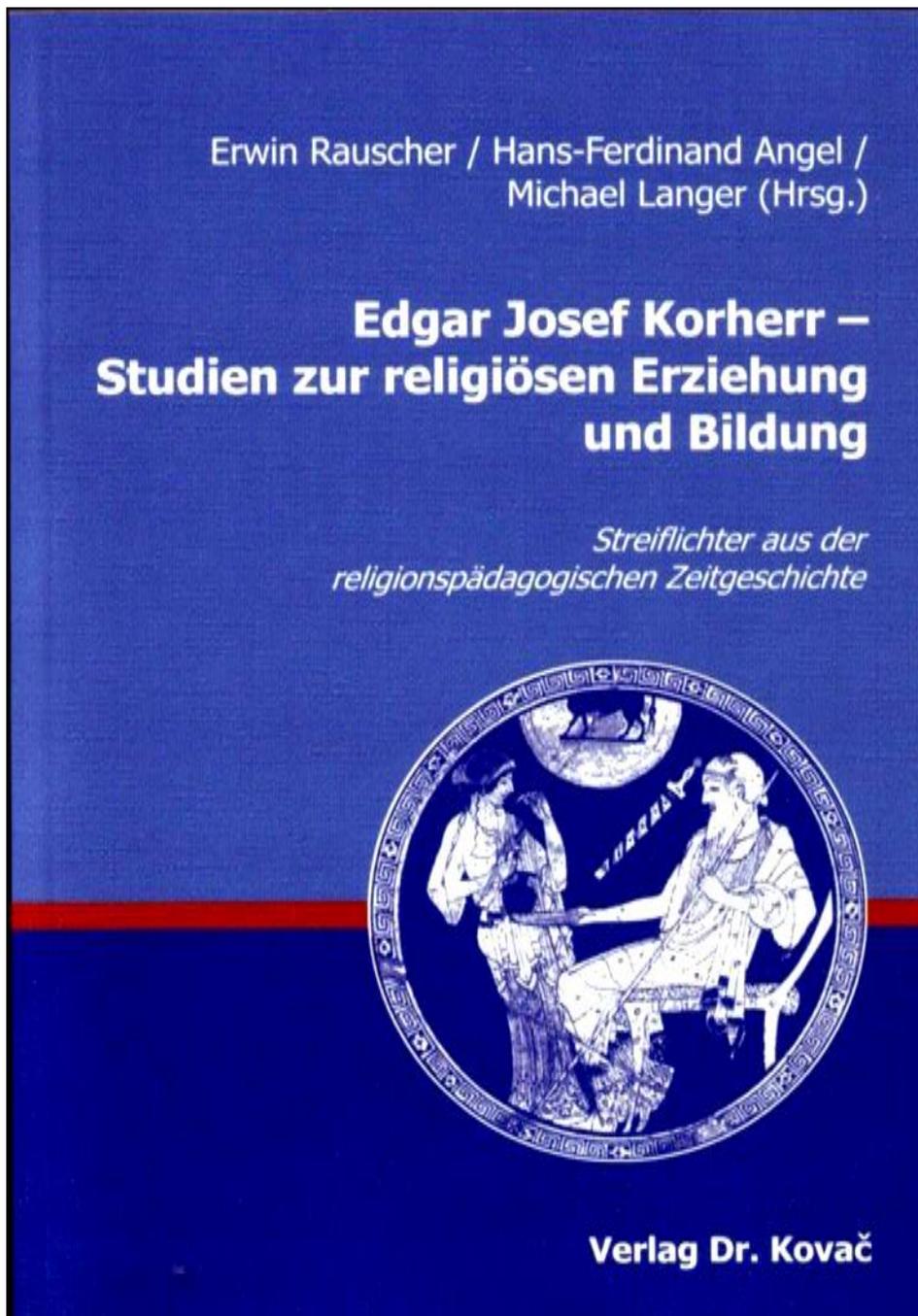


Textauszug aus:



Erwin Rauscher / H.-F. Angel / M. Langer (Hg.)

**Edgar Josef Korherr - Studien zur religiösen Erziehung und Bildung
Streiflichter aus der religionspädagogischen Zeitgeschichte**

Schriften zur Praktischen Theologie, Bd. 9

Hamburg 2008, 416 Seiten

ISBN: 978-3-8300-3792-7

Der Zielparagraph der österreichischen Schulgesetze im Lichte pädagogischer Reflexion

In: Religion, Wissenschaft, Kultur 22 (1971) 103–119. (Festschrift für Univ.-Prof. HR Dr. U. Schöndorfer)

1 Der Zielparagraph

Das Schulgesetzwerk des Jahres 1962 stellt das Ende und den Höhepunkt langer Bemühungen um eine Reform des österreichischen Schulwesens dar. Dieses Gesetzeswerk umfasst eine Reihe von Einzelgesetzen.¹ In Zusammenhang mit diesen neuen Schulgesetzen steht auch ein Vertrag zwischen dem Heiligen Stuhl und der Republik Österreich zur Regelung von mit dem Schulwesen zusammenhängenden Fragen vom 9. Juli 1962. Das Schulgesetzwerk 1962 will eine Erneuerung und Vereinheitlichung des gesamten österreichischen Schulwesens in die Wege leiten. Es betrifft alle Schultypen mit Ausnahme der Hochschulen und der land- und forstwirtschaftlichen Schulen. Es setzt eine Reihe von Gesetzen² außer Kraft beziehungsweise novelliert sie. Mit seinen zahlreichen Reformen und Neuerungen³ markiert es einen säkularen Wendepunkt in der traditionsreichen österreichischen Schulgeschichte. Manche Bestimmungen stellen einen Kompromiss zwischen divergierenden weltanschaulichen, politischen und sonstigen Interessen dar. Wer die Pluralität der herrschenden Ansichten und Einstellungen und damit die Realität der pädagogischen Situation in Österreich kennt, wird dies nicht nur als Negativum werten. Es liegt im Gegenteil ein nicht gering einzuschätzender Vorteil des Gesetzeswerkes gerade darin, dass mit ihm in langjährigen Verhandlungen (1946 bis 1962) eine Lösung gefunden wurde, zu der sich eine qualifizierte Mehrheit der österreichischen Volksvertretung bekennen konnte.

Der § 2 des Schulorganisationsgesetzes⁴ wird kurz als „Zielparagraph“ bezeichnet. Er gilt für alle allgemeinbildenden und berufsbildenden Pflichtschulen, mittleren Schulen und höheren Schulen sowie für die Anstalten der Lehrerbildung und der Erzieherbildung. Ausgenommen vom Geltungsbereich sind lediglich die Land- und forstwirtschaftlichen Schulen sowie die Hochschulen. Dieser Zielparagraph lautet:

„1. Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbständigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewussten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitwirken.

2. Die besonderen Aufgaben der einzelnen Schularten ergeben sich aus den Bestimmungen des II. Hauptstückes.“

Mit dieser Regelung wurde erstmalig in der Geschichte des österreichischen Bildungs-

wesens die Aufgabe *aller* Schultypen, aufbauend auf dem gleichen Bildungsgedanken, in *einer* gemeinsamen Bestimmung umschrieben.⁵ Der Zielparagraph bedeutet ein Programm, dem normative Bedeutung zukommt, zunächst für den Gesetzgeber selbst: Alle einzelnen Gesetze, Erlässe, Verordnungen und sonstigen Bestimmungen sind, soweit sie die Aufgaben der Schule betreffen, in Übereinstimmung mit dem Zielparagraphen festzulegen. Jedes Organ in Gerichtsbarkeit und Verwaltung, soweit es Aufgaben auf dem Gebiete des Schulwesens zu erfüllen hat, muss seine Tätigkeit an den Grundsätzen dieser Bestimmung orientieren. Wer eine Schule erhält, leitet oder an ihr Unterricht erteilt, hat sich diesen Grundsätzen unterzuordnen. Auf sie ist auch bei der Gestaltung der Lehrpläne, bei der Wahl der Lehrmittel und in den Belangen des Lehrpersonals und der Lehrerbildung Bedacht zu nehmen, ebenso bei der Erteilung des Unterrichtes und bei der Gestaltung der Schulräume.⁶

Der Zielparagraph unterscheidet Aufgaben, an denen die Schule nur *mitzuwirken* hat und Aufgaben, bei welchen sie (in gewisser Selbständigkeit!) zu erziehen hat. Diese Unterscheidung ist für seine Interpretation nicht bedeutungslos. Dabei handelt es sich um eine Rahmenbestimmung: Weder ‚Erziehung‘ noch ‚Unterricht‘ werden ausdrücklich definiert. Viele Formulierungen bleiben zunächst rein formal. Welche konkreten Inhalte mit ihnen zu verbinden sind, ist erst aus den durchführenden Verordnungen, aus den Lehrplänen usw. zu entnehmen. Als Gesetzestext ist der Zielparagraph primär mit den Mitteln juristischer Hermeneutik zu interpretieren. Da es sich bei ihm aber um einen Gesetzestext handelt, dessen *pädagogische* Relevanz und Nähe nicht nur der Intention, sondern auch den Formulierungen nach offenkundig ist, scheint eine bildungstheoretische Betrachtung dieses Paragraphen nicht unangebracht. Sie soll im Folgenden an einigen exemplarischen Fragestellungen versucht werden. Die Grundlage dieser Betrachtung bildet allein der Text des Zielparagraphen. Konkretisierungen desselben, wie sie inzwischen in zahlreichen Verordnungen und vor allem in den Lehrplänen erfolgt sind, bleiben weitgehend unberücksichtigt. Dies scheint nicht ungerechtfertigt, da angesichts des allgemeinen und formalen Charakters dieser Gesetzesstelle nicht nur eine, sondern mehrere (und vielleicht sogar unterschiedliche) Konkretisierungen denkbar sind.

