

Erziehen und Lehren

Was muss ich wissen, was muss ich können, was soll ich tun?

I

Meine sehr geehrten Damen und Herren,

im Wintersemester 1776/77 hielt Kant an der Universität Königsberg erstmals eine Vorlesung mit dem Titel „Über die Erziehung“. Darin äußert er sich zum Thema folgendermaßen: „...die Erziehung (ist) das größte Problem, und das schwerste, was dem Menschen kann aufgegeben werden... Zwei Erfindungen der Menschen kann man wohl als die schwersten ansehen: die der Regierungs- und die der Erziehungskunst nämlich...“ ⁽¹⁾ Rund 150 Jahre später – also um das Jahr 1920 – schrieb Freud im Geleitwort zu Aichhorns Buch „Verwahrloste Jugend“: „Ich hatte frühzeitig mir das Scherzwort von den drei unmöglichen Berufen – als da sind: Erziehen, Kurieren, Regieren – zu eigen gemacht...“ ⁽²⁾.

Meine Damen und Herren, Erziehen und Lehren sind wahrlich ein schwieriges Geschäft und dazu noch mit ungewissem Ausgang. Das wissen Sie aus eigener Erfahrung! Es ist kein Wunder, dass sich – wie empirische Untersuchungen zeigen ⁽³⁾ – über 50 % der Eltern in Erziehungsfragen unsicher fühlen. Und ich denke, bei Lehrern, zumal jüngeren, dürften sich ähnlich hohe Unsicherheitsquoten finden.

Dieses schwierige und hoch komplexe Erziehungsgeschäft auf die im Vortragstitel genannten drei Fragen zu verkürzen, ja, darauf noch eine Antwort zu finden, ist natürlich unmöglich. Aber vielleicht können jene drei in

der alltäglichen Erziehungs- und Unterrichtspraxis immer wieder auftauchenden Fragen helfen, Erziehen und Lehren wieder einmal neu zu vermessen – nicht unbedingt, um *neue* Antworten zu finden, sondern um das, was Sie hier unbewusst *immer schon* wissen, können und tun, etwas bewusster wahrzunehmen.

II

Beginnen wir mit der ersten Frage: *Was muss ich wissen?*

Drei Wissensaspekte möchte ich im Blick auf Erziehen und Lehren unterscheiden: Erstens, *theoretisches Wissen*; zweitens, *Alltagswissen*; drittens, *Wissen über sich selbst*.

Ich beginne mit dem *theoretischen Wissen*.

Im Jahre 1920 schreibt der russische Pädagoge Makarenko in seinem „Pädagogischen Poem“: „Mit Widerwillen und Erbitterung dachte ich an die pädagogische Wissenschaft. Wie viel Jahrtausende besteht sie schon! Welche Namen, welch glänzende Gedanken! Pestalozzi, Rousseau, Natorp, Blonski! Wieviel Bücher, wieviel Papier, wieviel Ruhm! Und dabei völlige Leere. Nichts! Nicht einmal mit einem Rowdy kann man fertig werden, keine Methode, kein Werkzeug, keine Logik – einfach nichts!“⁽⁴⁾

Man kann vermuten, dass neunzig Jahre nach Makarenko der Forschungsstand der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft im Blick auf ihre Praxisrelevanz Anlass zu einer ähnlichen Klage geben könnte. Aber selbst bei großer Skepsis hinsichtlich des Standes der pädagogischen Theorie scheint mir ein Mindestmaß an theoretischem Wissen notwendig, um erfolgreich erziehen und vor allem lehren zu können.

Lassen Sie mich versuchen – und etwas oberflächliche wissenschaftliche Nonchalance gehört schon dazu! – das in unzähligen Bibliotheken gesammelte theoretische Wissen über Erziehen und Lehren auf zwölf Leitlinien zu verdichten – und zwar sechs für die Erziehung ganz allgemein, und sechs für Lehren und Lernen im Besonderen.

Für die Erziehung bzw. für die im engeren Sinne Familienerziehung sind es folgende sechs Leitlinien:

1. Kinder brauchen Liebe, Achtung und verständnisvolle tragfähige Bindungen – „Erziehung ist Liebe und Vorbild und nichts anderes“, so hat es Fröbel schon vor zweihundert Jahren gesagt.
2. Kinder brauchen Autonomie- und Freiheitsräume.
3. Kinder brauchen Regeln und Grenzen, die ihnen die Spielräume ihres Verhaltens zeigen und Orientierung bieten. ⁽⁵⁾
4. Kinder brauchen Anregung und Anleitung.
5. Kinder brauchen Schutz, Anerkennung und Ermutigung.
6. Kinder brauchen Fröhlichkeit und Lachen.

