

Lind, Georg

Erziehung und Demokratie in der Schule - ein Gegensatz?

Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 79-81. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 21)*



Quellenangabe/ Reference:

Lind, Georg: Erziehung und Demokratie in der Schule - ein Gegensatz? - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Herrlitz, Hans-Georg [Hrsg.]: *Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 10. bis 12. März 1986 in der Universität Heidelberg. Weinheim ; Basel : Beltz 1987, S. 79-81 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-226190 - DOI: 10.25656/01:22619*

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-226190>

<https://doi.org/10.25656/01:22619>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

21. Beiheft

Allgemeinbildung

Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

vom 10. bis 12. März 1986
in der Universität Heidelberg

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben
von Helmut Heid und Hans-Georg Herrlitz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1987

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Allgemeinbildung :

vom 10. – 12. März 1986 in d. Univ. Heidelberg / im Auftr. d. Vorstandes
hrsg. von Helmut Heid u. Hans-Georg Herrlitz. – Weinheim ; Basel : Beltz, 1987.

(Beiträge zum ... Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 10)
(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 21)

ISBN 3-407-41121-9

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom ...
Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1987 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41121 9

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

GERHARD RAU	13
THEODOR BERCHEM	15

II. Allgemeinbildung – Geschichte, Philosophie, Empirie

Das Interesse der Pädagogik an der alteuropäischen Erziehungs- und Bildungsgeschichte

ERHARD WIERSING Kontinuität oder Traditionsbruch? Einige Thesen zum Übergang von der alteuropäischen zur modernen Erziehungs- theorie und -praxis	19
CHRISTIAN RITTELMAYER Gestalten der Bildung in der christlichen Trinitätslehre	27
JÜRGEN-E. PLEINES Das Problem des Allgemeinen in der Bildungstheorie	35
KLAUS BECK Allgemeinbildung als Objekt empirischer Forschung – Methodologische Aspekte der Gegenstands- und Begriffskonstitution	41
WOLFGANG ALTHOF Politische Sozialisation versus entwicklungsorientierte Moralerziehung? Inhaltliche und strukturelle Aspekte	51

III. Allgemeinbildung – didaktische und bildungspolitische Konsequenzen

Neue Technologien und allgemeinbildendes Schulsystem

KLAUS-JÜRGEN TILLMANN Neue Technologien, Allgemeinbildung und Unterricht in der Sekundarstufe I . . .	97
KLAUS KLEMM Technologischer Wandel in der Arbeitswelt – Konsequenzen für das allgemeinbil- dende Schulsystem	105
KARL-OSWALD BAUER, PETER ZIMMERMANN Faszination und Skepsis gegenüber Bildschirmmedien. Ergebnisse einer schriftli- chen Befragung von Hauptschülern und Gymnasiasten	112

GUSTAV GRÜNER, ADOLF KELL, GÜNTER KUTSCHA	
Neue Technologien und Bildung	119
<i>Allgemeinbildung – wofür? Perspektiven im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit</i>	
FRANZ PÖGgeler	
Neue Allgemeinbildung im Spannungsfeld zwischen Beruf und Freizeit	131
HORST SIEBERT	
Allgemeinbildung in der Erwachsenenbildung	137
<i>Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung</i>	
ERHARD SCHLUTZ	
Aspekte des Spannungsverhältnisses von Allgemeinbildung und Erwachsenenbildung	141
WILKE THOMSEN	
Allgemeine Bildung zwischen Abwehr systematischer Verdinglichung und Entfaltung neuer Lebensformen	151
<i>Allgemeinbildung und Sportpädagogik</i>	
ROLAND NAUL	
Sporterziehung als Bestandteil einer neuen Allgemeinbildung	161
NORBERT SCHULZ	
Sportunterricht und wissenschaftspropädeutisches Lernen	172
WOLFGANG NAHRSTEDT	
Freizeitcurricula in der Bundesrepublik Deutschland und in Westberlin	183
MANFRED BAYER	
Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für Allgemeine Bildung	191
<i>Allgemeinbildung aus weiblicher Sicht</i>	
BÄRBEL SCHÖN	
Zur Einführung	211
ILSE BREHMER	
Die allgemeine Bildung der Frauen. Versuch einer historischen Rekonstruktion . . .	213
ANNEDORE PRENGEL	
Gleichheit und Differenz der Geschlechter. Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung	221
ASTRID KAISER	
Bildung für Mädchen und Jungen	231
GOTTHILF GERHARD HILLER	
Allgemeinbildung aus sonderpädagogischer Sicht	239

