

Rittelmeyer, Christian

Über Erziehungsziele der staatlichen Schule

Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 37-48



Quellenangabe/ Reference:

Rittelmeyer, Christian: Über Erziehungsziele der staatlichen Schule - In: Die Deutsche Schule 86 (1994) 1, S. 37-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311136 - DOI: 10.25656/01:31113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311136>

<https://doi.org/10.25656/01:31113>

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

86. Jahrgang 1994 / Heft 1

Rolf Wernstedt

Aktuelle Kriterien der Hochschulreife

5

Überlegungen zur Fortschreibung des Tutzingener Maturitätskatalogs von 1958

Der Niedersächsische Kultusminister hatte seine Kolleginnen und Kollegen im Oktober 1993 in die Evangelische Akademie Loccum zu einer Tagung eingeladen, um zu prüfen, ob über die umstrittene Dauer der Schulzeit rationaler entschieden werden könne, wenn man von den Kriterien ausgeht, nach denen am Ende der Schulzeit über die Hochschulreife entschieden wird. Zur Einführung stellte er die Beziehung zwischen dem Maturitätskatalog von 1958 und der gegenwärtigen Problemlage her.

Ludwig Huber

Nur allgemeine Studierfähigkeit oder doch allgemeine Bildung?

12

Zur Wiederaufnahme der Diskussion über „Hochschulreife“ und die Ziele der Oberstufe

Hochschulreife darf unter einer pädagogischen Perspektive nicht allein „aus der Sicht der Hochschulen“ bestimmt werden, sondern es ist möglichst detailliert zu klären, mit welchen (neuen) Herausforderungen die Studierenden an den Hochschulen konfrontiert sein werden und in welchem Maße diese z. B. von Fach zu Fach differieren. Allgemeine Bildung erweist sich schließlich gegenüber einer enger gefaßten Studierfähigkeit als (wieder) bedeutsame Kategorie.

Josef Lange

**Allgemeinbildung, allgemeine Hochschulreife und Studierfähigkeit
aus Sicht der Hochschulen**

27

Vortrag vor der KMK am 13. 10. 1993 in Loccum

Auch aus der Sicht der Hochschulrektorenkonferenz müssen die Kriterien der Hochschulreife von den Bedingungen abgeleitet werden, unter denen eine größer gewordene Anzahl der Heranwachsenden sich auf eine veränderte und sich verändernde Zukunft vorbereiten und einstellen soll. Die Einstellungen und Verhaltensweisen, mit denen heutzutage viele Studierende ein Studium beginnen, scheinen diesen Anforderungen nicht ausreichend zu entsprechen.

Christian Rittelmeyer

Über Erziehungsziele der staatlichen Schule

37

Daß die Schule ihrer Erziehungsaufgabe nicht (mehr) gerecht werde, wird angesichts mancher neueren Entwicklung immer häufiger behauptet. Gegen mancherlei verkürzende Betrachtung dieser Funktionen setzt der Autor ein Plädoyer für die Leiblichkeit, die neben dem Denken, Fühlen und Wollen eine gleichrangige Bedeutung haben sollte.

Gerd Heursen

Stimmen unsere Lehrpläne schon wieder nicht?

49

Über die Notwendigkeit autonomer und dezentraler Lehrplanarbeit an den Schulen

Können sich Lehrpläne an der „Lebenswelt“ der Kinder orientieren, ihrer Individualität gerecht werden und zugleich sichern, daß allen Heranwachsenden ein verbindliches Maß an gemeinsamer Kultur vermittelt wird? – Die Schuladministration kann den wachsenden Rechtfertigungszwang allenfalls dadurch bearbeiten, daß sie den einzelnen Schulen autonome Lehrplanarbeit zugesteht und zumutet.

Heinz-Dieter Meyer

Autonomie, Ungleichheit und Bürokratie

65

Innenansichten aus einem amerikanischen Schuldistrikt

Das traditionell selbstverständliche Maß, in dem US-amerikanische Kommunen über ihre Schulen autonom entscheiden können, mag auf den ersten Blick faszinieren – bei näherer Betrachtung zeigt sich jedoch, daß sich dies in verschiedenen Regionen sehr unterschiedlich und zum Teil durchaus zum Nachteil der Lernenden auswirkt. Der Autor gibt einen detaillierten Einblick in den Alltag von Schulen, die ihren Entscheidungsfreiraum zu „nutzen“ wissen.

Walter Herzog

Von der Koedukation zur Koinstruktion

78

Ein Weg zur Förderung der Mädchen im naturwissenschaftlichen Unterricht

Bisher waren die Bemühungen nicht sehr erfolgreich, die (vor allem) den Mädchen die Naturwissenschaften im Unterricht und für den Beruf besser zugänglich machen wollten. Bei der Anschauung und der Anwendbarkeit anzusetzen, war offenbar nicht ausreichend, vielleicht ist es sogar der falsche Ansatz. Wesentlich(er) erscheint es dem Autor, die Kommunikationsbedingungen des Unterrichts zu verbessern – und damit über die „bloße“ Koedukation hinauszukommen.

Willibald Papesch

Schule und Gewalt

96

Historische, politische und pädagogische Anmerkungen

Über das Ausmaß und die Ursachen von Gewalttätigkeiten in den Schulen werden allzu rasch „sichere“ Urteile gefällt. Zu einigen gängigen Meinungen hat der Autor kritische Rückfragen. Er wird damit vielleicht wiederum auf Widerspruch stoßen – vielleicht gerade dort, wo er recht haben könnte!

