

Über die vorherrschenden Werte der IMEN-Forschungen

Veronika Spira-Kiss, Budapest

Vorlesung praesentiert
in Ludwigsburg, 1990.
Conference on Mother Tongue Education

Veröffentlicht auf englisch: Reflection on Values. An Axiological Analysis of some IMEN Documents. In: Resy Delnoy, Eduard Haueis and Sjaak Kroon (eds.): Comparative Analyses of Case Studies on Mother Tongue Education. 1992, VALO-M Enschede, 275-280.pp.

1. Werte im Denken der 70-er und 80-er Jahre

Das Alltagsdenken neigt dazu, diejenigen Wertsetzungen und Grundwerte, mit welchen man arbeitet und in deren Namen man seine Entscheidungen bringt als problemlose Evidenzgehalte zu behandeln. Sowohl in der Unterrichtsforschung, wie auch in der Unterrichtspraxis wird es deshalb unerlaesslich, uns mit ihrer Widersprüchlichkeit und dem paradoxen Charakter auseinanderzusetzen. Hier wird es versucht, die in den letzten Jahrzehnten in unserer Praxis herrschend gewordenen Werte zu rekonstruieren sowie nach ihrer Natur und Beschaffenheit zu fragen. Weil ich kein Soziologe, Sozialphilosoph oder Ideengeschichtler vom Beruf bin, so kann, aber will ich auch keinen axiologischen Aufsatz liefern. Ich betrachte es aber als notwendig, dass einmal auch von der Perspektive des praktizierenden Lehrers (Lehrerin), mit der Verantwortung des Intellektuellen nach unseren Werten gefragt wird.

Die in den letzten zwei Jahrzehnten zur Vorherrschaft gelangten Werte lassen sich in vier Gruppen einteilen, wiewohl selbstverstaendlich die einzelnen Werte der vier Gruppen sehr eng miteinander zusammenhaengen und wie es kaum anders zu erwarten, in einigen Stellen sind sie kaum voneinander abzugrenzen. Die einzelnen Gruppen sind die folgenden:

1.1. Diese Gruppe von Werten konstituierte sich in der neuen Periode der modernen Massendemokratien, nach dem Ausgang der Wohlstandsgesellschaften, d.h. in der zweiten Haelfte der siebziger Jahre. (In Klammern sei angedeutet, dass ich in diesem Versuch die moderne Massengesellschaft im Sinne Hannah Arendts gebrauchen möchte.) Sie sind vor allem der Wert der erfolgreichen SOZIALISATION, der Faehigkeit zur KOOPERATION, welche stets mit einer positiven sozialen Rückkoppelung rechnen konnte (und kann). Nach dem zivilen Ungehorsam der sechziger Jahre war die Neuorganisation der Gesellschaft nur durch die Verbreitung von Sozialisation und Kooperation als positiven Grundwerten möglich.

1.2. In die zweite Gruppe gehören die etwas spaeter sich entfaltenden Werte, die in der Wirtschaft und in der sozialen Sphaere gleich relevant werdenden Wertsetzungen der KOMMUNIKATION und INFORMATION. Es geht dabei freilich um eine von der modernen Technik ermöglichte, philosophisch überhaupt nicht reflektierte Kommunikation, Informationsaufarbeitung und Informationsvermittlung. Als Problem ist die Kommunikation schon in den 50-er und 60-er Jahren auch anwesend, es wird aber vor allem in der Form einer philosophischen Fragestellung thematisch. Wittgenstein und die Sprachphilosophie dieser Zeit

befasste sich eben nicht mit einer Untersuchung der Schwierigkeiten, geschweige denn der Unmöglichkeit einer technisch aufgefassten Kommunikation. Als ironische Offenbarung der Geschichte gilt es für uns, dass die Kommunikation gerade nach der Erschliessung dieses Momentes der Entfremdung zum Leitprinzip eines historischen Zeitalters sowohl in der materiellen wie auch in der geistigen Sphaere geworden ist.

1.3. Die dritte Gruppe wird von Werten ausgemacht, die die beiden genannten Zeitalter gemeinsam repräsentieren, und zwar der PRAESENTISMUS, DIE PERMANENTE DEMOKRATISIERUNG (oder die soziale und kulturelle Homogenisierung) und DER KONFORMISMUS. Ein Teil von diesen kann als bewusst gewollter Wert aufgefasst werden, ein anderer Teil entfaltet sich sekundär. Ein bewusst gewollter Wert ist beispielsweise der der permanenten Demokratisierung, die in den sechziger Jahren die noch bestehenden Hindernisse der real existierenden Demokratien spektakulär durchbrach (Bürgerrechtsbewegungen in Amerika, die Infragestellung der kulturellen Monopolstellung der Mittelklassen, die Versuche, diese Position zu beseitigen, etc.), ein gewollter Wert ist aber auch die permanente Demokratisierung in der neuen, Mitte der siebziger Jahre einsetzenden Zeit, als die Prozesse schon unumkehrbar geworden sind, während ihr Ziel und Wirkungskreis noch in Veränderung begriffen waren. So kam es dazu, dass die in der Richtung der Homogenisierung weisenden Prozesse in der ersten Linie auf dem Gebiet des Unterrichts, vor allem auf dem der Universitäten und der Massenkultur ein beträchtliches Tempo erreichten.

