinaus Charakter und Stolz zu vermitteln.

„Schule als moralische Sozialisationsinstanz“ bedeutet demnach vor allem, daß die Schule ein bestimmtes wertbezogenes Ethos verkörpert und vermittelt. Nicht Bildung im Sinne von Mündigkeit und eigener Urteilsfähigkeit steht hier im Zentrum, sondern die Prägung der Institution. Dies ist genau umgekehrt bei der zweiten Strategie:

- b) Rückbau der Schule auf Unterricht. Insbesondere der Göttinger Pädagoge Hermann Giesecke (1996) plädiert dafür, den Auftrag der Schule überhaupt neu zu bestimmen. In Gieseckes Thesen heißt es, die „Rolle der Schule im Rahmen der gesamten Sozialisation der Schüler“ werde hoffnungslos „überschätzt“. Das „Problem vieler Lehrer in vielen Schulen“ bestehe darin, „daß sie gar nicht mehr dazu kommen, in Ruhe und Gelassenheit ihren Unterricht zu erteilen, weil ihre Klassen zu sozialpädagogischen Problemgruppen geworden sind“. Die verbreitete Forderung, „daß die Schule sich eben sozialpädagogisieren müsse“, sei jedoch ein „Fehlenschluß“. Dafür seien andere Einrichtungen etwa der Jugendhilfe viel besser gerüstet. Der Schule und den Lehrern hingegen rät Giesecke, sich auf die Aufgabe des Unterrichts zu konzentrieren. In der Vermittlung eines „Mindestmaßes an systematischer geistiger Vorbildung“ liege der eigentliche Auftrag der Schule (Fauser 1996, 5ff).

„Rückbau der Schule auf Unterricht“ heißt demnach entschiedene Abwehr der Erziehungsansprüche, denen die Schule heute begegnet. In dieser Sicht gehören solche Aufgaben in die Sozialpädagogik, nicht aber in die Schule. Gesellschaftliche Probleme sollen an die Gesellschaft zurückverwiesen werden. Die Schule gibt dann nicht vor, sie lösen zu können. Dies gilt ähnlich auch für die dritte Strategie:

- c) Radikale Schulkritik wird im Anschluß an Ivan Illich heute etwa durch Marianne Gronemeyer erneuert. Ihrem Buch „Lernen mit beschränkter Haftung“ gibt Gronemeyer den bezeichnenden Untertitel „Über das Scheitern der Schule“. Aus ihrer Sicht ist die Schule heute in so viele Widersprüche und Paradoxien verwickelt, daß nur noch die radikale Infragestellung der Schule als solcher weiterhelfen kann. Die gesellschaftlichen Erwartungen an Schule lassen es ihres Erachtens gar nicht zu, daß Schule der Bildung dienen kann. Deshalb sei sie in Wahrheit „als Schule nicht existent“. Zugleich gelte, daß die Schule einen Bildungsanspruch aber auch nicht durchsetzen kann, und deshalb sei sie auch gar „nicht existenzfähig“ (Gronemeyer 1996, S.16). Darin sieht Gronemeyer das „Dilemma“ der heutigen Schule als einer gescheiterten Institution.

„Schule als moralische Sozialisationsinstanz“ – „Rückbau der Schule auf Unterricht“ – „Entschulung von Schule und Gesellschaft“, das sind weithin verbreitete Strategien, mit denen gegenwärtig auf die Widersprüche und Paradoxien der öffentlichen Schuldiskussion reagiert werden soll. Meines Erachtens ist aber keine dieser drei Strategien geeignet, der Schule wirklich eine angemessene Perspektive im Sinne pädagogischer Verantwortung zu geben. Im Bild dieser Tagung gesprochen sind es vielmehr Möglichkeiten, nach links und rechts vom Seil zu fallen – oder, im Falle der radikalen Schulkritik, das Seil überhaupt durchzuschneiden. Warum ich so urteile, soll nun in einem zweiten Argumentationsschritt deutlich werden.

