

Rolf Göppel

Was heißt „Erziehung stärken“?

Der Satz „Erziehung stärken“, der dem Kongress als Untertitel und damit gewissermaßen als Motto voransteht, ist zunächst ein wohlfeiler Slogan. Er ist einzureihen in Forderungen wie „Toleranz fördern“, „Menschlichkeit wagen“, „Zivilcourage zeigen“, „Werte vermitteln“, „Familie leben“ etc.. Forderungen, denen niemand widersprechen wird, die aber dennoch merkwürdig vage bleiben. Jeder kann ihnen zustimmen, keiner braucht sich angesprochen fühlen. Ich will deshalb zunächst diese so selbstverständlich klingende Forderung ein wenig umkreisen und problematisieren. Ich werde das Thema „Was heißt ‚Erziehung stärken?‘“ also nicht so angehen, dass ich einen 10- oder 15-Punkte Katalog präsentiere, der die definitive Antwort auf die Titelfrage enthält, der detailliert aufzählt, was genau zu tun ist, um „Erziehung zu stärken“. Ich will stattdessen eher einen Problemhorizont aufspannen, der die Schwierigkeiten bewusst macht, die mit der Einlösung dieser scheinbar so schlichten Forderung verbunden sind.

1. Kann man „Erziehung“ überhaupt „stärken“?

Wer ist eigentlich Adressat dieser Forderung? „Erziehung“ ist kein Subjekt, das etwas tut und das in diesem Tun bestärkt werden könnte. „Erziehung“ ist auch keine konkrete Tätigkeit wie „Vorlesen“ oder „Loben“, bezüglich derer man Eltern ermuntern könnte, ihr künftig stärkere Beachtung zu schenken, sie häufiger und regelmäßiger zum Einsatz kommen zu lassen. Es gibt ja die bekannte Leifrage zur pädagogischen Gewissenserforschung: „Hast Du Dein Kind heute schon gelobt?“ Eine entsprechende Frage „Hast Du Dein Kind heute schon erzogen?“ würde dagegen eher etwas merkwürdig klingen und vermutlich die Rückfrage provozieren: „Was meinst Du damit?“.

„Erziehung“ ist eine sehr umfassende Bezeichnung für bestimmte Aspekte des intergenerationalen Verhältnisses, für bestimmte Formen der Verantwortlichkeit der Erwachsenen für die nachwachsende Generation und für die Versuche, im Sinne dieser Verantwortlichkeit Einfluss auf Kinder und Jugendliche zu nehmen. „Stärken“ lassen sich aber letztendlich nur konkrete Personen, Kinder, Jugendliche, Eltern, Erzieher, Lehrer. „Erziehung“ ist in diesem Sinne kein Subjekt, welches unmittelbar gestärkt werden könnte. Stärken lässt sich allenfalls das „erzieherische Verständnis“ von Eltern, die „erzieherischen Kompetenz“ von Lehrern, der „erzieherische Konsens“ eines Kollegiums oder, die „erzieherische Reflexivität“ eines Teams.

Was soll jedoch überhaupt unter einer „starken“ bzw. einer „gestärkten“ Erziehung verstanden werden? Man kann nicht irgendwelche „Erziehungsmuskeln“ trainieren, und in dem Sinn stärken, wie ein Sportler seinen Bizeps. Es ist auch keineswegs so, dass Erziehung umso wirksamer ist, je intensiver, rigoroser, radikaler bestimmte Erziehungsintentionen verfolgt werden (selbst wenn diese sinnvoll und wohlbegründet sind). Erziehen ist eher eine „weiche Kunst“ des Vorlebens von bestimmten Werten, des Zeigens von Interesse, des Werbens für bestimmte Einsichten, des Begeisterns für bestimmte Ziele, des Überzeugens in Diskussionen, des Aushandelns in Konflikten und nicht eine Sache der Macht oder der Durchsetzung durch Stärke. Es geht um die richtige Balance von Vertrauen und Kontrolle, von Unterstützung und Selbständigkeitszumutung, von Regel und Ausnahme, von augenzwinkernder Toleranz und entschiedener Grenzsetzung, welche immer nur in der konkreten Situation im konkreten Einzelfall angemessen zu bestimmen ist. „Erzieherische Stärke“ kann sich bisweilen auch gerade in Respekt für den Eigensinn des Kindes und in Gelassenheit, Zutrauen und Zuversicht im Blick auf seine Entwicklung ausdrücken.

2. Welche gesellschaftlichen Tendenzen schwächen heute die erzieherischen Einflussmöglichkeiten von Eltern?

Die erzieherischen Ideen und Initiativen von Erwachsenen und der alltägliche Umgang zwischen Eltern und Kindern sind immer eingebettet in bestimmte gesellschaftliche Rahmenbedingungen und in bestimmte Strömungen des pädagogischen Zeitgeistes. Eltern und Erzieher müssen sich heute in einer immer komplizierteren und unübersichtlicheren Situation zurechtfinden, wenn sie ihre erzieherische Verantwortung wahrnehmen wollen.

Im Zuge der Individualisierung werden die Menschen zunehmend aus einerseits einschränkenden und bindenden, andererseits aber auch stützenden und Sicherheit gebenden Traditionen freigesetzt. Damit lösen sich nicht nur die Lebensorientierungen, die Biographiemuster und die Beziehungskonstellationen, welche parallel und mehr oder weniger gleichberechtigt in der Gesellschaft anzutreffen sind, in eine immer größere Pluralität auf, auch die traditionellen Vorgaben über den Umgang zwischen Eltern und Kindern, darüber, was Kindern zusteht und was Kindern zuzumuten ist, welches Maß an Fürsorge den Kindern und welches Maß an Respekt den Erwachsenen ganz selbstverständlich entgegenzubringen ist und welche Formen der Grenzsetzung angemessen und zulässig sind, verlieren an Eindeutigkeit und an selbstverständlicher Geltung.

Axel Hacke hat in seinem Büchlein „Der kleine Erziehungsberater“, die Situation heutiger Eltern und damit „das ganz normale Chaos der Erziehung“ in witziger und nur leichter ironischer Übertreibung auf den Punkt gebracht. Einer Leserbriefschreiberin, die ihm aufgrund der Schilderungen aus seinem familiären Alltag „Erziehungsschwäche“ und mangelnde Autorität vorgeworfen und ihn daran gemahnt hatte, dass Kinder Grenzen wollten, antwortet er beispielsweise: „Liebe Frau K., wir leben in einer Gesellschaft, in der es keine Grenzen gibt, in der jeder tut, was er will. Die Erwachsenen sind kindisch und die Kinder erwachsen. ... Aber ich soll Grenzen setzen, ja?! ... Sie scheinen mich für einen Waschlappen zu halten. Ich fürchte, mein Sohn hält mich für einen autoritären Knochen, weil ich ihn heute wieder unter groben Drohungen zum Zähneputzen gezwungen habe. Kinder nehmen ja ohne Debatte nichts mehr hin. Ich ziehe eine Grenze nach der anderen, aber die Kinder akzeptieren sie einfach nicht. Eigentlich prima, solche Kinder. Sie sind nur etwas anstrengend“. Er kommt dann zu folgendem allgemeinen Fazit der Erziehungssituation heutiger Eltern: „Wir stehen bis zum Hals in Verwirrung. Aber hilflos sind wir nicht. Wir haben kein richtiges pädagogisches Rezept. Wer hat das schon in diesen Zeiten? Es gab Elterngenerationen, die wußten genau, worin Erziehung zu bestehen habe. Die hatten Konzepte – ich weiß bloß nicht, ob es die richtigen waren. Wir hingegen sind nicht autoritär. Wir sind auch nicht anti-autoritär. Wir wurschteln uns so durch“ (Hacke 1992, S. 79 f.).

Im Blick auf die veränderten Bedingungen des Aufwachsens hat der Erziehungswissenschaftler Herrmann Giesecke schon Mitte der achtziger Jahre ein Buch mit dem provozierenden Titel „Das Ende der Erziehung“ geschrieben. Eine zentrale These darin war, die, dass die Macht der Erwachsenen, in einem umgreifenden Sinn das Entwicklungsmilieu, in dem ein Kind heranwächst, bewusst pädagogisch gestalten zu können, zunehmend zurückgeht. Er bringt die Grundtendenz dieses schleichenden Prozesses auf folgende Formel: „Immer weniger planmäßige und persönlich verantwortete Erziehung und immer mehr anonym gesteuerte Sozialisation durch Mitmachen und durch Gewöhnung an wechselnde Moden“. Zentrale Sozialisationsfaktoren, die in diesem Sinn mit den elterlichen Erziehungseinflüssen konkurrieren, sie bisweilen konterkarieren, sind für ihn einerseits die Medien, andererseits aber auch die immer bedeutsamer werdenden Einflüsse der Gleichaltrigen, der Peer-Group.

Der Trend zu Entwertung der Erfahrungen der Erwachsenen und zur Aufwertung der Anregungen und Orientierungen, die von den Gleichaltrigen stammen, lässt sich auch empirisch gut belegen. So fanden in einer aktuellen repräsentativen Umfrage bei 13-17jährigen die folgenden Items Zustimmungswerte zwischen 59 und 70 Prozent: „Die wenigsten Erwachsenen verstehen die Probleme von Jugendlichen wirklich“ (70%), „Ich halte nicht viel von den

Erfahrungen der Erwachsenen, ich verlasse mich lieber auf mich selbst“ (60%) und „Bei gleichaltrigen Freunden und Freundinnen lerne und erfahre ich mehr als bei Erwachsenen“ (59%) (Zinnecker u.a. 2002, S. 147). Natürlich verändern sich damit die Voraussetzung für die Erziehung im Sinne einer planmäßigen und gezielten Einflussnahme auf die nachwachsende Generation: „Voraussagbar ist jedenfalls“, so Zinnecker, „daß eine absichtsvoll zum Zweck der Erziehung betriebene Kommunikation zwingend damit einhergeht, daß Motive der Ablehnung und des Eigensinns sich bei den Adressaten verdoppeln“ (Zinnecker 2000, S. 285). – Keine sehr erfreuliche Perspektive für die Pädagogik! Erst recht nicht für die Intention, „Erziehung zu stärken“!

