



**Senatsverwaltung für
Schule, Jugend und Sport**

Berlin

**Forum Wertebezogene Bildung
in der Demokratie II**

**„Werte Vermittlung“ als fächerübergreifende
Erziehungsaufgabe der Schule**

**Podiumsdiskussion
am 29. Februar 2000
in der Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin**

**FRIEDRICH
EBERT 
STIFTUNG**

Akademie der
Politischen Bildung

Forum Wertebezogene Bildung II

**„Wertevermittlung“ als
fächerübergreifende Erziehungs-
aufgabe der Schule**

**Podiumsdiskussion
am 29. Februar 2000 in der
Friedrich-Ebert-Stiftung,
Berlin**

PROGRAMM

Eröffnung und Begrüßung:

Dr. Johannes Kandel

Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin

Einleitung:

Klaus Böger

Senator für Schule, Jugend und Sport

Es diskutieren:

Prof. Dr. Hartmut von Hentig, Berlin

Prof. Dr. Gesine Schwan

Präsidentin der Europa-Universität Viadrina, Frankfurt (Oder)

Prof. Dr. Tobias Rülcker

Freie Universität Berlin

Prof. Dr. Peter Fauser

Förderverein Demokratisch Handeln, Universität Jena

Prof. Dr. Thomas Meyer

Wissenschaftlicher Leiter der Akademie der Politischen Bildung
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

Max Planck Institut für Bildungsforschung, Berlin

Moderation:

Dr. Angelika Knubbertz

Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport

Eröffnung und Begrüßung

Johannes Kandel, Akademie der Politischen Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung:

Sehr geehrte Damen und Herren,
herzlich willkommen hier in der Friedrich-Ebert-Stiftung zu unserer zweiten Veranstaltung im Forum „Wertebezogene Bildung in der Demokratie“ in Zusammenarbeit mit dem Senator für Schule, Jugend und Sport. Wir haben uns heute abend eine geballte Ladung professoralen Sachverständes eingeladen und danken Frau Professor Schwan und den Herren Professoren von Hentig, Rülcker, Fauser, Meyer und Edelstein herzlich für Ihre Bereitschaft, sich dieser wichtigen Diskussion zu stellen. Eine dritte Veranstaltung ist für den 29. März geplant, da soll es dann um den „Islamischen Religionsunterricht“ gehen, ein Thema, das nach dem Urteil des BVerWG vom 23. Februar eine neue Lage im Blick auf die Neuordnung des Religionsunterrichtes geschaffen hat. Merken Sie sich den Termin schon mal vor. Von allen Dialogveranstaltungen wird die FES eine Dokumentation erstellen und sie denen, die teilgenommen haben, zusenden – natürlich auch weiteren Interessenten.

Lassen Sie mich eingangs noch einige kurze Bemerkungen machen:

Wertedebatten entbrennen in unserer Gesellschaft meistens dann, wenn vermeintliche oder tatsächliche Krisen zu Verunsicherung von politischen Parteien, Institutionen und gesellschaftlichen Gruppen führen. Dies war - nach dem berühmt-berühmten „Ölpreisschock“ in den siebziger Jahren so, als der Fortschrittsoptimismus in die industrielle Entwicklung ins Wanken geriet: Die Endlichkeit der natürlichen Ressourcen wurde mehr und mehr bewußt und die Umbruchsprozesse moderner Gesellschaften gerieten unter dem Stichwort „Wertewandel“ ins Bewußtsein. Ronald Inglehart stieß mit seiner bahnbrechenden Analyse von der „Silent Revolution“ eine neue Forschungsrichtung an. Seit 1971 streiten wir um Ausmaß, Reichweite und gesellschaftliche Folgen des Wertewandels. Das einzig Beständige in der Debatte scheinen Wandel und Perspektivenwechsel zu sein. Die Parteien führten Grundwertedebatten und suchten nach programmatischen Antworten auf die Herausforderungen des Struktur- und Wertewandels im Interesse der Sicherung von Mehrheiten; die Institutionen des Bildungswesens mühten sich um die Beantwortung der Frage, welche Auswirkungen die sozialen, politischen und kulturellen Umbrüche für Unterricht und Lernkultur hätten und welche Schlußfolgerungen für die Reform der Schule zu ziehen seien. Der Reformdruck verstärkte sich noch einmal durch die tiefen Zäsuren der Jahre 1989/1990. Zunehmend tritt auch ins Bewußtsein, daß in einer von Zuwanderung, ethnischer und religiöser Pluralisierung geprägten Gesellschaft, verlässliche Antworten über gemeinsame Wertgrundlagen in unserer Gesellschaft gegeben werden müssen.

Welche Erklärungsansätze auch immer formuliert wurden, einzig schien sich die lehrende Zunft darin, daß „Werteerziehung“ ein zentrales Thema schulischer Reform sein müßte. Wie dies aber in der Schule zu geschehen habe, darüber gingen und gehen die Meinungen weit auseinander. Die einen sahen in der stärkeren Verbreitung von *Wissen* über Werte, Normen und Regeln und die Werteklä rung den richtigen Weg und

forderten „Mut zur Erziehung“, andere orientierten sich an *Lawrence Kohlberg* und seinem Ansatz der *moralkognitiven Urteilsförderung*. In die Diskussion kamen ferner Ansätze, die *soziale Verhaltenskompetenz* in den Mittelpunkt rückten oder für die Entfaltung *sozial-politischer Handlungskompetenz* in gemeinwesenorientierter Perspektive plädierten. Es wird darüber zu streiten sein, wie das „Haus des Lernens“ selbst zu einem Raum der Werteerfahrung werden kann und in welchen Fächern Wertevermittlung sinnvollerweise stattfinden kann.

Dazu erwarten wir eine interessante und produktive Diskussion. Viel Spaß dabei!

(Beifall)

Senator Klaus Böger:

Lieber Herr Kandel, zunächst einmal wieder herzlichen Dank an die Friedrich-Ebert-Stiftung für die Gastfreundschaft und an Sie, meine Damen und Herren, dass Sie trotz der vielfältigen Konkurrenzen, die es in Berlin abends gibt – wir haben ja hier keinen Mangel an unterschiedlichen Möglichkeiten, die Freizeit sinnvoll zu gestalten- der Dank, dass Sie heute abend wieder bei uns Gast sind. Ich möchte mich gerne bei dem Podium vorweg bedanken und eine Persönlichkeit ansprechen, die ich schon sehr lange kenne, nämlich *Gesine Schwan*, die mir gleich schon gesagt hat: „Ach, Du bist ja gar nicht auf dem Podium, ich dachte Du diskutierst mit.“ Das will ich wohl tun und will mich auch nicht verstecken. Aber heute abend will ich mich in einer Tugend üben, die hier und da, Politikern als vollkommen fremd zugeschrieben wird, nämlich einen Moment zuzuhören. Zuzuhören, zu lernen und auch zu verarbeiten. Denn wir sind alle getragen von der Kraft, dass es sinnvoll ist, einen Dialog zu führen. Wenn man einen Dialog führen will, muss man zuhören können, muss auch sehr breite Sachverhalte verarbeiten können und schließlich am Ende zu politischen, im Normalfall dann auch streitigen Schlußfolgerungen kommen. In diesem Prozess bewegen wir uns gegenwärtig in Berlin. Wir hatten, Herr Kandel hat es erwähnt, vor einigen Wochen hier eine sehr interessante Veranstaltung über die spannende Frage, Religionsunterricht, Wahlpflichtfach und das Berliner Modell. Wir haben ein Urteil in diesen Tagen bekommen und wir werden am 29. März die Frage „Islamunterricht“, zentral diskutieren. Deswegen an Sie die Bitte, dies heute nicht in den Vordergrund zu stellen. Wir diskutieren heute ganz einfache Fragen - das sind bekanntlicherweise die schwierigsten – nämlich die Frage, was wollen wir eigentlich mit dem System Schule erreichen? Wie wollen wir das erreichen? Was haben wir – unter Umständen – erreicht? Welche Fächer sollen das leisten? Was ist der Wertekanon? Das sind verhältnismäßig einfache Fragen. Ich glaube aber, dass sie kompliziert sind und differenziert zu beantworten sind. Ich will Ihnen noch ein Geständnis machen. Ich habe heute – man ist ja relativ gehetzt als Politiker – die Zeit genutzt, die ich beim Fahren zu verschiedenen Terminen hatte, ein Büchlein zu lesen. Die Dame und die Herren haben eine Menge an Büchern geschrieben und Herr von Hentig hat es überhaupt nicht nötig, dass man promoted für seine Bücher, aber es ist ein Bändlein von ihm erschienen. „Ach, die Werte!“ das ich mit großem Vergnügen im Auto studiert und gelesen habe. Ich fand, dass er fast alle Themen angesprochen hat, teils auch das sehr kritisch, was wir in Berlin diskutiert haben, und ich muß sagen, das war sehr anregend. Und ich bin aus diesem Grunde sehr gespannt, nicht nur auf die Beiträge von Herrn von Hentig, sondern von Ihnen allen zu dem einfachen und zu-

gleich komplizierten Thema. Ich darf Ihnen versprechen, die Friedrich-Ebert-Stiftung wird dies dokumentieren und wir werden dann versuchen, in Berlin Schlußfolgerungen zu ziehen. Die werden gewiß – ich wiederhole mich – in der Politik streitig sein aber wir werden es tun. Ich erwarte eine spannende Diskussion, bedanke mich und gebe das Wort an *Angelika Knubbertz*, der ich für die Vorbereitung danke und die heute die Diskussionsleitung übernommen hat.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Auch ich begrüße Sie ganz herzlich heute abend und versuche, Sie durch diesen Abend zu geleiten, Sie als Publikum und uns als Podium und ich freue mich ganz besonders, es ist schon erwähnt worden, dass wir heute einen sehr interessanten Kreis auf dem Podium haben mit aktiven Hochschullehrern. Wissenschaftlern. Aber, glauben Sie mir, wenn nicht alle diese Wissenschaftler, die Sie hier sehen, auf einen starken Erfahrungsschatz zurückgreifen könnten in der Praxis der Schule, dann hätten wir sie sicherlich heute Abend nicht eingeladen. Es ist deutlich geworden: Wir wollen beides machen, wir wollen die Theorie hinterfragen, wir wollen aber auch Anregungen für die Praxis in den Schulen heute mit nach Hause nehmen. Ich stelle Ihnen vor, falls das überhaupt noch nötig ist: Herrn **Professor Dr. Tobias Rülcker**. Er ist von der Freien Universität Berlin, hat dort den Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik, Theorie von Erziehung, Bildung und Unterricht. Herr Professor Rülcker führt die wissenschaftliche Begleitung zum Modellversuch Ethik/Philosophie, die gegenwärtig in der Berliner Schule erprobt wird. Dies wird auch ein Schwerpunkt am heutigen Abend sein. Herrn **Professor Dr. Peter Fauser**, Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklung in Jena. Seit 1992 ist dort in Jena bei Herrn Professor Fauser das Förderprogramm Demokratisch Handeln angesiedelt, eine Initiative der Theodor-Heuss-Stiftung, unterstützt von Frau Hamm-Brücher. Herr Fauser ist darüber hinaus Mitglied der wissenschaftlichen Begleitung des BLK-Modellversuch Demokratisch Handeln, deren Federführung hier in Berlin liegt. Frau **Professor Dr. Gesine Schwan**, Präsidentin der Europa Universität Viadrina, Frankfurt/Oder. Uns natürlich bekannt aus ihrer langjährigen Tätigkeit am OSI. Aufgaben von politischer Bildung in Gesellschaft und Schule waren lange Jahre ihre speziellen Tätigkeitsbereiche. „Politik und Schuld“ ist ihre letzte Veröffentlichung. Links von mir sitzt – ich habe mich ganz besonders gefreut, dass er zugesagt hat, er war beim letzten Mal stiller Gast und hat nicht teilgenommen an der Diskussion, wohl aber mit großen Ohren zugehört – **Professor Dr. Hartmut von Hentig**, Emeritus aber aktiv, langjähriger Leiter der Laborschule in Bielefeld und Autor vieler vieler Bücher. Eins ist erwähnt worden: „Ach, die Werte!“ „Bildung“, „Schule neu denken“ sind, glaube ich die, die den Pädagogen am geläufigsten sind. Ich muß auf ein kleines Büchlein hinweisen, weil es mir ganz besonders am Herzen liegt. Schon der Titel ist schön aber der Inhalt auch: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“. Herr von Hentig wird gleich das einleitende Statement abgeben, nachdem ich die beiden übrigen Teilnehmer vorgestellt habe. Wir erwarten und erhoffen uns gerade von ihm diesen übergreifenden Blick über all das, was mit Werten und Schule, mit Bildung und Erziehung zu tun hat und ergänzen dann, soweit wir das können. Neben ihm sitzt Herr **Professor Dr. Thomas Meyer**, Politologe und Philosoph, Wissenschaftlicher Leiter der Akademie der Politischen Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung und Stellvertretender Vorsitzender der Grundwer-

te-Kommission der SPD. Herr Meyer hat sich sehr intensiv mit Fragen von Werten und Normen bezogen auf gesellschaftliches Handeln auseinandergesetzt. Den Pädagogen wird er wahrscheinlich am bekanntesten sein in Zusammenhang mit seinem Buch zum Fundamentalismus. Herr Professor Dr. Wolfgang Edelstein, emeritierter Direktor des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, wissenschaftlicher Berater des isländischen Kulturministeriums; er hat dort mit einer Gruppe von Lehrern das Curriculum für das integrierte Fach Sozialkunde für die Klassen 1-10 entwickelt. Er ist Vorsitzender des Wissenschaftlichen Beirates für das Fach L-E-R in Brandenburg und gemeinsam mit Herrn Professor Fauser im Wissenschaftlichen Beirat Entwicklungspsychologie für den BLK-Modellversuch QUISS (Qualität in Schulen und Schulsystemen).

Das ist unser Podium für heute und Sie haben den einleitenden Worten schon entnommen: Wir wollen uns dem Thema, das kein einfaches ist, Bildung in der Demokratie, heute von einer anderen Seite nähern, nämlich von dem Auftrag, den die öffentliche Schulen für Erziehung hat. Die Fragen, die Herr Böger schon in den Raum gestellt hat: Was wollen wir eigentlich mit dem System Schule erreichen und wie wollen wir es erreichen, sind die schlichtesten und die schwierigsten. Wir haben uns vorgestellt, dass wir auf dem Podium zwei kleine Diskussionsrunden machen bevor wir das Plenum einbeziehen. In einer ersten Diskussionsrunde versuchen wir uns vorsichtig, diesem überfrachteten Begriff der Wertevermittlung und Werteerziehung zu nähern – schon allein diese unterschiedlichen Begrifflichkeiten würden Seminare füllen – und bevor wir in einer zweiten Runde dann uns an den je eigenständigen Beitrag herantasten, den die Fächergruppe Politische Bildung einerseits und die Fächergruppe Ethik/Philosophie leisten kann – wir haben hier auf dem Podium die beiden Fächer vertreten – wollen wir dann versuchen, den Bezug zu dem vorausgegangenen Forum Religionen und Weltanschauungen und dem nachfolgenden Forum Islam herzustellen, weil es doch ein einheitliches Ganzes bildet, das wir uns hier vorgenommen haben.