Praesentismus und Konformismus sind zwar nicht sloganmässig verkündete, nichtsdestoweniger aber akzeptierte und nicht selten auch bewusst in Anspruch genommene Einstellungen in den beiden Etappen, auch wenn ihre Bedeutung nicht ganz dieselbe blieb. Die 60-er Jahre verfügten beispielsweise noch über ein deutliches Geschichtsbewusstsein, ihre Vertreter interpretierten ihre Existenz als Teil dieser Geschichte. Es kann aber doch nicht in Zweifel gezogen werden, dass eine schrittweise vor sich gehende Abwertung der Vergangenheit bei gleichzeitiger Verabsolutierung der Gegenwart ihren Anfang genommen haben. Dieser Prozess mündet dann im späteren im bekannten Phänomen der 'post-histoire'. Dieses Bild wirkt gerade im heutigen Ost- und Mittel-Europa freilich etwas zisellierend, die Ungleichzeitigkeit zwischen den einzelnen Regionen kann aber in diesem Zusammenhang nicht konkret thematisiert werden.

Der Praesentismus steht für die oben erwähnte Zusammengehörigkeit und Systematisierbarkeit von Werten. Die Befreiung von der Geschichte ist in der Tat teilweise von emanzipierendem Charakter, indem sie das Bewusstsein von einzelnen sozialen Schichten einander näher bringt. Zum anderen Teil kann sie aber auch ein gutes Instrument der Manipulation sein, indem die Chance des Wiedererkennens für grosse Menschenmassen wegen des Mangels an historischem Bewusstsein unmöglich wird.

Der Konformismus stellte in den Bewegungen der 60-er Jahre einen Non-Konformismus dem Establishment gegenüber dar, während er den Werten, bzw. Attitüden der gewählten Kleingruppe eine geradezu restlose Anpassung erfordert hatte. Der ab Mitte der 70-er Jahre allgemein werdende Neue Konformismus unterscheidet sich von ihrem Vorgänger vor allem darin, dass er eine Anpassung an die Werte der auf feine Weise beeinflussten Mehrheit verlangt und dadurch wieder ein Verhalten zur Norm erhebt, welches sich mit demselben der Mehrheit arrangiert.

1.4. Die vierte Gruppe enthaelt so charakteristische Werte der neuen europaeischen Kultur wie der HEDONISMUS und der NARZISMUS. Sie beide waren im Leben jeder herrschenden Elite historisch zwar jederzeit vorhanden, verdanken der Tatsache ihren qualitativen Sprung, dass sie erst in den letzten drei Jahrzehnten schrittweise Lebensanschauung und Lebensweise der breitesten Masse bestimmen. Ihre Rolle, bzw. ihr Wirkungskreis waechst auch in diesem Augenblick, als ich Ihnen diesen Vortrag vorlesen darf. Damit haengt logisch zusammen, dass diejenige Schwelle, in deren Zeichen der (Massen)Mensch der westlichen Zivilisation eine Befriedigung fñhlt, immer hñher und hñher gestellt wird.

2. Wie aber erscheinen diese Werte im Unterricht, in seinen Dokumenten und in der Forschung? Bei der Beantwortung dieser Frage kñnnen wir die in den 70-er und 80-er Jahren ausgearbeiteten Lehrplaene, Prñfungsvorschriften, bzw. die diese enthaltenden IMEN-Dokumente (Studies in Mother Tongue Education 1.), die Beschreibungen von Lehrveranstaltungen, paedagogische Tagebñcher und Portraits heranziehen (Studies in Mother Tongue Education 4.).

Die auf dem Gebiet des Unterrichts in den 70-er und 80-er Jahren manifest werdenden Werte kñnnen als Varianten der oben genannten Wertgruppen gelten. Die erste Periode der Veraenderungen wird von derjenigen Fragereihe veranschaulicht, auf die die sich auf die Veldhovener Internationale Konferenz 1983 vorbereitenden Forscher zu antworten hatten. Die eine Gruppe der einander hier gegenùbergestellten Werte repraesentiert die im Verschwinden begriffenen, in den zweiten Haelfte der 60-er Jahre attackierten Werte, waehrend die andere Gruppe die gerade erscheinenden Werte anfuñhrt, in deren Namen die Veraenderung um das Jahr 1970 auch in den Institutionen ihren Anfang nahm:

