

Rheinland-Pfalz



Kommission „Anwalt des Kindes“

Empfehlung 8

**Selbstverständnis und
Handlungsspielraum des Lehrers**

Inhalt

Empfehlung 8

Selbstverständnis und Handlungsspielraum des Lehrers

	Seite
I. Einengungen und Verunsicherungen	3
1. Technologisierung	3
2. Ideologisierung	5
3. Vergesetzlichung	7
4. Modernismus	8
5. Überforderung	9
II. Handlungsspielraum des Lehrers	10
1. Eigenständigkeit	10
2. Eingebundenheit	14
3. Verantwortlichkeit	16
III. Zu verändernde äußere Bedingungen	19

Selbstverständnis und Handlungsspielraum des Lehrers

Der Lehrerberuf ist zu einem Problemfeld geworden – durch eine Flut von Verordnungen, Erlassen und Forderungen, von öffentlichen und geheimen Zumutungen, Vorwürfen und Wissenschaftsansprüchen, von sich selbst überholenden Reformwellen und Organisationsveränderungen, durch raschen Wandel allgemeiner Erziehungsauffassungen und durch wachsende Schwierigkeiten mit Schülern. So erstaunt es nicht, dass das Selbstverständnis vieler Lehrer – trotz beamtenrechtlicher Sicherheiten – durch zunehmende Unsicherheit gekennzeichnet ist.

Es finden sich Reaktionen, die von selbstgefährdender Überanstrengung über den Rückzug auf bedingungslose Vorschriftenerfüllung oder fachwissenschaftliches Funktionärstum, über gleichgültiges oder bedrückendes Unbefriedigtsein bis zur Flucht in die Freizeit oder in die Krankheit oder in besinnungsloses Revoltieren reichen.

I. Einengungen und Verunsicherungen

Das Selbstverständnis des Lehrers wird durch unterschiedliche Entwicklungen beeinflusst, die als

- Technologisierung,
- Ideologisierung,
- Vergesetzlichung,
- Modernismus und
- Überforderung

zu kennzeichnen sind. Diese Tendenzen im Raume der Schule sind jedoch Auswirkungen umfassender, keineswegs nur die Schule betreffender Gegenwartsströmungen.

1. Technologisierung

Wir leben in einer hoch technisierten Gesellschaft, die ohne eine intensive technologische Weiterentwicklung durch wissenschaftliche Forschung nicht mehr lebensfähig wäre.

Der Einfluss wissenschaftlichen Fortschritts auf die soziale Lebenswelt veränderte auch das Verständnis des Lehrens und Lernens fundamental. Das

Lehren in der Schule orientierte sich im letzten Jahrzehnt zunehmend an den Vorstellungen eines erfolgskontrollierten Handelns. Man ging davon aus, dass im Unterricht Lernprozesse einzuleiten und „optimal zu organisieren“ seien. So wie ein Naturwissenschaftler über Naturprozesse verfügt oder zu verfügen sucht, so sollte der Lehrende über die Lernprozesse verfügen.

Ein derartiges technologisches Verständnis von Unterricht führte notwendig zu der Aufgabe, Ziele der Schularbeit präzise zu bestimmen und überprüfbar zu machen, die Organisation des Lehrens durch Verlaufsmuster rational festzulegen und durch entsprechende Unterrichtsmedien zu steuern.

So wird der Unterricht mehr und mehr von Arbeitsgruppen vorgefabriziert; darüber hinaus kann der einzelne Lehrer nicht über die Quellen und Apparate verfügen, die einem Arbeitsteam zur Verfügung stehen. Er ist auf Schulbücher angewiesen, die Experten immer perfekter und anspruchsvoller gestalten. Dies erhöht aber zugleich die Gefahr, dass es zu bloßer Übernahme von vorgegebenen Modellen und zur Unterwerfung unter bestimmte Medien kommt. Dadurch verliert der Lehrer unversehens Handlungsfreiheiten. Sein Unterricht wird zunehmend von außen gesteuert.

Die wachsende Abhängigkeit von vorgefertigtem Material verstärkt sich durch die Objektivierung der Kontrollsysteme. Sie wurden zum Wohle des Schülers eingeführt, denn die Leistungsbeurteilung sollte von subjektiven Beimischungen gereinigt werden, es sollte zu einer wirklichen Vergleichbarkeit der Schülerleistung kommen. Diese geforderte Vergleichbarkeit aber schuf eine Konkurrenzsituation, in der die „Produkte“ des Lehrens gegeneinander auch abgewogen werden konnten, was eine weitgehende Beschränkung auf Unterrichtsinhalte, die messbar sind, nach sich zog - unter Vernachlässigung sozialer und kreativer Arbeit. Dass dies nicht ohne Einfluss auf die Mentalität des Lehrens bleiben konnte, liegt auf der Hand; denn der Lehrer musste ja konkurrenzfähig bleiben, zumal bei der Frage der Messbarkeit und des Vergleichs auch nachdrückliche Forderungen bestimmter Eltern ins Spiel kamen.

Selbst wenn dem entgegengehalten ist, dass die Konsumhaltung des Lehrers nicht zwangsläufig ist und dass es in der Schule genug Beispiele der Eigeninitiative gibt, so bedarf es doch eines beträchtlichen Selbstbewusstseins, kritisch auszuwählen und etwas so zu tun, wie man es selber für richtig hält. Jedenfalls sind die Auswirkungen selbst des zum Teil ausgezeichneten Lernmaterials ebenso wenig zu unterschätzen wie die Folgen vorgefertigter Unterrichtsmodelle. Sie erzeugen zunehmend ein Bewusstsein von Abhängigkeit, von Fremdsteuerung. Da gibt es ein wissenschaftliches Gremium, das Unterrichtsinhalte modelliert, ein Team, das ein Lehrbuch entwirft oder ein

Unterrichtsmodell konstruiert, da gibt es den Fachmann für Leistungsmessung, den Fachmann für die Beratung, den Fachmann für die Erforschung der Lernbedingungen. Dem Lehrer bleibt nur die Aufgabe, das auszuführen, was andere vorbereitet haben. Es kommt so zu einer wachsenden Verobjektivierung des Unterrichts – bei gleichzeitiger Einengung des Handlungsspielraums des Lehrers.

Unversehens ist er unter Außendruck geraten, eine Entwicklung übrigens, die zur gleichen Zeit auch andere Berufe so etwa der Arztberuf, im Gefolge zunehmender Technisierung erlebten.