Für Lehren/Lernen sind es folgende sechs Leitlinien:

1. Lernen ist ein subjektiver Konstruktionsprozess, der ohne die aktive Beteiligung des Lernenden und seine Selbststeuerung nicht erfolgreich ist.
2. Lernen kann nur gelingen, wenn es an vorgängige Wissens- und Erfahrungsstrukturen anknüpft.
3. Lernen braucht klare Ziele und Regeln sowie eine klare Leitung und Struktur.
4. Lernen vollzieht sich über *Personen*. Von daher ist die Person des Lehrenden, seine Ausstrahlungskraft und seine Fähigkeit, Interesse zu wecken, von fundamentaler Bedeutung.
5. Lernen – und dies ist kein Gegensatz zu Pkt. 4 – vollzieht sich über *Themen*, die klar, gegliedert, anregend gestaltet und eingeführt werden müssen. „Enseigner, c'est érotiser le savoir“ - so hat es einmal der französische Sprachwissenschaftler Roland Barthes formuliert.
6. Lernen kann nur gelingen, wenn es im Wechsel von Belehren und Selbstlernen bzw. Üben verläuft.

Umfangreiches wissenschaftliches Wissen und eine höchst ausdifferenzierte wissenschaftliche Forschung ranken sich um jene Leitlinien, die das Fundament sein dürften für einen Großteil der theoretischen Forschung über Erziehen und Lehren. Es wäre gut, hier über ein wenig theoretisches Wissen zu verfügen oder zumindest von diesen Dingen etwas Ahnung zu haben.

Doch mehr als eine Ahnung, meine Damen und Herren, braucht es nicht zu sein. Denn es stimmt einfach nicht, dass ohne theoretisches Wissen und wissenschaftliche Expertise⁽⁶⁾ Erziehen und Lehren nicht gelingen können. Dies ist eine „intellektualistische Legende“ (Ryle), die die jüngste pädagogische Professionalisierungsdiskussion längst hinter sich gelassen hat.⁽⁷⁾ Der Psychologe Dörner bezeichnet das theoretische Wissen wegen seiner geringen Handlungsrelevanz für das praktische Handeln deshalb als

„Eunuchenwissen“, das heißt, die Theoretiker wissen, wie es geht, *können* es aber nicht. ⁽⁸⁾

Der Theorie-Praxis-Bruch, meine Damen und Herren, ist Ihnen wohl bekannt und Sie wissen aus eigener Erfahrung, dass theoretisches Wissen beim pädagogischen Handeln und bei der Bewältigung von Erziehungs- und Lernsituationen eine eher marginale Rolle spielt. Denken Sie an Ihre eigene Erziehungspraxis: zum Beispiel bei der Erziehung Ihrer Kinder oder auch bei der Unterweisung Ihrer Schüler. Es ist kaum das theoretische Wissen, welches Ihr Handeln anleitet, sondern Sie greifen hier vielmehr auf ein eingelebtes *pädagogisches Alltagswissen* zurück, das Ihnen Orientierung, Hilfe und Handlungsanleitung gibt.

Wenden wir uns daher dem *pädagogischen Alltagswissen* als dem zweiten Wissensaspekt zu.

Erziehen und Lehren sind ein sehr persönliches zwischenmenschliches Geschehen und überaus situationsabhängig. Das für ein derart situationsabhängiges Handeln notwendige Wissen ist *nicht* das theoretische Wissen, sondern ein pädagogisches Alltagswissen, das in eigenen Erfahrungserfahrungen, intuitiven Einsichten, pädagogischen Weltbildern, Haltungen, Routinen und einfachem Gewohnheitswissen wurzelt. Dieses pädagogische Alltagswissen ist, wenn man will, *gelebtes Wissen*, das die Komplexität, Dynamik und das Diffus-Atmosphärische der pädagogischen Situation in besonderer Weise widerspiegelt und unmittelbar Orientierungshilfe leistet.

Erziehen und Lehren vollziehen sich grundlegend über dieses pädagogische Alltagswissen. Und Sie alle, meine Damen und Herren, verfügen *immer schon* über ein solches pädagogisches Alltagswissen, das theoretisch noch nicht verfremdet ist und in dem gleichsam *Urformen* pädagogischen Handelns aufscheinen. Ich denke hier unter anderem an: Gespräche führen, Fragen stellen, jemandem zuhören, etwas wiederholen, Rat geben, Veranschaulichen, Anregen, Appellieren, Verfremden, Anmahnen, Zumuten, Loben, Tadeln, Einüben, geduldig sein usw. In jeder Erziehung, in jeder Lehre und Unterweisung bedienen Sie sich regelmäßig solcher elementarer

pädagogischer und didaktischer Umgangsformen, ohne sich darüber viel theoretische Gedanken zu machen. Erziehen und Lehren sind ohne diese einfachen und im pädagogischen Alltagswissen begründeten Formen pädagogischen und didaktischen Handelns überhaupt nicht denkbar. Und nimmt man es einmal nicht so genau, dann könnte man selbst die eben als „theoretisches Wissen“ vorgestellten zwölf pädagogischen Leitlinien, in dieser Allgemeinheit zumindest, *auch* dem pädagogischen Alltagswissen zurechnen. Denn auch diese sind Ihnen mehr oder weniger vertraut, auch wenn Sie sich vielleicht nie mit kindlichen Entwicklungstheorien, Bindungstheorien, Lehr-Lerntheorien oder ähnlichem beschäftigt haben sollten.

