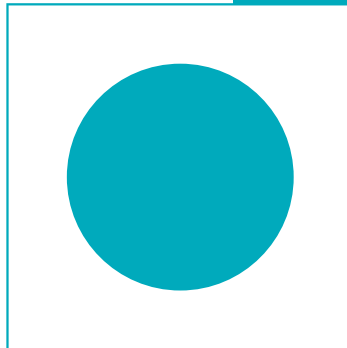


Eckehardt Knöpfel, Elmar Wortmann
(Hrsg.)

PÄDAGOGICA NOVA

Christoph Storck

Die Unverzichtbarkeit pädagogischer Bildung



Band 33





DIDACTICA NOVA

Band 33

Eckehardt Knöpfel und Elmar Wortmann
(Hrsg.)

Christoph Storck

Die Unverzichtbarkeit pädagogischer Bildung



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Didactica Nova

Arbeiten zur Didaktik und Methodik des Pädagogikunterrichts

begründet von Eckehardt Knöpfel

herausgegeben im Auftrag

des Verbandes der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) von

Eckehardt Knöpfel, Carsten Püttmann und Elmar Wortmann

Der Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) vertritt als Fachverband die Interessen der Lehrerinnen und Lehrer der Fächer *Erziehungswissenschaft, Erziehungskunde, Pädagogik, Sozialpädagogik* und *Sozialwesen* an allgemeinbildenden (Gymnasien, Realschulen, Gesamtschulen und Hauptschulen) und beruflichen Schulen (Berufsfachschulen, Fachoberschulen, Berufskollegs, Höheren Berufsfachschulen, Beruflichen Gymnasien, Fachgymnasien). Interessenten wenden sich bitte an die **Geschäftsstelle des VdP, Hubertusstr. 32, 46485 Wesel**

Mail: geschaeftsstelle@vdp.org

Internet: www.vdp.org

FAX: VdP-Geschäftsstelle 0281 / 82452

Umschlaggestaltung: Verlag

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-2193-9

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2022

Printed in Germany – Druck: Format Druck GmbH, Stuttgart

Inhaltsverzeichnis

Eckehardt Knöpfel / Elmar Wortmann

Von der Unverzichtbarkeit pädagogischer Bildung – Christoph Storcks Engagement für den Pädagogikunterricht	1
--	---

Christoph Storck

1. Pädagogische Bildung

1.1 Pädagogische Bildung angesichts gegenwärtiger Probleme mit Erziehung und Bildung?	9
1.2 Pädagogische Bildung im Spannungsfeld von Erziehung, Pädagogik und Erziehungswissenschaft	29
1.3 Wozu brauchen wir Erziehungswissenschaft?	36
1.4 „Kausalmechanischer“ oder „offener“ Erziehungsbegriff im schulischen Unterricht im Fach Pädagogik?	41

2. Pädagogikunterricht als Unterrichtsfach aller Schulstufen

2.1 Pädagogikunterricht in der Oberstufe der weiterführenden Schulen	55
2.2 Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe I – Erfahrungen und mögliche Perspektiven	59
2.3 Pädagogikunterricht in der Primarstufe	69

3. Zentrale Inhalte des Pädagogikunterricht

3.1 Die pädagogische Perspektive	77
3.1.1 Eine Einführung für Lehrer*innen in das Lehrwerk „Perspektive Pädagogik“	77
3.1.2 Wo ist das „Pädagogische“ im Pädagogikunterricht?	81

3.1.3 Neurowissenschaft: Herr, Diener oder Partner der Pädagogik?	83
3.2 Erziehung	86
3.2.1 Nachdenken über „Erziehung“ im Pädagogikunterricht der Oberstufe	86
3.2.2 Nachdenken über das Ziel erzieherischen Handelns mit und im Anschluss an Immanuel Kant	94
3.2.3 Nachdenken über „Erziehung“ im Pädagogikunterricht nach und im Anschluss an Johann Friedrich Herbart und Dietrich Benner . .	101
3.2.4 Nachdenken über die Aufgabe von ‘Erziehung’ im Anschluss an Januz Korczak	114
3.3 Schule	124
3.3.1 Was ist Schultheorie? Teil 1: Schultheorie und pädagogische Desillusionierungen	124
3.3.2 Was ist Schultheorie? Teil 2: Überlegungen zu einer pädagogischen Schultheorie	154
3.4 Identitätsentwicklung und neue Medien	174
3.5 Moralentwicklung und -erziehung „Ich schlage meine Schüler nicht, weil ...“ Elemente einer Unter- richtsreihe zum Thema Moralentwicklung und Moralerziehung im Pädagogikunterricht	189

Verzeichnis der Veröffentlichungen von Christoph Storck

<i>Elmar Wortmann</i>	197
---------------------------------	-----



Dr. Christoph Storck (1956–2013)

ECKEHARDT KNÖPFEL / ELMAR WORTMANN

Von der Unverzichtbarkeit pädagogischer Bildung

Christoph Storcks Engagement für den Pädagogikunterricht

Am 5. Juli 2021 wäre Dr. Christoph Storck 65 Jahre alt geworden. Seinem Andenken ist dieser Band gewidmet.

Storck gehört zu den wichtigen Fachvertretern des Pädagogikunterrichts. Bis zu seinem plötzlichen Tod im Jahre 2013 hat er das Fach und seine Didaktik in unterschiedlichen Funktionen und Rollen vertreten und vorangebracht.

Christoph Storck studierte Pädagogik, Germanistik und katholische Religion an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Er promovierte mit einer 1986 veröffentlichten Dissertation, die von Herwart Kemper und Dietrich Benner betreut wurde, zum Thema „‘Alternative’ Schulkonzepte. Ausweg oder Ausstieg aus den Widersprüchen der Schule und ihrer Reform?“. In dieser Arbeit setzte er sich mit Anspruch und Wirklichkeit der in den siebziger und achtziger Jahren eingeführten und in der Öffentlichkeit interessiert rezipierten, aber auch kontrovers diskutierten „alternativen“ Schulen auseinander. Beispiele für solche Schulen sind die Glocksee-Schule in Hannover, die Laborschule in Bielefeld oder das Grundschulprojekt Gievenbeck in Münster. Basis für die Beurteilung von Leistung und Grenzen dieser Schulkonzepte und ihrer Realisierung ist für Storck die „nicht-affirmative Theorie pädagogischen Denkens und Handelns“, die sein akademischer Lehrer Dietrich Benner in dieser Zeit entwickelte, und die darauf aufbauende Schultheorie Herwart Kempers. In Storcks Auseinandersetzung mit den Alternativschulen wird eine kritisch-konstruktive Grundhaltung erkennbar, die auf Basis der bildungstheoretischen Position Benners die pädagogischen Konzepte und die Schulwirklichkeit der Alternativschulen einer differenzierten Analyse unterzieht. Zugleich arbeitet Storck in Form offener Suchbewegungen das innovative Potential dieser Ansätze heraus und macht dieses auch für die bestehenden, „nicht-alternativen“ Schulen fruchtbar. Dabei werden immer auch die gesellschaftlichen, pädagogisch relevanten Verhältnisse und Rahmenbedingungen kritisch in den Blick genommen.