2. Ideologisierung

Es gehörte zu den wichtigen Einsichten der Bildungsreform der sechziger Jahre, dass der Unterricht nicht ins gesellschaftliche Abseits entgleiten dürfe. Der gesellschaftliche Bezug des Lernens wurde durch den Bildungsauftrag der Schule begründet. Der junge Mensch sollte durch Unterricht zu einer verantwortungsbewussten Teilnahme am öffentlichen Leben erzogen werden. Damit wurde der Unterricht generell auf das Selbst- und Wirklichkeitsverständnis des Schülers bezogen. Die Reform wollte Wissenschaft, Gesellschaft und Unterricht in einen Regelkreis zusammenschließen, in dem die einzelnen Faktoren sich wechselseitig beeinflussten.

Dieses Bemühen brachte jedoch zugleich eine offensichtliche Ideologisierung mit sich, die die Reform in vielen Punkten vorerst scheitern ließ, sodass ihre wichtigen Impulse zu versanden drohen. Das mit der Reform verbundene gesellschaftliche Engagement wurde vielerorts durch eine einseitige Politisierung und durch den Einfluss bestimmter Theorien zu einem harten Konfrontationskurs, in dem die Bildungsvorstellungen untergingen oder in Indoktrination umgefälscht wurden. Verständigungsprozesse wurden ersetzt durch Programme, die diskussionswürdige und in der Tat weiterführende Gedanken zu Glaubensbekenntnissen stilisierten, sodass Glaubenskämpfe unausweichlich wurden. Dieser Ideologierungsprozess ergriff weite Bereiche der Erziehung. So wurde z. B. die Wissenschaftsorientierung zu einer Ideologie der Verwissenschaftlichung, die dem Schüler die Wissenschaft nicht erschloss, sondern eher verbaute. – Die Antiautorität wurde zu einer Ideologie, in der erzieherisch sinnvolle Kindgemäßheit zu einer stellenweise neurotischen Vereinzelung oder aber zu kindlicher Tyrannei führte, der Erwachsene hilflos gegenüberstanden oder die sie als Ausdruck von „Eigenständigkeit“ hingehen ließen. Aber selbst wo es nicht zu solchen extremen Fehlformen kam, wurde die antiautoritäre Erziehung zu einer Überzeugung, welche die Schule oft von außen indoktrinierte, die Generationen entzweite und die Verständigung über

Autorität nahezu unmöglich werden ließ, weil die eine Partei der anderen ein falsches Bewusstsein vorwarf. Wer etwas dagegen sagte, hatte sich für die Befürworter dadurch schon entlarvt und seine Erziehungsunfähigkeit bewiesen. Ähnliches ließe sich am Thema Gesamtschule zeigen, für die einen Zeichen des Bildungsfortschrittes, für die anderen Musterfall politischer Manipulation, oder am Thema Ganzheitsmethode, für die einen eine gelungene Methode, für die anderen Ursache der Legasthenie, oder am Thema der Vorschulerziehung und die Überflutung des Marktes mit Spielen, durch die Kinder intelligenter werden sollten. Nur zu oft lässt sich feststellen, dass behauptet – aber nicht argumentiert wird, und dass die Auseinandersetzungen Züge von Glaubenskriegen bekommen.

Zu dieser Entwicklung haben Politiker und vor allem Massenmedien beigetragen, für die bestimmte Themen wegen ihrer Aktualität oder Opportunität auf einmal zum Standardrepertoire gehörten. Man stellte Meinungen dar, als handele es sich um gesicherte Erkenntnisse. Oft hatte man nicht die Zeit oder besaß nicht die Voraussetzungen, sich genau informieren zu können, oder man vereinfachte, weil eine sachgerecht-detaillierte Problemdarstellung die Wirkung, auf die es ankam, zunichte gemacht hätte. Aufkleber ersetzten Argumente. Durch die rasche Verbreitung pädagogischer Meinungen, durch die besondere Aktualität – für die politische Öffentlichkeit der frühen siebziger Jahre war die Bildungsfrage das, was heute die Frage der Energieversorgung ist – kam es zu regelrechten pädagogischen Dogmen, zu Überzeugungen, die keiner weiteren Begründung mehr bedurften, weil sie sich durch vielfache Wiederholungen scheinbar selbst bestätigten.

Dieser Ideologisierungsprozess machte die gemeinsame Verständigung über Fragen der Erziehung immer schwieriger. Man war ja schon immer Partei, fortschrittlich, antiquiert oder bloß liberal, man verkörperte eine bestimmte Generation, einen bestimmten Sozialstatus, ein gesellschaftliches System, eine politische Gruppe. Doch nicht nur das. Die Parteilung zog einen Anpassungsdruck an Verhaltensformen nach sich, die man einnehmen musste, um nicht als veraltet oder unwissend zu erscheinen. Dies wirkte sich bis in Einzelheiten des unterrichtlichen Alltags aus. So führte etwa die Wissenschaftsorientierung in der Grundschule dazu, dass immer weniger gesungen wurde; das „Musische“ war unter Verdacht geraten. Oder: Die Schüler entwickelten ein neues Rollenbewusstsein und eine neue Anspruchsmentalität: „Das steht mir zu, der Lehrer hat dafür zu sorgen“. Die Lehrer trauten sich demgegenüber oft nicht mehr, Forderungen an die Schüler zu stellen. Sie zogen sich häufig auf das reine Geschäft der Wissensvermittlung zurück, da dieses pädagogisch am problemlosesten zu sein schien.

Dieser Anpassungsdruck durch ein ideologisch vermitteltes Aufgaben- und Rollenverständnis bedroht den Handlungsspielraum des Lehrers mancherorts beträchtlich, eine Entwicklung, wie sie sich übrigens auch in anderen Gesellschaftsbereichen, etwa in Elternhäusern oder im Bereiche der Publizistik, findet.

3. Vergesetzlichung

In einem Rechtsstaat müssen die entscheidenden Grundlagen des Schulwesens gesetzlich geregelt sein, weil das Schulwesen im öffentlichen und elterlichen Interesse einer normengeleiteten Aufsicht bedarf, die schulischen Maßnahmen überprüfbar sein müssen und dem Einzelnen der Rechtsweg offen stehen muss, wenn er sich ungerecht behandelt fühlt.

Im Rahmen dieses Rechtsschutzes sind bei pädagogischen Entscheidungen und Handlungen die Grenzen des dem Lehrer zuzubilligenden Ermessensspielraumes jedoch nur äußerlich überprüfbar; es kann also lediglich festgestellt werden, ob der Lehrer von falschen Tatsachen ausging, formelle Verfahrensvorschriften nicht beachtet, anerkannte Bewertungsmaßstäbe missachtet hat oder sich von sachfremden Erwägungen leiten ließ.