3. Werterziehung zwischen Unmöglichkeit und Unausweichlichkeit

In diesem Abschnitt möchte ich zeigen, daß Werterziehung in einer eigentümlichen Spannung steht – in der Spannung nämlich zwischen der Unmöglichkeit, die überschießenden Ansprüche an Erziehung und Schule zu erfüllen, einerseits und andererseits der Unausweichlichkeit dieser Ansprüche. In gewisser Weise kann man sagen: Was die ethische Erziehung erschwert oder gar unmöglich macht, macht sie zugleich auch notwendig und zu einer unausweichlichen Aufgabe. Dies will ich nun in drei Hinsichten etwas genauer erläutern – im Blick auf das Verhältnis von Schule und Gesellschaft, im Blick auf das Problem der Pluralität und schließlich im Blick auf die Rolle von Werten in der Schule.

Zunächst also zum Verhältnis von Schule und Gesellschaft. Hier geht es vor allem um die rechte Unterscheidung zwischen pädagogischen und gesellschaftlichen Problemen. Pädagogische Verantwortung darf sich nicht als Feigenblatt für gesellschaftliche Probleme mißbrauchen lassen, und sie darf auch nicht der Allmachtsphantasie aufsitzen, als könne das Bildungssystem allein alle gesellschaftlichen Probleme lösen. Treffend und bissig formuliert hier Marianne Gronemeyer: „Dabei stirbt der deutsche Wald wirklich nicht an einem Mangel an Umwelterziehung, sondern an Autoabgasen. Und der Frieden wird nicht durch unzureichende Friedenserziehung gefährdet, sondern durch Waffen und Monstrositäten, die nicht einmal mehr ‘Waffen’ genannt werden können“ (1996, S.130). Soweit kann ich Gronemeyer nur zustimmen: Gesellschaftliche Probleme sind keine Schulprobleme! Aber ist es auch noch richtig, wenn sie daraus – im Duktus der radikalen Schulkritik – folgert: „Je verantwortungsbereiter die Pädagogik in dieser Hinsicht ist, desto unbehelligter bleiben die Verhältnisse“? – Zumindest in gewisser Weise sitzt auch dieses schulkritische Argument noch der genannten Allmachtsphantasie auf: Die Pädagogik bleibt ursächlich verantwortlich für gesellschaftliche Probleme, gerade auch dann, wenn sie versucht, kritisch zu ihrer Lösung beizutragen. Das ist dann nur die Umkehrung der überschießenden Erwartungen an die Schule – jetzt eben mit verändertem Vorzeichen.

Demgegenüber ist festzuhalten, daß auch eine Verweigerung pädagogischer Verantwortung noch nicht zur Lösung gesellschaftlicher Probleme beiträgt. Denn die Gesellschaft selbst löst diese Probleme ja gerade nicht – und zwar auch dann nicht, wenn sich die Schule einer Mitarbeit an der Lösung dieser Probleme verweigert. Gronemeyers These kann auch gegen sie selbst gewendet werden: Es ist richtig, daß der Wald nicht an einem Mangel an Umwelterziehung stirbt – aber es trifft auch zu, daß er nicht dann schon gerettet ist, wenn in der Schule keine Umwelterziehung mehr stattfindet! Darüber hinaus ist die

Unterscheidung zwischen Schule und Gesellschaft am Ende immer nur ein Stück weit tragfähig. Auch die Schule gehört doch zur Gesellschaft, und insofern ist sie auch mitverantwortlich für gesellschaftliche Probleme, wenn auch keineswegs allein.

Das Gemeinte läßt sich am Beispiel der Familie gut verdeutlichen. Häufig ist die Aufgabenteilung zwischen Familie und Schule kontrovers und verweisen Schulkritiker wie Giesecke darauf, daß die Schule schließlich nicht die Erziehungsaufgaben der Familie übernehmen könne. Aber was würde es denn bedeuten, wenn Lehrerinnen und Lehrer tatsächlich nur noch Unterricht und also keine Erziehung mehr bieten wollten? So wie Familien heute verfaßt sind – weithin als Kleinfamilien, häufig mit Einzelkindern, belastet durch eine individualisierte Zeit- und Mobilitätsökonomie und so weiter – steht doch kaum zu erwarten, daß die Familie verstärkt Erziehungsaufgaben übernehmen könnte, bloß weil sich die Schule auf Unterricht beschränkt. Auch wenn richtig bleibt, daß Lehrerinnen und Lehrer nicht Vater und Mutter ersetzen können, gilt eben auch, daß Lehrer und Lehrerinnen die reinsten Zyniker sein müßten, wenn sie die Kinder und Jugendlichen mit allen über den Unterricht hinausreichenden Fragen und Problemen allein lassen wollten.