Es ist diese bildungstheoretisch fundierte, kritisch-konstruktive Grundhaltung, die dann auch in der Folgezeit bei Storcks beruflichen, ehrenamtlichen und publizistischen Tätigkeiten leitend war.

Storck unterrichtete an der Bischöflichen Marienschule in Mönchengladbach, bereits nach kurzer Zeit als Studiendirektor, der für die pädagogisch-konzeptionelle Gestaltung der Schule an führender Stelle mitverantwortlich war. Darüber hinaus übernahm er Lehraufträge für die Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts an den Universitäten Duisburg/Essen, Dortmund und Münster. Gleichzeitig engagierte er

sich ehrenamtlich für den Pädagogikunterricht im Verband der Pädagogiklehrer*innen (VdP) und im Vorstand der Gesellschaft für Fachdidaktik Pädagogik (GfdP).

Im Vorstand der GfdP beteiligte sich Storck an der Konzeption und Durchführung von Fachtagungen und Fortbildungsveranstaltungen. Weiterhin arbeitete er in verschiedenen Kommissionen an konzeptionellen Vorschlägen für Curricula zu Lehrer*innenbildung und schulischem Unterricht mit. Sein besonderes Interesse galt der bildungstheoretischen Begründung der Notwendigkeit von Pädagogikunterricht. In Zusammenarbeit mit Klaus Beyer und anderen veröffentlichte er dazu Überlegungen für unterschiedliche Adressaten: pädagogische Wissenschaftler*innen, Vertreter*innen politischer Parteien, Lehrer*innen, Eltern und Schüler*innen.

In besonders intensiver Weise unterstützte Storck den Verband der Pädagogiklehrer*innen. Er war zunächst Mitglied des Vorstands und der Redaktion der Zeitschrift Pädagogikunterricht, schließlich von 2008 bis zu seinem Tod 2013 Vorsitzender. In dieser Funktion ergriff er zahlreiche Initiativen und setzte vielfältige Akzente. Er vertrat das Fach in den zuständigen Ministerien und bei politischen Parteien. In den Gesprächen mit Bildungspolitikern*innen, die er in seiner Funktion als Verbandsvorsitzender geführt hat, gelang es ihm immer wieder, die Bedeutung pädagogischer Bildung im Gesamtzusammenhang schulischer Bildung zu verdeutlichen. Dem Bestreben, Pädagogik als das Bildungsfach auch in allgemeinbildenden Schulen fester zu etablieren, galt sein besonderes Engagement. Ihm gebührt das Verdienst, dass der Fokus der fachlichen Entwicklung dabei nicht nur auf die gymnasiale Oberstufe gerichtet wurde, sondern auch der Bereich der Sekundarstufe I konsequent in den Blick genommen wurde.

Ein weiteres Anliegen war, die Pädagogiklehrer*innen in ihrer alltäglichen Arbeit zu unterstützen. Dazu beteiligte er sich an der Organisation und Durchführung der Pädagogiklehrertage und führte selbst zahlreiche Fortbildungsveranstaltungen durch.

Viel Zeit und Energie investierte er in die Arbeit an Schulbüchern und Materialien für den Pädagogikunterricht. Im Jahr 1999 erschien das zweibändige Werk „Menschen-Kinder. Menschenkinder“. Zusammen mit Dagmar Paland und Hans-Josef Löhnenbach stellte Storck hier für den Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe I anschauliche, für die Schüler*innen dieser Altersstufe ebenso interessante wie fachlich aufschlussreiche Materialien vor, die in alltagstaugliche Anregungen für Unterrichtsvorhaben eingebaut waren. Ab 2011 erschienen die sechs Hefte des Unterrichtswerks „Perspektive Pädagogik“ im Klett Verlag, für die Storck zusammen mit Elmar Wortmann als Mitherausgeber und -autor verantwortlich war. Hier ging es darum, entlang der sechs Halbjahre der gymnasialen Oberstufe die Komplexität der „pädagogischen Perspektive auf die „Wirklichkeit“ (Klaus Beyer) systematisch zu entfalten. Zugleich musste dabei die Herausforderung bearbeitet werden, dies mit den Setzungen des Kernlehrplans und den Vorgaben für die Abiturprüfungen zu ver-

binden. Storck konnte dabei seine bereits in der Dissertation erkennbare Fähigkeit einbringen, mit den spannungsreichen Bedingungsfeldern schulischen Unterrichts kritisch und konstruktiv umzugehen und zugleich dem im Studium bei Dietrich Benner angeeigneten bildungstheoretischen Zugang zur Pädagogik Geltung zu verschaffen.

Direkt an Schüler*innen wandte sich Storck mit zahlreichen Mustern für Prüfungsaufgaben zum Abitur in der jährlich aktualisierten Reihe des Stark Verlags. Auf der Basis seiner langjährigen Erfahrungen als Lehrer, der seiner Schüler*innen auf die Anforderungen der Abiturprüfung vorbereitet, gab er Hinweise zur erfolgreichen Bewältigung der Prüfungsanforderungen und stellte zielgenau passende Materialien zum Üben zur Verfügung. Noch umfangreicher waren seine Hilfen in der Reihe „Abitur Training Erziehungswissenschaft“ (ebenfalls Stark Verlag). Auf mehr als 300 Seiten gab Storck hier einen strukturierten und für Schüler*innen verständlich aufbereiteten Überblick über die Inhalte des Pädagogikunterrichts in der Qualifikationsphase (das sind die letzten beiden Jahrgangsstufen vor der Abiturprüfung). Dieses Buch wurde und wird (inzwischen mit Co-Autor*innen) jedes Jahr aktualisiert neu aufgelegt. Ähnlich konzeptioniert und umfangreich ist der Band „Pädagogik. Pocket Teacher ABI“, den Storck zusammen mit Elmar Wortmann seit 2009 im Cornelsen Verlag Scriptor veröffentlichte. Auch in diesem Angebot ging es darum, die Theorien der Pädagogik und der affinen Wissenschaften, sofern sie pädagogisches Denken und Handeln aufklären und unterstützen helfen, für Schüler*innen nachvollziehbar aufzubereiten.