Um nun jedoch den Ermessensspielraum so gering wie möglich zu halten und damit größere Rechtssicherheit zu schaffen, drängen Eltern wie auch Lehrer, Rechtsprechung und Verwaltungen zunehmend auf Präzisierung nicht nur von Verfahrensvorschriften, sondern auch auf Festlegung von Bewertungsmaßstäben, an die man sich nur zu halten brauche, um Gewissenskonflikten, Vorwürfen und möglichen Unsicherheiten aus dem Wege zu gehen. Als Erfolge derartigen Drängens können detaillierte Erlasse genannt werden.

So kommt es mehr und mehr zu Einengungen des Bewegungsspielraumes, der Möglichkeit, individuellen Besonderheiten hinreichend Rechnung zu tragen, Neues zu wagen, auf kreative Weise Schule zu halten. Die Frage, ob dieses und jenes erlaubt sei, verdrängt die Frage, was unter pädagogischen Gesichtspunkten erforderlich ist. Unsachgemäßheit hält Einzug, die erhoffte Sicherheit durch gesetzliche Regelungen gerät zu Überängstlichkeit und Kleinlichkeit.

Die geschilderte Entwicklung im Bereiche der Schule ist jedoch nur eine Ausdrucksform einer allgemein zu beobachtenden Tendenz nach Sicherheit verheißenden Vorschriften, Erlassen, Verordnungen, Gesetzen. Sie findet ihre Parallelen z. B. ebenso im Wirtschaftsleben wie im Verbandsbereich mit seinen Satzungs- und Regularienexzessen.

4. Modernismus

Weitgehend als Gegenströmung zu den genannten Vergesetzlichungstendenzen ist ein sich geradezu überschlagendes Bedürfnis nach organisatorischen Veränderungen – und keineswegs nur im schulischen Bereiche – festzustellen.

Das Unbehagen gegenüber zunehmenden rechtlichen Festschreibungen weckt einen nahezu unstillbaren Neuerungsdrurst, Konservatismus wird durch Progressismus kompensiert.

In der Vorstellung, dass das Neue stets das Bessere sei, werden Ideen geboren und – gelegentlich ohne gründliche Vorüberlegungen, Befragung vorliegender Erfahrungen der Vergangenheit und ohne ausreichende praktische Erprobung – in großer Breite verwirklicht, handle es sich nun um die Einrichtung von supergroßen Schulzentren, von unterrichtsfreien Samstagen, von Teamteaching, die Auflösung von Klassen in variierende Kurssysteme, um die Einrichtung von Großklassenräumen oder um technische Neuerungen, Medienangebote oder Ideologieströmungen.

Dabei scheint es oft vor allem um Veränderung selbst, um die Einführung von Attraktivem – nicht aber um besonnenen, an überlegten Maßstäben zu überprüfenden Fortschritt zu gehen. Das Moderne gilt als Wert an sich, als das Überlegene schlechthin.

Überkommenes wird auf diese Weise grundsätzlich als überholt, unzeitgemäß gekennzeichnet, als „opahaft“ verdächtigt, mag es den angebotenen Modernismen auch noch so überlegen sein.

Mangel an Besinnung im Konzipieren und an Besonnenheit im Realisieren wird verdeckt durch Propagieren – oft nicht anders als im Bereiche der Konsumgüterindustrie.

Angesichts der vielfältigen Modernisierungsvorschläge ohne stichhaltige Begründungen, die gern als Reformen ausgegeben werden, fühlen sich neben Eltern und Schülern vor allem auch Lehrer nicht selten irritiert und suchen ein Stück Sicherheit durch Mitmachen, durch das Bemühen, „in“ zu sein – unter Vernachlässigung kritischer Reflexion und unter Verkürzung des eigenen Handlungsspielraumes.

Auch in sprachlicher Hinsicht bedrängen Modernismen den Lehrer. Unter dem Einfluss namentlich der Erziehungswissenschaften bietet sich eine aktuelle Spezialsprache an, die oft von Schülern und Eltern nicht verstanden wird und die Welt eher verstellt als erschließt.

Unnötige Fachausdrücke, die den Eindruck von Wissenschaftlichkeit vermitteln und Distanz schaffen sollen – und die als Mittel der Herrschaft über Menschen dienen – ebenso wie deftige Allerweltswörter, die weniger der Aussagegenauigkeit als vielmehr augenblicklicher Anbiederung dienen, verführen zum Aufgeben eigener Aussage zugunsten betonter Hervorhebung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe.

Dabei nötigen weder rechtliche Regelungen noch Sachzwänge den Lehrer, auf sprachliche Eigenständigkeit und sachliche Verständlichkeit zugunsten fragwürdiger Sprachmoden zu verzichten – sondern vielmehr die Verlockung, Sicherheit durch Gruppenanerkennung und modernes Ansehen zu gewinnen – ähnlich wie es in anderen Lebensbereichen auch der Fall ist.

5. Überforderung

Kaum einer anderen Institution werden wie der Schule traditionell Störungen der jungen Generation, ja gesellschaftliche Fehlentwicklungen insgesamt zur Last gelegt – verbunden mit der Forderung und dem Glauben, dass die Schule Ausschlaggebendes für eine „Wende zum Guten“ leisten müsse und könne.

Nun hat der Lehrer sicher bemerkenswerte Einflussmöglichkeiten auf die junge Generation, jedoch gilt es zu sehen, in welchem Maße er den genannten Einflussgrößen der Technologisierung, Ideologisierung, der Vergesetzlichung und des Modernismus ausgesetzt ist – und dass darüber hinaus diese Tendenzen neben anderen – teils im Elternhaus, teils in der Öffentlichkeit – wirksam sind, sodass sein Einfluss auf die junge Generation oft fundamental in Frage gestellt ist.

Der Lehrer soll etwas leisten, was er zwar möchte, jedoch nur in begrenztem Umfange kann. Er müsste ein Übermensch sein, wenn er allen negativen Zeitströmungen nicht nur persönlich Widerstand leisten, sondern deren Auswirkungen bei den ihm Anvertrauten zugleich noch neutralisieren oder gar die gesellschaftlichen Gegebenheiten entscheidend verändern wollte.

So steht er verunsichert zwischen unangemessenem Überanspruch von außen und der Erfahrung der Begrenztheit seiner Bemühungen angesichts massiver gesellschaftlicher Gegebenheiten – eine Situation, die er durchaus mit anderen Berufsgruppen – etwa den Politikern – teilt.

Die Anpassung an allzu viele, unstete Einflüsse aber auch die Flucht vor solchen Einflüssen hindert den Lehrer, auch nur annähernd „Anwalt des Kindes“ und dessen Mündigwerdung zu sein. Anpassung und Flucht sind keine

Lösungen. Es geht vielmehr darum, die Hintergründe der geschilderten Situation ins Auge zu fassen und zu fragen, welche Freiräume unter den gegenwärtigen Bedingungen bestehen, die mit Entschiedenheit genutzt – und welche Bedingungen durch engagierte Bemühungen korrigiert werden sollten.