2 Der Zielparagraph im Licht bildungstheoretischer Fragestellung

2.1 Die grundlegenden Begriffe „Erziehung“ und „Unterricht“

„Erziehung“ wird im Zielparagraph als ein umfassender Vorgang vorausgesetzt, der im wesentlichen nicht nur in der Entfaltung der Anlagen und in der für das Leben und für die Gemeinschaft erforderlichen Ausstattung mit Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern vor allem auch in der Wertverwirklichung besteht. Eine Fixierung des Erziehungsbegriffes im Sinn irgendeines pädagogischen Systems erfolgt nicht.

„Unterricht“ wird im Dienst an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den verschiedenen Werten gesehen, es wird aber vermieden, sein Verhältnis zur „Erziehung“ in irgendeiner Weise näher festzulegen. Die Begriffe „Bildung“ und „Führung“ kommen nur in der Formulierung „Zu gesunden ... Gliedern der Gesellschaft ... herangebildet“ und „... zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt ...“ vor. Die Wahl dieser beiden Begriffe „bilden“ und „führen“ scheint im Zusammenhang des Gesamttextes mehr aus stilistischen als aus bildungstheoretischen Erwägungen

erfolgt zu sein. Es ist positiv zu werten, dass der Gesetzgeber die Festlegung auf *ein* bestimmtes System der Pädagogik und auf eine der vielen pädagogischen Terminologien vermieden hat. Eine glückliche Lösung wurde mit dem Terminus „mitwirken“ gefunden. Es wird damit nicht nur der Blick auf die notwendige Einheit von schulischer und außerschulischer Erziehung hingelenkt; wie unten noch gezeigt wird, ist damit gegenüber dem Zielparagraphen des Reichsvolksschulgesetzes 1869 eine größere Rechtsklarheit geschaffen worden.

2.2 Zielformeln und Zielbilder

Zu den wesentlichsten Fragen der Pädagogik als Theorie, Kunstlehre und Praxis gehört die Frage nach dem Ziel und den Zielen, an denen sich pädagogisches Handeln und Wirken im Gesamt der Erziehung und in den Einzelbereichen (etwa der Schule) ausrichtet (empirische Fragestellung) bzw. auszurichten hat (normative Fragestellung). Im erziehungswissenschaftlichen Schrifttum kommt diese Fragestellung zum Ausdruck ...

- ❖ in *Zielformeln* – das sind nach J. Dolch⁷ Versuche, das durch die Erziehung Versuchte in sprachlicher Prägung zusammenzufassen. Sie finden sich ...
 - a) in pädagogischen Systemen,
 - b) in Schulgesetzen und ähnlichem;
- ❖ in *Zielbildern*, welche bald mehr oder minder unbewusst, fast atmosphärisch das individuelle und kollektive Erleben und Wertgefühl ansprechen. Sie sind wirksam, ohne dass „die Pädagogik zunächst einmal etwas dafür oder dagegen tun könnte“ (W. Flitner) und finden oft nachträglich erst ihre Formulierung in Bildungs-ideen. Hinsichtlich der Zielbilder ist zu unterscheiden zwischen ...
 - a) Bildungsidealen,
 - b) Leitbildern.

2.2.1 Zielformeln

Die pädagogische Wirksamkeit von Zielformeln wird heute mit großer Skepsis betrachtet. Es gibt namhafte Pädagogen, welche formulierte Erziehungsziele als wirkungslos für die Praxis ablehnen. Hier wären zu nennen: Theodor Litt, Wilhelm Flitner, Werner Picht, Oskar Hammelsbeck, Martin Buber, auch Helmut Schelsky u. a. Vor allem werden Zielformeln abgelehnt, wenn von ihnen überzeitliche Geltung beansprucht wird. Die geschichtliche Relativität aller Zielformeln und Leitbilder, welche auch Spranger, Nohl, Frischeisen-Köhler und neuerdings Erlinghagen betonen, wurde – aus historischer Schau heraus – vor allem von Wilhelm Dilthey vertreten. Otto Willmann, der sich diesbezüglich mit Diltheyschen Gedanken auseinandersetzte, räumt dem Historischen einen breiten Raum ein. Er gewinnt aber gerade daraus seine *paedagogia perennis*, und betont das Überzeitliche, Allgemeingeltende. Heute wird auch von katholischen Pädagogen die zeitliche und geschichtliche Bedingtheit pädagogischer Zielvorstellungen stark herausgearbeitet.⁸ Auf die historische Bedingtheit der im Schulorganisationsgesetz gebotenen Zielformel für die österreichische Schule braucht hier nicht näher eingegangen zu werden. Sie wird von niemandem bestritten. Auf die von Pädagogen geäußerte Skepsis hinsichtlich der Wirksamkeit von Zielformeln soll jedoch noch etwas näher eingegangen werden. Die Skepsis ist sicher auf einem weiten Bereich berechtigt, soweit es sich um Zielformeln in pädagogischen Systemen usw. handelt. Jedoch wäre auch hier in einer historischen Untersuchung noch näher zu klären, ob solche Formeln tatsächlich gänzlich wirkungslos für die Pra-

xis bleiben müssen. Ist die Zielformel des Comenius [Der Mensch soll werden aller Dinge kundig (Wissen), der Dinge und seiner selbst mächtig (Können) und alles auf Gott zurückführen (Religion)] im erzieherischen Raum gänzlich wirkungslos gewesen? Hat die Zielformel Herbarts gar keinen Einfluss auf die Praxis des 19. Jahrhunderts ausgewirkt? Zielformeln in Gesetzestexten kann pädagogische Wirksamkeit jedoch nicht abgesprochen werden. Man denke nur daran, dass auf Grund etwa des Zielparagraphen von 1962 nicht nur eine ganz bestimmte Schulorganisation, sondern auch ganz bestimmte Bereiche „erzieherischen“ Wirkens ermöglicht (Religionsunterricht) oder ausgeschlossen (etwa Wehrtüchtigungslager nationalsozialistischer Prägung) werden. In gewissem Sinn betrifft die Skepsis gegenüber Zielformeln auch den § 2 des Schulorganisationsgesetzes: er wird nur wirksam sein und bleiben, weil und insofern die in ihm zum Ausdruck kommenden Intentionen im österreichischen Volk bzw. in dessen Lehrer- und Erzieherchaft lebendig sind.

2.2.2 Zielbilder

Im Anschluss an das letztgenannte Problem wäre zu fragen: Welche Leitbilder stehen hinter dem Zielparagraphen unserer neuen Schulgesetze? Eines? Mehrere? Wieweit sind sie im konkreten mitmenschlichen Raum unserer Gegenwart wirksam und bildungsmächtig? Worin gründen sie, etwa weltanschaulich? Worin wurzeln sie historisch? Welche ihrer Strukturen sind zeitbedingt? Welche überzeitlich? Wenn wir nach Leitbildern fragen, müssen wir uns zunächst ins Gedächtnis rufen, was wir unter einem Leitbild überhaupt verstehen. Der Terminus taucht im pädagogischen Schrifttum relativ spät auf. Früher als in der Pädagogik war er in der Soziologie beheimatet. In der Pädagogik ersetzt er neuerdings immer mehr den Terminus „Bildungsideal“, ja er wird mit diesem oft gleichgesetzt. So umschreibt der Duden das Bildungsideal als ein Leit-, Vor- und Urbild. Erlinghagen⁹ versteht unter Bildungsideal das inhaltlich gefüllte, vollkommene Leitbild seelischer Gestaltung. Müller-Freienfels umschreibt Bildungsideal als die anschauliche Kurzformel für den Inbegriff dessen, was als Leitbild über einer bestimmten Erziehungseinrichtung steht.¹⁰ Man kann aber auch deutliche Unterschiede zwischen dem Terminus Bildungsideal und dem des Leitbildes feststellen. Diese Unterschiede markieren zugleich einen Wandel im Bildungsverständnis und in der Erziehungsauffassung. Das Wort „Bildungsideal“ kommt als Adjektiv schon bei Marcian von Capella (*de nuptiis Mercurii et Philologiae*, 4. Jahrhundert) vor. Als Substantiv wird der Terminus im 18. Jahrhundert aus dem Italienischen im Deutschen heimisch (Grimms Wörterbuch 1877) und bezeichnet den nur in der Vorstellung vorhandenen Begriff einer Sache (Kant, Lessing, Herder, Goethe), ein geistig Seiendes, nicht Wirkliches, Überwirkliches, Gedankenhaftes und Vollkommenes. Das Bildungsideal ist also ...

