Rolf Göppel, Thomas Rihm
und Veronika Strittmatter-Haubold (Hrsg.)

Muss – kann – darf die Schule erziehen?

Schriftenreihe der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg
Band 55

Herausgegeben von der
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Wissenschaftlicher Beirat
Sabine Kaufmann, Reinhard Mehring, Hans-Bernhard Petermann,
Veronika Strittmatter-Haubold, Birgit Werner

Muss – kann – darf die Schule erziehen?

11. Heidelberger Dienstagsseminar

Herausgegeben von
Rolf Göppel, Thomas Rihm
und Veronika Strittmatter-Haubold

Mattes Verlag · Heidelberg 2011

Herausgeber:

Rolf Göppel, Dr. phil., Professor für Allgemeine Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Thomas Rihm, Dipl.-Päd., abgeordneter Lehrer (SoL) am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Veronika Strittmatter-Haubold, Dr. phil., Akademische Direktorin am Institut für Erziehungswissenschaften der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Leiterin des Instituts für Weiterbildung und Geschäftsführerin der Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung an der Pädagogischen Hochschule e.V.

Bibliographische Information Der Deutschen Nationalibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über `http://dnb.ddb.de` abrufbar.

ISBN 978-3-86809-053-6

© Mattes Verlag 2011

Mattes Verlag GmbH, Steigerweg 69, 69115 Heidelberg
Telefon (06221) 459321, Telefax (06221) 459322
Internet www.mattes.de, E-Mail verlag@mattes.de
Erstellung der Druckvorlage: Janine Jahnke
Druck: Beltz Druckpartner GmbH & Co. KG, Hemsbach

Inhalt

Vorwort 7

Einleitung

Rolf Göppel
Schule und Erziehung – ein kompliziertes Verhältnis 9

Grundsätzliches

Rolf Göppel
„Elternkatastrophe“!? – Ist der „Bildungsnotstand in Deutschland“ die Folge eines „Erziehungsnotstandes“? 21

Thomas Rihm
Erziehung: Sinnbezogene Unterstützung in Lernprozessen 45

Sichtweise der betroffenen Subjekte

Imbke Behnken, Sabine Maschke, Ludwig Stecher & Jürgen Zinnecker
„Das Kind hinter Pisa – Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt“ 65

Volker Krumm
Kränkung statt Ermutigung – eine typische Erfahrung von Schülern und Schülerinnen 89

Katrin Lohrmann
Kognitive Aktivierung und Langeweile 119

Zeiten und Räume

Sabine Brendel & Heike Seupel
„Den ganzen Tag bilden und betreuen?“ – Verzahnung zwischen Vor- und Nachmittag im Ganztag 139

Anne Sliwka
Service Learning an Ganztagsschulen: Etwas für andere tun und selbst dabei lernen 151

Christian Rittelmeyer
Der Schulbau als Erziehungsmilieu 163

Anforderungen an Lehrkräfte

Katja Staudinger
Erziehungskompetenz: Selbsteinschätzung von Lehrerinnen und Lehrern 179

Epilog

Ulrich Herrmann & Michael Felten
Muss – kann – darf die Schule erziehen?
Ein „Streitgespräch“ zwischen einem praxisbegleitenden Theoretiker und einem theorieinteressierten Praktiker 197

Autorinnen und Autoren 205

Vorwort

„Das Schulprogramm verlangt einleitend vom Lehrer die Erziehung zum sittlich-religiösen Menschen – und zählt dann die Fächer und den Stoffplan auf.“
Siegfried Bernfeld

Siegfried Bernfeld weist in seiner ironisch-provokativen Anmerkung auf den Gegensatz zwischen hehrem Postulat nach Erziehung durch die Schule und prosaischer Schulwirklichkeit hin. Dass dieser Gegensatz häufig „Stoff“ für kontroverse Diskussionen wurde, können wir im Rückblick auf unsere jahrelangen Forschungs-, Lehreraus- und Weiterbildungsarbeit als Hochschullehrer/innen nur bestätigen. Fragen, die im Rahmen dieser Diskussionen formuliert wurden, bezogen sich zunächst auf das Verhältnis des grundgesetzlich verbrieften Rechts bzw. der dort betonten Pflicht der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder und dem im Schulgesetz geforderten Erziehungsauftrag der Schule. Falls sich dieses Verhältnis zur Zufriedenheit der Beteiligten bestimmen lässt, stellt sich weiterhin die Frage nach dem Stellenwert bzw. der Funktion, die die geforderte Erziehungstätigkeit im Hinblick auf die „Kernaufgabe“ von Schule hat, nämlich Bildung zu ermöglichen. Und letztlich damit eng verbunden die Frage nach den Umsetzungsformen und Realisierungschancen der intendierten Erziehungsmaßnahmen in der Schule.

Rasche oder gar eindeutige Antworten fanden sich in diesen Arbeits- und Diskussionszusammenhängen nicht. Vielmehr provozierten diese Fragen, so unsere Erfahrung, eher kontroverse Auseinandersetzungen mit dem umrissenen Gegenstand schulischer Erziehung. Es schien uns deshalb lohnend, dieser Problematik im Rahmen einer Vortragsreihe des *Heidelberger Dienstagsseminars/Studium generale* der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, Raum zu geben und uns dabei kritisch und konstruktiv auf die Suche nach Möglichkeiten und Grenzen einer *Erziehung im Rahmen der Schule* zu begeben. Vorläufige Antworten auf diese Fragen sollen durch Annäherungen an das Thema aus verschiedenen Blickwinkeln möglich werden. Dabei ging es auch darum, Anhaltspunkte herauszuarbeiten, die die veränderten gesellschaftlichen Erwartungen bzw. Anforderungen an Erziehung deutlich machen, und die die damit verbundenen Auswirkungen auf die Schule sowie auf die Lehreraus- und Weiterbildung aufzeigen. Solche Anhaltspunkte finden sich in den nachfolgenden Beiträgen, die zum einen auf eine grundsätzliche Bestandsaufnahme des Verhältnisses von Schule und Erziehung abzielen, die zum anderen den persönlichen Sichtweisen der betroffenen Subjekte des schulischen Geschehens nachspüren und die schließlich den räumlichen, zeitlichen und personalen Voraussetzungen des Erziehungsgeschehens in der Schule nachforschen.

So geht *Rolf Göppel* der Frage nach, welche Erwartungen und Ansprüche Eltern und Schüler heute tatsächlich an die Schule haben und ob die oft gehörte These einer zunehmenden Delegation von elterlicher Erziehungs-

verantwortung an die Schule überhaupt zutrifft. *Thomas Rihm* untersucht, wie sich im Unterricht „Erziehung", vom Standpunkt der Lernenden aus gesehen, zum „Lehren" verhält bzw. verhalten sollte, damit Lernprozesse unterstützt und nicht behindert werden. *Imke Behnken* lässt folglich die Schüler/innen zu Wort kommen, rückt deren subjektives Erleben in dem Mittelpunkt, fragt nach den Merkmalen, die sie an der Schule schätzen bzw. die sie dort belasten sowie danach, welchen Stellenwert die Schule insgesamt in ihrem Leben einnimmt. *Volker Krumm* nimmt die Spur auf und macht die Ursachen und Folgen der „lehrerinduzierten Lernbehinderungen" zum Thema: Wie kommt es durch die häufigen Kränkungen und Demütigungen, die Schüler in der Schule erfahren, zu Desinteresse, Distanzierung und Ablehnung, wie dazu, dass Schule tendenziell von ihren Adressaten eher als „Zumutung", „Zwang", und „feindliche Institution" erlebt wird denn als spannendes Lern- und Unterstützungsangebot? Die Langeweile, die zum Bestandteil nahezu jeder Schullaufbahn gehört, arbeitet *Katrin Lohrmann* in ihrem empirischen Beitrag heraus. Welche neuen Herausforderungen und Möglichkeiten die Ganztagesschule mit ihren komplexeren Zeit- und Aktivitätsstrukturen mit sich bringt bzw. eröffnet, diskutieren *Sabine Brendel* und *Heike Seupel*. *Anne Sliwka* knüpft daran an und erörtert, wie sich gerade in solchen Strukturen durch ernsthaftes Engagement der Schüler/innen in Projekten des „Service Learning" auch ganz neue erzieherische Chancen auftun. *Christian Rittelmeyer* fragt aus architekturpsychologischer und -pädagogischer Sicht nach den „erzieherischen Wirkungen", die von den äußeren, räumlichen Strukturen der Schulbauten auf die Befindlichkeit der Schüler/innen und die Lernatmosphäre ausgehen, wenn Schulbauten also quasi als in Beton gegossene pädagogische Ideen verstanden werden. Und schließlich: *Katja Staudinger* geht in ihrem Text der Frage nach jenen Kompetenzen nach, die Lehrer/innen brauchen, wenn sie in der Lage sein wollen, ein positives erzieherisches Verhältnis zu den Schüler/innen, für die sie Verantwortung tragen, aufzubauen. Das dokumentierte „Streitgespräch" zwischen *Ulrich Herrmann* und *Michael Felten* rundet schließlich die Beiträge ab, indem dort die unterschiedlichen Aspekte der Vortragsreihe mit den Fragen nach einem angemessenen Verständnis von „Lehrerprofessionalität" und nach den Möglichkeiten des Erwerbs der dafür erforderlichen pädagogischen Menschenkenntnis verknüpft werden.

Wir hoffen, dass die Beiträge dieses Bandes, die wichtige Diskussion um den Stellenwert von Erziehung im Rahmen der Schule bereichern, indem sie einerseits Lösungsperspektiven andeuten, andererseits aber auch weiterführende Fragen aufwerfen, die einen Austausch der Beteiligten in Gang halten.

Heidelberg, Juli 2011

Rolf Göppel, Thomas Rihm, Veronika Strittmatter-Haubold

Einleitung

Rolf Göppel

Schule und Erziehung – ein kompliziertes Verhältnis

Die Fragestellung dieses Bandes – „Muss, kann, darf die Schule erziehen?“ – hat zweifellos für viele etwas Irritierendes, vielleicht auch etwas Provokatives. Die drei im Titel enthaltenen alternativen Hilfsverben stehen dabei für drei unterschiedliche Fragerichtungen:

Muss die Schule erziehen – weil es sonst keiner mehr tut, weil die Eltern als pädagogische „Laien“ in der pluralistischen, individualisierten, enttraditionalisierten Welt von heute mit dieser Aufgabe zunehmend überfordert sind, die Lehrer aber über eine professionelle pädagogische Ausbildung verfügen und die Schule zudem die einzige Institution ist, die alle Kinder flächendeckend erreicht?

Kann die Schule überhaupt erziehen – hat sie die dafür notwendigen Ressourcen und Einflussmöglichkeiten auf die Schülerinnen und Schüler oder ist das nur ein frommer Wunsch, der zwar in Präambeln und Leitbildern steht, dem aber keine Realität entspricht?

Darf die Schule sich überhaupt anmaßen, die Kinder zu erziehen, also jenseits der Vermittlung von Kenntnissen und Kompetenzen, direkten Einfluss auf die „psychischen Dispositionen“ der Kinder zu nehmen oder dringt sie damit in das angestammte Hoheitsgebiet der Eltern ein? Verstößt sie mit forcierten Ambitionen der erzieherischen „Menschenformung“ eventuell gar gegen Artikel 6, Abs. 2 des Grundgesetzes in dem es heißt „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“. Es ist ja keineswegs von vorn herein ausgemacht, dass es zwischen Elternhaus und Schule immer Konsens gibt – weder hinsichtlich der primären Erziehungsziele, noch hinsichtlich der Frage, mit welchen erzieherischen Mitteln diese am besten zu befördern sind.

Vermutlich aber werden die meisten Leser auf die Titelfrage spontan antworten: „Natürlich darf, kann und muss die Schule erziehen!“ Manche werden die Titelfrage vielleicht überhaupt als eine rein rhetorische Formulierung abtun. Schließlich ist im Schulgesetz Baden-Württembergs gleich der erste Paragraph mit „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ überschrieben. Man kann ja schlecht per Gesetz etwas festschreiben und fordern, was gar nicht möglich, gar nicht zulässig oder gar nicht notwendig wäre. In diesem ersten Paragraphen des Schulgesetzes heißt es u. a.:

(2) Die Schule hat den in der Landesverfassung verankerten Erziehungs- und Bildungsauftrag zu verwirklichen. Über die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten hinaus ist die Schule insbesondere gehalten, die Schüler

- *in Verantwortung vor Gott, im Geiste christlicher Nächstenliebe, zur Menschlichkeit und Friedensliebe, in der Liebe zu Volk und Heimat, zur Achtung der Würde und der Überzeugung anderer, zu Leistungswillen und Eigenverantwortung sowie zu sozialer Bewährung zu erziehen und in der Entfaltung ihrer Persönlichkeit und Begabung zu fördern,*
- *zur Anerkennung der Wert- und Ordnungsvorstellungen der freiheitlich-demokratischen Grundordnung zu erziehen, ...*
- *auf die Wahrnehmung ihrer verfassungsmäßigen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten vorzubereiten und die dazu notwendige Urteils- und Entscheidungsfähigkeit zu vermitteln,*
- *auf die Mannigfaltigkeit der Lebensaufgaben und auf die Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt mit ihren unterschiedlichen Aufgaben und Entwicklungen vorzubereiten.*

Die „Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten" als Aufgabe der Schule wird hier quasi nur en passant, als gewissermaßen selbstverständliches Alltagsgeschäft, das nicht weiter der Rede wert ist, erwähnt. Das darüber hinaus gehende „Erzieherische", wird dagegen – als das eigentlich Bedeutsame und Zentrale – wortreich und differenziert beschrieben bzw. beschworen. Man könnte somit die Titelfragen als beantwortet betrachten und das Thema auf sich beruhen lassen. Wozu also eine Vorlesungsreihe zu diesem scheinbar so eindeutigen Thematik und dann auch noch eine daraus erwachsende Publikation? Andererseits könnte man erwidern, dass in dem zitierten Eingangsparagraphen des Schulgesetzes lediglich ein Auftrag und ein Anspruch formuliert sind und mitnichten klar ist, ob und wie diese einzulösen seien.

Wenn man im Gedankenexperiment einmal in eine fiktive pädagogische Zukunft blickt und durchspielt, was wohl herausgekommen würde, wenn die PISA-Forscher ernsthaft daran gingen „outputorientiert" die realen Leistungen der Schulen hinsichtlich der anspruchsvollen Erziehungsziele, die im §1 des Schulgesetzes formuliert sind, zu überprüfen. Wenn sie also „Kompetenzskalen" und „Niveaustufen" für Dinge wie „Gottvertrauen", „christliche Nächstenliebe", „Menschlichkeit", „Friedensliebe", „Liebe zu Volk und Heimat", „Achtung der Würde und der Überzeugung anderer" etc. entwikkeln würden, um den jährlichen „Kompetenzzuwachs" der Schüler hinsichtlich dieser Dimensionen zu „messen" ... die Ernüchterung wäre wohl größer als angesichts des bescheiden Abschneidens der deutschen Schüler bei der mathematischen, der naturwissenschaftlichen und der Lesekompetenz in der ersten PISA-Studie.

Man kann aber auch ein Stück in der Geschichte der Pädagogik zurückblicken und etwa Bernfelds bissige Bemerkungen aus seinem Buch „Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung" dagegen halten, wo er 1925 schon ge-

nau diese Diskrepanz zwischen hehrem Anspruch und schlichter Realität der Lehrertätigkeit kritisiert:

„Die Aufgabe des Lehrers ist präzis: er hat zu unterrichten, und zwar einen bestimmten Stoff, in einer bestimmten Zeit, an bestimmte Kinder. Der Erfolg seiner Tätigkeit ist kontrollierbar. Jederzeit ist feststellbar, ob die Schüler den zum Prüfungstermin fälligen Stoff beherrschen. Der Lehrer wird durch die Prüfungen seiner Schüler geprüft. Die Verhältnisse liegen hier denkbar erfreulich, einfach, klar, übersichtlich. ... Die Pädagogik gibt sich äußerste Mühe, diese nüchterne Einfachheit ideologisch zu verzieren, diese harte Klarheit armselig zu vernebeln. Sie verlangt z.B., der Lehrer solle nicht nur unterrichten, sondern auch vor allem: erziehen. Nur eben leider, dass sie nicht zu sagen weiß, wie dies das zu geschehen habe ...“ (Bernfeld 1967, S. 21).

Die Pädagogik ist für Bernfeld also eine Komplizin der ideologischen staatlichen Beschönigungs- und Vernebelungstaktik, die die wahren Zwecke der Institution Schule – die Hervorbringung des aktuell wirtschaftlich nachgefragten Qualifikationsbedarfs und die Aufrechterhaltung der Klassenunterschiede – verschleiert. Denn eines sei in der Pädagogik durchaus gewiss:

„Wenn etwas an ihren Lehren Erkenntnis ist, so gewiss jene, die zeigt, dass in der Schule, wie sie nun eben ist, der Lehrer nicht erziehen kann – und sie fährt fort, anstatt andere Schulen zu erzwingen, vom Lehrer zu verlangen, er solle mehr tun als bloß unterrichten“ (ebd., S. 22).

