

Benner, Dietrich

## Was heisst: Durch Unterricht erziehen? Allgemein-pädagogische Überlegungen zum Thema des Symposions "Die Arbeit des Pädagogen in der Psychiatrie"

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 4, S. 441-450



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Was heisst: Durch Unterricht erziehen? Allgemein-pädagogische Überlegungen zum Thema des Symposions "Die Arbeit des Pädagogen in der Psychiatrie" - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 4, S. 441-450 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143526 - DOI: 10.25656/01:14352

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143526>

<https://doi.org/10.25656/01:14352>

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 4 – August 1985

## I. Thema: Pädagogik und Psychiatrie. Ein Bericht über die Krankenhausschule Münster

JOHANNA-MARIA LANGE/ Einleitung zum Thementeil 439  
RAINER TÖLLE

DIETRICH BENNER Was heißt: Durch Unterricht erziehen? Allgemein-  
pädagogische Überlegungen zum Thema des Symposi-  
ons: „Die Arbeit des Pädagogen in der Psychia-  
trie“ 441

ANNI HENSSEN Krank auf dem Weg zum Abitur 451

PAUL REISER Umsteigen – nicht aussteigen 457

## II. Diskussion

WOLFGANG GRÜNBERG Das ABC der Erziehung – oder: Die Fibel als Spiegel.  
Zum Gespräch zwischen Theologie und Erziehungs-  
wissenschaft über Ziele und Grenzen der Erzie-  
hung 463

BARBARA DIPPelhofer-  
STIEM Forschendes Lernen im Studium? Eine Idee im Span-  
nungsfeld von studentischen Kompetenzen und insti-  
tutionellen Möglichkeiten 481

PETER ZEDLER Stagnation und Bewertungswandel. Zu Stand, Ent-  
wicklung und Folgen ausbleibender Strukturreformen  
im Bildungswesen 501

HELMUT LUKESCH Ergebnisse und „Ergebnisse“. Bemerkungen zu den  
Begleituntersuchungen über die bayerischen Schul-  
versuche mit Gesamtschulen 525

## III. Besprechungen

JÜRGEN OELKERS HARTMUT VON HENTIG: Aufgeräumte Erfahrung.  
Texte zur eigenen Person 543

JÜRGEN OELKERS	MARTIN WAGENSCHNEIDER: Erinnerungen für morgen. Eine pädagogische Autobiographie 543
CHRISTIAN LÜDERS	WOLFGANG KECKEISEN: Pädagogik zwischen Kritik und Praxis. Studien zur Entwicklung und Aufgabe kritischer Erziehungswissenschaft 548
ERIKA HOFFMANN	ERIKA DENNER: Das Problem der Orthodoxie in der Fröbel-Nachfolge. Ein Beitrag zur Theoriegeschichte des Kindergartens im 19. Jahrhundert 550
HARALD OBENDIEK	LUTZ ROTH: Die Erfindung des Jugendlichen 551
ULRICH HERRMANN	JÖRN RÜSEN: Historische Vernunft. Grundzüge einer Historik I: Die Grundlagen der Geschichtswissenschaft 555

#### IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 561

#### Contents

#### I. Topic: Pedagogics and Psychiatry. Reports from the Hospital School Münster

JOHANNA-MARIA LANGE/ RAINER TÖLLE	Introduction 439
DIETRICH BENNER	On the Meaning of Education by Instruction 000
ANNI HENSSEN	Case Study I 441
PAUL REISER	Case Study II 457

#### II. Discussion

WOLFGANG GRÜNBERG	The ABC's of Education, or: the Primer as Mirror. The Dialogue between Theology and Pedagogics on the Objectives and Limits of Education 463
BARBARA DIPPelhofer- STIEM	Research-oriented Learning in Higher Education? – A Concept in the Field of Tension between Students' Abilities and Institutional Feasibilities 481

PETER ZEDLER

Educational Stagnation and Change in Evaluative Perspectives – Implications of the Absence of Structural Reform in the Educational System 501

HELMUT LUKESCH

Critical Comments on the Evaluation of Comprehensive Schools in Bavaria 525

### III. Book Reviews 543

### IV. Documentation

New Books 561

Das spi-Berlin führt in der Zeit vom 17. – 19. Oktober 1985 eine Tagung zum Thema „Jugendhilfe und berufliche Bildung – Konzeptionen und Finanzierungsmodelle am Beispiel von Ausbildung, Beschäftigung und Wohnen“ durch.

Anfragen an: Sozialpädagogisches Institut Berlin, Hallesches Ufer 32–38, 1000 Berlin 61, Tel.: 030/2592-266 (Frau Wagner)

*„Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik“ gegründet!*

Am 7. 5. 1985 wurde in Köln die „Akademie für Sozialarbeit und Sozialpolitik“ gegründet. Die Vereinigung wird in das Vereinsregister in Bielefeld eingetragen.

Die „Akademie“ hat sich zum Ziel gesetzt, die verhältnismäßig isoliert voneinander tätigen Fachbereiche für Sozialarbeit und Sozialpolitik in Wissenschaft, Praxis und Politik zusammenzuführen. Mit Hilfe von Tagungen, Seminaren, Öffentlichkeitsarbeit sowie durch Enqueten wird die „Akademie“ aktuelle Entwicklungen in der Sozialarbeit und Sozialpolitik kritisch begleiten.