In diesen Projekten zeigt sich eine grundlegende Kompetenz, über die jede Lehr*r*in verfügen sollte und die Storck in besonderer Weise auszeichnete: über breite und vertiefte wissenschaftliche Kenntnisse zu verfügen und diese für die Lernenden anschaulich und mit Bezug auf ihre Präkonzepte zugänglich machen zu können.

Die leitende Orientierung für die Gestaltung dieser Unterrichtsmaterialien und die an Schüler*innen gerichteten fachlichen Hilfen lieferte Storcks Verständnis von „pädagogischer Bildung“.

„Jede ‘pädagogische Bildung’ ist auf weitreichendes pädagogisches Wissen angewiesen. Damit aus pädagogischem Wissen pädagogische Bildung erwachsen kann, müssen Menschen die Möglichkeit haben und die Fähigkeit ausbilden, vielfältiges pädagogisches Wissen selbst kritisch zu reflektieren. Das wiederum kann nur gelingen, wenn sie ihr unterschiedliches pädagogisches Sachwissen sowohl kritisch aufeinander als auch auf ihre jeweils eigene individuelle und gesellschaftliche Lebenspraxis beziehen. Das betrifft dann sowohl empirisch gesicherte Daten und Fakten als auch Einsichten, Normen oder Postulate der pädagogischen Theoriegeschichte. Ein solches Verständnis von Bildung verdankt sich in besonderer Weise der Tradition der deutschen Pädagogik im 18. und 19. Jahrhundert.“ (Kap. 1.3, S. 38)

Pädagogikunterricht, der pädagogische Bildung ermöglichen will, konfrontiert die Alltagstheorien der Schüler*innen (und ihres sozialen und medialen Umfelds) mit

wissenschaftlichen Theorien. Er irritiert, befragt und erweitert diese Vorstellungen durch wissenschaftliche Theorieangebote, die im außerschulischen Alltag nicht existieren. Zugleich fordert er die Schüler*innen angesichts dieser Angebote dazu auf, den selbst erfahrenen und erlittenen Prozess der Sozialisation und Erziehung kritisch zu prüfen.

Das hat Konsequenzen für den Umgang mit Heranwachsenden – außerhalb von Schule, aber auch für Gestaltung von (Pädagogik-)Unterricht.

„Will man junge Menschen nicht fortwährend als ‘Objekte’ pädagogischer Bemühungen auffassen, welche nach von ihnen unbegriffenen Maximen erzogen und gebildet werden sollen, so findet sich keine Alternative dazu, sie am Prozess ihrer eigenen Erziehung immer mehr bewusst und aktiv selbst teilnehmen zu lassen. Dann aber muss ihnen unterrichtlich Wissen über Erziehung vermittelt werden. Soll dieses Wissen nicht nach willkürlichen Kriterien vermittelt werden, muss dieser Vermittlungsprozess auf fachwissenschaftlichem, also erziehungswissenschaftlichem Fundament stattfinden. Jedenfalls muss erzieherisches Wissen oder auch erziehungswissenschaftliches Wissen endlich als unverzichtbarer Bestandteil einer ‘allgemeinen Bildung’ Anerkennung finden.“ (Kap. 1.1, S. 23)

Dass das ein dringendes Desiderat ist, zeigt Storck in seinen Texten zur pädagogischen Bildung mit Nachdruck, indem er mit vielfältigen Belegen die in der gegenwärtigen Gesellschaft herrschenden Gefühle der Unsicherheit, Überforderung und Orientierungslosigkeit beschreibt, die im Zusammenhang mit „Erziehung“ und „Bildung“ grassieren.

Diese Einsichten motivierten auch das bildungspolitische Engagement Storcks.

„Dass im konkreten Pädagogikunterricht Theoriewissen und praktische Erfahrungen immer wieder miteinander verknüpft werden, erklärt seine hohe Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern. Sie erleben, dass im Pädagogikunterricht tatsächlich Lebenswirklichkeit thematisiert und ernst genommen wird. Im Pädagogikunterricht wird ein bedeutendes und breites Handlungsfeld ihres gegenwärtigen wie zukünftigen Lebens sowohl weithin konkret berücksichtigt als auch zugleich auf einem Fundament fachwissenschaftlichen Wissens und fachwissenschaftlicher Theorie kritisch reflektiert. Schülerinnen und Schüler erleben dieses Unterrichtsfach deshalb als gewinnbringend für ihre Gegenwart und Zukunft. Insofern decken sich ihre eher subjektiven Erfahrungen mit eher objektiven Erfordernissen einer schulischen Bildung für eine Zukunft, welche niemand sicher prognostizieren kann, für welche Kinder und Jugendliche dennoch qualifiziert vorbereitet werden müssen.“ (Storck: Pädagogische Bildung im 21. Jahrhundert. Wesel 2008, S. 21)

Pädagogik – das Bildungsfach, auf das alle Schüler*innen einen Anspruch haben: Storck hat diese Idee in vielen Gesprächen mit für Bildungspolitik verantwortlichen in Parteien und Ministerien vorgetragen. Auch in Publikationen des Verbandes der Pädagogiklehrer*innen, die sich an ein breites Publikum richten, hat er diese Forderung vertreten und eindrucksvoll belegt.

„Junge Menschen in der Schule haben ein Recht darauf, über erzieherische Prozesse und die beeinflussenden Faktoren von erzieherischen Prozessen umfassend aufgeklärt zu werden und auf dieser Basis differenziert, kritisch und selbstkritisch die Aufgaben von Erziehung in der Gegenwart reflektieren zu lernen. Dass dieses Recht je nach Schulform und nach Schulstufe auf unterschiedliche Weise realisiert werden kann und muss, ändert nichts an dem grundsätzlichen Anspruch aller Schülerinnen und Schüler auf eine möglichst qualifizierte pädagogische Bildung.“ (Storck: Pädagogische Bildung im 21. Jahrhundert. Wesel 2008, S. 19)

Es geht zum einen um die Aufarbeitung der eigenen Sozialisation und von dem, was mit dem Anspruch von Erziehung erfahren oder erlitten wurde. Die andere Hauptaufgabe bezieht sich auf die Vorbereitung auf verantwortungsvolles pädagogisches Handeln.