Herr von Hentig: Das Thema ist komplex, wird sehr widersprüchlich diskutiert. Man spricht einerseits von der „Wiederverzauberung der Moral“, der „Lust an der Moral“, der „natürlichen Sehnsucht nach Werten“. Sie sprechen eher von einer Ernüchterung, die der Werteerziehung guttäte und beschreiben kritisch das Verhältnis von staatlicher Schule und Werteerziehung. Versuchen Sie uns aus ihrer Sicht, diesen Bereich ein wenig näher zu bringen?

Hartmut von Hentig:

Sehr verehrte Frau Vorsitzende. Zugesagt habe ich zu dieser Veranstaltung, weil ich hoffen durfte, wir würden nicht wieder über alles und alles reden. Nun erhalte ausgerechnet ich den Auftrag, gleichsam das Himmelsgewölbe für diese Veranstaltung zu errichten. Diese Erwartung wurde vorhin kundgetan. Gut denn.

Wertbezogene Bildung in der Demokratie – das war schon auf dem Programm der vorigen Veranstaltung zu lesen -, darin steckt der Auftrag, nach dem Sie gefragt haben und auch Sie, Herr Senator. Ich fürchte, wir müssen uns eine große, eine ernüchternde und schwierige Anstrengung zumuten, damit wir das richtig verstehen. Die gegenwärtige Schule verwendet neunzig Prozent ihrer Anstrengungen auf etwas anderes, nämlich auf Vermittlung von Wissen. Das macht sie kunstvoll und mit guten Gründen, aber in einem schlechten Verhältnis zu dem, wovon wir hier zu reden haben. „Wertevermittlung,“ – Sie können das in dem Buch nachlesen, von dem Herr Böger gesprochen hat – ist ja selbst so eine Art Schummelwort. Es tut so, als wisse man, wie

das geht. Eine Auskunft, eine Wohnung, gar einen Ehepartner vermitteln – das läßt sich beschreiben, vornehmen, überprüfen. Ein Wert muß erfahren werden – erprobt, bejaht, bestätigt, begründet, durch Handlungen und Situationen bewährt. Ein unendlich komplizierter und prekärer Vorgang! Wertevermittlung scheint man nur beschließen zu müssen, dann richtet man die Zeiten ein, beauftragt die „Vermittler“ und schiebt die nötigen Kohlberg-Theorien unter – dann wird es schon klappen. Aber so ist es doch nicht!

Machen wir uns klar: Eine „wertebezogene Erziehung“ ist eine Tautologie. Erziehung ist immer, in allen Zeiten Anleitung zum guten oder wenigstens zum besseren Leben gewesen. Und das heißt doch: die ungeordneten und schwierigen Erfahrungen auf bestimmte Lebensziele hin ordnen. Diese Lebensziele werden dann mit hoffentlich erfreulichen Vorstellungen bestückt. Zu diesen werden feste Überzeugungen beitragen, mit denen man in das Getümmel, in den Streit mit anderen Vorstellungen geht – feste Überzeugungen, aber nicht zu feste. Diese Überzeugungen wiederum bedürfen einer geprüften, wenigstens prüfbar begründet. – Sie werden gemerkt haben: Dieses alles hat bisher das Wort „Wissen“ mühelos umgangen. Es kam nicht vor.

Herr Kandel hat aufgezählt, aus welchen Gründen wir über unser Thema reden. Diese liegen meist in der Gesellschaft, nein, sie liegen nicht, sie stehen dort und schreien. Im Obertitel unserer Veranstaltung ist das angedeutet. Da liest man „... in der Demokratie“. Auf geheimnisvolle Weise ist das wichtiger als „in der Schule“. Die Demokratie, in der wir leben und die häufig eine Nichtdemokratie oder eine Pseudodemokratie ist, erzieht in der Tat kräftig mit. Wenn wir beispielsweise Demokratie mit Markt verwechseln, hat das bestimmte pädagogische Wirkungen – oft nicht direkt auf die Kinder, sondern über die Erwachsenen und deren Verhältnis zur Gesellschaft. Ist dieses von Vertrauen, vom Wunsch nach Vernunft, vom Willen nach Verständigung bestimmt, werden sie anders mit den Kindern umgehen, als wenn es von öffentlichem Ansehen, Reichtum und Macht bestimmt ist. Allein ob wir Erwachsenen Zutrauen zu der Gesellschaft und ihren Entwicklungen haben oder nur Angst, Zweifel, Irritation, wird sich den Kindern mitteilen und ihre Einstellungen und ihr Verhalten beeinflussen.

Und nun fragen Sie sich bitte selbst, was eine Schule, die vornehmlich mit der Vermittlung von Wissen befaßt ist, hierbei ausrichten kann und soll. Ich denke, da liegt das Hauptproblem. Herr Kandel, Sie haben von den Anlässen zu unserer gegenwärtigen Debatte gesprochen: Krisen und Perspektivwandel, Wertewandel und Wertezwergfall, Zuwanderung und Pluralismus und darum eine neue Bemühung um Werteerziehung. Mir scheint das Problem nicht erst aus diesen gegenwärtigen Umständen zu erwachsen, vielmehr verfehlt unsere Schule seit langem den Auftrag, den sie auch hat – immer gehabt hat –, nämlich zu erziehen. Um diesen erfüllen zu können, muß sie sich freilich ungleich mehr verändern, als diejenigen sich klarmachen, die nun endlich auch dies von der Schule erwarten.

(Beifall)

Ich habe mein Leben lang jedenfalls um eines gekämpft – so könnte ich es zusammenfassen: die Schule pädagogisch, erzieherisch zu machen.

Der Titel des Buches, von dem schon die Rede war, „Ach, die Werte!“, ist ein Seufzer – ein Seufzer nicht der Verzweiflung über eine unbequeme Forderung, sondern ein Seufzer über eine erneute Erschwerung meines Programms. Er gilt der naiven Zuversicht,

mit der man meint, die Schwächen, die Verwirrungen, die Konvulsionen unserer Gesellschaft mit einer Werteerziehung durch die Schule begegnen zu können. So einfach ist das nicht.

(Beifall)

An die Stelle der geforderten und doch eher unheimlichen Erziehung zu Werten setze ich darum das Bewußtmachen von und die Arbeit an schon vorliegenden, von mir nur neu formulierten Aufgaben der Gesellschaft; es sind nicht mehr als fünf oder sechs – und uns allen bekannt. Zu ihrer Lösung brauchen wir keine Götter, keine Religionen, keine Geschichtsmetaphysik, nicht einmal die Kohlbergsche Psychologie. Wir brauchen einen nüchternen Blick auf unsere Welt. Wenn die künftigen Bürger ihnen besser gewachsen sein sollen, als wir es bisher gewesen sind, müssen wir ihnen helfen, sie zu sehen und zu verstehen, was ihre Lösung bisher so schwer macht oder verhindert. Auf diese Weise könnte die Schule mit ihren Mitteln auf die von Herrn Kandel geschilderten Anlässe antworten – solange Erziehung an unseren Schulen aus Mangel an geeigneten Situationen kaum möglich ist.

Angelika Knubbertz:

Danke. Herr Edelstein, der Himmel ist geöffnet, die Wolken sind ein bisschen düster, die er vorgeschoben hat. Ich weiß nicht, teilen Sie diese Anschauung?

Wolfgang Edelstein:

Niemand ist besonders beneidenswert, der nach Herrn von Hentig das Podium erklimmen soll. Ich will es trotzdem versuchen. Ich teile viele seiner Vorstellungen, die basalen Vorstellungen auf jeden Fall. Ich möchte aber, um die Variabilität etwas zu steigern, in diesen Fragen als konstruktiver Skeptiker das von einer mindestens teilweise anderen Perspektive angehen.

Das Thema, das wir heute behandeln, ist wichtig und schwierig. Ich glaube auch, dass wir mit sehr ungenügenden Voraussetzungen und Analysen an dieses Thema herangehen. Was sind denn Werte? Werte sind entweder präferierte Güter oder Tugenden, das heisst: auch gegen Widerstand festgehaltene, positiv besetzte, willensprägende und handlungsleitende Verhaltenspräferenzen. Hier also geht es um Verhalten, es geht um Handeln. Es geht um die Prägung des Willens. Und wenn wir jetzt sagen: wir haben ein Werteproblem, wir müssen etwas in der Schule dafür tun, Werte Kindern beizubringen bzw. Kinder zu Werten erziehen, erheben wir einen großen Anspruch an die Schule. Die Aufgabe der Schule besteht ja wesentlich darin, Wissen zu vermitteln, also mit mehr oder weniger professionellen Methoden, die leider vielfach einer Kritik nicht standhalten, eine Aufgabe zu erfüllen, die alles andere ist als gezielt Verhalten zu prägen. In welchem Verhältnis steht denn eine kognitiv, auf Wissenszuwachs orientierte Schule zur Prägung des Willens, zur Prägung des Verhaltens, so dass diejenigen, die aus ihr herauskommen, eine bestimmte Orientierung, einen bestimmten Willen, bestimmte Präferenzen haben? Die Frage nach Werteerziehung in der Schule setzt zunächst einmal voraus, dass der Erwerb von Werten in der jungen Generation nicht mehr ohne weiteres klappt! Wir sollten überlegen, wie es eigentlich dazu kommt, dass wir nicht mehr davon ausgehen können, dass Werte dort vermittelt werden, wo sie in früheren Zeiten immer vermittelt wurden. Darüber hat uns Durkheim schon vor hundert Jahren aufgeklärt. Wir

haben nicht sehr viel dazugelernt. Kinder kamen ja bereits in die Schule mit mehr oder weniger konsistenten Vorstellungen vom richtigen Handeln, sie hatten Wertpräferenzen, Handlungspräferenzen welche die Gesellschaft durch die Familien ihnen bereits vermittelt hatte, ehe sie überhaupt in die Schule kamen. Wenn dies nicht mehr so ist, wie dies alle beklagen, wenn der Wertbildungsprozess nicht mehr in der Sozialisation stattfindet, wie kann die Schule darauf reagieren? Welche Voraussetzungen hat sie, um intentional einen Wertbildungsprozess zu veranstalten, der in der Gesellschaft schon mehr oder weniger implizit abgelaufen ist? Die impliziten Werterzieher gibt es auch heute, und sie erscheinen mächtiger als die Schule. Ein normaler Schüler hat mit 18 Jahren, im Durchschnitt ca. 15.000 Stunden Fernsehen hinter sich. Die Schule muss sich gegen diese und viele andere Mächte durchsetzen, den Individualismus, eine enorme Schwächung des Elternhauses, die Mächtigkeit der Medien, den konsumistisch orientierten Individualismus und seine Glücksvorstellungen, die nicht von den Elternhäusern oder von der Literatur der Vergangenheit geprägt sind, die in der Schule behandelt wird. Vielfach stellt man sich vor, dass man Werte vermitteln könne, wie man die Fakten der Erdkunde vermittelt, also über Wissen, das in der Schule transportiert wird. Dann wissen wir, dass dies keineswegs ein angemessenes Modell ist. Die Vorstellungen für Wertvermittlung, die wir an diese kognitiv orientierte Schule herantragen, sind wohl vor allem von gymnasialen Ausbildungsgängen geprägt. Doch wir vergessen dabei häufig, dass die Probleme wahrscheinlich nicht vorwiegend in der Gymnasialpopulation auftreten, sondern in der Gruppe der weniger Privilegierten, die auch viel größere Probleme haben, Wertpräferenzen zu formulieren und die viel abhängiger sind von ihren Bedürfnissen, die viel weniger Autonomieerwartungen haben und deswegen sehr weniger darauf eingestimmt sind, Sinn in ihrem eigenen Handeln zu finden und folglich lernen müssen was es bedeutet, moralische Präferenzen zu haben. Wenn also der Prozess des Werte-Erwerbs nicht mehr implizit in der primären Sozialisation und in allgemeinen sozialen Prozessen, sondern intentional in der Schule vermittelt werden soll, werden wir darüber nachdenken müssen, dass wir nicht alle Schüler mit den gleichen Mitteln erreichen, und uns den Prozess der Wertevermittlung nach Stufen, Fächern, Altersgruppen differenziert vorstellen, dergestalt, dass auf unterschiedlichen Wegen, mit unterschiedlichen Mitteln gesellschaftlich geteilte Werte erworben werden.

Ich glaube in der Tat, dass die Schule das kann, aber auf anderen Wegen als durch den üblichen Unterricht in welchen Fächern auch immer. Vielmehr muss die Schule eine sinnvolle Lebenswelt für Kinder sein, in der tatsächlich ihr Handeln gefragt ist, wo Kinder im kooperativen, gemeinsamen Handeln Sinnerfahrungen machen können, die ihr Gewissen entwickelt, die ihre Verhaltenspräferenzen mit unmittelbaren Rückmeldungen auf ihre Umwelt, ihre Lehrer, ihre Kameraden beantwortet, so dass Hand solcher Erfahrungen begreifen lernen, was Werthaltungen oder Wertpräferenzen sind. Eine solche Lebenswelt muss ihnen in Erfahrungen liegende Wirksamkeit vermitteln, Achtung und Respekt bezeugen, einen Respekt, der nicht am Notenvergleich, am sozialen Vergleich kontrolliert wird. Und wenn wir tatsächlich eine moralisch erziehende Schule wollen, eine Schule, die Wertpräferenzen, Verhaltensbindungen an Kinder vermittelt, dann haben wir freilich eine radikale Schulreformaufgabe vor uns, zur Entwicklung einer Institution Schule, die dadurch wertprägend ist, dass sie kollektives, kooperatives Handeln für alle ermöglicht, die daran beteiligt sind.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Frau Schwan, das Paar Schule und Gesellschaft ist angesprochen worden, eine schwierige Verbindung mit Widersprüchen und sehr unterschiedlichen Erwartungshaltungen. Können Sie dazu ein paar Antworten geben?

Gesine Schwan:

Wenn ich im Staatsexamen zusammen mit anderen prüfe, dann frage ich mich immer: Könnte ich eigentlich die Frage meiner Kollegin oder meines Kollegen selbst beantworten? Woran denkt mein Kollege wohl jetzt, wenn er diese Frage stellt, welche Implikation hat sie? Was assoziiert er dabei? Dementsprechend weiß ich jetzt nicht, liebe Frau Knubbertz, ob ich den Sinn Ihrer Frage richtig verstanden habe und sie dementsprechend richtig beantworten kann.

Mehrfach ist von Johannes Kandel und von Herrn von Hentig, jetzt auch von Wolfgang Edelstein das Wort „Erfahrung“ in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt worden. Im Zusammenhang mit unserer Thematik scheint mir das in der Tat ein wichtiger Begriff zu sein. Auch im Spannungsfeld zwischen Schule und Gesellschaft. Nun muss ich sagen, ich habe Erfahrungen mit der Schule nur als Schülerin und als Mutter gemacht. Ich habe keine anderen Kompetenzen in Sachen Schule. Aber ich habe z.B. immer wieder sogenannte Lehrer-Kurse gehalten, als ich noch Professorin am Otto-Suhr-Institut war: zur politischen Theorie, zur politischen Philosophie, zur Demokratietheorie. In ihnen kam in der Regel die Idee des Naturzustandes vor, wie sie in den bürgerlichen Vertragstheorien ausgemalt wird. Um zu erläutern, worum es sich dabei handelt, habe ich die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, wie sie sich wohl das Verhältnis zwischen den Schülern dächten, wenn es plötzlich in der Schule überhaupt keine festen Regeln gäbe. Überhaupt, wenn die Schule im gesetzesfreien Raum bestünde. Darauf kamen sehr interessante Antworten, die ich meistens ideengeschichtlich entweder Thomas Hobbes oder John Locke zuordnen konnte. Die einen sagten nämlich, die Schüler würden sich alle gegenseitig an die Gurgel gehen – diese Annahme konnte ich mit Thomas Hobbes erläutern –, und die anderen meinten, die Schüler würden zu Anfang sehr verblüfft sein, aber anschließend doch versuchen, nach Regelungen für ihren Umgang untereinander zu suchen, und zwar gemeinsam. Dies wäre ideengeschichtlich eher die Position von John Locke.