Die Akademie hat ihren Sitz in Bielefeld. Anschrift der Geschäftsstelle: Dr. Hilmar Peter, Schlangenstr. 50, 4800 Bielefeld 1.

Die INTERSCHUL '86 wird vom 17. bis 22. Februar in Dortmund stattfinden. Sie richtet sich mit ihrem Informationsangebot an Pädagogen, Bildungspolitiker, Schulverwaltungsfachleute, Ausbilder, Erzieher und Hochschullehrer im Westdeutschen Raum.

Westfalahalle GmbH, Presse und Information Ausstellungen, Rheinlanddamm 200, 4600 Dortmund 1, Telefon: (0231) 1204521.

Vorschau auf Heft 5/85:

Themenschwerpunkt I: „Erwachsenenbildung“ mit Beiträgen von E. Schlutz, H. Siebert und H. Tietgens.

Themenschwerpunkt II: „Einstellungswandel bei jungen Lehrern“ mit Beiträgen von D. Hänsel und Ch. Händle.

G. Bittner: „Der Mensch – ,ein Geschöpf des Vertrages““.

## Was heißt: Durch Unterricht erziehen?

*Allgemein-pädagogische Überlegungen zum Thema des Symposions „Die Arbeit des Pädagogen in der Psychiatrie“*

Zu einem Symposion über „Die Arbeit des Pädagogen in der Psychiatrie“ Überlegungen zur Frage beizusteuern, was es heiße, durch Unterricht zu erziehen, kann nur legitim und sinnvoll sein, wenn sich gewichtige und stimmige Gründe dafür benennen lassen, daß Planung und Gestaltung eines erziehenden Unterrichts tatsächlich zur Aufgabe des Pädagogen in der Psychiatrie gehören. Daß dies der Fall sein könnte, ist jedoch keineswegs selbstverständlich.

Normalerweise wird heranwachsenden Patienten, die sich kürzere oder längere Zeit in einer psychiatrischen Klinik aufhalten, dort kein Unterricht im schulischen Sinne erteilt. Die Mediziner in einer psychiatrischen Klinik setzen in der Regel auf den Erfolg ihrer medikamentösen und therapeutischen Handlungsstrategien. Schon allein diese Tatsache könnte ausreichen, es fraglich erscheinen zu lassen, ob es wirklich die Aufgabe des Pädagogen in der Psychiatrie sei, durch Unterricht zu erziehen. Aber auch aus anderen Gründen kann dies fraglich erscheinen. In der pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Diskussion gibt es nämlich keineswegs einen allgemeinen Konsens darüber, was unter einem erziehenden Unterricht zu verstehen ist. Zuweilen wird sogar zwischen dem Erziehungsauftrag und dem Unterrichtsauftrag pädagogischer Institutionen ausdrücklich unterschieden und die Erziehungsaufgabe vorrangig bei der Familie, die Unterrichtsaufgabe bei den Einrichtungen des Bildungswesens verortet. Im Schulunterricht steht oft gar nicht im Vordergrund, daß Unterricht auch erziehend wirken sollte. Viele Lehrer sind schon zufrieden, wenn ihre Schüler die Kenntnisse und Grundlagen des Wissens, die sie im Unterricht erlernen sollen, am Ende tatsächlich beherrschen, was ja oft sowohl an die Lehrer als auch an die Schüler hohe Anforderungen stellt. Dem Pädagogen überhaupt eine Aufgabe in der Psychiatrie zuzuweisen, und dann gleich noch die Aufgabe, durch Unterricht zu erziehen, scheint somit in zweifacher Hinsicht zumindest merkwürdig zu sein. Was hat schon ein Krankenhaus mit Schule, was schulischer Unterricht mit Erziehung zu tun? Eine Krankenhausschule könnte vielleicht eine Schule für angehende Krankenschwestern und -pflieger in dem Sinne sein, in dem eine medizinische Fakultät eine Schule für angehende Ärzte ist. Aber eine Krankenhausschule für Kranke im Krankenhaus, die zudem noch durch Unterricht erzogen werden sollen, ist zumindest etwas Merkwürdiges. Eine solche Einrichtung gibt es in Münster seit zwanzig Jahren und als eine Abteilung Sekundarstufe II in der Klinik für Psychiatrie der Universität Münster seit zehn Jahren.

Ein Außenstehender, der die Städtische Krankenhausschule Münster in der Klinik für Psychiatrie der Universität Münster kennenlernt, macht vom ersten Augenblick an die Erfahrung, daß er sich in einer außerordentlichen Einrichtung befindet. So erging es mir jedenfalls in den zurückliegenden Gesprächen, die ich mit dem Leiter dieser Klinik, Herrn TLLE, und mit der Rektorin der Krankenhausschule, Frau LANGE, und Herrn REISER, einem der Lehrer dieser Schule, führte, und in einer