Neuerscheinungen:

114

- Hartmut von Hentig: Die Schule neu denken (Theodor Wilhelm)
- Theo M. E. Liket: Freiheit und Verantwortung. Selbständigkeit und Qualität (Erich Frister)
- Hermann Giesecke: Politische Bildung (Hagen Weiler)
- Wilfried Schubarth und Wolfgang Metzger (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus (LU)
- Rudolf W. Keck (Hg.): Spätaufklärung und Philanthropismus in Niedersachsen (Johannes Tütken)
- Ulrich Schwerdt: Martin Luserke (1880 – 1968) (JöS)
- Friedrich W. Kron: Grundwissen Didaktik (JöS)
- Jahrbuch für Pädagogik 1993 (JöS)
- Hans-Günter Rolff: Wandel durch Selbstorganisation (Wolfgang Böttcher)

1. Die Diskussion über Erziehungsaufgaben der Schule

Seit einigen Jahren wird in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion vermehrt und oft sehr nachdrücklich nach den Erziehungsaufgaben der Schule gefragt. Die – wie es scheint – zunehmende Gewaltbereitschaft von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule, das erlebte Versagen der Politik angesichts drängender gesellschaftlicher Probleme, Disziplinprobleme und Ellbogenmentalität, jugendlicher Vandalismus gegen öffentliche Einrichtungen und ähnliche Ereignisse werden mit der Frage verknüpft, ob die Schule daran Mitschuld trägt oder ob sie solchen Tendenzen pädagogisch Einhalt gebieten kann. Gelegentlich wird diese Doppelfrage mit einer Kritik beispielsweise am „Gleichheitswahn“ neuerer Schulkonzeptionen oder an einer „Emanzipationspädagogik“ verbunden, in der gewisse tradierte Erziehungswerte bedenkenlos über Bord geworfen worden seien.¹

Der Verdacht auf „neokonservative“ Tendenzen mag hier naheliegen. Jedoch zeigt die genauere Beobachtung der pädagogischen Szenerie, daß sich das *Unbehagen an den Erziehungsleistungen der Schule als ein allgemeines Krisensymptom* bemerkbar macht. Dies macht nicht nur die nun schon Jahre währende Diskussion um die Merkmale einer „guten Schule“ deutlich², sondern auch die Renaissance von Publikationen zum „erziehenden Unterricht“³, die Attraktivität von „wertevermittelnden“ Bekenntnis- und Waldorfschulen⁴, die pädagogische Verunsicherung in Alternativschulen wie der Glockseeschule in Hannover⁵, schließlich und nicht zuletzt aber auch die unter Pädagogikstudenten gelegentlich beobachtbare Rehabilitation einer gewissen „Disziplin“ im Unterricht, die der erlebten „grenzenlosen Liberalität“ einen Riegel vorschiebt. Komplementär dazu wird die Frage nach der Zukunft von öffentlicher Bildung mit dem Argument forciert, daß die gegenwärtigen Schulstrukturen den Anforderungen der Zeit nicht mehr genügen.⁶

Zweifellos betrifft diese Diskussion nicht nur – und oft überhaupt nicht explizit – die Frage nach Erziehungszielen der *Schule*. Dennoch ist die Erörterung von Werten und Normen in diesem weiteren – durchaus zeit-symptomatischen – Rahmen zu verorten und deshalb keiner „konservati-

¹ „Die deutsche Angst vor dem Begriff Elite“, WaS v. 8.8.93; „Zur Erziehung verurteilt. Nach 25 Jahren: Die Folgen emanzipatorischer Pädagogik“, FAZ v. 9. 6. 93; „Die Gewalt an den Wurzeln bekämpfen“, „Die Zeit“ Nr. 29 v. 16. 7. 93

² Z. B. Steffens/Bargel 1993; Tillmann 1989

³ Z. B. Hellekamps 1991; Ramseger 1991

⁴ Klare Werte. Flucht aus der Staatsschule. Der Spiegel 6/1993

⁵ Siehe z. B. die Bemerkungen O. Negts in „Glocksee-Info 2“ (1993)

⁶ Z. B. Gonon/Oelkers 1993; Becker 1990

ven“ oder sonstwie partikularen Position zuzuordnen. Es geht dabei vielmehr um eine Aufgabe, der sich vermutlich alle staatlichen Schulen praktisch-folgenreicher als bisher stellen müssen.

Man kann sich im Hinblick auf die Frage, wozu staatliche Schulen erziehen sollen, grundsätzlich zwei konträre Positionen vorstellen. Vertreter der einen äußern im Hinblick auf den Neutralitäts- und Pluralitätscharakter der staatlichen Schule die Meinung, daß Schüler sich zwar mit ethischen Orientierungen, mit Verhaltensweisen, Gesinnungen usw. beschäftigen sollen, dabei aber *nicht auf bestimmte ethische Orientierungen hin erzogen werden dürfen*. Vielmehr gehe es um die Schulung der Fähigkeit, sich mit solchen Positionen wissenschaftlich auseinanderzusetzen zu können. Schule dürfe also – so diese Position – keine bestimmten Gesinnungen und Verhaltensweisen der Schüler anstreben bzw. präformieren.⁷

Diese Werte-Abstinenz (mit Ausnahme der wissenschaftlichen Qualifikation der Schüler) schließt alle Formen von Indoktrination der Heranwachsenden mit ethischen oder wissenschaftlichen oder verfassungsrechtlichen Begründungen aus, ein Vorsatz, der in der Tat für eine moderne staatliche Schule, die für Eltern und Kinder aus allen grundgesetzkonformen „Weltanschauungsrichtungen“ offen sein soll, angemessen erscheint. Indessen: ihre Maximen sind durchaus fragwürdig, da gerade die Fixierung z. B. auf das „Normale“, „Gängige“ sowie die Verpflichtung auf ein (szientifisches) Wissenschaftsideal ihrerseits Indoktrination sein könnten, die tatsächlich manches Problem z. B. des verantwortungslosen Umgangs mit der Natur, der politischen Phrase anstelle tätiger politischer Gestaltung, der Phantasielosigkeit und wissenschaftspolitischen Borniertheit erklären könnte.⁸ Und scheinen eine „Erziehung zur Verantwortung“, zur „Friedensfähigkeit“, scheinen gar „Sauberkeit“ (im Denken und Handeln), „Fleiß“ (beim Lernen und Sich-selber-Bilden), „Ordnung“ (in der Konsequenz des Denkens und Tuns) nicht durchaus allgemein wünschenswerte Eigenschaften zu sein, zu denen Schule „selbstverständlich“ erziehen sollte?