Institutionalisierung und Deinstitutionalisierung sozialer Hilfe

HELMUT RICHTER

Deinstitutionalisierung – Alltagswende ohne pädagogische Perspektive?
Vorstudien zu einer Kommunalpolitik 245

HELGE PETERS

Individualisierung der Lebenslagen und Sozialarbeit 258

THOMAS OLK

Neue Subsidiaritätspolitik – Zauberformel oder fauler Zauber? 265

Allgemeinbildung im Atomzeitalter

PETER HEITKÄMPER

Bildung als Dispositiv des Friedens 275

ROLF HUSCHKE-RHEIN

Bildung – Subjekt – Natur. Zur Entwicklungsgeschichte der Allgemeinbildung
(Bericht über ein Referat) 280

ARNOLD KÖPCKE-DUTTER

Gabriel Marcells Kritik der Allgemein-Bildung
(Bericht über einen Vortrag) 284

VOLKER BUDDRUS, HANS DIETER LOEWER

Friedenspädagogik als ganzheitliche Bildung 287

HEINZ SCHERNIKAU

Friedenserziehung und Wehrkunde in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 290

DETLEF GLOWKA

Allgemeinbildung im internationalen Vergleich
(Bericht über eine Arbeitsgruppe) 297

IV. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge 299

Erziehung und Demokratie in der Schule – ein Gegensatz?

Demokratie und Erziehung in der Schule zusammen zu sehen, scheint weder für die Praxis noch für die Theorie eine Selbstverständlichkeit. Für die einen ist der Gedanke der Erziehung nur gegen die demokratische Beteiligung von Schülern verwirklichbar: Die Schule als Ort, wo Demokratie erlernt, aber nicht geübt und erprobt werden kann? Für die anderen läßt sich eine, wie sie meinen, wirkliche Demokratie nicht mit dem Gedanken der Erziehung verbinden: Die Schule als moralischer Freiraum, in dem jeder nur für sich, aber nicht für den anderen Verantwortung tragen soll?

Ich neige zu der These, daß Demokratie und Erziehung sich nicht nur vertragen, daß sie vielmehr eng aufeinander angewiesen sind. Auf der einen Seite ist die Demokratie eine Funktion der Erziehung. Dies ist nachzulesen bei TOCQUEVILLE, JOHN DEWEY und HEINRICH ROTH. Das Überleben und die Fortentwicklung von menschlichen Gesellschaften, insbesondere so komplexer sozialer Formen wie der Demokratie, ist, worauf vor allem DEWEY hinwies, auf die Überlieferung von Erfahrungen und Werten, also auf Erziehung angewiesen, wie sie von den schulischen Institutionen in systematischer Weise betrieben wird. Auf der anderen Seite ist auch Erziehung von gesellschaftlichen Formen abhängig. Nur wenn der Heranwachsende Gelegenheit zu freien Entscheidungen, seine Erziehung betreffend, erhält, kann sich seine Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, soziale Verantwortung zu übernehmen.

Wie keine andere hat die Theorie der moralisch-kognitiven Entwicklung des amerikanischen Pädagogen LAWRENCE KOHLBERG die Diskussion um das Verhältnis von Erziehung und Demokratie neu belebt. KOHLBERG, der die Überlegungen DEWEYS auf der Basis der Kognitiven Entwicklungspsychologie JEAN PIAGETS fortentwickelt hat, nimmt an, daß moralisch-demokratische Urteilsfähigkeit bei Heranwachsenden nicht durch die bloße Übernahme von moralischen Begriffen und Haltungen gefördert werden kann, sondern nur durch diskursive Verarbeitung von Problemen, die bei Verwirklichung moralischer Prinzipien im Alltag, auch im schulischen Alltag, entstehen. Allgemeine moralische Prinzipien können nur durch ihre Anwendung in konkreten sozialen Kontexten verstanden und gelernt werden. Moralische Urteilsfähigkeit entwickelt sich nur durch die Bewältigung von Konflikten, auch von Konflikten und Problemen in der Schule, die ein Teil der Gesellschaft und unseres Lebens ist. Demokratische Teilhabe an dem Prozeß der Erziehung ist daher Ziel und Bedingung für dessen Gelingen.

