

# Bedingungen und Perspektiven schulischer Erziehung heute

*Heinz S. Rosenbusch*

Es dürfte im Sommer 1992 kaum ein frustrierenderes Erlebnis für Lehrerinnen oder Lehrer gegeben haben, als abends in den Nachrichten der Tagesschau ehemalige Schüler zu erkennen, die mit Hakenkreuzen und Hitlergruß randalierend durch die Straßen der Stadt zogen, die Bevölkerung anpöbelten, Ausländer verbal attackierten, körperlich bedrohten oder sogar erschlugen. Dabei waren die Ruinen des Zweiten Weltkriegs in der gleichen Stadt noch nicht weggeräumt.

Wurde nicht in der Schule die Geschichte des Dritten Reiches ausführlich behandelt? Waren nicht Toleranz, Humanität, Völkerfreundschaft und Antifaschismus ideologische Pfeiler unterrichtlichen pädagogischen Handelns? Offensichtlich hat die Erziehungsleistung der Schule nicht ausgereicht, um durch Aufklärung und Belehrung derartige Ausfälle zu verhindern. Könnte dies Schule überhaupt? Sind nicht eher die Wirtschafts- und Ausländerpolitik der staatlichen Autoritäten verantwortlich? Ist nicht Schule durch immense Stoffmengen und Erziehungsaufträge ohnehin so überlastet, daß man zusätzliche Verantwortungen nicht mehr erwarten kann. Trifft es zu, was *Hans Glöckel* sagt: „Manchmal hat es den Anschein, als ob die erwachsene Generation die Probleme, mit denen sie selbst nicht fertig wird, über die Schule an die nächste Generation weitergeben möchte, damit diese sie löst, in der oft recht naiven Annahme, man müsse und könne alles Wichtige in der Schule erlernen.“ (zit. in *Prange* 1987).

Dies alles mag richtig sein, doch führt nichts an der Tatsache vorbei, daß die Jugendlichen einer Generation angehören, die das Dritte Reich nicht aus eigener Anschauung kennt, sondern aus dem Geschichtsunterricht der Schule – die Ereignisse haben stattgefunden im Anschluß an eine entsprechende Schulzeit. Deshalb ist das Thema pädagogisch relevant. Es geht um den Aspekt schulischer Erziehung.

Dieser Auffassung ist auch die Öffentlichkeit. Deutlich wird dies in zahlreichen Stellungnahmen und Leitartikeln, beispielhaft von *Jürgen Busche* in der *Süddeutschen Zeitung* vom 29./30. August 1992, der im Zusammenhang mit der Entwicklung des Rechtsradikalismus von einem „gefährlichen Mangel“ an Erziehung spricht und mit dem Satz endet: „Erziehung ist keine antiquierte Sache, Erziehung ist lebensnotwendig und der Bedarf nach Erziehung wächst mit dem Maß unserer Freiheit.“ Diese Formulie-

rung bedarf keiner genaueren Erläuterung. Wenn beispielsweise nur eine Partei zur Wahl steht, also Handlungsalternativen fehlen, brauche ich keine vernünftig begründete Wertentscheidung, sondern lediglich eine vorgeschriebene Routine zu vollziehen.

## Daten zur Erziehungswirksamkeit von Schule

Der Bedarf an Erziehung wächst allerdings nicht nur mit dem Maß unserer Freiheit, sondern auch mit dem Maß unserer technischen Verfügungsgewalt und dem Maß der Informationsüberflutung. So hat, um nur zum ersten Aspekt ein Beispiel zu geben, der Pilot eines Airbus 300 höhere Anforderungen nicht nur an seine Qualifikation, sondern auch an seine Zuverlässigkeit, sein Verantwortungsgefühl und seine Selbständigkeit zu erfüllen als ein Postkutscher aus dem 19. Jahrhundert. Während bei letzterem ein Nickerchen und ein Gläschen Wein während der Fahrt nichts schadeten, da die Pferde von selber vor der nächsten Poststelle stehen blieben, muß der erstere mit seiner vollbesetzten Maschine aus 8000 Meter Höhe ein kompliziertes Landemanöver einleiten bzw. überwachen.

Für uns stellt sich die Frage: Kann Schule heute die ihr auferlegten, gestiegenen erzieherischen Anforderungen, also die Erzeugung, Vermittlung und Einübung von wertbezogenen Haltungen und Handlungsbereitschaften, die sich generell am Grundgesetz (Art. 1-19) orientieren, in einer immer unübersichtlicheren, differenzierteren und anspruchsvolleren Welt leisten? Dabei ist nach empirischen Ergebnissen zu fragen, nach strukturellen Bedingungen schulischer Erziehung heute und danach, wie Schule selbst, also sozusagen von *innen* zu gestalten wäre, um die erzieherische Aufgabe in erhöhtem Maße wahrnehmen zu können. Dies alles ist in diesem Rahmen oft nur stichpunktartig möglich.

Sinnvoll ist es, zunächst einmal zu überprüfen, wie sich die Erziehungswirksamkeit von Schule anhand empirischer Untersuchungen darstellt.

Anzunehmen wäre, daß sich durch die generell feststellbare Verlängerung der Schulzeit für die Jugendlichen (vgl. den Beitrag von *Münchmeier*) die erzieherischen Einflußmöglichkeiten von Schule vergrößern, die Erziehungswirksamkeit also ansteigt. Zwar fehlen vergleichende Untersuchungen, in denen exakte Aufschlüsse gewonnen werden können, doch sind wir in der Lage, anhand empirischer Untersuchungen festzustellen, wie sich die Erziehungswirksamkeit von Schule bei den Adressaten heute darstellt.

