

Humboldt Universität zu Berlin  
Fachbereich Psychologie



---

**Erziehungsziele und Werte**

---

**Hausarbeit im Seminar Seminar Erziehungspsychologie**

angefertigt von : Christoph Christmann

Seminarleiter: Dr. B. Stefanides

non scholae sed vitae discimus

<b>1 Einleitung</b> .....	<b>3</b>
<b>2 Was ist Erziehung?</b> .....	<b>4</b>
<b>3 Erziehungsziele.</b> .....	<b>6</b>
3.1 <i>Möglichkeiten und Unmöglichkeiten</i> .....	6
3.2 <i>Erwünschtes und Unerwünschtes</i> .....	6
<b>4 Werte. Gutes und Schlechtes</b> .....	<b>8</b>
<b>5 Zusammenhänge zwischen Erziehungszielen und Werten.</b> <b>Zur Frage der Objektivität/Wissenschaftlichkeit der Definition von Erziehungszielen</b> .....	<b>9</b>
<b>6 Mögliche Aufgaben der Psychologen</b> .....	<b>10</b>
<b>7 Ein Berliner Beispiel</b> .....	<b>11</b>
<b>8 Zusammenfassung</b> .....	<b>12</b>
<b>9 Literatur</b> .....	<b>13</b>

# 1 Einleitung

Im Sommersemester 1997 beteiligte ich mich am von Herrn Dr. Stefanides geleiteten Seminar "Erziehungspsychologie". Da der Seminarleiter - offenbar aus pädagogischen Gründen - die Forderung nach permanenter Teilnahme stellte, mußte ich an allen Sitzungen teilnehmen, um in den Genuß der Möglichkeit der Anfertigung einer Hausarbeit zum Erlangen eines Leistungsnachweises zu kommen. Auf diese Art und Weise wurde ich im ersten Vortrag der Reihe, der den Titel "Erziehungsziele" führte, mit dem Thema in einer Weise vertraut gemacht, die sich im Laufe der folgenden Seminare - mit wenigen Ausnahmen - nicht ändern sollte. Zur Bändigung meiner anschließend zwischen Unlust und Ärger pendelnden Gefühle entschloß ich mich, die Hausarbeit zu eben jenem Thema zu schreiben.

Ich halte "Erziehungsziele und Werte" für das erste Thema der Erziehungspsychologie<sup>1</sup>; es ist m. E. von historischer Bedeutung im Zusammenhang mit dem Zusammenbruch des Dritten Reiches ebenso wie im Zusammenhang mit dem Scheitern des "Sozialismus in den Farben der DDR" und wird aktuell immer wieder - zuletzt vom Bundesinnenminister - beschworen. Dieser beklagte jüngst in einer 10-Punkte-Erklärung neben "Wertewandel, schwindendem Rechtsbewußtsein, einer Anonymisierung und Individualisierung der Gesellschaft" sowie der "Zunahme von Egoismus und Rücksichtslosigkeit" vor allem den "schwindenden Einfluß stabilisierender und wertevermittelnder Institutionen", namentlich der Eltern und Schulen, und forderte "unentbehrliche Kurskorrekturen im Bereich der Erziehung", von der er sich eine "Erhöhung der Akzeptanz des rechtsstaatlichen Werte- und Normengefüges" und eine "Stärkung des Bewußtseins für Gut und Böse als Maßstab für Recht und Unrecht" erhofft (Kanter, 1997).

Der dahinter stehende **doppelte Erziehungsoptimismus** (Erziehung ist möglich, Erziehung zum Guten führt zum Guten) wird i. allg. allerdings weder als solcher erwähnt noch hinterfragt, sondern unbekümmert vorgetragen.

Weniger unbekümmert, dafür systematisch begründend, kommen etliche hundert Jahre zuvor Denker verschiedener Kulturkreise zu unterschiedlichen Einschätzungen zum Thema. Für die europäische Tradition mag Platon angeführt sein:

"Sokrates: In einem Staate also, wo man Bettler sieht, kann man sicher sein, daß es da auch Diebe, Beutelschneider, Tempelräuber und all dergleichen gewerbsmäßiges Verbrechergesindel im verborgenen gibt?

Adeimantos: Offenbar.

(..)

Sokrates: Müssen wir nicht also sagen, der Mangel an Geistesbildung und die schlechte Zucht und Ordnung im Staate sei es, die dort solches Gesindel aufkommen läßt?

Adeimantos: Das müssen wir." (Platon, 1988)

Schließlich sei der Ausgewogenheit halber Laudse beispielhaft als Unterstützer der Idee von der staaterhaltenden Unaufgeklärtheit (resp. Ungebildetheit) seiner Angehörigen zitiert:

" wer wissenfördernd einen staat regiert  
begeht an seinem staate raub  
wer wissenhindernd einen staat regiert  
befördert seines staates glück"

(Laudse, 1981, Kapitel 65)

Aufgrund dieser voneinander abweichenden Modelle der Möglichkeit bzw. Nützlichkeit bestimmter Erziehungsziele (dies gilt unbestreitbar auch für Werte) werden seit Ewigkeiten politische Schlußfolgerungen gezogen.

(Die oben erwähnten Bedeutungen im Zusammenhang mit der vergangenen deutschen Geschichte werden in den folgenden Abschnitten genauer beschrieben.)

---

<sup>1</sup>Vgl. Brezinka (Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit. in Brezinka, 1989, S. 15): "Der erste und alles bestimmende Bestandteil der Erziehungswirklichkeit, sind also die Ziele, die Erzieher verfolgen."

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich im Kern um den Versuch einer Begriffsklärung, die Erläuterung der von mir gesehenen Zusammenhänge zwischen Werten und Erziehungszielen, der Stellung des Psychologen in diesem Feld sowie einer Analyse der Berliner Schulrahmenbedingungen vor jenem Hintergrund.

Fokussiert wird Kindererziehung durch Institutionen.

## 2 Was ist Erziehung?

Platon: "Es wäre demnach die Bildung eine Kunst der Umkehrung dieses Organs (der Seele), die Art und Weise nämlich, wie es am leichtesten und wirkungsvollsten umgewendet wird, nicht aber eine Kunst, die darin bestände, ihm diese Sehkraft erst einzupflanzen; diese hat es vielmehr schon; es ist nur nicht nach der richtigen Seite hingewendet und blickt nicht dahin, wohin es sollte, und daß dies geschehe, das ist eben, was unsere Kunst der Erziehung bewirken will." (Platon, 1988, S.306)

Platons Definition - oder besser ihre Übersetzung<sup>2</sup> - bietet mehrere Ansatzpunkte für Diskussion. Zunächst wird der Vorgang der Bildung analysiert, anschließend wird Bildung mit Erziehung in einen Zusammenhang gebracht, der dazu verleiten kann, beides gleichzusetzen.

1. Da letzteres sowohl unbefriedigend als auch typisch ist, sei hier eine "ad-hoc-Systematik" der Begriffe Erziehung, Bildung und Unterricht für diese Arbeit vorangestellt, die ohne Bezug auf Autorinnen oder Autoren eine Annäherung an das Thema erlauben soll<sup>3</sup>.