Ich will nicht in generelle Kulturkritik verfallen; ich bin überzeugt, dass auch heute noch den Eltern eine wichtige, ja eine zentrale Bedeutung für ein gedeihliches Aufwachsen der Kinder zukommt. Aber ich glaube auch, dass Hacke Recht hat mit seiner Einschätzung, dass Erziehung heute auch für viele durchaus engagierte und verantwortliche Eltern mehr und mehr zu einem „Durchwursteln“ geworden ist, bei dem das Vertrauen, über die „richtigen Konzepte“ zu verfügen, geschwunden und die bedenklichen Störeinflüsse durch Medien, Konsumindustrie und Peers gewachsen sind.

3. Bieten soziale Techniken oder moralische Appelle eine Lösung der Problematik?

Wenn diese knappe Beschreibung der historischen Veränderungen der Tendenz nach zutrifft, was heißt dann in solch einer Situation „Erziehung stärken“? Welche prinzipiellen Ansätze und Wege sind hier denkbar?

Ein häufiger beschrittener Weg ist der, dass man in der erzieherischen Not nach neuen, spezifischen, wirksamen *Techniken und Programmen* Ausschau hält. Hier gibt es ja eine große Palette von Angeboten, die mit entsprechenden Versprechungen locken, die verkünden, dass mit ihrer Hilfe die erzieherischen Probleme in den Griff zu bekommen seien. Von Thomas Gordons Effektive Parenting Training (Familienkonferenz), über das John Gottmans Konzept, Eltern zu „Emotionstrainern“ ihrer Kinder zu machen, bis hin zum „Tripple P Programm“, das neuerdings für Furore sorgt. Wenn man über den engeren Kreis der Familie hinausschaut, dann gibt es gerade für den Bereich der Schule eine Vielzahl von „sozialtechnologischen“ Konzepten, die beanspruchen, faire Konfliktlösung, soziales Lernen, Eigenverantwortung, Lebenskompetenzen, Empathie, Impulskontrolle, moralische Urteilsfähigkeit etc. gezielt zu trainieren und zu fördern: „Gordon“, „Faustlos“, „Arizona“, „ALF“, „Lions-Quest“,

„Anti-Aggressivitätstraining“, sind nur einige der zum Teil mit Trademarks und mit bestimmten Fortbildungs- und Zertifizierungskonzepten verknüpfte Programme, die hier auf dem offenen Markt der pädagogischen Hilfsangebote miteinander konkurrieren.

Ich will nicht bestreiten, dass solche Programme in den Händen nachdenklicher und engagierter Pädagogen durchaus von Nutzen sein und manch Gutes bewirken können. Oftmals sind sie gewissermaßen auch der Hoffnungsanker, der Kristallisationspunkt, um den herum sich in konflikthaften, festgefahrenen erzieherischen Verhältnissen pädagogisches Engagement entfaltet um eine Wende zum Besseren herbeizuführen. Dennoch habe ich bisweilen Zweifel, ob die Konzepte halten, was sie werbewirksam versprechen und ob gerade im Blick auf die Problematik der Verhaltensauffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen die Hoffnung, man bräuchte nur das richtige, effektive, wissenschaftlich abgesicherte Konzept, das einem genaue Anleitungen für die korrekten Formen der Kommunikation und für die angemessenen erzieherische Reaktionen auf problematische Verhaltensweisen liefert, eher trügerisch ist.

An einem schon etwas älteren Konzept will ich die Problematik der Illusionserzeugung durch große Versprechungen illustrieren. In einem „Verhaltenstherapeutischen Übungsbuch für psychologisch und pädagogisch interessierte Eltern“, das den Titel „Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen“ trägt (Florin/Tunner 1973⁵), heißt es vollmundig: „Das Buch wird Ihnen zeigen, wie man bestimmte Verhaltensweisen bei Kindern planmäßig ausbilden und andere rasch beseitigen kann“. An anderer Stelle heißt es gar, das Anliegen des Buches bestehe darin, „dem Leser ein *Präzisionstraining* zu geben, mit dessen Hilfe er kindliche Verhaltensstörungen *rasch* und *sicher* beseitigen kann“ (ebd., S. 49). Wenn die Sache so einfach wäre, dann hätten wir hier heute nicht zu diesem Kongress zusammenkommen müssen. Dann hätte man einfach dafür sorgen müssen, dass dieses geniale Programm an alle Eltern und Lehrer verteilt wird. Es ist ein merkwürdiger manipulativer Tonfall, der aus diesen Zeilen spricht. So als seien Kinder „Trivialmaschinen“ deren Verhaltensweisen durch entsprechende Inputs präzise steuerbar wäre. Natürlich könnte man darauf erwidern: Na ja, das ist eben der naive verhaltenstherapeutische Geist der siebziger Jahre, der diesem Buch zugrunde liegt. Inzwischen ist der wissenschaftliche Fortschritt jedoch weitergegangen und heute haben wir viel differenziertere, subtilere, effektivere Programme der Verhaltenssteuerung und -formung. Man sollte dabei jedoch immer mit der Möglichkeit rechnen, dass aus dem späteren historischen Rückblick vielleicht auch Manches von dem befremdlichen Kopfschütteln auslösen könnte, was uns heute als besonders fortschrittlich und effektiv im Hinblick auf die Lösung

pädagogischer Probleme und die Steuerung des Umgangs mit kindlichen Verhaltensauffälligkeiten erscheint.

Die Hoffnung auf wirksame „soziale Technologien“ stellt gewissermaßen den einen Pol im Spektrum der Vorschläge dar, die gemacht werden, um mit dem Problem der Abweichungen im Verhalten bei Kindern und Jugendlichen umzugehen. Den anderen Pol stellen moralische Appelle und Beschwörungen dar, die Erwachsenengeneration müsse sich wieder stärker auf ihre Verantwortung gegenüber dem Nachwuchs besinnen und die erzieherische Situation im Ganzen müsse sich grundlegend verändern. Auch hierfür ein Beispiel zur Illustration:

Otto Speck, der sich gewiss Verdienste um die Verhaltensgestörtenpädagogik und die Sonderpädagogik insgesamt erworben hat, hat gegen Ende seiner akademischen Laufbahn sehr skeptisch, ja fast etwas resignativ auf die pädagogische Entwicklung der letzten Jahrzehnte zurückgeblickt. In einem Text mit dem Titel „Erziehungsschwierigkeiten – Vorbeugen durch Erziehung“ (der somit dem Titel des Heilbronner Kongresses ziemlich nahe kommt), konstatiert er ein Anwachsen der Erziehungsprobleme auf allen Ebenen, Erziehung sei mehr und mehr zu einem „chaotischen System“ geworden. Den immer weiteren Ausbau spezifisch pädagogisch-therapeutisch-professioneller Einrichtungen und Maßnahmen für Kinder mit Verhaltensstörungen vergleicht er mit einer „Endlosschraube“, die an den Symptomen kuriere aber an den eigentlichen Ursachen nichts verändere. Es sei ein Punkt erreicht, von dem ab es geradezu unverantwortlich würde, „nur auf weitere professionelle Reparaturdienste zu setzen“. Stattdessen müsse sich vielmehr „grundlegend, d.h. an der Wurzel, etwas verändern“ (Speck 1991, S. 112). Als zentrales Problem macht er die „pädagogische Diffusion“, den Verlust eines verallgemeinerbaren normativen Bezugsrahmens für pädagogisches Handeln und damit die allgemeine Verunsicherung im pädagogischen Feld aus.

Entsprechend fordert er: „Wenn es um Vorbeugung von Erziehungsschwierigkeiten geht, müssen Sinn und Praxis von Erziehung neu konstituiert werden“. Es geht ihm also um einen allgemeinen Bewusstseinswandel. Es müsse wieder „eine gewisse Klarheit darüber bestehen, was Erziehung ist bzw. sein kann, und wie sie in einer so gründlich geänderten Welt praktiziert werden kann“ (ebd., S. 114), man bräuchte ein „neu geordnetes ‚System guter Maximen‘, das nicht permanent in allen Details in Frage gestellt wird“ (S. 115), Erziehung sei auf „relativ stabile, d.h. Sicherheit vermittelnde Lebensordnungen angewiesen“ (S. 116). Der letzte Satz des Textes schließlich lautet: „unsere Kinder brauchen eine grundlegend andere Lebenswelt“ (S. 117).

Was offensichtlich als eine Art „Ruck-Rede“ von Speck gemeint war, offenbart doch mehr die Ohnmacht angesichts der bestehenden Verhältnisse. Was soll man mit Forderungen wie den von Speck formulierten anfangen? Welche Instanz wäre in der Lage, das zu stiften bzw. wiederherzustellen, was Speck für so dringlich erforderlich hält? Es ist letztendlich der gleiche hilflose Gestus, wie wenn Leute beklagen, die Globalisierung hätte doch auch viele Schattenseiten und sollte deshalb am Besten wieder rückgängig gemacht werden.

4. Kann, soll, darf die Schule überhaupt „erziehen“?

Im Gegensatz zur Familie, die in erster Linie eine urwüchsige Lebensgemeinschaft und keine pädagogische Veranstaltung ist, ist die Schule ein professionelles pädagogisches Arrangement, das in bestimmter Absicht eingerichtet und nach bestimmten Grundsätzen gestaltet wurde. Hier können Schulgesetze verabschiedet, Bildungspläne novelliert, Stundentafeln verordnet, Standards formuliert, Rechenschaftsberichte gefordert werden. Daher könnte man auf die Frage „Kann, soll Schule überhaupt ‚erziehen‘“ einfach antworten: „Natürlich, im Bildungsplan ist doch ausdrücklich vom Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule die Rede!“.

Gleichzeitig wäre eine solche Antwort natürlich aber ein wenig naiv. Institutionen haben ihre Eigenlogik, die bestimmt, welche Leistungen sie erbringen können. Gerade ein Ziel wie „Erziehen“, wenn man darunter ganz allgemein die positive Einflussnahme auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler verstehen will, ist ja noch nicht dadurch gesichert, dass man eine entsprechende Forderung einfach in die Präambel eines Bildungsplanes schreibt. Man muss prüfen, ob der Rahmen, das Arrangement, die alltäglichen Abläufe, die Beziehungsstrukturen auch zu diesem geforderten Ziel passen.