Erzieherische Wirkungen von Unterricht und Schule empirisch zu erfassen, ist weitaus schwieriger als Aufschluß über den Wissenserwerb von Schülern zu erhalten. Wertorientierungen, Handlungsbereitschaften und Einstellungen können nicht hinreichend operationalisiert und quantifiziert

werden, sie werden außerdem nur in langfristigen zeitlichen Entwicklungsschritten und Ereignissen, oft erst nach der Schulzeit, erkennbar. Vorliegende, meist auf qualitativer Basis gewonnene Daten belegen erzieherische Wirkungen von Unterricht und Schule nur schwach (vgl. *Fromm* 1987; *Baacke* 1979, *Hurrelmann* 1990). Insgesamt finden wir ein recht enttäuschendes Bild.

Befragungen von Schülern, Heranwachsenden und jungen Erwachsenen ergaben kaum Hinweise auf erzieherisch nachhaltige Wirkungen der Schule in der Erinnerung der Befragten. *Hurrelmann* fand bei Sekundarschülern, daß diese die Schule vor allem als ein Dienstleistungsunternehmen, also eher unter instrumentellen Gesichtspunkten sehen. Die Schule ist zwar als Bezugsinstitution zur Selbstdefinition wichtig für die Statuszuschreibung (Hauptschüler, Sonderschüler, Gymnasiast), primär wird sie jedoch unter dem Aspekt vom Qualifikations- und Berechtigungsleistungen (Zugang zu Fachhochschulen, Universitäten, Berufen etc.) beurteilt. Die mögliche Berechtigung wird meist unter rein arbeitsökonomischen, zweckrationalen Kalkülen angestrebt. Auch *Fromm* kam zu ähnlichen Resultaten. Schule spielt offensichtlich beim Gros der Schüler in deren Alltagsbewußtsein keine herausragende Rolle. *Baacke*, der sich mit 13- bis 18jährigen befaßt hat, geht auf die Schule überhaupt nicht dezidiert ein. Auch in den neuesten Untersuchungen (*Czerwenka* u.a. 1988) wird deutlich, daß insbesondere deutsche Schüler ihre Schule überwiegend als permanente Überprüfungs- und Zensierungsinstitution sehen - eine Ausnahme bilden lediglich die Grundschüler. Wir erkennen aus den - allerdings dünn gesäten - empirischen Untersuchungen, daß die Erziehungswirksamkeit der heutigen Schule insgesamt wohl ernüchternd gering ist. Um diese Ergebnisse richtig einordnen zu können, ist es erforderlich, auf binnenstrukturelle Veränderungen von Schule hinzuweisen.

Dieses Ergebnis mag auch damit zusammenhängen, daß sich für viele Schüler das wirkliche Leben nicht in der Schule, sondern außerhalb - in der Freizeit - abspielt (vgl. den Beitrag von *Münchmeier*). Hier kommen wir auf ein weiteres Problem schulischer Erziehung. Die außerschulischen Einflüsse erscheinen in vielen Fällen nachhaltiger als die erzieherischen Bemühungen von Schule und Lehrern zu sein, noch dazu scheinen sie häufig weitaus attraktiver. Während in der Schule Leistungsbereitschaft, Verzicht und Askese gefordert werden, lockt die allgegenwärtige Werbung unter Einsatz ausgefeilter psychologischer Techniken mit Selbstverwöhnung; werden in der Schule Toleranz und Fairneß propagiert, so begegnen die Schüler in den Medien Gewalt und Brutalität; werden sie in der Schule zur Kooperation angehalten, so erfahren sie außerhalb (oft auch innerhalb) der Schule, daß Rücksichtslosigkeit und Egoismus zum Erfolg führen. Soll in

der Schule Gerechtigkeit eine übergeordnete Norm allen Handelns darstellen, erfahren sie in der Presse, daß Ungerechtigkeiten ungesühnt bleiben.

Kurzum, die Welt schulischer Erziehungsvorstellungen wird durch den außerschulischen Alltag weithin konterkariert, und die Diskrepanz zwischen erzieherischen Absichten und Lehren in der Schule gegenüber den in der Gesellschaft u.a. über Medien wahrgenommenen Normen und Regeln verbreitert sich offensichtlich unaufhaltsam. Dazu kommen die pädagogischen Strukturbrüche der Schule selbst. Was passiert bei Kooperation und Solidarität während der Prüfung? Welche Rolle spielen Konkurrenz und Selektion?

## **Binnenstrukturelle Veränderungen der Schule**

Im folgenden sollen beispielhaft einige binnenstrukturelle Veränderungen aufgezeigt werden, die die Voraussetzungen für die erzieherische Wirksamkeit von Schule heute bestimmen.

Bei der folgenden Analyse werde ich, wie auch während der gesamten Ausführungen, vergrößern, indem beispielsweise schlichtweg von Schulen gesprochen wird ohne jedwede regionale oder schulartspezifische Differenzierung. Allerdings sind Schulen in privater Trägerschaft ausgeschlossen, da sich dort die Strukturen und Orientierungen im Hinblick auf das folgende unterscheiden.