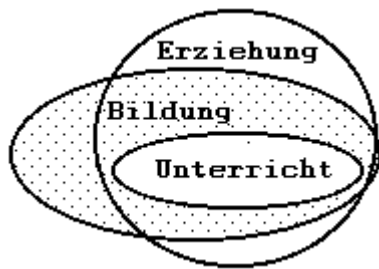


Abbildung 1. Einordnung der Begriffe

**Unterricht** ist eine planmäßig (d.h. bewußt und zielorientiert) vorgenommene Plazierung eines/mehrerer Edukanten in einer Umgebung, die kurz-, mittel- und/oder langfristig zu einer Veränderung seines/ihres Verhaltens führen soll<sup>4</sup> (Fähigkeits-/Fertigkeitserwerbsaspekt) oder die unvermeidliche Veränderung des Verhaltens (i.S. einer Entwicklung/Reifung) beeinflussen soll (Förderungsaspekt).

**Bildung** ist ein Mittel zur bewußten (aber nicht notwendig zielorientierten) Herbeiführung einer Verhaltensänderung (bzw. der Steuerung dieser im obigen Sinne) eines/mehrerer Menschen, das durch ihn/sie selbst ebenso wie durch Edukatoren im weitesten Sinne (Eltern, Staat) eingesetzt werden kann und Unterricht einschließt.

**Erziehung** ist die Einwirkung durch Edukatoren im weitesten Sinne auf einen/mehrere Edukanten mit dem Ziel, eine Verhaltensänderung hervorzurufen<sup>5</sup>.

Unterricht ist immer Erziehung, Bildung kann Erziehung sein. Man kann sich folglich nicht erziehen oder selbst unterrichten, sondern nur bilden.

Unterricht schließt i. U. zu Bildung und Erziehung idealerweise notwendig Evaluation ein.

2. Aus der Sicht der Verhaltensbiologie wird Erziehung erst auf einer qualitativ neuen, vierten Evolutionsebene<sup>6</sup> wirksam. Diese "Traditionsebene" oder Lernebene bieten völlig neue Möglichkeiten der Anpassung an die Umwelt. Erziehung wird durch das Maß der durch sie erreichten kulturellen Fitness operationalisierbar. Auf der fünften, der gesellschaftlichen Ebene, prägen gesellschaftliche

<sup>2</sup> Über die Aussage im Original kann ich keine Aussage treffen.

<sup>3</sup> Verschiedene Autoren definieren derartig unterschiedlich (etwa Tausch & Tausch, 1979, und Brezinka, 1989), daß es mir der Eindeutigkeit halber notwendig schien.

<sup>4</sup> Die Veränderung von Repräsentationen ist kaum prüfbar (Evaluationsaspekt) und wird nicht wirklich angezielt. Der Erwerb von Wissen ist nach dieser Definition der Erwerb der Fähigkeit zum Verhalten auf Grundlage (möglicherweise) erworbenen Wissens. Vgl. Maturana & Varela (1987), S.87: "Dies setzt voraus, daß das Nervensystem mit Repräsentationen arbeitet. Wir haben jedoch bereits gesehen, daß diese Annahme das Verständnis der kognitiven Prozesse unnötig verdunkelt und kompliziert. Was wir bisher dargelegt haben, legt vielmehr nahe, das Lernen als Ausdruck einer Strukturkopplung zu verstehen, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrechterhalten wird."

<sup>5</sup> vgl. Luhmann (1987, S.330): "Erziehung ist, und darin liegt der Unterschied zur Sozialisation, intentionalisiertes und auf Intention zurechenbares Handeln".

<sup>6</sup> neben funktioneller (Gene), ökologischer (Wechselwirkung mit dem Lebensraum ausgenommen die Artgenossen) und reproduktiver (Zusammenwirken von Artgenossen) Ebene

Formen, Normen und Wertsysteme die gesellschaftliche Fitness. Hier werden "Wissen und Können in institutionalisierter Form weitergegeben" (Tembrock, 1987, S. 329ff). Im Rahmen der tradigenetischen Evolution<sup>7</sup> evolvieren Normen und Werte über kulturgeschichtlich lange Zeiträume. Erziehung (insbesondere institutionalisierte) reproduziert in unterschiedlichen Kulturen unterschiedliche "Pseudospeziationen" (Tembrock, 1994, S. 62ff.). Sie kann in diesem theoretischen Bezugsrahmen rein funktionalistisch, also vorgeblich wertfrei analysiert werden.

3. Da der Begriff "Erziehung" oft primär für in der Entwicklung zum Erwachsenen (also zum freien, mündigen) begriffene Menschen verwendet wird, tauchen im Deutschen die ergänzenden Begriffe "Erwachsenenbildung", womit im Grunde freiwilliger<sup>8</sup> Unterricht, und "Umerziehung", womit unfreiwilliger Unterricht gemeint ist, auf. Beide Formen setzen zunächst einen einfachen Erziehungsoptimismus voraus: Erziehung sei möglich.

Während Erwachsenenbildung jedoch die Erreichung von für die Gesellschaft und den zu erziehenden Menschen profitablen Erziehungszielen anstrebt, verbirgt der Euphemismus "Umerziehung", daß hier ohne Rücksicht auf den zu erziehenden Menschen gehandelt und im Extrem Umerziehbarkeit oft sogar prinzipiell bestritten ("Sippenhaft") und damit keine Erziehung im eigentlichen Sinne mehr vorgenommen wird (sondern primär Bestrafung oder Ausbeutung).

Z. B. war die Pflicht zum Reichsarbeitsdienst in einem Arbeitslager mittels der "Inszenierung einer Zwangsgemeinschaft" (Dudek, 1991) Teil der nationalsozialistischen Umerziehung<sup>9</sup>.

4. Aus der Sicht des klinischen Psychologen wie des Kybernetikers geht der eigentlichen Einwirkung (Intervention) auf eine Informationsgewinnung (Diagnostik) über den zu erziehenden Menschen voraus. Je nachdem, ob prinzipielle Erziehbarkeit für möglich gehalten wird oder nicht, werden nach der Diagnostik mehr oder weniger spezifische, erzieherische Interventionen vorgenommen oder nicht.