Allgemein gesprochen kann die Schule gesellschaftliche Probleme nicht lösen, daher ist Werterziehung bloß durch die Schule eine Unmöglichkeit; und doch markiert eine solche Erziehung für die Schule eine unausweichliche Aufgabe, eben weil die Gesellschaft außerhalb der Schule und des Bildungssystems sie nicht löst.

Ganz ähnlich läßt sich in einer zweiten Hinsicht argumentieren, im Blick auf das Problem der Pluralität. Wenn von der Schule, wie wir oben gesehen haben, gefordert wird, sie solle den Kindern und Jugendlichen ein Ethos vermitteln, dann liegt eine erste Schwierigkeit schon darin, daß es weder innerhalb noch außerhalb der Schule heute ein in sich geschlossenes Ethos mehr gibt. Es gehört zu den Grundmerkmalen moderner oder, wenn man so will, postmoderner Gesellschaften, daß Normen und Lebensorientierungen sowie religiöse Überzeugungen in hohem Maße individualisiert und pluralisiert sind. In dieser Situation führt auch die Berufung auf angeblich objektive Werte, wie sie in der Tradition der sogenannten Wertephilosophie zu finden ist, nicht weiter. In der Situation von Pluralität findet die Frage, welche Werte gelten sollen, eben keine konsensuelle Antwort mehr. Die Pluralisierung hat die Werte selbst erfaßt, ebenso wie auch die Tugenden. Das ist nicht zuletzt daran abzulesen, daß selbst diejenigen, die eine Vermittlung von Werten und Tugenden fordern, in der Regel nicht sagen können, welche Werte und Tugenden heute auf Konsens hoffen können. In seiner Rede über die Zukunft der Bildung denkt Bundespräsident Roman Herzog hier offenbar zuerst an Tugenden wie „Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Disziplin“ (Frankfurter Rundschau vom 6. November 1997) – was ihm bekanntlich sogleich den Vorwurf „unter Niveau“ und „platte Urteile“ eingetragen hat (Jutta Roitsch, ebd.).

Der Pädagoge Giesecke folgert aus dieser Situation, daß wir es heute mit einer wesensmäßig „pluralistischen Sozialisation“ zu tun haben. Die entscheidende Konsequenz sieht er in einem „Entschwinden einer eindeutigen pädagogischen Verantwortung für das Aufwachsen des Nachwuchses“. „Die erzieherisch gemeinten Einwirkungen können sich ... in wichtigen Punkten nicht mehr auf einen gemeinsamen gesellschaftlichen Konsens berufen, sie sind selbst ein Teil der pluralistischen Meinungsvielfalt geworden“ (Giesecke 1996, S. 61-63).

Wie bereits beschrieben, führt dies bei Giesecke zu der Empfehlung, die Schule solle sich auf Unterricht konzentrieren und von weiterreichenden Erziehungsansprüchen Abstand nehmen. Diese Argumentation übersieht jedoch, daß Pluralität eine ethische Erziehung zwar erschwert, sie zugleich aber um so notwendiger macht. Plurale Verhältnisse setzen ein weit höheres Urteils- und Orientierungsvermögen voraus, als dies in traditionellen Gesellschaften der Fall war. Zudem besteht wohl kein Zweifel darüber, daß eine der entscheidenden Zukunftsherausforderungen heute in der demokratischen Gestaltung des Zusammenlebens in einer multikulturellen Gesellschaft besteht. Es wäre daher wenig plausibel, wenn sich die Schule angesichts dieser Herausforderung auf Wissensvermittlung und Unterricht zurückziehen wollte.