Um die Erziehungswirksamkeit von Schule beurteilen zu können, muß man sich Veränderungen vor Augen halten, die die Schule in der Moderne erfahren hat. Dies sind bekannte Veränderungen im Hinblick auf die Schüler, die Veränderung der Kindheit und Jugendzeit (vgl. *Münchmeier*), der veränderte familiäre Hintergrund, die Häufung von Einzelkindern sowie von Kindern aus unterschiedlichsten Nationen. Des weiteren ist hinzuweisen auf die allmähliche Auflösung des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems. Gymnasien, die die attraktivste Berechtigung verleihen, können wegen des hohen Andrangs an Schülern ihre Ziele nicht mehr erreichen. Dies führt deshalb zu schärferer Selektion, was andererseits einen Anstieg an Frustration und Resignation bei den betroffenen Schülern auslöst. Der Leistungsdruck an Realschulen steigert sich, und die Hauptschulen mit dem am wenigsten angesehenen Abschluß befinden sich in einem Teufelskreis. Sie werden vor allem in den Großstädten zunehmend zu Sammelbecken gescheiterter, erfolgloser und sozial-problematischer deutscher Schüler und von Ausländerkindern mit ihren ganz spezifischen Problemen. Und je belasteter die Hauptschule wird, desto unattraktiver wird sie für immer mehr Eltern und Schüler. Dies führt zur Wanderung von immer mehr Schülern in die Realschulen und Gymnasien. Dieser Aderlaß prägt

zunehmend den Charakter der Hauptschule als Restschule, was zu weiterem Imageverlust und noch höherer Belastung führt und ... dito!

So hat die Hauptschule Preißlerstraße in Nürnberg, um nur ein Beispiel zu nennen, mit 558 Schülern Kinder aus 31 Ländern zu versorgen, die deutschen erreichen lediglich 29 Prozent. Die meisten Spannungen dieser Welt finden Eingang in die Klassenzimmer.

Neben diesen bekannten, hier nicht weiter auszuführenden Phänomenen interessieren uns jedoch *binnenstrukturelle Veränderungen*, die die Erziehungswirksamkeit von Schule betreffen. Diese sind: *Segmentierung der Lernerfahrungen, Relativierung schulischen Wissens, Parzellierung der erzieherischen Zuständigkeiten, Fragmentierung der Autoritäten, Versachlichung und Anonymisierung schulischer Interaktion.*

### **Segmentierung der Lernerfahrungen**

Folgen wir in diesem Zusammenhang Überlegungen des amerikanischen Soziologen *James S. Coleman*, die er in seinem Werk „Die asymmetrische Gesellschaft“ (engl. 1982, deutsch 1986) niederlegt und die in unserem Zusammenhang hilfreich sind. *Coleman* stellt fest, daß die persönlichen Lebensbeziehungen in modernen Gesellschaften zunehmend durch institutionelle Regelungen verdrängt und ersetzt werden und zu einer Asymmetrie führen. Dieser Wandel zur asymmetrischen Gesellschaft betreffe auch die jetzige Schule. Die Schule als ehemals gemeindebezogene Einrichtung werde zunehmend in eine bürokratische Institution verwandelt. Lehrer würden zu Professionellen, die zu den Schülern und der Schule eher eingeschränkte, kurzlebige als umfassende und langlebige Beziehungen hätten. In diesem Zusammenhang spricht er von der Segmentierung der Lernerfahrungen als einer Folge daraus. Diese Segmentierung, die für die neuzeitliche Schule typisch sei, bedeutet, daß die Lernzusammenhänge zunehmend portioniert werden und keine Ganzheit mehr bilden.

Sie sind in viele Einzelbereiche aufgespalten durch immer mehr und neue Fächer, durch die zunehmende Praktizierung des Fachlehrersystems, auch durch die zeitliche Zerstückelung des Unterrichts. Heute unterrichten mehr Lehrer weniger Schüler in mehr Fächern und kürzeren Zeiträumen während einer insgesamt längeren Schulzeit. Dieser Umstand erschwert Schülern eine klare Orientierung und die Identitätsbildung in einem Strom unterschiedlicher, oft widersprüchlicher Erfahrungen.

### **Relativierung schulischen Wissens**

Schüler partizipieren heute im historischen Vergleich an einer weitaus größeren Menge von außerschulischen Lern- und Informationsmöglichkeiten. Dadurch werden die schulischen relativiert und abgeschwächt. Weniger die

Schule als die Freizeit wird zum zentralen Ort der Wirklichkeitssuche und Wirklichkeitserfahrung (vgl. *Münchmeier*). Lehrer haben heute in der Schule mit einem überaus attraktiven außerschulischen Bildungs- und Unterhaltungsangebot aus den unterschiedlichsten Medien, Gruppen und Vereinigungen zu konkurrieren. Hinzuweisen ist beispielsweise auf die zum großen Teil hervorragend didaktisierten Kinder- und Jugendbücher, auf Computerprogramme, Videos und Fernsehsendungen auf dem freien Markt sowie in öffentlichen Anstalten. Während Schüler sich in ihrer Freizeit beliebige Programme, Texte, Bilder nach eigenem Geschmack und Wunsch auswählen und so Lernerfahrungen sammeln können, sind Lehrer in der Schule verpflichtet, laut Lehrplan bis zu einem bestimmten Termin bestimmte Unterrichtsstoffe in bestimmten vorgeschriebenen Zeiten mit einem bestimmten Erfolg zu vermitteln. Von den verführerischen und reißerischen außerschulischen Zerstreungsangeboten war dabei noch gar nicht die Rede.