„Fast alle Schülerinnen und Schüler werden in ihrer Zukunft – zumeist in der Rolle von Eltern – in besonderer Weise eigene pädagogische Verantwortung übernehmen.“ (Kap. 2.2, S. 66)

Storck bezog sich dabei nicht nur auf die Sekundarstufe II, sondern verfolgte mit Verve auch das Projekt, allen Schüler*innen, also auch denen in der Sekundarstufe I, die Möglichkeit zu verschaffen, im Pädagogikunterricht pädagogische Bildung zu erlangen.

Kritisch betrachtete er dabei die Rolle der universitären Erziehungswissenschaft. Die Fachdidaktik des „eigenen“ Faches, des Pädagogikunterrichts, habe sie zu wenig im Blick.

„Darum ist unverzichtbar, dass die Erziehungswissenschaft selbst sich wieder daran erinnert, dass sie wesentlich zu einer ‚pädagogischen Bildung‘ der Menschen – auch der nichtprofessionellen Pädagogen – beitragen muss. Ein möglicher Weg wäre ein Einsetzen für mehr Pädagogikunterricht in der Schule. Eigenartigerweise wird diese Forderung faktisch nicht etwa von Erziehungswissenschaftlern erhoben, sondern von Vertretern der Wirtschaft oder sogar vom deutschen Richterbund, welche erkannt haben, dass eine mangelhafte pädagogische Bildung sehr bald nicht nur massive erzieherische, sondern bald auch gesellschaftliche Probleme nach sich zieht.“ (Kap. 1.3, S. 39)

Storcks berufliches Leben hatte auch deswegen so große Strahlkraft, weil in seiner Biographie die Bereiche Schule, Hochschule und Verbandsarbeit in einer spannungsreichen Verbindung standen und dabei thematisch geprägt waren von der Vorstellung einer pädagogischen Bildung, auf die alle Anspruch haben.

Die Veröffentlichung dieses Bandes ist getragen von unserem Wunsch, dass Überlegungen Christoph Storcks auch in Zukunft Anregungen zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik des Pädagogikunterrichts bieten, zugleich aber auch Anlass zu kontroversen Diskurs sein mögen.

Aufbau dieses Bandes

Im **ersten Kapitel** sind Texte zusammengestellt, in denen Storck den Begriff der pädagogischen Bildung entfaltet. Dass dieser Begriff die zentrale Rolle in seinem didaktischen Denken und Handeln sowie in seinen verbandspolitischen Aktivitäten einnimmt, wurde oben erläutert.

Dass pädagogische Bildung für alle Jahrgangsstufen von Bedeutung ist und wie sie didaktisch angebahnt werden kann, zeigen die Texte des **zweiten Kapitels**.

Didaktisch gewendet, führt dies zu dem Konzept der „pädagogischen Perspektive“. Im **dritten Kapitel** gibt es aus diesem Grunde Texte, in denen Storck sein Verständnis dieses Konzepts darstellt und aufzeigt, welche Konsequenzen sich daraus für seine Arbeit an Unterrichtsvorhaben und -stunden ergeben. Das wird entlang von zentralen Gegenständen des Pädagogikunterrichts konkretisiert: Erziehung, Schule, Identität, Moralentwicklung, Fallarbeit.

Den Abschluss des Bandes bildet im **vierten Kapitel** ein Verzeichnis der Veröffentlichungen Christoph Storcks.

1. Pädagogische Bildung

CHRISTOPH STORCK

1.1 Pädagogische Bildung angesichts gegenwärtiger Probleme mit Erziehung und Bildung?

Unübersehbar haben Kindheit und Jugend in den letzten Jahrzehnten massive Veränderungen erfahren.

Schon vor über 20 Jahren konstatierte H. v. Hentig bei Kindern *eine Unfähigkeit zu trauen* (*nicht: trauern*), während zur gleichen Zeit Th. Ziehe aus psychoanalytischer Sicht einen vermeintlich neuen Sozialisationstyp, eine narzisstische Persönlichkeit, einen „*oralen Flipper*“ beschrieb.¹ Bis heute werden beispielsweise die Folgen einer „vaterlosen“ Gesellschaft in Psychologie und Pädagogik diskutiert.

Ohne Zweifel hat der Einfluss der Medien in den letzten 20 Jahren Kindheit und Jugend noch einmal radikal verändert. Nicht zuletzt als Folge dieses Einflusses hat Neil Postman „*Das Verschwinden der Kindheit*“ konstatiert: „*Zusammenfassend können wir feststellen, daß das Fernsehen die Trennungslinie zwischen Kindheit und Erwachsenenalter aus drei Gründen verwischt, die alle mit seiner undifferenzierten Zugänglichkeit zusammenhängen: erstens, weil es keiner Unterweisung bedarf, um seine Form zu begreifen; zweitens, weil es weder an das Denken noch an das Verhalten komplexe Anforderungen stellt; drittens, weil es sein Publikum nicht gliedert.*“² Kinder, so Postman, seien unterdessen Themen und Informationen ausgesetzt, welche ihre Entwicklung nachhaltig nicht nur beeinflussen, sondern auch verändern müssten: „*Wir haben Kinder, die Antworten bekommen auf Fragen, die sie nie gestellt haben. Kurzum, wir haben keine Kinder mehr.*“³

Indes hat sich nicht nur die Welt der Kinder und Jugendlichen radikal gewandelt: Orientiert man sich an Buchtiteln der jüngeren Vergangenheit, so kommt man nicht umhin, gravierende gesellschaftliche Brüche und Umbrüche zur Kenntnis zu nehmen:

- *Die Erlebnisgesellschaft*
- *Die Risikogesellschaft*
- *Die autistische Gesellschaft*
- *Die kindliche Gesellschaft*
- *Wir Fernsehkinder*
- *Das Verschwinden der Kindheit*

¹ Vgl. H.v.Hentig, Was ist eine humane Schule?, München und Wien 1976, S. 97f; Th.Ziehe, Pubertät und Narzißmus, 4. Aufl., Frankfurt/M. 1981.

² Neil Postman, Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt/M. 1987 S. 94.

³ Postman, a. a. O., S. 107.