Schließlich wird der Widerspruch zwischen Anspruch und Realität, zwischen schönen Präambelsprüchen und faktisch maßgeblichen Bestimmungen, auf folgende knappe Formel gebracht:

„Das Schulprogramm verlangt einleitend vom Lehrer die Erziehung zum sittlich-religiösen Menschen – und zählt dann die Fächer und den Stoffplan auf“ (ebd., S. 23).

Gerade, wenn man nicht sehr intensiv mit Bernfelds Schriften vertraut ist, könnte man nun stutzen, denn einer der sicherlich meistzitierten und bekanntesten Bernfeld-Sätze lautet, *„Die Schule – als Institution – erzieht“* (ebd., S. 28). Wie kommt er dann aber dazu, zu behaupten, dass an der Schule, wie sie nun eben sei, der Lehrer gar nicht erziehen könne und dass der Erziehungsanspruch nur leere Phrase sei? Ist das nicht ein eklatanter Widerspruch?

Hier ist es notwendig zwischen einem *idealistischen-intentionalen* und einem *realistisch-wirkungsbezogenen Begriff von Erziehung* klarer zu unterscheiden, als dies Bernfeld selbst tut. In seinen kritischen Passagen bezieht sich Bernfeld auf jenen idealistischen-intentionalen Erziehungsbegriff, der hohe, ja höchste Ziele formuliert und schöne Bilder von der optimalen Ausprägung der wünschenswerten Persönlichkeitsmerkmale zeichnet. Ein solcher Begriff von Erziehung liegt sicherlich auch den Eingangsparagraphen der Schulgesetze und den Präambeln der Bildungspläne zugrunde.

Wenn Bernfeld dagegen das Postulat aufstellt *„Die Schule – als Institution – erzieht“*, dann bezieht er sich dabei auf einen ganz anderen Begriff von Erziehung, der zunächst nichts weiter meint als *„Die Schule als Institution*

übt Wirkungen auf die dort Lernenden (und Lehrenden) aus." Eigentlich müsste man hier korrekter von *„Sozialisation"* sprechen und Bernfelds berühmter Satz würde dann lauten: *„die Schule – als Institution – sozialisiert"*, aber diesen Begriff der *„Sozialisation"* hatte Bernfeld 1925 noch nicht zur Verfügung. Dass es ihm aber vor allem um die Diskrepanz zwischen den behaupteten idealistischen pädagogischen Zielen und den faktischen, durch die Struktur und Organisationsform der Institution erzeugten Wirkungen ging, mithin also um das, was heute in der Sozialisationsforschung als *„heimlicher Lehrplan"* bezeichnet wird, daran kann gar kein Zweifel sein. Dies wird auch aus dem Kontext jenes viel zitierten Satzes deutlich:

„Das Schulwesen hat offenbar Wirkungen, die über den eigentlichen Unterricht weit hinaus reichen. Die Schule – als Institution – erzieht. Sie ist zum wenigsten einer der Erzieher der Generation; einer jener Erzieher, die – zum Hohne aller Lehren der großen und kleinen Erzieher, zum Hohne aller Lehr- und Erziehungsprogramme, allen Tagungen, Erlässen, Predigten – aus jeder Generation eben das machen, was sie heute ist, immer wieder ist und gerade nach jenen Forderungen und Versprechungen ganz und gar nicht sein dürfte" (ebd., S. 28).

Die so gängige und selbstverständlich klingende Forderung, dass Schule sich neben, ja sogar noch vor allem Unterrichten, um die Erziehung der Schüler und Schülerinnen zu kümmern habe, wurde in der jüngeren erziehungswissenschaftlichen Diskussion vor allem von Herrmann Giesecke kritisch in Frage gestellt. Schon in seinem Buch „Das Ende der Erziehung – Neue Chancen für Familie und Schule" (Giesecke 1985), hat er darzulegen versucht, dass aufgrund „historisch-kultureller Veränderungen die Bedingungen für das, was wir herkömmlich ‚Erziehung' nennen, weitgehend verschwunden sind" (ebd., S. 7). Es wäre jedoch ein grundlegender Irrtum, Giesecke wegen seiner Skepsis gegenüber der Idee der Erziehung in die Ecke der Antipädagogik zu stellen. Der schulische Umgang mit Kindern und Jugendlichen, den er propagiert, hat durchaus mit unmissverständlichen Forderungen und Ansprüchen, mit Rollenklarheit und Autorität und gegebenenfalls auch mit Sanktionen und Exklusionen zu tun. Ihm geht es vor allem darum, die Rolle, die die einzelnen Instanzen im Gesamtorchester der Einflussfaktoren des Aufwachsens spielen, neu zu justieren. In diesem Sinn zielt sein Plädoyer auf „eine Reduktion und Konzentration des schulischen Anspruchs" (ebd., S. 145). Gerade die forcierte Erziehungsforderung an die Adresse der Schule ist ihm dabei ein Dorn im Auge: *„Die ‚veränderte Kindheit' ... hat in der tonangebenden Schulpädagogik wie in der öffentlichen Meinung dazu geführt, unter Verwendung eines exzessiv gebrauchten Erziehungsbegriffs die Kernaufgabe der Schule zu demontieren: das Unterrichten. ... Der Lehrer müsse sich verändern, vom Unterrichter zum Erzieher und zum Moderator von Lernprozessen werden, heißt es da vielfach"* (Giesecke 1999, S. 90). – Eine nach Giesecke grundfalsche Schlussfolgerung, die die aktuellen Probleme der Schule nicht löse, sondern verschlimmere. Den der Kern, auf den nach Giesecke die professionelle Tätigkeit des Lehrers an der

Schule zu reduzieren und zu konzentrieren ist, ist eben der Unterricht. In diesem Sinne fordert er die Lehrer und Lehrerinnen auf, *„jeglichen ‚Erziehungsauftrag' zurückzuweisen, der nicht aus den Bedingungen des Unterrichts notwendig erwächst"* (Giesecke 1985, S. 144). D.h. Lehrer und Lehrerinnen haben zwar entschieden dafür zu sorgen, dass ein Rahmen aufrechterhalten und gegebenenfalls wiederhergestellt wird, in dem geordneter Unterricht möglich ist, sie haben sich aber aller weiterführenden Ambitionen, direkten Einfluss auf die „psychischen Dispositionen" ihrer Schüler, also auf deren Haltungen, Gesinnungen, Emotionen, Glaubensüberzeugungen, Lebenseinstellungen, Glücksvorstellungen etc. zu nehmen, strikt zu enthalten.

In seiner Replik auf Ulrich Herrmanns kritische Rezension des Buches „Das Ende der Erziehung" hat Giesecke seine Position noch einmal zugespitzt und den Erziehungsbegriff insgesamt für „antiquiert" und „obsolet" erklärt. Er hat dabei auch auf die merkwürdige Unschärfe des Erziehungsbegriffs hingewiesen, die sich zeigt, sobald man Menschen auffordert konkret zu benennen, was genau sie tun, wenn sie im Rahmen der Schule „erziehen":

„Was tun wir denn eigentlich, wenn wir ‚erziehen'? Wir unterrichten, erklären, informieren, beraten, animieren, setzen Grenzen, ärgern uns, freuen uns, trösten, ermutigen, unterstützen, streiten usw. ... Erziehung ist offensichtlich gar keine pädagogische Handlungsform, sondern nur eine Interpretationskategorie für alle möglichen Handlungsformen und genau da liegt das Problem" (Giesecke 1987, S. 401).

Alle möglichen Handlungen, Maßnahmen, Forderungen, Regelungen, Routinen, Rituale, Einschränkungen, Sanktionen, die von Erwachsenen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen vollzogen werden, können von den Handelnden als „erzieherische" interpretiert und damit legitimiert werden. Also als Versuche – um hier die vielleicht meistzitierte Definition des Erziehungsbegriffs einmal ins Spiel zu bringen –, *„das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten"* (Brezinka 1990, S. 95).

Es ist vielleicht nicht übertrieben zu sagen: wenn im Rahmen der Schule von *„Erziehungsmaßnahmen"* die Rede ist, dann wird es meist ungemütlich. Dann sind damit für gewöhnlich Sanktionsmaßnahmen gemeint, um auf bestimmte Verfehlungen der Schüler zu reagieren oder aber die Einführung von bestimmten Regeln, Ritualen, Begrenzungen, um neu entstandenen Problemen zu begegnen und die schulischen Verhaltensstandards durchzusetzen und um den Rahmen für geordneten Unterricht wieder herzustellen.

Brezinka spricht in seiner berühmten Definition des Erziehungsbegriffs aber bewusst nicht vom *„Verhalten* des Zöglings", auf welchen die erzieherischen Intentionen zielen, sondern von den *„psychischen Dispositionen"*. Er will klarstellen, dass kurzfristige erzwungene Unterwerfungen unter gegebene Regelungen und vordergründige strategische Anpassungen an bestimmte

Forderungen noch nicht eigentlich „Erziehung“ ausmachen, sondern dass es hier auf nachhaltige und einsichtige Wirkungen ankommt.

Von kritischen Betrachtern außerhalb der pädagogischen Zunft – gerade von den besonders sensiblen Dichtern – wurden der Schule freilich oftmals ganz andere „Wirkungen auf die psychischen Dispositionen“ ihrer Adressaten attestiert als jene offiziell in den „erzieherischen Programmen“ proklamierten. So hat etwa Rilke in seiner Rezension zu Ellen Keys „Jahrhundert des Kindes“ bitter beklagt, die Schule sei *„ein systematischer Kampf gegen die Persönlichkeit. Sie verachtet den Einzelnen, seine Wünsche und Sehnsüchten, und sie sieht ihre Aufgabe darin, ihn auf das Niveau der Masse herabzudrücken. Man lese die Lebensgeschichte aller großen Menschen; sie sind, was sie geworden sind, immer trotz der Schule geworden, nicht durch sie … Von dem unermesslichen Wortschwall der Schule werden die jugendlichen Seelen wie von einem Aschenregen überfallen und verschüttet. Der Wille in den jungen Leuten wird verwirrt, und wenn sie endlich mit der Schule fertig sind, so wissen sie nicht mehr, was sie gewollt haben. Ratlos stehen dann die meisten vor dem Leben, auf das man sie nicht vorbereitet hat“* (Rilke, SW Bd. 5 S. 589).

Es stellt sich also die Frage, wer letztlich darüber entscheidet, ob nun in einer bestimmten schulischen Situation durch bestimmte „Erziehungsmaßnahmen“ tatsächlich „Erziehung“ stattgefunden hat? Wer ist hier die maßgebliche Instanz? Der einzelne Lehrer, der den Eindruck hat, dass sein eindringlicher Appell durchaus Wirkung bei den Schülern gezeigt hat? Das Kollegium, das das Gefühl hat, dass die verschärfte Pausenaufsicht die Zahl der gewalttätigen Auseinandersetzungen dort reduziert hat? Der Schulrat, der dem Lehrer, den er visitiert hat, in seinem Gutachten hohe „erzieherische Kompetenz“ attestiert? Die Erziehungswissenschaft, die in einer empirischen Studie maßgebliche Faktoren des Schulklimas herausdestilliert? – Oder ist es doch so, dass letztlich die von Erziehung betroffenen Subjekte das letzte Wort haben, wie es Bittner fordert: „Die Erzieher des Unmündigen, die stets nur ‚das Beste für das Kind wollten’, müssen sich zu guter Letzt vor dem Richterstuhl des herangewachsenen, zur Mündigkeit gelangten Subjekts einfinden und aus dessen Mund erfahren, ob dieses angeblich Beste auch in seinen Augen das Beste war“ (Bittner 1995, S. 126).

Dass die Urteile der von Erziehung betroffenen Subjekte hier oftmals beträchtlich von denen der erzieherisch Handelnden abweicht, dafür gibt es in der autobiographischen Literatur zahlreiche Beispiele. Ein besonders prominentes und drastisches ist das von Thomas Bernhard, der die Schule von Anfang an als furchtbare Qual erlebt hat und der in seinen autobiographischen Schriften immer wieder auf jene schlimmen Schulerfahrungen eingegangen ist (Bernhard 1977, 1976, 1985). In seinem Werk „Der Keller – Eine Entziehung“ beschreibt er, wie er sich in einem Moment der Klarheit und Entschiedenheit dazu durchringt, das lange verhasste Gymnasium zu verlassen und *„die entgegen gesetzte Richtung“* einzuschlagend, d.h. eine Lehre in einem Lebensmittelladen in der Scherzhauserfeldsiedlung, einem städtischen

Notwohngebiet von Salzburg, zu beginnen. Ein Akt, der für ihn eine Erlösung und Befreiung darstellte:

„...mein Kopf zuerst, dann auch mein Gemüt waren unter der tödlichen Haube der Schule und ihrer Unterrichtszwänge schon beinahe erstickt, und alles außerhalb der Schule und ihrer Zwänge hatte ich jahrelang nur mehr noch undeutlich, durch den Nebel des Unterrichtsstoffs wahrgenommen, jetzt sah ich wieder Menschen und hatte den unmittelbaren Kontakt mit ihnen“ (Bernhard 1976, S. 12).

„Hier gab es keinen Professor für Mathematik und keinen Professor für Latein und keinen Professor für Griechisch, und es gab keinen despotischen Direktor, bei dessen Auftauchen es mir schon den Atem verschlagen musste, hier gab es keine tödliche Institution. Hier musste man sich nicht ununterbrochen zusammennehmen, ducken, heucheln und lügen, um zu überleben. Hier war nicht alles an mir fortwährend den ja schon tödlichen kritischen Blicken ausgesetzt, und hier wurde nicht fortwährend unerhörtes Unmenschliches, die Unmenschlichkeit selbst von mir gefordert. Hier war ich nicht zur Lern- und Denkmaschine gemacht, hier konnte ich sein wie ich war“ (ebd., S. 103).

Auch diese ziemlich vernichtende Bilanz hat man irgendwie als „erzieherische Wirkung der Schule“ zur Kenntnis zu nehmen. In der Präambel des damals in Tirol maßgeblichen Schulgesetztes standen vermutlich ähnlich hehre Forderungen bezüglich der erzieherischen Ziele, die die Schule zu befördern habe, wie in den heutigen Schulgesetzen. Hätte man die damaligen Mathematik-, Latein-, und Griechischlehrer oder den damaligen Direktor des Salzburger Humanistischen Gymnasiums nach ihren erzieherischen Intentionen bezüglich ihrer Schüler im Allgemeinen und bezüglich des Zöglings Thomas Bernhard im Speziellen gefragt, so hätten sich die meisten vermutlich durchaus ehrlich pädagogisch engagiert, idealistisch und wohlwollend geäußert.

Sicher kann man argumentieren, die bittere Abrechnung Bernhards mit seiner Schulzeit und mit seinen Lehrern hänge eben mit dem autoritären Geist der Kriegs- und Nachkriegszeit zusammen, in die seine Schulzeit gefallen ist. Heute sei die Schule humaner, toleranter, kinder-freundlicher. Mithin würden ihre erzieherischen Intentionen auch weniger als Zwang und Zumutung sondern eher als sinnvolle Ordnung und hilfreiche Unterstützung erlebt. Aber man sollte sich keinen Illusionen hingeben. Auch heute gibt es von Schülerseite – gerade bei Jugendlichen – gegenüber den „erzieherischen Ansprüchen und Maßnahmen“ der Lehrkräfte oft mehr enttäuschten Unmut und verächtliche Empörung als fügsame Einsicht und dankbare Anerkennung. In diese Richtung geht die Einschätzung von Helmut Fend, der sowohl als empirischer Schul- wie als Jugendforscher ausgewiesen ist: „Die vielen empirischen Untersuchungen in meinem Umkreis zeigen sehr deutlich, dass in der Wahrnehmung der jungen Generation aus dem mit großen öffentlichen Mitteln geschaffenen Angebot eine ‚Zumutung’ geworden ist. Es wird nicht als großartige gesellschaftliche Sorge für eine bestmögliche Vorbereitung auf das Leben wahrgenommen. Die Binnensicht der schulischen Angebote ist häufig von Fremdheit, von Desinteresse, ja von Ablehnung gekenn-

zeichnet ... Das Lehrer-Schüler-Verhältnis scheint auf einem mehr oder weniger expliziten Kampfniveau stabilisiert. Möglichst verdeckter und erfolgreicher Widerstand, ja verletzender Umgang der Schüler mit den Lehrern, bringen den ersteren Klassenprestige. Dieses Kampfverhältnis ist aber durchaus ein gegenseitiges. Es ist von Abwehr, ja von gegenseitigen Verletzungen gekennzeichnet. Die Abiturzeitungen legen Jahr für Jahr dafür ein beredtes Zeugnis ab“ (Fend 2004, S. 341).

Wenn diese Sätze von Helmut Fend als Beschreibung der realen Schulsituation zutreffen – und Fend hat vornehmlich die noch recht geordnete Welt des Gymnasiums im Blick und nicht Brennpunkt-Hauptschulen in Berlin-Neukölln oder anderswo – was bedeutet dies dann im Hinblick auf all die hehren Ziele, die eingangs mit dem §1 des Baden-Württembergischen Schulgesetzes zitiert wurden?