Siegfried Bernfeld hat schon 1925 in seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung“ die mangelnde „Tatbestandsgesinnung“ der Pädagogik scharf kritisiert und sich über die Tendenz mokiert, anspruchsvolle Ziele und Forderungen für Realität zu halten: „Das Schulprogramm verlangt einleitend vom Lehrer die Erziehung zum sittlich-religiösen Menschen – und zählt dann die Fächer und den Stoffplan auf“ (Bernfeld 1967, S. 23). Im Hinblick auf die Schule unterscheidet er klar zwischen der Unterrichtsfunktion, die er für „rationalisierbar“ hält und dem Erziehungsanspruch, den er mehr oder weniger als „sisyphische Überhebung“ (ebd., S. 39) betrachtet: „Die Aufgabe des Lehrers ist präzise: er hat zu unterrichten, und zwar einen bestimmten Stoff, in einer bestimmten Zeit, an bestimmte Kinder. Der Erfolg seiner Tätigkeit ist kontrollierbar“ – etwa durch TIMSS- oder PISA-Studien. Der Pädagogik wirft er vor, sie gäbe sich „äußerste Mühe, diese nüchterne Einfachheit ideologisch zu verzie-

ren, diese harte Klarheit armselig zu vernebeln. Sie verlangt z.B., der Lehrer solle nicht nur unterrichten, sondern vor allem: erziehen. Nur eben leider, daß sie nicht zu sagen weiß, wie das zu geschehen habe“ (ebd., S. 21).

In der Regel wird die Frage „Kann die Schule überhaupt erziehen?“ heute vor allem unter dem Gesichtspunkt diskutiert: „Kann die Schule familiäre Erziehungsdefizite kompensieren?“. Susanne Gaschke hat in der ZEIT unter dem Titel „Die Elternkatastrophe“ einen besonders prägnanten Beitrag zu dieser Diskussion geliefert. Unter dem Motto: „Zur Erziehung abgeliefert: Die Schule kann an den Kindern nicht das wettmachen, was die Familie sträflich versäumt“ richtet sie einen vehementen Angriff gegen jenen, angeblich beständig wachsenden Teil der Elternschaft, der seiner erzieherischen Verantwortung nicht nachkomme, der sich weder um die schulischen Belange der Kinder kümmere, noch um deren gesunde Ernährung, deren Medienkonsum oder deren Schlafpensum. Sie spricht von einer allgemeinen „Erziehungskrise in den Elternhäusern“ gar von einer „Erziehungsverweigerung“, die in allen Schichten der Bevölkerung zunehmend um sich greife. Der Artikel ist im Kontext der PISA-Diskussion erschienen und entsprechend fordert sie, dass der vielbeschworenen „Bildungsoffensive“ zunächst eine „Erziehungsoffensive“ vorausgehen müsse. Dabei fragt sich freilich, ähnlich wie bei Speck, was damit gemeint sein könnte. Welche Instanz wäre mit welchen Mitteln in der Lage für die Einhaltung entsprechender „Erziehungsstandards“ in den Familien zu sorgen. (Wenn man einmal von den Extremfällen von Vernachlässigung und Misshandlung absieht, die die Jugendhilfe auf den Plan rufen).

In zweierlei Hinsicht ist Gaschke sicherlich Recht zu geben: Es gibt große Differenzen in der Art und Weise, wie Eltern ihre Erziehungsverantwortung wahrnehmen und damit zur Lern- und Konzentrationsfähigkeit, zur Gruppenfähigkeit und somit zum Schulerfolg ihres Kindes, letztlich aber auch zur Funktionsfähigkeit des ganzen schulischen Feldes beitragen. Gravierende elterliche Versäumnisse in dieser Hinsicht können von der Schule kaum kompensiert werden. Ob es jedoch tatsächlich auf breiter Front eine Tendenz des Rückzugs der Eltern von ihrer Verantwortung, gar ein grassierendes elterliches „Erziehungsversagen“ gibt, scheint mir äußerst fraglich. Es gibt ja auch die gegenläufige Klage, dass nämlich die Schulen immer mehr und immer selbstverständlicher davon ausgehen, dass die Eltern als Nachhilfepersonal jederzeit zur Verfügung stehen, um das schulische Pensum nachzuarbeiten und die Kinder für Schulaufgaben fit zu machen. Der emeritierte Tübinger Kinder- und Jugendpsychiater Reinhart Lempp hat die Schule gar einmal als den wichtigsten pathogenen Faktor in der Entwicklung heutiger Kinder eingeschätzt und beklagt, dass die Schule in jüngster Zeit immer mehr „zur Belastung der Familie, ja zum Teil zu ihrem Zerstörer geworden“ sei.

(Lempp 1991, S. 27). Das ist ein hartes Wort, dem ich mich persönlich auch nicht unbedingt anschließen würde, das aber doch nachdenklich stimmt. Insgesamt ist es wohl wenig hilfreich, wenn der „Schwarze Peter“ auf diese Art und Weise zwischen Elternhaus und Schule hin und her geschoben wird.

Herrmann Giesecke ist in seinem Aufsatz „Wozu ist die Schule da?“, mit dem er vor einigen Jahren eine heftige Debatte innerhalb der Erziehungswissenschaft ausgelöst hat, von einer ähnlichen Problembeschreibung ausgegangen wie Gaschke. Er hat sich jedoch nicht wie sie auf eine Elternschelte oder einen Appell an die elterliche Verantwortung beschränkt, sondern er hat viel weitreichender das heutige Selbstverständnis der Schule und die dahinter stehenden pädagogischen Ideen und Konzepte aufs Korn genommen. Die Leitfrage seines Textes beantwortet er in einer ziemlich rigorosen Weise, indem er klipp und klar sagt, die Schule sei für die Vermittlung von Wissen, also für das Unterrichten und Lernen da. Alle weiterreichenden Aufgabenstellungen, vor allem die Vorstellung, die Schule müsse gerade angesichts der Zunahme von Verhaltensproblemen eine stärker erzieherische, gar sozialpädagogische Funktion wahrnehmen, hält er für verfehlt: „Das Problem vieler Lehrer in vielen Schulen ist nicht, daß sie des Unterrichtens müde wären, sondern daß sie gar nicht mehr dazu kommen, in Ruhe und Gelassenheit ihren Unterricht zu erteilen, weil ihre Klassen zu sozialpädagogischen Problemgruppen geworden sind und die meiste Anstrengung darauf gerichtet werden muß, sie disziplinarisch im Zaum zu halten. Aus dieser Tatsache schließen viele Pädagogen, daß die Schule sich eben sozialpädagogisieren müsse, also ihr Ziel nicht in erster Linie im Unterricht sehen dürfe. Dies ist ein fundamentaler Fehlschluß, der, wie die Praxis zeigt, nichts bessert, sondern alles nur verschlimmert“ (Giesecke 1996, S. 14). Die Eltern seien für die „sozialen und emotionalen Grundqualifikationen“, für die „Schul- und Unterrichtsfähigkeit der Schüler“, zuständig und müssten in die Pflicht genommen werden. „Nicht die Lehrer, sondern die Eltern sind dafür verantwortlich, daß der Schüler den Schulzweck akzeptiert und hinreichende Lernfähigkeit und Lernwilligkeit mitbringt“ (ebd., S. 12). Wenn die Eltern nicht bereit oder in der Lage sind, dies zu gewährleisten, dann müsse eben gegebenenfalls die Jugendhilfe einspringen. Der Lehrer jedenfalls müsse sich weigern, „deren Kinder selbstverständlich in seinen Unterricht zu nehmen, wenn sie nicht unterrichtsfähig sind“ (ebd., S. 15). Entsprechend fordert er stärkere Sanktionsmöglichkeiten und die Möglichkeit, Schüler, die dauerhaft stören, vom Unterricht auszuschließen.

Wichtig ist für Giesecke vor allem die Klarheit der institutionellen Zuständigkeiten und Aufträge. Der Schule ordnet er den beschränkten Auftrag zu, guten, lernwirksamen Unterricht zu machen. Wenn sie dies leistet, hat sie seiner Meinung nach ihren Job weitgehend

erfüllt. Deshalb soll sich die Schule auch gar nicht anmaßen, die Persönlichkeit, den Charakter der Schüler insgesamt formen zu wollen. Der persönliche Innenraum des Schülers, seine Gefühle, Wünsche, Sehnsüchte, seine privaten Ansichten und Überzeugungen sind demnach für die Schule tabu. Ihr „erzieherischer Auftrag“ beschränkt sich in seiner Sicht darauf, bestimmte Standards eines zivilisierten, mitmenschlichen Umgangs in der Schule sicherzustellen und damit die Voraussetzungen für einen geordneten Unterricht zu schaffen.

Diese rigorose Position hat damals ein recht geteiltes Echo ausgelöst. In weiten Kreisen der Lehrerschaft, gerade bei Lehrern aus weiterführenden Schulen, hat Giesecke ziemlich viel Zustimmung erhalten. Die Vorstellung, die schulische Situation durch klare Definition der zu erwartenden Verhaltensstandards und durch Ausgrenzung der „störenden Elemente“ zu erleichtern, hatte offensichtlich für viele ihren Reiz. In der Tat können die weiterführenden Schulen ja so verfahren und Schüler als nicht „gymnasialtauglich“ verabschieden. Die Frage die in Gieseckes Text jedoch unbeantwortet bleibt, lautet: „Wohin mit den Störern?“.

Die erziehungswissenschaftlichen Fachkollegen haben dagegen überwiegend mit hellem Entsetzen und Kopfschütteln reagiert, weil Giesecke sämtliche Bemühungen um eine individualisierende, „kindgerechte“, Schule, um eine „Schule als Erfahrungsraum“, als „reformpädagogische Verirrungen“ vom Tisch fegt und weil sein Gegenmodell verdächtig auf eine Schule als Unterrichts- bzw. „Paukanstalt“ alten Stils hinausläuft. Hartmut von Hentig etwa hat seine Erwiderung mit dem schlichten Titel „Abdankung“ versehen und Gieseckes Position als Ausdruck eines „pädagogische(n) Resignations-Syndrom(s) bezeichnet. (Hentig 1996, S. 57)

Die Diskussion um Gieseckes provozierende Thesen fand noch vor dem PISA-Schock statt. Seitdem dürfte sich die Situation eher verschärft haben. Der Mainstream der bildungspolitischen Diskussion im Gefolge der PISA-Studie war bisher hauptsächlich darauf gerichtet, wie die „Bildungsfunktion“ der Schule gestärkt werden könnte, wie die Schulzeit in Deutschland effektiver genutzt, wie die Lernwirksamkeit des Unterrichts erhöht und wie die Erreichung der angestrebten „Outputs“ kontrolliert werden könnte. Die bisher eingeleiteten Maßnahmen etwa die Vorverlegung des Einschulungsalters, die Einführung des achtklassigen Gymnasiums, die Formulierung einheitlicher Bildungsstandards und die Abhaltung zentraler Leistungstests gehen alle in diese Richtung. Es ist nahe liegend, dass angesichts dieser Tendenzen der Blick auf jene Schüler, die durch ihr Verhalten das zügige Voranschreiten der Klasse im vorgegebenen Lernstoff behindern, eher noch kritischer und ungeduldiger wird. Es fragt sich also, ob der Wind, der seit PISA durch die deutsche Schullandschaft weht, nicht ein Wind ist, der allen Absichten, die erzieherischen Kräfte der Schule zu stärken, derzeit heftig

entgegen bläst. Die Problemschüler mit auffälligem Verhalten, die „Störer“, werden unter solchen Bedingungen der Versagensbehauptung und der Schulzuweisung (vgl. DER SPIEGEL 46/2003) leicht zu den Sündenböcken für die unbefriedigenden Leistungen der Klasse. Der Wunsch nach Abschiebung dieser „Störquellen“ wird in dem Maße zunehmen, wie der Druck auf die Lehrer wächst, verbindliche „Leistungsoutputs“ ihres Unterrichts zu präsentieren.