Wir können folglich feststellen, daß Schüler von all den Lernerfahrungen, die sie heute machen, in der Schule meist die am wenigsten interessanten, spannenden und illustrativen erleben. Auch wenn Lehrer große methodische Kunst aufbieten, ist es nicht einfach, die Konkurrenz mit günstigem Ausgang zu bestreiten. Mit anderen Worten, die erste zentrale Aufgabe von Schule, fachliches Wissen über die Welt zu vermitteln, hat an Bedeutung eingebüßt. Schüler können sich häufig an anderer Stelle angenehmer, effektiver und eingehender informieren als in der Schule. Die wichtige Aufgabe der Verarbeitung und Beurteilung von Wissen ist damit nicht angeschnitten, doch ist darauf hinzuweisen, daß Lehrer, durch Stofffülle und anstehende Prüfungen bedrängt, oft zu wenig Zeit für die in diesem Entwicklungskontext immer bedeutungsvoller werdenden Aspekte verwenden können.

Neben der Vermittlung von wissenschaftlichem Wissen ist die zweite Aufgabe von Schule, die mit der ersten untrennbar verbunden ist und hier nur analytisch isoliert herausgehoben werden kann, zu diskutieren, die Frage nach den Bedingungen von Schule, Erziehung im engeren Sinne zu leisten, im Sinne der Erzeugung und Vermittlung wertbezogener Haltungen und Handlungsbereitschaften in Form von Bildungszielen (vgl. dazu den Beitrag von *Klafki*). Dazu die beiden folgenden Aspekte:

### **Parzellierung der erzieherischen Zuständigkeit**

Durch immer größere Ausdifferenzierung und Spezialisierung im Schulbetrieb werden die Verantwortlichkeiten innerhalb schulischer Erziehung aufgesplittert und zum Teil an Fachleute delegiert; das heißt, aus Fachleuten für Erziehung als Ganzes werden Fachleute für immer mehr, jedoch immer

isolertere Teilbereiche der Erziehung (Fachlehrer, Beratungslehrer etc.). Dadurch gehen die ganzheitliche Sicht und Verantwortung verloren, die Probleme werden von Institution zu Institution delegiert, ohne daß verantwortliche, zusammenfassende Zuständigkeiten begründet werden.

Um es rollentheoretisch aus der Sicht der Lehrkräfte auszudrücken: Das mehr ganzheitliche Rollenverständnis vom Schüler, das wir beispielsweise in der historischen Hauslehrerziehung oder heute noch in der Internats-erziehung finden, reduziert sich heute auf das Rollensegment „Schüler im Unterricht“ zu „Schüler im Geographieunterricht“ und schließlich „Schüler im Englischunterricht, Leistungskurs B“.

### **Fragmentierung der Autoritäten**

Noch im 19. und zu Beginn unseres Jahrhunderts, insbesondere auf dem Land, waren Lehrer und Geistliche neben den Eltern praktisch die entscheidenden Erziehungsautoritäten. Diese hatten zudem relativ geschlossene Erziehungsvorstellungen, die untereinander in der Regel in hohem Maße homogen waren. Damit bestand von Anfang an bis zum Ende der Schulzeit ein festgefügt, dauerhafter Kanon von Regeln und Normen, in den die Kinder und Jugendlichen hineinwachsen konnten. Heute sind es viele Personen und Gruppen mit meist unterschiedlichen Wertvorstellungen, die erzieherisch relevante Einflüsse ausüben (vgl. *Rosenbusch/Krampen* 1985). Zu nennen sind Sport- und Popidole, Peergroups, Trainer in Vereinen, Gruppenleiter in kirchlichen und anderen Jugendgruppen. Dies führt zur Fragmentierung der Autoritäten (vgl. *Coleman* 1986).

Diese bewirkt nach *Coleman* einmal, daß die Autorität über das Kind als Ganzes durch eine Autorität nur über bestimmte Tätigkeiten ersetzt wird. Die zweite Folge liege darin, daß Personen von anderen Personen häufig nur aufgrund der Teilaspekte beurteilt werden, die sich bei der Tätigkeit im jeweiligen Segment ihres Lebens zeigten. Seien diese Tätigkeiten begrenzt, so könne der Teilaspekt, der nach außen gezeigt werde, aus sehr äußerlichen und nur oberflächlichen Merkmalen bestehen. So wäre es für den Menschen strategisch nützlich, sich auf die Verbesserung dieser oberflächlichen Merkmale zu konzentrieren und dies auf Kosten grundlegender Qualitäten.

Auch aufgrund des Einflusses der Massenmedien habe sich die Aufmerksamkeit von tieferen Eigenschaften zu den oberflächlichen Aspekten einer Person verschoben. *Coleman* meint, daß in nichtsegmentierten Gemeinschaften, in denen jeder Pflichten habe und diese direkt vor Augen von Freunden und Kollegen ausführe, die Ausbildung charakterlicher Eigenschaften unterstützt werde, während eine segmentierte Struktur zusammen mit den Massenmedien zu Oberflächlichkeit ermutige sowie zu strategischem und unaufrichtigem Verhalten. Auf die Schule angewendet

würde dieser Umtausch zur Folge haben, daß in unserem (segmentierten) Schulsystem mit vielen, meist oberflächlichen Kontakten, dann unter starkem Leistungsdruck dieses eher negative Verhalten bei Schülern an Boden gewinnt.