Der vorliegende Band setzt sich in den verschiedenen Beiträgen mit unterschiedlichen Facetten des komplexen und komplizierten Verhältnisses von Schule und Erziehung auseinander. Dabei geht er freilich nicht so vor, dass er nun einfach all die konkreten Forderungen, die im eingangs zitierten §1 des Baden-Württembergischen Schulgesetzes formuliert sind, mustert und im Einzelnen prüft, inwieweit sie tatsächlich in der heutigen Schulrealität eingelöst werden. Die Beiträge maßen sich auch keineswegs an, nun „neue Erziehungsmethoden“, gar „Erziehungstechnologien“ bieten zu können, die sicherstellen, dass künftig die Erreichung jener im Schulgesetz formulierten Erziehungsziele der Schule besser gelingt.

Sehr wohl geht es aber in den Beiträgen um ganz konkrete Auseinandersetzungen mit der Frage, wovon es abhängt, ob Schülerinnen und Schüler die Schule insgesamt eher als dröge „Zumutung“ oder aber als Ausdruck „gesellschaftlicher (und persönlicher) Sorge für eine bestmögliche Vorbereitung auf das Leben“ wahrnehmen – oder vielleicht noch besser: als Einrichtung, die bereichernd ist für das Leben hier und heute, in der spannende Erfahrungen gemacht, bedeutsame Einsichten gewonnen und notwendige Klärungen gefördert werden. Vermutlich hängt von dieser Grundwahrnehmung entscheidend ab, ob sich überhaupt in irgendeiner Form eine positive erzieherische Wirkung der Schule entfalten kann.

Literatur

Bernfeld, S. (1925). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M. 1967.

Bernhard, Th. (1976). Der Keller. Eine Entziehung. Salzburg.

Bernhard, Th. (1977). Die Ursache. Eine Andeutung. München.

Bernhard, Th. (1985). Ein Kind. München.

Bittner, G. (1996). Kinder in die Welt – die Welt in die Kinder setzen – Eine Einführung in die pädagogische Aufgabe. Stuttgart, Berlin, Köln.

Brezinka, W. (1974). Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft. Analyse, Kritik, Vorschläge. München, Basel.

Fend, H. (2004). Was stimmt in deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 33-354.

Giesecke, H. (1985). Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart.

Giesecke, H. (1987). Über die Antiquiertheit des Begriffs „Erziehung“. In: Zeitschrift für Pädagogik, 33. Jg., S. 401-406.

Giesecke, H. (1996). Wozu ist die Schule da? In: Fauser, P. (Hrsg.). Wozu die Schule da ist. Eine Streitschrift der Neuen Sammlung. Seelze, S. 81-95.

Giesecke, H. (1999). Erziehung statt Unterricht. In: Michael Felten (Hrsg.). Neue Mythen in der Pädagogik. Warum eine gute Schule nicht nur Spaß machen kann. Ein bildungspolitisches Lesebuch. Donauwörth, S. 77-93.

Rilke, R.M. (1965): Rezension zu Ellen Key: Da Jahrhundert des Kindes. In: Sämtliche Werke Bd.5, herausgegeben vom Rilke-Archiv in Verbindung mit R. Sieber-Rilke, besorgt von Ernst Zinn, Wiesbaden und Frankfurt./M. S. 584-592

Kapitel 1
Grundsätzliches

Rolf Göppel

„Elternkatastrophe“!? – Ist der „Bildungsnotstand in Deutschland“ die Folge eines „Erziehungsnotstandes“?

Gleich zu Beginn muss klargestellt werden, dass es sich bei der Katastrophen- und Notstandsrhetorik, die so geballt im Titel dieses Beitrags auftaucht, um Zitationen handelt, nicht um meine persönlichen Urteile über die momentane pädagogische Lage hierzulande. Von daher sind die Fragezeichen im Titel das eigentlich Entscheidende! Das heißt, es soll im Folgenden eine kritische Auseinandersetzung mit bestimmten Vorstellungen, Behauptungen und Zuschreibungen erfolgen, die in den letzten Jahren immer stärkere Verbreitung gefunden haben.

Besonders pointiert und besonders breitenwirksam wurde der Vorwurf des Erziehungsversagens heutiger Eltern gegenüber ihren Kindern bei gleichzeitiger überzogenen Ansprüchlichkeit der Eltern gegenüber der Schule in der zweiten Runde der „Sarrazin-Debatte“ Anfang des Jahres 2011 vorgebracht: Die wegen ihres Umgangs mit den Kindern umstrittene Grundschullehrerin Ursula Sarrazin, Frau des umstrittenen Ex-Bundesbankers und Bestseller-Autors Thilo Sarrazin gab in der BILD-Zeitung folgende Einschätzung zu Protokoll: „Viele Eltern denken, wir wären so eine Art Serviceunternehmen: Sie geben die Kinder morgens ab und holen sie abends gewaschen, gekämmt, bestens erzogen und voller Wissen wieder ab“ (Sarrazin 2011).

Aber die entsprechenden Thesen und Vorwürfe geistern durchaus schon länger durch die pädagogische Diskussion. So eröffnete etwa Bernhard Bueb, einer der meistgelesenen und medienpräsentesten pädagogischen Autoren der letzten Jahre, seine Streitschrift vom „Lob der Disziplin“ mit dem Satz: „Der Bildungsnotstand in Deutschland ist die Folge eines Erziehungsnotstandes“. Und er präsentiert dann gleich auf der ersten Seite ein umfassendes und düsteres Gesamtpanorama der erzieherischen Lage hierzulande: Kinder und Jugendliche würden heute „nicht mehr aufgezogen“, sondern wüchsen einfach auf, sie seien umstellt von aggressiven sozialisatorischen Mächten: dem Fernsehen, dem „plakativen Wohlstand“, den „Verführern der Konsumgesellschaft“, dem geistigen und charakterlichen Mittelmaß der Eliten, der „Sinnentleerung unseres Daseins“, dem „Verlust der Religion“, der „Vergreisung der Gesellschaft“, der Verfinsterung der Zukunftsaussichten etc.. Und das Schlimmste dabei: Die Erwachsenen, die Erziehungsverantwortlichen und Erziehungsberechtigten würden all dem heute nichts mehr entgegensetzen, da sie „die Kunst der Erziehung ... verlernt“ hätten, „ohne

Kompass“, ohne Orientierung, ohne „gemeinsame Maßstäbe“ auf dem Meer des Zeitgeistes dahin trieben (Bueb 2006[9], S. 13 f.).

Unter dem Titel: „Die Elternkatastrophe“ hat Susanne Gaschke in der Nach-PISA-Debatte einen viel diskutierten Artikel in der ZEIT veröffentlicht (Gaschke 2001). Sie präsentiert darin eine Deutung der schulischen Probleme, die man seitdem auch immer wieder bei Lehramtsstudierenden in Seminaren und Prüfungen zu hören bekommt: Immer mehr Kinder würden heute von ihren Eltern bei den Schulen „zur Erziehung abgeliefert“ (so der Untertitel des Textes). Sie weist auf den eklatanten Widerspruch hin, der darin bestehe, dass die Schule „immer mehr lehren“ solle, die Schüler aber „immer weniger von zu Hause mit“ brächten. Entsprechend dieser grassierenden Erziehungsverweigerung heutiger Eltern sei die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei den Kindern „dramatisch“: „Mussten Lehrer vor zwanzig Jahren mit ein bis zwei schwierigen Schülern pro Klasse rechnen, so sind es heute fünf oder sechs“. Später hat Gaschke dann mit dem Buch „Die Erziehungskatastrophe“ (Gaschke 2002) das immerhin vier Auflagen erreichte, ihre Sichtweisen noch ausführlicher dargestellt. In die gleiche Kerbe haben um diese Zeit auch Petra Gerster und Christian Nürnberger mit ihrem Buch über den vermeintlichen „Erziehungsnotstand“ geschlagen (2001).

Der aktuellste/jüngste breitenwirksame „Erziehungsexperte“ und pädagogische Bestsellerautor hierzulande ist Michael Winterhoff. Er vertritt in seinen Büchern und quer durch alle Talk-Shows die These, dass Kinder heute durch elterliches Erziehungsversagen, durch zu große pädagogische Liberalität und irregeleitete Ideen von „Partnerschaftlichkeit“ zu „kleinen Tyrannen“ gemacht würden, zu Heranwachsenden, denen es an altersgemäßer Reife, Impulskontrolle und Empathiefähigkeit mangele. In seinen „Expertenangaben“ zur Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern übertrifft Winterhoff Gaschke noch um Längen: So heißt es in seinem Buch „Warum unsere Kinder zu Tyrannen werden“: „Gab es vor 15 oder 20 Jahren etwa zwei bis vier auffällige Kinder pro Schulklasse, so hat sich das Verhältnis heute genau umgedreht: ... von etwa 25 Kindern in einer Schulklasse sind heute noch zwei bis vier komplett unauffällig, alle anderen zeigen, in der Mehrzahl miteinander kombinierte, Störungsbilder“ (Winterhoff 2008, S. 170). Entsprechend sei das Anspruchsniveau an den Schulen in den letzten Jahren stetig abgesenkt worden“ (ebd., S. 106). In einem kurz darauf erschienene Artikel, in dem der „Bestseller-Autor Dr. Michael Winterhoff in der neuen großen BILD-Serie erklärt, ... was Eltern falsch machen“, bringt Winterhoff diese Pathologisierungsthese und seine problematischen Lösungsvorschläge publikumswirksam unters Volk. Dort behauptet Winterhoff nämlich, er sei sich sicher: „70 bis 80 Prozent der Kinder sind inzwischen wegen falscher Erziehung verhaltensauffällig“ (Winterhoff 2009a, S. 8).

Ich möchte im Folgenden

1. einige Merkwürdigkeiten in der Debatte über die Zunahme von Elternversagen einerseits und Verhaltensstörungen bei Kindern andererseits benennen,
2. nach den möglicherweise verdeckten Motiven, die in dieser Debatte eine Rolle spielen, fragen,
3. mit Blick auf empirische Studien zur erzieherischen Lage der Familien den Realitätsgehalt jener Behauptungen vom Niedergang der elterlichen Erziehungskompetenz überprüfen,
4. mit Blick auf empirische Studien zu den leitenden Wertorientierungen von Eltern zeigen, dass sich die leitenden Erziehungswerte von Eltern in den letzten Jahrzehnten zwar markant verschoben haben, dass es aber keineswegs angemessen erscheint, im Hinblick auf diese Veränderungen von einem generellen „Werteverlust“ oder von einem erzieherischen „Orientierungsverlust“ zu sprechen, sondern dass diese Veränderungen durchaus auch als humanitärer Fortschritt und Emanzipationsgewinn interpretiert werden können,
5. mit Blick auf repräsentative Befragungen zu Schule und Unterricht aus Sicht der Bevölkerung darstellen, welche Einstellungen und Erwartungen Eltern heute im Hinblick auf die Schule haben und dabei zeigen, dass es keineswegs deren Selbstverständnis entspricht, die Erziehungsverantwortung an die Schule zu delegieren, sondern dass sie ganz überwiegend die Wertevermittlung als primäre Domäne und Verantwortung der Familie betrachten und mehrheitlich mit einem Aufwand, Engagement und (manchmal auch problematischen) Ehrgeiz wie wohl nie zuvor in der Geschichte darum bemüht sind, die schulischen Laufbahnen ihrer Kinder nach Kräften zu unterstützen,
6. zum Schluss deutlich machen, dass zwar tatsächlich einiges dafür spricht, dass die kulturellen Veränderungen der letzten Jahrzehnte dazu geführt haben, dass das Geschäft der Schule anspruchsvoller und schwieriger geworden ist, dass von den Lehrkräften heute mehr Energie darauf verwendet werden muss, den Rahmen für geordneten Unterricht immer wieder neu herzustellen, dass es aber dennoch wenig Sinn macht, die Verantwortung dafür pauschal dem Versagen der Eltern zuzuschieben.

1. Einige Merkwürdigkeiten in der Debatte über die Zunahme von Elternversagen und Verhaltensstörungen bei Kindern

Obwohl es offensichtlich einen breiten Konsens bei Journalisten, Lehrerverbänden, Kindertherapeuten bezüglich des Niedergangs elterlicher Erziehungsverantwortung und der Zunahme von Verhaltensstörungen bei Kindern gibt, bleibt es doch meist ziemlich unklar und vage was eigentlich die empirische Basis für derlei Behauptungen darstellt. Sicherlich sollte man die ge-

sammelten Erfahrungen und Eindrücke der Schulpraktiker nicht gering schätzen, wenn diese überwiegend der Meinung sind, dass die Kinder, die sie unterrichten „schwieriger" geworden seien, aber es fällt doch auf, dass gerade in diesem Bereich...

- sehr häufig, das was behauptet wird und was zu belegen wäre, nämlich die Zunahme von Verhaltensstörungen, einfach als allgemein bekannte und evidente Tatsache vorausgesetzt wird;
- sehr viele und sehr unterschiedliche Prozentangaben über die Zahl von „verhaltensauffälligen" Kindern und Jugendlichen kursieren, ohne dass näher angegeben wird, auf welche Operationalisierungen und Grenzziehungen sich derartige Urteile beziehen;
- häufig mit einer verklärenden Sicht auf eine vermeintlich intaktere familiäre Erziehungsrealität und eine vermeintlich robustere psychische Gesundheit in früheren Zeiten argumentiert wird;
- in den medialen Darstellungen vielfach mit besonders drastischen Beispielen elterlichen Fehlverhaltens und kindlicher Verhaltensauffälligkeit operiert, dabei aber gleichzeitig der Eindruck erweckt wird, diese Beispiele seien gewissermaßen repräsentativ für die heutige Eltern- bzw. Kindergeneration insgesamt;
- kaum irgendwo klargestellt wird, ab wann der plötzliche Anstieg stattgefunden haben und wo gewissermaßen die Referenzlinie einer „normalen" Verbreitung entsprechender Phänomene liegen soll, bis wann die Verhältnisse also noch „in Ordnung" waren;
- dass auch nicht gesagt wird, welche prozentuale Zunahme welcher konkreten Symptome in welchem Zeitraum stattgefunden haben soll;
- dass es in der Diskussion um die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten – anders als etwa in der Diskussion um die kognitiven Leistungen der Kinder und Jugendlichen, wo üblicherweise auf Studien wie TIMMS, PISA, IGLU verwiesen wird – kaum eine Bezugnahme auf allseits anerkannte groß angelegte empirische Studien gibt.

2. Mögliche verborgene Motive in der Debatte über die Zunahme von Elternversagen und Verhaltensstörungen bei Kindern

Diese „Auffälligkeiten" in der Diskussion um die „Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten" lassen es geboten erscheinen, trotz der permanenten Steigerungsbehauptung in den Medien, trotz des vermeintlichen Konsenses der erfahrenen Praktiker („...die es doch täglich in der Schule erleben...") und trotz der stützenden Aussagen einer beträchtlichen Zahl von Experten aus Erziehungswissenschaft und Kindheitsforschung erst einmal skeptisch zu sein und die entsprechende empirische Evidenz dafür noch einmal genauer in Augenschein zu nehmen. Es könnte ja immerhin sein, ...

- dass die Steigerungsbehauptung bezüglich der Problemzunahme einfach seit jeher zur medialen Berichterstattung über Familie, Kindheit und Jugend gehört;
- dass sie erst recht zur typischen „Klagerhetorik“ der Lehrerschaft und ihrer Standesvertreter gehört, die natürlich u. a. auch dem Zweck dient, den Beruf öffentlich als anspruchsvoll und anstrengend, ja als geradezu heroisch darzustellen und Verschlechterungen der Arbeitsbedingungen abzuwehren;
- dass es eine generelle Tendenz der menschlichen Erinnerung gibt, „Kindheit früher“ bzw. „frühere Schülergenerationen“ zu verklären und die vermeintlich heile Schulwelt früherer Zeiten durch einen rosaroten Filter zu sehen;
- dass die Dauerpräsenz und Selbstverständlichkeit der Steigerungsbehauptung auch auf die Wahrnehmungen und subjektiven Theorien der Lehrer durchschlägt, diese Wahrnehmung färbt und wohlfeile Erklärungen und Entschuldigungen für den bisweilen als unzulänglich und belastend erlebten Berufsalltag liefert;
- dass der Eindruck der Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten mit einer generellen Zunahme der „Perfektionserwartung“ im Hinblick auf menschliche Entwicklung zu tun hat, dass es ähnlich, wie es einen generellen Run auf höhere Bildungsabschlüsse gibt und verstärkt durch die Diffundierung von medizinischem, psychologischem und pädagogischem Fachwissen in die Alltagswelt, auch eine größere Sensibilität für und eine größere Alarmiertheit bei Normabweichungen gibt;
- dass die Flut der Erziehungsratgeber, die den Eltern dazu verhelfen sollen, bei ihren Kindern in optimaler Weise Ich-Stärke, Gelassenheit, Selbstbewusstsein, Glück, Optimismus, emotionale Intelligenz, Wertbewusstsein, Konfliktfähigkeit etc. hervorzubringen auf der Kehrseite den paradoxen Effekt erzeugt, dass immer mehr Mängel und Defekte, also Abweichungen von den schönen, harmonistischen Idealen wahrgenommen werden;
- dass durch den Ausbau von professionellen Systemen im psychosozialen Bereich, speziell der Hilfen bei Entwicklungsproblemen und erzieherischen Nöten (medizinische Screenings bei den kinderärztlichen Untersuchungen, Frühfördereinrichtungen, schulpsychologischen Dienste, sonderschulische Einrichtungen, Erziehungsberatungsstellen, Kinder- und Jugendpsychotherapeuten...) einerseits, durch eine immer differenzierte Diagnostik andererseits eine immer größere Berufsgruppen entstanden ist, die sich der Feststellung und Behandlung von psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen verschrieben hat und die gewissermaßen vom Vorliegen entsprechender Diagnosen lebt;
- dass die heutigen Kinder- und Jugendlichen, den Lehrerinnen und Lehrern zwar das Leben schwerer machen, weil sie anspruchsvoller, selbstbewusster, fordernder und weniger gehorsamsbereit sind als frühere Schülergenerationen. Dies müsste aber nicht notwendig heißen, dass sie „gestörter“ sind, sondern könnte auch als Zugewinn an Angstfreiheit, Kritikfähigkeit und Lockerheit im Umgang mit Autorität gedeutet werden. Die Tatsache,

dass sich bei den primären Erziehungszielen der Eltern in den letzten 50 Jahren eine deutliche Verschiebung von der Zielperspektive „Unterordnung und Gehorsam“ hin zu „Selbständigkeit und freier Wille ergeben hat“ (vgl. Fend 1988, S. 114), könnte dafür sprechen;

- dass sich nur die spezifischen Ausprägungsformen, nicht aber die Gesamtausmaße der Verhaltensauffälligkeiten verschoben haben. Und zwar in dem Sinne, dass es vielleicht heute tatsächlich mehr ausagierende, aggressive, impulsive Störungen bei den Kindern und Jugendlichen gibt – die natürlich entsprechend störender, lauter, „auffälliger“ sind, dass dafür aber vielleicht andere, eher verdeckte Formen neurotisch-gehemmter, zwanghafter oder ängstlich-depressiver Störungen zurückgegangen sind, welche von der seelischen Belastung und von der Einschränkung an Lebensqualität, die sie für die Betroffenen bedeuten, eher gravierender sind.