Hospitation, in der ich einen kleinen Einblick in die Praxis dieser Institution gewinnen konnte. Die Krankenhausschule Münster ist – zumindest in der Bundesrepublik Deutschland – eine einmalige Institution. Ihre Einmaligkeit beruht darauf, daß hier im Rahmen einer kommunalen Einrichtung zwei Institutionen, das Krankenhaus und die Schule, kooperieren, die ansonsten weitgehend getrennt voneinander ihre gesellschaftlichen Funktionen erfüllen und ihre spezifischen Leistungen erbringen. Berücksichtigt man noch, daß hier keineswegs nur *ein* Krankenhaus und *eine* Schule miteinander kooperieren, sondern daß verschiedene Fachkliniken der Universität ebenso wie einige städtische Krankenhäuser mit Lehrern aller Schulstufen und Schulformen, von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II, die Sonderschule ebenso wie das berufsbildende Schulwesen eingeschlossen, zusammenarbeiten, so fällt die Besonderheit dieser Einrichtung noch stärker ins Auge. Pointiert formuliert könnte man sagen: Die Städtische Krankenhausschule Münster ist weder eine rein medizinische noch eine rein pädagogische Einrichtung; sie ist das, was sie ist, gerade dadurch, daß sie weder nur Krankenhaus noch nur Schule, sondern etwas Drittes ist, in dem medizinische und pädagogische Praxis, ohne ihre Besonderheit aufzugeben, auf eigentümliche Art und Weise zusammenwirken. Ein Merkmal dieses Zusammenwirkens, jedenfalls aus pädagogischer Sicht, ist, daß sich hier eine medizinische Institution für jene besondere Form pädagogischen Handelns, die wir als Unterricht bezeichnen, öffnet, so daß die Schule gleichsam zu den Kindern und Jugendlichen ins Krankenhaus kommen kann. Dies aber stellt die dort tätigen Pädagogen vor Herausforderungen, welche mit der Frage, was es heißt, durch Unterricht zu erziehen, in einem engen Zusammenhang stehen.

Erziehung und Unterricht werden im alltäglichen Sprachgebrauch ebenso wie in der Spezialisierung pädagogischer Berufe oft auseinandergehalten. So zum Beispiel, wenn wir die Tätigkeiten von Erziehern im Kindergarten als erzieherische, diejenigen von Lehrern an Schulen als unterrichtende Tätigkeiten bezeichnen. Man kann diese Unterscheidung auch auf das Verhältnis von Elternhaus und Schule anwenden. Dann sind Eltern in der Erziehung ihrer Kinder, Lehrer in der Unterrichtung von Schülern tätig. Und wenden wir diese Unterscheidung auf das Verhältnis von Krankenhaus und Schule an, dann scheint es auf den ersten Blick so zu sein, als diagnostizierten, behandelten und – soweit das möglich ist – heilten die Mediziner im Krankenhaus ihre Patienten, derweil die Pädagogen draußen dieselben als Eltern und Erzieher erziehen und als Lehrer unterrichten. Man kann diese Unterscheidung noch weiter, gleichsam auf eine Spitze treiben und sagen, Erziehung habe es mit dem Erlernen von Haltungen, Normen, Einstellungen, Wertmaßstäben, – Unterricht dagegen mit der Aneignung kognitiver Strukturen, Kenntnisse und Wissensbestände zu tun; auf diese Weise würde dann erziehenden Tätigkeiten die Aufgabe einer Konditionierung von wünschenswertem oder einer Modifikation von unerwünschtem Verhalten, unterrichtenden Tätigkeiten dagegen die Aufgabe einer Vermittlung und Aneignung vorgegebener Wissensbestände zugeschrieben. Von einer übergreifenden pädagogischen Verantwortung kann dann allerdings nicht mehr die Rede sein. Denn der Heranwachsende, der solchen Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen ausgesetzt wäre, käme als sich entwickelnde und eine eigene Identität ausbildende Person bei dieser Arbeitsteilung zwischen vermeintlich erziehenden und vermeintlich unterrichtenden Tätigkeiten überhaupt nicht mehr

vor. Eine solche Arbeitsteilung erklärte die Heranwachsenden zu Objekten, die in ihrem Verhalten konditioniert oder modifiziert und in ihren Köpfen unterrichtet und zensiert werden.

Die Abtrennung des Erziehungs- vom Unterrichtsauftrag ist überall dort, wo sie für und in der pädagogischen Praxis bestimmend wird, mit zwei bedenklichen Phänomenen verknüpft, von denen das eine die erzieherische, das andere die unterrichtliche Seite der pädagogischen Verantwortung in besonderer Weise tangiert.