Sie können sich also, meine Damen und Herren, getrost zurücklehnen: Um erfolgreich erziehen und lehren zu können, brauchen Sie zunächst einmal keine theoretischen Hausaufgaben zu machen. Denn es ist *nicht* das theoretische Wissen, das Ihr pädagogisches Handeln leitet, sondern wichtig ist Ihr pädagogisches Alltagswissen. Auf dieses Alltagswissen gilt es sich zu besinnen, es kunstvoll zu verfeinern und immer wieder neu zu erproben. Im Unterschied zum theoretischen Wissen verfügen Sie alle hier über eine unausschöpfliche Klaviatur pädagogischen Wissens, das höchst nuancenreich, subtil, authentisch und vor allem jederzeit verfügbar ist.

Ich komme zu einem dritten Aspekt des Wissens: *Das Wissen über sich selbst.*

Kaum ein Handeln ist so an die Person gebunden und von dieser beeinflusst wie die Erziehung. Der pädagogische Umgang, die pädagogische Atmosphäre, die Stimmung, der Ton, das Interesse für ein Thema, die Bereitschaft, sich zu engagieren – diese für das Gelingen des pädagogischen Handelns so wichtigen Details sind entscheidend beeinflusst von der *Person* des Erziehenden bzw. Lehrenden, von seiner Ausstrahlung, seinem Engagement, seinem pädagogischen Stil, seiner Souveränität und seiner Menschlichkeit. Diese höchst subjektiv gefärbten Facetten der Person sind Konturen eines lebensgeschichtlichen Wissens, das um sich selbst und um die eigene Identität weiß. Wer bin ich? Wie wirke ich auf andere? Wo liegen meine pädagogischen Stärken, meine Schwächen und lebensgeschichtlich

bedingten Befangenheiten? Sehr schnell stellen sich im pädagogischen Handeln – aber nicht nur da! – jene Fragen, die zum Wissen über sich selbst hinführen. Dieses Wissen über sich selbst gewinnt im Verstehen und Deuten der eigenen Lebensgeschichte seine Konturen und führt im Nachdenken über die eigene Person zu immer wieder neuen Sichtweisen und Klärungen, in rein persönlicher, aber auch professioneller Hinsicht: Die eigenen Möglichkeiten und Grenzen des pädagogischen Umgangs werden deutlicher, das Profil wird klarer, die Selbsteinschätzung realistischer. ⁽⁹⁾ Ohne dieses Wissen über sich selbst, bleibt die eigene pädagogische Wirksamkeit eine eher dunkle Ahnung über die individuellen Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Umgangs. Für das alltägliche pädagogische Geschäft reicht diese Ahnung aus. Ja, vielleicht kommen wir nie über die Ahnung hinaus. Der Mensch ist eben nicht „Herr im eigenen Haus“ (Freud). Aber zumindest um diese Ahnung gilt es sich zu bemühen. Die *biografische Neugierde*, die Neugierde auf sich selbst, scheint mir eine wichtige pädagogische Haltung. Sie ist der Anfang des Wissens über sich selbst. Und sie ist auch der Anfang der *Sorge für sich selbst* – eine für den schwierigen Erziehungs- und vor allem Lehreralltag so wichtige Lebens- und Überlebenstugend.

III

Kommen wir zur zweiten im Vortragstitel angesprochenen großen Frage:
Was muss ich können?

Können ist etwas anderes als Wissen. Während das Wissen noch eine relative Distanz zum konkreten Handeln hat und bezogen auf den Handlungsvollzug einen gleichsam frei schwebenden Bewusstseinszustand darstellt, ist das Können unmittelbar auf das praktische Handeln, auf den konkreten Vollzug ausgerichtet. Im Unterschied zum Wissen ist das Können eine direkte Vorstufe praktischen Tuns und mit diesem eng verwoben. Können ist immer leibhaftiges *Umgehen können* mit Menschen, Dingen und Situationen. Lassen wir es bei diesen etwas theoretischen Hinweisen.

Erziehen und Lehren. Was muss man also können? Ich möchte hier wiederum drei Aspekte hervorheben.

Erstens, *Führen und Anleiten*.