Auch im Blick auf die Pluralisierung von Werten und Normen in der Gesellschaft muß also zugleich von der Unmöglichkeit und der Unausweichlichkeit von Werterziehung gesprochen werden. Wie diese Herausforderung von der Schule aufgenommen werden kann, will ich im letzten Abschnitt zumindest noch andeuten. Zuvor aber noch ein drittes Argument für die Unausweichlichkeit von Werterziehung in der Schule.

Schule kann eine wertbezogene Erziehung gar nicht vermeiden. Unausweichlich übt sie eine moralpädagogische Wirkung aus. Was auch immer in der Schule geschieht und wie auch immer es begründet wird, Normen und Werte werden dabei zwangsläufig vermittelt. Die offen oder verdeckt vermittelten Werte und Normen können moralisch und demokratisch sein oder aber undemokratisch und unmoralisch – aber Werterziehung vermeiden, das kann Schule nicht. In mindestens drei Hinsichten nimmt die Schule tagtäglich Wertungen vor und vermittelt damit auch Wertorientierungen an die Kinder und Jugendlichen:

- Zunächst geschieht dies schon durch die Auswahl von Inhalten, die in der Schule bearbeitet werden. Der Subtext dieser Auswahl ist immer wertend: Was in der Schule vorkommt, ist wichtig und wertvoll, was nicht vorkommt, ist zumindest weniger wichtig.
- Sodann beruht auch die Form des Arbeitens auf bestimmten Werten – beispielsweise auf einer hohen Bewertung von Fachlichkeit und Fachwissenschaft im Fachunterricht, aber auch im Umgang mit Zeit im Rhythmus von Schulstunden sowie bei der Verteilung von Zeit auf bestimmte Themen, denen damit wiederum eine bestimmte Wertigkeit zugesprochen wird: Was viel Zeit braucht, ist wertvoll, was nur kurz erwähnt wird, kann auch nicht so wichtig sein!
- Und schließlich ist natürlich an die ausdrücklichen und unausdrücklichen Regeln und Normen zu denken, die das Verhalten in der Schule als Institution betreffen. Auch diese Regeln und Normen sind stets Ausdruck bestimmter Werthaltungen, die offen vertreten werden können oder die eine Art heimlichen Lehrplan darstellen.

Fassen wir diesen Abschnitt noch einmal zusammen, so läßt sich als Ergebnis festhalten, daß Werterziehung tatsächlich eine unausweichliche Aufgabe der Schule darstellt, sowohl von der Schule selbst her als auch für die Gesellschaft und deren Zukunft. Allerdings sind die Hindernisse, die heute einer Werterziehung in der Schule entgegenstehen, damit keineswegs schon aus dem Weg geräumt. Auch angesichts ihrer Unausweichlichkeit bleibt

Werterziehung spannungsvoll – eine Aufgabe zwischen Unmöglichkeit und Unausweichlichkeit.

4. Konturen pädagogischer Verantwortung heute

Wer die These vertritt, Werteeziehung sei eine unausweichliche Funktion der Schule, muß sich auch fragen lassen, wie ein pädagogisch verantwortlicher Umgang mit dieser Funktion aussehen könnte. Am Ende meines Beitrags will ich deshalb zumindest Konturen einer solchen pädagogischen Verantwortung in drei Hinsichten andeuten.

Zuerst noch einmal zur Frage des Lernens mit begrenzter Haftung. Wie wir gesehen haben, ist die Wirksamkeit ethischer Erziehung im Bildungssystem tatsächlich begrenzt, vor allem durch die Einflüsse aus der Gesellschaft. Hier liegt das Recht der Rede von begrenzter Haftung. Die Schule kann nicht unbegrenzt für die Kinder und Jugendlichen haftbar sein, sie ist nicht allmächtig. Aber dies bedeutet doch nicht, daß die Schule ohnmächtig wäre. Auch eine begrenzte Wirkung ist wichtig, eben weil diese Wirkung heute nur von der Schule ausgehen kann. Eine erste Anforderung an pädagogischer Verantwortung und an pädagogischer Professionalität kann deshalb als Aushalten der Spannung zwischen Allmacht und Ohnmacht gefaßt werden. Pädagogische Professionalität verträgt sich weder mit unrealistischen Allmachtsgefühlen noch mit resignativen Ohnmachtshaltungen. Werteeziehung muß zwischen Allmacht und Ohnmacht geschehen. Sie ist und bleibt ein Akt der Balance.