Damit ist schon die zweite Position angedeutet, deren Vertreter eine *Erziehung zu bestimmten Werten* favorisieren: Erziehung zum Frieden, zur Verantwortung, zur Mitmenschlichkeit, Erziehung auf christlicher Grundlage usw.⁹ Dabei ist nicht an eine Abrichtung von Schülern gedacht, sondern an – wie auch immer erzielte – Einsichten in den Sinn und in die Richtigkeit solcher Ziele.¹⁰ Freilich ist diese Position ihrerseits in der Gefahr, Schüler mit zwar gesellschaftlich weithin akzeptierten, aber gleichwohl den Blick verengenden und nicht wirklich freilassenden Standards (wie „Friedfertigkeit“, „Kooperationsfähigkeit“, „Toleranz“ usw.) zu indoktrinieren oder doch mindestens auf diese hin zu „sozialisieren“.

⁷ Z. B. Weiler 1989 und 1992

⁸ U. a. H. Rumpf hat auf szientifische Verstellungen des Blicks und auf die Notwendigkeiten eines „fremden Blickens“, einer „nebenher“ denkenden Vernunft in zahlreichen Publikationen immer wieder aufmerksam gemacht.

⁹ Am deutlichsten tritt diese Position vermutlich in katholischen Bekenntnisschulen zutage.

¹⁰ Z. B. Schreiner 1986

Die *Schulgesetze der Länder* scheinen mehr oder minder akzentuiert eine Zwischenstellung zwischen der „abstinenten“ und der „werterfüllten“ Position einzunehmen. Sie benennen nämlich über das zu vermittelnde Sachwissen und über wissenschaftliche Formalqualifikationen hinausgehende Erziehungsziele wie z. B. die Achtung kultureller und religiöser Werte, die Völkerverständigung, die christliche Grundlage der Persönlichkeitsbildung und anderes.¹¹ Diese Ziele sind indessen so abstrakt benannt, daß sie kaum eindeutige Konsequenzen z. B. für die Didaktik des Biologie- oder Chemieunterrichts haben dürften und daher der Auslegung durch Lehrer einen breiten Raum lassen (was z. B. besagt ein Satz wie „nach ethischen Gesichtspunkten handeln“ für die Art, wie man Botanikunterricht betreibt?).¹² Meine Frage geht nun dahin, ob sich solche allgemeinen Festlegungen erzieherischer Aufgaben der Schule auf begründete Weise didaktisch konkretisieren lassen. Um dabei einerseits dem Indoktrinationsvorwurf zu entgehen, andererseits aber auch nicht gebannt auf dem angeblich wissenschaftlichen, in Wahrheit möglicherweise selber eminent dogmatisch-weltanschaulichen Terrain einer ziellosen Pädagogik zu verharren, scheint mir die folgende Frage sinnvoll: *Ergeben sich Erziehungsziele der staatlichen Schule aus den Eigenarten des Schülers selber?*

2. Anthropologie des Schülers und Erziehungsziele der Schule

Ein Blick auf neuere Untersuchungen zum Thema „Sozialisationswirkungen der Schule“ ist in diesem Zusammenhang nicht uninteressant.¹³ Man kann hier nämlich den Eindruck gewinnen, daß für die Forscher keine substantiierten bildungstheoretischen Fragestellungen vorliegen; man forscht – pointiert und vielleicht nicht ganz gerecht ausgedrückt – so daher, was aus dem Zeitgeist heraus gerade forschenswert erscheint. Dabei folgt man aber mehr oder minder deutlich gewissen sozialisationstheoretischen Richtungen, die ihrerseits in ihrer Gesamtheit auch über mögliche Richtungen des Forschens durchaus aufklären könnten. Denn sie enthalten wichtige Anhaltspunkte dafür, wonach man bei der Frage nach Entwicklungsbedingungen Heranwachsender fragen sollte: nach ihrem *Denken* (Erkennen), nach ihrem *Fühlen*, nach ihrem *Wollen* und nach ihrer *Leiblichkeit*.¹⁴ Ich vermute, daß diese vier – real zusammenhängenden – Aspekte einseitig von verschiedenen Sozialisationstheorien betont und von ihren Vertretern erforscht

¹¹ Beispielhaft sind hier Angaben aus § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes genannt.

¹² Auch wenn dann z. B. die Rahmenrichtlinien für den Biologieunterricht neben materialen Zielbestimmungen (was soll gelernt werden) formale Qualifikationen wie ästhetisches Empfinden, kritische Einstellungen und anderes verlangen, werden damit keineswegs konkretere didaktische Hinweise gegeben.

¹³ Z. B. Pekrun/Fend 1991

¹⁴ Denken, Fühlen und Wollen sind eine in der Erziehungsgeschichte oft betonte Trias, die z. B. in A. Diesterwegs pädagogischen Überlegungen auch auf die Schule und Lehrerbildung bezogen wurden. Auf die pädagogischen Fragen der Leiblichkeit hat vor allem die neuere pädagogische Phänomenologie aufmerksam gemacht.

werden. So hat das *Denken* einen hervorgehobenen Stellenwert in jenen Entwicklungstheorien, die als *Kognitionstheorien* bezeichnet werden (z. B. J. Piaget, L. Kohlberg und andere) und in denen die Entwicklung des Erkennens (im allgemeinen) oder z. B. des moralischen Denkens (im besonderen) untersucht werden. Der Bereich des *Fühlens* (bzw. der Emotionen, der Affekte, der Sympathien und Antipathien) ist besonders in der *psychoanalytischen Entwicklungstheorie* beachtet worden (S. Freud, E. H. Erikson und andere). Der Bereich des *Wollens* – diese Zuordnung mag zunächst besonders befremden – ist m. E. durch die *klassischen Lerntheorien* hervorgehoben worden, in denen bewußt das Denken und Fühlen von Heranwachsenden als wissenschaftlich nicht erkennbare „black box“ eingeklammert wurde (B. F. Skinner u. a.). Statt dessen sieht man hier auf beobachtbare Reaktionen, die unter der Bedingung positiver oder negativer „Bekräftigung“ durch gewisse Reize hervorgerufen werden (in dieser Weise wird z. B. die Aggression eines Schülers gegen Mitschüler als konditioniertes Ergebnis von Erfolgserlebnissen beim Ausagieren solcher Aggressionen beschrieben). Schließlich wird die *Leiblichkeit* des Heranwachsenden in den *biopsychologischen* und in den *Reifungstheorien* besonders betont (z. B. bei der Beschreibung der Auswirkungen des Körperwachstums in der Pubertät auf das Lernverhalten von Schülern).¹⁵ Man könnte daher folgende Zuordnung von anthropologischen Aspekten zu sozialisationstheoretischen Richtungen vornehmen:

Denken:	Kognitionstheorien
Fühlen:	psychoanalytische Theorien
Wollen:	klassische Lerntheorien
Leiblichkeit:	biopsychologische Theorien

Gegen eine solche Zuordnung sind mehrere Einwände denkbar. Ein Haupteinwand wird sicher lauten, daß die vier Sozialisationstheorien unrichtig charakterisiert sind, wenn man sie auf die vier anthropologischen Aspekte bezieht. Zu diesem Einwand sei hier – auf knappem Raum – nur soviel gesagt, daß zwar die Hauptvertreter der einzelnen Sozialisationstheorien zweifellos nicht nur jeweils *einen* anthropologischen Aspekt im Auge hatten und insofern hier etwas zu schematisiert zugeordnet werden. Piaget z. B. hat sich sehr wohl auch mit den Affekten und Gefühlen heranwachsender Kinder, Erikson und Freud haben sich auch mit dem Denken und den Willensimpulsen von Kindern befaßt. Dennoch zeigt m. E. eine genaue Analyse der Argumentationsstrukturen und Akzentsetzungen, der Wortwahl und Beispiele in ihren Theorien, daß sie sich auf jeweils einen der vier Aspekte besonders konzentrieren (wobei „ein Aspekt“ – etwa das „Fühlen“

¹⁵ Überblicke über die wichtigsten Entwicklungstheorien sind z. B. enthalten in: Trautner, H. M.: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Göttingen 1978; Garz, D.: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen 1989; Flammer, A.: Entwicklungstheorien. Bern/Stuttgart 1988.

¹⁶ So gibt es zur Willenspsychologie, zur Kognitions- und Emotionspsychologie und neuerdings auch zur Biopsychologie eine sehr umfangreiche wissenschaftliche Diskussion, in der sich die Komplexität des jeweiligen Aspektes deutlich zeigt.

– für sich dann wieder ein sehr komplexes Gebiet bildet).¹⁶ Die größten Interpretationsschwierigkeiten dürften allerdings im Hinblick auf die Verbindung von „Wollen“ und „Lerntheorien“ bestehen. Es sei daher betont, daß der alltägliche Sprachgebrauch „Wollen“ vielfach mit „bewußtem Wollen“ gleichsetzt, d. h. die real oft beobachtete Verknüpfung von Denken und Wollen betont. „Wollen“ ist jedoch auch im unbewußten Tun, z. B. im Heben und Absenken der Beine beim Laufen, im unbewußten Zurückstreichen der Haare, in der mißbilligenden Physiognomie des Lehrers gegeben und wird hier in diesem elementaren Sinne verstanden; „intentionales“, zielgerichtetes Wollen ist schon eine Verbindung der Tathandlung mit Gefühl und Erkenntnis/Denken.

Ein zweiter Einwand könnte lauten, daß die vier anthropologischen Aspekte in dieser Trennschärfe, wie es das Schema nahelegt, nicht voneinander zu unterscheiden sind und im übrigen auch genauer definiert werden müßten. Auf den ersten Teil des Einwandes werde ich gleich zurückkommen, der zweite betrifft in der Tat die Notwendigkeit einer genauen begrifflichen Klärung, die hier aber nicht geleistet werden kann.¹⁷ Jedoch zeigt m. E. eine genauere phänomenologische Analyse unseres Alltagsverhaltens, daß wir jene Aspekte sehr wohl unterscheiden – etwa in der Forderung, unser Urteil über andere Menschen nicht durch Antipathien eintrüben zu lassen (Denken, Fühlen sind hier unterschieden), oder im Bekenntnis, beim Schlagen eines Kindes sei einem das Temperament durchgegangen (das Denken betrachtet den Ausdruck eines Gefühlsimpulses im Wollen, in der Tathandlung), usw.

Ein dritter Einwand könnte lauten, daß – selbst wenn dies einmal so gewesen sein sollte – gegenwärtig keine „einseitigen“ Sozialisationstheorien der geschilderten Art mehr beobachtbar seien. Man würde in diesem Zusammenhang mit guten Gründen beispielsweise auf die Verbindung von Kognitions- und Lerntheorie in der sozialkognitiven Lerntheorie A. Banduras hinweisen, auf die Berücksichtigung kognitionstheoretischer, leibphänomenologischer und lerntheoretischer Elemente in verschiedenen neueren psychoanalytischen Theorien usw. Aber dieser Hinweis bestätigt dann auch nur, daß die Einseitigkeit jener Theorien, die offenbar dennoch aus einem gleichsam verteilten feinen Gefühl für die Wichtigkeit eines jeden der vier Aspekte hervorgegangen ist, erkannt wird und überwunden werden soll. Die erbitterte Kontroverse z. B. zwischen dem Lerntheoretiker B. F. Skinner und dem Kognitions- und Vererbungstheoretiker N. Chomsky über die Erklärung des kindlichen Spracherwerbs ist auch so zu deuten, daß jeder befürchtete, durch das theoretische Verfahren des jeweils anderen könnte ein wichtiger anthropologischer Aspekt gleichsam unter den Tisch gekehrt werden. Leicht führen indessen auch sogenannte integrative Sozialisationstheorien zu einem Beschreibungsmischmasch, in dem jene wichtigen Komponenten des menschlichen Wesens nicht mehr zu erkennen sind. Das gilt

¹⁷ Als Beispiele für die begriffliche Auseinandersetzung mit den menschlichen Gefühlen seien hier genannt: Fink-Eitel/Lohmann 1993; Harris 1992; Birbaumer/Öhmann 1993.

auch für scheinbar hier unbeachtete Sozialisationstheorien wie den „Symbolischen Interaktionismus“, der m. E. bei genauerer Betrachtung – unterschiedlich je nach Vertreter – seine Argumente aus den genannten vier entwicklungstheoretischen Grundrichtungen kompiliert, wobei allerdings die letzte, die biopsychologische, kaum Beachtung findet.¹⁸