3. Niedergang der elterlichen Erziehungskompetenz?

Betrachtet man die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Generationenverhältnis, zu der Frage, wie Eltern und Kinder ihr wechselseitiges Verhältnis sehen, so hat man keineswegs den Eindruck dass wir es in den letzten Jahren immer mehr mit einem dramatisch konflikthaften oder einem besorgniserregend gleichgültig-desinteressierten Eltern-Kind-Verhältnis zu tun haben, das die pauschalen Klagen über eine vermeintliche „Elternkatastrophe“ oder über grassierendes „Elternversagen“ und zunehmende „Erziehungsverweigerung“ rechtfertigen würde.

So hat sich etwa seit Mitte der 90er Jahre die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die bei den einschlägigen Befragungen angaben, ein Vorbild zu haben, fast verdreifacht und unter diesen Vorbildern rangieren der Vater und die Mutter ganz vorne (Zinnecker u. a. 2002, S. 52 f.). Eine Standardfrage bei den Shell-Jugendstudien ist die nach der Zufriedenheit mit dem elterlichen Erziehungsstil. Konkret lautet sie: „Würden Sie Ihre Kinder so erziehen, wie Ihre Eltern Sie erzogen haben, oder würden Sie es anders machen?“ Diese Frage ist in der Tat geeignet, etwas über das Generationenverhältnis zu erfahren, denn sie erfordert ja so etwas wie eine Gesamtbilanz der Erzogenen hinsichtlich der eigenen Erziehungserfahrungen, gleichzeitig aber schon eine Bilanz unter dem Vorzeichen künftiger elterlicher Verantwortlichkeit und nicht einfach unter dem Vorzeichen der Maximierung gegenwartsorientierter jugendlicher Freiheits- und Konsumwünsche. Auch hier hat es in den letzten Jahren einen markanten Anstieg der prinzipiellen Zustimmung der Jugendlichen zum elterlichen Erziehungsverhalten gegeben (ebd., S. 38). Mit Bezug auf diesen Trend ist in der Jugendforschung schon seit geraumer Zeit vom „Ende des Generationenkonflikts“ die Rede (Oswald & Boll 1992).

Auch die Antwort auf die weitere Frage: „Wie würden Sie das Verhältnis zu Ihren Eltern beschreiben?“ aus der Shell-Studie, zeigt eher ein entspann-

tes Bild. In dem Sinne bilanzieren Hurrelmann u. a. die Lage folgendermaßen: „Ein Blick auf die letzten beiden Shell Jugendstudien zeigt, wie sehr sich ein entspanntes Verhältnis zu den eigenen Eltern als Normalfall für die Jugendlichen etabliert hat. ... Seit 2002 gibt weniger als ein Zehntel der Jugendlichen ein konfliktreiches Verhältnis zu den eigenen Eltern zu Protokoll“ (Hurrelmann, Leven& Quenzel 2010, S. 66). Hier sind freilich die geschlechts- und schichtspezifischen Differenzierungen durchaus von Interesse. So erleben offensichtlich die Mädchen tendenziell eine harmonischere Familiensituation als die Jungen und gerade in der Unterschicht geht der Prozentsatz derer, die sagen, dass sie „bestens mit den Eltern auskommen“, markant zurück (Langness, Leven & Hurrelmann 2006, S. 60 f.).

Ein ähnliches Bild ergibt sich auch, wenn eine etwas jüngere Zielgruppe befragt wird. Seit 2007 gibt es, gewissermaßen als Pendant zur Shell Jugendstudie, die WORLD VISION Kinderstudie, bei der eine repräsentative Stichprobe von 8-11-Jährigen befragt wurde. Hier kommen die Autoren unter der Überschrift „Familienklima: ruhig und eher wenig konfliktträchtig“ zu folgendem Gesamtfazit hinsichtlich des Generationenverhältnisses: „Alles in allem verweisen die Kinder, im Durchschnitt betrachtet, eher auf sehr ausgeglichene häusliche Verhältnisse, und nur bei einem kleineren Teil dieser Altersgruppe kommt es zu Hause zu häufigeren Auseinandersetzungen. ... 85 Prozent der Kinder äußern sich positiv oder sehr positiv zu den gewährten elterlichen Freiheiten“ (Hurrelmann & Andresen 2007, S. 99). Nahezu ebenso hoch ist die Zufriedenheit der befragten Kinder mit der elterlichen Zuwendung und Fürsorge. Bei den Antworten auf die Frage, „was die Eltern tun, wenn sie sauer auf mich sind“ zeigte sich, dass „reden“, „schimpfen“, eventuell auch „Verbote erteilen“, die bei weitem vorherrschenden Erziehungsmaßnahmen heutiger Eltern sind und dass nur ganz wenige Kinder (zwischen 1 und 2 Prozent) zu Protokoll geben, dass ihre Eltern in solchen Fällen oft mit groben und demütigenden Maßnahmen wie „nicht mehr mit mir sprechen“, „Ohrfeige“ oder „Tracht Prügel“ reagieren. Gleichzeitig konnte in der jüngsten WORLD VISION Kinderstudie auch eindrucksvoll belegt werden, dass ein deutlicher positiver Zusammenhang besteht, zwischen dem Ausmaß, in dem die Kinder das Gefühl haben, von ihren Eltern mit ihrer Meinung ernst genommen zu werden und dem Ausmaß, in dem die Kinder ein Gefühl von „Selbstwirksamkeit“ entwickeln, also einem generalisierten Zutrauen in die eigenen Kräfte und Problemlösefähigkeiten.

Dies sah in früheren Kindergenerationen durchaus anders aus. Noch in den 50er und 60er Jahren waren körperliche Strafen sowohl in der Familienerziehung als auch im Bereich der Schule eher die Regel als die Ausnahme. Von dem Volkskundler Walter Hävernick gibt es eine Studie „Schläge als Strafe – ein Bestandteil der Familiensitte“ aus dem Jahr 1964, in der dieser die Ergebnisse seiner Befragungen bei jungen Leuten präsentiert. Demnach wurden damals noch mehr als die Hälfte aller 15-16-Jährigen zu Hause mit dem Rohrstock verdroschen.

Von daher ist der Vergleich der Erziehungserfahrungen und Erziehungseinstellungen von Angehörigen unterschiedlicher Generationen von Interesse, den das Institut für Demoskopie kürzlich im Rahmen des „Generationenbarometer 09“ erhoben hat (vgl. Haumann 2009, Köcher 2009). Hier wurde die Gesamtheit der Befragten in vier Gruppen eingeteilt: die 16-29-Jährigen, die 30-44-Jährigen, die 45-59-Jährigen und die über 60-Jährigen und es zeigten sich durchaus markante Unterschiede im Hinblick auf die vorherrschenden Erziehungserfahrungen und Erziehungseinstellungen dieser Alterskohorten. So lässt sich hinsichtlich der Items „Ich hatte eine glückliche Kindheit“, „Ich habe von meinen Eltern viel Aufmerksamkeit bekommen“, „Meine Eltern waren immer sehr liebevoll zu mir“, „Meine Eltern haben respektiert, dass ich meinen eigenen Bereich hatte“, „Meine Eltern haben mir viel geboten“, „Meine Eltern haben meine Interessen stark gefördert“, „Ich wurde als Kind von meinen Eltern oft gelobt“ und „Ich durfte schon als Kind vieles selbst entscheiden“ durchgängig ein Trend in dem Sinne feststellen, dass diese Items um so höhere Zustimmungswerte erfahren, je jünger die Befragten sind. In der Regel sind die Zustimmungswerte bei den 16-29-Jährigen etwa 2-3 Mal so hoch wie bei den über 60-Jährigen. Bei den Items „Für meine Eltern war es sehr wichtig, dass wir Kinder bei anderen Leuten einen guten Eindruck machten“, „Bei uns zu Hause war es nötig, dass ich als Kind richtig mithelfen musste“ und „Ich bin ziemlich streng erzogen worden“ ist der Alterstrend dagegen genau umgekehrt. Mit Blick auf diese Generationenerfahrungen erscheint es also angemessener den langfristigen Entwicklungstrend eher als einen pädagogisch-humanitären Fortschritt zu interpretieren, denn als eine Verfallsgeschichte. Dies zeigt sich auch besonders deutlich bei den Antworten auf die Frage danach, wie die elterlichen Reaktionen auf kindliche Verfehlungen typischerweise aussahen. Während „Schimpfen“ in allen Altersgruppen den Spitzenwert darstellt, fand die Kategorie „Darüber reden“ in der jüngsten Gruppe mehr als doppelt so viel Zustimmung wie in der ältesten. Umgekehrt sah es mit der Kategorie „Ohrfeige“ aus, die bei den Ältesten doppelt so oft die Reaktion der Wahl war. Die „Tracht Prügel“ als typische elterliche „Erziehungsmaßnahme“ wurde von ihnen sogar mehr als fünf Mal so häufig genannt.

4. Niedergang der Werte und Tugenden?

Eine gängige Klage im aktuellen Bildungsdiskurs ist die, dass Eltern zunehmend weniger Willens und in der Lage seien, ihren Kindern Grenzen zu setzen, Werte zu vermitteln und somit dafür zu sorgen, dass die Kinder mit entsprechenden zivilisatorischen Mindeststandards ausgerüstet sind, wenn sie zur Schule kommen. Entsprechend sei die Schule gezwungen, zunehmend kompensatorisch einzuschreiten und von den Eltern versäumte Erziehungsaufgaben nachzuholen.

Mit entsprechenden Anklagen ist schon Mitte der 90er Jahre, als rechtsextreme Gewalttaten Jugendlicher die Republik erschütterten, der Politologe Claus Leggewie in seinem Artikel „Plädoyer eines Antiautoritären für Autorität“ an die Öffentlichkeit getreten. Dort schreibt er u. a.: „Niemand hat ihnen je eine Grenze gezogen und sich als Vorbild angeboten ... niemals bekamen sie gesagt: Das geht nicht. Diesen Fehler machen Eltern andauernd: Aus Bequemlichkeit, aus Angst vor der Auseinandersetzung, aus Unsicherheit, welche Prinzipien sie überhaupt setzen sollen. Antiautoritär ist das nicht, nur gedankenlos“ (Leggewie 1996, S. 219).

Sicherlich trifft es zu, dass die Erziehungsaufgabe in der Familie insofern schwieriger geworden ist, als es heute durch Einflüsse der Medien, der Peergroup und der Konsumwelt mehr „Störfeuer“, mehr Mit- und Gegenerzieher gibt. Zudem gibt es wohl auch tatsächlich eine Erosion traditionsgeleiteter Selbstverständlichkeit, wie mit Kindern umzugehen, was von ihnen zu fordern und was ihnen zuzugestehen ist. Mithin also auch eine größere Heterogenität der Erziehungsvorstellungen und Erziehungsstile, die man zeitgleich in der Gesellschaft vorfindet. Man kann sich keineswegs mehr darauf verlassen, dass die Gewohnheiten, Erwartungen und Rituale des Umgangs zwischen Erwachsenen und Kindern bei den Nachbarn, Kollegen und Bekannten in etwa ähnlich aussehen wie in der eigenen Familie. Und auch die Kinder selber bekommen durch ihre Kontakte mit anderen Kindern und deren Eltern diese Unterschiede mit und dadurch relativiert sich für sie das, was sie in der eigenen Familie erleben.

Aber es erscheint höchst fragwürdig, ob diese Veränderungen, Differenzierungen und Relativierungen der erzieherischen Einstellungen und Praktiken als „Niedergang“ der erzieherischen Verantwortlichkeit und als genereller Werteverlust angemessen zu beschreiben sind. Eher hat so etwas wie eine Verschiebung der in der Erziehung leitenden Wertkategorien stattgefunden. Deren Haupttendenz kann darin gesehen werden, dass heutige Eltern der pädagogischen Zielkategorie „Selbständigkeit“ eine immer größere Bedeutung zumessen (vgl. Göppel 2007). Die Bedeutungszunahme dieser Zielkategorie in den erzieherischen Leitvorstellungen der Eltern ist empirisch relativ gut belegt. So wurden etwa im Rahmen von Emnid-Untersuchungen repräsentativen Stichproben der Bevölkerung über die Jahre hinweg immer wieder die folgende Frage vorgelegt: „Auf welche Eigenschaften sollte die Erziehung der Kinder vor allem hinzielen: Gehorsam und Unterordnung, Ordnungsliebe und Fleiß oder Selbständigkeit und freien Willen?“ Während sich dabei für die Zielkategorie „Gehorsam und Unterordnung“ in den Jahren von 1951 bis 1990 ein Rückgang von 25 Prozent auf 9 Prozent der Nennungen ergab und während die Nennungen für die Zielkategorie „Ordnungsliebe und Fleiß“ ziemlich konstant um die 40 Prozent herum schwankten, hat die Zielkategorie „Selbständigkeit und freier Wille“ in dieser Zeit mit einer Zunahme von 28 auf fast 70 Prozent einen erstaunlichen Zuwachs vorzuweisen. Selbstständigkeit bedeutet aber noch keineswegs, dass man sich nicht

mehr an Regeln etc hält, wie sie beispielsweise für den Raum des Klassenzimmers vereinbart wurden.

Der renommierte Erziehungshistoriker Elmar Tenorth fasst die entsprechenden Entwicklungstrends für den Bereich der Familienerziehung folgendermaßen zusammen: „Der Wandel der Leitbilder für familiäre Erziehung drückt sich ... darin aus, dass elterliche Gewalt gegenüber Kindern öffentlich geächtet ist, dass Empfehlungen für Erziehungspraktiken körperliche Strafe ablehnen und dass die erziehenden Eltern selbst einen eher diskursiven, begründenden und argumentativen Stil des Umgangs mit den Kindern befürworten. Noch 1950 erinnerten sich 18-22jährige Jugendliche sehr intensiv an Strafpraktiken ihrer Eltern: 86 Prozent der Jungen und 62 Prozent der Mädchen berichten von „schwerer körperlicher Züchtigung ... In der historischen Entwicklung, vielleicht besonders angestoßen durch die politisch-pädagogische Innovation und Kritik der 1960er Jahre, ist jedenfalls ein qualitativer Wandel in den Themen, die für Erziehung als wichtig gelten, unübersehbar: Das Kind gilt mehr als Partner der Eltern, die Familiensituation wird nicht primär als ein durch Herrschaft definierter, patriarchal geordneter Raum begriffen, und die Erziehung wird in einen historischen Entwicklungsgang eingeordnet, in dem die individuelle Förderung des Kindes große Bedeutung hat“ (Tenorth 2000, S. 321).

In der neueren Kindheitsforschung wird dieser Wandel im Generationenverhältnis unter den Stichworten „von der Erziehung zur Beziehung“ bzw. „Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ (Büchner 1995) thematisiert. Fend hat die anspruchsvolle Herausforderung, die damit für heutige Eltern entsteht, auf folgende Formel gebracht: „Kinder zu erziehen, die aus freien Stücken und innerer Selbständigkeit ordnungsliebend und fleißig sind, dies scheint die schwierige Erziehungsaufgabe zu sein, die sich Eltern heute stellen“ (Fend 1988, S. 115).