Mein zweiter Aspekt betrifft die Situation der Pluralität, der sich die Schule nicht entziehen kann. Nach dem Gesagten sind drei gängige Reaktionsmuster auf diese Situation auszuschließen: Hilfreich ist weder ein Rückzug auf eine neutrale Wissensvermittlung, die es ohnehin nicht geben kann; nicht hilfreich ist aber auch die nostalgische Suche nach einem Wertekonsens, den die Schule als gesellschaftliche Voraussetzung bereits vorfinden könnte – ein solcher Konsens, sollte es ihn je gegeben haben, ist heute jedenfalls ausgeschlossen; nicht hilfreich ist schließlich aber auch die Flucht in einen Relativismus, der alle Wertfragen als gleichgültig ansehen und sie jedem einzelnen Kind oder Jugendlichen selbst überlassen will. Ein pädagogisch verantwortlicher Umgang mit der Situation der Pluralität kann demgegenüber nur darin bestehen, die Pluralität zwar als unhintergehbare Voraussetzung zu akzeptieren, zugleich aber an der grundlegenden Bedeutung von Werteeziehung festzuhalten. Wie aber kann dies geschehen?

Meine dritte und letzte These lautet, daß die Identifikation begründeter tragfähiger Werte in den pädagogischen Prozeß selbst hineingenommen werden muß. Wenn Werte für die Erziehung weder vorausgesetzt werden können noch einfach auf Werte verzichtet werden darf, dann wird die Arbeit an Werten zu einer eigenen pädagogischen Aufgabe. Gemeinsam mit den Kindern und Jugendlichen sind diejenigen Werte zu suchen und zu finden, die als gültig anzusehen sind, wobei dies natürlich in altersangemessener Form geschehen muß. Beispiele aus der Praxis wie etwa die Schülerversammlung bei den „Just-Community-Schulen“ (Oser/Althof 1992) oder im „Altinger Schulkonzept“ (Scheufele 1996) machen dabei deutlich, daß dies am besten in der Verbindung von Theorie und Praxis, von Handeln und Reflexion gelingen kann. Es genügt nicht, über Werte im Unterricht

nur zu sprechen. Theoretisch akzeptierte Werte müssen vielmehr in der Schule selbst verbindlich werden – im Unterricht wie im Schulleben oder auch bei Projekten, die über die Schule hinausreichen. Meiner Meinung nach gehört es zu den größten Belastungen unserer herkömmlichen Schule, daß sie kaum Möglichkeiten für eine solche praktische Verantwortung vorsieht. Die Schülermitverwaltung (SMV) beispielsweise wird ja von vielen Jugendlichen schlicht als „Schülermilchverantwortung“ belächelt, eben weil sie keine wirkliche Mitverantwortung einschließt.

So bedeutet pädagogische Verantwortung am Ende zwar ein Wissen um die eigenen Grenzen, nicht aber ein Lernen mit begrenzter Haftung. Eher ist von einem Prozeß zu sprechen, bei dem alle Beteiligten bewußt Mitverantwortung übernehmen, Lehrer und Lehrerinnen ebenso wie Schüler und Schülerinnen. Pointiert formuliert heißt pädagogische Verantwortung, sich selbst haftbar zu machen – haftbar für zukunftsfähige Werte und für Demokratie, haftbar für ein friedliches Zusammenleben auch in der Pluralität.

Literatur

- Fauser, P. (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Seelze 1996.
Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? Stuttgart 1996.
Gronemeyer, M.: Lernen mit beschränkter Haftung. Berlin 1996.
Kilpatrick, W.: Why Johnny can't tell right from wrong. New York 1993.
Oser, F./Althof, W.: Moralische Selbstbestimmung. Stuttgart 1992.
Scheufele, U. (Hrsg.): Weil sie wirklich lernen wollen. Weinheim/Berlin 1996.