II. Handlungsspielraum des Lehrers

In dem Maße, in dem das Selbstverständnis des Lehrers durch eine Vielzahl sich gegenseitig teils ausschließender Abhängigkeiten und Erwartungen statt durch Eigenständigkeit, Eingebundenheit und Verantwortlichkeit im Berufe geprägt wird, verkümmert sein pädagogisches Angebot, sein Einfallsreichtum, sein Engagement, seine Wirksamkeit.

Obleich der Lehrer nur eine der Einflussgrößen für die Entwicklung des Kindes ist und sein Einfluss nicht überschätzt werden sollte – sein Selbstverständnis und seine entsprechende Handlungsbereitschaft müssen doch als besonders bedeutsam für die folgenden Generationen angesehen werden.

Eine angemessene Nutzung des Handlungsspielraumes lässt sich nicht durch Verordnungen erreichen, sie kann jedoch durch Argumente angebahnt, durch Veränderung bestimmter Bedingungen ermöglicht und durch Einstellungskorrekturen der Umwelt gestärkt werden, ohne dass dabei schon kurzfristig fundamentale Entwicklungen erwartet werden dürften.

1. Eigenständigkeit

Inwieweit gehören Eigenständigkeit, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit und -bereitschaft, Mündigkeit zum Selbstverständnis des heutigen Lehrers? Fühlt er sich nicht oft zu rasch durch Erlasse, Curricula, Forderungen von Schulverwaltung, Eltern, Schülern, außerschulischen Kräften und Interessengruppen eher in die Rolle des Befehlsempfängers, des Funktionärs, des Anpassers gedrängt? Leiden nicht viele Lehrer an dem Gefühl der Ohnmacht – auch und gerade dann, wenn sie nach vorgegebener Masche stereotyp alles „kritisch“ hinterfragen?

Derartige Tendenzen des Lehrers bedürfen besondere Aufmerksamkeit, weil sie den vorhandenen Handlungsspielraum des Lehrers folgeschwer eingenen, Phantasie und Engagement lähmen und seine Arbeit in der Schule auf eine sterile, lustlose Minimalleistung bringen.

a) Engen denn **Gesetze, Verordnungen, Erlasse, Gerichtsurteile** in der Tat seinen Spielraum so stark ein, wie oft unterstellt wird?

Die Kommission ist der Auffassung, dass es zwar manche veränderungsbedürftigen Vorschriften gibt, dass aber oft auch unangemessen eingeeengte Auslegungen von Organen der Schulaufsicht oder der Lehrerbildung den Handlungsspielraum unnötig beschränken. Derartige Auslegungen bedürfen sachlicher Kritik. Oft führen aber auch voreilige, allzu ängstliche Selbstausslegungen zur Verkümmern des Handlungshorizonts.

- b) Unterliegen nicht auch manche Lehrer wie andere Gruppen unserer Gesellschaft der Gefahr –eben althergebrachten **Ideologien** entronnen – sich freiwillig wie kritiklos der Herrschaft neuer Ideologien zu unterwerfen? Übernehmen sie, ohne hinreichend zu bedenken und ohne die Ergebnisse empirisch-sozialwissenschaftlich zu prüfen, neue Heilslehren, Konfliktphilosophien oder die Lehre von der „total kaputten Welt“ als Denk- und Handlungsbasis, nachdem sie eben erkannt haben, dass die einseitige Lehre von der „total harmonischen und heilen Welt“ nicht tragfähig ist?

Werden hier nicht – unter Vernachlässigung der eigenen Urteilsfähigkeit – freiwillig Unmündigkeiten eingegangen? Wie steht es mit der Mündigkeit der Lehrer gegenüber ihren Schülern? Bringen sie auch ihre Argumente ein – oder huldigen schon viele dem nur anfangs bequemen Weg einer knieweichen Erziehung?

- c) Werden die grundsätzlichen Hinweise in den Präambeln, die eine situationsgemäße Auslegung und Auswahl von **Rahmenlehrplänen** empfehlen, nicht allzu häufig unbeachtet gelassen und nur die konkret aufgeführten möglichen Lernziele ernst genommen, wodurch vermeintliche Sollerfüllung notwendige pädagogische Entscheidungen aus dem Blick geraten lässt?

Werden nicht manchmal Forderungen von Eltern, bestimmte Fächer zu bevorzugen oder drillartige Unterrichtsverfahren zu verstärken, aus Bequemlichkeit, Furcht, persönlichen Interessenkonflikten oder mangelndem Selbstbewusstsein akzeptiert – auch wenn diese Forderungen sich nicht mit der Anwaltschaft für das Kind vertragen?

Von Lehrplänen, Fachwissenschaften, teils von Eltern und von der Konkurrenz im Kollegium gedrängt, sehen Lehrer auf allen Stufen ihre Hauptaufgabe zunehmend in der Vermittlung von „Wissensstoffen“, wobei gelegentlich schon die Kontrolle des Gelernten und die Beurteilung vorrangig werden.

Die Kommission ist demgegenüber der Auffassung, dass neben dem lernenden, sachkundigen und denkenden, der handlungs- und erlebnisfähige, kritische, kreative, kooperative Schüler einen wesentlich höheren Stellenwert im Verständnis des Lehrers von seiner Aufgabe erhalten sollte.

Die Schule darf sich nicht darauf beschränken, nur „Gehirne“ anzusprechen. Sie muss sich mit lebendigen, ganzen Menschen einlassen. Es heißt, Steine statt Brot anzubieten, wenn in den entsprechenden Fächern neben der Kommunikationstheorie nicht auch das praktische Gestalten, Malen, Werken, Singen, Musizieren, Sporttreiben angemessen berücksichtigt wird.

Es geht also darum, dass sich der Lehrer nicht in erster Linie als Vermittler von „Unterrichtsstoffen“, sondern als Erzieher sowohl im kognitiven als auch im emotionalen, im sozialen und im praktischen Bereich versteht und den Mut aufbringt, gerade in der Gegenwart entsprechende Akzente zu setzen.

- d) Werden nicht manchmal allzu rasch und unkritisch-trendhörig sachlich begründete **methodische Freiheiten** zugunsten von Modeströmungen aufgegeben – etwa hinsichtlich der Formulierungen von Lernzielen, der Lernzielkontrolle, allzu weitgehender Willfährigkeit gegenüber den Diktaten von Schulbüchern, von technischen Medien?