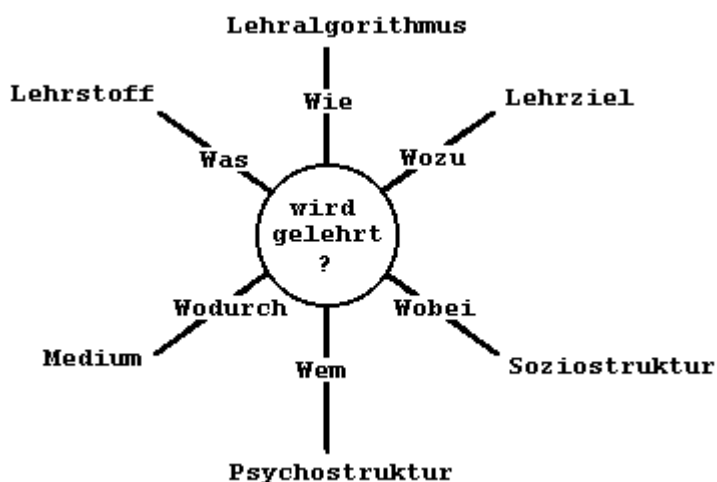


Abbildung 2. Die sechs Dimensionen des pädagogischen Raumes (nach Frank, 1971)

von sechs Variablen und ihrem Zusammenwirken aufklären, die er "Dimensionen des pädagogischen

Während spezifische Interventionen von verschiedenen Positionen bzgl. der möglichen Reichweite (bei Platon: Sehkraft) von Erziehung ausgehen können, trägt die darüber hinaus gehende Ablehnung von Erziehung den Charakter der Selektion. So gipfelten die nationalsozialistischen Jugendlager nach einer biologistisch motivierten Teilung der Menschen in "Führer" und "Gefolgsmann"<sup>10</sup> in der KZ-Einlieferung für Menschen, die als "erblich belastet" oder "gemeinschaftsunfähig" eingestuft wurden (Schiedeck & Stahlmann, 1991, S.191).

5. Die Struktur von Erziehung läßt sich nach Frank (1971) durch die Analyse

<sup>7</sup>Die Bezeichnungen für diese Form der Entwicklung schwanken von Autor zu Autor. Norbert Elias hat den Prozeß anhand der Entstehung und Verbreitung neuer europäischer Verhaltensstandards gründlich analysiert und schrieb 1968, "Man könnte in Parallele zu dem biogenetischen von einem soziogenetischen und einem psychogenetischen Grundgesetz sprechen." (Elias, 1990, S. 174)

<sup>8</sup>Vgl. Luhmann (1987, S.330): "Als Kommunikation sozialisiert dann auch Erziehung, aber nicht unbedingt so wie intendiert. Vielmehr gewinnt der, dem Erzogenwerden zugemutet wird, durch die Kommunikation dieser Absicht, die Freiheit, auf Distanz zu gehen (...)."

<sup>9</sup>"Die Arbeitsdienstpflicht soll vor allem die große Erziehungsschule zum deutschen Sozialismus, d.h. zur deutschen Volksgemeinschaft schaffen. Es gibt kein besseres Mittel, die soziale Zerklüftung, den Klassenhaß und den Klassenhochmut zu überwinden, als wenn der Sohn des Fabrikdirektors und der junge Fabrikarbeiter, der junge Akademiker und der Bauernknecht im gleichen Rock und bei gleicher Kost den gleichen Dienst tun als Ehrendienst für das ihnen und allen gemeinsame Volk und Vaterland." (Hierl, 1934, S.14, zitiert nach Dudek, 1991)

<sup>10</sup>"Wer seiner Gesamtveranlagung nach nicht Führer zu werden vermag, soll Gefolgsmann werden." (Wulckow, 1938, S. 127, zit. nach Schiedeck & Stahlmann, 1991)

Raumes" nennt (Siehe Abbildung 2). Da sich dieses Schema m. E. auf Erziehung übertragen läßt, wären die Erziehungsziele (etwa gesellschaftskonformes Verhalten) hiermit eindeutig von dem Erziehungsstoff (etwa Staatsbürgerkunde) abgegrenzt.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, daß Werte und Normen als Variablen nicht explizit aufgeführt werden. Sie können allerdings Bestandteil des Lehrstoffes sein (im Sinne einer intellektuellen Auseinandersetzung) und indirekt über alle anderen Variablen wirken.

### 3 Erziehungsziele.

#### 3.1 Möglichkeiten und Unmöglichkeiten

Da Erziehung weder notwendig planmäßig noch notwendig bewußt abläuft, werden/sind auch Erziehungsziele nicht grundsätzlich bewußt. Trotz oder gerade wegen dieses Phänomens werden sie Erziehern in Institutionen minutiös vorgeschrieben und in einzelnen Lehrbüchern der pädagogischen Disziplinen ausführlich besprochen. Die angegebenen konkreten Ziele variieren mit der Weltanschauung der Autoren, weshalb hier weder eine vollständige Aufzählung noch eine neue Kombination vorgestellt werden soll, sondern eine Systematik der Inhalte und deren Motivation.

Der allen Modellen zugrundeliegende Erziehungsoptimismus wird inzwischen durch Zwillings- und Adoptionsstudien zu Auswirkungen unterschiedlicher Arten von Förderung resp. Erziehung gestützt (z. B. Schiff et al. 1982, Weinberg, Scarr & Waldman, 1992). Die Daten legen nicht nur offen, daß die Unterschiede zwischen verschiedenen Angehörigen einer Population zu einem Teil nachweislich umweltabhängig sind, sie zeigen auch die mögliche Effizienz fortschrittlicher Erziehung.<sup>11</sup>

#### 3.2 Erwünschtes und Unerwünschtes

Daß die Forschungen vorrangig Leistungsdaten erfassen (IQ), paßt gut zur allgemeinen Entwicklung der Erziehungsziele. Kontrastierend zum klassischen, griechischen Ideal der Erlangung enzyklopädischen Wissens (Enkyklios paideia) bietet die kapitalistische Moderne nämlich vorrangig zweckorientierte Erziehungsziele<sup>12</sup>. Es lassen sich drei Formen unterscheiden.

##### 1. Konservative Erziehungsziele

Vertreter konservativer Erziehungsziele betonen einerseits die **Begrenztheit** erzieherischer Möglichkeiten, indem sie auf die basalen, genetisch fixierten Randbedingungen fokussieren<sup>13</sup> und das Wirken von "soziologischen Gesetzen" oder abstrakt (und scheinbar "objektiv") wirkender gesellschaftlicher Informationsverarbeitungsprozesse für die Definition der Ziele verantwortlich machen (Piaget, 1972, S. 21f). Andererseits gehen sie im Extrem soweit, den Pädagogen die Definition von Erziehungszielen grundsätzlich zu versagen<sup>14</sup>. Hinter dem Ziel, "das Kind an das soziale Milieu des Erwachsenen anzupassen" (Piaget, 1972, S.113), steht tendenziell eine **Orientierung auf die Norm**.

---

<sup>11</sup> Beim Vergleich von aus Familien mit niedrigem sozio-professionellem Status stammenden in solche mit höherem Status adoptierten Kindern mit denen der Normalpopulation, erreichten erstere einen Vorteil von 14 IQ-Punkten und eine vierfach niedrigere Rate von Schulversagen (Sitzenbleiben, Schulabbruch etc.) (Schiff et al., 1982).

<sup>12</sup> Daß die postmoderne Gesellschaft (auch gern Freizeit-, Konsum- oder Erlebnisgesellschaft genannt) dies ändern würde, läßt sich nicht einmal an der Oberfläche beobachten.

<sup>13</sup> Die Entwicklung der Intelligenz, wie sie von den eben beschriebenen neueren Arbeiten dargelegt wird, beruht auf natürlichen bzw. spontanen Vorgängen; diese können von der Erziehung in Familie oder Schule genützt und beschleunigt werden; sie resultieren jedoch nicht aus ihr und bilden, im Gegenteil, die notwendige Vorbedingung für die Wirksamkeit jeglichen Unterrichts (Piaget, 1972, S.37).