Hinzuzufügen ist, daß besonders ab einer bestimmten Reifestufe es allerdings auch ein Gewinn sein kann, wenn Schüler mit unterschiedlichen Personen, Inhalten, Wertvorstellungen, Erziehungsverständnissen und -methoden konfrontiert werden. Junge Menschen können eine größere individuelle Wahl- und Entscheidungsfreiheit nützen, sich bestimmten Inhalten, Wertvorstellungen und Handlungspraktiken nähern, sie beurteilen und sich eventuell zu eigen machen. Realiter ist jedoch festzustellen, daß die zeitgenössische schulische Erziehung schwierigere strukturelle Bedingungen aufweist.

### **Versachlichung und Anonymisierung schulischer Interaktion**

Es finden sich trotz längerer Schulzeit weniger länger dauernde Kontakte zwischen Lehrern und Schülern im historischen Vergleich. Die Interaktionen zwischen einzelnen Lehrern und einzelnen Schülern werden im Zuge der institutionellen Ausdifferenzierung der Schule weniger und flüchtiger. Dies führt zu erhöhter Versachlichung und Anonymisierung schulischer Interaktion.

Starke Versachlichung und Anonymisierung erlauben jedoch nicht die Begründung der für jede Erziehung wichtigen, tragfähigen personalen Beziehung. Dadurch ergibt sich u. a., daß trotz moderner Methodik und besserer materieller Voraussetzungen Erziehen und Unterrichten heute schwieriger als zuvor sind. Einerseits sind die fachlichen Anforderungen durch die sich beschleunigende Entwicklung neuen wissenschaftlichen Wissens anspruchsvoller, andererseits sind die pädagogischen Anforderungen für Unterricht und Schule erheblich höher. Die beobachtbaren Probleme liegen allerdings fast ausschließlich im pädagogischen und didaktischen Bereich.

Wir können unsere bisherigen Überlegungen in einer These zusammenfassen: *Die Wichtigkeit von Schule steigt mit der sich beschleunigenden Wissensakkumulation, mit der immer größeren Differenzierung und Spezialisierung, mit der Steigerung der Zahl der Handlungs- und Entscheidungsalternativen. Gleichzeitig verliert Schule gerade durch diese Entwicklungen an erzieherischen Möglichkeiten.* Sei es, daß sie durch die Wissensakkumulation, die sie vor allem selbst mit verursacht hat, unter starken Stoff- und Leistungsdruck gerät, der erzieherische Überlegungen in den Hintergrund drängt, sei es durch die Vielfalt an Möglichkeiten der Information, unter denen Schule nur eine unter vielen darstellt, die Fragmentierung der Autoritäten, wie

auch allgemein durch die notwendige Offenheit und Pluralität einer modernen Gesellschaft. *Schule war im historischen Vergleich noch nie so wichtig wie heute, andererseits erscheinen die erzieherischen Möglichkeiten von Schule heute, historisch gesehen, relativ gering.*

In Anbetracht dieser Situation ist zu fragen, wie sich Schulen pädagogisch orientieren sollten. Es gibt drei Möglichkeiten: 1. Alles bleibt wie bisher, sich abzeichnende Entwicklungen, wie oben geschildert, werden in Kauf genommen, 2. Schule beschränkt sich bewußt auf Wissensvermittlung, Selektion und die Vergabe von Berechtigung und lehnt weitergehende Ansprüche der Gesellschaft kategorisch ab (dies wäre sicherlich die ehrlichste Entscheidung), 3. Schule versucht, pädagogisches Terrain zurückzugewinnen und den Gedanken der Erziehung in Schule und durch Schule nach ihren Möglichkeiten verstärkt in die Tat umzusetzen.

Es dürfte Einverständnis darüber bestehen, daß die dritte Orientierung, die *Repädagogisierung von Schule*, vorzuziehen ist. Sie ist, trotz aller Schwierigkeiten und notwendigen Einschränkungen, die einzige legitime Alternative. Würden sich Schulen und Lehrkräfte anders entscheiden, würden sie ihrer pädagogischen Tradition zuwiderhandeln. Im Hinblick auf die eingangs genannten gesellschaftlichen Entwicklungen ist Erziehung notwendiger denn je, und Schule hat einen Beitrag zu liefern, eben weil traditionelle Erziehungsinstitutionen wie Familie, Kirche, sozialer Lebensraum zunehmend an Einfluß verlieren, so daß Schule nach ihren Möglichkeiten kompensatorisch tätig sein muß. Außerdem muß durch Schule im Hinblick auf die gestiegene Verantwortung des Einzelnen, durch kumuliertes Schulwissen und die Umsetzungsmöglichkeiten des Wissens die notwendige persönliche Orientierung zwangsläufig erfolgen, so daß die Frage nach einer Entscheidung nun eher rhetorischen Charakter hat.

Schulen sind zu repädagogisieren. Freilich sollte man keine utopischen Erwartungen hegen – weder im Hinblick auf mögliche Veränderungen von Schule noch auf den Erfolg ihrer erzieherischen Bemühungen.

## Vorschläge zur Repädagogisierung der Schule

### **Schulen müssen sich selbst helfen können**

Wir wissen aufgrund der Forschungslage, daß Schulen im Grunde nur erfolgreich von innen heraus zu verändern sind. Schulreformen von außen sind schwierig (vgl. den Beitrag von *Tillmann*). Sie sind im allgemeinen nur wirksam, wenn sie von den Lehrkräften akzeptiert werden – es genügt schon der Widerstand des Schulleiters, um eine Reform an seiner Schule zum Scheitern zu bringen (vgl. *Rolff* 1991).