Der dem Zitat klar zu entnehmende leitende Wert ist der der DEMOKRATISIERUNG. Dies erscheint in zahlreichen Formen: im Kinderzentrismus, in der Betonung der Rolle der Schùler, in der schrumpfenden Bedeutung des Lehrstoffes und Memorisierens, in der Emanzipation der diversen muttersprachlichen Variationen. Wir kñnnen diese Aufzaehlung aber auch mit anderen gleichzeitigen Umwaelzungen, wie der Gestaltwandel des Schulsystems, die Ausdehnung des obligatorischen Unterrichts bis zum Alter von 16, vielleicht sogar 18 Jahren usw., ergaenzen. Auch in der zitierten Aufzaehlung erscheint der Anspruch auf die Entfaltung von KOMMUNIKATIVEN Faehigkeiten, die Gegenùberstellung der lebendigen Sprache, DER GEGENWAERTIGEN ZEIT mit dem Unterricht der formalen, vom klassischen Gymnasium vererbten akademischen Grammatik und Literaturgeschichte, mit der Pflege der VERGANGENHEIT, der kulturellen Erbe. Hier geht es noch nicht um SOZIALISATION. Hier geschieht alles noch im Zeichen der Befreiung des Einzelnen, wie es auch in der Konfrontierung der diversen Werte auch klar zum Vorschein kommt. Die grammatische Singularform in der Gegenùberstellung 'emphasis on role of teacher - emphasis on role of pupil' zeigt es sehr wohl, dass hier die Aufmerksamkeit auf den einzelnen Schùler gerichtet wird. Darum geht es auch in der Gegenùberstellung 'classroom education - individual education'. In dieser Zeit schaltete sich die Kleingruppe, der TEAM zwischen der Klasse und dem einzelnen Schùler noch nicht, der zum Hauptmittel der Integration des Individuums in der Schule der vergangenen 10-15 Jahre geworden ist. Auf die Sozialisation wird erst ab der zweiten Haelfte der siebziger Jahre immer mehr Nachdruck gelegt. Gleichzeitig erscheint sie auch in den Lehrertagebñchern und Portraits der IMEN-Forschungen immer haeufiger. Der 1988 erschienene IV. Band der PORTRAITS IN MOTHER TONGUE EDUCATION, der die erforschte Realitaet des Jahres 1985 zum Gegenstand hatte, bestaetigt diese Einsicht

eindeutig. Insbesondere die deutschen und englischen Dokumente zeugen von dem Vordringen von Gruppenarbeit und Sozialisation, wir können aber auch auf andere Berichte, wie beispielsweise auf das schwedische 'Veronica Event', der zum erstmalig in Tisvildeleje diskutiert und dann im I. Band der Occasional Papers publiziert worden ist.

Sowohl die Lehrpläne, die Lehrbücher und die Prüfungsvorschriften, wie auch die untersuchten aufgezeichneten Stunden haben gezeigt, dass der PRAESENTISMUS in der Gestaltung von Lehrstrategien und Lehrzielen, in der Auswahl und Aufarbeitung des Lehrmaterials von der zweiten Hälfte der 70-er Jahre bedeutend vorgezogen ist. Auf dem Gebiet des Muttersprachen- und Literaturunterrichts heisst es, dass der Unterricht des literarischen Erbes und der Geschichte der Nationalliteratur aus den Mittelschulen überall verschwindet oder sich auf Jahrgänge oder Schultypen zurückzieht, die nicht allgemein obligatorisch sind oder aber zur Ausbildung einer kleinen Elite dienen (es geht um die 17-18-jährigen in den Niederlanden oder um das klassische Gymnasium in Italien usw.) Die Legitimität dieses Erbes wurde überall in Frage gestellt, ihr Anteil innerhalb des Lehrmaterials ging in bedeutendem Masse zurück. Dieser Wandel lässt sich nicht nur als ein Phänomen des Praesentismus interpretieren, er ist auch selber Teil der Demokratisierung, indem er in seiner Tendenz gegen das kulturelle Privileg der Mittelklasse gerichtet ist, aber auch, indem er mit einer Emanzipation der Kinder und im allgemeinen der Unmündigen, mit der Anerkennung ihres Anrechts an die Gegenwart, mit der Berücksichtigung Interesses gleichbedeutend ist. In der Tat, die Gesellschaft toleriert es, dass sich Kinder und Teenager voll mit ihrer Gegenwart beschäftigt seien, ohne dass deshalb ihre Zukunft schwer beschädigt werden würde. Dieses Phänomen hat aber auch mit dem Hedonismus zu tun. Durch die Suche nach Freude, als den leitenden Wert der westlichen Gesellschaft wird nämlich nicht nur die ganze Gesellschaft, sondern auch das Leben der schulebesuchenden Jugendlichen durchdrungen. Die Gesellschaft der Erwachsenen versucht es, die Schule bei der Mehrheit der Kinder so akzeptabel zu machen, dass sie ihnen in der Schule eine Quelle der Freude anbietet.

3. Die Infragestellung der Problemlosigkeit der Werte

3.1. DEMOKRATIE oder gesellschaftliche Freiheit. Demokratie und Massengesellschaft. Massendemokratie und die intellektuelle und ethische INTEGRITÄT des INDIVIDUUMS.