Unterricht wird gemäß detaillierten Plänen und Lernzielbestimmungen immer mehr zur Verhaltensmodifikation, zur Ablieferung verpackter Ware an einen Adressaten; der Schüler wird als kontrollierbarer Gegenstand im Rahmen eines formalisierten Prozesses gesehen. Er versagt sich verständlicherweise weitmöglich dieser Prozedur oder gibt sich mit der Dürftigkeit bloßer Wissensbestände zufrieden. Verhält sich der Schüler nicht oft zu Recht wie ein abwehrender oder den nächsten Papierkorb suchender Kunde, dem lieblos abgepackte Waren kostenlos, unablässig und herrisch aufgedrängt werden?

Die Kommission ist der Auffassung, dass in der heutigen Unterrichtspraxis eigenständige Denkprozesse, Handlungsprozesse, Erlebnisprozesse eine zu geringe Rolle gegenüber bloßer Aufnahme spielen.

Der Unterricht bedarf wesentlich stärker der Akzentuierung durch die Aufgabe, Fragen aufzugreifen, Wirklichkeitbegegnung zu schaffen, Erlebnisse, Handlungen zu ermöglichen, Prozesse einzuleiten und durchzuhalten, Interaktion und Kooperation zu stiften, Urteile zu provozieren. Es

genügt nicht, Schüler über ihre Rechte und Pflichten aufzuklären, wenn nicht daneben die Wahrnehmung von Rechten und Pflichten eingeübt wird. (Vgl. Empfehlung 4: „Wissenschaftsorientierung – aber keine Verwissenschaftlichung der Schule“.)

Um solche für die Entwicklung des Schülers entscheidenden Aktivitäten in Gang zu setzen, bedarf es allerdings mehr als bloßer fachwissenschaftlicher Fundierung und ausschnittthafter Wahrnehmung des Schülers. Neben seinen Lernbedingungen gilt es, auch seine weiteren Lebensbedingungen zu sehen, d. h. ihn nicht nur als Unterrichtsadressaten sondern auch in seiner Lebenssituation, in der Begegnung mit seinem Elternhaus verstehen zu lernen, ihn in der Pause, auf Wandertagen, Schullandheim-Aufenthalten nicht als Objekt der Aufsicht, sondern als Menschen wahrzunehmen, nicht nur seine objektiven Leistungen zu sehen und ihn entsprechend zu etikettieren, sondern auch seine Leistungsbedingungen und anderweitigen Möglichkeiten zu berücksichtigen.

Ein solches Aufgabenverständnis wird allerdings erschwert, wenn für Klassenfahrten, Schullandheim-Aufenthalte nur unzureichende Mittel zur Verfügung stehen, wenn persönliche Begegnung durch Klassenstärken von über 30 Schülern, durch ein übertriebenes Fachlehrersystem, durch ein vorschriftenbelastetes Schule-Elternhaus-Verhältnis, durch vorwiegend fachwissenschaftlich orientierte Lehrerbildung blockiert wird.

In vieler Hinsicht scheint jedenfalls in gewissem Maße die oft beklagte oder unbedacht selbst vollzogene Einengung des Handlungsspielraumes des Lehrers keineswegs zwangsläufig.

Voraussetzung für eine Wiedergewinnung verlorener Freiräume wäre eine Eigenständigkeit im Bedenken der Aufgaben, im kritischen Auswählen von Anregungen, im Abweisen von Voreiligkeiten und Modernismen, im Beziehen selbstbedachter und verantwortbarer Positionen – gegenüber Schülern, Kollegen, Eltern, Behörden und Öffentlichkeit.

Besonnenheit und kritischer Widerstand solcher Art bedürfen jedoch der Ergänzung durch positive Handlungen: Nicht warten auf Erlasse „von oben“ – sondern Vorschläge, Reformaktivitäten „von unten“ gehören in gleicher Weise zur Eigenständigkeit.

Es sollte also den Lehrer kennzeichnen, dass er den vorgegebenen Rahmen auf Grund selbständiger Überlegungen und Entscheidungen als Handlungsspielraum voll zu nutzen gewillt ist, d. h. sich als Mitbürger vor

Ort in der Schule voll einzubringen – nicht als Anwalt der Schule als Betrieb, nicht als Anwalt spezieller Elterninteressen, nicht als Anwalt bestimmter Wirtschaftszweige, nicht als gläubiger Anwalt von Technologien, Modernismen und Ideologien – sondern als Anwalt des Kindes.

2. Eingebundenheit

Eigenständigkeit schließt die Berücksichtigung der Interessen und Argumente anderer ebenso ein wie die Zusammenarbeit mit anderen; denn der Lehrer darf nicht losgelöst von bestimmten Erwartungen der Gesellschaft seine Schüler nach seinen privaten Vorstellungen unterrichten und erziehen; er bedarf der Eingebundenheit.

Gegenwärtig lassen sich demgegenüber im Gefolge von Technologisierung, Ideologisierung, Vergesetzlichung und Modernismus starke Tendenzen feststellen, die

- teils auf isolierende Konfrontation hinauslaufen,
- teils auf den Glauben an die Unausweichlichkeit einer uferlosen Spezialisierung und entsprechender Abkapselung durch Abgabe von Funktionen,
- teils auf eine Willigkeit, sich direkt „von oben“ über Lektüre und vermeintliche Willensbekundung Vorgesetzter oder maßgeblicher Kräfte steuern zu lassen,
- teils auf eine unkritische Anschlussuche und Hörigkeit gegenüber Gruppen, die für stark, einflussreich oder „up to date“ bzw. „in“ gehalten werden und
- teils auf ein achselzuckendes Pluralitätsverständnis, das als unabänderliche Narrenfreiheit vieler einzelner begriffen wird.

Als Verstärkung und als steigende Auswirkung mangelnder Eingebundenheit des Lehrers sind neben dem Fachlehrerwesen und einer sich zunehmend grotesk verengenden Spezialistenfunktion des Lehrers das munter sprießende Beratungs- und Fachberatungswesen anzusehen, die allzu glatte Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus, zwischen Schüler und Lehrer, zwischen allgemeinen Schulen und Sonderschulen, zwischen allgemeinbildenden und Berufsschulen.

Kritische Gespräche mit Kollegen unterbleiben häufig aus übertriebenem Respekt vor der Fachkompetenz des anderen – oder aus Furcht vor Rückfragen anderer gegenüber dem eigenen, peinlich abgeschotteten Kompetenzgärtlein.

So verkümmern Konferenzen zu Befehlsausgaben oder zu qualvoll erlittenen Organisationsbesprechungen und ritualisierten Kompetenzregelungen – unter Vermeidung pädagogischer Diskussionen.