- *Das Technopol*
- *Das Zeitalter des Narzißmus*

u. a. m.⁴

Im Zeitalter der, so titelte einmal die ZEIT, „*Postmoderne ohne Ende*“⁵ erleben wir Veränderungen in ungeheurem Ausmaß. Mit diesen gesellschaftlichen Veränderungen verknüpft sich für nicht wenige Menschen die Sorge, dass eine gesellschaftliche Entwicklung begonnen habe, deren vielen fragwürdigen Seiten gegenüber möglicherweise umgekehrt positiven Seiten nur allzu bald überwiegen und dominieren könnten. „*Verroht unsere Gesellschaft?*“, fragte in diesem Sinne Ariane Barth im „Spiegel“ mit Blick auf „*die wachsende Furcht vor Verbrechen und die soziale Kälte in der modernen Zivilisation*“⁶ Ähnlich wurde im gleichen Jahr die Befürchtung „*Das Soziale löst sich auf*“ in folgender Weise erläutert: „*Schattenseiten der neuen Freiheit – die Jugendgewalt steigt. Jeder fünfte Jugendliche beging bereits ein kriminelles Delikt, prügelte, raubte, erpresste, drohte, verübte einen Einbruch oder ließ seine Wut an Sachen aus. Zwei Drittel der Jugendlichen können die aggressiven Ausbrüche ihrer Altersgenossen verstehen.*“⁷ Oder Peter Schneider erläuterte in der „ZEIT“ seine Furcht vor einem „*Zerfall des Zivilen*“.⁸ Die WZ konstatierte „*immer mehr junge Gewalttäter, und ihre Taten werden immer brutaler*“, und sie formulierte auch Erklärungsversuche. Unter der Überschrift „*Ego-Gesellschaft fördert Gewalt*“ wurde im Untertitel weiter erläutert: „*Ihnen [den jungen Gewalttätern; C.S.] fehlen Geborgenheit und Orientierung. Die moralische Hemmschwelle ist gesunken.*“⁹ 1993 war im Spiegel sogar schon von einem „*Kältetod der Menschlichkeit*“ gesprochen worden.¹⁰

Herwart Kemper hat aus kritischer erziehungswissenschaftlicher Perspektive die Veränderungen folgendermaßen zusammengefasst: „*Die von der Mikroelektronik geprägte Rationalisierung der Produktion führt nämlich heute nicht nur zur Einsparung von Arbeitsplätzen; vielmehr erhöht sie zugleich auch die inhaltliche Komplexität der Erwerbsarbeit und stellt damit ganz neue Anforderungen an das Verantwortungsbewußtsein sowie an die Fach- und soziale Handlungskompetenz der Arbeitskräfte. Diese Requalifizierung der Arbeit wiederum bewirkt eine neuartige Polari-*

⁴ G. Schulze, *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*, Frankfurt/M. 1992; U. Beck, *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*, Frankfurt/M. 1986; R. Lempp, *Die autistische Gesellschaft*, München 1996; R. Bly, *Die kindliche Gesellschaft. Über die Weigerung erwachsen zu werden*, München 1997; W. Wüllenweber, *Wir Fernsehkinder. Eine Generation ohne Programm*, Berlin 1994; N. Postman, *Das Verschwinden der Kindheit*, Frankfurt/M. 1983; N. Postman, *Das Technopol. Die Macht der Technologien und die Entmündigung der Gesellschaft*, Frankfurt/M. 1992; C. Lasch, *Das Zeitalter des Narzißmus*, Hamburg 1995.

⁵ Richard Herzinger, in: DIE ZEIT, Nr. 17, 22.4.1999, S. 57.

⁶ Ariane Barth, in: DER SPIEGEL, 1996, Nr. 51, S. 56.

⁷ DER SPIEGEL, 1996, Nr. 3, S. 102.

⁸ Peter Schneider, in: DIE ZEIT, Nr. 32, 3. August 2000, S. 9.

⁹ Anselm Bengeser, in: WZ, 3.11.1999, S. 2.

¹⁰ „Kältetod der Menschlichkeit“, in: DER SPIEGEL, Nr. 9, 1993, S. 232–240.

sierung zwischen hochqualifizierten Kernbelegschaften einerseits und Randgruppen andererseits, die in großer Zahl von unterwertiger Arbeit bzw. von Arbeitslosigkeit bedroht sind. Vor allem im Dienstleistungssektor; so lautet die Prognose, werden Interaktionskompetenz, Verantwortungsbewußtsein, Einfühlungsvermögen und selbständig erworbene Praxiserfahrung anstelle unproduktiver und sinnentleerter Arbeitsformen künftig immer wichtiger werden. (...) Hinzu kommt das Argument, daß sich in der Jugend gegenwärtig ein grundlegender Wertewandel abzeichnet, der sich aus dem objektiven wie subjektiven Bedeutungsverlust der beruflichen Erwerbsarbeit ergibt. Unter diesem Aspekt aber wird Erziehung noch in einem ganz anderen Sinne nötig bzw. unverzichtbar. Daß Heranwachsende in jugendlichen Subkulturen anstelle materieller Sicherheit und beruflicher Karriere Selbstgewinn, Gemeinschaftlichkeit und Lebensgenuß suchen und den Vertrauensverlust in die Zukunft mit einer erfüllten Gegenwart kompensieren möchten, weist nämlich darauf hin, daß der Generationenkonflikt heute nur teilweise noch wie früher ein Ablöse- und Autoritätskonflikt, in der Hauptsache vielmehr ein gesellschaftlicher Wertekonflikt ist. "Da dieser Wertekonflikt „aus einer gesellschaftlichen Struktur- und Sinnkrise“ hervorgehe, könne er nicht mehr „traditionell, d. h. notfalls dadurch gelöst werden, daß die Erwachsenen mit Zwang bei der nachwachsenden Generation ihre eigenen Wertorientierungen und Verhaltensmuster durchzusetzen suchen.“¹¹

Wo und wie aber können Menschen ein verändertes oder sogar neues erzieherisches Verhalten lernen bzw. seine Notwendigkeit überhaupt begreifen? Jedenfalls spricht viel für die Annahme, dass die Anforderungen an Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert komplexer und sicherlich nicht einfacher für alle Betroffenen werden.

Hingegen ist damit nicht geklärt, wie und auch wo die künftigen komplexen erzieherischen Aufgaben an ehesten sinnvoll wahrgenommen werden können. In diesem Sinne ist auch nach wie vor unter Erziehungswissenschaftlern umstritten, welchen erzieherischen Stellenwert die Schulen einnehmen sollten oder müssten.