- ❖ nur in der Vorstellung vorhanden;
- ❖ etwas Vollkommenes und Mustergültiges, Anzustrebendes und Angestrebtes, aber nicht in der Weise Richtungs determinierendes wie das soziologische Leitbild;
- ❖ ihm haftet anschaulich Bildhaftes an.

Nach Willmann sind Ideale lebendige und lebensweckende Bilder von einem Zustand, in welchem eine Hinordnung ihr Ziel, ein Streben seine Erfüllung, ein Ringen seine Krone gefunden hat. Ein Bildungsideal ist das Aneiferung und Ermutigung gewährende Bild einer solchen geistig-sittlichen Verfassung, in welcher der vollste und reinste Ertrag der auf Bildung gerichteten Arbeit niedergelegt gedacht wird.¹¹ Eggersdorfer sieht im Bildungsideal ein Wunschbild innerer Form, das in der Fremd- und Selbster-

ziehung durch Anteilnahme an dem geistigen Gehalt der gegenständlichen Welt verwirklicht werden soll. Es ist eine individuelle, lebendige, geschichtliche und persönlich wandelbare Größe.¹² Eggersdorfer unterscheidet die deskriptive und normative Betrachtung der Bildungsideale, wie vor ihm Hornich und Willmann im Bildungsideal neben dem Bleibenden auch ein Wechselndes gefunden haben. Mit Stifter¹³ könnte man das Bildungsideal als „Bild vom möglichen Menschen“ mit W. Flitner¹⁴ als „Urbild gemeisterten Daseins“, mit Woodtli¹⁵ als „Totalentwurf einer ideellen Person“ bezeichnen. Nach Richard Schwarz sind Bildungsideale „Richtbilder, die sich aus der unbewussten oder bewussten, der gelebten oder zugleich reflektierten Fixierung von Lebenszielen herleiten, die ganz bestimmte Leitlinien und Grundverhaltensweisen für die Formung des Menschen vorzeichnen, aus dem geistig-seelischen Kulturzusammenhang als gestiftet oder geworden herauswachsen, denen auch der Bildner und die Bildungsinstitutionen angehören und denen sie ebenso strukturell verhaftet sind. und sich zu soziologisch wert- und sinnbestimmten Lebensformen ausgliedern“¹⁶. Nach Eduard Spranger ist ein Bildungsideal die anschauliche Phantasievorstellung von einem Menschen, in dem die allgemein menschlichen Merkmale so verwirklicht sind, dass nicht nur das normale, sondern auch das teleologisch Wertvolle desselben in der höchst denkbaren Form darin ausgeprägt sind.¹⁷ Die Bildungsgeschichte des Abendlandes ist zugleich die Geschichte der in ihm lebendigen Bildungsideale. So umschrieben die griechischen Worte *ἀρετή* und *καλοκαγαθία* zugleich eine Lebensform und ein Bildungsideal. Das gleiche gilt für den altrömischen Ausdruck *virtus* und für die frühmittelalterliche Formulierung des Hrabanus Maurus¹⁸: „*Plenitudo scientiae, rectitudo vitae, meditatio*“. Es gilt für die hochmittelalterliche Formel von Gottes-, Herren- und Minnedienst, für das „*sapiens, eloquens, pius*“ des Humanismus, für den galant homme des Barockzeitalters, für die Formel von der wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit des Pietismus, für den klassischen Terminus „Bildung“ u.a.m. Friedrich Paulsen¹⁹ konzentriert die Bildungsideale des Abendlandes in drei Grundtypen: das ...

- ❖ klerikal-kirchlich-lateinische;
- ❖ höfisch-modern-französische,
- ❖ bürgerlich-humanistisch-hellenistische.

Wilhelm Flitner beschreibt in seiner Arbeit „Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung“²⁰ vier abendländische Grundformen pädagogischer Zielbilder. Diese werden nach Flitner bestimmt durch zwei Prozesse: den Verweltlichungs- und den Verchristlichungsprozess.

- ❖ So sei aus dem Ideal des antiken Weisen das des asketischen Beters geworden, der sich unter eine Regel stellt (Benedikt).
- ❖ Ab dem 10. Jahrhundert erwächst aus der Übertragung der mönchischen Rede von *militia Christi* das Zielbild des christlichen Ritters, der edlen *domina*, des tätigen Mannes und der regierenden Frau.
- ❖ Aus der mönchischen sei die humanistische Lebensform als weltlicher Pfad entstanden (Petrarca, Vives, Erasmus, Melanchthon, Leibniz, Morus, Goethe).
- ❖ Schließlich habe die spätgotische Epoche noch das Zielbild des „schlichten Werkmanne“ geprägt.

Diese vier Formen der Nachfolge Christi im Abendland beeinflussen und durchdringen sich. Zwei der Formen sind „tätig“, zwei „kontemplativ“ orientiert. Flitner fragt auch, ob der Verweltlichungsprozess ein Vorbild hervorgebracht habe. Diese Frage wird

verneint. Der Verweltlichungsprozess habe nur zur Subtraktion aus den vier Urbildern der christlichen Humanität geführt. So sei aus dem spätgotischen „schlichten Werkmann“ durch Säkularisierung der „homo faber“ geworden. Flitner fragt auch, ob die von ihm beschriebenen vier Zielbilder heute noch Gültigkeit haben. Er meint, dass das erste Zielbild dort noch lebendig sei, wo eine personale Entscheidung für den christlichen Lebenspfad getroffen werde. Das zweite Leitbild lebe noch weiter in Kreisen der Akademiker. Für das dritte Leitbild scheinen die Bedingungen heute ungünstig, da die Überlieferung zerstört ist. Das vierte Leitbild findet sich dort noch, wo ein Bild vom „Hausvater“ wirksam ist. Diese Leitbilder seien grundsätzlich auch in der Gegenwart gültig, müssen aber unter den Bedingungen unserer Geistesstufe und unserer Gesellschaft erst wieder neu mit Geist und Leben erfüllt werden. In der „Theorie des pädagogischen Weges und der Methode“²¹ spricht Flitner noch von einem fünften Zielbild eines typischen Erziehungsweges, nämlich vom germanischen Bauer. Flitner nennt seine Zielbilder auch pädagogische Leitbilder. Dies führt uns zur Frage nach dem Unterschied von Bildungsideal und Leitbild.

Ein pädagogisches Leitbild ist im Gegensatz zum Bildungsideal immer konkret, es enthält eine Verflechtung in soziologische und historische Situationen (historische Komponente), ist die Zusammenfassung einer Lebensform und oft unbewusst wirkend. Es wird also nicht immer bewusst angestrebt wie das Ideal. Ferner ist es nie gestiftet, sondern immer geschichtlich gewachsen. Mit Eliot könnte man es als „way of life“ umschreiben, als Weise, wie eine Menschengruppe das in ihr eigentümliche Leben gerade in dieser seiner Eigentümlichkeit gestaltet, als Einheit von Gesetz, Sitte, Brauch, persönlichem Urteil und öffentlicher Meinung. Man hat neuerdings neben dem Bildungsideal und dem Leitbild auch noch den Terminus Lebensform zur Erfassung der pädagogischen Problematik eingeführt.²² Ich gehe hier darauf nicht näher ein. Der Wortlaut des Zielparagraphen berechtigt zur Annahme, dass der Verfasser dem gesamten Bildungserbe der Vergangenheit, den Bildungsidealen, Leitbildern, Lebensformen, insofern sie wertvoll und gegenwärtig im österreichischen Volk lebendig sind, aber auch den sich neu abzeichnenden Leitbildern Raum im österreichischen Schulwesen geben wollte. Dies ist als Positivum dieser Zielformel festzuhalten. Bildungstheoretisch-kritisch wäre hier jedoch sofort eine weitere Frage – die einer eigenen Untersuchung bedürfte – anzufügen: Kann man die historisch gewachsene Vielfalt mit dem Zeichenstift unter eine einzige einheitliche Zielformel subsumieren? Erfolgt dadurch eine echte Integration? Wird dadurch nicht etwas Neues geschaffen? Was und wie viel an Spezifischem der alten Zielvorstellungen musste dadurch notwendig aufgegeben werden?