Man sollte sich dabei jedoch stets bewusst halten, dass etwa die skandinavischen Länder ihre positiven Ergebnisse bei PISA keineswegs durch eine starke Homogenisierung der Lerngruppen, sprich durch eine Aussonderung jener Schüler, die auf Grund von Lern- oder Verhaltensproblemen den zügigen Unterrichtsfortgang stören, erzielt haben, sondern dass sie sich umgekehrt gerade durch ihre hohe Integrationskraft und durch ein Schulklima, das Heterogenität der Schülerschaft als Normalfall und Herausforderung begreift, auszeichnen. Es ist gerade der Anspruch, dass man „kein Kind zurücklassen dürfe“, der etwa in Finnland gewissermaßen als Motto über dem gesamten Schulsystem steht und zum Ausbau eines vielfältigen Systems individueller Hilfen und Fördermaßnahmen geführt hat. Der ehemalige hessische Kultusminister Hartmut Holzapfel hat den grundlegenden Systemunterschied einmal in einem Satz sehr prägnant auf den Punkt gebracht: "In Finnland muss die Schule für die Kinder geeignet sein, in Deutschland die Kinder für die Schule. Wenn in Finnland eine Schule gut sein will, muß sie sich darum kümmern, dass ihre Kinder gut sind. Wenn in Deutschland eine Schule gut sein will, muss sie nur dafür sorgen, dass die Kinder abgeschoben werden, die die Durchschnittswerte belasten" (Holzapfel 2002, S.23).

Die wohl wichtigste Neuerung in der Baden-Württembergischen Bildungslandschaft im Gefolge der PISA-Debatte ist der neue Bildungsplan 2004, der unter dem Anspruch steht, einen „Paradigmenwechsel“ im Hinblick auf das Selbstverständnis der Schule einzuläuten. Hartmut von Hentig hat für diesen Bildungsplan eine instruktive Einleitung geschrieben, in welcher er die Grundzüge erläutert.

Ich will hier nicht auf die Details dieser umfassenden Neukonzeption eingehen, ich will nur eine gewisse Verwunderung kundtun, die sich bei mir beim Lesen von Hentigs Einführung eingestellt hat: Hentig zeichnet nämlich darin ein überaus harmonisches, man könnte fast sagen rosarotes Bild der Schule. Ein paar Zitate mögen dies belegen:

„1.Schülerinnen und Schüler gewinnen Lebenszuversicht, überwinden mitgebrachte Ängste, haben Freude am Lernen, ...

2.Schülerinnen und Schüler gewinnen nicht weniger Freude am Bewahren und Schützen ... gefährdeter Güter der Natur, des Kleinen, Schwächeren, Verletzlichen, der vorgefundenen guten Ordnung, der ihnen selbst gewährten Freundlichkeit, Sicherheit und Rechte.

3. Schülerinnen und Schüler erfreuen sich der Verlässlichkeit anderer und bringen diese darum selber auf;

4. Schülerinnen und Schüler entwickeln erst ein Gefühl, dann eine Pflicht für die Gestaltung und Verbesserung der gemeinsamen Lebensverhältnisse ...

6. Schülerinnen und Schüler lernen, der Gewalt zu entsagen – der physischen wie der psychischen; ...“

Man reibt sich verwundert die Augen und fragt sich, ob dies der selbe Hartmut von Hentig ist, der immer wieder auf die „Schmuddligkeit“ und Konflikthaftigkeit der schulischen Alltagsrealität hingewiesen hat und der etwa in seinem Vorwort zu Aries „Geschichte der Kindheit“ folgende eher düstere Beschreibung von seiner Wahrnehmung des Wandels der Kindheit gegeben hat:

„Die heutigen Kinder sind ganz offensichtlich die Kinder *ihrer* Zeit und *ihrer* Umwelt, sie sind ihr entlarvendster Spiegel. Sie sind nicht nur nervös, ungeordnet, ... vital ‚gestört‘ – sie terrorisieren einander, sie streiten sich ununterbrochen (um Gegenstände, als lebten sie in tiefer Armut; um Rangplätze, ... um die Zuwendung der Erwachsenen, als lebten sie in einer besonders lieblosen Welt), sie vandalisieren das Gemeingut, sie sind weitgehend unfähig, anderen und sich selbst Freude zu bereiten, sie scheinen unfähig, tiefere anhaltende Beziehungen zu Menschen oder Sachen einzugehen und sie müssen ununterbrochen schreien. Natürlich haben sie auch liebenswerte, ja bewundernswerte neue Eigenschaften, aber diese sind meist die unmittelbare Folge und Kehrseite einer ihrer Schwierigkeiten: aggressiv wie sie sind, können sie Erwachsenen frei, ungebeugt begegnen; indifferent, unkooperativ und kritisch wie sie sind, können sie diese Schwächen sehr ehrlich einsehen und sehr beredt anklagen; ungeordnet wie sie sind, können sie in bestimmten Lagen sich selbst und ihren Anspruch zurücknehmen.“ (Hentig 1978, S. 32f.).

Hentig hat diese Zeilen 1975 also vor einem Vierteljahrhundert geschrieben. Wie soll man die Diskrepanz deuten? War seine damalige Negativbeschreibung maßlos überzogen? Haben sich seitdem die Verhältnisse so sehr zum Positiven gewandelt? Hat die „Altersmilde“ seinen Blick verändert?

Die Lösung liegt wohl eher darin, dass die obigen Sätze aus dem Bildungsplan, obwohl sie im Indikativ, also in der „Wirklichkeitsform“ formuliert sind, keine Realitätsbeschreibung geben wollen, sondern dass es sich dabei um Sollensforderungen handelt, um potentielle Erfahrungsmöglichkeiten, die die Schulen ihren Schülern zugänglich machen sollen. Um contrafaktische Wünsche also, für einen besseren, humaneren zwischenmenschlichen Umgang an der Schule.

Der Bildungsplan setzt einfach: Auftrag der Schule ist Erziehung und Bildung! Sie soll neben diversen Kenntnissen personale Kompetenz und Sozialkompetenz vermitteln. Also kann und muss die Schule erziehen. Giesecke setzt ebenfalls: Primärer Auftrag der Schule ist Bildung. Bildung erfolgt in erster Linie durch geordneten, systematischen Unterricht. Erziehung ist primär Sache der Eltern und hat in der Schule nur insoweit Bedeutung, als es darum geht, den Rahmen für geordneten Unterricht sicherzustellen. Es handelt sich in beiden Fällen letztlich um *normativ-fordernde Positionen*, die sagen, was sein soll.

Man kann die Sache indes auch von der anderen Seite her aufzäumen, die Perspektive wechseln und fragen, wie erleben denn eigentlich die Schüler die Schule und wie schätzen sie deren Wirkungen auf ihre Persönlichkeit ein? Wie äußern sie sich darüber bei Befragungen und in rückblickenden autobiographischen Texten und welche Schlüsse lassen diese Aussagen über die Bildungs- und Erziehungswirksamkeit der Schule zu? Dies wäre der *subjektorientiert-autobiographische Zugang*.

Und man kann noch einmal anders fragen: Wenn es bei den *erzieherischen* Intentionen der Schule nicht primär um die Lehrplaninhalte, sondern vornehmlich um die sozialen und personalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler geht, welche Schulmerkmale sind es dann, die in diesem Sinne die „erzieherische Wirksamkeit“ der Schule ausmachen? Und in welchem Verhältnis stehen diese Schulmerkmale zu den biographischen Hintergrundmerkmalen, die die Schüler mitbringen? Stellt die Schule also für diesen Bereich der Persönlichkeitsentwicklung eine bedeutsame Einflussgröße dar? Dies wäre der *sozialwissenschaftlich-empirische Zugang der Schulforschung*.

5. Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler selbst die erzieherischen Wirkungen der Schule?

Wenn man sich in der autobiographischen Literatur nach Beschreibungen umsieht, in denen Autorinnen und Autoren ihre Schulerfahrungen Revue passieren lassen und darüber reflektieren, welche Wirkungen diese Erfahrungen auf sie hatten, dann findet man vorwiegend kritische Auseinandersetzungen. Von Herrmann Hesses „Unterm Rad“ über Thomas Bernhards „Ein Kind“ bis hin zu Benjamin Leberts „Crazy“ reicht diese Tradition der Schilderung schlimmer Schulerfahrungen. Man könnte von diesen Dokumenten her bisweilen den Eindruck gewinnen, dass das Motto „Bildung stärkt Menschen“, unter dem die ganze neue Bildungsplanarbeit steht, hoffnungslos geschönt ist, dass es angesichts der Tatsache, dass im Be-

reich der Schule systemimmanent eben auch so zahlreiche Frustrations- Enttäuschungs- und Versagenserfahrungen „produziert“ werden, es ehrlicherweise heißen müsste: „(Institutionelle) Bildung bringt den Kindern zwar allerhand an Wissen bei, zugleich aber schwächt, bedrückt, beschämt sie nicht selten die Menschen“. Erinnerungen an positive erzieherische Wirkungen der Schule finden sich dagegen kaum in der autobiographischen Literatur. Natürlich muss man dabei berücksichtigen, dass die Autoren autobiographischer Texte keine repräsentative Auswahl der Bevölkerung darstellen. Meist sind es ja überhaupt eher die problematischen Lebenserfahrungen, die Anlass und Stoff autobiographischer Erinnerungsarbeit sind. Dennoch ist diese Perspektive wichtig, denn sie macht deutlich, dass die schönen Intentionen und Zielformulierungen der Pädagogen sich mitnichten mit den realen Wirkungen erzieherischen Handelns und mit dem realen Erleben pädagogischer Inszenierungen bei den Betroffenen Kindern und Jugendlichen decken (vgl. Bittner 1996).