Ebenso einseitig und kommunikationssteril scheint die Entwicklung bezüglich des Lehrer-Schüler-Verhältnisses zu laufen. Wird neben der Aufgabe des Lehrers, ihm wichtig Erscheinendes in angemessener und gelegentlich Mut erfordernder Weise zur Sprache zu bringen, ausreichend berücksichtigt, dass auch Schüler für Erzieher Wichtiges zu sagen haben? (Vgl. Empfehlung 5: „Umgang mit Kindern und Jugendlichen“.)

Inwieweit prägt die Position des Alleingangs, der Uneingebundenheit heute auf weite Strecken das Bezugsverhältnis des Lehrers auch bezüglich der Eltern? Wo werden Eltern nicht als Adressaten von Noten, Blauen Briefen, Zensuren, Eltern-Sprechtagsermahnungen, Wahlpublikum bei übertrieben formalisierten Elternbeiratswahlen und auf den Nebengleisen spezieller Schülerebenen wahrgenommen – sondern als vollrespektierte Gesprächspartner, Anreger, willkommene Kritiker, sorgenvolle, menschlicher, pädagogischer Hilfe Bedürftige?

Die Kommission ist der Auffassung, dass die Eingebundenheit des Lehrers in die verschiedenartigen, unerlässlichen Bezugsverhältnisse eine Voraussetzung dafür ist, dass Selbstunsicherheit, Inkompetenz, Verarmung, Unbefriedigung von Lehrern überwunden, die Wirksamkeit ihrer Anwaltschaft für den Schüler vergrößert und damit die Schule humaner werden kann.

Es geht darum

- die Eingebundenheit als Möglichkeit der Bereicherung, der allgemeinen pädagogischen Kompetenzerweiterung und der Fundierung oder Korrektur eigenständiger Überlegungen zu erkennen und zu versuchen,
- andere Positionen, Argumente, Interessen, Bedürfnisse und Anregungen wahrzunehmen und zu diskutieren,
- engagiert mit Schülern, Kollegen, Eltern um Ziele und Wege zu ringen,
- Bemühen um Verständnis statt kritischer Abwehr vorherrschen zu lassen,
- eigene Standpunkte nicht zu Rechtsstandpunkten auszubetonieren oder in jedem Fall durch Obrigkeits- und Gruppenzustimmung absichern zu wollen.

Eingebundenheit ist alles andere als Abhängigkeit gegenüber Kollegien, Schülern, Eltern, gesellschaftlichen Kräftegruppen im Sinne einer Selbstauf-

gabe, sondern bedeutet vielmehr: Ringen mit dem Anderen um vernünftige Ziele und Wege – und Chance zur Selbstkorrektur.

Es kommt also entscheidend auf die Qualität des Umgangs miteinander an, auf das Wahrnehmen des anderen, auf das Zuhören, auf das Verstehen, wie der andere einen sieht und erlebt.

Das eingehende Gespräch mit dem einzelnen Kollegen, mit den Eltern, den Schülern lässt sich immer weniger in den Betrieb der Schule mit seinem Fach- und Kursdschungel einordnen: die Hospitation im Unterricht des Kollegen hat in dieser Bildungslandschaft kaum noch Platz, in welcher der Lehrer als Einzelkämpfer, Macher, Vermittler, Kontrolleur von Lernzielerreichung fungiert, kaum aber als Zuhörer, Frager, Denkender verstanden wird.

Durch die Größe von Kollegien, die oft umfänglicher sind als Klassen, deren Stärke man als Hindernis für menschliche Begegnung ansieht, wird die Einbindung des Lehrers zusätzlich erschwert, ganz zu schweigen von der Tendenz, sich auf das satzungs- und tagungsordnungsgemäß Festgelegte bei Konferenzen, Elternabenden, Fortbildungsveranstaltungen zu beschränken.

3. Verantwortlichkeit

Eigenständigkeit und Eingebundenheit sind an Selbstverantwortung gebunden, sollen sie sich nicht in unbesonnene Eigenwilligkeit oder willfährige Abhängigkeit verkehren.

Demgegenüber lassen sich jedoch gegenwärtig einerseits zunehmende Absicherungstendenzen feststellen, eine freiwillige Abtretung von Verantwortung durch ängstliche Kompetenzverringerung, ein Ruf nach behördlichen Regelungen, nach detaillierten Curricula, nach pedantischen Listen von Tätigkeitsmerkmalen – aus Angst vor Sanktionen; zur Entlastung von Verantwortung und Freiheit.

Solche Entwicklung wird begünstigt durch ein allgemeines gesellschaftliches Versicherungsdenken, durch juristische Perfektionierung der Schulverwaltung, durch die Verwechslung von Rechtsstaatlichkeit mit Verantwortungsbefreiung durch rechtliche Regelungen.

Auf diese Weise droht die Erziehung in der Schule mehr und mehr zu ersticken, da Reglementierungsbedürftiges ebenso wie Unreglementierbares schablonisiert und eingeengt und der Lehrer eher zu einer Identifizierung mit seinen Schulvorschriften als mit seiner Aufgabe verführt wird.

Andererseits aber gibt es Strömungen, die durch unzureichende Eingebundenheit, durch die mangelnde Rücksichtnahme auf Grund extremer Freiheitsansprüche gekennzeichnet sind, nicht nach Gewohnheiten, nach notwendigen Regelungen des Zusammenlebens, nicht nach den Folgen der Gegenwart fragen und so gleichfalls auf Verantwortungslosigkeit hinauslaufen. Hier steht dem Bewahren um jeden Preis das Verändern um jeden Preis gegenüber – während es um die Bereitschaft zu sinnvoller, verantworteter Veränderung geht.

Verantwortlichkeit des Lehrers ist eine Last, da sie im Rahmen richtunggebender Gesetze das Gewissen beansprucht und die Umständlichkeiten der Einbindung mit sich bringt, – eine Last allerdings, die den Lehrer zugleich entschädigt, da sie es ihm ermöglicht, als freier, selbständiger Mitbürger in seinem Bereiche handeln zu können.

Verantwortlichkeit hat jedoch ihren Preis. Die Verteidigung von Handlungsspielraum, die Abwehr schleichender Unfreiheit, die Infragestellung einengender Auslegungen von Vorschriften, die Kritik an entwicklungsbehindernden Vorschriften, das Beschreiten neuer Wege hat des öfteren Unannehmlichkeiten zur Folge, die nur zu einem Teil durch Sachlichkeit der Argumentation in Grenzen gehalten werden können.