2.3 Die pädagogische Grundeinstellung

Auch wenn man zwischen dem (letzten) Ziel des Menschen und pädagogischen Zielstellungen klar unterscheidet²³, bleibt die These von Richard Schwarz unangefochten: „Erziehungsziele sind immer Lebensziele.“ Jede Zielsetzung im Raum der Pädagogik gründet in bestimmten, weltanschaulich bedingten Grundeinstellungen und Überzeugungen über Wesen, Sinn und Ziel des Menschen schlechthin. Dies offenbaren uns deutlich die jeweils verschiedenen Zielsetzungen, die die verschiedenen pädagogischen Grundrichtungen, welche etwa die pädagogische Typologie beschreibt²⁴, bestimmen. So bleibt für den Pädagogischen Naturalismus (Jean Jacques Rousseau; Ellen Key) auch in seiner „idealistischen“ Form (Pestalozzi) und in seiner „rationalisti-

schen“ Form (Gustav Wyneken) Ziel der Erziehung letztlich der Mensch als Naturwesen. Die *Pragmatische Pädagogik* (Dewey, Kerschensteiner) wird zum Teil vorwiegend, zum Teil ausschließlich vom Ziel der Tüchtigkeit, Nützlichkeit und Brauchbarkeit bestimmt. Der Anpassung kommt in dieser Richtung große Bedeutung zu. Nicht immer werden die Grenzen dieser Anpassung klar gesehen und gewahrt, so dass „Wahrheit“ und „Sittlichkeit“ in Gefahr kommen, relativiert zu werden. Andererseits ist in dieser Richtung die Gefahr, dass die Erziehung vom Leben isoliert und dadurch lebensfremd wird, am wenigsten gegeben. Die *Liberalistische Pädagogik* (Schleiermacher, Fichte, Kant, W. Humboldt) lässt sich vom Ziel des sittlich autonomen, innerlich freien Menschen leiten. Für die *Dialektisch-Materialistische Pädagogik* (Makarenkow) ist das Ziel des Erziehens die Anpassung an das Leben und die Einfügung des einzelnen in die Gesellschaft. Der Erzieher wird hier zum Bildungsfunktionär. Im *Pädagogischen Existenzialismus* (O. F. Bollnow, H. Elschenbroich, F. Kienecker) steht das Ziel der Selbstverwirklichung des Menschen im Zentrum. Der *Pädagogische Personalismus* (R. Meister und andere) lässt sich vom Aufbau einer Wertordnung auf dem Boden des Subjekts leiten. Der Schwerpunkt liegt auch dort auf dem Individuum, wo die Bedeutung des Sozialen und der Gemeinschaften gesehen und berücksichtigt werden. Die Vertreter dieser Richtung innerhalb der christlichen Erziehungswissenschaft (H. Henz) sehen den Menschen *primär* in seiner Personalität und in seinem dialogischen Charakter. Im Gegensatz dazu lassen sich die Vertreter der verschiedenen Richtungen der *Sozialistischen Pädagogik* (sozialistisch ist hier nicht im Sinn einer bestimmten Partei zu verstehen) *primär* vom Blick auf die Gemeinschaft leiten.

Welche von solchen Grundeinstellungen haben im Zielparagraphen ihren Niederschlag gefunden? Welche werden ausgeschlossen? Man darf zunächst allgemein sagen, dass der Zielparagraph sich nicht einseitig einer Richtung verschreibt und damit dem Pluralismus der Gegenwart Rechnung zu tragen versucht. Das Anliegen der Gemeinschaft und des Sozialen wird stark betont, ohne dass dadurch Grundanliegen personaler Pädagogik ausgeschlossen werden. Ein stark pragmatischer Zug ist unverkennbar, durch die ebenso starke Betonung der Wertverwirklichung ist verhindert, dass er zum alleinigen Prinzip der Zielvorstellungen wird. Den berechtigten Anliegen der Naturalistischen Pädagogik wird durch Formulierungen wie „Entwicklung der Anlagen“ und „einer ihrer Entwicklungsstufe entsprechenden Unterricht“ Rechnung getragen. Als Erbe der Liberalistischen Pädagogik darf die Forderung nach Toleranz („... dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen ...“) verstanden werden. Die Forderung nach einer Erziehung zum „selbsttätigen Bildungserwerb“ wahrt das Bleibende aus der Pädagogik Pestalozzis, Kerschensteiners und Gaudigs. Die Aufnahme der „religiösen Werte“ in den Zielparagraphen gibt die Möglichkeit, das christliche Bildungserbe in der österreichischen Schule wahrzunehmen. Unter die Werte des Wahren, Guten und Schönen kann wohl alles subsumiert werden, was wir zum klassisch-humanistischen Bildungsgut zählen. Die staatsbürgerliche Erziehung wird eindeutig im Hinblick auf die demokratische und bundesstaatliche Republik Österreich konkretisiert. Es scheint aber nicht ausgeschlossen, dass alles, was an Grundsätzlichem und Bleibendem zu diesen Erziehungsanliegen in der Vergangenheit erarbeitet wurde (F. W. Förster, E. Spranger, G. Kerschensteiner und andere) Berücksichtigung findet. Dem Anliegen der Völkerverbindung u. ä., wie sie nach dem zweiten Weltkrieg vor allem durch die UNESCO und anderen angestrebt werden, wird durch die Forderung nach Berücksichtigung des Wirtschafts- und Kulturlebens Euro-

pas und der Welt sowie durch den Hinweis auf die gemeinsamen Aufgaben der Menschheit Rechnung getragen.

O. Woodtl²⁵ hat als Leitbilder für das Erziehen (im Hinblick auf Methode und Weg) auf dem Gebiet des höheren Schulwesens drei Grundeinstellungen unterschieden:

- ❖ Die (zum Zeitgeist) reaktive Einstellung, wie sie in der Geschichte bei Sokrates, Luther, Rousseau, Pestalozzi, Nietzsche, Dewey und Kerschensteiner festzustellen ist. Sie betrachtet Erziehung nicht nur als dienendes Glied im allgemeinen Kulturgefüge, sondern wirkt auch gegen die Zeit und quer durch die Zeit. Sie werde zur Pflicht, wenn dem Erzieher die Wertungen, Grundsätze und Gewohnheiten, die das individuelle und kollektive Dasein beherrschen, fragwürdig erscheinen. Typisch ist diese Einstellung bei Pädagogen, die ihre Erziehungslehre schrieben im Bewusstsein, dass sich die menschliche Gesellschaft in einer akuten Krise befinde.
- ❖ Die (zum Zeitgeist) adaptive Einstellung. Sie ist zur Gänze oder teilweise festzustellen bei Montaigne, Locke, aber auch bei Pestalozzi und Schleiermacher. Sie registriert das Bestehende, nimmt es als Tatsache auf und hin. Bisweilen ist sie der Ausdruck eines unkritischen und optimistischen Verständnisses des Kulturverlaufs. In ihren extremen Formen zielt sie darauf hin, den Anpassungsprozess des Menschen an die Zeit zu beschleunigen und zu vervollkommen.
- ❖ Die humanistische Einstellung. Sie ist frei von utilitaristischen Zwecken. Wirtschaft und Politik liegen nach dieser Einstellung weithin abseits und außerhalb von Bildung. Die Bildungsgüter sind nicht die der aktuellen, umgebenden Kultur, sondern die dauernden Schätze der Menschheit (Philosophie, Kunst, Dichtung), ihr Ziel ist weniger die Sicherung vor äußerer Lebensnot als die innere Läuterung und Veredelung. Diese humanistische Einstellung gründet in der Kritik, die der denkende Mensch an der geschichtlichen Welt zu üben verpflichtet ist. In dieser Hinsicht besteht eine gewisse Verwandtschaft zur reaktiven Pädagogik. Die Kritik liegt aber nicht zentral. Sie führt vor allem nicht zu Einzelanalysen, aus denen konkrete Methoden für eine Verbesserung abgeleitet werden. Der aktuelle Zustand wird hier beklagt, indem man ihn an einer vollkommenen Ordnung misst. Im Zentrum steht also eine Ordnung (Wertordnung). Wir finden diese Einstellung ausgeprägt bei Eduard Spranger, Richard Schwarz, Richard Meister und anderen.

Im Zielparagraphen kann ein starkes adaptives Element festgestellt werden. Als Beleg wird auf den zweiten Absatz des Zielparagraphen verwiesen. Gerade dieser zeigt aber, dass die adaptive Einstellung nicht allein negativ zu werten ist.