Hinter den Vermutungen der Lehrer standen die Erfahrungen, die sie selbst mit Menschen gemacht hatten, und auch ihre Erwartungen an die Kinder. Die sind wichtig, wenn sie ihrerseits Werte vermitteln. Denn aus ihnen folgt, mit welcher Grundeinstellung sie dies tun: Ob sie meinen, man müsse Werte vor allem mit Strafen und Androhungen durchsetzen, oder ob sie annehmen, dass in den Menschen auch positive Potentiale angelegt sind, z.B. Neigungen zur Kooperation und zur Freundlichkeit und dass man die Schüler mit Wohlwollen dahin begleiten kann.

Wenn ich diese beide Menschenbilder, die sich eben auch ideengeschichtlich immer wiederfinden, auf die Gesellschaft, sofern sie als demokratische vorgestellt wird, beziehe, dann scheint mir dasjenige Menschenbild am ehesten angemessen, das weder Hobbes folgt, noch meint, Menschen würden, wenn sie nur in Ruhe gelassen würden, schon ganz von allein freundlich miteinander umgehen. Ich denke, das Menschenbild, das der Demokratie, die wir hier nun nicht weiter definiert haben – aber ich gehe davon aus, dass wir eine gemeinsame Vorstellung davon haben – am ehesten entspricht, nimmt an, Menschen hätten erhebliche Potentiale in beide Richtungen. Demnach käme

es darauf an, die einen einzudämmen, wenn man in die inhaltliche Richtung geht, die Herr von Hentig und Herr Edelstein gemeint haben, und die anderen zu ermutigen. Dabei spielt die Erfahrung der jungen Menschen in der Schule selbst und in der Gesellschaft eine prägende Rolle. Sehr oft haben Wertediskussionen einen nostalgischen Charakter. Sie gehen in die Richtung, und ich will jetzt einen kleinen Gegensatz provozieren mit Herrn Edelstein, den ich sehr gern mag und hoch schätze: früher war die gesellschaftliche Situation besser oder zumindest in den Einstellungen kohärenter – ich weiß, Sie haben nicht „besser“ gesagt, lieber Herr Edelstein,, sondern „kohärenter“. Ob früher wirklich in der Gesellschaft alles viel kohärenter war, weiß ich nicht, aber die Annahme suggeriert: wir haben etwas verloren. Werte sind verloren gegangen. Wir müssen etwas neu aufbauen. Meine Erfahrung, jetzt nicht in der Schule, sondern mit jungen Menschen, die schon etwas älter sind, entspricht dem nicht. Ich habe vielmehr den Eindruck, dass die heute bei jungen Menschen geltenden Grundvorstellungen von einem gelungenen Leben, sofern sie überhaupt darüber nachdenken, gar nicht so völlig anders sind und auch die Werte gar nicht völlig andere sind als früher.

Aber die Jungen machen die Erfahrung, dass es sich eigentlich nicht lohnt, nach diesen Werten zu leben; dass sie das nicht erfolgreich macht und dass die Gesellschaft in ihrer Organisation gegen diese Werte steht. Das gilt häufig auch für das Innenleben der Schule.

An diesen Gedanken möchte ich noch eine letzte Überlegung anschließen: Sie bezieht sich auf den sogenannten „versteckten“ Lehrplan, das „hidden curriculum“, wie der terminus technicus wohl heißt. Was passiert denn de facto während 90 % der schulischen Wissensvermittlung? Was ich immer wieder erlebt habe, daran erinnere ich mich auch als Schülerin, und was ich dann als Mutter noch viel schmerzlicher in den Folgen erfahren habe, ist eine starke Vorherrschaft von Demütigungspädagogik. Ein durchaus konservativer Kollege von mir hat seine Tochter nach Amerika geschickt. Sie hatte in Deutschland in der Schule nicht sehr reüssiert, und ihre Erfahrungen in den USA so zusammengefasst: Hier werden wir ermutigt, dort wurde ich entmutigt. Und das schließt einen ganzen Rattenschwanz von Folgerungen für die Wertevermittlung ein. Darin sehe ich ein ganz großes Problem – auch demokratietheoretisch. Denn wenn man sich einen positiven Effekt von Demütigung erhofft, dann hat das mit einem demokratischen Bürger nichts mehr zu tun. Dann hofft man auf die Reaktion aus Angst, dann sollen Schüler reagieren, weil sie sich an die Situation anpassen sollen. Dann stärkt man sie nicht, dann erlaubt man auch nicht Fehler, sondern man erwartet, dass eine Person biegsam und schmiegsam wird. Das macht Schüler aber eher unglücklich. Natürlich will ich kein allgemeines Urteil fällen, aber mein Eindruck ist, dass hier noch ein fundamentales Problem in unserer deutschen Tradition, auch in unseren Schulen vorliegt: Man wird an die Tafel gerufen, man hat gezeigt, dass man die Rechenaufgabe nicht hinkriegt, man kann sich wieder setzen, und die Sache ist gelaufen. Der Lehrer hat seine richtigen Erwartungen wieder bestätigt bekommen. Ich will nicht polemisieren, aber solche Szenen passieren sehr oft.

Dazu gehört auch das Bedürfnis, sich in der jeweiligen Einschätzung der Schüler bestätigt zu bekommen, sich deshalb auch abzustimmen: Was hat ein Kind in jenem Fach, wie war es in diesem usw. Da das Zensieren in der Tat eine schwierige Angelegenheit ist, gleicht man sich lieber ab, und wenn einer einen Stempel hat, dann hat er ihn lange.

Dies sind, glaube ich, Szenen mit hoher ethischer Relevanz, die in den 90 % Wissensvermittlung passieren.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Danke. Bevor ich auf den Bereich Schule zurückkomme, möchte ich den Impuls von Frau Schwan zum Thema Schule und Gesellschaft aufnehmen und formuliere etwas konkreter. Herr Meyer, wenn Sie zu den gegenseitigen Erwartungen und dem Miteinander in einer demokratischen Gesellschaft und Schule Stellung beziehen könnten: Herr Edelstein hat die Erwartungen angesprochen, die Gesellschaft an die Schule hat und umgekehrt. Wie muß denn eine Gesellschaft aussehen, damit das zu leisten ist, was wir hier von einer Schule erwarten, die sich nicht in „Demütigungs-Pädagogik“ austobt, sondern die wirklich werorientiert erzieht? Dieses Wechselspiel von Gesellschaft und Schule würde ich gerne hinterfragen.

Thomas Meyer:

Ein sehr weites Feld und eine sehr schwierige Frage. Ich will ein paar Aspekte davon beleuchten, die mir besonders interessant scheinen. Das eine ist: Es gibt in unserer Gesellschaft eine Reihe von Tendenzen, die für die Entstehung von Werten, für die Erhaltung von Wertmotivationen nicht sonderlich günstig sind. Wir wissen ja – und das ist etwas, was die wissenschaftliche Forschung ganz gut zu Tage gefördert hat – dass es für die Geltung von Werten als wirklich motivierende Orientierungen der Menschen nicht ausreicht, wenn man Werte begründet, wenn man gute rationale Argumente nennt. Das ist übrigens auch ein Grund dafür, dass es nach meiner Auffassung nicht reicht, Werte im Unterricht durch Wissen oder irgendwelche Argumente zu vermitteln. Das erzeugt auch eine Motivation, aber nur eine schwache. Wenn diese Motivation, die durch Argumente, durch rationale Begründungen zustande kommt, nicht unterstützt wird durch eine starke Motivation, die in der Regel nur erwächst aus bestimmten Formen einer solidarischen Lebenspraxis, die ich mit anderen teile, dann hängt die Geltung dieser Werte für viele Menschen in der Luft, ist sehr brüchig und hat keine starke, keine dauerhafte Nahrung. Das ist ein Grund dafür, warum ich glaube, das was die Schule leisten kann, eben tatsächlich in den Umgangsformen derer liegt, die miteinander in der Schule arbeiten und lernen und nicht in einzelnen Fächern. Wenn wir die Gesellschaft anschauen und nur einmal zwei, drei Tendenzen der Entwicklung nehmen, dann sehen wir, es gibt heute einige sehr machtvoll Tendenzen, die dem nicht sehr günstig sind. Damit Werte bei Menschen als motivierende Kräfte in der Weise, wie ich es angedeutet habe, eine Rolle spielen, ist u.a. erforderlich, dass man Lebensräume teilt mit anderen Menschen, in eine gemeinsame Praxis kommt, wo man gemeinsame Aufgaben bewältigt, wo man gemeinsame Probleme löst, wo man Erfahrungen miteinander macht und das dafür Zeit da ist. Dass man eine ausreichende Zeit miteinander hat, Erfahrungen miteinander machen kann, Vertrauen entwickeln kann, die Folgen des eigenen Handelns – vielleicht auch von Fehlentscheidungen – beurteilen kann. Ich sage jetzt mal abkürzend: Es sind bestimmte soziale Raum-Zeit Welten notwendig, in denen solche Erfahrungen entstehen können. Die sind in der gesellschaftlichen Entwicklung, die wir erlebt haben, relativ rar geworden. Es gibt insbesondere einige Tendenzen, die besonders problematisch sind: Wir haben durch die

Wirkung der Massenmedien, insbesondere das Fernsehen, eine ganz starke Tendenz zur Jetzt-, zur Sofort-Kultur. Fernsehen ist ja das Medium des absoluten Präsentismus. Geschichte spielt kaum eine Rolle, Zukunft spielt kaum eine Rolle, das Vergnügen, die Information des Jetzt und der Wechsel, vom jetzigen Jetzt ins nächste Jetzt, damit wird ganz stark eine Kultur der Zeitlosigkeit, des dauernden Wechsels ins unverbundene Jetzt begründet. Und ich glaube, dass das auf das Verhalten von Vielen sehr stark durchschlägt. Wir haben zum anderen diese sehr starken Tendenzen der gesellschaftlichen Flexibilisierung. Häufiger Arbeitsplatzwechsel, häufiger Wohnortwechsel, Tendenzen, die sehr stark zunehmen und das sind Entwicklungen, die das Entstehen solcher Raum-Zeit Welten nicht begünstigen, sondern ihnen entgegenstehen. Deshalb wäre die Gesellschaft gut beraten, übrigens auch die Politik, wenn sie die Orte, an denen solche Raum-Zeit Welten, wo etwas wachsen kann, wo in der Erfahrung miteinander eine solidarische Lebenspraxis entstehen kann, aus der dann Werte hervorgehen, fördert. Einer dieser Orte ist die Schule und ich denke, weniger im Unterricht – da vielleicht auch – die Schule sollte, um den Begriff, den die nordrhein-westfälischen Kommission geprägt hat, aufzunehmen – als „Haus des Lernens“ einer Gemeinschaftserfahrung Raum geben. Darin haben die amerikanischen Kommunitaristen ganz recht, denen man nicht in jede Verwinklung ihrer philosophischen Argumentation folgen muß, dass Schule eigentlich in erster Linie ein Ort sozialer Erfahrung sein muß, eine Gesellschaft im Kleinen, in der die Probleme, die normalerweise auch Menschen miteinander lösen, für deren Lösung man Werte braucht, in Ruhe, in langsam wachsenden Vertrauen miteinander geregelt werden können. Daraus könnten dann Werte wachsen.

(Beifall)

Am besten wäre es, auch darin würde ich den Kommunitaristen zustimmen, wenn solche Schulen als „Häuser des Lernens“ oder Gesellschaften im Kleinen mit den jeweiligen Lebenswelten, mit ihren Nachbarschaften verbunden sind, so dass ein Austausch stattfinden kann. In der Zivilgesellschaft gibt es solche Erfahrungsmöglichkeiten in Nachbarschaften und eben in der Schule. In vielen Familien – man kann da nicht generalisieren, die Familien sind höchst unterschiedlich – gibt es sie nicht mehr, weil sie sich dieser Aufgabe nicht gewachsen fühlen, weil sie selber nicht mehr als Familien bestehen oder weil sie längst schon die Oberherrschaft über die Erziehung ihrer Kinder an die Medien abgetreten haben, weil das die wirkungsvollste und attraktivste Form für die Gewinnung von deren Aufmerksamkeit ist. Aber solche Verknüpfungen zwischen den solchen sozialen Zeit-Raum Welten und der Schule schienen mir der sinnvollste Ansatz zu sein. Da muß man nicht abstrakt fordern, Gesellschaft müßte sich ändern, das verfängt relativ wenig, man hätte so doch einige verhältnismäßig konkrete Ansatzpunkte, was sich in der Schule ändern müßte.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Herr Fauser, bei den vielen Zuschriften, die sie bestimmt im Rahmen ihrer Wettbewerbe bekommen und bei dem was daraus wissenschaftlich folgt, ist Ihnen das begegnet, was Herr Meyer gerade beschrieben hat, z.B. die Schule als Ort solidarischer Lebens-

praxis oder ist das etwas, was der Schule noch so ganz fremd ist und was sie sich erst mühsam erarbeiten muss?