Durch die Lösung erzieherischer Maßnahmen von unterrichtlichen Lernprozessen droht Erziehung zur bloßen Disziplinierung von Kindern und Heranwachsenden zu regredieren oder aber in bloße Therapie abzuleiten. Ein Lehrer, dem es im Unterricht zum Beispiel nicht mehr gelingt, bei den Schülern die Freude am Schreibenlernen zu erhalten oder zu erwecken, und der dann auch noch die Erfahrung macht, daß die verlorene oder noch gar nicht entwickelte Lernfreude durch disziplinarische Maßnahmen keineswegs provoziert werden kann, resigniert vielleicht am Ende vor seiner pädagogischen Aufgabe und spricht dann von einer „Schreibstörung“, für deren Behebung nun nicht mehr er selber als Spezialist für den Unterricht, sondern ein anderer Spezialist, etwa ein bestimmter Therapeut, zuständig ist (vgl. VON HENTIG 1976, S. 82). Dieses Beispiel habe ich nicht herangezogen, um mich generell abfällig über die pädagogische Praxis an Schulen und jedwede Form von Therapie zu äußern, sondern um zu verdeutlichen, daß die Abtrennung der erzieherischen von der unterrichtlichen Verantwortung zur Auflösung der pädagogischen Verantwortung führen kann. Therapie ist eine Handlungsform im Zwischenfeld medizinischen und pädagogischen Handelns und aus pädagogischer Sicht dort notwendig und sinnvoll, wo pädagogisches Handeln entweder schon versagt hat oder wo dem Heranwachsenden Hilfen gegeben werden müssen, damit er die Freiheit zu weiterem Lernen wiedergewinnen kann. Therapeutisches Handeln ist aber nicht *ein* oder gar *das* Grundparadigma pädagogischer Praxis schlechthin. Und vor allem: der pädagogisch Handelnde kann, wenn seine Verantwortung durch deren Zerlegung in eine erzieherische für das Verhalten und eine unterrichtliche für das Wissen erst einmal gespalten ist, nicht dadurch die Einheit pädagogischer Verantwortung wiederherstellen, daß er als Lehrer zur Rolle eines Beamten für die Erteilung von Unterricht noch diejenige eines Therapeuten übernimmt und seine mangelnde pädagogische Kompetenz durch eine womöglich eher angemäße als ausgewiesene therapeutische Handlungskompetenz auszugleichen versucht. Entsprechende Ansätze der Didaktik führen in Theorie und Praxis nur dazu, daß neben einen ansonsten unveränderten Unterricht therapeutische Formen eines Unterrichts über den Unterricht, eines Meta-Unterrichts also, treten, welche den Lehrer von der Aufgabe entlasten, seinen Unterricht anspruchsvoll zu planen, und daher den Schülern nicht zu einer qualitativen Verbesserung ihres Unterrichts verhelfen.

Das andere bedenkliche Phänomen, welches mit einer Abtrennung der Erziehungs- von der Unterrichtsaufgabe unweigerlich verbunden ist, betrifft den Unterricht selbst. Ist erst einmal zwischen Haltungserziehung und unterrichtlicher Wissensvermittlung unterschieden, so zerfällt der Unterricht seinerseits in unvermittelt nebeneinander stehende Fächer mit aufeinander folgenden Lektionen, die im einzelnen Unterrichtsfach miteinander abgestimmt sein mögen, über die Grenzen der jeweiligen Unterrichtsfächer hinaus aber in keinem für Lehrer und Schüler sinnfälligen

Zusammenhang mehr stehen. Seit Einführung des Fachlehrerprinzips im öffentlichen Schulwesen haben Pädagogen und Reformen immer wieder versucht, Modelle für ein ganzheitliches Lernen zu entwerfen und auszuprobieren, in denen Herz, Kopf und Hand, Schule und Leben, Haltungserziehung und Wissensvermittlung, Erziehung und Unterricht eine Einheit bilden. In didaktischer Hinsicht tendieren solche Vorstellungen entweder zu einer reinen Pädagogik vom Kinde aus, welche die Aufgaben der Erziehung den Bedürfnissen der Kinder entlehnt, oder zu Formen eines Gesamtunterrichts, in den der Lehrer alles einbringt, was er an Wichtigem zu wissen und vermitteln zu können meint. Letzteres möchte ich kurz an einem Beispiel erläutern, das uns heute so fremd ist, daß wir an ihm die Willkür und Beliebigkeit, in welche gerade eine ganzheitliche Pädagogik führen kann, sogleich bemerken. Um religiöse, politische, naturkundliche und literarische Unterrichtsinhalte nicht losgelöst voneinander, sondern miteinander abgestimmt im Unterricht zu vermitteln, hat CHRISTIAN UFER 1886 vorgeschlagen, im 6. Schuljahr im Religionsunterricht das Leben JESU und den Auftrag zur Missionierung der ganzen Welt durch das Christentum zu behandeln, im Geographieunterricht am Beispiel des COLUMBUS die Entdeckungsreisen und die Gründung von Kolonien durchzunehmen, im naturwissenschaftlichen Unterricht an den Eigenschaften des Meerwassers, das COLUMBUS durchfuhr, das archimedische Prinzip des Auftriebs einzuführen, und im Deutschunterricht, damit dieser sich ebenfalls in den Zusammenhang einfüge, SCHILLERS Ballade „Der Taucher“ zu besprechen.

Dieses Beispiel belegt, in welche Aporie eine ganzheitliche Pädagogik führen kann, denn in ihm wird das Christentum zur ideologischen Rechtfertigung des Kolonialismus verkürzt und ein beliebiger Zusammenhang zwischen einer Ballade und einem Gesetz der Mechanik als ganzheitliches Lernen ausgegeben. Ich habe dieses Beispiel erwähnt, nicht um mit seiner Hilfe jeden Versuch, Sinnbezüge über die Grenzen der einzelnen Schulfächer hinweg herzustellen und zum Gegenstand des Unterrichts zu erheben, als obsolet zu erweisen, sondern um deutlich zu machen, daß es einfache Lösungen der hier anstehenden Fragen durch eine naiv-ganzheitliche Pädagogik nicht geben kann. Sowenig es in der Medizin ein einfaches Zurück hinter ihre Ausdifferenzierung in Fach- und Regionalmedizinen geben kann, sowenig steht der Pädagogik eine Rückkehr in ein ganzheitliches Lernen offen. Ganzheitlich war das Lernen in gewissem Sinne in der früheren Ständegesellschaft, in der die Sphären der Familie und des Berufs weitgehend identisch waren und die nachwachsende Generation im Kreis des Familienlebens die für die Tradierung der ökonomischen Produktionstechniken und der Regeln und Konventionen des Zusammenlebens notwendigen Erfahrungen machte. Diese Ganzheitlichkeit hatte ihren Preis, denn sie schloß sozialen Aufstieg und Mobilität und individuelle Freizügigkeit über die Grenzen des eigenen Standes hinweg weitgehend aus.