Es mag jeder für sich einmal die Frage stellen, wie er seine eigenen persönlichen Schulerfahrungen in dieser Hinsicht einschätzt, inwiefern er sagen würde, dass die Schule bedeutsame erzieherische Wirkungen auf ihn ausgeübt, ihn in seiner Persönlichkeit maßgeblich geprägt hat.

Wie unterschiedlich die Erfahrungen einzelner Schüler mit ihren Lehrern, wie unterschiedlich aber auch schon die Erwartungen einzelner Schüler im Hinblick darauf, was sie sich hier an persönlicher Nähe, Lebensorientierung und Problemunterstützung erhoffen, sind, zeigen auch autobiographische Statements von Schülern mit besonders großen psychischen Problemen, die Sabine Mosel im Rahmen ihrer Zulassungsarbeit gesammelt hat. Sie hat Jugendliche mit der Diagnose „Borderline-Syndrom“, also mit ausgeprägten „Auffälligkeiten im Verhalten und im Gefühlsleben“ in narrativen Interviews nach ihren Schulerfahrungen befragt und dabei unter anderem folgende Antworten bekommen (vgl. Mosel 2003, S. 111f.):

„Ich hatte eine schöne Zeit in der Schule. Und ab der sechsten Klasse hatte ich das Glück, eine tolle Klasse mit einer noch tollereren Klassenlehrerin zu haben, die wir abgöttisch geliebt haben. Und wir haben von dieser Frau viel fürs Leben mitbekommen. Auch nicht-schulische Sachen. Heute noch gehen mir ihre Sätze durch den Kopf.“ (Angelika)

„Ich konnte und wollte damals keine Hilfe annehmen. Ich betrachtete die Lehrer als meine Feinde. Sie wären die letzten gewesen, von denen ich Hilfe gewollt hätte.“ (Jan)

Wenn man von den vielleicht etwas zufälligen einzelnen autobiographischen Statements absieht und sich den Befunden aus repräsentativen Befragungen zuwendet, welche Art von Urteilen und Einschätzungen wären dann als Indiz dafür anzusehen, dass die Schule tatsächlich positive erzieherische, d.h. persönlichkeitsstärkende und charakterbildende Wirkungen auf die Schüler ausübt? Am ehesten wohl Aussagetendenzen der Art, dass die Schüler die Schule als

einen Ort anregender geistiger Erfahrungen, humanen zwischenmenschlichen Umgangs und bedeutsamer persönlicher Begegnungen beschreiben. Vielleicht auch Antworttendenzen, aus denen hervorgeht, dass sie die dort tätigen Erwachsenen als besonders authentische, engagierte, zugewandte Personen wahrnehmen, an die sie sich auch mit ihren persönlichen Problemen wenden, von denen sie neben den fachlichen Inhalten auch Bedeutsames über das Leben überhaupt lernen und die somit in gewisser Hinsicht als Modelle oder Vorbilder für sie fungieren. In der ersten Interviewpassage ist etwas in dieser Richtung aufgeblitzt.

Ein Blick auf die empirischen Befunde muss hier jedoch eher Ernüchterung bringen: Dass das Maß des Vertrauens zwischen den Lehrern und ihren jugendlichen Schülern in der Regel nicht sonderlich hoch ist, selten jedenfalls so hoch, dass sich die Schüler mit ihren persönlichen Problemen rat- und hilfesuchend an ihre Lehrer wenden würden, geht aus den Antworten ziemlich eindeutig hervor, die Fend auf die Frage „Wenn Du Schwierigkeiten oder Probleme mit Dir selbst (bzw. mit anderen) hast, mit wem redest Du dann am ehesten?“ erhalten hat. Während die Nennung von Vater und Mutter hier im Verlauf der Pubertät von einem hohen Niveau allmählich absinkt, und die Nennung von gleichgeschlechtlichen und gegengeschlechtlichen Freunden zeitversetzt deutlich ansteigt, bewegt sich die Nennung von Lehrern hier kontinuierlich knapp oberhalb der Nulllinie (vgl. Fend 2000, S. 293). Auch als „Vorbilder“ rangieren die Lehrer weit abgeschlagen auf hinteren Rangplätzen (aber immerhin noch knapp vor den Politikern). Während Mutter und Vater hier immerhin von 27% bzw. 23% der 10-18-Jährigen genannt werden, kommen Lehrer und Lehrerinnen nur auf 2% (vgl. Zinnecker u.a. 2002, S. 53).

Dies hat vielleicht auch damit zu tun, dass aus der Perspektive der Schüler eine deutliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit der Schule besteht. Kandera hat Schüler und Schülerinnen danach befragt, welche Merkmale sie für einen guten Lehrer für besonders wichtig halten, andererseits danach, inwieweit sie diese Merkmale bei den meisten „real existierenden Lehrern“ auch verwirklicht sehen. Wunsch und Wirklichkeit, d.h. Erwartungen an die Lehrkräfte und Einschätzungen des tatsächlichen Verhaltens, lagen dabei ziemlich weit auseinander (vgl. Kandera u.a. 1996, S. 37).

Am nachdenklichsten sollte vielleicht ein weiteres Ergebnis aus der Befragung von Zinnecker machen: In einer repräsentativen Umfrage hat Jürgen Zinnecker 10-18-jährigen Kindern und Jugendlichen unter anderem folgendes Item zur Bewertung vorgelegt: „Es gibt Lehrer(innen) bei uns, die einen vor der ganzen Klasse blamieren“. Nahezu die Hälfte der Befragten hat dabei angegeben, dass diese Aussage zutreffend sei (Zinnecker u.a. 2002, S. 149).

Von daher muss man bei nüchterner Betrachtung wohl eher vorsichtig sein mit generellen Aussagen über positive erzieherische Wirkungen der Schule. „Erziehung stärken“ würde in diesem Sinne zunächst einmal bedeuten, die Realität dessen, wie Schüler die Schule erleben, ungeschminkt und ungeschönt zur Kenntnis zu nehmen und sich nicht einem pädagogischen Illusionismus hinzugeben.

Was heißt dies insbesondere für Kinder aus benachteiligten Entwicklungsmilieus, für Kinder, die auf Grund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen mit wenig entwickelten sozialen Kompetenzen oder gar mit „Auffälligkeiten im Verhalten“ den Raum der Institution Schule betreten? Auch wenn es vereinzelte eindrucksvolle kasuistische Beschreibungen dafür gibt, wie Schule ein „Schutzfaktor“, wie Beziehungen zu engagierten Lehrerinnen oder Lehrern für Kinder in schwierigen Lebenssituationen zu sehr bedeutsamen stützenden Erfahrungen werden konnten (vgl. z.B. Jegge 1976, Neidhard 1977, Heinemann 1992, Hiller/Nestle 1997), so dürfte dies aufs Ganze gesehen doch eher selten sein. Sehr viel häufiger dagegen dürfte bei realistischer Betrachtung leider die Situation sein, dass Schule zu einem weiteren Risikofaktor für benachteiligte Kinder wird, zur Quelle von Angst und Scham, Misserfolg und Enttäuschung.

Freilich könnte man hier erwidern, dass die Schüler auch dann, wenn sie über die Anforderungen und Zumutungen der Schule und über die menschlichen Schwächen und Unzulänglichkeiten der Lehrer klagen, bedeutsame Erziehungserfahrungen in der Schule machen. Gewissermaßen nach dem Motto: „Die Schule erzieht schon, die Schüler merken es nur nicht“. – Gerade der Umgang mit Autoritäten, mit institutionellen Regeln, Routinen, Anforderungen, stelle ein unerlässliches Lernpensum dar, auch wenn die Schüler subjektiv gar nicht die bewusste Wahrnehmung markanter erzieherischer Begegnungen oder Beeinflussungen machen.

Zweifellos „wirken“ 15.000 Stunden Schulbesuch irgendwie auf Kinder und Jugendliche ein und gehen nicht spurlos an ihnen vorüber. Zweifellos macht es auch einen großen Unterschied, ob all diese Zeit in einer schulischen Atmosphäre geschieht, die von Respekt, Freundlichkeit und Engagement geprägt ist oder eher in einer Atmosphäre, die durch Druck, Feindseligkeit und wechselseitige Entwertungen gekennzeichnet ist. Nicht nur inhaltliches Wissen über den Aufbau des Auges, über den Verlauf des Rheins oder über die Leitfähigkeit von Metallen lagert sich ab, nicht nur Kenntnisse über die Regeln der deutschen Rechtschreibung oder über die Division von Brüchen und über all das, was sonst noch auf dem Lehrplan steht, werden vermittelt – auch auf der Ebene dessen, was gemeinhin als „hidden curriculum“ bezeichnet wird spielen sich vielfältige Anpassungs- und Formierungsprozesse ab: Die Schü-

ler lernen, ihre spontanen Bewegungsimpulse zu unterdrücken und den Vormittag überwiegend ruhiggestellt in großen Gruppen zu verbringen, sie gewöhnen sich daran, Regeln einzuhalten, Langeweile mit Anstand zu ertragen, Unaufmerksamkeit zu tarnen, Hefte ordentlich zu führen, Arbeitsblätter korrekt auszufüllen, sich auf Schulaufgaben angemessen vorzubereiten, tägliche Bewertungen und Benotungen ihrer Leistungen klaglos hinzunehmen, ... In diesem Sinne hat Bernfeld schon 1925 die These formuliert, nicht der einzelne Lehrer, sondern „die Schule als Institution erzieht“ (Bernfeld 1967, S. 28). Freilich müsste man präziser sagen sie „sozialisiert“, sie bringt zumindest den überwiegenden Teil der Schüler dazu, sich in die Schülerrolle einzufügen, den Verhaltenserwartungen der Institution zu entsprechen und somit kaum „Auffälligkeiten im Verhalten“ zu zeigen (vgl. Fröhlich/Göppel 2003).

6. Welche Aspekte der Schule sind nach den Ergebnissen der empirischen Schulforschung für die *erzieherischen* Wirkungen der Schule maßgeblich?

Dass man der Schule einen Erziehungsauftrag zuschreibt und in Präambeln, Programmen und Festreden fordert, sie müsse neben der Vermittlung der diversen Lehrplaninhalte auch Herz und Charakter der Schüler bilden, soziale Kompetenzen fördern und humanen zwischenmenschlichen Umgang lehren, ist die eine Sache. Die andere Sache ist freilich die empirische Überprüfung, inwieweit die Schule diesem Auftrag tatsächlich gerecht wird und an welchen spezifischen Merkmalen es liegt, ob dies der einzelnen Schule besser oder schlechter gelingt.