Entscheidend scheint mir im Hinblick auf die genannte Zuordnung von Entwicklungstheorien zum Denken, Fühlen, Wollen und zur Leiblichkeit des Menschen zu sein, daß man eine solche Korrespondenz nicht schematisch auffaßt. Denn natürlich hat alles Denken, Fühlen und Wollen einen leiblichen Aspekt (oder eine leibliche „Grundlage“), der „Leib“ könnte daher auch quer zu den drei übrigen Aspekten angeordnet werden. In allem Denken ist aber auch Wollen tätig (wer wüßte nicht aus seiner Schülerzeit um den inneren Ruck, den man sich z. B. angesichts drohender Mathematik-Hausaufgaben geben muß). Alle Sympathien und Antipathien sind mehr oder minder deutlich konturiert durch Gedanken (etwa eines Schülers über den Lehrer, den er nicht leiden mag), das Denken wiederum wirkt – wie Forschungen zeigen – bis in die Organbildung des Gehirns, usw. Mit anderen Worten: *real bilden diese unterschiedenen anthropologischen Aspekte eine lebendige Einheit*. Das gilt auch für die didaktischen Folgerungen, die man mit dem beschriebenen Schema verknüpfen kann.

Im Hinblick auf das eingangs geschilderte Problem ergibt sich nun die entscheidende Frage, ob sich aus jenen anthropologischen Aspekten, die in den traditionellen Entwicklungstheorien mehr oder minder einseitig in den Blick gerückt und damit m. E. oft verkannt wurden, auch Erziehungsaufgaben für die Schule ergeben?

3. Erziehungsaufgaben der Schule?

Aus den genannten Überlegungen ergibt sich zunächst die Forderung, *in allem Unterricht Denken, Fühlen, Wollen und – wie gleich erläutert werden soll – auch die Leiblichkeit gleichermaßen anzusprechen*. Die Frage, wie das in den einzelnen Unterrichtsfächern und Schulstufen geschehen kann, hängt zwar von institutionellen und rechtlichen Vorgaben sowie von Entwicklungsbedingungen der Schüler ab; dennoch bleibt dem Lehrer dabei ein weiter didaktischer Gestaltungsspielraum. Die folgenden Hinweise sind daher auch nur als Beispiele zu verstehen, die zur Konkretisierung der zuvor entwickelten Kategorien dienen sollen. Bei dieser Konkretisierung sollte immer die Frage gestellt werden, welche Erziehungsaufgaben sich aus einer Phänomenologie der vier anthropologischen Aspekte ergeben könnten. Dazu nun einige Interpretationsvorschläge, die aber durchaus weitere Auslegungen neben sich dulden.

Wenn – was vermutlich ziemlich selbstverständlich erscheint – in der Schule das *Denkvermögen* der Schüler wachgerufen und entwickelt werden soll, dann sind damit zwar Qualitäten wie „Logik“, „Denkgeschwindigkeit“,

¹⁸ Als Beispiel sei hier die ausgezeichnete, aber doch einseitige interaktions-theoretische Erklärung des kindlichen Sprachlernens genannt, die H. Ramge 1976 vorgelegt hat.

„Urteilsvermögen“ etc. gemeint; indessen kann man auch – die neuere Philosophie macht das besonders deutlich¹⁹ – Alogik (Paralogie), langsames Überlegen, Urteilsenthaltung in bestimmten Situationen unter diesen Begriff subsumieren. Sehr viel elementarer scheint mir daher für diesen Bereich diejenige geistige Eigenschaft zu sein, die man mit Begriffen wie „Mündigkeit“, „Freiheit“, „Autonomie“ kennzeichnet – mögen diese Begriffe gegenwärtig auch mancherlei Skepsis hervorrufen. Das Denken nämlich ist von seinem Begriff her „eigentätige geistige Bewegung“, kein „Schablonenverhalten“, kein „geistiges Epigonentum“ usw. Im Unterricht kann man in diesem Zusammenhang an die Fähigkeit zum eigenständigen Denken, an das von Adorno näher charakterisierte „Querdenken“ zu herrschenden Zeitströmungen erinnern.²⁰ Keineswegs darf hier an eine Intellektualisierung des Schulunterrichts gedacht werden (siehe unten), schon deswegen nicht, weil das „Denken“, wie gerade die Kognitionstheorie zeigen konnte, bei jüngeren Kindern aufs engste mit Anschauungen, persönlichen Betroffenheiten, Sympathien und Antipathien verbunden ist und also Stufen seiner Entfaltung durchläuft. *Freiheit im Denken* artikuliert sich z. B. nicht im stets raschen Urteilen (wie es m. E. in zahlreichen Schulbüchern und Unterrichtsformen vorgeführt wird); auf was es – beispielsweise bei der Betrachtung historischer Eigenarten, physikalischer Experimente oder botanischer Gegenstände – ankommt, ist gerade das Rückstellen des Urteils, die Betrachtung einer Sache von verschiedenen Seiten, die phänomenologische Zuwendung zu den Gegenständen des Unterrichts, die verschiedene Sichtweisen zuläßt.²¹ „Das ist die erste Vorschulung zur Geistigkeit: auf einen Reiz nicht sofort reagieren, sondern die hemmenden, die abschließenden Instinkte in die Hand bekommen. Sehen lernen, so wie ich es verstehe, ist beinahe das, was die unphilosophische Sprechweise den starken Willen nennt: das Wesentliche daran ist gerade, nicht ‚wollen‘, die Entscheidung aussetzen können. Alle Ungeistigkeit, alle Gemeinheit beruht auf dem Unvermögen, einem Reize Widerstand zu leisten – man muß reagieren, man folgt jedem Impulse“ (Friedrich Nietzsche).²²

Ebenso entscheidend ist, daß Schüler – ihrem Alter entsprechend – zunehmend lernen, *ihr Urteil nicht von Sympathien und Antipathien abhängig zu machen*. Ich behandelte z. B. vor einigen Jahren in einem Universitätsseminar die altgriechische Bildungsgeschichte und forderte Studenten in diesem Zusammenhang auf, eine griechische Skulptur möglichst genau zu beschreiben. Eine Studentin meldete sich daraufhin sehr erregt zu Wort: Sie sehe den Sinn dieser Übung überhaupt nicht ein, da ihr „dieser griechische Kram“ schon in der Schule „unheimlich auf den Kasten“ gegangen sei. – Man kann solche Antipathien akzeptieren; jeder sollte indessen auch lernen, sie nicht zur Grundlage des sachlichen Urteils machen zu wollen. Es verhält sich hier wie mit der Forderung an Lehrer, das Leistungsverhalten von

¹⁹ Vgl. dazu Rittelmeyer 1990

²⁰ Adorno 1971

²¹ Vgl. dazu z. B. Rumpf 1993

²² Nietzsche: *Götzen-Dämmerung* (1889). Was den Deutschen abgeht, 6

Schülern, die ihnen besonders sympathisch sind, ebenso sachlich zu beurteilen wie das der übrigen Schüler.