<sup>14</sup> Wer der Erziehungswissenschaft vorwirft, sie bewirke "zufolge ihrer Bindung an das Postulat wertfreier Erkenntnis" die "praktische Selbstentmachtung" der Erziehungswissenschaftler zugunsten der "Herrschaft" "vor- oder außerwissenschaftlicher Instanzen" (Derbolav, 1970), zeigt, daß er nicht an Erkenntnis, sondern an Macht interessiert ist. Er beansprucht für die Kaste der Pädagogikprofessoren die höchste Kompetenz zur Bestimmung und Auslegung von Erziehungszielen - ähnlich der des kirchlichen Lehramts gegenüber den Gläubigen. Hier wird verkannt, daß die Entscheidung "über Ziele Zwecke und Aufgaben der Erziehungspraxis" das Grundrecht der Eltern, sowie ein Recht aller übrigen Erziehungsträger vom Staat über die Religionsgemeinschaften bis zu den Berufsverbänden ist. Diese "außerwissenschaftlichen Instanzen" und ihre Beauftragten sind es die die Verantwortung für die Erziehungspraxis haben und damit auch die Verantwortung für die Anwendung des Wissens, das Erziehungstheoretiker bereitstellen. Gewiß brauchen die Erzieher auch normatives Orientierungswissen, aber das ist nur aus den kulturspezifischen Idealen ihrer Gesellschaft zu gewinnen und nicht aus wissenschaftlichen Methoden. Deshalb

## 2. Reformorientierte Erziehungsziele

If you can't change yourself  
change the world  
The The

Anhänger reformorientierter Erziehungsziele betonen die *Möglichkeit* der Erziehung zum jeweils vermeintlich Guten. Dahinter kann die Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit i. S. einer Hilfe zur Fähigkeit, sein Leben aktiv und befriedigend zu gestalten, genauso stehen, wie der Versuch, eine Gesellschaft gewissermaßen von ihren Wurzeln her aufzubauen bzw. umzuwälzen. Der erste Gedanke ist dabei oft nur eine Maske für den zweiten, da er zumindest von der Hoffnung auf eine bessere Welt getragen wird und mindestens unterschwellig von einer Abwertung der Erziehungsrealität in der als unbefriedigend erlebten Gesellschaft begleitet wird<sup>15</sup>.

Der Gedanke des Gesellschaftsumbaus durch Erziehung findet sich zuerst bei Platon und später immer wieder bei jenen, die Erlösung für sich und andere in Gesellschaftsveränderungen suchten:

"..., daß sie alle Bürger, die über zehn Jahre alt sind, hinaus aufs Land schicken, die Kinder derselben aber unter ihre Obhut nehmen und sie, der jetzigen sittlichen Anschauungsweise, der auch ihre Eltern huldigen, völlig entrückt, nach ihren eigenen Grundsätzen und Gesetzen erziehen...(..) Und so wird (...) am schnellsten und leichtesten der Staat und die Verfassung, auf die wir mit unseren Erörterungen hinzielten, zustande gebracht werden, und er wird nicht nur selbst glücklich sein, sondern auch dem Volk, unter dem er besteht, den größten Segen bringen." (Platon, 1988, S. 338)

Auch in Gesellschaften, die durch große Umwälzungen entstanden sind, wird von den herrschenden Eliten stets großen Wert auf Erziehung zu Bürgern der neu zu schaffenden Gesellschaft gelegt. Gleichzeitig wird eine Verbundenheit zu der staatstragenden Ideologie angezielt.

"Das Endziel der nationalsozialistischen Erziehung ist also die Volksgemeinschaft des Großdeutschen Reichs, und dieses kann nur verwirklicht werden durch die Schaffung eines >neuen deutschen Menschen< nordischer Haltung, der verpflichtet ist auf die Grundgesetze deutscher Art: Ehre und Treue." (Kallsperger, 1939, S. 15f, zit. nach Dudek 1991)

Wenn auch politisch anders ausgerichtet, wurde auch in der DDR die Erziehung zum Gleichgesinnten nachdrücklich angestrebt. So fordert das Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten des Ministeriums für Volksbildung schon in dieser "Stätte frohen Kinderlebens" die Erziehung zu "sozialistischen Staatsbürgern" und auf einem Symposium "Entwicklung sozialistischer Verhaltenseigenschaften" wird der **allumfassende** Anspruch auf Durchsetzung eines Glaubens festgestellt: "Die marxistische Weltanschauung stellt gleichsam das Zentrum der sozialistischen Persönlichkeit dar. **Jede spezielle Eigenschaft der Persönlichkeit** erhält durch integrative Verbindung mit dem individuellen weltanschaulichen Überzeugungssystem ihre spezielle ideologische Substanz." (Rosenfeld, 1974, Hervorhebungen C.C.).

Da die gewünschte Gesellschaft erst aufgebaut werden muß, weisen diese Erziehungsziele auf ein **Ideal**<sup>16</sup>, also auf (ähnlich der Erlösung) zur Gegenwart kontrastierendes, schwer erreichbares Extrem.

## 3. Evolutionstheoretisch bzw. systemtheoretisch orientierte Erziehungsziele

Vom Standpunkt dieser Theorien ist Erziehung notwendiger Bestandteil der Evolution einer menschlichen Population und realisiert sich als "intendierte Weitergabe von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnissen". Sogenanntes "traditives Verhalten" als Erziehungsziel wird als über ein "Lehr-Lern-

---

wäre es unredlich, für die Erziehungswissenschaft eine Zuständigkeit für die Beantwortung von Wert- und Normfragen zu beanspruchen, die über ihre Möglichkeiten hinausgeht.

Die Hilfe, die sie den Erziehungspraktikern bieten kann, besteht hauptsächlich im deskriptiven erziehungstechnologischen Wissen über Kausalzusammenhänge und Zweck-Mittel-Beziehungen." (Brezinka: Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. in Brezinka, 1989)

<sup>15</sup>So geben Tausch & Tausch (1979, S. 23) an, daß ihrer "Einschätzung nach ... ca. 40-60% der auf der Schule gelernten Unterrichtsinhalte und erbrachten Leistungen für die spätere Berufstätigkeit und die Persönlichkeitsentwicklung der meisten Schüler nicht bedeutsam förderlich" sei. Ähnliches gelte "vermutlich für manche Fachbereiche der Universität".

<sup>16</sup>Vgl. Adler (1929, S. 6): "Ich verstehe unter Gemeinschaft ein unerreichbares Ideal, das wir nur ahnen können, da alle menschlichen Kräfte dazu nicht ausreichen. Der Hauptfaktor ist die Ausübung dieser Kunst, das Kind zu bewegen, daß es auch das Ideal einer Gemeinschaft anstrebt. Nur so kann man die Abwege vermeiden, die das Kind zu Schwerkinderbarkeit, Neurose, Selbstmord, Trunksucht, sexueller Perversion, Kriminalität usw. führen."



System" im soziokulturellen Kontext vermitteltes - also auch institutionell erlerntes - Verhalten begriffen (Tembrock, 1994 S.63).