In den letzten Jahren zeichnet sich jedoch eine gewisse Trendumkehr ab. In einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage hat das Institut für Demoskopie in Allensbach Eltern nach ihren Erziehungseinstellungen befragt. Dabei wurde den Eltern unter anderem die Frage danach gestellt, was die Eltern im Speziellen ihren Kindern für ihr späteres Leben mit auf den Weg geben wollen, was sie also im Elternhaus nach Möglichkeit lernen sollten. Dabei zeigte sich beim Vergleich der entsprechenden Antworten bei einer ähnlichen Befragung aus dem Jahr 1991, dass bei der aktuellen Befragung viele der „traditionellen Tugenden“ und der entsprechenden Erziehungsziele bei den befragten Eltern von 2006 deutlich höher im Kurs stand als bei denen der vorausgegangenen Elterngeneration. So erzielten etwa die Items „Höflichkeit und gutes Benehmen“, „die Arbeit ordentlich und gewissenhaft tun“, „Andersdenkende achten und tolerant sein“, „Wissensdurst, der Wunsch, seinen Horizont ständig zu erweitern“, „Sich in eine Ordnung einfügen, sich anpassen“, „Bescheiden und zurückhaltend sein“, deutlich höhere Zustimmungswerte als 15 Jahre zuvor. Von einem Niedergang der elterlichen Erziehungswerte und Er-

ziehungsambitionen kann also keine Rede sein – eher schon von einem Comeback traditioneller Tugenden (vgl. BFSFJ 2006, S. 9 f.).

Interessant sind schließlich noch die Ergebnisse einer aktuellen repräsentativen Befragung von 908 Kindern im Alter von 6 bis 14 Jahren und deren Müttern zum Thema „Werte“, die im Juli 2006 im Auftrag der UNICEF, der Zeitschrift GEOlino und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung durchgeführt wurde. Auch hier ergibt sich weder das Bild eines dramatischen Niedergangs der Wertorientierungen bei den Kindern, noch das Bild einer erschreckenden erzieherischen Pflichtvergessenheit und Verantwortungsabwehr bei den Eltern.

Es sind demnach vor allem die zwischenmenschlichen Werte, wie „Vertrauen“, „Geborgenheit“, die sowohl von den Müttern als besonders bedeutsam eingeschätzt werden. Weiterhin finden sich „Ehrlichkeit“ und „Gerechtigkeit“ noch in der Spitzengruppe. In dieser Studie wurden dann auch sowohl die Mütter als auch die Kinder danach gefragt, wer primär zuständig sei für die Vermittlung dieser Werte. Bei den Antworten zeigte sich das hier die Eltern mit weitem Abstand an erster Stelle stehen. 99 Prozent der Mütter gaben auf die Frage „Wer kann denn Ihrer Meinung nach Kindern und Jugendlichen solche Werte am besten vermitteln?“ zu Protokoll, dass hier die Eltern primär in der Verantwortung stehen. Die Kinder sahen dies genauso. Mit deutlichem Abstand folgten dann auf dem zweiten und dritten Platz „Großeltern und Verwandte“ und „Lehrer/in“. Bei den Kindern landeten die Lehrer sogar erst auf dem vierten Platz, weil sie den Freunden hier noch eine wichtigere Rolle zuschrieben.

Die Frage ist, ob es den Eltern tatsächlich gelingt, die Werte, die sie in ihrer Erziehung für wichtig halten und für deren Vermittlung sie sich ausdrücklich für zuständig erklären, auch tatsächlich zu vermitteln. Denn dies ist ja viel stärker eine Frage gelebter familiärer Praxis als eine Frage bloßer Absichtserklärung. Sicherlich kann man einwenden, dass sich auch eine solche „erfolgreiche familiäre Wertevermittlung“ in erster Linie in der Lebenspraxis zeigen muss, und bloße Befragungsergebnisse von daher mit Vorsicht zu behandeln sind, ist es doch ganz interessant zu sehen, welche Werte Kinder für sich selbst als besonders bedeutsam einschätzen und welche für sie eher von nachrangiger Bedeutung sind. Und in der Tat zeigte sich hier eine relativ hohe Übereinstimmung der kindlichen Prioritätensetzungen mit denen ihrer Mütter. So standen auch bei den Kindern die „sozialen Nahwerte“ wie „Freundschaft“, „Geborgenheit“, „Vertrauen“, „Zuverlässigkeit/Treue“ und „Ehrlichkeit“, „Hilfsbereitschaft“ und „Gerechtigkeit“ bei den Kindern auf den vorderen Rangplätzen. Werte wie „Respekt“, „Pflichtbewusstsein“, „Glaube“, „gute Manieren haben“, „Toleranz“, „Durchsetzungsfähigkeit“ und „Ordnung“ rangierten mit weitem Abstand dahinter.

Dass ein elterlicher Erziehungsstil, der die Kinder mit Achtung behandelt, ihnen das Gefühl vermittelt, dass ihre Meinung zählt und wertgeschätzt wird – und in dieser Richtung gab es in den letzten Jahrzehnten, wie die oben erwähnten Befunde aus dem „Generationenbarometer 09“ zeigen, durchaus

bedeutsame Fortschritte im allgemeinen Wandel der Erziehungsmentalität hierzulande – tatsächlich auch Einfluss auf die sich ausprägende kindliche Persönlichkeitsstruktur hat, belegt ein wichtiger Befund aus der World Vision Kinderstudie, bei der 8-11-Jährige Kinder befragt wurden. Dort zeigte sich nämlich, dass es einen deutlichen Zusammenhang gab, zwischen dem Ausmaß, in dem Kinder das Gefühl hatten, dass ihre eigene Meinung von Seiten ihrer Eltern wertgeschätzt wird und der Ausprägung ihrer „Selbstwirksamkeitsüberzeugung". Dies war in dieser Studie ein zentraler Entwicklungsparameter, der aus den individuellen Antworttendenzen auf die folgenden Items berechnet wurde: „Ich glaube, mein Leben wird richtig schön.", „Ich glaube, dass ich viele Dinge gut kann.", „Ich habe viele Menschen, die mir helfen.", „Wenn mich jemand ärgert oder ungerecht behandelt, kann ich mich wehren" (vgl. Schneekloth & Pupeter 2010, S. 187 ff.).

5. Delegation der Erziehungsverantwortung an die Schule?

All dies sind Befunde, die es angeraten lassen, mit pauschaler Elternkritik, Werteverfallsrhetorik und düsteren Niedergangsszenarien eher vorsichtig zu sein. Doch wie sind die Einstellungen und Erwartungen, die Eltern heute der Schule entgegenbringen tatsächlich beschaffen? Ist es wirklich so, dass Eltern in zunehmendem Maße ihre Erziehungsverantwortung an die Schule abschieben? Welche Auskunft geben sie, wenn Sie konkret nach ihrer Sicht der Schule gefragt werden? Wo sehen sie deren Verdienste? Was bemängeln sie an ihr und was trauen sie ihr in erzieherischer Hinsicht überhaupt zu?

Auch hier gibt es wiederum eine interessante repräsentative Befragung des Allensbacher Instituts für Demoskopie aus jüngerer Zeit. Sie trägt den Titel „Schule und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung" und wurde 2009 von Renate Köcher publiziert. Danach befragt, was die Schule vor allem vermitteln soll, welche von den zahlreichen denkbaren Themen, Kompetenzen und Tugenden besonders wichtig seien, stellten die Eltern die traditionellen schulischen Inhalte an die Spitze: „gute Beherrschung von Rechtschreibung und Grammatik" und „gute Allgemeinbildung" rangierten mit 88 Prozent bzw. 84 Prozent ganz oben. Aber immerhin etwa zwei Drittel der Eltern erwarten von der Schule auch die Förderung von „Hilfsbereitschaft, Rücksichtnahme auf andere", von „Konzentrationsfähigkeit", „Leistungsbereitschaft" und „Teamfähigkeit", und knapp über die Hälfte kreuzte auch noch „Selbstbeherrschung, Disziplin" und „Höflichkeit und gute Manieren" an. Dabei ist die Einschätzung der Eltern im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit der Schule in unterschiedlichen Dimensionen durchaus differenziert. Während die Eltern der Meinung sind, dass die Schule bei der Vermittlung von Fachkenntnissen ihren Erwartungen mehr als gerecht wird, sehen sie Defizite bei der schulischen Förderung von Persönlichkeit und Sozialkompetenz. D. h. der Prozentsatz der Eltern, die angaben, es sei in ihren Augen besonders wichtig, dass die Schule Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme auf an-

dere, Konzentrationsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Selbstbeherrschung, Disziplin, Höflichkeit und gute Manieren vermittle, lag mit Werten zwischen 66 und 54 Prozent deutlich höher als der Anteil der Eltern, die in Bezug auf die gleichen Aspekte der Meinung war, dass die Schule sich darum besonders bemühe. Hier lagen die Werte lediglich zwischen 44 und 26 Prozent.

Man wird diese Zahlen freilich nicht so interpretieren dürfen, als beklagten die Eltern hier die mangelnden Bemühungen der Schule auf dem Feld der Förderung von Persönlichkeit und Sozialkompetenz vor allem deshalb, weil sie somit diese Aufgabe nicht in vollem Umfang an die Schule delegieren können. Eher muss man ihre Einschätzung wohl als Ausdruck einer Kritik an einer zu einseitig fachlich-inhaltlichen Ausrichtung der Schulkultur deuten, einem Unbehagen daran, dass jenen sozialen und wertorientierten Dimensionen von Bildung eine zu geringe Aufmerksamkeit zukommt und dass die Schule die spezifischen Möglichkeiten, die sie in ihrem zeitlichen und institutionellen Rahmen hat, nicht entsprechend nutzt.

Im Rahmen dieser Studie wurden die Eltern auch nach ihren Erklärungsmustern für schlechte Schulleistungen der Schüler gefragt. Dabei ergab sich eine ziemlich gleichgewichtige Ursachenzuschreibung an die Adresse der Lehrer, der Schüler und der Eltern. D. h. auf den Frage-Impuls „Wenn Schüler keine guten Leistungen bringen, liegt das häufig daran, dass...“ fanden die drei folgenden drei Antwortalternativen mit Werten um 68 Prozent die höchste Zustimmungsraten: „... viele Lehrer mit ihren Klassen überfordert sind“, „… Schüler zu viel fernsehen, zu viel Computer spielen“, „... die Eltern sich zu wenig um die schulischen Angelegenheiten ihrer Kinder kümmern“. Das heißt, die befragten Eltern haben ganz selbstverständlich – und ganz zutreffend – internalisiert, dass hohes elterliches Engagement für die schulischen Angelegenheiten der Kinder erforderlich ist, wenn Kinder im hiesigen Bildungssystem erfolgreich sein sollen.

Dass dieser Zusammenhang aber keineswegs so naturhaft gegeben ist, wie es den befragten Eltern erscheint, dass in anderen Ländern der Bildungserfolg der Kinder sehr viel unabhängiger davon ist, in welchem Maß die Eltern bereit und zeitlich, intellektuell und finanziell in der Lage sind, für „flankierende Maßnahmen“ zu sorgen, wenn es in der Schule Probleme gibt, dies machen die PISA-Studien deutlich. Hier zeigte sich bei jeder Studie erneut, dass in keinem vergleichbaren Industriestaat der Bildungserfolg so abhängig ist von der sozialen Herkunft, wie in Deutschland. In diesem Sinne zeichnet sich die deutsche Schultradition in besonders hohem Maße dadurch aus, dass die Schule zum einen ganz stark auf die reine Unterrichtsfunktion reduziert ist und dass sie zugleich in hohem Maße (direkt oder indirekt) die eigentlich schulischen Aufgaben des Übens, Nacharbeitens, Kontrollierens und Vorbereitens schulischer Inhalte an die Eltern delegiert, und diese gewissermaßen ganz selbstverständlich als ständig bereit stehendes „häusliches Nachhilfepersonal“ in die Pflicht nimmt. Entsprechend haben im deutschen Bildungssystem Kinder, deren Eltern aus zeitlichen, finanziellen oder intellektuellen Gründen nicht in der Lage oder nicht Willens sind, in beträchtli-

chem Umfang solchen häuslichen Nachhilfeserviceleistungen zu erbringen, deutlich schlechtere Bildungschancen (vgl. Rolff 2006, Ehmke & Jude 2010). Natürlich bringt die Schule auf diesem Wege erhebliches Reibungs- und Konfliktpotential in die Familie hinein. Immerhin hat der verdiente Kinder- und Jugendpsychiater Reinhart Lempp die Schule 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). Die Schule hat ja auch nicht unbedingt die Möglichkeit, alle diese Aufgaben zu übernehmen. Es fehlt unter anderem die Zeit und Personal etc.. Müsste man also deutschlandweit Ganztagsschulen einführen?

Im Hinblick auf die Frage, wo die Eltern in erster Linie Veränderungs- und Verbesserungsbedarf an den Schulen in Deutschland sehen, standen vor allem strukturelle Aspekte im Mittelpunkt: Die Eltern beklagen die zu großen Klassen und den zu hohen Stundenausfall und sie fordern, dass verpflichtende Deutschkurse für ausländische Schüler mit Sprachproblemen eingeführt werden müssten. Auch eine stärkere Konzentration auf Inhalte, die im Sinne der Allgemeinbildung besonders relevant sind, sowie eine stärkere Förderung der Schüler entsprechend ihren individuellen Begabungen, wird gefordert. Dass die Schule stärker erzieherische Funktionen übernehmen müsse und für mehr Disziplin in den Klassen gesorgt werden solle, war dagegen bei den Eltern nicht eine Forderung mit erhöhter Dringlichkeit. In diesem Punkt gab es auch eine rückläufige Tendenz gegenüber der Befragung von 2004 und Personen die eigene Kinder in der Schule hatten stimmten diesem Item noch weniger zu als der Durchschnitt der Bevölkerung.

Interessanterweise ergab sich auch beim Lehrerbild eine ausgeprägte Diskrepanz, je nachdem ob die befragten Personen ganz allgemein dazu aufgefordert wurden, über „*die* Lehrer" zu urteilen oder ob sie aufgefordert wurden, bei ihren Antworten ganz konkret die *Lehrer der eigenen Kinder* in den Blick zu nehmen. Die pauschalen Lehrerurteile fielen nämlich deutlich negativer aus als die erfahrungsgesättigten, auf konkrete Lehrpersonen der eigenen Kinder bezogenen. Das Bemühen um gerechte Noten, das Bemühen um interessante Unterrichtsgestaltung, die Bereitschaft zur regelmäßiger Fortbildung, die Aufgeschlossenheit für neue Unterrichtsformen, das Engagement für die Kinder auch außerhalb der Schule und die allgemeine Liebe zum Beruf ... zu all diesen Merkmalen fiel die Zustimmung etwa doppelt bis dreimal so hoch aus, wenn dabei nicht allgemein „die Lehrer", sondern die konkreten Lehrpersonen der eigenen Kinder im Fokus standen.

Dass die Eltern insgesamt doch ein ziemlich realistisches Bild von den begrenzten erzieherischen Einflussmöglichkeiten der Lehrer haben und damit wohl auch keine überzogenen Erwartungen hegen, die Erziehungsaufgabe weitgehend an diese delegieren zu können, geht schließlich aus einer weiteren Frage des Generationen-Barometers 2009 hervor. Dort wurden die Eltern direkt nach ihrer Einschätzung des relativen Gewichts der untereinander in Konkurrenz stehenden Sozialisationsinstanzen gefragt. Die Frage lau-

tete ganz konkret: „Was meinen Sie, wodurch werden Kinder und Jugendliche heute am meisten beeinflusst: durch die Eltern, durch Lehrer, durch Freunde oder durch die Medien, also Fernsehen, Internet usw.?“ Die Einschätzung der Bevölkerung insgesamt fiel ziemlich eindeutig aus: Den meisten Einfluss haben demnach die Medien (56 Prozent), gefolgt von den Freunden (44 Prozent) und den Eltern (31 Prozent). Die Lehrer landen ziemlich abgeschlagen auf dem letzten Platz (5 Prozent). Bezieht man lediglich Befragte mit Kindern in die Auswertung ein, fällt die Tendenz etwas anders aus. Zumindest bei den unter 6-Jährigen sehen sich die Eltern selbst noch als einflussreichste Instanz. Bei den 6-13-Jährigen schätzen die Eltern ihren Einfluss immerhin noch höher ein als den der Freunde. Bei den 14-17-jährigen stimmt die Rangfolge der Eltern dann mit der der Gesamtbevölkerung überein. Insgesamt fällt aber bei den Eltern die Einschätzung des Lehrereinflusses noch etwas geringer aus als in der Gesamtbevölkerung.