Was aber heißt nun „durch Unterricht erziehen“, wenn sich diese Formel gleichermaßen gegen eine Auflösung des Zusammenhangs von Erziehung und Unterricht in therapeutische Maßnahmen einerseits und didaktische Unterrichtslektionen des Einzelfachunterrichts andererseits wie gegen ein ganzheitliches Lernen wendet, in dem die Unterrichtsinhalte über die Grenzen des jeweiligen Faches hinweg durch das Band einer geschlossenen Gesinnung und Ideologie äußerlich zusammengehalten werden? Die verlorene Ganzheitlichkeit kann nicht dadurch wiedererlangt werden, und die drohende Auflösung der pädagogischen Verantwortung in eine



therapeutische und didaktische läßt sich nicht dadurch abwenden, daß die Einheit des zu Lernenden ideologisch vorgetäuscht und der Sinn des Unterrichts zum Beispiel in Mathematik, den Naturwissenschaften, Geschichte, Literatur, Politik und Religion in den östlichen Staaten auf den Beitrag dieser Fächer für den Aufbau des Sozialismus, bei uns dagegen auf ihre Leistung für die Erhaltung unserer freiheitlich demokratischen Grundordnung gegründet wird. Durch Unterricht erziehen kann vernünftigerweise nur heißen, im Durchgang durch die Gegenstände und Inhalte des Unterrichts den Unterricht selbst so zu gestalten, daß er Einfluß auf die Identitätsentwicklung der Lernenden gewinnt, diesen ein vertieftes Weltverständnis ermöglicht und vermittelt hierüber eine möglichst universelle Handlungskompetenz erschließt. Was damit gemeint ist, möchte ich an drei Merkmalen eines erziehenden Unterrichts aufzeigen, die m. E. in jeweils spezifischer Form für den Unterricht von der Grundschule bis hin zur Universität gelten und zusammengekommen Orientierungen pädagogischer Verantwortung im Unterricht darstellen.

Die Merkmale eines erziehenden Unterrichts selbst sind seit langem bekannt, allenfalls ihre Bezeichnung und die Gewichtung ihres Zusammenhangs, der Beachtung verlangt, ist neueren Datums. Es sind dies die methodische, die thematische und die institutionelle Offenheit des Lernens und Lehrens im erziehenden Unterricht.

Unter *methodischer Offenheit* ist zu verstehen, daß sich der Aufbau von Wissensstrukturen im Lernprozeß, ganz gleich, ob sich diese auf mathematische, naturwissenschaftliche, historisch-sozialwissenschaftliche, literarisch-ästhetische oder moralisch-politische Inhalte und Sachverhalte beziehen, niemals aus den Wissenschaften, die diese Sachverhalte analysieren und systematisieren, ableiten läßt. Der im Lernprozeß stattfindende Aufbau von Wissensstrukturen folgt weder unmittelbar aus der Struktur der das jeweilige Wissen ordnenden Wissenschaft noch wiederholt sich in ihm einfach die Geschichte der Entwicklung der jeweiligen Wissenschaft. Vielmehr sind Lernprozesse ihrerseits konstitutiv für den Aufbau von Wissensstrukturen. Lernen ist wesentlich Aneignung eines dem Lernenden zunächst noch Fremden, das für den Lernenden allererst dadurch entsteht, daß er es sich im Ausgang von schon Gelerntem aneignet. Lernen ist in gewissem Sinne ein schöpferischer Vorgang, der zwar meist nicht das erzeugt, was in ihm angeeignet wird, weil die anzueignende Sache anderen längst bekannt ist, in dem jedoch für den Lernenden selbst das anderen schon Bekannte allererst entsteht.

Darum lautet die methodische Grundfrage pädagogischen Handelns nicht, wie bringe ich jemandem etwas bei, was er noch nicht kann und weiß, sondern: Durch welche Fragen, Erfahrungen, Entdeckungen kann der Lernende sich etwas aneignen, das ihm nicht einfach beigebracht werden kann, das er aber ohne Rücksichtnahme auf die Struktur des Aneignungsprozesses nicht oder nicht so rasch würde lernen können? In methodischer Hinsicht ist Lernen also ein interaktiver Prozeß in Auseinandersetzung mit einer zu lernenden Sache, der auf Mitwirkungsmöglichkeiten und -leistungen des Lernenden basiert, die als von diesem erbringbar vorausgesetzt werden müssen und in ihrer inhaltlichen Bestimmtheit doch erst im Lernprozeß entstehen. In methodischer Hinsicht zeichnet sich darum erziehender Unterricht dadurch aus, daß er vom schon erworbenen Wissenszusammenhang des Lernenden ausgeht, an diesen anzuknüpfen und den Lernenden zur Aneignung des jeweils zu

Lernenden aufzufordern versucht. Um ein plastisches Beispiel hierfür heranzuziehen: Gäbe es nicht die uns bekannten verschiedenen Farben, könnte kein Kind lernen, Farben zu unterscheiden. Aber einem Kind, das noch keine Farben unterscheiden kann, können wir die Unterscheidung der Farben nicht einfach beibringen. Unterscheiden wir selber im Gespräch mit ihm jedoch nicht zwischen verschiedenen Farben, so könnte es dies nicht im Sinne unserer Unterscheidungen und vor allem nicht so früh lernen. Lernen ist also ein genetisch-interaktiver Prozeß, der methodisch nur dann optimal gefördert werden kann, wenn die Mitwirkungsleistungen des Lernenden am eigenen Lernprozeß beachtet und stetig erweitert werden.