2.4 Grundstile der Erziehung

Pädagogische Zielsetzungen schließen zumindest implizit auch gewisse Grundstile des Erziehens ein oder aus, zumindest begünstigen sie solche. Konfrontiert man den Zielparagraphen mit jenen Grundstilen, die Eduard Spranger als „Grundmöglichkeiten des pädagogischen Vorgehens, der Erziehungsgestaltung“ und als „Idealtypen, zwischen denen man wählen kann, ohne dass man es von vornherein falsch macht“ herausgearbeitet hat, lässt sich diese These leicht verifizieren. Spranger unterscheidet:

- ❖ *Weltnaher* und den *isolierender* Erziehungsstil. Nach dem weltnahen Stil muss die Erziehung unmittelbar in und an die lebendige Wirklichkeit des Lebens heranführen. Im Gegensatz dazu bevorzugt der isolierende Stil eine Erziehung in einem „Schonbereich“. Schule ist noch nicht Leben, sondern Vorbereitung auf das Le-

ben in Zurückgezogenheit und Stille (*σκολή* = Muße, Stille). Stark wirksam sind hier die Motive der Behütung, der Besinnlichkeit, der Abschirmung von den Stürmen des Lebens und vom Gift der Welt. Diesen Stil finden wir in alten Mönchsschulen, aber auch in verschiedenen Formen der Gelehrtenbildung, bei Humanisten und pädagogischen Idealisten. Auch Landerziehungsheime repräsentieren einen isolierenden Erziehungsstil. Ebenso sei auf Goethes Pädagogische Provinz und auf die Isolierung, welche Emile bei Rousseau erfährt, hingewiesen.

- ❖ *Freier* und *gebundener* Stil. Der freie Stil ist der Stil des Wachsenlassens, des Optimismus. Die Natur ist gut, der Irrtum produktiv. Das Aufgezwungene mache den Menschen böse, Hemmungen und Frustrationen führen zur Aggression. Nur was von innen heraus kommt, ist echt. Im Gegensatz dazu ist der gebundene Stil einer der autoritären Führung der Strenge und Straffheit. Diese beiden Grundstile treten in Spezialisierungen auf als ...
 - entwicklungstreue oder vorgreifende Erziehung;
 - Erziehung zur Individualität und zur Uniformität;
 - individualistische und sozialistische Erziehung.
- ❖ *Soziologischer* (realistischer) und *metaphysischer* (idealistischer) Stil. Sie finden sich in deutlicher Anlehnung an Begriffe von Auguste Comte, dem Begründer des Positivismus. Der soziologische Stil will sich auf die Vorbereitung für die Kultur-tüchtigkeit beschränken. Es sollen Menschen gebildet werden, die für diese Welt und diesen gesellschaftlichen Zusammenhang brauchbar sind. Der junge Mensch soll ein „brauchbares Mitglied der Gesellschaft werden“, friedfertig, rechtlich, arbeitsam, erfolgstrebig, mitmenschlich. Der metaphysische Stil hingegen will die Seele selbst als weltüberlegenes Wesen ins Auge fassen. Nicht der äußere Erfolg ist entscheidend, sondern „Veredelung der menschlichen Innerlichkeit in ihrem Zug zu überzeitlichen Werten“. Die Werte des Wahren, Guten und Schönen werden besonders beachtet. Spranger zitiert in diesem Zusammenhang Platons Dialog „Gorgias“, den nach seiner Ansicht jeder Lehrer kennen müsste. In diesem Dialog verteidigt sich Sokrates gegen den Spott der Sophisten: „Mir kommt es nicht an auf das Retten und Gerettet-Werden, auf das Oben sein oder Unten sein in einer demokratischen Gesellschaft, sondern dass die Seele in ihrem unvergleichlichen, überirdischen Wesen geschützt und gebildet werde.“ Spranger selbst bekennt sich spontan zu den Notwendigkeiten der Werterziehung: „Eine Kultur, die überhaupt noch den Namen einer sittlichen Kultur verdienen will, muss sich an den ewigen Werten orientieren – und nicht am zweifelhaften Erfolg. „Im Eigengeist der Volksschule“²⁶ meint er: „Also kommen auch wir mit dem Bildungsideal: Erziehung für die bestehende offizielle Kultur – keineswegs aus. Es zieht den Menschen ganz in die Relativitäten des gesellschaftlichen Verkehrs hinein. Sollte das nicht ein Anzeichen dafür sein, dass wir zu viel von dem anderen Pol, den Eigenwelten, preisgegeben haben? Oder haben wir gar eine dritte Dimension ganz vergessen, nämlich die Richtung auf die Überwelt?“²⁷

Gemessen an den Grundstilen Sprangers legt der Zielparagraph deutlich einen welt-nahen Erziehungsstil nahe. Der freie, entwicklungstreue Stil scheint ihm eher zu entsprechen als der gebundene und der vorgreifende. Keine Formulierung schließt es aus, das Individuelle als hohen Wert anzusehen und es im Sinn einer Erziehung der Individualität zur vollen Entfaltung kommen zu lassen. Dass dieser Stil aber nicht der einzig mögliche und berechtigte ist, kann man nur begrüßen. Es entspricht auch dem

Artikel 1 der Erziehungsdeklaration des II. Vaticanums.²⁸ Im Hinblick auf die von Spranger beschriebene Erziehung zur Uniformität könnte man fragen: Begünstigt die Tatsache, dass die verschiedensten Schultypen und die gesamte schulische Erziehung von der Volksschule bis zur Pädagogischen Akademie so stark unter einen einzigen Zielparagraphen gestellt wird, eine gewisse Uniformität? Dies könnte wohl nur bei einer sehr einseitigen Interpretation und Konkretion im Sinne einer pädagogischen Richtung der Fall sein. Vom Wortlaut selber her dürfte die Forderung nach einer Berücksichtigung der Anlagen der Jugend, der Entwicklungsstufe und des Bildungswegs, der Selbsttätigkeit und der Selbständigkeit genügend Raum für eine Pluralität der Erziehungsstile offenlassen. Allerdings kommt diese Pluralität im Zielparagraphen selbst nur in Formulierungen vor, welche sich auf den Schüler beziehen. Hinsichtlich der Tätigkeit des Lehrers wird sie *expressis verbis* im Zielparagraphen weder gefordert noch ausgeschlossen. Der Blick auf den Menschen als Gemeinschaftswesen, wie ihn die verschiedenen Vertreter der sozialistischen Erziehung (im Sinne Sprangers) vor Augen haben, hat im Zielparagraphen einen starken Niederschlag gefunden. Hier sei darauf verwiesen, dass vor allem der 2. Absatz sich nicht nur mit Forderungen der sozialistischen Pädagogik, sondern ebenso mit solchen des II. Vaticanums deckt.

Stark zu begünstigen scheint der Zielparagraph den oben umschriebenen soziologischen Stil. Eine Verabsolutierung dieses Stils ist jedoch angesichts der Bedeutung, welche der Zielparagraph den Werten zumisst, ausgeschlossen. Schulbehörden, Lehrer und Erzieher wären jedoch gut beraten, wenn sie jene Anliegen, welche Spranger im Zusammenhang mit dem metaphysischen Stil umschreibt, bei der Verwirklichung des Zielparagraphen nicht zu sehr aus dem Auge verlieren. Echte Menschenbildung ist nur dort möglich, wo auch dieser Stil zum Tragen kommen kann. Vielleicht könnte man hier kritisch anmerken, dass zwar nicht im Zielparagraphen, wohl aber in der hinter ihm stehenden pädagogischen Wirklichkeit im gegenwärtigen österreichischen Schulwesen bisweilen die Gefahr besteht, die genannten Anliegen etwas zu unterschätzen. So ist weder im Zielparagraphen noch in den Lehrplänen und ihren Unterrichtsprinzipien viel von dem zu finden, was Spranger in seinen „Pädagogischen Perspektiven“ mit der Forderung nach einem „Prinzip der Innerlichkeit“ verlangt.²⁹ Man könnte dieses Anliegen zwar im ersten Teil des 1. Absatzes des Zielparagraphen subsumiert sehen, die Praxis zeigt jedoch, dass man sich dessen nicht sehr stark bewusst ist. Die Seele der Kultur bleibt aber wohl auch in einem ökonomisch-technischen Zeitalter die Kultur der Seele.

3 Der Zielparagraph im Lichte wertpädagogischer Fragestellung³⁰

Wo immer Menschen erziehen oder erziehen haben, geschieht dies auf Grund einer bestimmten Wertordnung und im Hinblick auf eine ganz konkrete Wertverwirklichung. Im Zielparagraphen wird die Aufgabe der Schule mit der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach ganz bestimmten Werten umschrieben. Was aber empfinden die verschiedenen Träger und Beauftragten der österreichischen Schule, wenn sie das Wort „Wert“ gebrauchen? Kommt damit wirklich ein *eindeutiger* Sachverhalt und Tatbestand zum Ausdruck oder ist „Wert“ heute nicht vielfach schon zu einer formalen Hülle geworden, in die je nach weltanschaulicher Voraussetzung verschiedene

Gehalte einfließen können? Wenn man die verschiedenen Ansätze und Positionen beachtet, von denen aus heute in Theorie und Praxis bestimmt wird, was wertvoll ist und vor allem, *warum* etwas wertvoll ist, steigen Bedenken an der Eindeutigkeit formaler Wertdeklarationen auf. Die Interpretation des Zielparagraphen, soweit in ihm Werte genannt werden, setzt also eindeutige Antworten auf die Fragen „Was ist ein Wert?“ – „Worin gründet das Wertvolle?“ – „Welche Werte sind die Höchstwerte?“ und andere mehr voraus.