Zwei Eröffnungspassagen aus verschiedenen Botanik-Schulbüchern für das 5./6. Schuljahr bieten ein weiteres Beispiel: Beschrieben wird in beiden Fällen die *Brennnessel*. Im ersten Text wird einleitend darauf hingewiesen, daß die Brennnessel auf stickstoffreichen Böden wächst, daher eine „Zeigerpflanze für Stickstoff“ sei, sodann werden Einzeldetails (wie der Mechanismus der Brennhaare, der Bestäubung) beschrieben.²³ – Der zweite Text wird eröffnet mit der Aufforderung, sich eine Brennnessel zunächst einmal von oben her zu betrachten, um auf die kreuzweise übereinander angeordneten Blätter, die Art der Zähnung usw. aufmerksam zu werden und zu entdecken, wie schön eine Brennnessel ist.²⁴

Text 1 führt also unmittelbar in gedankliche Abstraktionen („Zeigerpflanze für Stickstoff“), die kein Beobachten, kein Hinsehen und kein eigenes Nachprüfen zulassen, sondern in vorgegebenes Wissen „sozialisieren“. Text 2 dagegen fällt auf durch eine zunächst genaue Betrachtung der Brennnessel (wobei der ästhetische Akzent – die Schönheit der Pflanze – auch schon dem Bereich des Fühlens zugehört, siehe unten, und der Willenshandlung, die in allem genauen Hinsehen aktualisiert wird). – Das Bekanntwerden mit vorgegebenem Wissen ist selbstverständlich wichtig – nur sollte es das eigenaktive, wache Hinsehen nicht überdecken und damit Aktivitäten der Freiheit, d. h. des suchenden, selber „feststellenden“ Denkens nicht untergraben.

Gewiß hängt das vorschnelle Urteilen heute auch häufig mit einer Neigung zum Kritizismus zusammen: Geschichte etwa wird „tribunalistisch“ als Geschichte von Kriegen, Feudalherrschern, Sklavengesellschaften, Klassenkämpfen usw. abgehandelt: auch in dieser bloß kritischen Attitüde kann keine Freiheit bestehen, die gerade verschiedene Sichtweisen beispielsweise auf den Feudalismus, ja sogar auf den Nationalsozialismus zulassen und eher die Urteilsfähigkeit, aber auch die Pietät im Urteilen als das fertige Urteil favorisieren würde. Und schließlich: kann man zu einem solchen Denken überhaupt erziehen, wenn die Institution Schule selber nicht „frei“ ist, d. h. Raum für die organisatorischen und didaktischen Eigeninitiativen einer Schulgemeinschaft läßt? Wie sehr verhindern schulübergreifende „Unterrichtsmodelle“, „Arbeitsblätter“, vorgestanzte Lehrbuchdidaktiken eine wirklich kreative Unterrichtstätigkeit?

Welche Sozialisations- bzw. Erziehungsziele ergeben sich nun im Hinblick auf den anthropologischen Aspekt des *Wollens*? Ich denke, man kann hier mit guten Gründen auf Eigenschaften wie *Initiative* und *Tatkraft* verweisen. Wenn Gedanken praktisch werden können, wenn Ideen nicht zu Utopien oder gar zu Phrasen werden, sondern in durchdachte Aktionen münden, dann ist das eine unmittelbare Wirkung auch der Initiativ- und Tatkraft. Diese hat – je nach Fach verschieden stark – die größte Vernachlässigung in

²³ Text 1 in: Lange, F. u. a.: *Biologie. Lehr- und Arbeitsbuch*, Bd. 1. Hannover 1974 (5. Aufl.)

²⁴ Text 2 in: Grohmann, G.: *Lesebuch der Pflanzenkunde*. Stuttgart 1979 (9. Aufl.)

der kognitiv orientierten modernen Schule erfahren. Die Kunst des Lehrens müßte daher berücksichtigen, daß dieses willentliche Tätigsein wachgerufen und mit dem Denken in Einklang gebracht werden kann. Denn erst das Zusammenspiel eines *freien Denkens* mit der *Liebe zur Handlung* führt dazu, daß der Tatwille sich nicht egozentrisch oder in blindem Aktionismus auslebt, sondern aus Einsicht in das Notwendige aktiviert wird. Die Anlagen zu einem solchen Tatwillen sind sowohl im zappelnden Schüler als auch in der physischen Aggression gegen andere Schüler oder im Besprühen von Eisenbahn-Waggonen mit Graffiti erkennbar; vermutlich geht es dabei aber mehr oder minder ausgeprägt um egozentrische Selbstartikulationen. Andererseits hat man sicher in vielen Formen des sozialen Engagements jugendlicher Beispiele eines gedanklich kontrollierten Tatwillens. In der Schule müßten nun Formen der Unterrichtsdramaturgie gefunden werden, die den Schülern ein stärkeres leibliches Engagement an dem, was sie gedanklich erarbeiten, ermöglichen. (Umgekehrt müßten tatorientierte Fächer wie der Sport auf ihre geistigen Konfigurationen hin untersucht werden.²⁵)