(Fortsetzung nach Tonbandprotokoll)

Diese These ist sowohl durch wissenschaftliche Ergebnisse wie auch durch pädagogische Erfahrung zu stützen. Ich möchte sie in drei Punkten zusammenfassen:

1. Bildung und Erziehung brauchen die Einsicht in ihre Notwendigkeit seitens der Bürger und ihrer politischen Organe. (...) Ohne ausreichende materielle Unterstützung kann beides auf Dauer nicht gelingen.
2. Erziehung braucht als Grundlage einen Konsens über moralische Grundprinzipien, insbesondere die allgemeine Bereitschaft zum vernünftigen, gewaltfreien Diskurs über die Regelung von Konflikten zwischen Individuen und zwischen Prinzipien.

3. Erziehung braucht schließlich – so zeigt gerade die Kognitive Entwicklungspsychologie – für ihr eigenes Gelingen Demokratie als Methode und Maßstab. Erziehung und Bildung müssen die Interaktion zwischen Lehrern und Schülern als bedeutsames Lernfeld für den Aufbau sozialer und demokratischer Handlungsfähigkeit bei Jugendlichen begreifen – als Feld, in dem sich auch die Glaubwürdigkeit demokratischer Erziehungsziele selbst erweisen muß.

Diese Thesen sind auch Gegenstand der philosophischen Diskussion der letzten Jahre. Ich möchte hier nur auf den Gedanken der Komplementarität von Autonomie und Verallgemeinerung als Moralprinzipien (HOEFFE) hinweisen. Danach kann Autonomie weder als grenzenlose Freiheit noch als eine Freiheit verstanden werden, die willkürlich begrenzt werden kann. Individuelle Freiheit muß durch die Kriterien der Gerechtigkeit und vernünftige Ansprüche bestimmt werden. (...) Autonomie des Willens ist Voraussetzung dafür, daß der Mensch überhaupt als moralisch handelnder angesehen werden kann. Erst wenn dem Menschen ein eigener Wille zugeordnet wird, jenseits mechanischer Zwänge, kann er als nach moralischen Maximen lebend gedacht werden. Moralische Maximen ihrerseits sind keine von außen definierten, nur übernommenen Wertmaßstäbe, sondern prüfbare – und an den Kriterien der Verallgemeinerbarkeit auch geprüfte – Normen und Regeln. Verallgemeinerbarkeit ist nach KANT das wichtigste Kriterium der Vernunft (...). Die Philosophie, KANT vor allem, setzt voraus, daß der Mensch ein vernünftiges Wesen ist. Die Pädagogik muß jedoch von der Annahme ausgehen, daß der Mensch zwar zur Vernunft *begabt* ist, daß er aber die Vernunft erst im Laufe seiner moralisch-kognitiven Entwicklung voll ausbilden und entfalten muß. Auch die dialogische Vernunft des realen Diskurses kann nicht – wie von der Diskursethik im Sinne von HABERMAS unterstellt – als gegeben angenommen werden, sondern muß, wie ALBRECHT WELLMER (kürzlich) darstellte, als Imperativ verstanden werden. Der Dialog ist damit kein oberstes Prinzip, das in sich bereits Moralität garantiert (ebensowenig wie das Mehrheitsprinzip der Demokratie eine Demokratie garantiert), sondern eine Maxime, die sich aus dem Verallgemeinerungsprinzip und dem Prinzip der Achtung der Würde des anderen ergibt. (...)

Rationalität ist damit weder nur als ideale Bedingung für moralisches Handeln anzusehen noch auf die monologische Reflexion beschränkt, wenngleich auch sie unverzichtbar ist. Rationalität ist die Befolgung des Imperativs zum Diskurs, dort wo er gefordert und notwendig ist. (...)