Für Plato gründet all das, was wir heute mit dem Begriff der Werte zu fassen suchen, in einem obersten Liebenswerten (proton philon). Thomas von Aquin verankerte das Gute und somit die Werte im Sein: „Ens et bonum convertuntur.“ Seit dem 19. Jh. aber nehmen Philosophen und Pädagogen immer wieder eine Trennung von Wert und Sein vor. Nach H. Lotze wird das Wertreich im geistigen Fühlen erfasst, im Gegensatz zum Seinsreich, welches wir durch die Vernunft erkennen. Nietzsche will eine totale Umwertung aller Werte, vor allem jener, welche im Christentum an fundamentaler Stelle stehen. *Wertsubjektivismus* und *Wertpsychologismus* (F. Brentano, A. Meinong, Chr. v. Ehrenfels) wollen als Wert nur das ansehen, was „ich“ als Wert ansehe. Wert wird gleichgesetzt mit Wertgefühl. Objektiv gültige Werte werden geleugnet, jeder Wert scheint nur eine Schöpfung individueller Wertschätzung. Würde man unter diesen Gesichtspunkten den Zielparagraphen der Schulgesetze interpretieren, so hieße dies, dass das christliche Gedankengut nur solange als wertvoll in der Schularbeit heranzuziehen ist, als es auch anerkannt wird. Es wäre so der Anerkennung durch die Schulbehörde, Lehrer, Eltern usw. überantwortet und damit in seinem normativen Charakter bereits preisgegeben.

Im Gegensatz zum Wertsubjektivismus spricht der Wertidealismus (W. Windelband, H. Rickert, B. Bauch, J. Kohn) den Werten ein objektives Sein und damit ein objektives, von der Anerkennung durch den einzelnen unabhängiges Gelten zu. Dies aber nicht im Sinne eines realen, sondern eines „idealen“ Seins. Dadurch kommt es zu einer überspitzten Trennung von Wert und Wirklichkeit, damit aber ist diese Schau „pädagogisch unbrauchbar“ (F. März). Nach der Phänomenologie eines M. Scheler oder N. Hartmann sind Werte objektive, materiale Qualitäten, welche im Fühlen, im Lieben, Hassen, Vor- oder Nachziehen erfasst werden. Hierin erkennt die Phänomenologie zweifellos etwas Richtiges. Sie wird aber von manchen Pädagogen wegen ihres extremen Wertrealismus, der den Lehrer immer an bildhafte oder gedankliche Träger des Wertvollen zurückverweist, mit Misstrauen betrachtet.

Wie werden wohl die in den Schulgesetzen genannten Werte in Zukunft bei uns in Österreich verstanden werden? Als bloß ideale Ranggebilde oder als Wirklichkeiten, verdinglicht in einem Wertrealismus oder aufgelöst in einem Wertpsychologismus? Was wird man als Maßstab ansehen, wenn es um das Vor- oder Nachziehen eines Wertes geht? Werden dann die sittlichen Werte, welche im Grundtext *vor* den religiösen Werten rangieren, auch in der Wertordnung vorgehen? Mit welcher Begründung? Ist man sich bewusst, dass die Werte des Guten normativen Charakter haben, an deren objektivem Sein sich die Gesellschaft und auch die Parlamentsmehrheit zu orientieren hat, oder glauben heute nicht schon viele, dass das als wahr, gut und schön zu gelten hat, was die jeweilige Gesellschaft in einem Wertensakt schafft oder gar, was mit einer Mehrheit von 51 % deklariert wird? Ein solcher Wertrelativismus liegt der Parole „Erziehung ist nur eine Funktion der Gesellschaft“, welche man gar

nicht so selten hört und liest, zugrunde. Die Forderungen nach „Anpassung der Erziehung an den Zeitgeist, an die Gesellschaft, an wirtschaftliche Strukturen“ usw. wie sie häufig zu finden sind, beinhalten oft ebenso einen solchen Wertrelativismus. Demgegenüber wird die christliche Erziehung nicht müde werden dürfen, zu betonen, dass weder Erzieher noch Gesellschaft noch auch der Gesetzgeber in der Frage nach dem Wert des Wahren, Guten und Schönen „maßgebend“ ist. Maßgebend kann hier nur das Absolute, besser: *der* Absolute, sein. Alle anderen sind hier nur solange maßgeblich, als sie maßempfangend bleiben. Der schon erwähnte formale Charakter des Zielparagraphen stellt gerade hinsichtlich der genannten Werte ein echtes bildungstheoretisches Problem dar. Die genannten Werte sind heute durchaus nicht so eindeutig, wie es für eine Zielformulierung wünschenswert wäre. Von wem und nach welchem Maßstab wird entschieden, ob etwa *Wahrheit* im Sinne des *philosophischen Materialismus* (Wahrheit = Übereinstimmung des Erkennens mit den Wünschen und Zielen des praktischen Menschen oder der herrschenden Schicht), des *Realismus* (Wahrheit = Übereinstimmung von Erkenntnisgehalt und Erkenntnisgegenstand) oder des *Spiritualismus* (Wahrheit = Übereinstimmung des Erkennens mit sich selbst, das heißt den eigenen Denkgesetzen – Kants Kategorien) zu verstehen ist? Wenn man heute bereits zwischen transzendentaler, axiologischer, noetischer, religiöser und naturwissenschaftlicher Wahrheit beziehungsweise Richtigkeit unterscheidet, ist dann die Formulierung von den „Werten des Wahren“ so eindeutig, wie sie für eine konkrete Erziehungstätigkeit notwendig ist?

Was ist das *Gute*? Werden es die Schulbehörden und die Lehrer bei der Erstellung von Bildungsplänen, Lehrbüchern usw. interpretieren im Sinne von Kant, Nietzsche, Marx oder Thomas von Aquin? Ist *Freiheit* im Sinn des Materialismus zu verstehen als ein Einsehen, dass man so tun muss, im Sinn des Realismus als ein Tun-Dürfen, was man tun soll oder im Sinne des Spiritualismus als ein Tun-Können, was man tun will? Wie sind die *sozialen Werte* zu interpretieren? Ist das Soziale etwa im Sinn einer marxistisch orientierten Pädagogik mit dem Gesellschaftlichen gleichzusetzen? Welche konkreten Inhalte sind dabei zu verstehen? Es ist nicht das gleiche, ob man das Soziale im Sinne Otto Willmanns oder im Sinne Makarenkows interpretiert. Welten liegen zwischen dem Verständnis des Sozialen im Sinn einer marxistischen Gesellschaftslehre und jenem Verständnis, in dem Martin Buber, Ferdinand Ebner, Romano Guardini, Karl Barth und andere von Mitmenschlichkeit sprechen. Beides – nicht aber zur gleichen Zeit – könnte unter dem Sozialen verstanden werden. Wer stellt fest, ob, welche, und in welcher Breite Anlagen vorhanden sind, die einem bestimmten Wertgebiet – etwa dem religiösen – adäquat sind? Die Theologie? Die Psychologie empirischer oder geisteswissenschaftlicher Richtung? Die Soziologie? Wie sind im Zweifelsfall (Kulturkampf!) diese Anlagen festzustellen und zu begründen? Durch Tests oder durch die nur im Glauben begründete Tatsache der übernatürlichen Anlage, welche in der Taufe gegeben ist?

Ein weiteres bildungstheoretisches Problem: Die Wertlehre hat das Feld der Werte in seiner reichen Vielfalt und Struktur aufgezeigt, wenn sie dieselben einteilt etwa mit M. Scheler in hedonische, vitale und geistige Werte, mit W. Stern in Selbstwerte, Dienstwerte und Strahlwerte, oder mit J. Hessen in negative und positive, Person- und Sachwerte, Selbstwerte und abgeleitete Werte. Jede solche Gliederung erhebt sofort die Frage nach der Rangordnung der Werte. Für Nietzsche stehen andere Werte an der Spitze der Wertpyramide als für Max Scheler, für Augustinus andere als für

die Stoiker. Die Frage nach der Rangordnung steht in unlöslicher Verschränkung mit der Frage der Weltanschauung. Im Hinblick auf die ethischen und religiösen Werte erhebt sich die Frage, wie weit diese beiden Wertbereiche alle anderen beeinflussen. Gibt es eine Kunst nur um der Kunst willen (art pour l'art) oder muss auch die Kunst auf das Sittliche bezogen sein? Die Frage nach dem Zusammenhang von ethischen und Erkenntniswerten offenbart den Konflikt vieler Atomforscher unserer Zeit: Können wir weiterforschen ohne Berücksichtigung der Folgen, die sich aus unserer Wahrheitserkenntnis ergeben?