Pädagogisches Können ist immer Führen können. Der „Paidagogos“ der griechischen Antike war der „Knabenführer“. Schon die Ethymologie zeigt also den engen Zusammenhang von Erziehen und Führen. Pädagogische Kompetenzen sind immer Führungskompetenzen. Dies kann nicht deutlich genug gesagt werden. Pädagogisches Handeln ist Leiten und Anleiten, Einfluss nehmen, Gestalten, Ordnungen vorgeben, Wege aufzeigen, Anforderungen stellen, Leistungen einfordern, Situationen bewältigen. Peter Petersens Konzept der „pädagogischen Führungslehre“⁽¹⁰⁾ hat diesen Formen pädagogischer und didaktischer Führung eine bis heute unübertroffene theoretische Ausformung gegeben, in deren Folge pädagogische Führungsfähigkeiten wie Tatkraft, Entscheidungsfreude, Führungsautorität, aber auch Selbstsicherheit und Durchsetzungsvermögen in den Blick geraten. Allein – mit der Entscheidungsfreude, Selbstsicherheit und Führungsautorität haben viele Pädagogen ihre Probleme. Psychologische Untersuchungen gerade zur Lehrerpersönlichkeit attestieren dem Lehrer weniger eine souveräne und aktive Führungsautorität, sondern eher Zögerlichkeit, fehlende Entschlusskraft, wenn nicht gar passive Abwartehaltung.⁽¹¹⁾ Von der Kunst des pädagogischen Auftritts und der authentisch-stilvollen und pädagogisch klaren – keineswegs autoritären – Darstellung der pädagogischen Führungsrolle ist oft wenig zu spüren. Geben die Eltern und in besonderer Weise die Lehrer in ängstlich-unsicherer Haltung ihre für das Erwachsenwerden der Jugendlichen so wichtige Leitungs- und Führungsrolle allzu schnell ab? Wie ist es um meine Führungsfähigkeit und meine Durchsetzungskraft im pädagogischen Handeln bestellt? Diese Frage ist immer ein spannendes und zu großer Nachdenklichkeit anregendes Thema in meinen pädagogischen Reflexionsseminaren.

Im Blick auf Führen und Anleiten sind mir noch zwei Aspekte wichtig: Zumuten und Anmahnen. Kein pädagogisches Handeln ist ohne Anforderung, Zumutung und Ermahnung denkbar. Die ängstliche Nachgiebigkeit, die zögernde Haltung, das allzu schnelle Abrücken von der „Forderung des Tages“ und dem „Anspruch der Sache“ sind keine Erziehungs- und Lehrtugenden. Damit Erziehung gelingt, sind Standfestigkeit und Mut zur eigenen pädagogischen Autorität gefordert. „Wo Kindheit Glück ist, ist sie es durch Anspruch, nicht durch ‚everything goes‘ “ – so hat es der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig gesagt.⁽¹²⁾

Ich komme zu einem zweiten Aspekt pädagogischen Könnens: *Präsent sein*.

Erziehen und Lehren sind ein sehr emotionales Geschehen. Es ist geprägt durch enge persönliche Kontakte, durch ein direktes Aufeinander-Einflussnehmen, durch persönliche Abhängigkeiten, Identifikationen und Übertragungen. In der Erziehung und im Unterricht findet ein dauernder Kampf um Anerkennung, Bestätigung, Zuwendung, Verständnis und auch Freiräume statt. Dies geht nicht ab ohne Konflikte, Betroffenheiten, Verletzungen, Widerstände und Auflehnung. Erwachsene wie Jugendliche sind in diese ungeheure Dynamik der Erziehungs- und Lehrsituation gleicher Weise verstrickt. Aber die Eltern und Lehrer tragen die Verantwortung dafür, dass sich diese Dynamik nicht krisenhaft zuspitzt. Hier bedarf es unter anderem einer Urform pädagogischen Könnens, die ich als *Präsenz* bezeichnen möchte.

Unter Präsenz verstehe ich einen Stil der Anwesenheit, der durch einen hohen Grad an Nähe, Kontaktdichte und persönlicher Gegenwärtigkeit geprägt ist. Präsent ist jemand, der für den anderen spürbar, gleichsam anfassbar und angreifbar ist. Ich will es überspitzt formulieren: Im pädagogischen Umgang kommt es nicht so sehr darauf an, was jemand *tut*, sondern dass er präsent, spürbar, gleichsam mit Leib und Seele *da* ist.

Präsenz ist ein existenzielles Anwesendsein, ja, in gewisser Weise Befangensein in der Situation. Das Atmosphärische, das Nicht-ausgesprochene, die Stimmung und Gestimmtheit der Situation werden erfahrbar. Man *spürt*, worum es geht – auch wenn man es noch nicht *weiß*.