Peter Fauser:

Das ist sehr ideal formuliert aber es ist nichts, was der Schule wirklich fremd wäre. Ich habe es jetzt relativ leicht, weil einige Grundsätze, über die, glaube ich, hier Konsens herrscht, nicht wiederholt werden müssen. Ich denke, es scheint klar zu sein, dass Werte etwas mit menschlicher Praxis zu tun haben; sie sind nicht etwas, was allein Wissen oder eine Technik ist, sondern haben mit unserem Handeln miteinander zu tun. Werte gehören der Sphäre menschlichen Handelns an, der Sphäre, der auch die Politik angehört. Die Politik ist die Sphäre des Handelns sui generis, und ich glaube, deshalb bringen wir heute das Problem der Werte, das Problem der Demokratie, das Problem der Politik so unmittelbar zusammen. Das hat sein gutes Recht. Eine zweite Überzeugung, die ich hier aus den Statements heraushöre ist die, dass – mindestens pädagogisch – ich würde dazu sagen, nicht nur pädagogisch, sondern allgemein menschlich, die Erfahrung einer funktionstüchtigen, bewahrenden, tragfähigen Gemeinschaft, ein entscheidendes Fundament dafür ist, dass das entstehen was Herr von Hentig schön als die „beständigen aber nicht zu festen Überzeugungen,“ bezeichnet hat: Und das dritte Stichwort zu dem ich ein bisschen mehr sagen möchte ist das, dass wir es mit einem erzieherischen Phänomen, auch sui generis, zu tun haben. Erziehung ist schlechthin etwas, was mit Werten zu tun hat, nämlich mit der Frage, was uns wichtig ist: Was uns wichtig ist im Verhältnis der Generationen, was uns als den Älteren so wichtig ist, dass wir dafür einstehen, dass wir dafür auch widerständig sind, dass wir dafür auch hartnäckig sind und Konflikte in Kauf nehmen aber gleichwohl etwas, was von der jüngeren Generation in diesem praktischen Verhältnis der Erziehung notwendigerweise immer wieder in Frage gestellt wird. Das sind drei Prämissen von denen ich finde, dass sie für eine Theorie der schulischen Erziehung absolut tragfähig sind. Ich möchte jetzt eine Frage noch aufwerfen, nämlich die, warum uns gegenwärtig das Problem der Werte so sehr beunruhigt und dann Ihnen drei ganz kurze Geschichten erzählen über Projekte, es sind wirklich nur Blitzlichter, die mich sehr beeindruckt haben, die aus dem Zusammenhang des Förderprogramms Demokratisch Handeln stammen. Das gibt es seit 10 Jahren, wir haben inzwischen 1500 sehr genau dokumentierte Projekte aus der Schule und schulischen Umwelt. Die Frage, warum uns das Wertproblem so sehr beunruhigt ist, glaube ich, ganz einfach zu beantworten: Wir leben in einer sich überschlagenden Welt, in der vor allem für jüngere Menschen, für Jugendliche, die ja moralisch noch viel sensibler sind als die Älteren, immer weniger sichtbar wird, was denn eigentlich Bestand hat. Man muß ja die Parteien- und Demokratiekrise wirklich ansprechen. Wenn wir hier über Werterziehung sprechen, da kann man nicht drum herum – es ist doch offenkundig, dass das, was uns wert ist und woran wir festhalten, im geschichtlichen Prozess, im politischen Handeln immerzu gefährdet ist. Das ist nicht aufzuheben. Werte haben nur im Handeln Bestand und sie an sich deshalb flüchtig. Schleiermacher hat gesagt: Es gibt zwischen den Generationen ein Steigen und Fallen, möglicherweise ein Steigen und Fallen in jeder Hinsicht und im Hinblick auf alles, was mir wichtig ist. Das heißt, wir leben schon per se in einer Dauerkrise, und die Frage nach den Werten hat damit zu tun. Sie wird zweitens gesteigert in ihrer Dramatik durch die Beschleunigung der Veränderungen. Beschleunigung heißt: Wir müssen immer mehr Wissen verarbeiten, es werden uns immer mehr verschiedene mögliche Le-

bensformen teils vorgegaukelt, teils nahegebracht, jungen Menschen mehr als älteren. Immer mehr – jetzt komme ich auf etwas zurück, was Herr von Hentig am Anfang sagte – wird eine Disbalance schmerzlich bewußt, in der sich die Schule befindet, der Disbalance nämlich zwischen abfragbarem Wissen – auch das ist ja nicht wirkliches Wissen – und Erziehung.

Nun die drei kurzen Geschichten: Wir bekommen bei unserem Förderprogramm jährlich Einsendungen von Schulen und Jugendgruppen, die beschreiben Projekte, die sie gemacht haben. Wir treffen uns dann in einer Jury und fragen: Was davon ist so interessant, so beispielgebend für Demokratie, dass wir die Projekte zu einer grossen „Lernstatt Demokratie“ bei uns einladen.

Beispiel 1: Ein Lehrer einer Oberstufe in Nordrhein-Westfalen kommt mit seinen Schülern im Ethik-Kurs auf folgende Idee: Sie setzen eine Anzeige in die Zeitung, in der angeboten wird, dass Privathaushalte gegen Entgelt leicht radioaktive Abfälle zwischengelagern könnten. Es steht dabei, dass es völlig ungefährlich ist, es kann nichts passieren. Es wird eine Telefon-Nummer angegeben. Tatsächlich rufen sehr viele Leute an und sagen, sie interessieren sich dafür, was kriegt man denn dafür, was kann man da bekommen und wie gefährlich ist das? Ja, ich habe noch einen Kellerraum, in dem nichts steht, das könnte ich mir überlegen. Die Schülerinnen und Schüler sind gecoacht für diese Situation und sagen dann: Na ja, also das ist in Fässern und wir kommen und stellen das bei Ihnen ab und sie kriegen pro Monat soundsoviel. Tatsächlich finden sich private Haushalte, die sich darauf einlassen. Dann wird vereinbart, wir kommen dann und dann und liefern die Dinge an. Und dann fahren die tatsächlich vor mit einem Lieferwagen und Schutzanzügen und ...

(Heiterkeit)

beginnen die Fässer ins Haus zu rollen. An der Stelle bricht die Geschichte ab, weil die Polizei eingeschritten ist.

Nun sind wir vor der Frage gestanden als Jury: Ist das ein Projekt, das auszeichnungswürdig ist? Man muß ein bisschen darüber nachdenken und man hat nicht gleich die Antwort drauf. Wir haben die Schülerinnen und Schüler und den Lehrer eingeladen zur Lernstatt aber wir haben sie nicht ausgezeichnet. Ich will jetzt nicht sagen, warum, vielleicht denken Sie selber darüber nach. Was will ich damit sagen? Ich glaube, die Schüler und wir auch als Juroren, haben eine Erfahrung damit gemacht, was es heißt, zu handeln und was es heißt, bestimmten Wertmassstäben zu folgen und bestimmte Konflikte zu erleben.

Zweites Beispiel spielt in Thüringen, nämlich in Weimar: im Schulhof eines Gymnasiums soll eine große alte Kastanie gefällt werden. Die Schüler starten eine Initiative, setzen sich zur Wehr, der Baum wird trotzdem gefällt, sie unterliegen einer Abstimmung im Gemeinderat. Was machen die Schüler? Sie mischen sich – hartnäckig geworden – gemeinsam mit Lehrern und Eltern in die laufenden Verhandlungen und Planungen der Stadt für den Bau einer neuen Sporthalle für ihre Schule und für die Gestaltung des Schulhofes ein. Sie erreichen, dass die Schule gut bedacht wird und in der Folgezeit auch mehr Grün den Schulhof ziert. Ich meine, das ist klar, dass wir die eingeladen haben. Ich erzähle deshalb die Geschichte, weil ich denke, zur Erfahrung von Demokratie und zur Entwicklung von Werten gehört die Erfahrung des Scheiterns, des Dranbleibens und der Hartnäckigkeit. Auf das dritte Beispiel verzichte ich jetzt, das

kann ich vielleicht nachher noch erzählen. Ich will nur noch etwas sagen zu unserem Förderprogramm: Wir sind von der Überzeugung ausgegangen, die hier am Podium wohl unstrittig ist, dass gerade im Bereich der Demokratie, des Demokratie-Lernens Wissensvermittlung im engen Sinne alleine nicht genügt. Ohne Wissen geht's nicht – die Urteilsfähigkeit muß geschärft werden – aber es muss die Erfahrung des eigenen Handelns dazukommen. Und deshalb haben wir einen Förderwettbewerb ausgeschrieben, der Projekte dieser Art einsammelt. Nach zehn Jahren kann ich sagen: Eine Vorstellung, nämlich die, dass man in Kinder und Jugendliche gleichsam wie in leere Gefäße Werte einfüllen müßte, die ist nun so falsch, wie nur irgendetwas. Wenn wir die Hauptgruppen unter den Projekten uns anschauen, dann ergibt sich daraus eine ziemlich klare Vorstellung davon, was uns bzw. was Kindern und Jugendlichen und den Lehrerinnen und Lehrern, die wirklich mit ihnen arbeiten, wichtig ist. Das sind nämlich folgende Gruppen oder Themen: Das erste, was immer wieder vorkommt, ist die Gestaltung der eigenen Umgebung, und zwar durch Kunst, durch Medien, durch Öffentlichkeit, durch Theater, d.h. das Schulleben. Ich will in einer Umgebung sein, die mir bekommt, die gut ist, die mir Anregungen gibt, in der ich gerne bin. Zweite Gruppe sind Projekte, die sich auf das Zusammenleben mit Gleichgesinnten aber auch mit anderen beziehen, also die Themen: Asyl, Gewalt, Minderheiten, Krieg und Frieden. Wichtig ist hier, dass ich lerne mit anderen, die anderer Überzeugung sind als ich, zurechtzukommen, dass ich lerne, Konflikte auszuhalten, Konflikte zu schlichten, mich gegen Gewalt zur Wehr zu setzen. Die dritte Gruppe gehört zum großen Bereich von Ökologie, Leben in einer gesunden Umwelt. Die vierte Gruppe sind Projekte, die sich mit der eigenen Vergangenheit beschäftigen, oft mit der Lokalgeschichte. Ich möchte wissen, wo ich herkomme, damit ich weiss was denen, die vor mir da waren, wichtig war. Und die aller kleinste Gruppe, das hat uns am Anfang unglaublich enttäuscht, sind Projekte zum Thema Politik im engeren Sinne. Soviel jetzt einmal fürs erste. Ich glaube, die pädagogische Frage, wie Werte entstehen und wie sie in der Schule entstehen, ist praktisch nicht beantwortbar. Und es gibt viele Schulen, die uns dafür gute Beispiele geben können.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Danke. Herr Rülcker, wir haben jetzt sehr praktische Beispiele gehört, wie Schule als Lebensraum gestaltet wird. Was wir in Berlin ja auch haben, nicht jeden Tag, aber hin und wieder und immer öfter. Jetzt haben wir ein Fach eingerichtet was sich ganz besonders der Werteorientierung zuwenden soll, Ethik/Philosophie, und ich frage ganz schlicht: Kann dieses Fach diesen Anspruch erfüllen, kann es Lebens- und Erfahrungsraum sein, Zeit und Raum – wie Herr Meyer vorhin deutlich machte – die wir brauchen, um in Werten leben zu können?

Tobias Rülcker:

Das ist eine sehr schwierige Frage. Ich möchte zunächst noch einmal zurückgreifen auf das, was viele der Vorgänger gesagt haben. Herr von Hentig hat ja am Anfang die These vertreten, die Schule erzieht nicht, sondern sie vermittelt Wissen. Ich denke, aus der Diskussion auf dem Podium ist eigentlich herausgekommen, dass die Schule erziehdlich ist. Es ist nur die große Frage, ob sie immer im Sinne der Demokratie erziehdlich ist. Ich

denke, man kann so als Konsens formulieren, Frau Schwan hat ja auch darauf hingewiesen, von ihrem Pädagogen-Bruder aufmerksam gemacht, dass die Schule durchaus eine Erziehungsfunktion erfüllt, beispielsweise lernen Schüler im allgemeinen – es gibt ja auch offensichtlich bessere Projekte – dass es besser ist, einem anderen nicht zu helfen, weil man dann einen Konkurrenten ausschalten oder überflügeln kann oder sie lernen, dass die Schule, wenn sie irgendetwas nicht verstehen, die Schule sie dann allein läßt und sie ihren Eltern, bzw. den Nachhilfelehrern, Schularbeitszirkeln usw. übergibt. Damit lernen sie natürlich etwas darüber, wie man sich eigentlich in unserer Gesellschaft, die durch die Schule repräsentiert wird, offensichtlich verhält. Das hat zugleich – da sind wir uns wohl auch einig – mit dem, was wir suchen, der Vermittlung demokratischer Werte nichts zu tun. Wenn man auf ihre Frage positiv antworten soll, ob die Schule so etwas leisten kann, so muss man eigentlich vorher sagen, dass die Schule sich am eigenen Schopf aus dem Sumpf der Werte, in dem sie so traditionellerweise drinsteckt, rausziehen muß. Schule muß diesen Kraftakt unternehmen, sich selbst umzugestalten, um überhaupt einen Raum und einen Ort einer solchen Werteerziehung zu werden. Beispielsweise müsste man die Frage stellen – wenn Sie jetzt speziell auf ein Fach eingehen, Schulfächer sind ja immer unter Druck, haben Lehrpläne, haben Noten, sind versetzungsrelevant – ist das eigentlich der richtige Ort und der richtige Zusammenhang für eine Erziehung, in der man sich mit Werten auseinandersetzen soll, mit der man über Werte nachdenken soll, in der man auch beispielsweise einmal ganz ungeschützt und ganz spontan vielleicht an von Eltern und Lehrern und auch von der Gesellschaft hochgehaltenen Werten zweifeln will. Ich denke, natürlich kann Schule so etwas wie eine Auseinandersetzung mit Werten leisten und ich denke auch, dass die Schüler durchaus mit dem Interesse und mit dem Wunsch in die Schule kommen, dort so etwas wie Auskunft oder wie eine Möglichkeit, sich über Werte auszutauschen, geboten zu bekommen. Ich denke auch, dass Kinder – jedenfalls die Untersuchungen, die wir von einigen Jahren an Schulen mit Grundschulern gemacht haben, zeigen durchaus, dass bei den Schülern ethische, normative Grundvorstellungen überhaupt vorhanden sind, - über Fragen, wie Gerechtigkeit oder wie Wahrheit – soll ich die Wahrheit sagen – ganz entzückend philosophieren können und es eigentlich nur die Aufgabe der Schule ist, so etwas aufzugreifen und ihnen die Möglichkeit zu bieten – und da denke ich jetzt nicht an solche Kohlberg'schen Schemata – aber die Möglichkeit ihnen zu bieten, dieses Philosophieren weiterzutreiben. Und zwar dieses Philosophieren weiterzutreiben mit einem Erwachsenen, mit einem ihnen wichtigen Erwachsenen. Und das setzt natürlich voraus, dass der Lehrer, der diesen Unterricht gibt, dass der es verstanden hat, für die Schüler wichtig zu werden. Dann wollen sie auch mit einem ihnen wichtigen Erwachsenen über solche Fragen nachdenken und wollen von ihm wissen: Was ist denn Dir als Erwachsener wichtig? Das heißt nicht, dass sie das einfach übernehmen wollen oder einfach imitieren wollen, sondern es heißt eher, dass sie sich damit auseinandersetzen wollen, dass sie von jemandem wissen wollen, was für ihn gilt, sodass sie ihre eigenen Vorstellungen von Wahrheit, Gerechtigkeit usw. daran messen und auch entwickeln sollen. Ich denke, Schule, wie alle Erziehung, ist im guten Falle immer ein Versuch des Schülers an einem ihm wichtigen Erwachsenen zu wachsen. Insofern würde ich sagen: Natürlich kann Schule so etwas machen, ich denke auch, dass es eines Faches bedarf, darauf kann ich vielleicht später noch einmal eingehen, dass die ganze Wertediskussion, die ja auch sonst in vielen anderen Fächern in der Schule durchaus stattfindet, dass diese Wertediskussion bündelt. Aber es setzt voraus,

dass die Parameter, in denen das vor sich geht, dass die erst einmal überprüft und bedacht und – wie das ja auch schon verschiedentlich auf dem Podium gesagt worden ist – reformiert werden.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:
Herr Edelstein dazu?