Moderne Theorien der genannten Art fokussieren die kulturelle und gesellschaftliche Fitness, die unabhängig von gegenwärtigen Normen oder konstruierten Idealen ist, da Evolution als System-Umwelt-Drift<sup>17</sup> verstanden wird.

(Es verwundert nicht, daß ein Autor eines Lehrbuches der Kybernetischen Pädagogik als Widerspiegelung der Suche nach stabilen Systemzuständen - trotz beharrlicher Verneinung der Möglichkeit einer wissenschaftlichen Ableitung von Erziehungszielen - doch noch ein Ziel - wenn auch als liberale Ideologie angepriesen - anbietet, eines, daß uns den Maschinen in gewisser Weise gleichsetzt: Zuverlässigkeit (Frank, 1971, S. 224).)

## 4 Werte. Gutes und Schlechtes

Keine größere Macht fand Zarathustra auf Erden als Gut und Böse.

Leben könnte kein Volk, das nicht erst schätzte; will es sich aber erhalten, so darf es nicht schätzen, wie der Nachbar schätzt. (Nietzsche, 1918, S. 84)

In seiner Auseinandersetzung mit der Umwelt wird diese von jedem Individuum wahrgenommen, wobei bestimmten Anteilen Aufmerksamkeit geschenkt wird. Schon auf dieser Stufe werden

Situation	Ein Gruppenangehöriger wird durch einen anderen getötet.
Werturteile	Schlecht, da die Gruppe geschwächt wird.
	Schlecht, da nicht rückgängig zu machen.
	Schlecht, da Konflikte in der Gruppe sich verschärfen.
Werte	Das Leben eines Gruppenmitgliedes ist ein hohes Gut.
Normen	Du sollst nicht töten.

Bewertungen der eingehenden Informationen vorgenommen (wichtig/unwichtig). Erst auf einer höheren Verarbeitungsstufe jedoch werden Werturteile gefällt, die Gegenständen, Situationen oder Verhaltensweisen einen Wert zuschreiben. Im Zusammenwirken von Angleichung der Äußerung von Werturteilen sowie der Abstraktion über sie werden in einer sozialen Gruppe Werte gebildet, die als Normen im Sinne von allgemein verbindlichen Verhaltensgeboten und -verboten aggregieren (Siehe Tabelle 1).

Tabelle 1. Beispiel für die Entwicklung einer Norm

Vormoderne Gesellschaften verfügen über einen strengen, differenzierten Wertekanon, der durch Normen mit und ohne

Gesetzescharakter gesellschaftliche Ordnung und Integration erreicht. Der Durchbruch zur Moderne, der mit der **Verwertung** aller existierenden und erdenklichen Bestandteile des menschlichen Lebens einherging, setzte die existierenden Normen sukzessive außer Kraft. Mit der zunehmenden Differenzierung und Individualisierung der Gesellschaft entstanden viele unterschiedliche Wert- und Normsysteme, was oft als "Werteverfall" beschrieben wird, letztlich aber nur die verringerte Zahl der Anhänger der "alten Werte" umschreibt<sup>18</sup>. Die einzige universell gültige Norm ist die des Kapitals, das als Wert heckender Wert (Marx) nur die maßlose Rationalität des Geldes kennt und alle Mitglieder der Gesellschaft einem mehr oder weniger existenziellen Konkurrenzkampf unterwirft, der gern mit dem Euphemismus "Leistungsgesellschaft" umschrieben wird.

<sup>17</sup>Vgl. Maturana & Varela (1987, S. 226): "Tatsächlich entstehen sprachliche Bereiche als ein kulturelles Driften in einem sozialen System, dem - wie beim genetischen Driften der Lebewesen - kein Entwurf zugrundeliegt."

<sup>18</sup>Vgl. Nietzsche (1918, S. 86): "Wandel der Werte, - das ist der Wandel der Schaffenden. Immer vernichtet, wer ein Schöpfer sein muß.

Schaffende waren erst Völker, und spät erst Einzelne; wahrlich, der Einzelne selber ist noch die jüngste Schöpfung."

Aus verhaltensbiologischer Sicht dienen Werte und Normen<sup>19</sup> nicht nur der Integration, sondern auch der gesellschaftlichen Fitness einer Population; sie bilden also die Grundlage für die Durchsetzungsfähigkeit (Schutzansprüche, Expansionsbestrebungen) gegenüber anderen Gruppen<sup>20</sup> (Tembrock, 1987, S. 332).

## 5 Zusammenhänge zwischen Erziehungszielen und Werten. Zur Frage der Objektivität/Wissenschaftlichkeit der Definition von Erziehungszielen

Einig sind sich alle von mir rezipierten Autoren in der Anschauung, daß Erziehungsziele nicht von den Erziehern selbst definiert werden können, sofern die Erziehung in Institutionen stattfindet. Diese Ziele seien Postulate, die "als Setzungen nicht mit wissenschaftlichen Methoden ableitbar oder ausdrückbar" (von Cube, 1968) seien.

Diese Setzung wird allgemein als politische Entscheidung angesehen, die öffentlich diskutiert und durch "eine zielgerichtete, vernunftbedingte Aktivität" (Piaget, 1972) determiniert wird. Die Erziehung in der Familie sowie durch Sprache und Gebräuche geschehe dementsgegen spontan, d. h. ungezielt, einzig soziologischen Gesetzen gehorchend (ebenda).

Vom Standpunkt der Verhaltensbiologie stehen familiäre Erziehungsziele für eine angezielte kulturelle Fitness, die die Voraussetzung für Gesellschaftsfähigkeit bietet. Andererseits werden die die gesellschaftliche Fitness bestimmenden Erziehungsziele durch institutionalisierte Werte- und Normvermittlung erreicht. Die Werte und Normen stehen ihrerseits im Hintergrund des allgemeinen Verhaltens - also auch des die Zielformulierung beinhaltenden Erziehungsverhaltens - der Eltern.

Trotz oder wegen dieser engen Verflechtungen gibt es einen Streit um die Möglichkeit bzw. Notwendigkeit der Wertfreiheit der Pädagogik. So stellt Brezinka fest, daß in weltanschaulich pluralistischen Gesellschaften verschiedene Gruppen ihre eigenen Werte und Normen als unterschiedliche Erziehungstheorien an den Mann brächten, was zu tiefgreifenden Mängeln in der Pädagogik führen würde, da sie von weltanschaulichen Glaubenssätzen anstelle von wissenschaftlichen Argumenten beherrscht wäre. Er fordert daher, Erziehungswissenschaft auf die Produktion deskriptiven, erziehungstechnologischen Wissen über Kausalzusammenhänge und Zweck-Mittel-Beziehungen zu beschränken (Empirische Erziehungswissenschaft und andere Erziehungstheorien: Differenzen und Verständigungsmöglichkeiten. in Brezinka, 1989).