Und man kann den anderen verstehen, auch wenn sein Inneres nicht offen liegt. ⁽¹³⁾ Für jedes erzieherische und lehrende Handeln – aber nicht nur da! – ist die achtsame Präsenz von hoher Bedeutung und ein wichtiger Aspekt pädagogischen Könnens. Die Fähigkeit, Nähe auszustrahlen, aber auch *aushalten* zu können, ist hier wichtig.

Die Präsenz als *Intuition* zu bezeichnen, ist nicht nur schlagwortartig verkürzend, sondern auch zu psychologisch. Das in der Präsenz zum Ausdruck kommende *Pathos der Nähe* ist vielmehr eine zutiefst auch moralisch gemeinte Haltung der Achtsamkeit und der pädagogischen Zuwendungsfähigkeit, die auch die Brüchigkeit der pädagogischen Situation erfahren und nacherleben lässt. Die Präsenz gewinnt hier die Qualität des teilhabenden Verstehens, des Mitfühlens und Mitleidens – ein, wie ich denke, für das pädagogische Handeln wichtiger Empfindungs- und Reflexionshorizont.

Ich komme zum dritten Aspekt pädagogischen Könnens: *Lebendigkeit*

Gelingende Erziehung, gelingende Lehre sind durchdrungen vom Pathos der Lebendigkeit. Pädagogisches Handeln ist Interessieren, Beleben, Faszinieren, Ausstrahlen, Animieren, Werben für seine Ziele und sich selbst. Dies klingt überzogen, ein wenig weltfremd und idealisierend, betrachtet man den von teilweise eintönigen Verrichtungen, Gewohnheiten und Routinen geprägten Erziehungsalltag. Gleichwohl gehe ich nicht davon ab! Je länger ich pädagogisches Handeln studiere und nach den entscheidenden Wirksamkeitsfaktoren suche, umso wichtiger erscheint mir genau dieses Pathos der Lebendigkeit, das jeder Erziehung und Lehre ihre atmosphärische Dichte gibt. „Was anzieht, ist immer das Lebendige“ – so lautet der Titel einer jüngst erschienenen Aphorismen-Sammlung des Psychoanalytikers Erich Fromm.

Auf einen Aspekt der Lebendigkeit möchte ich besonders hinweisen: die *Begeisterungsfähigkeit*. Meine Damen und Herren, die pädagogischen Sprachspiele sind ärmer geworden! In der pädagogischen Tradition war die Begeisterungsfähigkeit des Erziehers einmal ein wichtiges Thema und sie wurde als eine unabdingbare pädagogische Tugend angesehen. Heute

spricht man von „Motivationsfähigkeit“ und reduziert damit eine tief im Biografischen wurzelnde, durch und durch expressive Fähigkeit auf eine dürre psychologisch-strategische Kompetenz. Begeisterungsfähigkeit ist aber mehr. Sie ist Engagement, Schwungkraft, Enthusiasmus, Faszination, Ausstrahlung, Überzeugungskraft, Hingabe – und sie ist nicht zuletzt kraftvolles Zupacken und optimistische Weltzugewandtheit.

Stoßen wir hier nicht an zutiefst charismatische Dimensionen pädagogischen Könnens? Ich denke, ja; aber gerade solche, jedes pädagogische Handeln prägenden charismatischen Dimensionen bedürfen in einer Zeit naiver Professionalisierungshybris in besonderer Weise wieder der Aufmerksamkeit und des auslotenden Nachdenkens. Wenn sie auch nicht verfügbar, gleichsam machbar sind, so stellen sie doch wichtige atmosphärische Bedingungen jeden pädagogischen Könnens dar.

IV

Ich komme zur letzten der drei großen Fragen: *Was soll ich tun?*

Vieles ist bisher indirekt schon zur Beantwortung dieser Frage gesagt worden. Sowohl die Aspekte des Wissens als auch die Aspekte des Könnens fließen potenziell in das pädagogische Tun ein und geben diesem Tun seinen genuin pädagogischen Gehalt.

Was aber ist dieses pädagogische Tun? Es ist zunächst mehr als das im engeren Sinn *absichtsvolle* Erziehungshandeln, wie z. B. Unterweisen, Anleiten, Ermahnen, Loben, Anregen, Tadeln usw. Zweifellos gehören diese absichtsvollen erzieherischen Handlungen auch zum pädagogischen Tun. Aber pädagogisches Tun, wie ich es hier verstehe, ist weitaus mehr und umfassender. Es umschließt *alle* Lebensvollzüge, sozialen Handlungen und alle Arten und Formen menschlichen Umgangs soweit Kinder und Jugendliche davon betroffen sind. Fröbel hat einmal den treffenden Satz gesagt: „Das ganze Leben... ist Ein Leben der Erziehung.“⁽¹⁴⁾ Das heißt, das ganze Leben und alles menschliche Tun – auch wenn es keine pädagogische Intentionalität hat – hat potentiell pädagogische Wirkung und