Die Geschichte dieses Jahrhunderts - Über die letzten Monate im Mittel- und Ost-Europa ganz zu schweigen - machte es unbestritten, dass die Demokratie in unserer Zeit keine lebensfähige Alternative aufweist. Diese Tatsache sollte aber im gebildeten europäischen Denken den ab ovo paradoxen Charakter der Demokratie nicht in den Hintergrund drängen. Dieser Charakter war bereits bei der Gründungsphase von modernen Demokratien klar, wie es bei John Stuart Mill, Alexis de Tocqueville oder dem Ungarn József Eötvös nachzulesen ist. Das Alltagsbewusstsein neigt jedoch dazu, die Demokratie in jedem Zusammenhang als problemlos positiven Wert zu behandeln. Das Alltagsbewusstsein vergisst es allzu leicht, dass die beiden wichtigsten Wertgruppen, d.h. einerseits die Wahrheit und die Freiheit und andererseits der Wille der Mehrheit und die Gleichheit in der Demokratie durchaus leicht in Konflikt geraten können. Wir werden sehen, zu wie vielen pädagogischen Irrtümern des Alltagsbewusstseins das Nichtberücksichtigen dieser nicht allzu schwierigen wissenschaftlichen Einsicht führen kann. Hier sei nur auf jene Möglichkeit des Missverständnisses hingewiesen, die vor allem in der Unterrichtspraxis junger Lehrer häufig zu beobachten ist. Der Lehrer arbeitet im Glauben, dass wenn er seine Persönlichkeit aus dem

Zentrum der traditionellen Kommunikation herauszieht und der Gruppenarbeit den Vorrang gibt, dadurch automatisch eine grössere Demokratie entsteht und gleichzeitig auch eine grössere Freiheit des Einzelnen gewahrt wird (vgl. Jan Nilsson in dem 'Veronica Event', s. Occasional Papers in Mother Tongue Education, Band 1, 1989). Eine Unterwerfung des Einzelnen kann jedoch nicht unbedingt für eine Befreiung des Einzelnen, obwohl eine Beseitigung des autoritativen Unterrichts sowie eine Teilung des kommunikativen Zentrums tatsaechlich in der Richtung der Demokratisierung des Unterrichts auswirkt.

Zu den Widersprüchen der Demokratie gehörte es von Anfang an auch, dass die Meinung der Mehrheit, die öffentliche Meinung weder im gesellschaftlichen Ganzen noch in einer Schulklasse als spontaner Ausdruck des mehrheitlichen Willens aufgefasst werden kann. Die Beeinflussung der öffentlichen Meinung galt schon in der antiken Demokratie als wohl bekanntes Phaenomen. Ihre Rolle in den modernen Massengesellschaften ist aber eine wichtigere und qualitativ andere, wie es in den 50-er und 60-er Jahren von Denkern wie Riesman, Marcuse, C. Wright Mills und anderen unter Beweis gestellt worden ist. Sie erschlossen die verschiedensten Mechanismen der Manipulation, aber auch die Rolle der einzelnen Elitegruppen in den modernen Industriegesellschaften. Die Sozialpsychologie hat die Funktionsmechanismen der kleinen und grösseren sozialen Gruppen herausgearbeitet, so extreme Beispiele wie die Tragödie der Jim Jones-Kommune sind für das sozialpsychologische Bewusstsein unserer Jahre durchaus charakteristisch. Es genügt also nicht, wenn der Lehrer auf seine Macht verzichtet, er darf es aber auch nicht tun. Seine Aufgabe besteht naemlich gerade darin, die Persönlichkeit auch gegen seine Mitschüler in Schutz zu nehmen. Er soll es gewahren, dass die Mitglieder der kleinen Gruppen nicht der Herrschaft der am meisten exhibitionistischen Schüler unterworfen und diese in ihrer Existenz nicht eingeschüchtert oder verunsichert werden. Und dies ist alles andere als eine kleine Aufgabe. Ich würde mich an dieser Stelle auf meine Erfahrungen in Norwich hinweisen, wo es mir aus den Gesprächen mit den Schülern klar geworden ist, dass in der Gruppenarbeit immer wieder die Meinung und der Wille der lautstaerksten Schüler zur Geltung kommt. Die Mehrheit hört damit auf, in die Entscheidungen der Kleingruppe hineinzureden. Der Lehrer, indem er sich auf die Autonomie der Gruppen beruft, mischt sich ins innere Leben der Gruppen nicht hinein, er wertet nur das Endergebnis aus und weiss vielleicht auch selber nicht, wie dieses Ergebnis zustandekommt.