Einen Schlüssel zur Lösung mancher der genannten Probleme bildet die Bestimmung, wonach die Schule an der Erziehung der Jugend „mitzuwirken“ hat. Der darin enthaltene Hinweis auf außerschulische Erziehungsfaktoren lässt nach der Interpretation eines namhaften Juristen³¹ keinen Zweifel daran, dass der Inhalt der Wertbegriffe, die im 1. Satz des Zielparagraphen genannt sind, aus jenen Wertvorstellungen zu gewinnen sind, die im österreichischen Volk lebendig sind. Die der Schule übertragene Mitwirkungsfunktion setze begrifflich eine primäre, die Richtungweisende Erziehungsfunktion voraus. Diese dürfe von der Schule nicht nur nicht gestört werden, sie müsse von ihr gefördert werden. Mittel der Förderung ist ein der Entwicklungsstufe und dem Bildungsweg entsprechender Unterricht. Die Schule habe also bei der Erziehung der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Guten, Wahren und Schönen keine Monopolstellung. Ja es sei klargestellt, dass es Erziehungsfaktoren gibt, deren Rechte jenen der Schule vorangehen. Für die Beantwortung der Frage, welche Faktoren dies sind, weist nach Weiler der § 139 des ABGB den Weg. Vereinfachend gesagt, handle es sich dabei um die Eltern.³²

Wodurch aber kann die Wertrichtung und Wertintention des Elternhauses durch die Schule eindeutig und unmissverständlich erfasst und festgestellt werden? Hinsichtlich der religiösen Werte kann man sich hier darauf berufen, dass in der Religionszugehörigkeit des Kindes, die ja von den Eltern abhängt, der Wille des Elternhauses klar zum Ausdruck kommt. Anders ist dies schon bei den Werten des Wahren, Guten und Schönen bzw. bei den Werten des Sozialen. Als Möglichkeit zur Willensäußerung und demokratischer Willensbildung ist in diesem Bereich auf die Bestimmung zu verweisen, dass unter den vom Land zu bestimmenden Mitgliedern der Schulkörperschaften Vertreter der Väter und Mütter schulbesuchender Kinder sein müssen. In einer pluralistischen Gesellschaft, in welcher verschiedene Wertvorstellungen und -richtungen nebeneinander lebendig sind, scheint das Mittel demokratischer Willensbildung der reguläre Weg zu sein, die faktisch vorhandene Wertbasis festzustellen. Es schließt dies allerdings einen gewissen „Wertrelativismus“ (notwendigerweise?) mit ein: Bestimmte Interpretationen der Werte und Wertgebiete und bestimmte Rangordnungen der Werte sind nicht normativ auf Grund eines an sich als gültig deklarierten Wertverständnisses, sondern auf Grund der jeweils faktischen Wertung im österreichischen Volk. In einer pluralistischen Gesellschaft ist ein anderer Weg wohl schwer denkbar. Für einzelne Eltern kann dies jedoch auch zu einem Dilemma führen. In vielen Fällen kann die Schule nur auf Grund einer und nicht mehrerer oder gar divergierender Wertvorstellungen und Wertordnungen erziehen. Es könnte nun durchaus sein, dass diese Wertvorstellungen zwar der Mehrheit des österreichischen Volkes entsprechen, von einzelnen Eltern aber aus gewichtigen Gründen doch nicht akzeptiert werden können. Nicht immer aber haben diese Eltern die Möglichkeit, ihrem Kind etwa in einer Privatschule eine ihren Wertvorstellungen entsprechende Erzie-

hung zu ermöglichen. Die Schule wird sich in solchen Fällen wohl nur auf jenes Mindestmaß ihrer Mitwirkungsfunktion beschränken können, das darin besteht, Wertvorstellungen der Eltern und des Kindes zu achten, nicht zu verletzen und nicht gegen sie zu erziehen.

Kommt aber nicht schon in der Reihenfolge, in welcher im Zielparagraphen einzelne Werte angeführt werden, eine gewisse Wertschau und eine gewisse Rangordnung zum Ausdruck? Dies ist zu bejahen. In der Regierungsvorlage³³ waren etwa die religiösen Werte an letzter Stelle genannt. Der Nationalrat hat sie aber „zur Verdeutlichung der den Erziehungszielen der Österreichischen Schule zugrunde liegenden Wertordnung“ an die Spitze der in der Regierungsvorlage genannten Werte gesetzt und ihnen zusätzlich noch die sittlichen Werte vorangestellt.³⁴ Es handelt sich also um eine vom Gesetzgeber bewusst gewählte und daher bei der Anwendung des Gesetzes zu beachtende Rangordnung. Dies hat vor allem Fragen hinsichtlich der Mitwirkungsfunktion der Schule an der Entwicklung der religiösen Werte aufgeworfen. Ist dieser Mitwirkung durch die Einführung des Religionsunterrichtes als Pflichtgegenstand Genüge getan? In seiner juristischen Interpretation des § 2 des Schulorganisationsgesetzes meint Hans Weiler³⁵, dass der Geltungsbereich dieses Paragraphen wesentlich weiter sei als der Bereich jener Regelung des Religionsunterrichtsgesetzes, die den Religionsunterricht als Pflichtgegenstand vorsieht. Diese unmittelbar aus dem Gesetzeswortlaut gewonnene Feststellung führe zur Einsicht, dass das Religionsunterrichtsgesetz nicht als eine dem § 2 des Schulorganisationsgesetzes genügende Mitwirkung an der Erziehung nach den religiösen Werten angesehen werden könne. Das bedeute, dass die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den religiösen Werten mitzuwirken, von der Schule auch außerhalb des Religionsunterrichtes wahrzunehmen sei. Weiler setzt sich in diesem Zusammenhang auch mit der Frage auseinander, in welcher Weise die Schule diesem Auftrag zu entsprechen habe. Eine Grenze dieses Auftrages wird nach Weiler durch den § 2 des Gesetzes vom 25. Mai 1868³⁶, womit grundsätzliche Bestimmungen über das Verhältnis der Schule zur Kirche erlassen werden und wonach der Unterricht und die Übungen in Religion für die verschiedenen Glaubensgenossen in den Volks- und Mittelschulen der betreffenden Kirche oder Religionsgesellschaft überlassen bleiben und „der Unterricht in den übrigen Lehrgegenständen in diesen Schulen unabhängig von dem Einfluss jeder Kirche oder Religionsgemeinschaft“ zu erfolgen habe, gesetzt. Die „Mitwirkung“ dürfe dieser gesetzlichen Bestimmung nicht entgegenstehen. Sie sei – da sie ja „Mitwirkung“ zu sein hat – nur bei Schülern möglich, die sich zu einer Kirche oder Religionsgemeinschaft bekennen oder für die sie unabhängig von einem solchen Bekenntnis vom hierzu Berechtigten gewünscht werde.³⁷ Wo diese Voraussetzungen nicht gegeben sind, muss nach Weiler die vom § 2 des Schulorganisationsgesetzes geforderte Mitwirkung an der Erziehung nach den religiösen Werten außerhalb des Religionsunterrichts auf die Vermittlung des Glaubensgutes einer Kirche bzw. Religionsgemeinschaft ebenso verzichten wie auf die Erziehung zum Glauben an dieses Lehrgut. „Damit aber dessen ungeachtet die vom Gesetz geforderte Mitwirkungsfunktion gesichert ist, wird der Unterricht jedenfalls so zu gestalten sein, dass er weder die Gleichgültigkeit noch den erklärten Unglauben gegenüber den Werten zur Folge hat, nach denen die Schüler von den Eltern zu erziehen sind. Kritik an diesen religiösen Werten, ihre offene oder versteckte Herabsetzung oder deren Duldung ist daher ebenso wenig zulässig wie ein Unterricht, der die religiösen Werte

totzuschweigen sucht. Bei Schülern, die von den Eltern zur Negation aller religiösen Werte angeleitet werden, ist eine Mitwirkung der Schule an der Entwicklung ihrer Anlagen nach den religiösen Werten denkunmöglich. Für sie gilt der § 2 des Schulorganisationsgesetzes, soweit er die religiösen Werte zum Gegenstand hat, nicht. Ihre Anwesenheit schließt jedoch nicht aus, dass die Schule an den übrigen Schülern ihre Mitwirkungsfunktion voll erfüllt.“³⁸

Eine weitere Grenze hinsichtlich der Mitwirkungsfunktion bei religiösen Werten – außerhalb des Religionsunterrichts – liegt nach Weiler, soweit es sich um die Vermittlung eines Lehrguts einzelner Glaubensgemeinschaften und der Erziehung zum Glauben daran handelt, in der Person des Lehrers. Sie sei nur dort möglich, wo Lehrer zur Verfügung stehen, die zu dieser Funktion der in Betracht kommenden Kirche bzw. Religionsgemeinschaft autorisiert sind. Die Mitwirkungsfunktion hinsichtlich der religiösen Werte hat sich nach Weiler so einerseits am Religionsbekenntnis der in einer Klasse zusammengefassten Schüler und andererseits an den auf Seiten der Lehrpersonen gegebenen Möglichkeiten zu orientieren. Die von Weiler in diesem Zusammenhang festgestellte „sehr sinnvolle Anpassungsfähigkeit“ des § 2 des Schulorganisationsgesetzes darf man analog wohl auch bezüglich der anderen in diesem Paragraphen genannten Wertgebiete feststellen. In allen Fällen ist aber das nach den Verhältnissen jeweils mögliche Höchstmaß an Mitwirkung anzustreben.