Diese Haltung<sup>21</sup> ist indes nicht neu und wurde schon an anderer Stelle ausführlich kritisiert. In seinem berühmten "Objektivitätsaufsatz" von 1914 meinte Max Weber: "Eine empirische Wissenschaft vermag niemanden zu lehren, was er **soll**, sondern nur was er **kann** und - unter Umständen - was er **will**. Richtig ist, daß die persönlichen Weltanschauungen auf dem Gebiet unserer Wissenschaft unausgesetzt hineinzuspielen vermögen auch in die wissenschaftliche Argumentation, sie immer wieder trüben, das Gewicht wissenschaftlicher Argumente auch auf dem Gebiet der Ermittlung einfacher kausaler Zusammenhänge von Tatsachen verschieden einschätzen lassen, je nachdem das Resultat die Chancen der persönlichen Ideale: die Möglichkeit, etwas Bestimmtes zu wollen, mindert oder steigert." (Weber, 1989, S. 53f.)

Die Geltung von Werten zu beurteilen, die hinter der Bewertung stehen, wäre eine Frage des Glaubens nicht aber der empirischen Wissenschaft (Weber, 1989, S.54). Diese Ableitung ist verlockend stringent und kann doch nicht unwidersprochen bleiben.

Zunächst bleibt die Frage ungeklärt, welche Auswahl der Themen warum und wann in der erziehungswissenschaftlichen Forschung getroffen werden soll. Warum sollte man z. B. die Frage nach der Effektivität einer Gesamtschule stellen können, ohne zuvor die Gesamtschule einer Untersuchung wert zu finden. Wie sollte die Öffentlichkeit aber im Falle einer nicht vorhandenen Untersuchung eine

---

<sup>19</sup>Die als "rationale Elementareinheiten" der kulturellen Entwicklung - nach Dawkins "Meme" genannt - wirken.

<sup>20</sup>Man denke nur an die Renaissance der Werte Bescheidenheit, Opferbereitschaft und Pflichtbewußtsein im Zusammenhang mit der sogenannten "Standortdebatte".

<sup>21</sup>die sich im übrigen im sogenannten Positivismusstreit in der Pädagogik in den 60er Jahren niederschlug

Bewertung des Schulmodells vornehmen können<sup>22</sup>? Zugespißt formuliert konstruiert die Forderung nach Wertfreiheit eine Dichotomie von Ethik und Wissenschaft, die sich bis in den einzelnen Menschen fortsetzt.

Es folgt daraus nämlich das Problem der doppelten Identität des Wissenschaftlers, der einerseits frei sein soll für die Akzeptierung von verbindlichen Wertsetzungen, die von außen an die Wissenschaft herangetragen werden, andererseits aber als Mitglied des Gemeinwesens ohne thematisch passende, wissenschaftliche Argumente an der Wertediskussion teilnehmen darf<sup>23</sup>. Insbesondere in Erinnerung der relativ problemlosen Bereitstellung des professionellen Betriebswissens der Pädagogen nach der Machtergreifung der Nationalsozialisten, wird diese Form der Objektivität m. E. suspekt.

Es liegt die Vermutung nahe, daß konservative Theoretiker universelle Wertfreiheit fordern, jedoch die formale Rationalität weniger im Streit mit traditionsgebundenen Wertsetzungen und Zielen, sondern mit reformorientierten sehen<sup>24</sup>.

Ich glaube, daß ein Erzieher bei der Auseinandersetzung mit den ihm vorgeschriebenen Erziehungszielen durchaus in der Lage und gewillt sein sollte, diese kritisch zu reflektieren und notfalls Möglichkeiten zur freien Interpretation bzw. Gestaltung zu nutzen<sup>25</sup>.

Es soll aber nicht unerwähnt bleiben, daß die Diskussion an sich auch positive Früchte trägt. Z. B. weisen trotz ähnlicher Kritik Tausch & Tausch darauf hin, daß "der Standpunkt, daß die Richtigkeit von Wertauffassungen in Erziehung und Unterricht nicht 'beweisbar' ist" gleichzeitig eine "gewisse gegenseitige Toleranz unterschiedlicher Wertauffassungen", eine "Bereitschaft von Klärung von Differenzen durch Diskussion"<sup>26</sup> sowie ein "intensives Bemühen um wissenschaftliche Klärung von Vermutungen und Hypothesen auf Fragestellungen" nach sich zieht.

## 6 Mögliche Aufgaben der Psychologen

Welche Aufgaben verbleiben den Erziehungspsychologen, wenn sie sich - wie oben geschildert - aus der eigentlichen Definition der Erziehungsziele zurückziehen müssen?

1. Zunächst einmal kann der Psychologe auf **mögliche Erziehungsziele** hinweisen, die in die Auswahl der zu bewertenden Ziele eingehen können. Er ist prädestiniert, die Aufmerksamkeit auf Bereiche wie Motivation, Erfolgserwartungen und Lebensziele des Edukanten zu lenken, die von "Spezialisten" vielleicht übersehen werden könnten (Cronbach, 1971, S. 15f.).
2. Der Psychologe hat Grund, die **präzise Formulierung** der Erziehungsziele in Form von Verhaltensänderungen zu fordern und zu prüfen (Siehe oben!), bzw. die **Ziele zu konkretisieren** und große und komplexe Ziele **in Teilziele zu zerlegen**.
3. Der **Zielraum** kann durch psychologische Forschungsergebnisse **eingeschränkt** werden.
4. Der Psychologe kann auf die möglichen **Wechselwirkungen** (so etwa auf tieferliegende Widersprüchlichkeiten) verschiedener Erziehungsziele verweisen.
5. Aufgrund von Persönlichkeitsmodellen, sozialpsychologischen Erkenntnissen und kognitionspsychologischen Modellen, kann er verschiedene Ziele hinsichtlich ihrer

---

<sup>22</sup>Tausch und Tausch gehen soweit zu postulieren, die Forderung nach Wertfreiheit der Forschung sei für sich eine Wertauffassung, die letztendlich alle Wertentscheidungen in das Belieben des Forschers stellen würde (Tausch und Tausch, 1979, S.18).

<sup>23</sup>Wobei er durch das Gemeinwesen durchaus auf **eine** Rolle eingeschworen werden kann, so daß er die andere nicht mehr widerspruchsfrei ausüben kann (Berufsverbote).

<sup>24</sup>Vgl. Marcuse (1986, S.113) über Weber: "In der Entfaltung der kapitalistischen Rationalität wird so *Irrationalität zur Vernunft*: Vernunft als rasende Entwicklung der Produktivität, Eroberung der Natur, Erweiterung des Warenreichtums (und seiner Zugänglichkeit für breitere Schichten der Bevölkerung); aber irrational, weil die höhere Produktivität, die Naturbeherrschung und der gesellschaftliche Reichtum zu zerstörenden Kräften werden, zerstörend nicht nur bildlich, im Ausverkauf der sogenannten höheren Werte, sondern wörtlich: der Existenzkampf verschärft sich innerhalb der Nationalstaaten sowohl wie international, und die aufgestaute Aggression entlädt sich in der Legitimierung mittelalterlicher Grausamkeit (die Folter) und in der wissenschaftlich betriebenen Menschenvernichtung."