Wolfgang Edelstein:

Am Ende hat Herr Rülcker noch einmal deutlich darauf hingewiesen: Man kann nicht einfach additiv, was es in der Schule nicht gibt, mit dem Zweck hineinfüllen, der hier gewollt wird. Wir können nicht einfach nach dem Erdkunde-Modell des Lernens Ethik betreiben, mit der Absicht, Wertbildungsprozesse zu beeinflussen. Es ist natürlich wunderbar einen Modellversuch zu machen, in dem eine Ausnahmesituation herbeigeführt wird, die sehr erfolgreich ist: Sie bietet eine Alternative zu den üblichem Unterricht, zu dem üblichen Drill und es funktioniert wunderbar und wir können philosophische Gespräche führen – es gibt Philosophie mit Kindern – wir können einen wunderbaren Religionsunterricht machen. Aber generalisieren Sie den Versuch! Dann gelten ganz andere Bedingungen. Wenn man soziologisch sinnvoll über die Schule reden will, muss man über das System Schule reden. Herr Böger hat es ja gleich am Anfang gesagt. Ein diskursiver Religionsunterricht, ein diskursiver Ethikunterricht, der solche Zwecke verfolgt, erfordert eine andere Lehrerbildung als wir sie bisher haben und einen anderen systemischen Zuschnitt der Schule. Wir haben eine Schule, Frau Schwan hat das deutlich gemacht, in der die Erfahrung der Demütigung von Kindern aus strukturellen Gründen – nicht ungewöhnlich ist – nicht weil die Lehrer böse sind, sondern weil sie in einer Abwehrschlacht sich selber verteidigen müssen. Das Notensystem, vor allem das vergleichende Notensystem, die Klassenbezugsnorm der Leistungsbewertung hält eine solche Demütigung für die schlechteren Schüler gleichsam systemisch parat. Dagegen anzukommen ist ausserordentlich schwer, weil wir ja ganz grundlegende Parameter der Schule dafür ändern müssten. Also: Die Alternative, die hier mehrfach aufgerufen wurde geht nicht aus idealistisch aus Reformargumenten hervor, sondern in realistischer Einschätzung der Leistungen, die Schule kognitiv mit Selektionsfunktion unausweichlich erzeugen muss. Die Alternative, die eigentlich alle hier genannt haben, ist eine lebensweltliche Alternative, die aus den Schulen unabhängig neben oder zusätzlich zu ihren unvermeidlichen selektiven und repressiven Funktionen, die sie – jedenfalls auf lange Zeit – bei der gegenwärtigen Ausstattung, bei der gegenwärtigen Verwaltungsstruktur und bei der gegenwärtigen Lehrerbildung hat, produktive und sinnerfüllte Lebenswelten macht. Das sind Lebenswelten, in die Schüler – unabhängig von ihren Begabungen und unabhängig von ihrem Alter und Lehrer unabhängig von ihrer Funktion – sich einbringen können in eine sinnvolle Kooperation; in der sie geachtet werden, in der Lehrer und Schüler andere Schülern unabhängig von ihren schulischen Kategorisierungen Respekt entgegenbringen. Davon sind wir unendlich weit entfernt.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:
Herr Fauser?

Peter Fauser:

Ich schließe erst ein Argument an und dann wende ich mich kritisch an Herrn Rülcker. Ich denke, es ist nicht zu bestreiten, dass bei einer Diskussion über Werte die Schule als System, d.h. als Auslesesystem, als Bewertungs-, Konkurrenz- und Leistungssystem selber kritisch in den Blick kommt. Das ist natürlich riskant. Das ist vor allem dann riskant, wenn in der Schule selber solche Diskussionen geführt werden. Worum es um in Grunde dabei geht, ist dabei ja eine Abwägung zwischen den, ich sage mal, notwendigen Systemaspekten, notwendig, sage ich, weil die Schule nicht davon abstrahieren kann, wie die Gesellschaft ist. Das darf aber nicht nach dem Motto gehen, wir nehmen den Kindern die Handschuhe weg denn sie müssen sich an die Kälte gewöhnen. Das heißt, es ist ganz entscheidend, eigentlich wissen wir das alle, dass vergleichende Notengebung nicht zu früh einsetzt. Dagegen wird ständig verstoßen. Das sage ich nur als Prämisse. Jetzt sage ich aber noch was anderes. Herr Rülcker hat gesagt, Schüler lernen in der Schule, dass es besser ist, anderen nicht zu helfen. Ich würde das anders formulieren. Ich würde sagen: Ab einem bestimmten Alter begreifen Schüler, dass es in bestimmten Situationen in der Schule, aus bestimmten, nämlich meritokratischen, Systemzwängen heraus besser ist, anderen nicht zu helfen, es aber im Grunde richtig wäre, ihnen zu helfen. Und nach meiner Überzeugung kommt es darauf an, dass die Schule vernünftig mit der Tatsache umgeht, dass sie um die Notengebung nicht herumkommt – die Frage ist doch, wer soll denn am Ende Qualitätsurteile abgeben? Soll die Schule das anderen überlassen, mit welchen Folgen? Oder soll sie sich dieser genuin pädagogischen Aufgabe stellen, Kindern und Jugendlichen zu sagen: Das hast Du gekonnt! Und darauf gebe ich Dir als Erwachsener Brief und Siegel. Die Frage ist aus meiner Sicht, wie die Schule selbst mit diesen Systemzwängen umgeht. Ob sie sich durchsetzt als Druck und Anpassungsmittel gegenüber den Schülern oder ob sie die Kraft hat, sich dagegen zu wehren, wo sie unsinnig sind und ob sie die Freiheit hat und das kritische Bewußtsein, mit den Schülern gemeinsam zu sagen, jetzt ist ein Hundert-Meter-Lauf und jetzt wird gemessen, aber das ist nicht die Maxime unseres Umgangs.

Angelika Knubbertz:
Herr von Hentig?

Hartmut von Hentig:

Die Übereinstimmung hier auf dem Podium ist geradezu berückend! Außerdem ist sie intelligent und kritisch, so daß es jetzt wohl unsere Aufgabe ist, uns selbst oder uns gegenseitig die Schwierigkeiten bewußtzumachen. Warum ist die Schule nicht so, wie wir hier einmütig fordern? Wir stellen fest, wie es sein müßte – das wissen wir nämlich seit uralter Zeit! – und hätten nun zu sagen, wie man von der wunderbaren Erkenntnis zur besseren Wirklichkeit kommt. Ich möchte vier mir notwendig scheinende „Klärungen“ vorschlagen. Sie sind alle schon in den verschiedenen Beiträgen vorgekommen. Ich ordne sie nur. Was tun wir in der Schule denn anderes als Vorstellungen ordnen! Zunächst einmal: Zeit und Raum. Sie sind so entscheidend für die Wirksamkeit von Schule, wie die Ziele, die Gegenstände, die Vermittlungskünste. Gegenwärtig erhoffen wir uns offenbar große Veränderungen durch „fächerübergreifenden Unterricht“.

Dabei lassen wir die Gliederung des Wissens in Fächer, die ihnen gewidmete 45-Minuten-Stunde, die von ihnen bestimmte Lehrerausbildung, die Einteilung des Zeugnisses bestehen und mogeln nur irgendetwas dazwischen. Nach diesem vergnüglichen Selbstbetrug kehren wir in die alte Ordnung zurück.

Ich möchte Ihnen etwas eher „Fächerunterwanderndes“ aus meiner eigenen Kindheit erzählen, damit Sie sehen, wie radikal anders man mit Zeit und Raum umgehen muß, um dem dahinterstehenden Gedanken gerecht zu werden – einer auch „erziehenden“, also den Menschen stärkenden Art von Unterricht.

Als ich fünf Jahre alt war, lebten wir in San Francisco, wo mein Vater deutscher Generalkonsul war. In dem Jahr wurde meine um ein Jahr ältere Schwester eingeschult. Als mein Vater sah, wie unglücklich ich allein zurückblieb, nahm er mich mit, und die Schule nahm mich auf – verständigerweise in eine andere Gruppe als meine Schwester. Nach ein paar Tagen hatten die Mitschüler herausgefunden: Der Hartmut trägt sehr komische Kleider. Gestern hatte er so etwas an, das war hochgeschlossen, hübsch bestickt und mit Knöpfen komischerweise an der Seite und nach innen geknüpft. „Ein Mädchenkleid“ kicherten sie, und ich wurde rot. Dann hatte er einen Matrosenanzug an, für alle erkennbar, aber ganz und gar ungewohnt. Und heute kam er mit – ich sag's Ihnen, was es war – Seppelosen. Die hatten die üblichen geschmückten Träger aus Leder, Hirschhornknöpfe und, o weh, einen breiten, abklappbaren Hosenlatz.

(Heiterkeit)

... Und sofort war ich ein fabelhaftes Pferdegespann, einer ergriff von hinten die „Zügel“ und schwang sein Lineal und trieb mich mit Gejohle durch die Klasse, wie man das in einem Western-Film gesehen haben mag. In amerikanischen Straßen gab es schon lange keine Pferde mehr. Ich aber war kreuzunglücklich, und hatte doch selber so heftig begehrt, in die Schule zu gehen. – Was machte die Lehrerin? Sie sagte: „Hartmut ist in der Tat ganz anders gekleidet als wir. Lassen wir uns das doch von ihm erklären.“ Und zu mir gewandt: „Wenn du es nicht weißt, frag zu Hause und berichte uns dann morgen darüber.“ – Ich war erst einmal die Plagegeister bis Mittag los; am Abend fragte ich meinen Vater und der erzählte mir wunderbare Geschichten, die ich noch heute im Kopf habe. Vom Matrosenanzug dies: „Alle europäischen Völker – die Engländer, die Franzosen, die Italiener – sind stolz auf ihre Flotte und kleiden darum ihre Kinder wie Matrosen. Außerdem sind die Matrosenanzüge für die Mütter sehr praktisch. Die Matrosen müssen ja ihre Sachen selber waschen; sogar mit Salzwasser muß dies gehen; gebügelt werden sie nie; die Bluse zieht man, wie sie ist, über die Hose oder stopft sie in die Hose hinein.“ Auch den langen Kragen wollte ich erklärt bekommen: „Den Kragen kann man hochschlagen und falten und bei kaltem Wetter fest um den Hals binden. Wenn man den Kragen offenläßt, knotet man das Tuch, damit es einem bei der Arbeit nicht hinderlich ist, zu diesem komischen Beutel. Du kannst ihn ja mal aufmachen.“ Das haben wir getan, die Naht aufgetrennt, und schon war da ein großes viereckiges Tuch.

Dann erklärte er mir die Russenkittel, die meine Schwester und ich trugen: „Das ist eigentlich ein Bauernkittel. Wenn die Bauern ein Bündel Flachs oder Weizen oder Holz tragen – so vor dem Bauch –, dann reißen ihnen vorne leicht die Knöpfe ab. Also: Die Knöpfe an die Seite und obendrein nach innen geknüpft! Und was praktisch für das Arbeiten ist, ist auch praktisch für das Spielen.“

Schließlich die Seppelose. Mein Vater erzählte zunächst, wo diese getragen wird – in Bayern und Tirol –, und merkte bald, daß ich hiermit überfordert sein würde. Er bot mir also an, mit mir in die Schule zu kommen. Ich sehe uns um meinen Vater herum auf dem Fußboden sitzend – dreißig Sechsjährige, mucksmäuschenstill, denn wenn ein Herr eigens aus Europa kommt, muß man ihm doch zuhören. Er erzählte, daß die richtigen Seppelosen ganz aus Leder seien, nie gewaschen würden, ewig hielten und also vererbt würden – darum aber auch nicht auf den Leib geschneidert sein konnten. Darum mußten sie an Trägern aufgehängt werden. Und dann kam der Clou: Der gehürnte Siegfried habe auch eine solche Hose getragen, was dem Vater die Gelegenheit gab, die ganze Geschichte zu erzählen. Ich war gerettet.

Über welche pädagogische Kunst hat meine Lehrerin verfügt? Sie hatte, meine ich, in ihrer Ausbildung gelernt, daß sie auf die Probleme von Kindern einzugehen habe; in diesen stecke das Pensum, zumal in einer pluralen, multikulturellen Gesellschaft, wie Amerika das war und ist. Daß der Hartmut dreimal hintereinander etwas Verschiedenes anhatte, während „wir alle“, ob nun gelb, schwarz oder weiß, immerzu alle dasselbe tragen – das war heute „dran“. Sodann wußte die Lehrerin: Mir redet hier keiner herein, hier wird nicht vorgeschrieben, was, wann, wo geleistet sein muß. Darüber hat eine amerikanische Grundlehrerin selbst zu befinden – so stand es bei John Dewey. Unsere Lehrerbildung müßte statt immer komplizierter eigentlich immer einfacher, immer grundlegender werden. Unsere fabelhaften Didaktiken (und wie sie den Lehrern gelehrt werden) entmündigen. Der Lehrer braucht ein Stück Ermächtigung und Freiheit.

Die zweite Klärung ist schwieriger; sie betrifft die Werte. Man spricht leichthin von „Wertewandel“, und „Werteverlust“, oder davon, daß „Werte entstehen“, daß sie „wieder Geltung bekommen müssen“, gar, daß man „Werte einüben“, solle. Das ist, mit Verlaub, philosophisch unhaltbar. Lassen Sie mich eine etwas pedantische, eine fußgängerische Unterscheidung machen: Es gibt erstens Güter – das Leben, das Wasser, die Stille; diese sind uns gegeben. Es gibt zweitens Werte, das meint eine Zustimmung von mir zu etwas: „Das ist gut!“, Es gibt drittens Tugenden – Verhaltensweisen, auch manchmal Kenntnisse, die uns ermöglichen, dieses Gut oder jenen Wert zu sichern. Es gibt schließlich eine Fülle von Institutionen, die uns bei diesen Bemühungen unterstützen. Die Ehe zum Beispiel ist eine solche Institution; sie hilft mir, meine Absicht, treu zu bleiben, zu erfüllen, also eine Tugend aufzubringen, die ihrerseits dem allgemeinen Wert der Sicherheit dient. Nehmen wir ein anderes Beispiel, das ich mir vorhin im Blick auf unser Gespräch notiert habe: Hören und Sehen sind Güter. Die hat mir der liebe Gott oder die Natur gegeben. Die Möglichkeit, etwas so zu verstehen, daß ich es einem anderen sagen kann – die Verständigungsmöglichkeit – ist ein Wert. Bildung, Wissenschaft, Schule, Kritik – all dies sind Mittel, mit denen wir zu dieser Möglichkeit gelangen. Sorgfältige Beobachtung, die Prüfung der eigenen Sprache wären die dazu tauglichen Tugenden. Wir müssen in diesem Punkt genau sein. Tugenden nämlich können wir lernen; ihre Brauchbarkeit unterliegt dem Wandel; sie und die Pflege oder Kritik der Einrichtungen sind Gegenstand der Pädagogik. Die Werte nicht. Ich bin ganz der hier geäußerten Meinung, daß wir die Werte aus unserer Geschichte „erben“, daß sie in den Familien, aus dem frühen Lebensumfeld zu dem werden, was sie sind: etwas, was unser Handeln mit großer Macht bestimmt. Ohne dieses Kennzeichen hat das Wort Wert keinen Sinn. Ein Wert-für-mich, also meine Bewertung einer Situation oder eines Tatbestandes, stammt aus der Erfahrung, oft genug

ist's eine leidvolle, und wird erst dann durch eine Begründung bestätigt. Ohne ein Bewußtsein von dieser Komplexität und ohne deren Ordnung müssen Pädagogik und Didaktik hier straucheln.