In wieder einer anderen repräsentativen Umfrage, die das Institut für Demoskopie in Allensbach 2006 im Auftrag von GEO bei knapp 2000 Personen durchführte, wurde ganz direkt danach gefragt, wem die Verantwortung dafür zukomme, wenn Kinder schlecht erzogen sind. Da hier Mehrfachnennungen möglich waren, also keine Entscheidung für eine primären Verantwortlichkeit erforderlich war, viel die Streuung hier ziemlich breit aus. Aber ganz deutlich belegten auch hier die Eltern mit unterschiedlichen „Versagensvarianten“ die vorderen Plätze: „Eltern, die sich zu wenig um ihre Kinder kümmern und deren Erziehung vernachlässigen“ (88 Prozent), „Eltern, die ihrer Erziehungsaufgabe nicht gewachsen sind“ (79 Prozent), „Eltern, die nicht nein sagen können, ihre Kinder zu sehr verwöhnen“ (77 Prozent). Den Medien wird auch hier eine wichtige Rolle zugeschrieben „Dass Kinder so viel fernsehen und am Computer spielen“ (74 Prozent). Die Lehrer folgen als Verantwortliche erst mit einigem Abstand, sind aber angesichts der Tatsache, dass ihnen in der Befragung des Generationen-Barometers überhaupt nur recht geringe Einflussmöglichkeiten zugeschrieben wurden, in Sachen Verantwortlichkeitszuweisung doch relativ hoch dabei. Und zwar in zwei ganz unterschiedlichen Hinsichten: Der Aussage für die schlechte Erziehung von Kindern seien Lehrer verantwortlich, „die ihre Schüler nicht im Griff haben, ihnen keine Disziplin beibringen“ stimmten dabei mit 50 Prozent ebenso viele der Befragten zu wie der Aussage, dass für die missratene Erziehung Lehrer verantwortlich seien, „die sich zu wenig um ihre Schüler kümmern, sich zu wenig für sie interessieren“ (47 Prozent) (Geo 2006, S. 166). Es besteht also ein wenig die paradoxe Situation, dass den Lehrern einerseits im positiven Sinn wenig Einflussmöglichkeit zugetraut wird, dass sie aber andererseits im negativen Sinn für erzieherische Fehlentwicklungen der Schüler durchaus ein ganzes Stück weit in Haftung genommen werden.

Jüngst wurden auch die Lehrer selbst vom Institut für Demoskopie nach ihrer Einschätzung der Hierarchie der maßgeblichen Einflussgrößen auf die Schüler gefragt. Dabei zeigte sich dass Lehrer selbst ihre Einflussmöglichkeiten auf die Schüler als eher begrenzt einschätzen. Diese Tatsache hat für

allerhand Wirbel in den Medien gesorgt. So titelte selbst eine seriöse Zeitung wie die ZEIT: „Schön bequem – Lehrer behaupten, keinen Einfluss auf ihre Schüler zu haben“. In dem entsprechenden Artikel heißt es dann: „Der Pessimismus, mit dem viele Lehrer ihre eigenen Gestaltungsmöglichkeiten beurteilen, wirft Fragen auf. Warum glauben nur acht Prozent, bei ihren Schülern wirklich etwas bewegen zu können, während 69 Prozent der Lehrer einen sehr großen Einfluss der Medien sehen, 68 Prozent des Freundeskreises und immerhin 31 Prozent der Eltern ihrer Schüler? Sind die Lehrer wirklich so sehr am Gängelband der Bildungsbürokratie, sind die ihnen gemachten Lehrvorgaben so drakonisch, kümmern die Eltern sich so wenig um ihre Kinder? All diese Gründe stehen in der Studie. Nur nicht der, dass es ganz angenehm sein kann, sich machtlos zu fühlen, denn dann muss man auch keine Verantwortung übernehmen für das, was geschieht“ (Wiarda 2011, S. 1). Wenn man freilich etwas genauer betrachtet, was und wie in dieser Studie gefragt wurde, dann erscheint diese Art der Mediendarstellung doch eher polemisch. Bei den entsprechenden Fragen gab es nämlich jeweils dreigestufte Antwortmöglichkeiten. Und in der Tat waren es nur acht Prozent der Lehrer, die ihren Einfluss auf die Schüler als „sehr groß“ einschätzten. Nimmt man aber die hinzu, die ihn als „groß“ einschätzten (44%), dann ist es doch mehr als die Hälfte der Lehrer, die sich einen „großen“ bzw. „sehr großen“ erzieherischen Einfluss au die Schüler zutraut und sich entsprechende Verantwortung zuschreibt (Köcher 2011, S. 9). Und 87% der Lehrer bejahen auch prinzipiell die Frage, ob die Werteerziehung zu den Aufgaben des Lehrers gehört. Freilich gibt es hier bei den Antworten auf die korrespondierende Frage, in welchem Maße diese Wertevermittlung tatsächlich auch gelinge, je nach Schulart sehr unterschiedliche Wahrnehmungen. So sind es etwa in Bezug auf die Hauptschule nur 17% die angeben, dass dies „in der Regel auch gelingt“, während 59% zu Protokoll geben, dies sei „außerordentlich schwierig“ (Köcher 2011, S. 8).

6. Fazit: Vom Befehls- zum Beziehungshaushalt in den Familien – Vom Autoritätsvorschuss zum „Aurazerfall“ in der Schule

Die Sozialisationsbedingungen, unter denen Kinder und Jugendliche aufwachsen, sowie die Erziehungsvorstellungen und -mentalitäten, die bei Eltern vorherrschend sind, haben sich also tatsächlich in den letzten Jahrzehnten beträchtlich verändert. Damit haben sich zwangsläufig auch die Vorstellungen und Haltungen verändert, die Kinder- und Jugendliche als Schülerinnen und Schüler in die Schule mitbringen, und somit ist das pädagogische Geschäft der Lehrerinnen und Lehrer partiell ein anderes und anspruchsvolleres geworden. Sie können sich gegenüber den Schülern sehr viel weniger als früher einfach auf ihre positionale Autorität berufen, die ihnen „qua Amt“ zusteht, sondern sie müssen sich Anerkennung und Autorität in

viel höherem Grad als früher als Lehr-Personen individuell erst erarbeiten und erkämpfen.

Bezogen auf die Familiensituation hat Axel Hacke schon Anfang der 90er Jahre in seinem wunderbaren Büchlein „Der kleine Erziehungsberater“, das aus seiner entsprechenden SZ-Kolumne hervorgegangen ist, die Veränderungstendenzen hin vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt sowie die ambivalenten Folgen, die dies für den Alltag des Familienlebens hat, mit leicht ironischer Übertreibung und viel sprachlichem Witz auf den Punkt gebracht. Einer Leserbriefschreiberin, die ihm aufgrund seiner Schilderungen mangelnde Autorität vorwirft, antwortet er beispielsweise: „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“ (Hacke 1992, S. 79 f.).

Schon in der überschaubaren Kleingruppe der Familie machen solche selbstbewussten Kinder, „die ohne Debatte nichts mehr hinnehmen“, die Begründungen einfordern, die selbstbewusst ihre Sichtweisen und Interessen formulieren, die Sache der Erziehung schwieriger. Was passiert aber, wenn 25 bis 30 solche fordernden und anspruchsvollen Kinder in einer Schulklasse zusammenkommen? Die Institution Schule kann ja überhaupt nur dann funktionieren, wenn sich die Kinder und Jugendlichen in ihrer ganz großen Mehrheit mit einer gewissen Selbstverständlichkeit in die „Schülerrolle“ einfügen und die Spielregeln der Institution internalisieren. D. h. wenn sie ganz automatisch beim Betreten des Schulhauses die dortige Realität als gültige Normalität nehmen, ihre subjektiven Wünsche und Interessen weitgehend ausblenden, die für diesen Tag vorgesehenen Unterrichtspensen als relevant betrachten, die bestimmende Position der Lehrkräfte nicht in Frage stellen und das mit der Schulrealität verknüpfte permanente Belehrt-, Beurteilt-, Benotet-, Eingeteilt- und Fremdbestimmt-Werden akzeptieren (vgl. Sichtermann 2002). Nicht selten kommt ja dann auch noch ein Beschämt-, Bedroht- und Gekränkt-Werden hinzu (vgl. Krumm 2003, Krumm & Weiss 2001).

Dieses sich Einfügen in die Realität der Schülerrolle geschieht auch heute noch weitgehend. Aber eben bisweilen nicht mehr ganz so bruch- und umstandslos wie dies vielleicht in früheren Zeiten der Fall war. Thomas Ziehe hat subtile kulturelle „Zeitvergleiche“ angestellt und spricht in diesem Zusammenhang von einem „Aurazerfall“ der Schule. Bezogen auf die Situation der 50er Jahre schreibt er: „Die frühere Schule war subjektiv eher ertragbar. Sie war dies keineswegs, weil sie besser war als die heutige Schule, sondern weil die Maßstäbe, anhand derer sie erlebt wurde, unkritischer waren. ... Autoritäre Strenge, Undurchsichtigkeit des Lehrstoffs, Selbstzwang im eigenen alltäglichen Verhalten – das waren tief verankerte Bestandteile dessen, was man als ‚normal’ empfinden musste. Ärgerlich sicherlich, oft auch Angst machend und belastend, aber eben ‚normal’“ (Ziehe 1996, S. 78). Die

Lehrer hätten damals noch von einer weitgehend unhinterfragten positionalen Autoritätszuschreibung, einem kulturellen Klima „gezehrt", das seitdem erodiert sei. Der einzelne Lehrer konnte somit „'gratis' auf etwas zurückgreifen ... das er zwar repräsentieren können musste, das er aber nicht produzieren musste. ... Ohne Absicherung durch einen allgemeineren kulturellen Hintergrund verlieren die innerschulischen autoritären Maßnahmen ihre normative Deckung. Sie werden dann als ungerecht, als anachronistisch, vielleicht sogar als lächerlich empfunden und erfahren" (ebd., S. 81).

Was der Aura der Schule und dem Autoritätsvorschuss der Lehrerschaft weiterhin zusetzt ist die Tatsache, dass sie heute bei weitem nicht mehr in dem Maße wie dies früher der Fall war, eine Art Monopol auf das geordnete Weltwissen haben. Heute, wo die Schüler wissen, dass sie über Google, Wikipedia und zahllose Internetforen zu jedem Begriff, zu jeder Frage, zu jedem Problem mit ein paar Mausklicks in Sekundenschnelle passende Informationen, Erläuterungen, Antworten in beliebiger Ausführlichkeit finden können – und zwar genau dann wenn sie diese Informationen tatsächlich brauchen –, stellt sich für sie die Frage, warum sie hier und heute den umständlichen Erklärungen des Lehrers, der vor ihnen steht und einen Vortrag über das Verdauungssystem des Hausrindes, über die Abfolge der Ottonischen Herrscher oder über die Klimazonen Afrikas hält, aufmerksam lauschen sollen, warum sie sich gar der Anstrengung unterziehen sollen, sich entsprechende Fakten, Daten, Jahreszahlen und Zusammenhänge einzuprägen, noch einmal auf eine ganz andere Art als früher. Da ihnen oftmals nicht so recht bewusst ist, dass man schon eine Menge vernetztes Weltwissen braucht, um im Internet überhaupt sinnvoll recherchieren zu können und um die Relevanz und Seriosität der Fundstellen einschätzen zu können, bleibt dann aus ihrer Perspektive oft nicht mehr als: „Weil es eben der Stoff ist, der in der nächsten Probe dran kommt", „weil es ein Vehikel ist, um Noten zu erheben".

Zudem fühlen sie sich bei den Themen und Kompetenzen, auf die sich ihre genuinen Interessen richten und die für sie hier und heute eher unmittelbar lebenspraktisch relevant sind oftmals ihren Lehrkräften deutlich überlegen. Sei dies der Umgang mit Computer, Handy oder MP3-Playern, die Kenntnis über aktuelle Musikszenen, Modetrends oder Medienformate oder aber die Beherrschung so komplexer Künste wie bestimmter Skateboard-Tricks, Breakdance-Figuren, das Tunen von Motorrollern oder das gekonnte DJing, das taktgerechte Mischen und Arrangieren der Tracks, das die Leute den ganzen Abend auf der Tanzfläche hält.

Hinzu kommt als weitere Erschwernis, dass das „bildungsoptimistische Jugendkonzept" (Richter 2000), das dem Schulsystem bisher ganz selbstverständlich zugrunde lag, zunehmend brüchig geworden ist. Dieses „bildungsoptimistische Jugendkonzept" ist stets ganz selbstverständlich davon ausgegangen, dass Investition von Zeit und Energie in das schulische Lernen, für den Einzelnen und für die Gesellschaft letztlich renditestarke Zukunftsinvestitionen darstellten – und genau diese Sicherheit löst sich zunehmend auf. Deshalb zieht gerade bei denjenigen, die sich früh im Bildungssystem als

Loser mit prekären Berufsperspektiven sehen, das gängige „distale“ Begründungsmuster für schulische Lernanstrengungen – dass es sich dabei nämlich um eine mühsame aber notwendige Ansammlung von Wissen und Können für eine ungewisse Zukunft handle, bei der man somit nach dem Gebrauchswert für die alltägliche gegenwärtige Lebensbewältigung nicht fragen dürfe – nicht mehr so recht.

Die Schule hat immer von dieser Langfristperspektive und den damit verbundenen Versprechungen gelebt. Der aktuelle Zeitgeist ist aber in vielen Hinsichten ganz generell immer stärker gegenwartsorientiert, auf „instant satisfaction“ ausgerichtet. Eine Haltung des ständigen Sondierens nach den sich irgendwo auftuenden Chancen, nach den attraktivsten Angeboten, den „angesagtesten Locations“, den „coolsten Events“, den „hippsten Feten“ im Freizeitbereich, nach den günstigsten Angeboten, den optimalen Tarifen, den geilsten Schnäppchen in der Konsumsphäre... und damit eine zunehmende Scheu vor langfristigen Festlegungen und Verpflichtungen kennzeichnet nach Hurrelmann die heutigen Jugendlichen, für die er deshalb in der Shell-Jugendstudie das Generationenlabel von der „Generation der Egotaktiker“ geprägt hat (Hurrelmann u. a. 2002). Andererseits wird von Seiten des Arbeitsmarktes auch immer stärker die Forderung nach Flexibilität, Mobilität, Lern- und Umlernbereitschaft erhoben (vgl. Sennett 1998). Von daher bekommt die mit dem schulischen Lernen unvermeidlich verbundene Forderung zur „Langsicht“, zum „Befriedigungsaufschub“ zu ausdauernden Lernanstrengungen und zur systematischen Wissensakkumulation für heute noch gänzlich unabsehbare künftige Verwendungszwecke, leicht etwas Antiquiertes.

In diesem Zusammenhang hat auch ein erfahrener und besonnener Schulpädagoge wie Herbert Gudjons darauf hingewiesen, dass sich das Tätigkeitsprofil der Lehrer historisch verändert habe: „Unterrichten heute setzt eine breite erzieherische Tätigkeit voraus. Bildung gelingt nicht mehr ohne die Entwicklung von Bildungsvoraussetzungen durch die Schule“ (Gudjons 2007, S. 7). Der Lehrer müsse heute zunehmend zum „Kümmerer“ werden, der sich in aufwändiger und vielfältiger Weise um seine Schüler bemühen müsse, wenn er eine Chance haben wolle, seine Fachinhalte zu vermitteln. Und Gudjons zählt eine lange Palette von Tätigkeiten auf, die hier unter die Rubrik des „Kümmerns“ fallen: Etablierung von Regeln, Konfliktgespräche, Streitschlichtungen, Hilfe bei häuslichen Schwierigkeiten, Elterntelefonate etc..

Freilich kann man fragen, ob die Rolle des Lehrers – wenn sie denn ernst und engagiert wahrgenommen wurde – nicht schon immer breiter und vielfältiger war als die eines bloßen „Unterrichtsbeauftragten“. Frank McCourt hat in seinem autobiographischen Roman „Tag und Nacht und auch im Sommer“ (McCourt 2006, engl. Orig. 2005: „Teacherman“), in dem er aus seinem 30-jährigen Lehrerdasein berichtet, klar gestellt, dass die Lehrertätigkeit zwangsläufig über das Unterrichthalten hinausgeht: „Ich war mehr als ein Lehrer. Und weniger. Im High-School-Klassenzimmer ist man Feldwebel, Rabbi, Schulter zum Ausweinen, Zuchtmeister, Sänger, Stubenge-

lehrter, Büroangestellter, Schiedsrichter, Clown, Berater, Beauftragter für die Kleiderordnung, Schaffner, Fürsprecher, Philosoph, Kollaborateur, Stepptänzer, Politiker, Therapeut, Narr, Verkehrspolizist, Priester, Mutter-Vater-Bruder-Schwester-Onkel-Tante, Buchhalter, Kritiker, Psychologe, Rettungsanker“ (ebd., S. 29).

Im Jahr 1958 als Frank McCourt mit seiner Tätigkeit als Lehrer an einer New Yorker High School begonnen hat, ist in Deutschland ein Schulfilm-Klassiker in die Kinos gekommen: “Der Pauker“ mit Heinz Rühmann in der Hauptrolle. Dieser Film ist auch heute noch recht unterhaltsam und in mancher Hinsicht lehrreich (unter anderem auch deshalb, weil er ein eindrucksvolles Bild vermittelt, was damals unter „gutem Unterricht“ verstanden wurde und wie sich die Vorstellungen diesbezüglich inzwischen gewandelt haben!). Dort tauchen als zentrale Themen die Unerzogenheit und Respektlosigkeit der „halbstarken“ Jugendlichen in der Großstadt ebenso auf wie deren „Bildungsverweigerung“ und wie die Klagen über das „Erziehungsversagen der Eltern“, also über die mangelnde Bereitschaft der Eltern, ihre Kinder zur Räson zu bringen, für ihre Anpassungsbereitschaft und Unterrichtswilligkeit zu sorgen. Die ganze Pointe des Films läuft schließlich darauf hinaus, dass der Oberstudienrat Seidel, der es am Provinzgymnasium gewohnt war, dass die Schüler seinen Anweisungen widerspruchslos Folge leisteten, auch wenn diese Anweisungen noch so skurril waren, unter allerhand Schmerzen lernen muss, dass er nur über ein Engagement jenseits des gewöhnlichen Unterrichts, eine Beziehung zu der renitenten Klasse aufbauen kann. Er wandelt sich also im Laufe des Films vom „Pauker“ zum „Kümmerer“, zum „Projektemacher“, der seine Schüler mit lebenspraktischen Kenntnissen weit jenseits der gewohnten Studienratsgelehrsamkeit beeindruckt, sie so schließlich „packt“ und damit zum Schluss dann sogar noch eine ungewöhnliche Lernanstrengung und einen unerwarteten „Bildungserfolg“ möglich macht.