Zusammenfassend darf man sagen: Der Zielparagraph versucht der faktischen Realität der 1962 in Österreich lebendigen Wertvorstellungen und Erziehungsauffassungen im möglichen Ausmaß gerecht zu werden. Wie das gesamte Schulgesetzwerk 1962 lässt auch er das Ringen um einen Kompromiss, um eine gemeinsame Basis der divergierenden Auffassungen und Richtungen erkennen. Wäre er allein von der Warte katholischer Erziehungswissenschaft aus konzipiert worden, so würden nicht die sittlichen Werte vor den religiösen rangieren. Wäre er von marxistischer Position aus verfasst worden, würde wohl zumindest die Reihenfolge der Wertgebiete anders lauten. Vielleicht wird die Erziehungswissenschaft in den kommenden Jahren und Jahrzehnten in ihm andere Fragen offen finden als die in dieser Reflexion gestellten. Von welcher Warte aus immer man ihn kommentieren mag: wenn man die pädagogische und schulpolitische Situation des Jahres 1962 mitberücksichtigt, so wird man sagen müssen, dass angesichts der Gegebenheiten trotz offener Fragen und Probleme in ihm nicht die schlechtest mögliche Formulierung gefunden wurde.

-
- 1 Bundesverfassungsgesetz vom 18. Juli 1962, mit dem das Bundesverfassungsgesetz in der Fassung von 1929 hinsichtlich des Schulwesens abgeändert wird; Bundesschulaufsichtsgesetz, Schulpflichtgesetz, Schulorganisationsgesetz, Religionsunterrichtsnovelle, Privatschulgesetz, Landeslehrer-Dienstrechtsüberleitungsgesetz, Bundesgesetz über einen Beitrag des Bundes zur Errichtung des evangelischen Schulwesens im Burgenland, alle vom 25. Juli 1962.
 - 2 So das Reichsvolksschulgesetz vom 14. Mai 1869, dessen Novellierung vom 2. Mai 1883, das Hauptschulgesetz und das Mittelschulgesetz vom 2. August 1927, das burgenländische Volksschulgesetz aus dem Jahre 1936, das Religionsunterrichtsgesetz vom 13. Juli 1949 bzw. dessen Novelle 1957 usw.
 - 3 Verlängerung der Schulpflicht auf neun Jahre; umfassende Neuordnung der Schulorganisation; Neuregelung der Klassenschülerzahl; Neuordnung der Lehrerbildung; Schaffung demokratischer Schulkörperschaften u. a. m.
 - 4 BGBl. 1962/61. Stück vom 8. August 1962. Vgl. dazu auch Max Neugebauer, Die neuen Schulgesetze, Wien 1962.
 - 5 Hans Weiler, Die religiösen Werte im Schulunterricht, in: Chr. päd. Bl. 1964, Heft 9, 161 ff.; vgl.

-
- ferner Erläuterungen zur Regierungsvorlage des Schulorganisationsgesetzes, 733 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, IX, GP.
- 6 Vgl. Hans Weiler, a. a. O., 161.
 - 7 J. Dolch, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 3. Auflage, München 1960.
 - 8 Zum ganzen Abschnitt: K. Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, Freiburg 1960; F. X. Eggersdorfer, „Erziehungsideal und Erziehungsziel“ und „Bildungsideal und Bildungsziel“, in Herder L. d. P. I (1952).
 - 9 A. a. O., 19.
 - 10 Vgl. R. Müller-Freienfels, Bildungs- und Erziehungsideal in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, 1921.
 - 11 Didaktik als Bildungslehre, 6. Aufl. (1957) § 38, S. 314.
 - 12 F. X. Eggersdorfer a. a. O. L. d. P. (1952) Bd. I.
 - 13 Adalbert Stifter, Pädagogische Schriften, bes. von Theodor Rutt, Paderborn 1960.
 - 14 W. Flitner, Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Godesberg 1947.
 - 15 O. Woodtli, Bildung und Zeitgeist, Berlin 1959.
 - 16 R. Schwarz, Wissenschaft und Bildung, Freiburg – München 1957, 137.
 - 17 E. Spranger, Wilhelm von Humboldt und die Humanitätsidee, Berlin 1909, 7; vgl. auch dsbe., Kultur und Erziehung, 4. Auflage, Berlin 1928; dsbe., Das deutsche Bildungsideal der Gegenwart in philosophischer Beleuchtung, 3. Auflage, Berlin 1925.
 - 18 De institutione clericorum (um 800).
 - 19 Vgl. Gesammelte pädagogische Abhandlungen, Stuttgart 1912
 - 20 W. Flitner, a. a. O. 77 ff.
 - 21 W. Flitner, Theorie des pädagogischen Weges, 4. Aufl. Weinheim – Berlin 1958.
 - 22 Vgl. ausführlicher dazu: Karl Erlinghagen, Vom Bildungsideal zur Lebensordnung, a. a. O.
 - 23 Vgl. dazu H. Henz, Lehrbuch der systematischen Pädagogik, Freiburg 1964, 20 ff.; vgl. dazu auch M. Pfliegler, Der Religionsunterricht, Bd. 1: Die Teleologie der religiösen Bildung, Innsbruck – Wien – München 1935, 31 ff. und 111 ff.; J. M. Hollenbach, Christliche Tiefenerziehung, Frankfurt 1960, 235, u. a. m.
 - 24 Vgl. F. Stippel, Ausgangspunkte pädagogischen Denkens, München 1965.
 - 25 Vgl. O. Woodtli, a. a. O.
 - 26 Heidelberg 1955.
 - 27 E. Spranger, Grundstile der Erziehung, in: Pädagogische Perspektiven, Heidelberg, 5. Aufl., 1958; dazu in Weiterführung H. Henz, a. a. O. 224 ff.
 - 28 „Gravissimum educationis momentum“ in: Rahner-Vorgrimler, Kleines Konzilskompendium, Herder 1966.
 - 29 E. Spranger, Pädagogische Perspektiven, Heidelberg, 6. Auflage, 1960.
 - 30 Zum ganzen Abschnitt vgl.: F. Mäzz, Wertbegegnung als didaktischer Auftrag, Donauwörth o. J.; H. Weiler, a. a. O.; E. J. Korherr, Schule und Wertverwirklichung, in: Chr. päd. Bl. 1964, Heft 4, 113 ff.; H. Henz, a. a. O. 40 ff. u. a. m.
 - 31 H. Weiler, a. a. O., 161.
 - 32 Diese bei Weiler zitierte Bestimmung lautet: „Die Eltern haben überhaupt die Verbindlichkeit, ihre ehelichen Kinder zu erziehen, das ist, für ihr Leben und ihre Gesundheit zu sorgen, ihnen den anständigen Unterhalt zu verschaffen, ihre körperlichen und Geisteskräfte zu entwickeln und durch Unterricht in der Religion und in nützlichen Kenntnissen den Grund zu ihrer künftigen Wohlfahrt zu legen.“ Zur Frage der Geltung dieser Bestimmung vgl. Klecatsky-Weiler, Österreichisches Staatskirchenrecht, Wien 1958.
 - 33 733 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, IX, GP zit. nach Weiler.
 - 34 785 der Beilagen zu den Stenographischen Protokollen des Nationalrates, IX, GP zit. nach Weiler.
 - 35 A. a. O. 163.
 - 36 RGeBl. 48.
 - 37 Vgl. dazu näher: Klecatsky-Weiler, a. a. O. 14 ff. und Ermacora, Handbuch der Grundfreiheiten und Menschenrechte, Wien 1963.
 - 38 H. Weiler, a. a. O., 163.