Unter *thematischer Offenheit* ist zu verstehen, daß die Relevanz, welche eine zu lernende Sache für den Lernenden hat, sich niemals nur auf die zu lernende Sache bezieht und niemals unmittelbar aus dieser folgt. Zwischen der sachlichen oder der wissenschaftlichen Richtigkeit und Stimmigkeit eines Gelernten und dem Sinn, der praktischen Bedeutsamkeit für das eigene und gemeinsame Handeln besteht eine interpretative Differenz, die weder wissenschaftlich noch politisch einfach überbrückt werden kann. Wissenschaftlich ist sie nicht überbrückbar, weil es hier um Fragen geht, die über den Horizont einzelner Wissenschaften oder einzelner Wissenschaftsgruppen hinausweisen, politisch nicht, weil es sich um Fragen handelt, für die es weder eine parteidogmatische noch eine plebiszitäre Lösung geben kann.

Um auch dies an einem Beispiel zu verdeutlichen: Wissenschaftliche Technokratie und politischer Dezisionismus sind beide gleichermaßen ungeeignet dazu, die uns im Weltmaßstab bedrängenden Probleme der Naturpflege, der Friedenssicherung und der Entwicklung einer auf Vielfalt und gegenseitiger Achtung basierenden Weltinnenkultur als Basis und Medium humaner Gerechtigkeit zu sichern. Der sogenannte Fortschritt in der Militärtechnologie zum Beispiel kann ebenso zum Untergang des Lebens auf der Erde führen wie die schlichte Befolgung einer politischen Dezision für Abrüstung. Für die genannten Fragen, die heute nahezu jedermann bewegen und bedrängen, kann es staats- oder parteipolitisch regionalisierte Lösungen ebensowenig geben wie einzelwissenschaftliche Lösungen. Denn sie beziehen sich auf die menschliche Gesamtpraxis in den historisch vorgegebenen Bereichen ausdifferenzierter Humanität, auf Arbeit und Ökonomie, Sitte und Ethik, Erziehung und Pädagogik, Zukunftsplanung und Politik, Kunst und Religion.

Thematische Offenheit als zweites entscheidendes Merkmal erziehenden Unterrichts besagt in diesem Zusammenhang, daß es Aufgabe des Pädagogen ist, auf jede Form von Indoktrination zu verzichten, auch auf diejenige einer Indoktrination zur Wissenschaftsgläubigkeit oder zur Gläubigkeit im Sinne einer politischen Ideologie. Statt dessen bemüht sich erziehender Unterricht um eine Mehrdimensionalität, welche im Einzelfachunterricht sowohl Bezüge zu anderen Fächern als auch zu Fragen und Problemen der menschlichen Praxis herstellt, die in nicht ineinander überführbare Formen ausdifferenziert ist. So können zum Beispiel die physikalische Optik zur Zeit GALILEIS mit der Entwicklung des Fernrohrs, der Entstehung des neuzeitlichen Weltbildes, dem Streit zwischen Naturwissenschaft und Kirche in Beziehung gebracht, oder neuere Entwicklungen in der Elektronik sowohl natur- als auch sozialwissenschaftlich im Hinblick auf ihre ökonomischen und sozialen Implikationen verfolgt werden. Dagegen, daß ein solcher Unterricht in Beliebigkeit

abgeleitet und der Lehrer in ihm außerhalb der Grenzen seiner fachlichen Kompetenz bloß Halbwissen an seine Schüler weitergibt, vermag nur eine im Lehrkanon der Schulen abgesicherte Vielseitigkeit und eine wissenschaftlich breite Lehreraus- und -weiterbildung zu schützen, welche neben naturwissenschaftlichen auch historische und sozialwissenschaftliche, philosophische, literarische und pädagogische Studien einschließt.

Für jeden pädagogisch legitimierten Unterricht – von der Grundschule bis zu den Hochschulen – gilt, daß er seine aufklärende Kraft für die Lernenden aus einer zwar fach- und sachbezogenen, gleichwohl aber überfachlichen Offenheit gewinnt, die erst dann zustande kommt, wenn er nicht nur Verbindungen zwischen verschiedenen Wissensbereichen beziehungsweise Wissenschaften herstellt, sondern zugleich Bezüge zu Fragen, Problemen und Aufgaben der menschlichen Gesamtpaxis in den Dimensionen der Arbeit, der Sitte, der Pädagogik, der Politik, der Kunst und Religion einschließt. Darum lautet die thematische Grundfrage pädagogischen Handelns im Sinne eines erziehenden Unterrichts nicht einfach, welche Kenntnisse sind Heranwachsenden nach Maßgabe von Lehrplänen und mit diesen abgestimmter Schulbücher beizubringen, sondern: In welchen Querverbindungen steht die zu lernende Erkenntnis zu fachimmanenten und fachexternen Erkenntnissen anderer Disziplinen und in welchen Sinnbezügen ist sie zu erörtern?