Eine klassische und wegweisende Studie über die Wirkung von Schule auf Kinder und über die tatsächlich relevanten „Gütekriterien“ stammt von Rutter, Maughan, Mortimore und Ouston und trägt den Titel Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder“ (1979). Rutter u.a. verglichen Sekundarschulen im Hinblick auf die Effektivariablen „Niveau der Prüfungsleistungen“, „Schulabsentismus“, „Ausmaß der Disziplinprobleme“ und „Delinquenzrate“ und versuchten, durch die differenzierte Analyse von schulischen Situationsmerkmalen Bedingungsfaktoren für das durchaus unterschiedliche Abschneiden der einzelnen Schulen hinsichtlich dieser Kriterien herauszufinden.

Den weitaus stärksten Einfluss auf die Effektivariablen hatte ein kombinierter Index unterschiedlicher schulischer Situationsmerkmale, der sich nach Rutter u.a. am ehesten als das spezifische „Ethos“, der „Geist“, der „Stil“, das „kollektive Verantwortungsgefühl“ der jeweiligen sozialen Organisation Schule fassen lässt, eine Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch ist und sich empirisch erheben lässt.

Vergleichbare Untersuchungen zur Frage nach den Qualitätsmerkmalen „guter Schulen“ hat hierzulande vor allem Helmut Fend durchgeführt. Im Rahmen der Konstanzer Schuluntersuchungen hat Fend ausführlich und systematisch Daten von über 180 Schulen unterschiedlicher Schulformen gesammelt: Von Lehrerseite stammen Informationen über die Dimensionen Arbeitszufriedenheit, Reichhaltigkeit des Schullebens, alltägliche Problembelastung, kollegiale Beziehungen, Wahrnehmung des Schulleiterverhaltens, Einschätzung der Schüler-Lehrer-Beziehung und Einstellungen und Erziehungsphilosophien. Von den Schülern stammen Daten, in denen sie ihre Wahrnehmung des Schulklimas und der Problembelastung sowie ihre subjektive Befindlichkeit als Schüler dieser Schule zu Protokoll geben sollten. Eine Teilauswertung der Daten erfolgte speziell unter dem Motto „gute Schulen – schlechte Schulen“, d.h. es ging um einen bewusst polarisierenden Extremgruppenvergleich. (Fend 1986, S. 280).

Im Weiteren wurde dann der Frage nachgegangen, welche Einzelfaktoren besonders bedeutsam für diese Zuweisung waren und wie diese Einschätzung des Schulklimas durch die Lehrer mit der Befindlichkeit und der Problembelastung der Schüler zusammenhing. Dabei zeigten sich Trends, die durchaus als Bestätigung der Ergebnisse von Rutter u.a. angesehen werden können. So waren die „schlechten Schulen“ besonders durch die Wahrnehmung von Problemüberlastung bei den Lehrern, durch geringen Konsens in erzieherischen Fragen und durch einen „kollektiven Verantwortungsverlust“ gekennzeichnet. Besonders stark differenzierten in diesem Sinne Items wie z.B. „Man hat oft das Gefühl, an der Schule fühlt sich niemand für etwas verantwortlich“, „In Lehrergesprächen werden häufig abfällige Bemerkungen über einzelne Schüler gemacht“ oder „Die meisten Lehrer haben sich damit abgefunden, daß man an dieser Schule unter die Schüler keine Ordnung bringt“. D.h. es herrschte eine eher resignative Grundstimmung, die Probleme mit einzelnen Schülern nicht als bewältigbare pädagogische Herausforderung auffasste, sondern sie in defensiver Abwehrhaltung als schicksalhafte Berufsbelastung definierte. „Gute Schulen“ sind dagegen eher von einer „professionellen Sorgehaltung“ im Umgang mit einzelnen Schülern geprägt.

Die Einschätzungen der Lehrer fanden durchaus ihre Entsprechungen in den Wahrnehmungen seitens Schüler. Fend hält als „globales Ergebnismuster“ fest, dass es bei dieser polaren Gegenüberstellung „doch in vielen Dimensionen deutliche Unterschiede im Schülerverhalten und in der Schülerpersönlichkeit in guten und in schlechten Schulen gibt. Am herausragendsten sind die Unterschiede im abweichenden Verhalten, in der Aggression gegen Lehrer, insbesondere aber gegen Mitschüler, in der Aggression gegen Sachen usw.“ (ebd., S. 288). Die unterschiedlichen „Edukatope“, wie Fend die Gesamtheit der schulischen Bedingungs- Beziehungs- und Kommunikationsgeflechte nennt, hatten also auch hier durchaus

Auswirkungen auf die Befindlichkeit und auf das soziale Verhalten der in ihr lebenden und lernenden Schüler.

Als weitere, in diesem Zusammenhang einschlägige Forschungslinie, sei schließlich noch auf die aktuelle Forschung zum Thema Gewalt an Schulen hingewiesen. Als Anfang der 90er Jahre das Thema „Jugendgewalt“ plötzlich zum dominanten pädagogischen Thema wurde, wurden auch eine ganze Reihe von empirischen Forschungsprojekten initiiert, die differenziertere Auskunft über die reale Verbreitung von Gewalt an Schulen und deren Ursachen geben sollten. Inzwischen liegen zusammenfassende Ergebnisse dieser neueren Studien vor. Auch hier zeigte sich wiederum, dass die Problembelastung von Schule zu Schule durchaus unterschiedlich ist und durchaus etwas mit der jeweiligen Schulkultur zu tun hat. Holtappels und Tillmann haben versucht, diese neuere Forschung speziell unter der Frage nach dem Verhältnis von „importierten“ und „hausgemachten“ Anteilen der schulischen Gewaltproblematik zu bewerten und sie kommen dabei zu folgendem Fazit: „Die außerschulischen Einflüsse, insbesondere aus dem Cliques- und Medienbereich sind stärker, doch die schulischen Einflüsse sind keinesfalls zu vernachlässigen. Auf dem schulischen Feld wirken insbesondere die Faktoren des Sozialklimas, die für die Schüler(innen) mit der Gefahr der Ausgrenzung verbunden sind: Fehlende Anerkennung bei Mitschülern, etikettierendes und restriktives Verhalten der Lehrer(innen), scharfe Konkurrenz unter den Schülern und eine selbstempfundene Außenseiterposition steigern die Wahrscheinlichkeit, daß ein Heranwachsender sich in der Schule gewalttätig verhält, ganz außerordentlich“ (Holtappels/Tillmann 1999, S. 10). Dabei zeigte sich auch, dass die von Giesecke empfohlene Strategie der Zentrierung auf den Unterricht, der klaren Definition von Normalitätsstandards und der konsequenten Sanktionierung der Normverletzer wenig hilfreich ist zur Lösung der Problematik. Vielmehr konnten Holtappels und Tillmann gerade an Schulen, die in dieser Manier versuchten, durch rigide Regelanwendung und Disziplinierung der Probleme Herr zu werden, einen interdependenten Aufschaukelungsprozess, eine „Eskalationsspirale“ zwischen Devianz, Etikettierung, problematischer Stigmabewältigung und den wieder verschärften Reaktionen der Schule“ beobachten.

Deutlich geringer fiel die Gewaltbelastung der Tendenz nach an Schulen aus, deren Schulklima durch förderndes Lehrerengagement, durch von Akzeptanz und Verständnis geprägte Lehrer-Schüler-Beziehungen und durch ein aktives Bemühen um gute Sozialbeziehungen der Schüler untereinander geprägt war. Förderlich wirkte sich in dieser Hinsicht ferner eine Lernkultur aus, die durch lebensweltbezogenes und schülerorientiertes Lernen gekennzeichnet war und in der die Schüler den Leistungsdruck nicht als ausgeprägte Belastung empfanden.

7. Was könnte „Erziehung stärken“ also im Hinblick auf die Schule heißen?

Damit ist gewissermaßen auch schon die Zielrichtung markiert, in die sich eine Schule, die ihren erzieherischen Anspruch Ernst nimmt, zu entwickeln hätte. Alle Maßnahmen, die dazu beitragen, ein Schulklima zu schaffen, das von Respekt, Interesse, Ernsthaftigkeit, Fairness und Freundlichkeit geprägt ist, haben zugleich eine präventive Bedeutung im Hinblick auf die Vermeidung bzw. Reduzierung von Verhaltensauffälligkeiten.

Hartmut von Hentig gehört wohl zu den Schultheoretikern, die sich am intensivsten Gedanken darüber gemacht haben, wie eine Schule gestaltet sein müsste, die nicht nur Unterrichtsanstalt ist, sondern die tatsächlich auch den erzieherischen Anspruch ernst nimmt. „Die Menschen stärken, die Sachen klären“, lautet ein Buchtitel von ihm, in dem er den doppelten Auftrag der Schule auf eine knappe Formel bringt (v. Hentig 1985). In einem anderen Buch mit dem Titel „Humanisierung – eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik“ hat er versucht ebenfalls sehr prägnant Lernbedingungen zu formulieren, die als Maßstäbe dafür betrachtet werden können, inwieweit eine Schule diesem doppelten Anspruch gerecht wird. Der in diesem Sinne erzieherisch bedeutsame, „humane“ Lern- und Erfahrungsraum Schule soll nach Hentig ein Ort sein, „... an dem sich die Lust an der Sache einstellen kann“, „... an dem Konzentration möglich ist und Durchhaltekraft belohnt wird“, „... an dem man gemeinsame Grunderlebnisse hat und sich bewußt macht“, „... an dem Gemeinnut herrscht und wohltut“, „... an dem man mit einem Stück Natur leben kann“, an dem man „erfahren kann, wie man Frieden macht und an dem die Frage nach dem Sinn gestellt werden kann – und gestellt wird“ (v. Hentig 1987).

„Erziehung stärken“ im Rahmen der Schule heißt weiterhin Räume, Zeiten und Gelegenheiten außerhalb des normalen Unterrichtsalltags zu erhalten und auszubauen, an denen „ungewöhnliches Lernen“ stattfinden kann, in denen sich Schüler und Lehrer jenseits der üblichen Rollenzuschreibungen begegnen können, in denen Schüler jenseits der bisweilen eher frustrierenden Erfahrungen mit dem konventionellen schulischen Lernen erleben können, dass sie doch Begabungen haben und dass sie mit ihren individuellen Fähigkeiten einen wichtigen Beitrag für ein gemeinsames Vorhaben leisten können; sei dies ein Musik-, Theater-, Tanz-, Video-, oder sonstiges Projekt.