Die praktische Paedagogie, der Lehrer selbst müsste reflexiver, bewusster als das Alltagsbewusstsein werden, wenn er sich auf die eben geltenden Werte der Erziehung beruft und seine Taetigkeit in den Dienst dieser Werte stellt. Dies ist bei dem Geltendmachen der Demokratie als Wert oder auch bei der Sozialisation oder beim Durchdenken der Ambivalenz der der Sozialisation dienenden Gruppenarbeit der Fall. Waehrend er der Überzeugung ist, dass seine Taetigkeit demokratisiert, bemerkt er es vielleicht überhaupt nicht, dass er zum Werkzeug einer Sozialisation der reibungslosen Anpassung wird. Im Klassenzimmer ist es naemlich nicht einzig der Lehrer, der der Freiheit der Kinder im Wege steht, die Kinder stehen der Freiheit voneinander auch im Wege, indem sie einander in der freien Selbstentfaltung staerker hindern, als dies Erwachsene tun könnten.

3.2. SOZIALISATION, KOOPERATION

Der Standort des Einzelnen in den modernen Massendemokratien gilt als Kreuzungspunkt theoretischer Widersprüche. Die Erfahrung zeigt, dass der moderne Massenmensch mit Notwendigkeit ein Meister der Individualitaet, aber auch einer der schnellen und geschickten

Anpassung an Gruppen verschiedensten Zieles und Ursprunges sein muss. Die Frage ist, ob seine Individualitaet mehr oder anders als intellektuelles Mittel zur Selbsterhaltung und Befriedigung der Persönlichkeit sein dürfte. Ein theoretisches Problem ist es (welches bei seiner Analyse des Wortes 'Intelligenz', sowie der Funktion dieser sozialen Schicht auch Michel Foucault aufgeworfen hat), ob das seiner intellektuellen und moralischen Integritaet treu bleibende, autonome Individuum nun als Wert oder als historische Klamotte angesehen werden sollte, wie es auch eine sehr wichtige Frage ist, ob die Ziele des Unterrichts selber nur pragmatisch oder aber auch emanzipativ seien.

Die Sozialisation in der Schule ist auf aehnliche Weise ein Wert und Ziel, welcher der Reflexionsarbeit bedarf. Sie kann für den Lehrer nur brauchbar sein, wenn er ihn nicht als billigen Slogan vereinfacht, sein Hinweis auf ihn nicht ein triviales Modephaenomen ist, sondern wenn er willens ist, den paradoxen Charakter derselben selber geistig aufzuarbeiten. Die erfolgreiche Sozialisation, die Faehigkeit der Anpassung, die Bereitschaft zur Kooperation steht mit der Souveraenitaet und Integritaet der Persönlichkeit immer in produktivem Widerspruch, sie gelten aber auch als Bedingung der Souveraenitaet und Integritaet. Diese Momente können nur fruchtbar sein, wenn sie einander gegenseitig bedingen. Als natürliches und selbstverstaendliches Ziel der Erziehung in jeder Zivilisation widerspricht die Sozialisation der individuellen Entfaltung der Persönlichkeit überhaupt nicht, sie gilt sogar als Bedingung derselben. Nur die Faehigkeiten des sozialisierten Individuums können schöpferisch und zur positiven sozialen Wirkkraft werden. Von den 70-er Jahren an erscheint aber die Sozialisation in einer neuen Rolle. Sie dient dazu, das in den 60-er Jahren angeschlagene Prestige der Anpassung an die Mehrheit wieder zu verstaerken, damit der Non-Konformismus nicht mehr mit einer Stigmatisierung gleich gesehen, sondern von der Gesellschaft als Grundbedingung eines erfolgreichen Lebens akzeptiert wird. Diese Sozialisation ist schon eher Integration, die berufen ist, den Massenmenschen der Massendemokratie herauszuformen, ein Individuum allerdings, welches zwar in seiner Person kreativ, nichtsdestoweniger aber stets bereit ist, seine Individualitaet jederzeit kleinen Gruppen zur Verfügung zu stellen. Im Unterricht entspricht diesem Ziel die GRUPPENARBEIT am besten, die in der Interpretation der Lehrer als Demokratisierung des Unterrichts, die Beseitigung der zentralen Position des Lehrers und die Möglichkeit der Kommunikation der Schüler untereinander erscheint, was zum Teil eben eine glaubwürdige Interpretation ist. Es faellt ihnen aber nicht auf, wie die Souveraenitaet und Integritaet des um jeden Preis in kleinen Gruppen integrierten Individuen gefaehrdet werden kann.

3.3. KOMMUNIKATION UND INFORMATION

Im Laufe der siebziger Jahre erhielten diese beiden Begriffe in den Lehrplaenen, Prüfungsmaterialien, insbesondere im Muttersprachen- und Literaturunterricht in ganz Europa eine immer grössere Rolle. Der an Stelle des formalen, akademischen Wissens tretende kommunikationszentrische Unterricht laesst sich zum Teil auf das systemkritische Denken der 60-er Jahre, zum anderen Teil auf die Erfordernisse der veraenderten Wirklichkeit zurückführen. Wie auf allen Lebensgebieten die Mündlichkeit und Visualitaet, die diversen Medien und Informationskanaelen den geschriebenen Texten gegenüber zur immer grösseren Bedeutung gekommen sind, so erschien in den den Unterricht orientierenden Dokumenten und im Klassenzimmer die Entwicklung derjenigen Faehigkeiten im Vordergrund, die einen auf dieses veraenderte Leben vorbereiten. Als Beispiel seien hier die Forderungen des englischen Prüfungssystems GCSE aus Literatur und Muttersprache heraufbeschwört. Klar

wird hier herausgestellt, welche Ziele die das Fach unterrichtenden Lehrer und die sich auf die Prüfung vorbereitenden Schüler in Betracht ziehen müssen:

...