Dies bedeutet, daß die Repädagogisierung von Schulen nur gelingen

kann, wenn die Lehrkräfte die notwendigen Ziele akzeptieren und entsprechende Handlungen und Verhaltensweisen in der Tat umsetzen. Hierzu brauchen sie geeignete Rahmenbedingungen und Ermutigungen durch die Schulaufsicht. Schulen müssen in die Lage versetzt werden, ein eigenes Profil zu entwickeln, um sich flexibel auf die spezifischen Erziehungsbedingungen und -bedürfnisse ihrer Klientel einstellen zu können (z.B. die niederländische Schulreform – vgl. den Beitrag von *Liker*). Diese Bedingungen sind regional von Schule zu Schule oft sehr unterschiedlich. Damit Schulen als pädagogische Handlungseinheiten (*Fend* 1987) Gestalt annehmen können, statt als „verwaltete Addition von Unterricht“ zu verharren, ist die professionelle Isolation von einzelnen Lehrern zugunsten kollegialer Kooperation zu lockern. Dafür ist ein neues pädagogisches Selbstverständnis von Lehrern erforderlich.

Das Erziehungsverständnis der traditionellen Pädagogen geht häufig von einer Ich-Du-Beziehung aus, dem pädagogischen Bezug bei Erziehungs-, Lehr- und -Lernprozessen als einmaligen, intimen, existentiellen Ereignissen, die, wenn sie scheitern, nicht der (erlernbaren) Methode der Lehrenden zugerechnet, sondern als existentielle personale Versagensfälle aufgefaßt werden. Angemessen wäre eine nüchternere Betrachtungsweise, die es gestattet, das Arbeitsverhalten und die Arbeitsleistung von Lehrern mit ihren Erfolgen und Mißerfolgen in aller Offenheit und Unbefangenheit zu besprechen ohne die häufig vorfindbare verschämte Innerlichkeit. Erst dadurch ist institutionell gesicherte und vorbereitete Kooperation zwischen Lehrkräften möglich (vgl. *Wissinger/Rosenbusch* 1991), Kooperation zwischen Lehrern, die sich in Form von gemeinsamen Zielsetzungen, Projekten, Lehrerfortbildung innerhalb der Schule, Schaffung eines Gemeinschaftsgefühls zeigt.

Erst dadurch könnten sich Lehrkräfte weniger als bisher als Mitglieder der untersten Dienstbehörde einer übermächtigen Verwaltung verstehen, vorwiegend zum Vollzug schulbehördlicher Weisungen verpflichtet und damit professioneller Verantwortung weitgehend enthoben. Statt dessen könnten sie sich als ein Gremium von pädagogischen Experten definieren, das aufgrund spezifischer Bedingungen der Schule Entschlüsse faßt, die die Qualität von Schule und Unterricht erhöhen, sei es im Hinblick auf eine schülergemäße Schule, im Hinblick auf eine Entlastung von unnötigem Leistungs- und Stoffdruck und im Hinblick auf erzieherische, pädagogisch wertvolle Vorstellungen, wie sie beispielsweise im Beitrag von *Klafki* vorgebracht werden. Sicherlich hat diese Forderung auch Konsequenzen für die Lehrerausbildung. Lehrer müßten neu ausgebildet werden, auch mit Blick auf die Arbeit in einer Organisation und nicht lediglich für den Unterricht im studierten Fach.

Äußere Voraussetzung für die weitergehende Autonomisierung von Schulen ist ein neues Verständnis von Schulaufsicht.

### **Die Schulaufsicht ist neu zu orientieren**

Wenn Schülerinnen und Schüler neben den fachlichen Qualifikationen Selbständigkeit, Sicherheit und Selbstvertrauen in der Schule erwerben sollen, so setzt dies selbstbewußte, sichere und selbständige Lehrkräfte voraus, andernfalls werden deren Bemühungen unglaubwürdig. Viele Lehrkräfte fühlen sich allerdings selbst durch ihre Vorgesetzten nicht entsprechend eingeschätzt, sondern durch Schulverwaltung oft eingeengt, gegängelt und falsch behandelt (vgl. Tobias 1983, Rosenbusch 1992).

Anstatt gezielt mit Schulen und Lehrern Probleme zu diskutieren, gemeinsam um Abhilfe nachzusinnen, was in Form von Führungs- und Zielgesprächen erfolgen könnte, wird nach Auffassung der Lehrer vorzugsweise verwaltet, geprüft, beurteilt, kontrolliert. Wie wir neueren internationalen Untersuchungen, z. B. der *OECD* (1989), entnehmen, wirkt sich direktive und dirigierende Administration in Schulverwaltung (wie auch Schulleitung) negativ auf die Schulqualität aus. Die Verwaltung muß unter anderem dienende, helfende und unterstützende Funktionen haben. Dies ist offensichtlich im Bewußtsein der Lehrer wie auch vermutlich im Selbstverständnis der Verwaltung häufig nicht der Fall. Eine organisationspsychologische Grundregel ist, daß das Selbstwertgefühl von Mitarbeitern nicht beschädigt, sondern gestärkt werden muß, daß sie das Gefühl haben müssen, etwas Wichtiges zu leisten und akzeptiert zu werden. Plakativ ist deshalb ein neues Selbstverständnis der Schulaufsicht zu wünschen, das sich eher am Prinzip des Schatzsuchers als an dem des Defizitfahnders orientiert.