Von daher ist es besonders bedauerlich, dass derzeit bisweilen eher gegenläufige Tendenzen an den Schulen zu beobachten sind: An einer Schule, in der ich zur Praktikumsbetreuung eingesetzt war, waren die Lehrer über die ihnen zugemuteten objektiven Verschlechterungen ihrer Arbeitsbedingungen durch Dienstzeiterhöhungen dermaßen empört,

dass sie sich darauf verständigten, aus Protest sämtliche schulische Aktivitäten, die über das „Unerlässliche und Nötige“, sprich über die Vorbereitung und Abhaltung des Unterrichts, hinausgingen, also Dinge wie Ausflüge, Schulfeste Schullandheimaufenthalte, Schüleraustausch, Streetballturniere, Theater-AGs, Mädchengruppen etc., vorläufig auszusetzen. Damit drohte dort der ganze Bereich eines reichhaltigen und differenzierten Schullebens wegzubrechen, der mit großem Engagement über lange Jahre hinweg aufgebaut worden war.

Der Bayerische Lehrer- und Lehrerinnenverband BLLV hat eine „Initiative Rotstift“ „gegen die weitere massive Verschlechterung der Arbeits- und Lernbedingungen an Bayerns Schulen“ ins Leben gerufen und alle Lehrkräfte in einer Mitgliederbefragung aufgefordert, zu benennen, in welchen Bereichen sie sich künftig zur Reduzierung beziehungsweise Streichung bisher freiwillig erbrachter Leistungen gezwungen sehen. An der Spitze der Nennungen standen hier Dinge wie Schullandheimaufenthalte, Abschlussfahrten, Aktivitäten mit Schülern am Nachmittag oder am Abend, sowie die freiwillige Elternarbeit in Form von Elternstammtischen. Also gerade jene Aktivitäten, die in besonderem Maße Chancen für persönliche Begegnung und für die Wahrnehmung der erzieherischen Aspekte des Lehrerberufs bieten (Hüfner 2004).

Die Ausgabe des Magazins FOCUS, die just am Tag des Heilbronner Kongresses erschienen ist, trägt den Titel, „Vorsicht wütende Lehrer – mehr arbeiten für weniger Geld. Ersatz-Eltern für unerzogene Schüler. Die Pädagogen drohen mit Boykott“. Dort wird von entsprechenden Initiativen der Lehrerverbände in unterschiedlichen Bundesländern berichtet, die Lehrer dazu aufzufordern, als Reaktion auf die „Zumutungen“ seitens der Kultusministerien, ihr freiwilliges, über das Unterrichtsdeputat hinausgehendes Engagement für ihre Schule und für ihre Schüler zu „überdenken“. All dies stellt natürlich eine Entwicklung dar, die der Absicht, „Erziehung zu stärken“, diametral entgegengläuft. Denn diese Absicht hat ja überhaupt nur dann eine Chance, wenn die Lehrer ihre Aufgabe bewusst weiter fassen als „nur“ ihren Unterricht vorzubereiten und abzuhalten, ihre Korrekturen anzufertigen und ihre Zeugnisse zu formulieren. Es stimmt schon bedenklich, wenn Lehrerverbände sich zu solchen Initiativen gezwungen sehen um auf die Belastungsgrenzen ihrer Mitglieder hinzuweisen.

„Erziehung stärken“ im Rahmen der Schule müsste vor allem heißen, im Sinne von Fend die „professionelle Sorgehaltung“ der Lehrer für ihre Schüler zu stärken. Und dies bedeutet im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit „Auffälligkeiten im Verhalten“, die Einfühlung und das Verstehen der Lehrerinnen und Lehrer für diese Phänomene und die dahinterstehenden Probleme zu erhöhen. In der Regel ist es ja eher so, dass solche Verhaltensauffälligkeiten von den Lehrern und Erziehern primär als Störung ihres Unterrichts, als Zumu-

tungen für die Klasse und als Kränkungen im Hinblick auf ihre eigene pädagogische Kompetenz erlebt werden und entsprechende psychische Abwehrreaktionen hervorrufen. Daher müsste es unter dem Anspruch „Erziehung zu stärken“ darum gehen, an Schulen Reflexionsräume zu schaffen, in denen solche Probleme in Ruhe und mit Gelassenheit betrachtet und besprochen werden können. Zwar gibt es Angebote wie Fallbesprechungsgruppen, Supervision, Balint-Gruppen, die genau diesem Zweck dienen, doch werden sie im schulpädagogischen Feld nur von kleinen Minderheiten in Anspruch genommen. Während etwa für die Teams von psychosozialen Beratungsstellen oder von Einrichtungen der Jugendhilfe die feste Etablierung von solchen Reflexionsräumen heute zum professionellen Standard gehört und dort immer wieder der Blick auf die gemachten Erfahrungen und die damit zusammenhängenden Gefühle gerichtet wird, hat sich im schulpädagogischen Feld kaum eine solche Reflexionskultur entwickelt. Lehrerkonferenzen drehen sich meist um organisatorische und verwaltungsmäßige Dinge. Dass in diesem Kreis gemeinsam offen und ernsthaft darüber reflektiert wird, warum sich die Beziehung zwischen Lehrer R. und Schüler W. in letzter Zeit so schwierig gestaltet, warum beide immer wieder in das gleiche Muster wechselseitiger Provokation und Entwertung hineingeraten, ist kaum denkbar. Dass der Schulrat hier tatsächlich hilfreichen Rat geben könnte, erst recht nicht. Im Allgemeinen herrscht an den Schulen noch heute eher eine Tendenz der Problemléugnung und Konfliktverdrängung vor, bei der jeder einzelne Lehrer so tut, als seien Disziplinschwierigkeiten für ihn kein besonders relevantes Thema. Gegen diese scheinbare Selbstverständlichkeit hat Opp unter dem Titel „Reflexive Professionalität“ die Frage aufgeworfen: „Wie können Pädagogik und soziale Arbeit sich selbst so zum Problem werden, dass sie ihre eigene Professionalität qualitativ steigern können?“ und er deutet auch die Lösungsperspektive an: „Dazu müssen wir pädagogische Konfliktfelder, ‚Mißverstehen‘, aber auch pädagogisches Misslingen als Herausforderung und Inspiration für die Suche nach neuen Wegen und Lösungen verstehen. Es gibt keine Erziehung ohne ‚Scheitern‘“ (Opp 1998, S. 148).

Dabei könnte diese Perspektive der offenen Auseinandersetzung mit den Belastungen und Schwierigkeiten im Dienste der Steigerung der professionellen Qualität durchaus ihre Verlockungen haben. Denn es gibt Belege dafür, dass eine solche Offenheit gegenüber externer Unterstützung und Beratung, d.h. die Aufgabe der pädagogischen Einzelkämpferexistenz, auch der psychischen Gesundheit der Betroffenen zugute kommt. Eventuell könnte dies neben der einzelfallbezogenen Förderarbeit auch eine Aufgabe ambulant tätiger Sonderpädagogen in der Regelschule sein, in diesem Sinn katalytisch zu wirken, d.h. die Diskussion und Modifikation problematischer Routinen und Rahmenbedingungen an der Regelschule anzuregen, Räu-

me und Formen der gemeinsamen Reflexion von Schwierigkeiten zu etablieren und damit die „professionelle Sorgehaltung“ für Problemschüler an der Regelschule zu erhöhen. Helmut Reiser hat in diesem Sinn einmal etwas subversiv zu einer „sonderpädagogischen Verseuchung“ der Regelschule aufgefordert (Reiser 1997, S. 273).

8. Schluss

Kinder mit „Auffälligkeiten im Verhalten“ ecken in vieler Hinsicht an und geraten in Konflikt mit ihrer Umwelt. Unterschiedliche Instanzen, Institutionen und Professionen sind mit ihnen und den Problemen die sie machen und die sie haben befasst: Lehrer, Heimerzieher, Sozialpädagogen, Ausbilder, Psychologen, Therapeuten, Kinder- und Jugendpsychiater, Polizisten, Juristen... . All diese Professionen und Institutionen haben gewissermaßen ihre eigenen Handlungslogiken. Da gibt es eine „Schullogik“, der es in erster Linie um die Vermittlung von Wissen und um ungestörtes Lernen in großen Lerngruppen geht; da gibt es eine Verwaltungslogik, der es in erster Linie um korrekte, reibungslose Abläufe in Institutionen geht; da gibt es eine psychologisch-diagnostische Logik, der es um die präzise Erfassung von Symptomen und um die Einordnung in komplexe Störungskataloge geht; da gibt es eine medizinisch-pharmakologische Logik, die etwa bei hyperaktiven Kindern Defekte im Dopaminstoffwechsel ausmacht und wirksame chemische Gegenmittel empfiehlt; da gibt es eine kriminalistisch-juristische Logik, die Verstöße gegen bestehende Rechtsnormen feststellt und entsprechende Verfahren einleitet.

„Erziehung stärken“ müsste von daher vor allem heißen, gegenüber all diesen Formen der „Behandlung“ von Abweichungen im Verhalten, irgendwie eine „pädagogische Logik“ zur Geltung zu bringen. Worin aber könnte diese bestehen? Am ehesten vielleicht im Beharren darauf, dass auch die problematischen „Abweichungen im Verhalten“, die von außen oftmals sinnlos, belastend und selbstschädigend erscheinen, irgendeinen subjektiven Sinn für die Betroffenen haben müssen, den es zu verstehen gilt, in der Überzeugung, dass es darum geht, durch geeignete pädagogische Angebote und Beziehungen Möglichkeitsräume zu eröffnen, in denen sich produktive Entwicklungen ereignen können. Vielleicht auch in dem finnische Motto, dass man kein Kind einfach zurücklassen, aufgeben, ausgrenzen darf. Auch dann nicht, wenn es bisweilen viel Aufregung, Ärger und Enttäuschung verursacht.

Hartmut von Hentig hat in seiner Einführung in den neuen Bildungsplan gemeint, darin käme ein grundlegender Wandel im Selbstverständnis der Schule zum Ausdruck, den er auf

die Formel bringt: „weg von der Belehrungsanstalt, hin zu einer pädagogischen Einrichtung“ (Hentig 2004, S. 18). Gleichzeitig hat er davor gewarnt, sich auf die magische Wirkung schöner Formulierungen in Bildungsplänen zu verlassen: „Ermutigung, die Vermeidung von unnötigem Versagen (Demotivation) sind hohe Künste und können nicht in einem Bildungsplan verordnet werden“ (ebd.).