Peter Struck, der konstatiert, dass „die Erziehungskompetenz von Eltern im Vorschulbereich immer mehr zusammenbricht“, fordert eine radikale Schulreform: „Die Belehrungsschule paßte noch zur ausklingenden Industriegesellschaft, sie muß an der Wende zum nächsten Jahrtausend durch eine Lernwerkstatt bzw. durch ein 'Haus des Lernens' ... ersetzt werden, kompatibel zur künftigen Info- und Erlebnisgesellschaft und zu einem Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Deutschland, an dem es immer mehr auf Schlüsselqualifikationen als auf Fachlernziele ankommt, vor allem aber kompatibel zur Verfassung unserer Gesellschaft, die zu jedem Thema verschiedene Meinungen vorsieht, wie man schon an der gewollten Existenz höchst unterschiedlicher Parteien mit zum Teil konträren Wertevorstellungen in den Parlamenten ablesen kann.“¹² Struck sieht als zentrale Aufgabe der Schule die Ver-

¹¹ Herwart Kemper, Erziehung als Dialog. Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates, Weinheim und München 1990, S. 12 f.

¹² Struck, a. a. O., S. 13 f.

mittlung von „Schlüsselqualifikationen“ wie „Erkundungs- und Handlungskompetenz, Konfliktkompetenz, Teamfähigkeit, Kreativität, Entspannungskompetenz, musische Kompetenz, Bewegungsfähigkeit, Mobilität, Sozialkompetenz, politische Mündigkeit und die Fähigkeit zu vernetzendem Denken. Vernetzendes Denken wird durch das Lernen am Computer gefördert, Dyskalkulie- und Legasthenieeffekte werden mit ihm minimalisiert, die Lernentwicklungsberichte vermeiden Stigmatisierungs- und Entmutigungs- sowie Leistungsverlagerungseffekte, wie sie sich durch schlechte Noten ergeben, freie Gesprächskreise fördern die Sprachkompetenz, das Konzept ‘Bewegte Schule’ mit Sitzbällen, verstellbaren Tischplatten und Bewegungs- und Spielphasen, mit Kuschel- und Entlastungsecken sowie psychomotorischem Extraturnen sorgt für die Integration von leiblicher Versorgung und Lernen, offene Unterrichtsformen mit Partner- und Gruppenarbeit, mit Lexika, Karteikartensammlungen und Arbeitsbögen erhöhen Sozial-, Erkundungs- und Handlungskompetenz sowie Teamfähigkeit und bauen gemeinsam mit Rollenspielen und Wertediskussionen Konfliktkompetenz auf; selbstbestimmtes Lernen im Rahmen von Wochenarbeitsplänen, handlungsorientiertes und materialreiches Vorgehen in Werkstätten und Druckereien und musische Unterrichtsanteile fördern Kreativität, und von jedem Schüler gelegentlich zu bewältigende ‘Chefsachen’ in Gruppenarbeitsform begünstigen neben dem Konzept ‘Werteerziehung über Dilemmata’ aus Anlaß von schulischen Alltagsproblemen (Betrügen, Klauen, Gewalt, Lügen, Fälschung von Unterschriften, Einbrüche, Vandalismus, Fremdenfeindlichkeit ...) politische Mündigkeit; und darüber hinaus wird durch Offenen Unterricht der Lehrer auch noch von frontalen Verpflichtungen entlastet, so daß er sich verstärkt kompensatorisch und individualisierend ... einzelnen Schülern als Lernberater, als ‘Coach’, als Nachhilfelehrer zuwenden kann.“¹³ Peter Struck glaubt durch eine solche Organisation von Schule insbesondere bislang benachteiligten Schülerinnen und Schülern gerecht werden zu können: „Wenn Kinder begabt und gut erzogen sind, setzen sie sich in unserem Bildungssystem ohnehin durch. Wenn sie es nicht sind, ist Erziehung für sie wichtiger als Bildung.“¹⁴

Dagegen widerspricht Hermann Giesecke vehement dem Ansinnen, Erziehung in der Schule wichtiger zu nehmen als Bildung. Giesecke bestreitet sogar, dass dies überhaupt möglich sei: „Nun ist die Schule aber faktisch kaum noch in der Lage, die von der Öffentlichkeit unter Führung des Zeitgeistes an sie herangetragenen Erziehungsansprüche zu realisieren. Im Vergleich zu dem, was in der Schule tatsächlich geschieht, was dort Lehrer und Schüler miteinander tun, erweisen sich die in der Öffentlichkeit herumgeisternden Erziehungsansprüche als schlichte Fiktion. Wäre nämlich die Schule noch eine Erziehungsinstitution, dann müßte sich dies ja zumindest in einer gemeinsamen Haltung des Kollegiums gegenüber den Schülern niederschlagen. Jedes Schulkind trifft jedoch auf Lehrer, die nicht nur in politisch-weltan-

¹³ Struck, a. a. O., S. 71 f.

¹⁴ Struck, a. a. O., S. 70.

schaulichen und normativen Fragen unterschiedlich orientiert sind, die vielmehr auch in der Unterrichtspraxis unterschiedlich reagieren. Der eine fordert strenge Disziplin im Unterricht, der nächste läßt eine gewisse Disziplinlosigkeit zu, weil sie ihm auch ein Zeichen von Kreativität zu sein scheint; ein dritter hält Kooperationsfähigkeit und Solidarität für wichtiger als abfragbares Wissen, was ein vierter wiederum nicht akzeptiert, ein fünfter wählt die Stoffe so aus, daß sie möglichst emotionale Betroffenheit bei den Schülern auslösen, ein sechster bevorzugt dagegen Stoffe, die gerade Distanz zur Unmittelbarkeit bewirken sollen ... Diese Pluralisierung von Erziehungserfahrungen, die das Kind in der Schule erlebt, muß nun keineswegs pädagogisch nachteilig sein. Im Gegenteil kann seine soziale Einsicht durch das Erleben verschiedener persönlicher Variationen, wie ein und derselbe Beruf gestaltet wird, ebenso wachsen wie die Fähigkeit Kommunikation zu differenzieren, indem die eigene Zustimmung oder Distanz dabei produktiv mit ins Spiel gebracht wird: Der Schüler darf auch den einen Lehrer für „besser“ halten als den anderen.