Die Kommission ist der Auffassung, dass der Lehrer als Mitbürger Verantwortlichkeit bezüglich seiner Aufgabe zum zentralen Punkt seines Selbstverständnisses machen sollte – und dabei von Gesetzgeber, Verwaltung und Öffentlichkeit nach Kräften unterstützt werden muss.

Es geht darum, den vorhandenen Handlungsspielraum in kritischer Überlegung und gemeinsamer Beratung voll auszuschöpfen und

- aus vorgegebenen Unterrichtsthemen schüler- und situations- sowie prozessgerecht auszuwählen,
- Methoden, Medien und Schulbuchangebote zu sondieren, abzulehnen oder zu modifizieren,
- Einsichtgewinnung und Kritikfähigkeit ebenso wie der Einübung eines sinnvollen Umgangs zwischen Schülern, zwischen den Generationen und des Schülers mit sich selbst mehr Raum zu gewähren, auch wenn dies scheinbare Abstriche für die Richtlinienerefüllung bedeutet,
- sprachliche Moden und Anbieterungsformen zugunsten verständlicher Aussagen zu vermeiden,
- sich ideologischen Trends gegenüber nicht gläubig – sondern rational zu verhalten und entsprechendem Gruppendruck zu widerstehen,

- Präambeln von Richtlinien und anderen Vorschriften und allgemeine Aussagen von Gesetzen beim Wort zu nehmen, einengenden Auslegungen von Vorschriften mit sachlichen Argumenten zu begegnen,
- sachfremde Zumutungen abzuwehren,
- sich auf Fragen einzulassen, die nicht zum eigenen Spezialgebiet gehören,
- Kollegen zur Hospitation im Unterricht einzuladen,
- neben einem entschiedenen Ja zu neuen Schüleranliegen auch ein entschiedenes Nein gegenüber fragwürdigen Wünschen und Verhaltensweisen zu wagen,
- individueller Hilfe einen höheren Stellenwert einzuräumen als Selektionsverfahren,
- Eltern als Anreger, Kritiker und Hilfebedürftige ernst zu nehmen,
- das Erziehung überhaupt erst ermöglichende kalkulierte Risiko einzugehen,
- sich als die eigentliche pädagogische Reformpotenz und -kompetenz bezüglich des Unterrichts, des Schullebens und des Erlasswesens zu begreifen.

Trotz der Möglichkeiten des Lehrers, verantwortlich zu handeln, seinen Handlungsspielraum zu nutzen und um seiner Mitverantwortung für die junge Generation willen so weit als möglich auszudehnen, gilt es, die Grenzen der Verantwortlichkeit des Lehrers zu sehen: nicht er allein hat das Geschehen in der Schule zu verantworten. Falsch ausgelegte Gesetze und Vorschriften sowie von der Gesellschaft gesetzte Bedingungen der Schule engen sein Handlungsfeld in vieler Hinsicht ein, und gesamtgesellschaftliche Entwicklungen machen manche Bemühungen des Lehrers zunichte – abgesehen von Grenzen bezüglich der Eigenständigkeit, der Eingebundenheit und der Verantwortungsbereitschaft durch persönliche Gegebenheiten, die den Lehrer wie alle Bürger kennzeichnen.

Jedenfalls sollte nicht vom Lehrer allein die erforderliche Neuorientierung der Schule erwartet werden oder gar die Wende negativer gesellschaftlicher Tendenzen. Die Erweiterung seines Handlungsspielraumes gegenüber technologischen, ideologischen, Vergesetzlichungs- und Modernismuseinflüssen ist in hohem Maße davon abhängig, inwieweit es die Gesellschaft lernt, sich mit derartigen Einflüssen wirksam auseinanderzusetzen.

III. Zu verändernde äußere Bedingungen

Neben einer Reihe von allgemeinen gesellschaftlichen Bedingungen und von schwer veränderbaren Gegebenheiten des Lehrerseins gibt es einige Bedingungen, welche die Handlungswirksamkeit des Lehrers mehr oder minder stark beeinträchtigen und durchaus relativ kurzfristig korrekturfähig sind.

Hierzu empfiehlt die Kommission vor allem folgendes:

1. Überprüfung vorliegender und geplanter Verordnungen und Erlasse auf ihre Notwendigkeit bzw. auf die pädagogische Selbstverantwortung des Lehrers unangemessen einengende Passagen.

Begründung: Eröffnung eines größtmöglichen pädagogischen Handlungsspielraumes.

2. Verstärkung der Erziehungswissenschaften im Rahmen des Lehrstudiums unter gleichzeitiger Akzentuierung praktischen pädagogischen Handelns durch entsprechende Berücksichtigung von Themenbereichen wie etwa „Gespräch zwischen Schule und Elternhaus“, „Umgang mit Kindern und Jugendlichen“, (Empfehlung 4, Empfehlung 5), „Assistenz bei Lernstörungen“ (Empfehlung 2), „Schulleben, Schullandheim-Aufenthalt, Wandertag“, „Berufsverständnis des Lehrers“.

Begründung: Durch die Dominanz der Fachwissenschaften hat sich eine Entpädagogisierung der Schule vollzogen, die durch eine Verstärkung einer praxisorientierten Erziehungswissenschaft auf allen Stufen der Aus- und Fortbildung der Lehrer nachdrücklich korrigiert werden muss, um den pädagogischen Handlungsspielraum des Lehrers durch entsprechende Kompetenzvermittlung nutzbar zu machen.

3. Verstärkung der Klassenleiter- bzw. Tutorenfunktion durch Ausweitung der Unterrichtsanteile der betreffenden Lehrkräfte in den entsprechenden Klassen oder Lerngruppen.

Begründung: Sozialisierungsdefizite bis hin zu desozialisierenden Auswirkungen ebenso wie mangelhafte Schule-Elternhaus-Beziehungen sind insbesondere als Folge eines an den Fachdisziplinen orientierten übersteigerten Kurs- und Fachlehrersystems anzusehen. (Vgl. Empfehlung 2, Empfehlung 4.) Ohne kontinuierliche Lehrer-Schüler-Beziehungen und ohne längerfristig vereinigte Lerngruppen lässt sich die erforderliche pädagogische Eingebundenheit und damit der Erziehungsauftrag der Schule nicht erfüllen.

4. Überwindung der Beschränkung des Lehrerstudiums auf 2 Unterrichtsfächer. (Vgl. Empfehlung 4.)

Begründung: Der eingeschränkte erzieherische Einfluss des Klassenleiters ist nicht zuletzt auf die Reduzierung des Lehrerstudiums auf 2 Unterrichtsfächer zurückzuführen. Ohne eine Korrektur dieses pädagogischen Missstandes können wesentliche Erziehungsaufgaben der Schule nicht wirksam erfüllt werden.