Letztendlich hängt es von den einzelnen Schulen, von den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und ihrem pädagogischen Engagement, ihrer Reflexivität, ihrer Kreativität, ihrer „pädagogischen Sorgehaltung“ ab, ob die Entwicklung an Baden-Württembergs Schulen tatsächlich in diese Richtung geht. Angesichts der Vielfalt der Initiativen und Modelle, die in den zahlreichen Foren auf dem Heilbronner Kongress vorgestellt wurden und angesichts der spürbaren Ernsthaftigkeit und des Engagements bei den vielen Lehrerinnen und Lehrern, die dort versammelt waren, besteht trotz mancher skeptischer Gedanken, die in diesem Text vorgetragen wurden, dennoch Grund zur Zuversicht.

Literatur:

- Bernfeld, S.: Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt 1967
Bernhard, Th.: Ein Kind. München 1985
Bittner, G.: Die autobiographische Perspektive: Lebens- und Erziehungsschicksale vor dem Richterstuhl der betroffenen Subjekte. In: ders.: Kinder in die Welt, die Welt in die Kinder setzen. Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart, Berlin, Köln 1996
DER SPIEGEL 46/2003 Klassenkrampf. Warum Lehrer und Schüler in Deutschland versagen
Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000
Fend, H.: „Gute Schulen – schlechte Schulen“ – Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 78. Jg. 1986, S. 275-293
Fend, H.: Schulqualität. Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. In: Neue Sammlung 28. Jg. 1988, S. 537-547
Florin, I./Tunner, W.: Behandlung kindlicher Verhaltensstörungen. Verhaltenstherapeutisches Übungsbuch für psychologisch und pädagogisch interessierte Eltern. München 1973⁵
FOCUS 19/2004 vom 3. 5. 2004: Vorsicht wütende Lehrer – mehr arbeiten für weniger Geld. Ersatz-Eltern für unerzogene Schüler. Die Pädagogen drohen mit Boykott“
Fröhlich, V./ Göppel, R. (Hrsg.): Was macht die Schule mit den Schülern? – Was machen die Schüler mit der Schule? Psychoanalytisch-pädagogische Blicke auf die Institution Schule. Gießen (Psychosozial-Verlag) 2003
Gaschke, S.: Die Elternkatastrophe. In: DIE ZEIT vom 26. 4. 2001
Giesecke, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985
Giesecke, H.: Vorbehalte gegen eine Sozialpädagogisierung der Schule. In: Neue Sammlung, 25. Jg. 1985, S. 475-509
Giesecke, H.: Wozu ist die Schule da? In: Neue Sammlung, 35. Jg. (1995), S. 93-104
Gottman, J.: Kinder brauchen emotionale Intelligenz. München 1997
Hacke, A.: Der kleine Erziehungsberater. München 1992
Heinemann, E.: Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht der Sonderschule. In: Heinemann, E./Grüttner, Th./Rauchfleisch, U.: Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie. Frankfurt, 1992, S. 39-89

- Heinemann, E.: Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3, Mainz 1991 S. 127-138
- Hentig, H.v.: „Humanisierung“ - Eine verschämte Rückkehr zur Pädagogik? Andere Wege zur Veränderung der Schule. Stuttgart 1987
- Hentig, H.v.: Abdankung. In: Fauser, P. (Hrsg.): Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Neuen Sammlung. Seelze 1996, S. 57-66
- Hentig, H.v.: Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart 1985
- Hentig, H.v.: Einführung in den Bildungsplan 2004. www.schule-bw.de/unterricht/bildungsstandards/gymnasium/gy_vorspann.pdf
- Hentig, H.v.: Vorwort. In: Ariès, Ph.: Die Geschichte der Kindheit. München 1975, S. 7-44
- Hesse, H.: Unterm Rad. Frankfurt 1906
- Hiller, G.G./Nestle, W. (Hrsg.): Ausgehaltene Enttäuschungen. Geschichten aus den Arbeitsfeldern der Lernbehindertenpädagogik. Langenau, Ulm 1997
- Hiller, G.G./Nestle, W. (Hrsg.): Ausgehaltene Enttäuschungen. Geschichten aus den Arbeitsfeldern der Lernbehindertenpädagogik. Ulm 1999
- Holtappels, H.G./Tillman, K.-J.: „Hausgemachte“ Gewaltrisiken – und was in der Schule dagegen getan werden kann. In: Pädagogik 1/1999, S. 8-12
- Holzappel, H.: Koalition der Vernunft - Warum in finnischen Schulen vieles anders ist. In: Erziehung & Wissenschaft, Heft 5/2002, S.23-25
- Hüfner, G.: Die Vielfalt der freiwilligen Lehrerleistungen kann nicht aufrechterhalten werden! Ergebnisse der BLLV-Mitgliederbefragung. In: Bayerische Schule, 57. Jg. 2004, Heft 1/2, S. 8-10
- Jegge, J.: Dummheit ist lernbar. Erfahrungen mit „Schulversagern“. München 1991
- Kanders u.a.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Rolff, H.-G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.9. Weinheim 1996, S. 57-113
- Lebert, B.: Crazy. Köln 2000²⁵
- Lempp, R.: Die Belastung der Familie durch die Schule. In: Pädagogik, 43. Jg., 1991, S. 25-27
- Mosel, S.: Jugendliche mit Borderline-Syndrom in der Schule. Über die Wahrnehmung des Problems und die Möglichkeiten des pädagogischen Umgangs. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit an der PH Heidelberg. Heidelberg 2003
- Neidhard, W.: Kinder, Lehrer und Konflikte. Vom psychoanalytischen Verstehen zum pädagogischen Handeln. Juventa, München 1977
- Opp, G.: Reflexive Professionalität. Neue Professionalisierungstendenzen im Arbeitsfeld der Kinder- und Jugendhilfe. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 4/1998, S. 148-158
- Reiser, H.: Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 7/97, S. 266-275
- Rutter, M./Maughan, B./Mortimore, J./Ouston, J.: Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim und Basel 1980
- Speck, O.: Erziehungsschwierigkeiten – Vorbeugung durch Erziehung. In: Neukäter, H. (Hrsg.): Verhaltensstörungen verhindern. Prävention als pädagogische Aufgabe. Oldenburg 1991
- Zinnecker, J.: Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Entwicklungssoziologie. 20. Jg. 2000, H. 3, S. 272-290
- Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L.: null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2002

Schüler/innen-Erwartungen an Lehrkräfte im Vergleich mit den Einschätzungen des tatsächlichen Verhaltens

	Stimmt für die meisten Lehrer	Ist für einen guten Lehrer besonders wichtig
Die Lehrer behandeln alle Schüler gleich	27 %	77 %
Die Lehrer können schwierige Sachverhalte gut erklären	20 %	76 %
Zu den Lehrern habe ich großes Vertrauen	10 %	59 %
Die Lehrer kümmern sich darum, wie es den Schülern geht	19 %	57 %
Die Lehrer lassen die Schüler mitbestimmen, wie im Unterricht vorgegangen wird	8 %	52 %
Die Lehrer bestimmen im Großen und Ganzen, was wir im Unterricht machen sollen	74 %	16 %

Quelle: Kanders u.a.1996 S. 37

Das schwindende Vertrauen in die Erwachsenenengeneration und der wachsende Einfluss der Gleichaltrigen

	Stimmt genau / stimmt viel- leicht	Stimmt kaum / stimmt nicht
„Die wenigsten Erwachsenen verstehen die Probleme von Jugendlichen wirklich“	70%	30%
„Die Erwachsenenengeneration verbaut durch ihre Politik heute unsere Zukunft“	63%	37%
„Ich halte nicht viel von den Erfahrungen der Erwachsenen, ich verlasse mich lieber auf mich selbst“	60%	40%
„Bei gleichaltrigen Freunden und Freundinnen lerne und erfahre ich mehr als bei Erwachsenen“	59%	41%

Jugendliche: 13-18 Jahre, n= 720

Quelle: Zinnecker u.a. 2002

Lehrer-Schüler-Beziehungen aus Schülersicht

	Stimmt genau	Stimmt eher	Stimmt eher	Stimmt nicht
Man wird an dieser Schule von den meisten Lehrer(innen) ernst genommen	25%	51%	18%	6%
Die Lehrer(innen) fragen uns häufig nach unserer Meinung, wenn etwas entschieden oder geplant werden soll	33%	42%	19%	7%
Mit einigen Lehrer(innen) reden wir häufig auch außerhalb des Unterrichts über Privates	12%	20%	34%	35%
Es gibt Lehrer(innen) bei uns, die uns vor der ganzen Klasse blamieren	25%	22%	29%	24%
Jugendliche: 13-18 Jahre, n= 6.3.92 Quelle: Zinnecker u.a. 2002				

Wer sind deine Vorbilder?

Rang	Männliche Personen		Weibliche Personen	
1	Sportler	34%	Mutter	27%
2	Vater	23%	Sängerin	16%
3	Sänger	16%	Schauspielerin	7%
4-5	Schauspieler	10%	Freundin	7%
4-5	Musiker einer Band	10%	Schwester	6%
6-7	Freund	5%	Sportlerin	4%
6-7	Bruder	5%	Musikerin einer Band	3%
8	Großvater	3%	Großmutter	3%
9-12	Wissenschaftler	2%	Verwandte (Tante, Cousine)	2%
9-12	Verwandter (Onkel, Cousin)	2%	Lehrerin	2%
9-12	Religiöser Mann, Heiliger	2%	Religiöse Frau, Heilige	1%
9-12	Lehrer	2%	Wissenschaftlerin	1%
13	Politiker	1%	Politikerin	0%

Jugendliche: 13-18 Jahre, n= 644

Quelle: Zinnecker u.a. 2002

Rolf Göppel

Was heißt „Erziehung stärken“?

1. Kann man „Erziehung“ überhaupt „stärken“?
2. Welche gesellschaftlichen Tendenzen schwächen heute die erzieherischen Einflussmöglichkeiten von Eltern?
3. Bieten soziale Techniken oder moralische Appelle eine Lösung der Problematik?
4. Kann, soll, darf die Schule überhaupt „erziehen“?
5. Wie beurteilen die Schülerinnen und Schüler selbst die erzieherischen Wirkungen der Schule?
6. Welche Aspekte der Schule sind nach den Ergebnissen der empirischen Schulforschung für die *erzieherischen* Wirkungen der Schule maßgeblich?
7. Was könnte „Erziehung stärken“ im Hinblick auf die Schule heißen?
8. Schluss