Einige Folgerungen für die Schulpraxis kann man hier nur andeuten. Ich möchte zwei Gedanken dazu in die Debatte werfen:

- (1) Durch die Idee einer Moralerziehung in diesem Sinne ergeben sich eine Reihe von Anforderungen an das Lehrerverhalten, die Organisation des Unterrichts, das Schülerverhalten, die Gestaltung des Schullebens etc., die aber nur von den Betroffenen selbst aufgefunden und näher definiert werden können. Daraus folgt: Moralerziehung ist als demokratische Erziehung nicht als ein perfekter Curriculumplan zu realisieren und sperrt sich, worauf WOLFGANG EDELSTEIN kürzlich hinwies, gegen die Einzwängung in ein vorgefertigtes Curriculum. Sie ist vielmehr der notwendige Gegenpol zur wachsenden Verplanung des Lernprozesses und des Schullebens und eine Gewähr für die Erhaltung des Erzieherischen in einer wissenschaftsorientierten Schule.

- (2) Moralerziehung ist aber kein Ersatz für stofforientierten Unterricht und Schule und auch kein Ersatz für pädagogische Prinzipien der Zuwendung und Achtung vor den Schülern.

Letztere sind eine Bedingung der Möglichkeit von Erziehung. Aber sie sind nicht hinreichend. Moralerziehung bedarf eben auch der kognitiven Seite, bedarf eben auch der Vernunft und der Verallgemeinerung.

HELMUT FEND (Universität Konstanz):

Politische Sozialisation: ein soziologischer Ansatz

(Nach dem Tonbandprotokoll)

(...) Ich möchte von einer eher simplen Perspektive ausgehen und zwei Gegenpositionen charakterisieren. Die eine Position besteht darin, daß im Bereich der politischen Bildung und auch der politischen Sozialisation die Frage im Vordergrund steht, wie bestimmte Meinungen und Wertungen von außen in das Individuum hineinkommen. Das ist eine pädagogisch-pessimistische Fragestellung, denn sie geht eher davon aus, daß das Individuum vieles, was es denkt, und viele Wertungen, die es entwickelt, einfach von anderen übernimmt, ohne große Eigenaktivität. Die zweite Position, die m.E. sehr stark die Position derer ist, die sich in der PIAGET-KOHLBERG-Tradition bewegen, ist die, die untersucht, welche Verarbeitungsformen von Wirklichkeit quasi spontan, von innen heraus, entstehen – aufgrund der ontogenetischen Entwicklung des Denkens und des moralischen Urteilens.

Die erste Position also ist eher die pessimistische. Sie sagt: An selbständigem, kritischem Urteil, an moralischer Entwicklung spielt sich höchstens in Grenzsituationen, bei einigen Bereichen der Bevölkerung etwas ab; der Durchschnitt der Bevölkerung übernimmt simpel, was an Meinungen und Wertungen in seiner Umgebung vorhanden ist. Eine solche Position betont auch sehr stark, daß politische Bildung, politische Sozialisation im großen und ganzen ein Indoktrinationsprozeß ist. (...) Die pessimistisch-soziologische Position geht dann weiter davon aus, daß die Meinungsbildungsprozesse sehr stark eingebettet sind in soziale Beziehungsnetze, d.h. die Kinder übernehmen die Meinungen von ihren Eltern und in der Adoleszenz dann zunehmend die Meinungen ihrer Peers. Und dafür haben wir auch einige theoretische Ansätze, um zu erklären, warum bestimmte Kinder welche Meinungen übernehmen; ich denke z. B. an die Balance-Theorien, die ja die Konsistenzen zwischen Wertungen von Personen und der Übernahme von deren Meinungen zum Inhalt haben. Eine dritte Variante der soziologischen These ist die, daß gesagt wird, die politischen Meinungsmuster der jungen Leute sind lediglich Widerspiegelungen ihrer realen gesellschaftlichen und generationalen Situationen.

Was wird nun im Rahmen einer soziologischen Perspektive faktisch gemacht? Ich nenne ein Beispiel aus unseren eigenen Arbeiten: Es wird in gewissem Sinne der Prozeß der Meinungsbildung, des Erwachens des politischen Bewußtseins in allen möglichen Aspekten vermessen (...). Was denken die Kinder, welche Gruppen denken was, welche Wertungen finden wir und in welchem Maße wandeln sich diese Wertungen? Es gibt eine Reihe von soziologischen Aufgliederungsmöglichkeiten dieser Vermessungen, etwa in dem Sinne, daß Veränderungen im Laufe der Generationsentwicklung in der Nachkriegszeit untersucht werden (...). Wir