Wie verhält es sich nun mit der pädagogischen Interpretation des *Fühlens*? Wenn wir für das Denken die Freiheit, für das Wollen die Tatkraft als Erziehungsziele nennen, welche pädagogische Orientierung ergibt sich dann aus dem anthropologischen Aspekt des Fühlens? Ich vermute, daß diese Frage nicht leicht zu beantworten ist. Man kann allerdings zunächst einmal darauf hinweisen, daß das Fühlen eine Art Zwischenstellung zwischen Denken und Wollen einnimmt: Es ist in einem gewissen Sinn „wissend“, insofern es in Sympathien und Antipathien, in Schmerz- und Lustgefühlen, in Stimmungen und Affekten „Stellung nimmt“, also z. B. Zustände oder Objekte in einer Art Traumbewußtsein bejaht oder verneint (oder auch in Gleichgültigkeit verharrt).²⁶ Das Fühlen drängt aber auch insofern auf unmittelbare äußere Aktivität, als es in Antipathien virtuelle Fluchtbewegungen, in Sympathien virtuelle Zuwendungsbewegungen vollzieht. Daher kann es in Stimmungen, in der Versonnenheit usw. eher kontemplativ sein und damit dem *Bewußtseinspol* zuneigen, im Affekt und der heftigen Sym- oder Antipathie eher zur körperlichen Bewegung drängen und damit dem *Handlungspol* zuneigen. Man könnte daher vermuten, daß bei der Frage nach Erziehungszielen für das Gefühlsleben diese *Zwischenstellung* und mithin die beiden Komponenten des Denkens und leiblichen Tätigseins mitbeachtet werden müssen. Aber in welche Richtung könnte man diese Überlegung konkretisieren?

Ich möchte beim Versuch einer Beantwortung einen kleinen Umweg wählen. Im Jahre 1802 hat der Philosoph und Erziehungstheoretiker Johann Friedrich Herbart eine Vorlesung über den „pädagogischen Takt“ gehalten. Er behandelte hier das wichtige Verhältnis von *Theorie und Praxis*. Die Theorie (z. B. das pädagogische Universitätsstudium oder dieser Aufsatz)

²⁵ Gundlach-Klünker 1986

²⁶ Es sei hier nochmals darauf hingewiesen, daß damit das „Gefühl“ sehr vereinfacht charakterisiert wird; vgl. dazu Anm. 16 und 17.

kann aus einem doppelten Grund nicht unmittelbar auf die Praxis (z. B. in der Schule) vorbereiten: Zum einen sind nämlich niemals alle praktischen Situationen theoretisch voraussehbar, in die Pädagogen kommen können, und zum anderen läßt es der Handlungsdruck der Praxis in der Regel nicht zu, daß man sie theoretisch dauernd plant und begleitet. Also muß sich, so Herbart, eine Art Zwischenglied zwischen Theorie und Praxis schalten, das zwischen beiden Sphären vermittelt und die Sicherheit des Handelns gewährleistet. Dieses Zwischenglied nennt er „pädagogischen Takt“. Herbart hat damit – wie mir scheint – eine sehr treffende Formulierung gewählt. Denn worin besteht der (nicht nur pädagogische) „Takt“? Wir sprechen bezeichnend vom „Taktgefühl“ und meinen damit, daß man sich gefühlsgeleitet z. B. in einem geselligen Beisammensein taktvoll benimmt, sofern das eigene Verhalten weder grob und egozentrisch noch schmeichlerisch oder liebedienerisch ist. Ein solches taktvolles Verhalten erreicht man nicht dadurch, daß fortwährend darüber nachgedacht wird, wie man sich nun am besten verhält, sondern erst dann, wenn dieses *Verhalten aus der Intuition oder aus einem habituell gewordenen Gefühl* hervorgeht. Der taktvolle Mensch, so könnte man mit der aristotelischen Ethik sagen, bringt sich im Gespräch selber zur Geltung, ohne egozentrisch und grob gegen andere zu werden, und er hat Interesse am anderen und gibt diesem Raum, sich zur Geltung zu bringen, ohne diesen zu umschmeicheln. Wenn ein solches „Taktgefühl“ allerdings auch nicht im aktuellen Bezug gedanklich geplant werden kann, so wird es doch im Verlauf der Erziehung und Selbstbildung durchaus über das Denken vorbereitet.

Es ist erkennbar, wie ein solcher „Takt“ sowohl dem Anspruch eines freien und freilassenden Denkens als auch der Tatkraft zu verdanken ist, nun aber erst im Gefühl seine sichere Basis findet. So auch in der Pädagogik: Die pädagogische Theorie kann man insofern „praktisch“ nennen, als ihre Grundsätze in das handlungsleitende Gefühl z. B. von Lehrern Eingang finden und zugleich das Willensleben des Pädagogen nicht paralysieren: dann kann das „Gefühl“ zum „pädagogischen Takt“ werden. Analog ist nun aber möglicherweise auch die Bildung des Fühlens im Schüler zu verstehen: als Ergebnis des Zusammenwirkens von freiem und freiheitgebendem Denken und der Initiativ- bzw. Tatkraft, die nicht im Rasonieren oder gar im Herbeten von stolzen Phrasen verweilt. Daher könnte man das *Erziehungsziel für das Fühlen* als „Sozialität“, als „Pietät“ oder „Taktgefühl“ bezeichnen – womit eine Eigenschaft gemeint ist, die sich sowohl Dingen wie Menschen oder Ereignissen gegenüber zeigen kann. Es sei an die beiden Brennessel-Texte erinnert: Ich vermute, daß der letztgenannte sehr viel deutlicher diese „Pietät“ und zugleich die Aufforderung zur selbsttätigen Beobachtung nahelegt als der erste. Gleichwohl ist natürlich der Inhalt des ersten nicht unwichtiger – es geht hier mehr um die Form der Darstellung.²⁷ Ebenfalls nur hinweisen kann ich abschließend auf denkbare Erziehungs-

²⁷ Ein interessanter Versuch zur Entwicklung einer erkennend-fühlenden Botanik liegt in der Studie E. M. Kranichs 1993 vor.