Natürlich ist die Handlung dort auch der Spielfilmdramaturgie geschuldet und stellt kein repräsentatives Bild der Schulrealität der Fünfzigerjahre dar. Aber immerhin waren die Themen Jugenddelinquenz, Lernverweigerung, Respektlosigkeit gegenüber Lehrpersonen, Kampf um Anerkennung, etc. damals durchaus schon ebenso präsent wie die Forderung nach einem sozialpädagogisch erweiterten Verständnis der Lehrerolle. Respekt und Anerkennung kann man auch nicht einfach erwarten und einfordern, sondern sie müssen erarbeitet werden – auch im Klassenzimmer.

Aus der Tatsache, dass die Aura der Schule und die Gratisautorität der Lehrer seit jener Zeit noch einmal erheblich erodiert sind, kann jedoch keineswegs umstandslos auf ein pauschales Elternversagen geschlossen werden. Es könnte sogar sein, dass es sich bei der heute so populären Klage über den vermeintlichen Rückzug der Eltern aus der Erziehungsverantwortung und der damit in Zusammenhang stehenden These von der zunehmenden Delegation dieser Erziehungsaufgabe an die Adresse der Schule, um einen ähnlichen „interessegeleiteten Mythos“ handelt, wie bei der Klage über den per-

manenten Rückgang der Schülerleistungen, der angeblich über die letzten Jahrzehnte hinweg stattgefunden habe.

Gerade diese These von Ursula Sarrazin stand ja im Mittelpunkt der eingangs erwähnten „Sarrazin-Debatte II“. Da es sich bei der aufgestellten Behauptung im Prinzip um einen empirischen Sachverhalt handelte, hat DER SPIEGEL hier bei einem der besten Kenner der empirischen Schulleistungsvergleichsforschung nachgefragt, dem zweimaligen Koordinator der deutschen PISA-Studien und Leiter des Zentrums für internationale Bildungsvergleichsstudien, Manfred Prenzel. Auf die Frage, ob Schüler heute weniger könnten als vor 20 Jahren, fällt Prenzels Antwort sehr eindeutig aus: „Diese Vermutung lässt sich nicht belegen. Ganz im Gegenteil – wir haben über die vergangenen 15 Jahre sehr zuverlässige Daten darüber gewonnen, was junge Menschen beherrschen. Und da sehen wir beträchtliche Fortschritte“ (Prenzel 2011, S. 32). Und dies gilt nach Prenzel sowohl für die Grundschüler als auch für die 15-Jährigen. Auch im Hinblick auf einen längeren Vergleichszeitraum von 50 Jahren weist Prenzel die „Verfallsthese“ im Hinblick auf die Schulleistungen eindeutig zurück – auch wenn er einräumt, dass man dabei auf methodische Grenzen stoße: „...wenn einmal alte Testaufgaben gestellt werden, findet sich kein Hinweis darauf, dass die Schüler früher besser waren. Man muss es eher andersherum betrachten. Schüler können heute Dinge, von denen man vor 50 Jahren nur träumen konnte“ (ebd.). Prenzel bezieht dies vor allem auf die Medien- und die Sprachkompetenz der heutigen Schüler, aber auch auf das Fachwissen in den Naturwissenschaften und in der Mathematik. Ebenso geht er im Hinblick auf die Grundfähigkeiten Lesen und Schreiben davon aus, dass die Schülerleistungen im Mittel im Lauf der Jahrzehnte eher besser geworden sind. Natürlich sind auch die Anforderungen in den allermeisten Berufen deutlich gestiegen und von daher mögen die Klagen über die (im Hinblick darauf) unzureichende Qualifikation vieler Schulabsolventen verständlich sein. Diese Klagen belegen aber mitnichten einen tatsächlichen Rückgang der Kenntnisse und Kompetenzen. Vielmehr stellt für Prenzel gerade die Tatsache, dass die Quote der Abiturienten im Laufe des letzten Jahrhunderts von 1 Prozent auf 40 Prozent eines Jahrgangs gesteigert wurde, ohne dass am Gymnasium das Niveau abgesenkt worden sei, eine erstaunliche Erfolgsgeschichte dar. Für die aufgeregte öffentliche Diskussion und die Popularität der Niedergangsthese hat Prenzel eine eher schlichte Erklärung: „Diese Diskussion ist vermutlich so alt, wie die Schule selbst. Lehrer haben wohl immer schon darüber geklagt, dass Schüler früher besser waren, belastbarer, braver, aufmerksamer. Das ist auch auf Verklärung zurückzuführen, die sich eben nicht auf Befunde stützt, sondern auf ein Gefühl ...“ (ebd.).

Die Thesen von der „Elternkatastrophe“ (Gaschke 2001) und vom „Erziehungsnotstand“ (Gerstner/Nürnberger 2001), von der „Erziehungsvergessenheit“ (Ahrbeck 2006) und von der zunehmenden Delegation von familiären Erziehungsaufgaben an die Schule stützten sich wohl auch eher auf „Gefühle“ und „Verklärungen“ früherer Zeiten. Hier ist es freilich wesentlich schwieriger als bei den Schulleistungen, sich auf harte empirische Befunde zu

beziehen. „Erziehungskompetenz“, „Erziehungsverantwortung“, „elterliches Engagement“, „Wertschätzung von Bildung“, „Unterstützung der schulischen Ambitionen des Nachwuchses“ ... all dies lässt sich nicht so leicht testmäßig erfassen wie die Rechen- oder Rechtschreibleistungen des Nachwuchses. Wenn man jedoch einmal davon ausgeht, dass all das, was Eltern und Kinder bei den oben dargestellten Befragungen über ihre leitenden Werte, Ziele, Ansprüche sowie über die in der Familie erlebten Umgangsformen, Konfliktlösungen und Beziehungsqualitäten äußern, nicht gänzlich irreführend und beschönigend ist, dann spricht kaum etwas dafür, von einem generellen „Erziehungsnotstand“ oder einer „Elternkatastrophe“ zu sprechen!

Literatur

Ahrbeck, B. (2004). Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene Pädagogische Verantwortung. Stuttgart.

Bucher, A. (2001). Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an das Kindheitsglück. Weinheim und München.

Büchner, P. (1995). Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsformen seit 1945. In: Preuss-Lausitz, U. et al.: Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim und Basel, S. 196-212.

Bueb, B. (2006). Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin.

Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006). Einstellungen zur Erziehung. Kurzbericht zu einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage im Frühjahr 2006. Berlin.

Ehmke, T./Jude, N. (2010). Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb. In: Klieme, E. u.a.: PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, New York, München, Berlin, S. 231-254.

Fend, H. (1988). Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt/M.

Fend, H. (2004). Was stimmt in deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung ihrer Funktionsweise und Wege der Reform. In: Schavan, A. (Hrsg.). Bildung und Erziehung. Perspektiven auf die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt/M., S. 33-354.

Forsa, Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analyse (2008). Lebensgefühl von Eltern, Repräsentativbefragung für Gruner + Jahr AG & Co KG, Redaktion ELTERN, Tabellenband, Berlin.

Gaschke, S. (2001). Die Elternkatastrophe. In: DIE ZEIT vom 26. 4. 2001, S. 1.

Gaschke, S. (2002). Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart und München.

Gerster, P./Nürnberger, Chr. (2001). Der Erziehungsnotstand. Wie wir die Zukunft unserer Kinder retten. Reinbek.

Göppel, R. (2007). Aufwachsen heute. Veränderungen der Kindheit – Probleme des Jugendalters. Stuttgart u. a.

Göppel, R. (2007). Lehrer, Schüler und Konflikte. Bad Heilbrunn.

Gudjions, H.: Beruf: LehrerIn. Wandlungen – Widersprüche – Wunschbilder. In: Pädagogik 9/2007, S. 6-10.

Hacke, A. (1992). Der kleine Erziehungsberater. München.

Haumann, W. (2009). Generationen-Barometer 2009. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach. Hrsg. v. vom Forum Familie stark machen.

Hävernick, W. (1964). Schläge als Strafe – ein Bestandteil der Familiensitte“. Hamburger Museumsverein e.V. 1964, 3. Aufl., 1968.

Hurrelmann, K./Andresen, S. (Hrsg.)(2007). Kinder in Deutschland. 1. WORLD VISION Kinderstudie. Frankfurt/M.

Hurrelmann, K./Linssen, R./Albert, M./Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Egotaktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In: Deutsche Shell (Hrsg.) Jugend 2002 – Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/M.

Kanders, M. u. a. (1996). Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. In: Rolff, H.-G. u. a. (Hrsg.). Jahrbuch der Schulentwicklung Bd.9. Weinheim, S. 57-113.

Köcher, R. (2009). Generationenbarometer 2009http://www.familie-stark-machen.de/files/generationenbaro-meter09_pressemappe.pdf

Köcher, R. (2009). Schule und Lehrer aus Sicht der Bevölkerung. http://www.dphv.de/fileadmin/user_upload/wettbewer-be/lehrerpreis_untin/UEbersicht_Studie_lehrerbild.pdf

Köcher, R. (2011): Herausforderungen und Realität der Schulen aus Sicht von Eltern und Lehrern. http://www.lehrerpreis.de/documents/PK_Lehrerpreis_2011.pdf

Krumm, V. (2003). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“ http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/ herbst2003/krumm_02_03_sbg.pdf

Krumm, V./Weiß, S. (2001). Was Lehrer Schülern antun. – Ein Tabu in der Forschung über die „Gewalt in der Schule“. In: Pädagogisches Handeln 3. Jg. (4), S. 121-130.

Langness, A./Leven, I./Hurrelmann, K. (2006). Jugendliche Lebenswelten: Familie, Schule, Freizeit. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.). Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/M., S. 49-102.

Leggewie, C. (1996). Plädoyer eines Antiautoritären für Autorität. In: Beutler, K./ Horster, D. (Hrsg.). Pädagogik und Ethik. Stuttgart, S. 217-221.

Lempp, R. (1991). Die Belastung der Familie durch die Schule. In: Pädagogik, 43. Jg., S. 25-27.

Leven, I./Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010). Familie, Schule, Freizeit: Kontinuitäten im Wandel. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.). Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. Frankfurt/M. (Fischer), S. 53-128.

McCourt, F. (2006). Tag und Nacht und auch im Sommer. Erinnerungen. München (Luchterhand).

Noelle-Neumann, E./Petersen Th. (2001). Zeitenwende. Der Wertewandel 30 Jahre später. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Bd. 29, S. 15-22.

Oswald, H./Boll, W. (1992). Das Ende des Generationenkonflikts? Zum Verhältnis von Jugendlichen zu ihren Eltern. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 12. Jg. S. 30-51.

Prenzel, M. (2011). „Man wollte nichts wissen“. Der Bildungsforscher und deutsche Pisa-Chef Manfred Prenzel über angeblich sinkende Leistungen, lasche Noten und den Ansturm aufs Gymnasium. In: DER SPIEGEL, 4/2011, S. 32-35.

Richter, I. (2000). Kompetenzerwerb in den Lebenswelten junger Menschen. In: Ergebnisse des Forums Bildung III, Expertenberichte des Forums Bildung, 2000, S. 27-35 http://www.bmbf.de/pub/expertenberichte _des_forum_bildung.pdf

Rolff, H.-G. (20062). Schule als Reproduktionsinstanz sozialer Ungleichheit. In: Baumgart, F./Lange, U.: Theorien der Schule. Erläuterungen, Texte, Arbeitsaufgaben. Bad Heilbrunn, S. 176-181.

Sarrazin, U.: zit. nach: http://www.sueddeutsche.de/karriere/2.220/streit-um-unterrichtsmethoden-frau-sarrazin-mobbing-opfer-oder-autoritaere-lehrerin-1.1044840

Schneekloth, U./Pupeter, M. (2010). Wohlbefinden, Wertschätzung, Selbstwirksamkeit: Was Kinder für ein gutes Leben brauchen. In: Hurrelmann, K./Andresen, S.: Kinder in Deutschland 2010. 2. WORLD VISION Kinderstudie. Frankfurt/M. (Fischer), S. 187-222.

Seiffge-Krenke, I. (2006). Nach PISA. Stress in der Schule und mit den Eltern. Bewältigungskompetenz deutscher Jugendlicher im internationalen Vergleich. Göttingen

Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin-Verlag, Berlin.

Sichtermann, B. (2002). Frühlingserwachen. Pubertät – Wie Sex und Erotik alles verändern. Reinbek.

Tenorth, H.-E. (2000). Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim und München.

UNICEF Deutschland (Hrsg.) (2008). Repräsentativer Kinderwerte-Monitor des Kindermagazins GEOlino in Zusammenarbeit mit UNICEF. Geborgenheit und Vertrauen sind am wichtigsten. http://www.unicef.de/fileadmin /content_media/ presse/ fotomaterial/Geolino_Studie/ Kinderwerte_2008/Zusammenfassung_der_Ergebnisse_von_Synovate_Text_.pdf.

Wiarda, J.M. (2011): Schön bequem – Lehrer behaupten, keinen Einfluss auf ihre Schüler zu haben. pdf.zeit.de/2011/17/C-Seitenhieb.pdf

Winterhoff, M. (2008). Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Oder: Die Abschaffung der Kindheit. Gütersloh.

Winterhoff, M. (2009a). So wird aus Ihrem Kind kein kleiner Tyrann. In: BILD vom 12. 1. 2009, S. 8.

Winterhoff, M. (2009b). Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht reicht – Auswege. Gütersloh

Ziehe, Th. (1996). Schule – Aurazerfall und Subjektivierung. In: ders.: Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München.

Zinnecker, J. (1997). Stresskinder und Glückskinder. Eltern als soziale Umwelt von Kindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg., S. 7-34.

Zinnecker, J./Behnken, I./Maschke, S./Stecher, L. (2002). null zoff und voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen.

Thomas Rihm

Erziehung: Sinnbezogene Unterstützung in Lernprozessen

„Man kann nicht erziehen, ohne zugleich zu Lehren. Eine Erziehung ohne Lernen ist leer und degeneriert daher besonders leicht in ein moralisch-pathetisches Gerede. Aber man kann sehr wohl Lehren, ohne zu erziehen, und man kann bis ins späteste Alter lernen, ohne darum erzogen zu werden."

Hannah Arendt

Einleitung

Ein „Erziehungsnotstand" ist seit Jahren ausgerufen; Erziehungsratgeber haben dementsprechend Konjunktur. Vermeintliches „Rausschleichen" der Erwachsenen aus ihrer Erziehungsverantwortung scheint einen neuen Typus von Kind bewirkt zu haben, der es nahe legt, wieder mehr Kontur zu zeigen, klarer rückzumelden, Grenzen zu ziehen. Die Schule rückt dabei als Institution mit Erziehungsauftrag (wieder) verstärkt in den Mittelpunkt des Interesses. Präventiv wie intervenierend wirkende Erziehungskonzepte im Sinne einer prinzipiengeleiteten „Erziehung zu" haben wieder Aufwind[1].

Diesen mächtig auftretenden, normativen Konzepten soll an dieser Stelle eine weniger spektakuläre Variante, die Dinge zu sehen, gegenüber gestellt werden. Diese kategorial-analytische Variante nimmt sich vor, *schulische* Erziehung auf ihre Risiken hin zu befragen und darüber deren eigentliches „Kerngeschäft" herauszuarbeiten. Nicht weil diese Variante eine Erziehungsnotwendigkeit bestreitet, sondern, weil sie für sich in Anspruch nimmt, Erziehung vom Standpunkt der Lernenden aus zu bestimmen. Diese Sichtweise erscheint mir im öffentlichen Diskurs unterrepräsentiert.

Um verstehen zu können, warum eine solche Sichtweise eher als ungewohnt, ja bisweilen befremdlich erscheinen muss, soll anhand eines historischen Rückblicks verdeutlichen werden, auf welchen „gewachsenen" Denkmustern der aktuelle Erziehungsdiskurs aufliegt. Dazu werden drei ausgewählte Erziehungsbegriffe kurz skizziert und auf deren Konsens bezogen auf das Erziehungsverständnis hin befragt. Ein skeptischer Blick auf diese Übereinkünfte leitet zu dem hier vertretenen Denkansatz über, der abschließend auf seine Reichweite hin bestimmt werden soll.