Auch die mündliche Kommunikation spielt eine wichtige Rolle. Die Prüfungskommission prüft die drei- oder mehrgliedrigen Gruppen unter anderen gerade unter dem Aspekt, wie ihre Tätigkeit die 'formal and informal discussions stimulated by different media including literary and non-literary texts, film, television, radio and visual material' enthält. Das System der Forderungen hat aber auch zahlreiche ähnliche Stellen. Dies zeigt aber, dass im Laufe des Muttersprachenunterrichtes nicht nur die Aufarbeitung der traditionellen, sondern auch diejenige der aus neuen Quellen stammenden Informationen zu einer wichtigen Rolle kommt. Die Selektion und Interpretation der Informationen gilt als grundsätzliche Forderung. Die Schüler müssen sowohl ihre mündlichen, wie auch ihre schriftlichen Texte im Bewusstsein dessen verfertigen, dass sie in jedem Fall Teile einer konkreten kommunikativen Situation sind.

Auf Grund der erwähnten IMEN-Publikation aus dem Jahre 1988, sowie auf Grund der seitdem veröffentlichten IMEN-Forschungsmaterialien können wir auch beweisen, dass sich in den allermeisten Ländern auch die alltägliche Arbeit des Lehrers in den vergangenen einundhalb Jahrzehnten in dieser Richtung verschoben hat. Jedes uns zur Verfügung stehende Dokument können wir in diesem Vortrag selbstverständlich nicht analysieren. So können wir beispielweise auf die Studie von Frans Daems 'Two weeks of Dutch in a Flemish School in Belgium' nur einfach hinweisen. Der im Porträt erscheinende Lehrer, Herman, nimmt bei seiner Formulierung des Zieles des Muttersprachenunterrichtes die folgenden Schlüsselworte in Anspruch: ...

Hier gelten die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, die immer vollständiger werdende Kommunikation, die Beseitigung der der sozialen Position entstammenden Mängel und die Entfaltung der Persönlichkeit als die wichtigsten Zielsetzungen. Herman schreibt der gesprochenen Sprache die primäre Rolle zu, der ordnet er die Aneignung der geschriebenen Sprache, die Erkenntnis von literarischen Texten, sowie die Vermittlung von kulturellen Inhalten unter. Unter den zu entwickelnden Attitüden erwähnt er zunächst die Selektion und Wertung von Informationen, ebenso wie es der oben zitierte, einem viel späteren Zeitpunkt entstammende englische Syllabus es tut. Und - auch davon war schon die Rede - er hält auch die Entfaltung von kommunikativen Fähigkeiten, das Einsetzen von Gruppenarbeit für wichtig (ebenda, 48-49.) Auf ähnliche Art und Weise erweisen sich Kommunikation und Information auch in anderen Porträts als Schlüsselworte, so zum Beispiel im englischen, ungarischen, italienischen und holländischen. Eine Entwicklung von kommunikativen Fähigkeiten, ein Unterricht der Beschaffung, Selektion und Einübung von Informationen sind freilich ohne Zweifel wichtige Ziele des Lehrprozesses. Eine Übertreibung auf diesen Gebieten ist aber gewiss wert, reflektiert zu werden. Die Hauptgefahr besteht im Sekundär- und Unbedeutendwerden des zu unterrichtenden Inhaltes durch eine Überbetonung, wenn nicht eben Ritualisierung der Formen. In diesen Fällen tritt die Kommunikation als Gestus an die Stelle von wirklichen Kontaktbeschaffungen und wirklichen Inhaltsvermittlungen. Diese Gefahr ist vor allem bei Dramenstunden insbesondere stark. Ähnlicherweise können sich die mit Informationen durchgeführten Operationen ausleeren, wenn die Operation selber eben wichtiger als die Information wird. Dies kann vor allem beim Unterricht der Muttersprache und der Literatur der Fall sein, insbesondere wenn der Präsentismus, die Verneinung des kulturellen Erbes, die der Belletristik als Lehrstoff und überhaupt die Infragestellung jedweden Lehrmaterials als als Ziel (welches kein Mittel sein dürfte) vorherrschend wird.