ziele im Hinblick auf die *Leiblichkeit* des Menschen. Erst jüngst haben z. B. hirnanatomische Untersuchungen wahrscheinlich gemacht, daß die Stimulierung der verschiedenen Sinne (Seh-, Hör-, Gleichgewichts-, Tast-, Eigenbewegungssinn usw.) in den zugehörigen Hirnzentren zu einer Bereicherung der Hirnzellen-Verknüpfung führt und daß dies umgekehrt wieder eine differenziertere Wahrnehmung der Umwelt und auch der eigenen Leiblichkeit zur Folge hat.²⁸ Das würde für einen Unterricht sprechen, der die menschlichen Sinne möglichst vollständig und möglichst vielseitig anspricht; im gegenwärtigen Unterricht dominieren die Aktivitäten des Seh- und Hörsinns.²⁹ Ich möchte daher – wenngleich man sich hier erst auf wenige Forschungen stützen kann – für die *Leiblichkeit Plastizität* fordern, d. h. die vielfältige Anregung der menschlichen Organe (das menschliche Gehirn z. B. scheint „plastisch“ bis ins hohe Alter zu sein, wenn es nur entsprechend vielfältig auch sinnlich gefordert und nicht bloß kanalisiert – sinnlichen oder intellektuellen – Erfahrungen ausgesetzt wird). Diese wenigen Bemerkungen müssen hier genügen, um ein Orientierungsschema zu skizzieren, das seiner didaktischen Konkretisierung für einzelne Unterrichtsfächer freilich noch bedarf, immerhin aber auch einen weiten Spielraum für solche Konkretisierungen signalisiert. Nur eine genaue Beschäftigung mit allen vier Aspekten kann allerdings davor bewahren, diesen weiten Spielraum mit beliebigen pädagogischen Gedankenspielen zu verwechseln und zudem die Skepsis zu umgehen, die im Hinblick auf pädagogische Allmachtsansprüche heute angebracht erscheint. Das Schema hat nun eine Gestalt, die hier abschließend noch einmal dargestellt werden soll:

Anthropologischer Aspekt	Einseitige sozialisations-theoretische Betrachtung	Auf die anthropologischen Aspekte bezogene Sozialisationsaufgaben der Schule
Denken	Kognitionstheorien	Freiheit, Autonomie
Fühlen	Psychoanalyt. Theorien	Takt, Sozialität
Wollen	Klass. Lerntheorien	Tatkraft, Initiative
Leib	Biopsychol. Theorien	Plastizität der Organe

Literatur

- Adorno, Theodor. W. 1971: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/M.
 Beck, Johannes und Heide Wellershoff 1989: Sinneswandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt/M.
 Becker, Gerold (Hg.) 1990: Was sollen Kinder in der Schule lernen? Erziehung heute für die Welt von morgen. Berlin, Wiesbaden
 Birbaumer, Niels und Arne Öhmann (Hg.) 1993: The structure of emotion. Göttingen

²⁸ Rittelmeyer 1993 a und 1993 b

²⁹ Aus den zahlreichen Publikationen zu diesem Thema seien hier nur genannt: Rumpf 1981; Kükelhaus 1985; Beck/Wellershoff 1989.

- Fink-Eitel, Hinrich und Georg Lohmann (Hg.) 1993: Zur Philosophie der Gefühle. Frankfurt/M.
- Flammer, August 1988: Entwicklungstheorien. Bern/Stuttgart
- Garz, Detlef 1989: Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Opladen
- Gonon, Philipp u. Jürgen Oelkers (Hg.) 1993: Die Zukunft der öffentlichen Bildung. Frankfurt/M., Bern u. a.
- Gundlach-Klünker, Heike 1986: Bildung des Körpers. In: Animation. 1986, 3, S. 118 – 123
- Harris, Paul L. 1992: Das Kind und die Gefühle. Bern, Göttingen u. a.
- Hellekamps, Stephanie 1991: Erziehender Unterricht und Didaktik. Weinheim
- Kranich, Ernst Michael 1993: Pflanzen als Bilder der Seelenwelt. Stuttgart
- Kükelhaus, Hans 1985: Unmenschliche Architektur. Von der Tierfabrik zur Lernanstalt. Köln
- Nietzsche, Friedrich 1889: Götzen-Dämmerung. Was den Deutschen abgeht, 6
- Pekrun, Reinhard und Helmut Fend (Hg.) 1991: Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart
- Ramge, Hans 1976: Spracherwerb und sprachliches Handeln. Düsseldorf
- Ramseger, Jörg 1991: Was heißt „Durch Unterricht erziehen“? Weinheim
- Rittelmeyer, Christian 1990: Die entmachtete Aufklärung. In: Die Deutsche Schule. 82, 1990, 4, S. 408 – 425
- Rittelmeyer, Christian 1993: Pädomorphyse. In: Freizeitpädagogik. 15, 1993, 2, S. 106 – 114
- Rittelmeyer, Christian 1993: Schwere Knochen. In: Die Deutsche Schule. 85, 1993, 2, S. 230 – 235
- Rumpf, Horst 1981: Die übergangene Sinnlichkeit. München
- Rumpf, Horst 1993: Anfängliche Aufmerksamkeiten. In: Herrlitz, Hans-Georg und Christian Rittelmeyer (Hg.): Exakte Phantasie. Weinheim, S. 123 – 146
- Schreiner, Günter 1986: Sozialerziehung als Moralerziehung? Erneutes Plädoyer für eine soziomoralische Erziehung. In: Biemann, R. u. W. Wittenbruch (Hg.): Soziale Erziehung – Orientierung für pädagogische Handlungsfelder. Heinsberg, S. 153 – 170
- Steffens, Ulrich und Tino Bargel 1993: Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied
- Tillmann, Klausjürgen (Hg.) 1989: Was ist eine gute Schule? Hamburg
- Trautner, Hans-Martin 1978: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Göttingen
- Weiler, Hagen 1989: Der politische Bildungsauftrag der staatlichen Schule im Sinne des Grundgesetzes. Hamburg
- Weiler, Hagen 1992: Ethisches Urteilen oder Erziehung zur Moral? Opladen (2 Bände).

Christian Rittelmeyer, geb 1940, Prof. Dr.; Studium der Sozialpädagogik in Dortmund und der Psychologie in Marburg und Hamburg; Hochschullehrer am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Bildung und Erziehung, Erziehungsgeschichte, Pädagogische Psychologie.

Anschrift: Pädagogisches Seminar der Universität Göttingen, Baurat-Gerber-Str. 4 – 6, 37073 Göttingen