<sup>25</sup>Vgl. Von Cube (1968, S.186): "...die Antwort muß vielmehr darin bestehen, gegebenenfalls als Didaktiker auch die Rolle des Politikers oder des Gesellschaftskritikers zu übernehmen."

<sup>26</sup>Die von Brezinka vielgeschmähte "Konfliktfähigkeit".

Zusammenhänge und ihrer Wirksamkeit bewerten und eine **Zielhierarchie** aufstellen oder anregen.

6. Psychologen können die **Dynamik** von Zielvorgaben, Zielkonkretisierungen, Mittelwahl etc. bei Lehrern untersuchen und Schulungen zur Effektivierung durchführen.
7. Mit Hilfe ihres Methodenarsenals können Psychologen **empirische Fragen** der Pädagogik, wie etwa die nach der Evaluation einzelner Methoden, **beantworten** helfen (ebenda).

## 7 Ein Berliner Beispiel

Um die diskutierten Begriffe an einem Beispiel im Zusammenhang zu konkretisieren, seien der Rahmenplan für den Unterricht und die Erziehung an den Berliner Schulen und der §1 des Berliner Schulgesetzes kurz vorgestellt.

Da nach bundesdeutschem Recht die sogenannte „Kulturhoheit“ bei den Ländern liegt, kann jedes Bundesland - so auch Berlin - eigene Richtlinien erlassen. Es existiert in Berlin ein Schulgesetz (Senatsverwaltung für Schule Berufsbildung und Sport, 1990), ferner ein daraus abgeleiteter Rahmenplan für den Unterricht an den Schulen (Senator für Schulwesen, 1988) und daraus folgenden spezielle Rahmenpläne für jedes einzelne Fach.

Ausgangspunkt für eine Betrachtung ist der erste Paragraph des Schulgesetzes. Dieser liest sich als wertedeterminiert. Neben einer allgemeinen Forderung nach "Entfaltung aller wertvollen Anlagen der Kinder und Jugendlichen" werden die Werte Antifaschismus, Demokratieverbundenheit, Respektierung von Freiheit und Menschenwürde, Friedensliebe sowie geschlechtliche Gleichberechtigung und gesellschaftliche Verantwortlichkeit genannt. Dabei soll der kulturelle Bezug zur Antike, zum Christentum und zum Humanismus, kurz: zum christlichen Abendland hergestellt werden.

Hier stellt sich angesichts des verglichen mit anderen deutschen Ländern hohen Anteils von Schülern aus nichteuropäischen oder nichtchristlichen Kulturkreisen die Frage nach der Legitimität der Erziehungsziele: Inwiefern stellt die Kenntnis christlicher Werte ein Erziehungsziel in Klassen dar, in denen mindestens die Hälfte der Schüler Muslime sind? Hilft dieser Nichtbezug auf Werte, die in den Familien der genannten Schülergruppe entscheidende Bedeutung haben, selbige an ihr Umfeld anzupassen, sie kulturell fit zu machen? Ist den deutschen Schülern damit geholfen, wenn ihre Unkenntnis der Werte der anderen Hälfte der Klasse konserviert wird? Führt das im Endeffekt zu einer gesellschaftlichen Integration oder nicht vielmehr zu voraussehbarer Desintegration und Ghettoisierung?

Der aus dem Paragraphen folgende Rahmenplan macht den Eindruck eines locker zusammengestellten Sammelsuriums von weder hierarchisierten noch irgendwie anders geordneten Zielen.

Im einzelnen finden sich in unveränderter Reihenfolge folgende Erziehungsziele: Kommunikation und Abstraktion, Mündigkeit, Bewußtsein für Rechte und Pflichten, die Fähigkeit, Konflikte fair und rational auszutragen, Rationalität und emotionale Bindungsfähigkeit, die Fähigkeit zu verantwortlicher und kritischer Stellungnahme einschließlich der Fähigkeit, "Traditionen auf ihre Wertbeständigkeit" prüfen zu können, Leistungsmotivation<sup>27</sup>, Kennen und Aushalten der "Wirklichkeit auch in ihren Gegensätzen und Widersprüchen", Bewußtsein über Rollenunterschiede als im Arbeitsprozeß Tätiger, Familienmitglied und Bürger, Berufsorientierung, politisches Bewußtsein und politische Verantwortlichkeit, Einsicht in die Grenzen der individuellen Freiheit und die Fähigkeit zur Freizeitgestaltung inklusive dem "rechten Gebrauch von Funk und Fernsehen, Zeitung und Zeitschrift".

Auffällig ist, daß zwar alle wesentlichen Teile eines Erziehungszielkonzeptes (motivationale, emotionale, kognitive, verhaltensmäßige Anteile) unter teilweise verkürzender Wiedergabe von Zielen und Definitionen hier angeführter Autoren angesprochen werden, der Schwerpunkt jedoch sowohl

---

<sup>27</sup>"Unsere Gesellschaft versteht sich nicht zuletzt als Leistungsgesellschaft. Die Schule kann sich der Forderung nicht verschließen, stärker Leistungsschule zu werden." (Rahmenplan Punkt 7.)

durch Beispiele als auch durch die Länge der einzelnen Paragraphen auf der politischen Bildung zu liegen scheint<sup>28</sup>.

Der "Politikparagraph" selbst ist eine Achterbahnfahrt zwischen Trivialität<sup>29</sup> und Pathos<sup>30</sup>, ein Schlingern zwischen hohlen Phrasen<sup>31</sup> und faulen Kompromissen, die es allen recht machen wollen<sup>32</sup>; es handelt sich dabei im Kern um eine Abhandlung über den Segen der parlamentarischen Demokratie verbunden mit der Forderung, diese Einschätzung den Schülern nahezulegen. Sollte dennoch ein Widerspruch von seiten eines Schülers auftreten, sollte er z. B. darauf hinweisen, daß die repräsentative Demokratie der BRD dank fehlender direkter Einflußmöglichkeiten des einzelnen und 5-Prozent-Hürde seiner Meinung nach notwendig zu einem "Gefühl der Ohnmacht vor einer übermächtigen gesellschaftlichen Apparatur" beiträgt, müßte der Lehrer dies als "sachlich zweifelhaft oder falsch" zurückweisen und mit einer Gegendarstellung reagieren.

Auch viele andere Artikel lassen sich vernünftig nur als Apologetik des postmodernen Kapitalismus lesen<sup>33</sup> und gleichen in ihrer Ideologielastigkeit ähnlichen Werken aus der DDR (Siehe Ministerrat der DDR, 1986). Wo die Entfaltung der Individualität bei Unterordnung unter eine weltanschauliche Indoktrination in der DDR zweifelhaft war, ist es der Sinn der Entwicklung von Mitmenschlichkeit und Kooperationsfähigkeit in einer konkurrenzbestimmten, parlamentarischen Demokratie. Wo der verordnete Gleichschritt in der Schule der DDR Unmut erregte, tut es hier das ständige vordergründige Herumhumanisieren z. B. mit dem Beharren darauf, daß nicht Auslese sondern Förderung angezielt würde, wobei Auslese sich aus der bestmöglichen Förderung von allein ergäbe, oder der Betonung "vernünftiger Einsicht und Verbundenheit mit dem Schicksal der Mitmenschen".