gleichsam „en passant“ erzieherische Relevanz. Lebenswelt und Erziehungswelt sind zutiefst miteinander verwoben, ja, fallen zusammen. *Menschliches Tun ist immer zugleich auch mitgängiges pädagogisches Tun.* Erziehung findet immer statt, wenn Menschen zusammen leben, gemeinsam etwas tun, sich miteinander freuen oder auch miteinander streiten. In ihrem Buch „Elternkurse auf dem Prüfstand“ schreibt Siegrid Tschöpe-Scheffler, dass „...Erziehung immer konkret ist, im Alltäglichen, Kleinen Unspektakulären angesiedelt ist. Erziehung findet dort statt, wo zusammen gelebt, gelehrt und gelernt wird, wo Erwachsene und Kinder gemeinsam essen, spielen, malen, basteln, wo Erwachsene Hausaufgaben und Vokabeln abhören, Tränen abwischen und trösten, die Kinder anhalten, rechtzeitig ins Bett zu gehen, wo Kinder schreiben, lesen, rechnen üben, wo diskutiert wird und der Fernsehkonsum, die Höhe des Taschengeldes oder die Ausgehzeiten festgelegt oder miteinander ausgehandelt werden...; dieses und vieles mehr ist Erziehungsalltag, Tag für Tag, Woche für Woche.“⁽¹⁵⁾

Dieser im Lebensvollzug verborgene Erziehungsalltag – und dies ist für unsere Frage nach dem Tun wichtig – hat aber nur dann einen für das Erwachsenwerden der Kinder und Jugendlichen bildenden und selbstbildenden Gehalt, wenn er bewusst oder auch nur atmosphärisch von einem pädagogischen Ethos geprägt ist, das den Stil des Umgangs von Erwachsenen und Kindern, den Stil und die Kultur des Miteinanderlebens prägt und *allen* Lebensvollzügen und *allem* menschlichen Tun einen potentiell pädagogisch-bildenden Sinngehalt verleiht. Sollte ich dieses pädagogische Ethos schlagwortartig benennen, dann wäre es der Satz Hartmut von Hentigs: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“⁽¹⁶⁾.

Stilbildend und atmosphärisch bedeutsam kann dieses pädagogische Ethos aber nur dann sein, wenn es sich nicht allein in persönlichen Haltungen und Einstellungen „verinnerlicht“. Es muss sich vielmehr im äußeren Tun, in vielfachen Ausdrucksformen, Zeichen, Symbolen, Sitten und Bräuchen in Sprach- und Umgangsweisen, Gewohnheiten, Ritualen, Handlungsregeln „veräußern“, d. h., über bedeutungsvoll verdichtete und lebendige Ausdrucksformen sinnlich erfahrbar werden.

Ich möchte abschließend dieses pädagogische Ethos für die Schule inhaltlich noch etwas genauer beschreiben.

Der angesichts schwieriger werdender gesellschaftlicher Verhältnisse wachsende Erziehungsauftrag der Schule und die Notwendigkeit einen für die Schüler lernfördernden und lebensorientierenden Erfahrungsraum zu schaffen, lässt meines Erachtens vier Dimensionen des pädagogischen Ethos der Schule wichtig erscheinen:

1. *Ethos des guten Lehrers*

„Der Lehrer ist die Schule“. Dieses Wort Diesterwegs scheint in Vergessenheit zu geraten. Die z.Zt. gängigen Modelle zur Professionalisierung des Lehrers tendieren dazu, die *personale* Dimension allen unterrichtlichen Handelns zu Gunsten *funktionaler*, d.h. personunabhängiger, arbeitsplatzbezogener und rollenspezifischer Qualifikationen außer acht zu lassen. Diesen Trend, dem zumeist auch ein instrumentell verkürztes Verständnis von schulischer Qualität zugrunde liegt, gilt es aufzuhalten. Lehren vollzieht sich grundlegend über Personen und über die subtilen Nuancen des lehrenden Umgangs. Es ist die Person der Lehrerin, ihr Engagement, ihre Haltung, ihr Vorbild, ihr Selbst- und Weltverständnis, die, im Vergleich zu anderen schulischen Einflussfaktoren, die entscheidenden und nachhaltigsten Erfahrungen für die Schüler sind. Das bedeutet aber: Das Ethos des guten Lehrers, das für die pädagogische Tradition und die Geschichte des Lehrerstandes immer maßgebend war, muss dringend wieder neu entdeckt werden, um den vor allem in der Lehrerausbildung weitgehend zerbrochenen Sinnzusammenhang von Wissen, Können und Haltung wieder rückgängig zu machen.⁽¹⁷⁾