‘Erziehen’ kann die Schule nur noch als Institution, indem sie Verhaltensweisen einfordert, die für die Durchsetzung ihres Zwecks – Unterricht zu erteilen – notwendig sind: ein Mindestmaß an Disziplin, zumutbare Mitarbeit, Verzicht auf – auch verbale – Gewalt, Toleranz gegenüber anderen Meinungen und sachlich fundierten Positionen. Anders gesagt: Die Schule kann nur noch für sich selbst erziehen, aber sie darf hoffen, daß die Verhaltensweisen, die sie auf diesem Wege her ausfordert, auch außerhalb der Schule eine positive Wirkung haben werden.“¹⁵ Giesecke leugnet keineswegs die Tatsache, dass viele Klassen zu „sozialpädagogischen Problemgruppen geworden sind und die meiste Anstrengung darauf gerichtet werden muß, sie disziplinarisch im Zaume zu halten.“ Hingegen hält er die Forderung, dass die Schule sich mehr „sozialpädagogisieren“ müsse, für einen „fundamentalen Fehlschluß“: „Wenn sich in unseren Massenschulen tatsächlich zunehmend Kinder befinden, die weder die sozialen noch die intellektuellen Voraussetzungen haben, um bei wenigstem mittlerem guten Willen erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können, dann kann die Schule dies genauso wenig ändern, wie das Finanzamt für Steuergerechtigkeit sorgen kann. Dann muß vielmehr diejenige öffentliche Institution um Unterstützung gebeten werden, die dafür vorgesehen und die dafür fachlich viel besser ausgestattet ist: Nämlich die Jugendhilfe.“¹⁶ Des Weiteren grenzt Giesecke „Handlungswissen“ von „Bildungswissen“ ab: „Ein weiteres Handicap dieses handlungsorientierten Zugangs zur Wirklichkeit besteht zudem darin, daß das auf diese Weise erworbene Wissen auf denjenigen Wirklichkeitszusammenhang fixiert bleibt, der dem eigenen Handeln auch zugänglich ist. Überträgt man diese Einsicht auf das Leben der Kinder heute und auf die darin beschlossenen Handlungsmöglichkeiten,

¹⁵ Hermann Giesecke, Wozu ist die Schule da? (II) Die neue Rolle von Eltern und Lehrern, 2. Aufl., Stuttgart 1997, S. 285–287.

¹⁶ Hermann Giesecke, Wozu ist die Schule da? (I), in: Neue Sammlung (35) 1995, Hf. 3, S. 93–104, hier S. 102.

dann wird sofort klar, daß eine beträchtliche Einbuße der geistigen Entwicklung die Folge sein muß. ... Der Sprung vom reinen Handlungsinteresse hin zur Objektivität der Dinge, also zu ihrer eigentümlichen, nicht subjektiv immer schon präformierten Existenz ist der Übergang zur Bildung, und die Voraussetzung dafür, daß dies überhaupt möglich ist, ist die wissenschaftliche Erkenntnis der Welt. Die ursprüngliche Aneignung der Welt, wie wir sie bei Kindern beobachten können, ist also zu unterscheiden von der Aneignung durch Bildung.“¹⁷ Giesecke postuliert somit weitgehend Fachunterricht und nach systematischen Gesichtspunkten aufgebautes Lehren und Lernen in der Schule: „Es verlangt eine besondere Ordnung und Stufung des Lernens, die gerade nicht an spezifische Sequenzen des Alltagshandelns gebunden ist, sondern – daran gemessen – an eine künstliche; die systematische geistige Arbeit hat ihre eigene Logik. ... Im Vordergrund steht nicht die subjektive Bedürfnis- und Interessenlage, sondern der Anspruch des Objektiven, der der subjektiven Verfaßtheit und Gestimmtheit gleichgültig gegenüber steht; weder fremdsprachliche Vokabeln noch mathematische Regeln fragen danach.“¹⁸ Giesecke fordert eine umfassende „Bildung“ statt seiner Auffassung nach kurzfristigen Orientierungen an vermeintlich aktuellen „Schlüsselproblemen“: „Indem die Gesellschaft der nachwachsenden Generation die Möglichkeit einer solchen geistigen Bildung gewährt, investiert sie in einem viel umfassenderen Sinn in ihre Zukunft, als wenn sie den Blick lediglich auf die aktuellen ökonomischen Aspekte richtet, wie es gegenwärtig in der Standortdebatte vielfach geschieht. Das der Aufklärung verpflichtete Angebot der Bildung führt künftig möglicherweise zu Problemlösungen – im Hinblick auf die Verteilung der Arbeit, die Neuordnung der sozialen Systeme, die bevorzugten Werte eines gelingenden Lebens, die die gegenwärtig tonangebenden Generationen sich nicht vorstellen können oder vielleicht sogar ablehnen würden.“¹⁹ Giesecke befürchtet, dass eine zunehmend „sozialpädagogisierte“ Schule ihre eigentlich „emanzipative“ Bedeutung einbüßen müsste: „Die kulturelle Erfindung ‘Unterricht’ erlaubt uns, unsere ursprüngliche Verhaftung an die Unmittelbarkeit des Lebens zu überschreiten und ‘auf Vorrat’ zu lernen, nämlich für noch unbekannte spätere Verwendungssituationen. Diese Chance der Schule ist keiner anderen Sozialisationsinstanz gegeben, und deshalb markiert sie deren einzigartige Bedeutung im Konzert der übrigen Sozialisationsfaktoren wie Familie, Freizeit, Massenmedien und Jugendzene.“²⁰

Die Standpunkte bzw. Postulate Peter Strucks einerseits und Hermann Gieseckes andererseits sind geeignet, den gegenwärtig tiefgreifenden Dissens in Gesellschaft und auch Erziehungswissenschaft über die zentralen Aufgaben der Schule vor Augen zu führen. Sie belegen zweifellos eine nicht nur pädagogische, sondern wohl

¹⁷ Hermann Giesecke, Pädagogische Illusionen. Lehren aus 30 Jahren Bildungspolitik, Stuttgart 1998, S. 48 f.

¹⁸ Giesecke, Pädagogische Illusionen, S. 51.

¹⁹ Giesecke, Pädagogische Illusionen, S. 266 f.

²⁰ Giesecke, Wozu ist die Schule da? (I), S. 98.

auch gesellschaftliche Unsicherheit, wie unbezweifelbar veränderten Aufgaben von Erziehung und Bildung im 21. Jahrhundert nachgekommen werden müsste. Sie belegen darüber hinaus, dass die gesellschaftliche „Struktur- und Sinnkrise“ auch die Erziehungswissenschaft betrifft.