Das führt zur dritten Klärung: Wir sprechen dauernd von „der Schule“ (und ihrer Aufgabe). Ich behaupte nun hartnäckig, die gibt es nicht. Es gibt vielmehr immer mindestens drei Schulen, die möglicherweise im selben Gebäude unter derselben Bezeichnung vereinigt sind. Aber was die Kleinen zwischen sechs und zwölf Jahren in der Schule bekommen, ist etwas anderes als das, was die Zwölf- bis Fünfzehnjährigen erleiden und gerade noch überdauern, und schließlich etwas anderes als das, was sich auf der Oberstufe als das Sich-Bilden ereignet. Bei den Kleinen sind Geschichten, Vorstellungen, Erlebnisse wichtig; trial-and-error ist ihre vorzüglichste Weise zu lernen. Auf der mittleren Stufe vollziehen sich komplizierte Selbsterlebnisse und Selbstprüfungen, wird sehr viel Bewährung an der Tat gesucht. Die dritte Stufe erlaubt und fördert das diskursive Lernen. Natürlich kann man mit allen Kindern in ihrer Weise einen Diskurs führen. Aber es ist nicht auf allen Stufen das Entscheidende.

Und hier meine vierte Klärung: Wir haben richtigerweise von der Schule als ganzer gesprochen, die diese Erlebnisse, diese Erfahrungen und Ordnungen schafft. Wenn es – das war doch unsere Frage – „Leitfächer“ geben soll, dann sollten es drei sein: erstens Philosophie oder Philosophieren mit den Kleinen, systematische Philosophie mit den Großen; zweitens Politik; drittens Religion. Alle drei sind wichtig und alle drei haben gründlich verschiedene Funktionen. Ich denke die ganze Diskussion über den Religionsunterricht müßte hier ganz neu beginnen – in einer anderen, neuen Verteilung der Aufgaben, in einer anderen Verteilung auf die drei eben unterschiedenen Schulen, in einem anderen Gebrauch der verschiedenen Lerngelegenheiten, die wir haben. So etwas wie eine durchgehende Bedienung der Schule mit Religionsunterricht oder mit Philosophie oder mit Ethik oder mit Politik ist weder vernünftig noch machbar. Da scheinen mir eine Reihe von großen pädagogischen und didaktischen Aufgaben vorzuliegen. Was uns daran hindert, sie zu erfüllen, ist zeitbedingt: Eltern sorgen sich, ob ihre Kinder wohl auch weit genug oben herauskommen; TIMS-Studien machen den Schulen insgesamt angst; Hermann Giesecke sagt uns: „Um Gottes willen, laßt die Hände von der Pädagogik, unterrichtet nur ordentlich!“, und die Mehrheit der Lehrer scheint ihm zu glauben, applaudiert ihm jedenfalls. Das heißt, auch die Lehrer haben eine eigentümliche Angst vor ihrer eigentümlichen Aufgabe. Mit diesen vier Gegnern müßten wir es aufnehmen.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Danke. Frau Schwan, und dann gebe ich gleich weiter ans Publikum.

Gesine Schwan:

Wie kommen wir zu einer besseren Schule, da wir uns hier doch so einig sind über das, was sein sollte? Wie machen wir es, dass wir nicht immer dasselbe Lied singen? Wiederum: Ich bin für eine Antwort nicht eigentlich kompetent, weil ich nicht in der Schule gearbeitet habe. Aber mir scheint, wenn wir allgemein sagen: Man kann entweder institutionelle Regelungen oder Einstellungen ändern – diese beiden Hebel haben wir gleichsam –, dann haben Sie von beidem gesprochen, wobei z.B. Raum und Zeit, die

Veränderung der Freizügigkeit der Gestaltung von Unterricht eine institutionelle Änderung wäre. Ich möchte an dem Beispiel, das Sie, Herr von Hentig mit der Lehrerin genannt haben, meinerseits den Einstellungspunkt noch einmal deutlich machen. Die Lehrerin hatte offensichtlich den Raum und die persönliche Souveränität, so zu reagieren. Ich könnte mir denken, dass das heute in den Grundschulen in Berlin auch so möglich ist. Ich sehe überhaupt nicht, warum das nicht geschehen könnte, und es geschieht ja auch. Ich habe das bei meinen Kindern erlebt. Was mich besonders beeindruckt, ist, dass die Lehrerin in Amerika nicht mit einer Moralpredigt für die Mitschüler reagiert hat, dass sie auch nicht geschimpft hat. Sie hat also nicht gleich einen bösen Willen bei denen angenommen, die sich mokiert haben, sondern auf Aufklärung gesetzt. Die Kinder würden Ihre Kleidung schon verstehen, wenn sie mehr darüber wüssten. Ihr Erscheinen als kleiner Junge im Zusammenhang mit anderen deutschen Bräuchen begreifen könnten.

Mir liegt daran, auf diese Einstellungsfrage noch einmal zurückzukommen.

Ich erinnere mich, dass in der durchaus leidvollen Schulerfahrung meiner Kinder – was sicher nicht nur an der Schule lag, ganz bestimmt nicht, sondern auch an den „süßen“ Kindern – zwei Dinge immer ganz besonders honoriert wurden: wenn Lehrer oder Lehrerinnen den Kindern mit Wohlwollen begegneten – das hieß nicht, dass sie lax sein sollten, sie konnten durchaus hart und deutlich kritisieren und auch strafen –, aber wenn sie prinzipiell Wohlwollen ausstrahlten und wenn sie als gerecht erfahren wurden. Dann galten sie als Autoritäten, so habe ich das immer erlebt. Und dieses grundsätzliche Wohlwollen als Orientierungspunkt dafür, wie ich auf die vielen Schwierigkeiten reagiere, die mir in der Schule begegnen, das scheint mir ein ganz wichtiger Punkt. Übrigens, natürlich nicht nur in der Schule, sondern überall, das ist auch in der Universität dasselbe.

Das ist der eine Punkt, und der andere: Wenn man an dem institutionellen Hebel etwas ändern will, dann möchte ich gern einen Aspekt aufnehmen, den Thomas Meyer vorhin genannt hat, den Zusammenhang von Schule und Umwelt.

Ich denke, dass Schule, dass junge Menschen Erfahrungsräume haben müssen, Verantwortungsräume haben müssen, und dass es gut wäre, diese nicht nur in der Schule selbst zu suchen, sondern auch außerhalb der Schule, um auf diese Weise eine Verknüpfung mit der Umgebung zu finden. Denn sonst besteht eine zu starke Diskrepanz zwischen dem, was man vielleicht noch ganz positiv in der Schule arrangieren kann und dem was man dann in der Gesellschaft erlebt. Und es ist doch auch wichtig, dass junge Menschen versuchen können, ihre – im besten Falle guten – Lernerfahrungen selbst auszuprobieren, und zwar auch in der Welt außerhalb der Schule. Das schiene mir ein wichtiger Punkt.

In der Oberstufe oder in dem Schulabschnitt, in dem das analytische Herangehen an die Dinge noch wichtiger wird, da scheint mir in der Tat so etwas wie Philosophie – ich würde eher noch in der Oberstufe sagen „Philosophieren“, nicht nur Philosophie als Schema oder als System, das mir gleichsam vorgesetzt wird, sondern als sokratisches Herangehen an die Sache – ein ganz ganz wichtiger Beitrag zur Wertevermittlung zu sein. Denn die sorgfältige Klärung und Begründung der eigenen Orientierungen hat eine zentrale Bedeutung auch für das spätere Leben.

Wir haben jetzt die ganz Zeit von den nicht-kognitiven Bedeutungen gesprochen oder der Relevanz nicht-kognitiver Elemente in der Werteerziehung. Ich möchte aber zusätzlich unterstreichen, dass die Klärung eigener Verhaltensweisen, die Selbst-

beobachtung, die damit auch immer zusammenhängt, und der Versuch, einzelne Handlungen und Orientierungen in Zusammenhängen zu sehen, unabdingbar sind, um Werte zu vermitteln.

Angelika Knubbertz:
Herr Meyer?

Thomas Meyer:

Zwei ganz kleine Bemerkungen: Die erste ist angeregt durch das, was Frau Schwan jetzt sagte. Ich glaube eine der wichtigsten Formen, wie Wertebindungen auch entstehen können, ist im Gespräch mit anderen, in einem Gespräch von Angesicht zu Angesicht, in dem ich Überzeugungen ausbilde und Überzeugungen gewinne. Und zwar auf eine Art und Weise, die mich mit anderen, mit denen ich dieses Gespräch führe, verbindet. Das interessanteste an den Entwicklungen in unserer Gesellschaft ist – ich wurde ja vorhin gefragt nach dem Verhältnis von Schule und Gesellschaft – dass wir einen Überfluss an permanenten Informationen und Kommunikationen ohne Gespräch haben. Diese Überladung und Überflutung mit Information und Kommunikation ohne Gespräch, die erzeugt Information ohne Bindungen, ohne Verbindungen und ohne Werte. Das ist unser Hauptproblem und deswegen glaube ich, dass das, was Herr von Hentig in bezug auf Philosophie und Philosophieren sagte – vor allen Dingen für die Erfahrung des Gesprächs und das Erlernen von Gespräch – von grosser Bedeutung ist. Das zweite ist eine Bemerkung zu dem, was Herr Fauser sagte. Herr Fauser, Sie haben eine Reihe von interessanten Projekten vorgestellt und haben dann die Themen, die in erster Linie bearbeitet werden genannt und sagten am Ende, Politik rangiert ganz am Ende oder kommt kaum vor. Nun möchte ich allerdings sagen – und schliesse mich dem an, wie Dewey z.B. Politik und Demokratie definiert hat – wenn solche Projekte in einer Gemeinschaftspraxis, in der gemeinschaftlich diskutiert, entschieden und dann auch gehandelt wird, bearbeitet werden, dann ist das Politik. Vielleicht kann ein Kind oder ein Jugendlicher nirgendwo, in keiner Situation besser, verbindlicher und letzten Endes auch nachhaltiger lernen, was Politik ist als in solchen Projekten. Deswegen ist Politik ja dann gerade in solchen Projekten da – auch wenn Politik im Sinne von Institutionen gar nicht das Thema ist. Insofern würde ich sagen, das Beste, was man im Bereich von Schule, in bezug auf Politik lernen kann, ist solche Projekte unabhängig vom Thema zu bearbeiten, weil das an sich Politik ist.

Peter Fauser:

Ein Zwischenruf. Ich gebe Ihnen Recht, nur die Politiker sollten auch wissen, dass das was mit Politik zu tun hat, die wissens nämlich nicht!

Thomas Meyer:

Ja, es gibt sehr verschiedene Politiker, einige wissen es, einige wollen es nicht wissen, einige wissen es nicht, da gibt es sehr unterschiedliche.

Wolfgang Edelstein:

Ich möchte doch noch gerne eine Äußerung machen: Ich meine, das ist zwar alles wahr und natürlich ist das Politik aber es ist nicht ohne weiteres übertragbare Politik und wir können uns jetzt nicht zufrieden zurücklehnen und sagen, dass wenn wir in der

Schule eine Politik organisiert haben, die auch Werthaltungen und Wertbindungen produziert – da bin ich ganz Ihrer Meinung – hätten wir bereits das Problem, z.B. das Engagement in den Institutionen der Öffentlichkeit zu produzieren. Es bedarf einer eigenen Überlegung, wie man auf die schwarzen Kassen reagieren kann. Das kommt nicht von selbst und es gibt keinen leichten Übergang von der Schule in die Demokratie à la Dewey, für die wir alle sind und die auch die Voraussetzung für das andere Engagement ist – und das Verstehen dieser grossen Politik auf die wir ganz dringend angewiesen sind.

(Vereinzelter Beifall)

Tobias Rülcker:

Ich hätte es nicht gern, wenn wir hier aus der Diskussion am Schluss herausgingen und sagen: Ja, auf dem Podium ist gesagt worden, an der Schule und ihren Strukturen muss – ehe man Werterziehung machen kann – so viel reformiert werden, dass wir lieber auf die Werterziehung verzichten, weil diese Reformen doch undurchführbar sind. Ich denke, man sollte da auch vorsichtig sein. Die Beispiele, die Herr Fauser genannt hat, weisen ja durchaus auf vorhandene Möglichkeiten hin; und wenn sie sich den Schulversuch Ethik/Philosophie in Berlin ansehen, der läuft ja jetzt immerhin acht Jahre lang, es sind rund 4000 Schüler darin beteiligt, wenn Sie annehmen, dass die Gruppen so zwischen 10 und 15 Schülern gross sind, dann kommen Sie auf zwischen drei- bis vierhundert Lehrer, die in diesem Schulversuch tätig sind; Lehrer noch dazu, die dort sicher unter recht schwierigen Bedingungen arbeiten, weil sie nämlich mit Schülern arbeiten, die auf Zensuren und Leistungskontrollen programmiert sind und hier in einem Fach sind, wo keine Zensuren gegeben werden, wo sie auch jederzeit, wenn das Wetter schön ist oder ein Fussballspiel ist, wo sie jederzeit weggehen und wegbleiben können. Wenn sie diese Bedingungen, unter denen diese Lehrer arbeiten, zusammennehmen, dann zeigt das doch, dass offensichtlich eine grosse Zahl von Lehrern bereit sind, eine schwierige, für sie aber offensichtlich überzeugende und interessante Aufgabe, zu übernehmen und durchzuführen.

(Vereinzelter Beifall)

Natürlich hat der Schulversuch eine gewisse Veränderung der Strukturen der Schule mit sich gebracht, beispielsweise eben dadurch, dass keine Zensuren gegeben werden aber es ist ja nicht so, dass die ganze Schule grundstürzend reformiert worden ist. Man kann durchaus, denke ich, davon ausgehen, dass, wenn bestimmte Freiräume, offene Räume in der Schule hergestellt werden, wenn bestimmte Herausforderungen auch an die Schüler und Lehrer herangetragen werden, dass dann durchaus auch ein Potential von Lehrern vorhanden ist, die bereit sind, auch ohne dass diese Strukturen der Schule grundstürzend verändert gewesen sind, in pädagogischer und erziehlicher Weise zu arbeiten. Ich denke, das ist sehr wichtig, damit man nicht vor lauter Grösse des Vorhabens in Resignation verfällt, überhaupt etwas in Angriff zu nehmen.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Danke, Herr Rülcker für diesen Hinweis. Dieser Ruf nach radikaler Schulreform, der macht ein bisschen Angst, weil man Gefahr läuft, lebende Schülergenerationen zu vernachlässigen, wenn man erst ein solches Reform-Model leben kann, wenn wir schon drei Generationen weiter sind. Deshalb Dank für diesen Hinweis. Es besteht, darin waren wir uns auf dem Podium einig, eine Disbalance in der Schule zwischen Wissen und Erziehung. Und diese Disbalance wird möglicherweise unter dem Einfluss der Wissensgesellschaft des 21. Jahrhunderts, der neuen Informations- und Kommunikationsgesellschaft zunehmen. Das Beunruhigende, was ich bis jetzt wahrgenommen habe, dass selbst der Ruf nach Erziehung, nach mehr Erziehung in der Schule möglicherweise nicht viel weiterhilft, wenn wir es nicht gelernt haben, so zu erziehen, dass nicht das passiert, was Frau Schwan mehrfach angesprochen hat, nämlich die Entmutigung der Schüler schon in der Grundschule. Das ist eigentlich das, was als negatives Ergebnis auf dem Podium – bei einer überzeugten Lehrerin – ankommt aber vielleicht haben Sie es anders wahrgenommen. Ich habe zur Zeit zwei Wortmeldungen und die weiteren versuche ich, gerecht aufzuteilen.