Eine der Hauptaufgaben moderner Schulaufsichtsbeamter müßte es sein, in Schulen ihres Amtsbereiches während der notwendigen Schulbesuche auf Entdeckungsreise zu gehen, nach pädagogischen Innovationen, beispielhaften Formen des Schullebens, methodischen Erneuerungen, neuen Formen der Kooperation mit Eltern Ausschau zu halten – also weniger das Negative aufzuspüren, sondern das Positive zu suchen und zu fördern, so daß es beispielhaft wirken kann, auch für jene, die anfangs noch beiseitestehen und ermutigt werden müssen, sich ebenfalls stärker zu engagieren.

### **Pädagogisches Führungspersonal ist sorgfältig auf die neuen Aufgaben vorzubereiten**

Pädagogische Führungskräfte üben im Vergleich zur Lehrertätigkeit (für die sie ausgebildet sind) einen „neuen Beruf“ aus, so *Heinz Vogelsang*, der Koblenzer Bildungsjurist und Pädagoge. Sie fühlen sich auch in Führungspositionen eher dem Lehrereideal verpflichtet als dem (erwachsenen-päd-

agogischen) Führungsauftrag (vgl. den Beitrag von *Wissinger*). Notwendig wäre eine qualifizierte Ausbildung wie für andere Funktionsstellen (in Bayern: Schulpsychologe, Beratungslehrer; vgl. dazu *Rosenbusch 1992*). Erst dann kann die Dominanz bürokratischer Verhaltensregulative gegenüber pädagogischen Handlungsmaximen wirkungsvoll beseitigt werden. Zu entwickeln wäre eine Pädagogik für Führungspersonal, die bislang fehlt. Hierzu sind allerdings auch noch umfangreiche organisationspädagogische Anstrengungen in der Pädagogik notwendig.

### **Etablierung der schulischen Leitvorstellungen entsprechend der kommunikativen Alltagspraxis an der Schule**

Kommunikative Alltagspraxis heißt mehr oder minder dauerhafte Realisierung von Formen und Regeln des sozialen Umgangs, die sich an bestimmten pädagogischen und demokratischen Prinzipien orientieren, wie gegenseitige Akzeptanz, Respekt vor der Würde des anderen, zum Beispiel nach Grundlinien der Wahrhaftigkeit, Offenheit, Solidarität, Verantwortung, Gerechtigkeit. Wir wissen (seit *Aristoteles*), daß zwischen Wissen, Einsicht und Handeln Unterschiede bestehen. Dies bedeutet für Schule, daß Lernwissen über moralisch vertretbares Handeln nicht ausreicht, um entsprechend gerechtfertigtes Handeln zu provozieren. Hinzukommen muß die Einsicht bzw. daraus resultierend die Handlungsbereitschaft für wertbezogenes Tun.

Deshalb ist die Erfahrbarmachung erzieherischer Leitvorstellungen im schulischen Alltag Voraussetzung für den Erfolg erzieherischer Bemühungen. Schüler müssen im Umgang mit Lehrern und im Umgang untereinander entsprechende Erfahrungen machen und Handlungsweisen ausführen können, die im Zusammenhang mit erzieherischen Leitvorstellungen stehen. Dies können neben dem alltäglichen Umgang auch besondere Anlässe sein wie Hilfe für Schüler, die durch Krankheit oder Unglück in der Familie den Anschluß an die schulische Entwicklung verloren haben, Einübung und Praktizieren demokratischer Handlungsformen (allerdings mit Folgen), Ermöglichung von Mitbestimmung, Transparenz der Schulpolitik gegenüber Schülern und Eltern, Diskussion über Lehrerverhalten und Schülerverhalten, caritative Aktivitäten, internationale Kontakte.

### **Hereinnahme von übergreifenden Fragestellungen**

Schule darf nicht beschränkt werden auf die Vermittlung vorgeschriebener Inhalte zur – oft unpassenden – Zeit. Aktuelle Zeitfragen sowie Lebensprobleme von Schülern und Jugendlichen müssen Berücksichtigung finden. So könnten aktuelle Ereignisse wie Gewalt in Schulen, Ausländerhaß, Entwicklungsprobleme, das Verhältnis zum anderen Geschlecht, die Themen Freundschaft, Erziehung, Korruption in der Politik thematisiert werden.

Erst dadurch würde Schule ihrem Auftrag, junge Menschen in die vorfindbare Kultur und Gesellschaft kompetent einzuführen und Lebenswissen zu vermitteln, gerecht werden und gleichzeitig die Akzeptanz von Schule erhöhen, die wie die Akzeptanz von erziehenden Menschen wirksame Erziehung erst ermöglicht (vgl. auch *Klafki*). Damit könnte in einem bestimmten Umfang auch der Segmentierung der Lernerfahrungen entgegengewirkt werden.

### **Erhöhung der Dauer der Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern**

Um Schule zu repädagogisieren, ist es notwendig, Schulzeit für Lehrer und Schüler nicht nur auf den Aspekt der Stoffvermittlung im Unterricht zu beschränken. Hierzu wären zwei Vorschläge zu machen:

○ Bei der in Deutschland vorwiegend praktizierten Halbtagsschule ist es kein Wunder, wenn die erzieherischen Wirkungen von Schule gering sind. Lehrer sind meist lediglich damit befaßt (und ausgebildet), in den vorgeschriebenen Unterrichtsstunden Stoff zu vermitteln (und am Ende des Schul-(halb-)tages sofort nach Hause zu fahren). Hier wäre zu überlegen, da Ganztagsangebote von Schulen heute zu fordern unrealistisch ist, ob nicht mindestens ein Nachmittag als „jour fixe“ für alle Lehrkräfte eingerichtet wird, der einerseits der gemeinsamen Diskussion, der Fortbildung (vgl. den Beitrag von *Priebe*), Vorbereitung bestimmter Maßnahmen, Erfahrungsaustausch, Abstimmung und dem persönlichen Zusammenhalt dienen könnte und auch für extracurriculare Aktivitäten mit Schülern (Theatergruppen, Tanzgruppen, Orchester, Sportgruppen, politische Clubs etc.) zur Verfügung steht, so daß Schule nicht ausschließlich Lehreranstalt ist, sondern zumindest in einem gewissen Ausmaße wieder zu einem gemeinsamen Lebensraum wird.