2. *Ethos der Leistung*

Gute Schulen, guter Unterricht und erfolgreiches Lernen sind ohne eine pädagogische Leistungskultur nicht denkbar. Schulkultur ist und muss immer Leistungskultur bleiben, in der es um die Kultivierung von Anspruchshaltungen, Lerntugenden und pädagogischen Leistungsnormen geht. Ernsthaftes Interesse, gediegenes Wissen, Disziplin des Denkens,

intellektuelle Redlichkeit sind hier genau so wichtig wie ganz elementare Pflichten wie z.B. Gewissenhaftigkeit, Tüchtigkeit, Sorgfalt, die Bereitschaft sich anzustrengen und sich zu engagieren. Dies gilt für Lehrer wie Schüler gleichermaßen. Aber der Lehrer ist Vorbild, wie das Ethos der Leistung und die dafür notwendigen Ordnungen von den Schülern erfahren, und als verpflichtend erlebt werden. Der Lehrer, seine pädagogische und menschliche Haltung, der Stil seines Unterrichts und die Kultur der Schule bestimmen, ob das pädagogisch bedeutsame Ethos der Leistung kultiviert oder oktroyiert, ob sanktioniert oder ermutigt, ob abgestraft oder gefördert wird. Hier entscheiden sich Schülerschicksale.

3. *Ethos der Freundlichkeit*

Am Ende seines Lebens sagte der Schriftsteller und Philosoph Aldous Huxley: „Peinlich, peinlich: Da hat man sich ein Leben lang mit den Grundfragen des Menschseins herumgeschlagen und hat am Ende nicht mehr an Ratschlägen zu bieten als: Versucht ein bisschen freundlicher zu sein.“⁽¹⁸⁾

Unterricht vollzieht sich in Situationen, die durch das vis-à-vis des Anderen, durch soziale Abhängigkeiten, Konkurrenz, Vorlieben, Missverstehen, Enttäuschungen, verpasste Gelegenheiten usw. geprägt sind. Diese hohe psychische Dynamik und emotionale Anfälligkeit unterrichtlichen Handelns (und darüber hinaus auch der schulisch-kollegialen Beziehungen) lässt die Altersweisheit von Huxley als Grundnorm unterrichtlichen und schulischen Umgangs höchst bedeutsam erscheinen. Sozialer Takt, Humor, Höflichkeit, das aufmunternde Wort, der freundliche Gruß, die hilfreiche Geste, das ansteckende Lachen – dies alles sind subtile Facetten jenes Ethos der Freundlichkeit und wohl auch die liebenswerteste und lebendigste Seite einer Unterrichts- und Schulkultur.⁽¹⁹⁾

4. *Ethos der Sorge*

Die durch familiäre Defizite, normative und soziale Orientierungslosigkeit und wachsende berufliche Perspektivlosigkeit geprägte Lebenswelt vieler Schüler macht ihr alltägliches Leben immer schwieriger und spannungsreicher. Viele

Schüler sind bedürftiger geworden. Schulverdrossenheit, Mobbing und Gewalt sind *auch* Ausdrucksformen dieser psychischen Bedürftigkeit. Hier gilt es, Sorge zu tragen und da zu sein, wenn es not tut. Achtsamkeit, Verständnis, Zugewandtheit, Hoffnung geben, trösten – diese Formen menschlicher Anteilnahme gehen über „soziale Kompetenzen“ hinaus. Sie sind zutiefst existenziell und lebensgeschichtlich gefärbte, von einem Ethos der Sorge durchdrungene Haltungen und Umgangsformen. Für den guten Lehrer war das Ethos der Sorge immer handlungsleitend. Die Verhältnisse sind aber schwieriger geworden. Es bedarf heutzutage in der Schule größere Anstrengung, großer menschlicher Souveränität und eines Tag für Tag immer wieder neu geforderten sorgenden Bemühens.

V

Meine Damen und Herren, ich möchte zum Ende kommen. In seiner „Italienischen Reise“ schreibt Goethe: „Ich habe keinen ganz neuen Gedanken gehabt, nichts ganz fremd gefunden; aber die alten sind so bestimmt, so lebendig, so zusammenhängend geworden, dass sie für neu gelten können!“⁽²⁰⁾ Meine Damen und Herren, wenn Sie diesen in einem poetischen Kontext geschriebenen Satz auch im Kontext und am Ende der hier vorgetragenen Überlegungen sagen könnten, dann wäre es mir gelungen, den bei Ihnen allen im alltäglichen Erziehen und Lehren *immer schon* vorhandenen Reichtum an pädagogischem Wissen, Können und Tun etwas bewusster zu machen. Und vielleicht scheint sogar jene pädagogische Utopie auf, die Comenius im Jahre 1657 seinem „Opera Didactica Omnia“ vorangestellt hat „Alles fließe von selbst, Zwang sei ferne den Dingen“.⁽²¹⁾