Fragen, Bemerkungen, Beiträge, Kritik aus dem Publikum und Antworten des Podiums

Frager 1 stellt sich als Vater und Elternvertreter vor, der die Diskussion – entgegen seinen Befürchtungen angesichts der Zusammensetzung des Podiums – für nicht zu akademisch hält. Das „Nur-Mutter-Sein“ von Frau Schwan sei immerhin die Beteiligung an einem „Langzeitexperiment von mindestens 15 Jahren“, was Wertevermittlung angehe. Eltern könnten Kindern keine Umgebung mit Gleichaltrigen in größerer Zahl geben. Hier greife die Schule ein und leiste die Sozialisation vieler Kinder. Es müsse in der Schule Freiräume geben und Schule müsse die Eltern müssen einbeziehen. Wie sei die Rolle der Eltern im Blick auf die Wertevermittlung zu sehen?

Frager 2 ist Wissenschaftler von der Humboldt-Universität. Seiner Meinung nach reden „normale Menschen“ nicht über Werte, sie unterstellen sie. Leute, die über Werte redeten, seien Politiker, Sonntagsprediger oder Wissenschaftler, die mit Forschungen befasst sind. „Demokratie in der Schule“ sei eine „Lüge“. Dies könne man im Blick auf die Hauptschule sagen, die er als „strukturell demokratiegefährdend“ einstuft. Im Bundesdurchschnitt verliessen 14–15% der Schüler der Hauptschule ohne Abschluss. An einer von ihm jüngst beobachteten Schule in Berlin seien es 2/3 ! An dieser Schule werde nicht über Werte geredet, da werde versucht, Unterricht aufrechtzuerhalten. Bei der Beschäftigung mit Werteerziehung in der Schule beklagt er die „enorme Gymnasiallastigkeit“. Man müsse im Auge behalten, dass es nur um 1/4 der Schülerschaft ginge.

Frager 3 ist Landesschülervertreter. Er stellt fest, dass Wissen kein Gegensatz zu Werten sei, Wissen habe sehr viel mit Werten zu tun (Verweis auf Lateinunterricht, Homer etc.) Er fragt, warum unsere Schule nicht leistungsorientiert sein soll? Es müsse Noten geben und „autoritäre“ Erziehung, damit junge Leute eine Chance für die Zukunft bekämen. Schule sei keineswegs demokratisch, die Schulleitung behalte schliesslich die „totale Kontrolle“, woran auch eine Reihe von Mitbestimmungs-Gremien nichts

ändern könnten. Die kritischen Aussagen vom Podium gegen das Fernsehen könne er nicht nachvollziehen. Neue Medien könnten Wissen vermitteln. Im übrigen sei er skeptisch, ob es überhaupt gelingen könne, mit Lehrern über Werte zu reden, da diese nicht mit Schülern gleichgestellt seien.

Fragerin 4 ist Dozentin im Bereich Ethik/Philosophie, Assistentin am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität. Werteorientierung gebe es in allen anderen Fächern, aber es müsse darüber hinaus ein „wertereflektierendes“ Fach geben, das Raum und Zeit für Gespräch und Reflexion über Werte biete. Werte hätten etwas mit Handeln zu tun, Handeln habe aber auch etwas mit Reflexion zu tun.

Fragerin 5 bedankt sich (leicht ironisch) beim Podium für die demonstrierte Einmütigkeit. Alle machten sich es dennoch zu einfach, ihr käme das vor, als wenn man sie die „Quadratur des Kreises“ versuche: einerseits sei gesagt worden, die Schule sei wie das Leben, andererseits solle die Schule auch auf die Gesellschaft vorbereiten. Welche Menschenbilder steckten dahinter?

Frager 6 stellt sich als Vater, Zeitungsleser und Religionslehrer vor. Er fragt, ob die Lebenswelt der Schüler demokratisch sei? Resignierten Eltern und Lehrer, genervt durch den „Unfug“ der Schüler? Schulleiter fürchteten von Verwaltung benachteiligt zu werden, Eltern beschwerten sich u.a. über die Vernachlässigung der Sauberkeit in den Schulen. Der oft traurige hygienische Zustand der Schulen beeinträchtigte das Hygiene-Bewusstsein der Schüler. Er sei froh, wenigstens 2 x 45 Minuten Religionsunterricht zu geben und habe die Erfahrung gemacht, mit Schülern gut Philosophieren zu können. Er plädiert für eine Fächergruppe mit integrativen Elementen.

Frager 7 stellt fest und fordert, dass Lehrer Schüler nicht über- oder unterfordern dürfen. Sie müssen Schüler gerecht behandeln und erziehen. Er verweist beredt auf die Schwierigkeiten von Lehrern: Die Schule sei vielfach – wie in manchen Magazinen zu lesen sei – ein „Ort des Grauens“! Nach einer Untersuchung der Universität Potsdam fühlten sich 3/4 der Lehrer überfordert und seien unzufrieden. In Berlin: 28 % der Lehrerinnen und Lehrer seien ausgebrannt und resigniert, 34 % überengagiert. Für sie habe die Arbeit grosse Bedeutung bei ausbleibenden Erfolgserlebnissen. Für 22% habe die Arbeit relativ geringe Bedeutung, sie hätten aber ein positives Lebensgefühl.

(Gelächter)

Die Schüler gerieten auch unter immer stärkeren Druck. Die Bildungserwartungen eines erheblichen Teiles der Eltern würden nicht erfüllt. Höherqualifizierungen bei Schulabschlüssen wirkten sich auf dem Arbeitsmarkt zu Lasten der geringer Qualifizierten. Aus. Bei Hauptschülern sei Verunsicherung und Zukunftsangst festzustellen. Das Werteproblem erfahre er beim Thema „Klauen von Reichen als Kavaliersdelikt“. Das soziale Gefälle in der Gesellschaft mache Wertereflexion und Erzielung von Einsichten sehr schwierig.

Fragerin 8 ist Mutter eines 12jährigen Kindes. Nach 5 Jahre Berliner Schule müsse sie sagen, dass ihr Sohn „Demütigungs-Pädagogik“ erfahren habe. Die Schule gehe nicht

auf seine individuellen Fähigkeiten ein fördere entsprechend. Problematisch seien Frontalunterricht und Zensurengung.

Frager 9 hält eine fächerübergreifende Erziehungsaufgabe für nicht praktikabel, da sie viel zu komplex sei. An der Kopernikus-Oberschule seien Ethik und Religion Wahlfächer und es bestehe großes Interesse der Schüler. Ein Wahlpflichtfach sei ein Beitrag zur Integration und zum sozialen Frieden.

(Beifall)

Fragerin 10 unterstreicht, wie wichtig Raum und Zeit für Werteerleben und Wertelerfahrung sei. Doch in Berlin beschnitten beide regierende Parteien eben Raum und Zeit – mit haarsträubenden Resultaten.

Angelika Knubbertz:

Wir versuchen jetzt, auf die vielen Fragen und Anregungen in einer Schlussrunde einzugehen. Darf ich mit Herrn Rülcker anfangen?

Tobias Rülcker:

Man kann ja gar nicht auf alle diese Fragen eingehen. Ich will etwas zu dieser Frage über die Einbeziehung der Eltern in die Schule sagen. Ich denke, dass man das Problem hier gar nicht lösen kann. Ich will nur andeuten, wie vielschichtig das Problem ist. Ich denke, dass viele bemerkenswerte Schulversuche, gerade in der Weimarer Republik, also etwa die vielen Versuchsschulen oder etwa hier in Berlin die weltlichen Schulen, dass die ganz stark von einem gemeinsamen Engagement von Lehrern und Eltern getragen worden sind. Allerdings muss man gleich hinzufügen: Das waren meistens Eltern, die politisch so ziemlich einheitlich waren, die meistens eine gemeinsame Weltanschauung, nämlich eine sozialistische, hatten und insofern ist die Zusammenarbeit von Eltern und Schule oder von Eltern und Lehrerschaft, sehr stark davon abhängig, ob die Eltern nicht nur als einzelkämpferische Individuen sich verstehen, sondern ob sie eine gemeinsame pädagogische Basis haben. Ich denke zweitens, dass es sehr unterschiedliche Elterngenerationen gibt. Es gibt Eltern, das können Sie ja schon in der Entwicklung der Bundesrepublik sehen, es gibt Zeiten, in denen Eltern ausserordentlich engagiert waren und es gibt Zeiten, in denen sie Elterngenerationen haben, die – aus welchen Gründen auch immer, das kann ich jetzt nicht analysieren – aber weniger interessiert sind. Man kann keinesfalles unterstellen, dass *die* Eltern immer ein Interesse an Schule haben. Man muss drittens sehen: Das Interesse von Eltern schwindet sehr stark nach der Grundschule. Sie haben im allgemeinen grosses Interesse in der Grundschule, später wird das leider sehr viel geringer. Es gibt noch ein Problem, das sie verschiedentlich von Lehrern hören können. Wir haben eigentlich immer unterstellt, dass wenn Eltern mit den Lehrern, mit der Schule zusammenarbeiten, das dann etwas Fortschrittliches und Modernes herauskommt. Ich wage zumindest zu fragen, nach Erfahrungen, die mir so berichtet worden sind, ob das wirklich immer so ist, ob es nicht auch sehr viele Eltern gibt, die sehr – ich will einmal vorsichtig sagen – sehr rückschrittliche Ideen vertreten und es daher für die Lehrer ausserordentlich schwierig wird, sich mit diesen Eltern auseinanderzusetzen. Von daher kann man diese – ich würde sage idealistische Idee: eigentlich müssten Eltern und Schule gut zusammenarbeiten – schon

postulieren, aber es gibt sozusagen sehr viele reale Bedingungen und Probleme, die diese Zusammenarbeit auch wieder ausserordentlich erschweren, ganz zu schweigen von der Perspektive der Schüler; von einem Schüler habe ich mal gelesen: „Das ist furchtbar, dass meine Eltern immer mit dem Lehrer zusammenarbeiten, da wissen die immer schon, was ich in der Schule nicht gemacht habe.“ Aus der Schülersicht sieht das Ganze noch einmal etwas anders aus.

Angelika Knubbertz:

Danke Herr Rülcker. Herr Fauser?

Peter Fauser:

Ich möchte auf zwei Stichworte eingehen, die der Schüler in die Diskussion geworfen hat, weil ich die so interessant finde. Erstes Stichwort: Lateinunterricht. Sie erinnern sich an das Argument. Das hat mich daran erinnert, dass ich ein ganz ähnliches Erlebnis mit meinem Philosophie-Lehrer hatte. Die Frage war: Hat das etwas mit Werten zu tun? Ja, es hat aber auch mit Erziehung zu tun. Warum? Offenbar ist das Besondere in diesem Fall, dass ein Lehrer verstanden hat, das Lernen des Schülers selber als etwas Wichtiges zu betrachten, als Person dahinter steht und zwar deshalb, weil für ihn selber die Sache, die er vertritt, wichtig ist. Das nennt man Erziehung, nichts anderes. Zweites Stichwort: Kann ich mit einem Lehrer, der durch sein Amt und durch sein Alter mir machtmässig überlegen ist, also in einer asymmetrischen Beziehung zu mir steht, über Werte diskutieren? Ich denke, dass muss sein. Wenn wir alle gleich wären, hätten wir das Thema Demokratie und Werte überhaupt nicht, dann gäbe es das Problem nicht. Aber richtig an der Frage ist, glaube ich, dass zwischen ungleichen Partnern Demokratie immer zunächst immer eine Bringschuld des Stärkeren, des Mächtigeren ist. Das heisst, der Stärkere muss dafür sorgen, dass der Schwächere zu Wort kommt, und da liegt die Essenz des Demokratischen. Meine dritte Bemerkung: Ich will nicht die Schulschelte fortsetzen. Mich interessiert mehr, was kann man besser machen. Für mich ist im Moment das Allerwichtigste angesichts der erhöhten Deputate, der zurückgehenden Gelder – ich muss das Lamento nicht fortsetzen –, gute Lehrerinnen und Lehrer zu unterstützen, gute Initiativen zu unterstützen. Und dazu brauchen Lehrerinnen und Lehrer, die etwas Gutes tun, öffentliche Anerkennung und zwar in der Sphäre ihrer beruflichen Professionalität. Sie brauchen nicht nur den Schulrat, der ihnen sagt, das habt ihr gut gemacht, sondern sie brauchen Instanzen, die in der Zivilgesellschaft, ausserhalb des staatlichen Systems stehen, ihre Arbeit wahrnehmen und sich äussern.

(Beifall)

Wir haben mit unserem Förderprogramm den Versuch gemacht, so etwas zu institutionalisieren und machen die Erfahrung seit zehn Jahren: Es ist für Lehrerinnen und Lehrer, für die Schüler auch, ausserordentlich wichtig, Partner aus dem gleichen Beruf, aber von einer ganz anderen Ecke der Republik zu treffen, die etwas Ähnliches machen oder andere Erfahrungen gemacht haben. Und diesen Austausch mit Moderatoren zu führen, die etwas von Schulentwicklung und Qualität verstehen, das ist durch nichts anderes zu ersetzen. Ich muss leider sagen, dass die Bundesländer, wenn es darum geht, dieses Förderprogramm zu unterstützen, ausserordentlich zurückhaltend sind.

Berlin übrigens bisher auch, vielleicht kann man daran etwas ändern.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Danke. Frau Schwan?

Gesine Schwan:

Erstens:

Ich glaube, mit meinem Hinweis auf die „Demütigungs-Pädagogik“ habe ich etwas angerichtet! Das will ich versuchen, wieder gutzumachen. Ich halte fest an dem Tatbestand, den ich beobachtet habe, aber damit will ich natürlich nicht sagen, dass die ganze Schule aus Demütigungs-Pädagogik besteht. Dieser Eindruck konnte vielleicht entstehen – den möchte ich ausdrücklich verneinen. Aber es gibt einen erheblichen Erfahrungsbereich dieser Art, und ich wollte darauf aufmerksam machen, dass dies für viele Kinder sehr leidvolle Erfahrungen mit sich bringt, natürlich vor allem für die Schwächeren.

Zweitens:

Wir hätten die Quadratur des Kreises versucht und im Grunde kann man als aktiver Lehrer an der Front mit dem ganzen „Quatsch“ nichts anfangen. Diesen Einwand kann ich irgendwie verstehen. Ich möchte mir auch nicht anmaßen, Schulprofis einen praktischen Hinweis zu geben. Gleichwohl ist der Zwang, eine Quadratur des Kreises zustande zu bringen, eine ganz typische Lebens-, nicht nur Lehrersituation, in der man sich fast überall findet. Und ich denke, man könnte z.B. doch, auf die konkrete Situation bezogen, Schlussfolgerungen aus dem ziehen, was ich über die Wichtigkeit der Einstellungen gesagt habe. Was mache ich am Ende des Schuljahres, wenn jemand eine schlechte Zensur bekommen soll? Soll ich mit ihm philosophieren? Muss ich nicht am Ende doch eine schlechte Zensur geben, so dass er sitzen bleibt? Mir scheint, es ist ein Unterschied, ob ich in einem Kontext die schlechte Zensur gebe, indem ich sage: So, lieber Schüler, jetzt will ich dich mal drauf vorbereiten, wie das halt in der Gesellschaft ist, da fällst du eben hinten runter, wenn du das und das nicht kannst oder machst. Oder ob ich durchaus sage: Das hat hier nicht gereicht, aber du hast die und die Chance es zu verbessern. Und wenn der Schüler oder die Schülerin die Chance nicht ergreift – diese Freiheit hat auch jeder Schüler und jede Schülerin – dann muss es halt anders laufen.