○ Es müßte angestrebt werden, daß Lehrer in erhöhtem Maße personale Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern wie auch umgekehrt aufbauen können im Sinne einer Defragmentierung erzieherischer Autoritäten. Einerseits müßte versucht werden, daß Lehrkräfte möglichst viele Fächer über eine längere Zeit in der gleichen Klasse unterrichten, andererseits, daß bestimmte Lehrergruppen gemeinsam Klassen übernehmen, die sie über längere Zeit betreuen. Dies würde zur Folge haben, daß der Anonymisierung und Versachlichung schulischer Interaktion entgegengewirkt würde. Einerseits lernen Schüler und Lehrer sich gegenseitig besser kennen, können ein Vertrauensverhältnis aufbauen, Lehrer haben die Möglichkeit, auch den persönlichen Hintergrund von Schülerinnen und Schülern in Erfahrung zu bringen, andererseits sind diese Ansätze wichtig im Sinne einer Kooperation zwischen Lehrern, die gemeinsam für bestimmte Klassen Verantwortung übernehmen (vgl. *Schlömerkemper* 1991).

## Literatur

- Baacke, D.* : Die 13- bis 18-jährigen: Einführung in die Probleme des Jugendalters. Weinheim 4. Auflage 1985
- Coleman, J. S.* : Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim, Basel 1986 (am. Original 1982)
- Czerwenka, K. / Nölle, K. / Pause, G. / Schlotthaus, W. / Schmidt, H.J. / Tessloff, J.* : Schülerurteile über die Schule. Bericht über eine internationale Untersuchung. Frankfurt / M., New York 1990
- Dalin, P. / Rolff, H. -G.* : Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Soest 1990
- Fend, H.* : „Gute Schulen - schlechte Schulen“ - Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: *Steffens, U. / Bargel, T.* (Hrsg.): Erkundungen zur Wirksamkeit und Qualität von Schule. Beiträge aus dem Arbeitskreis Qualität von Schule. Heft 1 des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Wiesbaden 1987
- Fromm, M.* : Die Sicht der Schüler in der Pädagogik. Untersuchungen zur Behandlung der Sicht von Schülern in der pädagogischen Theoriebildung und in der quantitativen und qualitativen empirischen Forschung. Weinheim 1987
- Hurrelmann, K. / Wolf, H.K.* : Schülerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. München 1986
- Hurrelmann, K.* : Familienstreß, Schulstreß, Freizeitstreß, Gesundheitsforderung für Kinder und Jugendliche. Weinheim, Basel 1990
- Klafki, W.* : Lernen in Gruppen - ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Pädagogik 1992 / 1
- Klafki, W.* : Wohin soll sich die Schule entwickeln? - Perspektiven der Schule von morgen unter bildungstheoretischen Gesichtspunkten. Schlußreferat auf dem III. Bamberger Schulleiter-Symposium am 24.10.1992 (MS)
- OECD: Schools and Quality*, Paris 1989
- Peetz, H. / Lorenz, U. / Ipfling, H.-J.* : 70 Prozent würden wieder Lehrer werden. Untersuchungen zur Berufszufriedenheit und Berufsunzufriedenheit bei Lehrerinnen und Lehrern in Bayern. In: Bayerische Schule 1991 / 7
- Prange, K.* : Wozu kann die Schule erziehen? Unterricht zwischen Tugendoptimismus und Wirkungsdefizit. In: Die Schulleitung 1987 / 4
- Rosenbusch, H. S.* : Lehrer und Schulräte - ein strukturell gestörtes Verhältnis. Bericht über eine empirische Untersuchung zur Einschätzung der Schulaufsicht durch Lehrer. Bamberg 1992
- Rosenbusch, H. S.* : Schulqualität und Schulleiterausbildung - Anmerkungen und Vorschläge zur Professionalität von SchulleiterInnen. In: schul-management 1992 / 4
- Rosenbusch, H. S. / Krampen, G.* : Erziehung und Erziehungskunde: Ergebnisse einer empirischen Studie in neunten Hauptschulklassen. In: *Hierdeis, H.* (Hrsg.): Erziehungskunde an Haupt- und Realschulen. Baltmannsweiler 1985
- Schlömerkemper, J.* : Lehren und Lernen in Freiheit und Verbindlichkeit - das Team-Kleingruppen-Modell. In: *Meyer, E. / Winkel, R.* (Hrsg.): Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Hohengehren 1991
- Tobias, W.* : Interessenlage und gesellschaftliches Bewußtsein von Lehrern. Eine empirische Untersuchung über Lehrer an allgemeinbildenden Schulen. Göttingen 1983
- Wissinger, J. / Rosenbusch, H. S.* (Hrsg.): Motivation durch Kooperation. Braunschweig 1991

**Prof. Dr. Heinz S. Rosenbusch, Universität Bamberg, Markusplatz 3, 8600 Bamberg**