Thematische Offenheit in diesem Sinne läßt sich nur anstreben, wenn zugleich der Grundsatz methodischer Offenheit beachtet wird. Beide zusammen aber verlangen die Beachtung eines dritten Grundsatzes, desjenigen *institutioneller Offenheit*. Der größte Teil der Sinnbezüge des zu Lernenden erstreckt sich ja keineswegs nur auf die Lernprozesse innerhalb einer Institution; und die oft komplexen Bezüge, die zwischen der Vielfalt der Erkenntnisse bestehen, die Menschen lernen müssen und die Wissenschaften ordnen und systematisieren, sind ja nicht nur Gegenstände für eine durch Unterricht zu fördernde Aneignung, sondern verweisen auf Verwendungs- und Bedeutungszusammenhänge im individuellen und gesellschaftlichen Handeln außerhalb der Institution Schule. Dies aber besagt im Hinblick auf die beiden zuerst erörterten Grundsätze erziehenden Unterrichts, daß die Mitwirkung der Lernenden am eigenen Lernprozeß und ihre durch Unterricht zu fördernde Offenheit und Vielseitigkeit im Verstehen und Deuten komplexer Zusammenhänge von der Schule und speziell im erziehenden Unterricht nur anerkannt werden können, wenn es innerhalb und außerhalb der Schule Mitwirkungsmöglichkeiten für die Heranwachsenden gibt, in denen sie das im Unterricht Gelernte in für sie bedeutungsvollen und ernsthaften Situationen bewähren können. Innerhalb der Institution Schule lassen sich solche Situationen nur in dem Maße planen und einrichten, in dem es solche Situationen auch außerhalb des schulisch organisierten Lernens gibt.

Um auch dies wenigstens kurz an einigen Beispielen zu verdeutlichen: Historischer und politischer Unterricht über den Nationalsozialismus kann sein Ziel, die Heranwachsenden über die Vorgeschichte unserer Republik aufzuklären, nur erreichen, wenn das Gespräch über die historisch-gesellschaftliche Entwicklung der nationalsozialistischen Ideologie und ihre Bejahung durch weite Teile unseres Volkes nicht auf die Innenbezirke der Schulen oder Gedenkreden anläßlich ein halbes Jahrhundert zurückliegender Ereignisse begrenzt, sondern auch zwischen

den Generationen geführt wird und eine Aufklärung über die diesbezügliche Geschichte in der eigenen Schule, der Kommune, ihren Parteien, Verbänden, Gruppierungen einschließt. Oder um ein anderes, dem Thema dieses Symposiums näherliegendes Beispiel heranzuziehen: Gesundheitserziehung durch Schulunterricht kann Gesundheitspflege im gesellschaftlichen Zusammenhang nur fördern, wenn die Aufgabe der Gesundheitspflege gerade nicht an innerschulisches Lernen delegiert wird, sondern innerhalb und außerhalb der Schule Anerkennung findet.

Darum lautet die auf die Qualität pädagogischer Institutionen bezogene Grundfrage pädagogischen Handelns nicht, welche Leistungen lassen sich im Erziehungssystem erbringen, wenn ihm nur die dazu erforderliche Kompetenz zugesprochen und die notwendigen Mittel zur Verfügung gestellt werden, sondern: Wie läßt sich die für fruchtbare Lernen notwendige und zwar wechselseitige Offenheit zwischen pädagogischen Institutionen im engeren Sinne und außerpädagogischen Institutionen sichern, und wie läßt sich vermeiden, daß professionalisierte Pädagogen sich Kompetenzen zur Lösung von Problemen anmaßen, die nur von Ökonomie, individuellem und öffentlichem Zusammenleben, Politik, ästhetisch-literarischer und religiöser Praxis gemeinsam bearbeitet werden können, und schließlich, wie läßt sich vermeiden, daß die anderen gesellschaftlichen Bereiche und Subsysteme der professionalisierten und institutionalisierten pädagogischen Praxis Aufgaben zuweisen, die in ihnen selber nicht ernst genommen werden?

Diese methodischen, thematischen und institutionellen Merkmale eines erziehenden Unterrichts habe ich aus drei Gründen betont. Sie verweisen zum einen auf Gemeinsamkeiten zwischen medizinischer und pädagogischer Praxis, sie charakterisieren zum anderen Anstrengungen und Erfahrungen, die die Pädagogen in der Krankenhausschule Münster unternehmen und machen, und sie geben darüber hinaus einen Hinweis darauf, weshalb Mediziner und Pädagogen seit so vielen Jahren in der Krankenhausschule Münster, die weder nur eine Schule noch nur ein Krankenhaus ist, erfolgreich zusammenwirken.

Was die Gemeinsamkeiten medizinischen und pädagogischen Handelns betrifft, so können auch die Mediziner, sieht man einmal von Krankheiten wie zum Beispiel bestimmten Infektionskrankheiten ab, nicht einfach und ausschließlich auf ihre technischen, also medikamentösen und operativen Eingriffsmöglichkeiten vertrauen, sondern müssen *methodisch* die Mitwirkung des Patienten am Genesungsprozeß oder in der Annahme der eigenen Krankheit als unverzichtbares Moment ihrer Praxis einbeziehen. Ebenso weist die Medizin wie die Pädagogik *thematisch* Bezüge zu allen Dimensionen ausdifferenzierter Humanität von der Arbeit über die Formen des Zusammenlebens in der jeweiligen Bezugsgruppe bis hin zu Fragen politischer und religiöser Praxis auf. Und als gesellschaftlich ausgegrenzter Subbereich steht die Medizin *institutionell* ebenso wie die Pädagogik im Erziehungs- und Bildungswesen vor der Aufgabe, in einer besonderen gesellschaftlichen Institution professionalisiert Leistungen zu erbringen und Probleme lösen zu helfen, die in alle anderen gesellschaftlichen Subsysteme hineinreichen und ihren Ursprung oft nicht im engeren Horizont medizinischen Handelns haben.