Aber mich hat ein bisschen erschreckt – damit möchte ich als drittem Punkt schließen – das Argument, das mit folgender Frage vorgetragen wurde: Warum soll man in der Schule nicht leistungsorientiert arbeiten und auch mit einer autoritären – es wurde zweimal das Wort autoritär und nicht „autoritativ“ gebraucht – also mit einer autoritären Erziehung gefallen, denn nur wenn man zu dieser Art Leistung erzieht, haben die Leute später in der Gesellschaft eine Chance. Vielleicht habe ich das falsch verstanden, aber ich habe dabei herausgehört: Nur wenn man zu einer Art Leistung erzieht, die dann eben nicht den Schwachen hilft, sondern vor allen Dingen darauf zielt, sich gegen andere durchzusetzen, dann kann man später auch in der Gesellschaft Erfolg haben. Da ist ja auch viel Realismus dran. Aber wenn wir diese Haltung als einzige vermitteln, dass man sich eben durchsetzen muss, dann finde ich das für eine demokratische Gesellschaft höchst problematisch.

Die Herausforderung läuft darauf hinaus zu präzisieren, wie man Leistung versteht, die einer demokratischen Gesellschaft angemessen ist, und deswegen möchte ich für eine Art der Quadratur des Kreises plädieren. Ich habe mich mein Leben lang vor solchen Aufgaben befunden, bei denen man harte, schwierige Entscheidungen nicht vermeiden, aber sie in einen Kontext einbetten konnte, der den Gedanken an den möglichen Schaden, den man mit Entscheidungen anrichten kann, immer im Kopf behält. Ich glaube, dass sich das Schülern auch vermittelt.

Angelika Knubbertz:

Danke. Herr von Hentig?

Hartmut von Hentig:

Drei Antworten. Die erste gilt dem Schüler: Er hat vollkommen recht. Wissen hat mit Werten zu tun. Zum Beispiel die Geographie – und jetzt kommt der notwendige Bedingungssatz –, wenn sie nicht nur Statistiken, nicht nur Klimabedingungen hier und Handelsbeziehungen dort lehrt, sondern die Folgerung daraus zieht, zum Beispiel daß Menschen aus guten Gründen verschieden sind; daß Menschenrechte in der Welt nicht überall den gleichen Klang und die gleiche Bedeutung haben; daß Politik darauf Rücksicht nehmen muß; und daß wir unsere Lebensart nicht zum Maßstab für andere machen können. Der Geschichtsunterricht ist gut, wenn er eben nicht nur aneinanderreihet, was aus welcher vermeintlichen Kausalität entstanden ist – so eindeutig ist das selten –, wenn er vielmehr, sagen wir, erklärt, wie sich ein Weltbild wandelt, wenn man die und die Entdeckung gemacht hat, zum Beispiel die Heliozentrik oder die Kugelgestalt der Erde oder, damit verbunden, Amerikas, wenn technische Erfindungen wie der Buchdruck oder die Dampfmaschine oder das Penicillin den „Unterbau“ verändern. Oder auch wenn er fragt, welche Rolle die Religionen für die Entwicklung der Menschheit und ihrer Lebensformen gespielt haben. Das geht nicht ohne Wahrnehmung von Werten, nicht jedenfalls ohne zu fragen, warum die Menschen dem einen Wert zumessen und dem anderen nicht. Auch die Naturwissenschaften sind hierbei unentbehrlich. Naturwissenschaft ist science, und science heißt objektiv über Objekte reden. Wie geht das nun, wenn wir über Subjekte reden? Was tun wir, wenn wir das „wertfreie“ Verfahren der Naturwissenschaft in die Geschichtswissenschaft oder die Pädagogik oder die Medizin übernehmen? Da haben wir schon dadurch plötzlich ein moralisches Problem – und einen wunderbaren Anlaß, der Frage nach den Werten nachzugehen. Aber so läuft der Unterricht leider häufig nicht. Ich selber habe mein ganzes Schulleben lang Latein unterrichtet. Meine Kollegen fanden, was ich da machte, nicht sehr lateinisch ...

(Heiterkeit)

weil mir zum Beispiel wichtig war, daß ein Kind – gleichsam nebenbei – wahrnimmt, daß im Latein der Instrumentalis bei allem verwendet werden kann, Gedanken und Dingen, nicht aber bei Personen. Ich gebe zu, in der Regel hat man als Sprachlehrer mit anderem zu tun – das brauche ich hier niemandem zu erzählen. Aber wer Ausschau hält, findet ständig, auch im Latein, Anlaß zu philosophischen Gedanken. Die zweite Antwort gilt der Dame mit der „Quadratur des Kreises“. Ich habe die Quadratur des Kreises immer als eine Formel für etwas Unmögliches verstanden. Das trifft

auf unseren Fall nicht zu: Schule und Leben sind vereinbar. Daß dies schwierig ist, leugne ich nicht, ja ich glaube, es dürfte in Zukunft noch schwieriger werden. Daß eine Lösung schwierig ist, macht sie jedoch nicht falsch. Vielleicht gibt es keine einfache Lösung. Oft verderben die einfachen Lösungen die Sache. – Wie wäre es mit folgender von mir gern verwendeter Formel: „Die Schule soll die nächste Generation auf die Welt vorbereiten, wie sie ist, ohne sie ihr zu unterwerfen, wie sie ist“? Darin steckt der ganze Auftrag – ein täglich neu zu schulterndes Problem. Eine Kollegin hat diesen Auftrag zum Titel ihres Buchs über die Bielefelder Laborschule gemacht. Er lautet: „Ein Zipfel der besseren Welt“. Den sollen die Kinder während ihrer Schulzeit erfassen, einen möglichst großen Zipfel und möglichst fest. Die Welt der Schule darf nicht Illusion, nicht Idylle, nicht falsche Verwöhnung sein. Das wäre an den Kindern unrecht getan. Sie kann auch die Welt draußen nicht verändern. Aber sowohl Schüler wie Lehrer können elementare Erfahrungen machen, die ihnen im Leben beistehen: Dies tut mir gut; Ordnungen helfen; Regeln, wenn ich sie verstehe und abwandeln kann, entlasten und sichern; sie dienen mir; sie sind nicht nur zum Schutz der Nerven des Lehrers da; sie sind nicht aus Hegelschen Systemen entsprungen, sondern du und ich können verstehen, wozu sie taugen. Solche Erfahrungen will ich den Kindern bereiten.

Meine letzte Bemerkung richte ich an Wolfgang Edelstein. Ich gebe ihm ja recht, daß wir, mit allem, was wir hier geredet haben, und mit allem, was Schulen tun können, nicht in die Politik hineinreichen. Was wir reden und tun, wirkt nicht automatisch, jedenfalls nicht direkt. Probleme wie „Politiker geben ihr Ehrenwort an unehrenwerte Leute“ oder „Jugendliche schmeißen Steine auf die Autobahn“ oder „Neonazis jagen Ausländer“ – diese plötzliche Regression, in die eine Gesellschaft fällt, oder auch der Innovationsrausch oder die Hoffnung, alles werde besser, wenn wir die „Schulen ans Netz“ bringen; oder die Weltbevölkerung, die sich ununterbrochen vermehrt und die Menschenströme, der clash of cultures, die Verstädterung und was sich sonst noch daraus ergibt – dies alles können wir in der Schule nicht in Ordnung bringen; wir können auch seine Wirkungen nicht an der Schulpforte aufhalten. Aber wir können „die Menschen stärken und die Sachen klären“, und das heißt, indem wir die schwierigen Sachverhalte verständlich machen, die Menschen ermutigen, sich ihnen zu stellen. Oder bescheidener: Junge Menschen sollen nicht mutlos werden angesichts der Probleme, die wir ihnen zeigen und die sie doch, bitte, erkennen sollen. Ganz verstehen wir Lehrer sie ja auch nicht, aber die Kinder und Jugendlichen sollen sehen: Das ist ernst zu nehmen! Und sie sollen nicht wegsehen, nicht weghören und schon gar nicht wegläufeln.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Herzlichen Dank. Herr Meyer, ohne Ihnen vorgreifen zu wollen, die Frage nach der strukturellen Demokratiegefährdung der Hauptschule ist noch unbeantwortet.

Thomas Meyer:

Ich würde gerne versuchen, auf zwei Sachen zu antworten: Das eine ist der Vorwurf, da sei eine Quadratur des Kreises. In dem Argument war etwas sehr Interessantes enthalten, nämlich: Es ist ja in gewisser Weise paradox, wenn man einerseits sagt, es gibt in der Gesellschaft eine Reihe von gravierenden Problemen und irgendwie soll die

Schule schon mithelfen, dass Schüler so vorbereitet werden, dass sie später an der Lösung dieser Probleme mitwirken können und auf der anderen Seite, wenn man die Schule öffnet, man dann die ganzen Probleme der Gesellschaft hineinholt in die Schule und dann einen grossen Teil dieser Probleme in die Schule hineinverlagert. Das ist sicherlich richtig und das ist, glaube ich, auch eine sehr kluge und wichtige Beobachtung. Aber der Unterschied ist ja dann doch, dass wenn ich Probleme dieser Art in der Schule habe, dann die Möglichkeit habe – und das meinte ich auch mit meinem Argument von den sozialen Raum-Zeit-Welten – mit demselben Kreis von Menschen über längere Zeiten hinweg zu arbeiten, gemeinschaftlich – und ich denke auch, in vielen Fragen gleichberechtigt – über diese Dinge zu reden, gemeinsame Erfahrungen zu machen und eine gemeinsame Praxis zu entwickeln und dann eben diese typischen gesellschaftlichen Erfahrungen in der Schule in einer Weise zu bearbeiten, wie man sie in der Gesellschaft selten bearbeiten kann. Das würde ich für eine besonders interessante Möglichkeit der Schule halten. Damit hat etwas zu tun, was der Schüler sagte, ich glaube es ist richtig: Eine Demokratie ohne Wenn und Aber oder ohne Bindestrich kann vermutlich keine Schule sein. Und wenn jemand das so einfach steil behaupten würde, handelt es sich in der Regel auch tatsächlich um Selbsttäuschung. Das heisst ja aber nicht, dass sie nicht erstens in manchen Hinsichten, in manchen Bereichen, in manchen Entscheidungsfeldern Demokratie sein kann, nicht in allen. Und dass insbesondere das Verhältnis zwischen den Aufgaben, wo sie demokratienah sein kann, z.B. die Rahmenbedingungen regeln, über die Ausgabe von Mitteln, über den Umgang miteinander entscheiden, dass das Verhältnis dieser Bereiche zu den anderen Bereichen, wo Einzelverantwortung praktiziert wird, wo der Direktor eine bestimmte Verantwortung hat, finanziell und verwaltungsmässig, die Lehrer eine bestimmte pädagogische Verantwortung haben, dass zwischen diesen beiden Bereichen in begründeter Art und Weise unterschieden wird. Diese Begründungen leisten zu können, nachvollziehbar machen zu können, ist, glaube ich selbst, ein hoch interessante demokratische Erfahrung, denn eine Demokratie, in der es nicht auch solche Bereiche von Einzelverantwortung gibt, fachorientiert, funktionsorientiert, die kann es ja gar nicht geben. Das könnte, denke ich, gerade selber eine der besonders interessanten Erfahrungen sein, wenn man das richtig praktiziert. Und da gibt es denn eben Aufgabenbereiche, wo alle gleich sind und andere, wo sie das nicht sind – so wie es in der grossen Demokratie ja auch ist.

Angelika Knubbertz:

Danke. Herr Edelstein?

Wolfgang Edelstein:

Ich habe auch drei Punkte – das ist die mythische und notwendige Zahl. Der erste Punkt ist auch erwähnt worden aber wenig ist darüber geredet worden ausser von Herrn Rülcker. Religion – Ethik – Philosophie. Sie sind sinnvoll in der Schule wie alle als Chance professionell genutzten Gelegenheiten. Sie sind sinnlos, wenn sie nicht professionell genutzt werden. Man darf sie als solche also nicht überfordern. Sehr gerne würde ich mit Herrn Böger darüber diskutieren – und das ist hier nicht geschehen – in welcher Weise wir mit Religion in einer säkularisierten Welt umgehen können und sollen. Ich glaube nicht, uns die Einführung von Religion und Philosophie nach dem Erdkunde-Modell gleichsam automatisch weiterhilft. Das kann in einzelnen Fällen

bei klugen Lehrern in interaktionsstarken Klassen auch dann gutgehen, wenn es nur die kognitive Einführung eines neuen Faches ist. Aber das löst unser ausserordentlich komplexes Problem nicht. Zweiter Punkt: Denkt immer an die Hauptschüler, wann immer wir systemische Reformen machen! Wir sind im wesentlichen erwachsene Gymnasiasten. Jede Frage, die man an das System Schule stellt, muss an den Unterprivilegierten dieses Systems gemessen werden. Alle Lösungen, die wir für das System suchen, die nicht sie im Blick haben, rächen sich so, wie es die Steinwerfer und die Neo-Nazis im Ostteil der Stadt und des Landes tun. Das sind Racheakte für unterlassene Integration! Wir dürfen es uns nicht zu einfach machen. Dritter Punkt: Andere haben hier Anekdoten erzählt, ich erzähle auch eine, ganz kurz: Ich bin ein privilegierter Akademiker, ich habe einen Jungen, 16 Jahre alt, der dieses Jahr in Amerika verbringt. Am dritten Tage seiner amerikanischen Schulerfahrung, ruft er mich an und sagt: „Du wirst es nicht glauben. Hier interessieren sich die Lehrer für die Schüler.“ Er kommt aus einem Traditionsgymnasium in Berlin. Das war für mich eine weitreichende Erfahrung. Macht Schulen zu einer sinnerfüllten Lebenswelt, in der sich Lehrer für ihre Schüler genuin interessieren, im Unterricht und ausserhalb desselben, zu Schulen, in denen Schüler entwicklungsangemessen miteinander und produktiv mit ihren Lehrern an ihren Aufgaben arbeiten können, zu Schulen, die sie gerecht, respektvoll, unterstützend und neugierig behandeln. So etwas wäre sicher nicht die einzige wichtige Wertquelle für die Entwicklung von Schülerlebensläufen, die in der Gesellschaft engagiert sein können. Das muss auch nicht sehr viel kosten. Das ist keine Radikalreform aber setzt eine veränderte Einstellung voraus, und Willensakte auf seiten der Politik. Und es setzt die Rezeption des Wissens über Prozesse der Schultransformationen voraus, das wir bereits besitzen.

(Beifall)

Angelika Knubbertz:

Frau Schwan, meine Herren auf dem Podium, vielen Dank für Ihr Engagement, Ihnen vielen, vielen Dank, dass Sie so lange ausgeharrt haben und guten Heimweg – bis zum nächsten Mal!

(Beifall)

Impressum:

Dr. Johannes Kandel
Friedrich-Ebert-Stiftung
Hiroshimastr. 17
10785 Berlin-Tiergarten
Tel. (030) 2 69 35-912
Fax (030) 2 69 35-952
E-Mail: Johannes.Kandel@fes.de
ISBN: 3-86077-909-5

ISBN-86077-909-5