Die mit Informationen betriebenen ritualisierten Operationen, die Einübung der ritualisierten, nichtsdestoweniger aber leergewordenen Formen der Kommunikation kann die Entwicklung der Persönlichkeit angreifen, die Individualität heruntersetzen und einer Entwicklung in der Richtung der Massenmenschen dienlich sein. Glücklicherweise gehört Herman, der vorhin angesprochene Lehrer des belgischen Portraits, nicht zu denen, die dieser Versuchung erlegen hätten, denn er denkt bereits der Aufzählung von Zielen und Attitüden im Kontext von vollständigen Persönlichkeiten.

3.4. PRAESENTISMUS

Der Praesentismus gilt in unseren Tagen nicht als Losung eines Zeitalters, einer ideologischen oder politischen Gruppierung. Er gilt eher als ein Phänomen, welches noch nicht bewusst gemacht, beim Namen genannt und bis jetzt eher euphemistisch aufgefasst worden ist. An sich verfügt auch der Praesentismus über zahlreiche emanzipatorische Züge. Er befreit die Gesellschaft der Erwachsenen von nicht wenigen Traumata der Vergangenheit sowie von Bewusstseins- und Bildungsinhalten, er bedeutet im Unterricht Demokratisierung, die Möglichkeit einer Beseitigung von kulturellen Monopolen, für die Kinder das Recht zur Gegenwart und zur Freude. (In Klammern sei hier nur darauf hingewiesen, dass die Gegenwart Ost-Europas gerade zeigt, wie die lebendige Vergangenheit ebenso bedrohlich und fruchtbar wie ihre Abwesenheit in West-Europa sein kann.) Auf dem Gebiet des Muttersprachenunterrichts bedeutet der Praesentismus in West-Europa, dass innerhalb des Lehrfaches die Legitimität des Literaturunterrichts fraglich wird. Es trägt auch noch emanzipative Züge, indem es eine Befreiung von der aristokratischen, elitistischen, akademischen Literaturauffassung, vom Unterricht des Kanons, vom Kulturmonopol der Mittelklasse darstellt. Es bringt aber auch Verluste mit sich. Die in der humanen Kultur als Kode existierenden vergangenen Inhalte werden nicht durch ähnlich komplexe und tiefe Inhalte ersetzt werden, an ihre Stelle dringen ausschliesslich Inhalte anspruchsloser Massenkultur hinein. Ist es aber unbedingt gesetzmässig, dass bei einer immer vollständiger werdenden Demokratisierung des Schulsystems die Wissenschaft, die Kunst, alles, was pragmatisch nicht unmittelbar legitimiert werden kann, immer geringen Raum in der Schule einnehmen kann. An ihrer Stelle erscheint in der Regel die Gegenwart, der Alltag, die Praktikabilität, die Nützlichkeit, ein Sich-selbst-Zur-Geltung-Bringen ohne eigene Inhalte, ein Selbstbewusstsein ohne eigene Einsichten.

Bis Mitte der 70-er Jahre war es so: Die Progression attackierte den Unterricht des literarischen Kanons, während die Konservativen darauf beharrten. Von der Mitte der siebziger Jahre änderte sich aber die Lage. Der Neukonservatismus sah langsam selber ein, dass sich viele humane Lehrmaterialien 'veralteten', die Gesellschaft, die Arbeitgeber und die Wirtschaft naturwissenschaftlich ausgebildete Leute brauchen, während die Sozialwissenschaften und die humanistische Kultur gerade kraft ihrer emanzipatorischen Wirkung auf die Pazifizierung der Bevölkerung nicht günstig auswirken. Von dieser Zeit an wetteifern die bis dahin gegeneinander kämpfenden Konservativen und 'Progressiven' geradezu darin, die Überreste der humanen Kultur aus dem Lehrmaterial zu entfernen, die einen tun es im Namen der Wirtschaft, die anderen im Namen der Befreiung des Einzelnen. Ist es wirklich so, dass die humane Kultur der Demokratie, der Chancengleichheit, den gegenwärtigen und zukünftigen Interessen der Schüler so widerspricht? Ist es wahr, dass sie die Entwicklung der sprachlichen Fähigkeiten, der Kommunikation, dem Aufbau der Persönlichkeit wirklich in so grossem Masse im Wege steht? Geht es statt dessen nicht

vielmehr darum, dass ihre Beseitigung aus dem Massenunterricht die Unterschiede zwischen aus verschiedenen sozialen Gruppen herkommenden Schülern nur noch weiter vergrössert, die Wahlmöglichkeiten, bzw. die Lebensqualität dadurch nur noch reduziert, dass sie die Mehrheit aus bestimmten geistigen- und Lebenssphären AB OVO ausgrenzt, was sich im späteren nicht mehr ersetzt werden kann

Ist die Kenntnis von Ideen, Gedanken, Kunst und Kultur der Vergangenheit tatsächlich im Prozess der freien Persönlichkeitsbildung wirklich nicht notwendig? Wird das Individuum nicht eben manipulierbarer, wenn er der Alternative der Massen- und Konsumkultur beraubt wird? Dies sind die Fragen, die die seit Mitte der 70-er Jahre einer Erneuerung nicht mehr fähigen 'Progressiven', aber auch alle anderen durchdenken müssten, die sich mit der Erziehung von anderen Menschen beschäftigen.