Diese dreifache Gemeinsamkeit wirkt sich auch auf die Arbeit der Pädagogen in der Krankenhausschule Münster durchaus vorteilhaft aus, denn sie begünstigt geradezu die Chancen für einen erziehenden Unterricht. Pragmatischer Anlaß für den

Aufbau der Krankenhausschule war zweifellos die Erfahrung, daß schulpflichtige Kinder und Jugendliche, die sich einem längeren Krankenhausaufenthalt unterziehen müssen, in ihrer weiteren Entwicklung nicht optimal gefördert werden können, wenn man sich ausschließlich auf ihre medizinische Versorgung konzentriert. Durch die Krankheit bedingtes Schulversagen zu vermeiden und die Rückkehr der Heranwachsenden in ihre Schule zu erleichtern, war und ist zweifellos ein Ziel der Krankenhausschule. Trotz dieser pragmatischen und durchaus wichtigen Perspektive wäre es jedoch völlig verfehlt, die Konzeption der Krankenhausschule nur unter dem Gesichtspunkt einer Verlängerung und Ausdehnung der Schulpflicht bis in die Innenbezirke klinischer Betten- und Therapieräume zu betrachten. Denn die Krankenhausschule ist für ihre Adressaten weitaus eher eine Angebotsschule als eine Pflichtschule. Dies wiederum eröffnet den in ihr tätigen Pädagogen stärker und eindeutiger als den an „Schulen für Gesunde“ Tätigen, den Kranken zunächst einmal als eine in seinen Lernmöglichkeiten noch unbekannte Person anzunehmen, der vielleicht einen langwierigen Lernprozeß vor sich hat oder womöglich erst gesund wird, wenn er mit seiner Krankheit oder Behinderung leben lernt, dessen eigentliche Bewährungssituation nicht in der Klinik und auch nicht in der Krankenhausschule liegt, sondern im gesellschaftlichen Leben außerhalb der Einrichtung – und im Extremfall im bevorstehenden Tod – erst auf ihn zukommt. Der von der Krankheit her vorgegebene Ernst der Situation, in der sich der Heranwachsende als Lernender befindet, verbietet zudem jede Idylle einer ganzheitlichen Pädagogik. Denn er verlangt gerade vom Kranken Anstrengungen, die keineswegs in einer bloßen Rücksichtnahme auf seine Krankheit aufgehen. Dabei kann im Einzelfall die Krankheit gleichsam zu einer konzentrierenden Mitte werden, von der her sich die Fragen stellen, wie man sich auf eine Arbeit in der Gesellschaft vorbereiten, an einer vernünftigen Kommunikation mit anderen aktiv partizipieren, über die Bereitschaft und Fähigkeit, unter Hilfestellung anderer zu lernen, die Freiheit der Selbsterziehung erlangen, die Kompetenzen zur politischen Beratung über eine gerechte Zukunft sich aneignen und die religiöse Sinndimension der Gewißheit der eigenen Endlichkeit nicht für den ungewissen Zeitpunkt des eigenen Todes aufbewahren, sondern ein Leben führen kann, das durch Anteilnahme am Leben und Sterben der Mitmenschen und die lebenslängliche Vorbereitung auf den eigenen Tod mitbestimmt ist.

Durch diesen Ernst der Situation unterscheidet sich die pädagogische Arbeit in der Krankenhausschule graduell von derjenigen anderer Schulen. Dieser Ernst stiftet Chancen für pädagogisches Handeln, die so außerhalb der Krankenhausschule nicht ohne weiteres gegeben sind. Dies wiederum verweist auf Grenzen einer unmittelbaren Übertragbarkeit der Erfahrungen, die innerhalb dieser Institution gemacht werden. Dies verweist aber auch darauf, wie wichtig es in der Pädagogik ist, der Frage nach einem sinnbestimmten, ernsthaften Lernen besondere Beachtung zu widmen. Die genannten drei Maximen einer methodischen, thematischen und institutionellen Öffnung schulischen Lernens können hier vielleicht Hinweise für eine gelingende Verbesserung der pädagogischen Praxis innerhalb und außerhalb der Schulen geben.

*Literatur*

- BENNER, D.: Grundstrukturen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, hrsg. von D. LENZEN. Bd. 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1983. S. 281–300.
- BENNER, D./RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- BERGMANN, H.: Die Bildungschance des jungen Patienten. Heidelberg 1980.
- VON HENTIG, H.: Was ist eine humane Schule? München/Wien 1976.
- HERBART, J. FR.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. 1808.
- UFER, CH.: Vorschule der Pädagogik Herbarts. Dresden <sup>5</sup>1888.

*Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine und Historische Erziehungswissenschaft der Universität in Münster, Georgskommende 26, 4400 Münster