Literatur und Anmerkungen

- (1) I. Kant, Über die Erziehung (1803), München 1997 (dtv), S. 13f.
- (2) A. Aichhorn, Verwahrloste Jugend (1925), Bern, Stuttgart 1965.
- (3) S. Walper, Was die Wissenschaft über Erziehung weiß, in: K. Wahl, K. Hees (Hrsg.), Helfen Super Nanny und Co?, Berlin. u. a. 2007, S. 22.
- (4) A.S. Makarenko, Der Weg ins Leben. Ein Pädagogisches Poem, Westberlin (deb), 1985, S. 119.
- (5) S. Walper, a.a.O., S. 26. s. hier auch den prägnanten und sehr instruktiven Artikel von U. Nuber, die Spuren der Kindheit, in: Psychologie heute, Oktober 2009f
- (6) Die jüngst verstorbene Berliner Erziehungswissenschaftlerin Katharina Rutschky konnte nicht genug warnen vor einer „Diktatur der Experten“, die häufig mit einer „anhaltenden Pathologisierung von Kindern, Eltern und Familien“ einher geht. S. Nachruf zum Tode von K. Rutschky „Der Tagesspiegel“ vom 16.1.2010.
- (7) G. Ryle, Der Begriff des Geistes, Stuttgart 1969.
- (8) D. Dörner, Die Logik des Misslingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen, Reinbek 1989, S. 304.
- (9) H. Neubert, Lernen im Beruf als Nachdenken über sich selbst. Berufsbezogene Selbsterfahrung in der Lehrerfortbildung, in: ders., Jenseits didaktischer Funktionalität, Steglitzer Arbeiten zur Philosophie und Erziehungswissenschaft 1995, S. 165-189.
- (10) S. hier u.a. Peter Petersen, Führungslehre des Unterrichts (1937), Weinheim, 1959.
- (11) Siehe u. a. die Studie von K. Hemmer, Die Persönlichkeit der Lehrer im Vergleich mit der Persönlichkeit der Wirtschaftswissenschaftler, Frankfurt u. a. 1984, insb. S. 276.
- (12) Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 21.1.2010.
- (13) Siehe hier W. Hogebe, Ahnung und Erkenntnis, Brouillon zu einer Theorie des natürlichen Erkennens, Frankfurt 1996.
- (14) F. Fröbel, Kindergartenwesen, Päd. Klassiker XII, S. 2.
- (15) S. Tschöpe-Scheffler, Elternkurse auf dem Prüfstand, Opladen 2002, S. 20 f.
- (16) H. v. Hentig, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.
- (17) S. hierzu: H. Neubert, Kompetenz und Ethos. Konturen einer reflexiven Lehrerprofessionalisierung, in: J. Ramseger, M. Wagener (Hrsg.) Chancenungleichheit in der Grundschule, Wiesbaden 20008.
- (18) A. Huxley, Gott ist. Essays. Bern u.a. 1993, S. 14.

- (19) Die Bedeutsamkeit des "Ethos der Freundlichkeit" ist mir jüngst wieder fast erschreckend deutlich geworden, als ich in einem Hospitationsbericht einer meiner Studentinnen folgendes las: „Nach drei intensiven Wochen in dieser Grundschule taten mir die Schüler sehr leid, da sie täglich meist grundlos zurecht gewiesen wurden. Tagein tagaus müssen sie resignierte Lehrer ertragen. Ein Tabu jagt das andere... Nur wenig Motivation, Engagement und vor allem wenig Lebendigkeit bin ich begegnet, eher Frustration, Aggression und Lustlosigkeit verbunden mit penibler Genauigkeit für unwichtige Dinge..." D. Kiehne, Hospitationsbericht Sommersemester 09.
- (20) J. W. Goethe, Italienische Reise, München 1981.
- (21) J.A. Comenius, Opera Didactica, Omnia, hrsg. Von O. Chlup, Prag 1957 (Nachdruck der Ausgabe von 1657).

Persönliche Daten über den Autor

Hansjörg Neubert, geb. 1941 in Völklingen/Saar, Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften in Saarbrücken, Kiel, Göttingen (Diplom 1967); erziehungswissenschaftliches Aufbaustudium in Konstanz (Lizenziat 1970); Studien- und Forschungsaufenthalt an der Stanford University USA (M.A. 1972); Promotion 1975. Professor für Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft an der Freien Universität Berlin. Forschungsgebiete: Pädagogische Theoriebildung, Lehrerforschung, Gruppenpädagogik.

Adresse: Salzachstraße 55, 14129 Berlin, Tel./Fax: 030-8024482