3.5. HEDONISMUS

Die Kreativität, die Schöpfung, die Produktivität, das Erschaffen unserer Selbst ist Freude, es sind aber auch Anstrengungen, die mit vielen Kämpfen, Leiden und Qualen zusammengehen. Ist es nicht so, dass die einseitige Akzentuierung der Freude und der Unterhaltungen im Leben des Kindes sie den verschiedensten inneren und äusseren Kräften ausliefern? Wird so das Kind nicht unfähig, im erwachsenen Leben seinen Mann zu stehen und für seine Ziele zu kämpfen? Die Krankheit unserer Zeit ist eben der Schock der übermässig gehüteten Kindes, welches dann doch selbständig leben und jenes Lebensniveau erreichen muss, die es von seinen Eltern erhalten hat, und zwar in einer Situation, als schon es Verantwortung für andere, für seine eigenen Kinder übernehmen muss.

Der Kinderzentrismus, ein erhöhtes Inbetrachtziehen der aktuellen Gegenwart des Kindes, sein Anrecht zur Freude sind alle Prinzipien und Werte, die nur in einem optimalen Ausmass emanzipativ sein und den Interessen des Individuums dienlich sein können. Alle sind Werte, die leicht in ihr Gegenteil umschlagen und dann dem Kinde schaden können. Ich denke nicht, dass wir oder dass ich in meiner Person im Besitz jener Fähigkeit wäre, die hier erforderlichen Proportionen zu bestimmen. Ich denke aber trotzdem, dass wir, Lehrer, darüber vor unseren Entscheidungen Gedanken machen müssten. Auch die kritiklose Annahme des Hedonismus kann das Einzelne von vielen verschiedenen Richtungen, so zum Beispiel vor der Manipulation wehrlos machen. Es ist ja nichts einfacher, als das Individuum aufgrund des Lustprinzips zum Konformismus, zur konfliktscheuenden oder konsumorientierten Haltung zu veranlassen.

3.6. NARZISMUS

Wie die bisher erwähnten Werte, hat auch der Narzismus eine emanzipatorische, die Persönlichkeit befreiende Rolle, da er mit dem Recht des Individuums gleichbedeutend ist, sich mit sich selbst zu beschäftigen, bzw. sich auf sich selbst zu fixieren. Gleichzeitig kann auch der Narzismus zum wirksamen Manipulationsmittel werden, insbesondere wenn er sich mit Hedonismus und/oder Praesentismus paart. So wird auch er eben zu einer Kraft, die gegen die Souveränität und Integrität des Individuums auswirkt.

4. KONKLUSION: DIE VERFOLGUNG DER MODE UND DER BERUF DES LEHRERS

Der Mensch unserer modernen Massengesellschaft erachtet es als notwendig, dass er einem Muster folge, welches in den Augen von anderen ein hohes Prestige genießt. Sein Anerkanntwerden verdankt er nicht so sehr seinen individuellen Zügen als seinem Verhalten, mit dem er der eben aktuellen Mode folgt und einer kohaerenten (nicht selten direkt militanten) Kleingruppe gehört. Ich denke, den Paedagogen entwaechst daraus die Aufgabe, ihre eigene Unselbstaendigkeit, ihre eigenen Neigungen, solchen Moden zu folgen, zu reflektieren, die in ihr Bewusstsein eindringenden Werte kritisch auf die Wagschale zu werfen, um nicht auch selber zu Instrumenten einer unsichtbaren Manipulation zu werden. Souveraene Individuen können nur von souveraenen Individuen erzogen werden.

LITERATUR:

Delnoy, Resy, Wolfgang Henlitz, Sjaak Kroon, Jan Sturm (eds.) (1988), Portraits in Mother Tongue Education. Teacher diaries as a starting point for comparative research into standard language teaching in Europe. Studies in Mother Tongue Education 4. Enschede, VALO-M.

Delnoy, Resy & Sjaak Kroon (eds.) (1990), Tisvildeleje Papers. A report of the IMEN Workshop, Tisvildeleje, Denmark, 20-29 May 1989, Enschede: VALO-M.

Henlitz, Wolfgang, Albert Kamer, Sjaak Kroon, Hans Peterse and Jan Sturm (eds.) (1984), Mother Tongue Education in Europe. A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Counties. Studies in Mother Tongue Education 1. Enschede, SLO.

Mill, John Stuart (1859), On Liberty. First published in 1859.

Mills C. Wright (1955), The Power Elite. New York: Oxford University Press.

Riesman, David (1950), The Lonely Crowd. Yale University Press.

Tocqueville, Alexis de (1874), De la démocratie en Américque, First edition, Paris: Michel Levy Freres.

Weber, Max (1972), Die protestantische Ethik und der Geist des Kapitalismus. In: Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie, Volume I. pp. 17-206. Tübingen.