Vielleicht ist vor dem Hintergrund des erziehungswissenschaftlichen Streits um die Aufgabe der Schule Herwart Kempers mahnender Hinweis hilfreich, „*daß die Möglichkeiten und Grenzen der Erziehung nicht mehr wie bisher mit denen der Schule einfach gleichgesetzt werden dürfen. Denn so wenig eine Demokratisierung der Gesellschaft im Sinne des bürgerlichen Gleichheitsversprechens allein durch eine Schulreform gelingen kann, so wenig ist eine 'humane' Neugestaltung der Schule ohne gleichzeitige Humanisierung der erzieherischen und gesellschaftlichen Praxis insgesamt zu verwirklichen. Wird dies politisch nicht anerkannt und pädagogisch nicht berücksichtigt, so werden die Möglichkeiten der Erziehung durch ihre Begrenzung auf Schulreformen weiterhin zugleich über- und unterschätzt.*“²¹

Unterricht in der Schule, Erziehung im Elternhaus – oder: Unterricht und Erziehung in Schule und Elternhaus?

Darf man einerseits die pädagogischen Möglichkeiten der Schule nicht überschätzen, so kommt man andererseits nicht umhin, die außerschulische pädagogische Wirklichkeit – ggf. fragwürdige pädagogische Wirklichkeit – im schulischen Alltag konkret zu berücksichtigen und ihr Rechnung zu tragen.

Schulischer Unterricht bzw. das Gelingen schulischen Unterrichts ist letztlich immer auch abhängig von den außerschulischen Lebens- und Lernbedingungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler.

Dietrich Benner hat in Auseinandersetzung mit Herbarts Postulat eines „*Erziehenden Unterrichts*“ den untrennbaren Zusammenhang von schulischem Lernen im Unterricht und außerschulischen Lebens- und Lernerfahrungen erläutert. „*Erziehender Unterricht muß dabei an den schon erworbenen Wissenszusammenhang der Lernenden und deren Erfahrungen im zwischenmenschlichen Umgang anknüpfen und die Schranken standesspezifischer Erziehung und Unterweisung zu erweitern versuchen.*“ „*„Erziehung durch Unterricht“ müsse ein interaktiver „Prozeß in der Auseinandersetzung mit Lerngegenständen“ sein, „welche sich der Lernende in diesem Prozeß so aneignet, daß er sich dabei nicht nur eine Urteilskompetenz über die jeweils zu lernende Sache erwirbt, sondern zugleich ein Interesse entwickelt, das Gelernte in außerunterrichtlichen Situationen zu gebrauchen. Die hierfür erforderliche Handlungskompetenz kann durch erziehenden Unterricht gefördert, jedoch*

²¹ Herwart Kemper, Schule und bürgerliche Gesellschaft. Zur Theorie und Geschichte der Schulreform von der Aufklärung bis zur Gegenwart, Teil 1: Bürgerliche Aufklärung und öffentliche Schulen: Aufklärung und Neuhumanismus, Weinheim 1990, S. 12.

*nicht unmittelbar herbeigeführt werden, denn sie bildet sich erst in einem Handeln, welche außerhalb der Sphäre des eigentlichen Unterrichts liegt.*²² Damit verknüpft Benner einerseits sowohl Unterricht und Erziehung als auch schulisches und außerschulisches Lernen von Schülerinnen und Schülern, während er andererseits die Differenz der Lernerfahrungen an unterschiedlichen Lernorten nicht nur nicht verschweigt, sondern vielmehr konstruktiv zu nutzen versucht.

Benners Erläuterungen bestätigen Peter Strucks Postulat, Erziehung und Unterricht nicht zu trennen, sie stützen aber zugleich auch Gieseckes Forderung nach systematischer Erarbeitung von Sachverhalten im schulischen Unterricht.

Freilich bleibt auch Benners bzw. Herbarts Idee eines erziehenden Unterrichts darauf angewiesen, dass in der Schule die konkreten Voraussetzungen für einen solchen Unterricht gegeben sind. Gerade das aber wird von Peter Struck bestritten. Strucks Beobachtung, dass Unterricht Schülerinnen und Schüler zumindest partiell nicht erreicht, zwingt dazu zu überlegen, wie und wo die Voraussetzungen geschaffen werden müssten, dass Schülerinnen und Schüler in der Schule systematischen Lernprozessen überhaupt folgen können.

Bis in die Gegenwart sehen Pädagogen der schulischen Praxis oder auch Bildungspolitiker in einer vermeintlich defizitären Erziehung der Kinder im Elternhaus die primäre Ursache für viele Probleme in der gegenwärtigen schulischen Praxis. Sie würden wohl nicht mehr so weit gehen wie noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts G.F.W. Hegel, der umissverständlich postulierte, dass die Kinder so weit in der Familie erzogen werden müssten, dass in der Schule Unterricht ohne besondere zusätzliche Aufwendungen seitens der Lehrkräfte möglich sein könne. *„Zum Besuch unserer Schulen gehört ruhiges Verhalten, Gewöhnung an fortdauernde Aufmerksamkeit, ein Gefühl des Respekts und Gehorsams gegen die Lehrer; ein gegen diese wie gegen die Mitschüler anständiges, sittsames Betragen ... und wenn bei Subjekten, welche jene Bedingungen nicht erfüllen, das Besserwerden nicht bald eintritt, und Rohheit, Unbotmäßigkeit, Unordentlichkeit nicht bei Zeiten weicht, (müssen; D.B.) sie den Eltern zurückgegeben werden, ... (damit diese; D.B.) ihre Pflichten erst an denselben ... vollenden.“*²³

Dietrich Benner hat dargelegt, dass etwa zur gleichen Zeit, als Hegel (in einer Abiturrede in seiner Funktion als Gymnasialdirektor) diese radikale Forderung formulierte, J.F. Herbart aus pädagogischer Sicht die Idee, Erziehung primär der Familie und Bildung primär der Schule zu überantworten, strikt ablehnte: *„Die Schule, welche den Schüler nur danach beurteilt, was er in ihr leistet, und vom gesellschaftlichen und biographischen Kontext des Heranwachsenden abstrahiert, kann nicht*

²² Dietrich Benner, Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik, Weinheim und München 1986, S. 121–124.

²³ G.F.W. Hegel, zitiert nach: Dietrich Benner, Was ist Schulpädagogik?, in: Friedrich W. Busch und Hans-Dietrich Raapke (Hg.), Johann Friedrich Herbart. Leben und Werk in den Widersprüchen seiner Zeit. Neun Analysen, S. 88–112 und 371–373, hier S. 98.