Es kann also von einem politisch interessierten Psychologen ohne weiteres festgestellt werden, daß die hier formulierten Ziele alles andere als stringent abgeleitet, konkret oder widerspruchsfrei sind. Da die Rahmenbedingungen auch für den Ostteil der Stadt gelten, dürfte es interessant sein zu beobachten, wie Lehrer im Osten der Stadt mit dem abrupten Wechsel der Erziehungsziele und der dahinterstehenden Werte umgingen bzw. umgehen.

## 8 Zusammenfassung

Erziehung vollzieht sich in Richtung auf Erziehungsziele, die in öffentlichen Institutionen wie Schulen zuvor durch den Gesetzgeber festgelegt wurden. Die Ableitung von Erziehungszielen aus Werten ist ein Prozeß, der sowohl individuell und in Familien, als auch über öffentliche - teils politische, teils wissenschaftliche - Diskussionen abläuft. Erzieher sehen sich mit den Erziehungszielen in Form von Rahmenplänen konfrontiert und sollten in der Lage sein, die stets dahinterstehenden Werte als solche zu erkennen und sich dazu zu positionieren. Psychologen haben vielfältige Möglichkeiten, als kompetente Wissenschaftler und Bürger auf die Entscheidungsbildung einzuwirken.

---

<sup>28</sup>So werden 12 Paragraphen auf 8 Seiten abgehandelt, wobei der "politische Paragraph" 3 Seiten beansprucht.

<sup>29</sup>"Politische Bildung muß deshalb auch die politische Wirklichkeit aufhellen" oder "Schüler sind in die politische Wirklichkeit einbezogen."

<sup>30</sup>"Wie vor der Idealisierung der Demokratie soll sich politische Bildung vor dem ständigen Gebrauch großer Worte hüten."

<sup>31</sup>"Politische Bildung soll zum Funktionieren unserer demokratischen Gesellschaftsordnung beitragen."

<sup>32</sup>"Unsere freiheitlich-parlamentarische Demokratie hat manche Nachteile, aber auch entscheidende Vorteile..."

<sup>33</sup>So wird der Freizeit eine "gesteigerte Bedeutung für die Selbstverwirklichung" zugeschrieben und unterschlagen (oder nicht wahrgenommen), daß Freizeit unter dem Diktat der Rationalität des Geldes nur als Reproduktion der Arbeitskraft und Konsum die Gesellschaft funktionsfähig hält.

## 9 Literatur

- Adler, Alfred (1929). Individualpsychologie in der Schule. Vorlesungen für Lehrer und Erzieher. Leipzig: S. Hirzel
- Brezinka, Wolfgang (1989). Aufklärung über Erziehungstheorien: Beiträge zur Kritik der Pädagogik. (Gesammelte Werke Band 1). München: Ernst Reinhard Verlag
- Clauß, Günther, Kossakowski, Adolf (Hrsg.) (1974). Pädagogisch-psychologische Beiträge zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin: VEB Verlag der Wissenschaften
- Cronbach, Lee J. (1971) Einführung in die Pädagogische Psychologie. Weinheim: Verlag Julius Beltz
- Derbolav, Josef (1970). Die Entwicklungskrise der deutschen Pädagogik und ihre wissenschaftspolitischen Konsequenzen. Wuppertal: Henn. Zit. nach Brezinka (1989)
- Dudek, Peter (1991) Nationalsozialistische Jugendpolitik und Arbeitserziehung. in Otto, H.-U. & Sünker, H. (1991)
- Elias, Norbert (1990). Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Erster Band. Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Frank, Helmar (1971). Kybernetische Grundlagen der Pädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Hierl, Konstantin (1943). Arbeitsdienst ist Dienst am Volke. Leipzig
- Kallsperger, Anna (1939). Nationalsozialistische Erziehung im Reichsarbeitsdienst für die weibliche Jugend. Heidelberg, phil. Diss.
- Kanther, Manfred (1997). Deutschland kann sicherer werden. Zehn Schritte zur Verbesserung der Sicherheitslage in Deutschland. Bonn: Bundesministerium des Innern
- Laudse (1981). Daudedsching. Leipzig: Phillip Reclam jun.
- Luhmann, Niklas (1988). Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Marcuse, Herbert (1968). Kultur und Gesellschaft 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Maturana, Humberto R. und Varela, Francisco J. (1987). Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Goldmann
- Ministerrat der DDR - Ministerium für Volksbildung (Hrsg.) (1986). Programm für die Bildungs- und Erziehungsarbeit im Kindergarten. Berlin: VEB Volk und Wissen
- Nietzsche, Friedrich (1918). Also sprach Zarathustra. Ein Buch für Alle und Keinen. Leipzig: Kröner
- Otto, Hans-Uwe, Sünker, Heinz (Hrsg.) (1991). Politische Formierung und soziale Erziehung im Nationalsozialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Piaget, Jean (1972). Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag
- Platon (1988). Der Staat. Leipzig: Phillip Reclam jun.
- Rosenfeld, Gerhard (1974). Einführung zum Symposium Entwicklung sozialistischer Verhaltenseigenschaften. in Clauß et al. (1974)
- Schiedeck, Jürgen, Stahlmann, Martin (1991). Die Inszenierung >totalen Erlebens< in Otto, H.-U. & Sünker, H. (1991)
- Schiff, Michel, Duyme, Michel, Dumaret, Annick, Tomkiewicz, Stanislaw (1982). How much *could* we boost scholastic achievement and IQ scores? A direct answer from a French adoption study. Cognition, 12, 165-96
- Senator für Schulwesen von Berlin (1988). Rahmenpläne für Unterricht und Erziehung in den Berliner Schulen. Luchterhand
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport (Hrsg.) (1990). Was Recht ist in der Schule.

- Stemme, Fritz (1970). Pädagogische Psychologie. Bad Heilbronn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt
- Tausch, Reinhard, Tausch, Anne-Marie (1979). Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person. Göttingen: Hogrefe
- Tembrock, Günther (1987). Verhaltensbiologie. Jena: Gustav Fischer
- Tembrock, Günther (1994). Organismische Evolution und das Problem der Selbstorganisation. in Wessel und Naumann (1994)
- von Cube, Felix (1968). Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens. Stuttgart: Klett
- Weber, Max (1989). Rationalisierung und entzauberte Welt. Schriften zu Geschichte und Soziologie. Leipzig: Phillip Reclam jun.
- Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (1986). Pädagogische Psychologie. München: Urban & Schwarzenberg
- Weinberg, Richard A., Scarr, Sandra, Waldman, Irwin D. (1992). The Minnesota Transracial Adoption Study: A Follow-Up of IQ Test Performance at Adolescence. *Intelligence*, 16, 117-35
- Wessel, Karl Friedrich, Naumann, Frank (Hrsg.) (1994). Verhalten: Informationswechsel und organismische Evolution. Zu Person und Wirken Günther Tembrocks. Bielefeld: Kleine
- Wulckow, H. (1938). Erzieherische Erfahrungen eines Lagerführers. Landjahr Schulungsbriefe 8/9