5. Senkung der Klassenfrequenzen. (Vgl. Empfehlung 2, Empfehlung 4.)

Begründung: Sowohl die Lehrer-Schüler-, Schüler-Lehrer-Beziehungen als auch die Schüler-Schüler-Beziehungen sind in ihrer Intensität und Tragfähigkeit entscheidend von der Größe der Klasse abhängig. Soll die Schule eine verstärkte Erziehungsfunktion übernehmen und der notwendige pädagogische Handlungsspielraum des Lehrers gesichert werden, sind kleine Klassen eine Grundbedingung.

6. Abbau bzw. Verhinderung von Schulgrößen von über 30 Klassen, berufsbildende Schulen ausgenommen.

Begründung: Neben der Klassengröße spielt die Größe einer Schule eine sozialpsychologisch wesentliche Rolle. Je größer eine Schule, desto geringer sind in der Regel die Sozialkontakte des einzelnen Schülers mit Schülern anderer Klassen, desto geringer seine sicherheitsgebende Orientierung im Schulrahmen, desto größer die Gefahr der Desozialisation. Auch die Kollegien großer Schulen unterliegen diesen dezentrierenden, Einbindung erschwerenden Wirkungen. Gespräche und menschliche Kontakte werden in großen Schulen nahezu zwangsläufig durch formale Beziehungen ersetzt.

7. Intensivierung und Vermehrung von Veranstaltungen des Schullebens sowie deren finanzielle Förderung (Schulfeste, -feiern, Wandertage, Schullandheim-Aufenthalte usw.).

Begründung: Um den Lernbedingungen eines Schülers hinreichend Rechnung tragen zu können und um erzieherisch wirksame Kontakte zu ihm zu knüpfen, sind Begegnungsmöglichkeiten über den bloßen Unterricht hinaus von entscheidender Bedeutung. Auch die Beziehungen zu den Eltern bedürfen eines größeren Rahmens, als ihn der Elternsprechtag z. B. zu bieten vermag.

8. Nachdrückliche Konzentration der Ausbildungsordnungen der 2. Ausbildungsphase und der Beratung durch die Schulaufsicht auf die Ingangsetzung eigener Denk-, Handlungs-, Erlebnis-, sozialer und kreativer Prozesse bei Schülern.

Begründung: Die zunehmend wissenschaftsorientierte Diskutierschule der Gegenwart lässt entscheidende Kräfte der Schüler verkümmern, schafft Schulunlust und bringt im Hinblick auf die Zukunft bedenkliche Ergebnisse. Sie gilt es durch eine entschiedene arbeits-schulmäßige Orientierung der Ausbildung und Beratung aller Lehrer zu überwinden.

9. Ermöglichung einer wöchentlichen Hospitations- bzw. Konsultationsstunde jedes Lehrers bei einem Kollegen.

Begründung: Lehrerfortbildung kann in besonderer Intensität vor Ort und kollegial geschehen; daher bedarf die mehr offiziell-allgemeine Lehrerfortbildung der Ergänzung durch problemnahe Formen.

10. Einrichtung eines schul- bzw. stufenbezogenen Studiennachmittags als Fortbildungsveranstaltung je Quartal.

Begründung: Die vorhandenen allgemeineren Formen der Lehrerfortbildung bedürfen der Ergänzung durch orts- und problemnahe Formen, die zugleich die Eingebundenheit des Lehrers zu verstärken angetan sind.

11. Verstärkung der selbständigen Aktivitäten in den einzelnen Schulen, d. h. Förderung des Nachdenkens des einzelnen Lehrers über Unterrichts- und Erziehungsaufgaben, über Wege und Organisationsformen der Schule durch Schaffung regionaler Gesprächskreise als alternative Form der Lehrerfortbildung.

Begründung: Bemühungen um die Verbesserung der Schularbeit vorwiegend durch Experten, Tagungen, Vorträge und Diskussionen allgemeiner Art bewirken vor Ort zu wenig. Schulreform von oben in diesem Sinne geht zu oft an den Schulen vorbei, da sie die eigenen Aktivitäten des Lehrers und seine konkreten Probleme zu wenig anspricht.

12. Verstärkung des praktischen Tuns und nachdrückliche Vermeidung von Ausfällen in den Unterrichtsdisziplinen des bildnerisch-praktischen Bereiches: Bildnerisches Gestalten, textiles Gestalten, Werken, Musik, Sport u. a.

Begründung: Abgesehen von ihrem Eigenwert haben die genannten Unterrichtsdisziplinen gerade wegen ihrer Ermöglichung praktischer Selbsttätigkeit hohe erzieherische Bedeutsamkeit sowie wichtige psychohygienische Funktionen, die stärkerer Betonung bedürfen – auch unter dem Gesichtspunkte eines Abbaus von Schulunlust.

13. Veränderungen im Schulwesen sollten erst nach angemessenen Erprobungsphasen und wissenschaftlich qualifiziert begleiteten Versuchen vorgenommen werden, auf andere Weise durchgeführte – bei negativen Erfahrungen – zurückgenommen werden.

Begründung: Sowohl die Problematik vorschneller Neuerungen als auch die Instabilität der Schule durch allzu eilig vorgenommene Reformen verunsichern nicht nur viele Lehrer, sie beeinträchtigen zugleich auch die Entwicklung der Schüler und verringern das Vertrauen der Eltern und der Öffentlichkeit zur Schule.

14. Ständige offizielle Aufklärung auch seitens des Ministeriums über den pädagogischen Sinn von Leistung und Distanzierung von dem gegenwärtig in vielen Schulen herrschenden Leistungsdruck.

Begründung: Der durch Gesellschaft und Eltern in viele Schulen hineingetragene Leistungsdruck wird von vielen Lehrern als von der Schulverwaltung erwünscht und daher als handlungsbestimmend angesehen. Er fördert nicht nur selektive Tendenzen bei Lehrern, sondern lähmt zugleich angemessene Leistungsbereitschaft und -fähigkeit – und verhindert pädagogisch fruchtbare Denk-, Handlungs- und Sozialprozesse.

15. Ministerieller Schutz des einzelnen Lehrers, sofern er von nachgeordneten Dienststellen mit einengenden Interpretationen von Vorschriften konfrontiert wird.

Begründung: Aufgabe von Schulleitern, Fachleitern, Schulräten, Bezirksregierungen ist es, kreatives pädagogisches Handeln zu ermöglichen und nicht durch einengende Interpretationen von Vorschriften zu blockieren. Kreatives pädagogisches Handeln erlahmt und sachfremde Vorstellungen machen Schule, wenn der einzelne Lehrer in Konfliktfällen keiner pädagogisch sachkundigen Unterstützung sicher sein kann.