[1] Hierzu kritisch: Rolf Göppel, 2009

1. Erziehung als Hinführung

Für Jürgen Oelkers (2010, 303) ist Erziehung, neben Bildung, der „Kernbegriff der Pädagogik“, dessen historische Wurzeln sich bis in die Antike zurückverfolgen lassen. Er spricht verallgemeinernd von Erziehung als „moralischer Kommunikation“ zwischen Personen, Institutionen und Medien, die traditionell auf dauerhafte „Einwirkung“ abzielt und ein „Gefälle“ zwischen Erzieher/in und Zöglingen voraussetzt. Insofern hat Erziehung sowohl eine inhaltliche Seite (also: welche Haltungen, Einstellungen etc. gilt es zu entwickeln und warum?), eine methodische (wie sollen diese Verhaltenserwartungen entwickelt werden?) und eine kontextuelle Seite (wer soll diese Erziehungsarbeit leisten und unter welchen Bedingungen?). Im Prozess einer ausdifferenzierenden zweiten Moderne (Beck) werden „einfache“ Antworten auf diese Fragen obsolet und doch herbeigesehnt. Erziehung ist notwendige Orientierung und wird doch reflexiv, macht sich gar selbst zum Thema. So ist es nicht verwunderlich, wenn Erziehung in der Praxis problematisch wird, der Weg von den Erziehungsbemühungen bis zur Befolgung der geforderten Verhaltenserwartungen als ein langer wahrgenommen wird[2]. Im Weiteren soll nun vor allem auf die inhaltliche und methodische Seite der Diskussion über „Erziehung“ eingegangen werden.

Immanuel Kant (2000, 711) macht in seinem Text „Über Pädagogik“ schon früh auf ein grundlegendes Dilemma aufmerksam: das Dilemma zwischen Anpassung und Freiheit. „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nöthig! Wie cultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen“. In Folge bildete sich eine handlungstheoretische Antwort auf die von Kant aufgeworfene Frage heraus, die im Zentrum von Erziehung eine/n Erzieher/in sieht, „ ...der [/die] durch bestimmte oder indirekte Mittel bei einem anderen versucht, bestimmte für wertvoll gehaltene Veränderungen auszulösen“ (Schäfer 2001, S. 124). Drei tradierte Varianten eines solchen Erziehungsverständnisses sollen im Folgenden kurz skizziert werden[3].

So versteht die *geisteswissenschaftliche Pädagogik* das Erziehungsverhältnis als ein „leidenschaftliches Verhältnis“ (Nohl) auf Zeit, im Rahmen dessen „ein reiferer Mensch für einen werdenden Menschen“ eine Anwaltschaft eingeht bzw. pädagogische Verantwortung übernimmt. Der „Pädagogischen Bezug“ (Nohl) als das „schöpferisches Verhältnis, das Erzieher und

[2] Gustav Keller (2010, 28) resümiert gesichtete, auf den unterrichtlichen Bereich bezogene, empirische Untersuchungen zum Thema Unterrichtstörungen folgendermaßen: „In Deutschland besteht eine Unterrichtsstunde zu 65% als Lehr- und Lerntätigkeit. Die restlichen 35% werden darauf verwendet, für Disziplin und Ruhe zu sorgen“.

[3] Die von mir getroffene Auswahl von Erziehungsverständnissen dient der Verdeutlichung tradierter Denkmuster, denen der aktuelle Erziehungsdiskurs m. E. maßgeblich aufliegt. Differenziert dazu auch Göppel (2010), Oelkers (2009), Prange (2008)

Zögling verbindet“ ist hierbei eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen von Erziehung. Zweck der Erziehungsbemühungen ist dabei „die Herausbildung der Sittlichkeit des individuellen Menschens“ (Herbart). Dabei bedarf es als methodisches Mittel des „Pädagogischen Taktes“ (Herbart), im Rahmen dessen der Weg von der Bindung zur Loslösung immer wieder neu, d. h. zeit- und altersgemäß austariert werden muss.

Die *empirisch-analytische Pädagogik* versucht in der sog. realistischen Wende (Roth) eine wissenschaftliche Objektivierung des Erziehungsverständnisses. „Unter Erziehung werden Handlungen verstanden, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Komponenten zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten“ (Brezinka). Über methodisch gesicherte Verfahren sollen die realen Bedingungen von Erziehung (und Bildung) operationalisiert und verallgemeinert werden. Die dabei gewonnenen Erkenntnisse dienen als Grundlage einer Erziehungspraxis, die im Sinne einer „Erziehungstechnologie“ die Beeinflussung der psychischen Dispositionen der Zöglinge in die wissenschaftliche begründete Richtung vornimmt. Einwirkungen der Erziehenden haben also die Herstellung stabiler, verallgemeinerter Haltungen, Einstellungen etc. zum Ziel.

Der *kritischen Pädagogik* (Bernhard) geht es bei der Erziehung im Gegensatz dazu, auf der Grundlage einer verallgemeinerten Vorstellung humanen Lebens, eine Anwaltschaft der Erziehenden zu begründen, die sich sowohl als „Schutz“ vor unkontrollierten Sozialisationseinflüssen als auch als notwendige „Vermittlung“ von Voraussetzungen für eine selbst bestimmte gesellschaftliche Teilhabe versteht. Dazu ist es zunächst notwendig, dass sich die Zuerziehenden schrittweise ihrer Ausgangslage bewusst werden. Diese Auf-Klärung wird im Rahmen von „Gegenhorizonten“ – als Vorstellungen vom „besseren“ gesellschaftlichen Zusammenleben – ermöglicht, die die Erziehenden situationsbezogen in den Erziehungsprozess einbringen. Ein gewisser „humaner“ Zwang ist dabei legitim und notwendig, da sich die Heranwachsenden mangels ausreichender Erkenntnis möglicher gesellschaftlicher Gefährdungspotentiale und der angenommenen plastischen, noch formbaren Subjektivität, selbst gefährden könnten.

Ein vermeintlicher *Konsens* darüber, was nun *Erziehung* ist, könnte entlang der drei hier ausgewählten Erziehungsverständnisse so aussehen:

- Erziehung wird verstanden als ein Weg der intentionalen Einwirkung von Erziehenden auf Zöglingen auf der Basis stellvertretend formulierter Erziehungsziele, die von Erziehenden an die Zuerziehenden herangetragen werden.

- Erziehung geht dabei von einer Asymmetrie, einem machtbasierten „Gefälle“ zwischen Erziehenden und den ihnen anvertrauten Kindern und Jugendlichen aus, das sich darin zeigt, dass Erziehungserwartungen formuliert, eingefordert und ggf. auch durchgesetzt werden.

- Erziehung tendiert letztlich zur schrittweisen Hinführung zur Mündigkeit, zur dosierten Übernahme von Verantwortung, zum allmählichen Machtausgleich – letztlich zur Überführung der Einwirkung in Zusammenwirkung.

Erziehende bleiben aus dieser Sicht zunächst im Vorrang: Sie bestimmen sowohl die Inhalte (=Erziehungsziele) als auch die Methoden (=Erziehungsmittel) des Erziehungsgeschehens, und damit das Geschehen selbst. Und Erziehende bestimmen zudem den Zeitpunkt, wann sie in den „Nachrang" überwechseln. Dieses einseitig festgestellte „Überflüssigwerden" von Erziehung machen sie wiederum von der vermuteten „Entscheidungshöhe" abhängig, die sie den Zuerziehenden jeweils zuerkennen oder eben (noch) nicht zuerkennen. Diese Vorrangstellung bleibt auch dann erhalten, wenn Erziehende mit den Kindern und Jugendlichen reden und ihnen erklären, warum sie auf ihre Anforderungen bestehen (müssen).

2. Ein Blickwechsel: Erziehung und der Subjektstandpunkt

Mit Klaus Holzkamp (1997) soll im Weiteren eine andere Variante, Erziehung zu denken, ausgeführt werden, die auf die Verengungen der gerade skizzierten Ansätze aufmerksam machen soll. Um diese Engstellen aufspüren zu können, wird auf die subjektwissenschaftliche Sichtweise Bezug genommen. Dadurch soll ein *Standpunktwechsel* vorgenommen werden, der Erziehung nicht nur vom Erwachsenenstandpunkt, sondern auch vom Standpunkt der Kinder und Jugendlichen her zu denken möglich macht.

Holzkamps Hauptargument: Erziehende mit einem derartigen Erziehungsverständnis laufen Gefahr, nicht wahr haben zu wollen, dass sich Kinder und Jugendliche aus „guten Gründen", die in der jeweiligen Situation zu suchen sind, *widerständig*" zu den Erziehungsanforderungen verhalten können. Kann von Seiten der Erziehenden her diese Begründetheit den Handlungen der Zuerziehenden nicht unterstellt werden, bleibt nur die Möglichkeit, das abweichende Verhalten als unverständliche „Störungen" wohlgemeinter erzieherischer Maßnahmen zu interpretieren. Die Brechung dieses „Widerstands gegen Erziehung" durch disziplinierende Maßnahmen scheint dann die notwendige „ultima ratio" (ebd., S. 149 f.) zu sein. Erziehung verkäme, so Holzkamp, im Rahmen dieses Denkens zu einer „erziehenden Formierung", die gerade durch den Widerstand selbst gerechtfertigt zu sein scheint. Diese „Erziehungsförmigkeit", diagnostiziert er sowohl bei Erziehenden, die sich als konservativ als auch bei solchen, die sich als fortschrittlich verstehen. Beiden „Lagern" liegt aus seiner Sicht die Annahme zugrunde, die Interessen der Kinder besser zu kennen als diese selbst, aus der wiederum methodisch gesehen es geboten sei, die Ziele quasi von außen an das Kinde heranzutragen und gegebenenfalls auch ohne deren Einsicht durchzusetzen (vgl. Holzkamp 1997b, S. 149).

Als einen ersten wichtigen Schritt hin zu dem geforderten Perspektivenwechsel sehe ich die Klärung der Frage, *warum* die Vertreter/innen einer hinführenden Erziehung das Faktum möglicher Widerständigkeit tendenziell als „Störung" ihrer wohlverstandenen Erziehungsbemühungen interpretieren. Meine These[4]: Der Grund für eine solche Interpretation hängt insbesondere mit dem jeweiligen Verständnis davon zusammen, wie Menschen in die Gesellschaft hineinwachsen, wie sie also gesellschaftliche Wesen werden: Muss man ihnen die Gesellschaftlichkeit von außen durch Agenturen (Familie, Schule, Arbeitsplatz, Freizeit etc.) bzw. durch entsprechende Akteure (Eltern, Freunden, Lehrern, Arbeitskollegen etc.) „aufprägen" oder muss das Kind sich selbst aktiv in Kooperation mit anderen vergesellschaften, sodass es sich zunehmend darüber ein Bild machen kann, wie es das eigene Leben, unter Einschluss der Belange anderer Menschen, führen will? Eine „Erziehung als Hinführung" tendiert zur ersten Auffassung, dem ein eher defensives Verständnis von Sozialisation zugrunde liegt, nachdem Menschen schrittweise in die gesellschaftliche Komplexität eingeführt werden müssen.

Erich Wulff (2006, 97) beantwortet diese Frage aus subjektwissenschaftlicher Sicht anders: Die Vergesellschaftung ist ein aktiver Akt des Menschen, und dieser ist historisch wie logisch der Sozialisation vorangestellt. Was heißt dies für das hier diskutierte Erziehungsverständnis? Bevor ein Mensch aktiv Teil der Gesellschaft werden will, muss ihm die Gesellschaft „etwas grundsätzlich Bedeutsames zu sagen haben". Erst wenn dem gesellschaftlichen Umfeld, hier in Person der Erziehenden, eine solche Bedeutsamkeit von Seiten der Heranwachsenden zuerkannt wird, kann es zu einer Bereitschaft kommen, sich allgemeinen Anforderungen (etwa Erziehungsanforderungen) zu öffnen und diese auf deren „Sinngehalt" bezogen auf ein konkretes Handlungsproblem hin zu „prüfen". Fällt diese Plausibilitäts-Prüfung aus Sicht der Zuerziehenden positiv aus, ist eine *aktive Anerkennung* der Aufeinanderbezogenheit von „subjektivem Sinn" und „allgemeiner Bedeutungen", möglich[5]. Ohne eine solche Anerkennung wiederum ist die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben (hier: einer erzieherischen Anforderung Folgen zu leisten) unsinnig oder gar unmöglich. Wem der gesellschaftliche Kontext nichts zu sagen hat, ihm keine akzeptable Perspektive aufweisen kann, nimmt auch nicht Teil an ihm bzw. will nicht teilhaben an ihm. Ebenso ist umgekehrt eine Einwirkung der Gesellschaft (hier anhand von Erziehung) auf ihn nur schwer möglich. Einwirkungsversuche laufen dann ins Leere. Und

[4] Diese These sehe ich auch aus systemtheoretischer Sicht gestützt: „Wo ein Bedarf an Erziehung sichtbar wird und was man von Erziehung erwarten kann, hängt auf den zweiten Blick davon ab, wie das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft aufgefasst wird" (Luhmann 2002, 15)

[5] Mit „Sinn" wird hier bezeichnet, was mir retrospektiv (hinsichtlich meiner Biografie) bzw. prospektiv (hinsichtlich meiner Lebensperspektive) plausibel erscheint, deshalb meine Aufmerksamkeit erlangt, ohne, dass ich es immer gleich genau begrifflich artikulieren kann. Mit „Bedeutungen" wird bezeichnet, was sich als gesellschaftlich gewachsene, verallgemeinerte Gegebenheiten bzgl. des konkreten Handlungsproblems als Verstehens- bzw. Handlungsmöglichkeiten anbietet, um den „unspezifischen" Sinn auf den Begriff bringen, letztlich benennen zu können.

noch brisanter: Angezeigte Anerkennungen können die „Zöglinge“ *jederzeit* wieder aufheben bzw. aberkennen, wenn sie den Sinnbezug nicht mehr erkennen können (ebd., S. 98).

Gehe ich also von einem Individuum aus, das über seine Gesellschaftlichkeit verfügen kann, wird deutlich mit welcher komplexen Lage erzieherische Handlungen rechnen müssen: Die Frage, ob erzieherische Maßnahmen „Wirkung zeigen“, hängt dann eng damit zusammen, ob Heranwachsende mit den erzieherischen Anforderungen einen „persönlichen Sinn“ verbinden können. Dann erst gibt es „gute Gründe“, sich ernsthaft mit den Anforderungen auseinander zu setzen. Ob diese *begründete* Anerkennung der Anforderungen der Erziehenden vollzogen wird, hängt insbesondere von den Vorerfahrungen ab, die die Zuerziehenden bis dahin gemacht haben: mit der Person, die diese Anforderung stellt, mit dem Kontext, aus dem heraus diese Anforderungen an sie gerichtet wird, mit dem gesellschaftlichen Umfeld, das ihnen Perspektiven verwehrt oder eröffnet. Gelingt jungen Menschen dieser Anschluss der Erziehungsanforderungen an ihre Sinnstruktur nicht, und werden die erzieherischen Anforderungen aber dennoch „qua Machtgefälle“ durchgesetzt, läuft Erziehung Gefahr, das Gegenteil von dem zu erreichen, was sie eigentlich mit Hilfe ihrer Praktiken bezwecken will: „Resignation, Lernunwilligkeit, Unselbstständigkeit, Destruktivität, Unfähigkeit zur Wahrung eigener Interessen etc.“ (Holzkamp 1997a, S. 129).

Die Alternative zur „Erziehung als Hinführung“ ist für Klaus Holzkamp aber nicht das „Raushalten“ bzw. das „Garnichtstun“. Ihm geht es vielmehr um eine Art von Erziehung, die sich vom Standpunkt der Kinder und Jugendlichen her begründet (vgl. ebd. S. 123). Bei dieser anderen Art von Erziehung handelt es sich um eine *Unterstützungstätigkeit*, die den Heranwachsenden einen orientierenden Beistand bei der Erkenntnis und der Umsetzung des wohlverstandenen eigenen Interesses zusagt – einschließlich der Unterstützung bei der Artikulation der „eigenen Interessen auch gegen die Interessen der Erziehenden selbst“ (vgl. Holzkamp 1997b, S. 151, Markard 2006, S. 447). Auf der Basis dieser Zusage können Erziehende *Orientierungsangebote* im Rahmen eines Dialogs einbringen und thematisieren. Unterstützende Erziehung zielt dann auf Sinnkonstitution, d. h. auf das latente Interesse der Heranwachsenden, im Rahmen von Lernprozessen, Antworten auf ihre Fragen nach dem „Wert, dem Zweck, dem Ziel menschlichen Lebens“ zu bekommen. Gerade, weil das Leben „eben nicht fraglos sinnvoll“ ist, sondern aktiv mit Sinn versehen werden muss (vgl. Combe & Gebhard 2007, S. 13). Bedeutsame Lerngegenstände bzw. Lernsituationen haben für diese Sinnbestimmungsarbeit eine hohe Relevanz. Und unterstützende Erziehung liefert hierfür einen bedeutsamen Beitrag, weil sie gesellschaftlich relevante Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten als „Gegenhorizonte“ in dem Konstitutionsprozess einbringt.

Der vorgenommene Blickwechsel, *weg vom Außenstandpunkt der Erziehenden*, wie er einer „Erziehung als Hinführung" zu eigen ist, *hin zum Standpunkt der Zuerziehenden*, von dem es im Rahmen einer unterstützenden Erziehungstätigkeit auszugehen gilt, lässt sich wiederum in drei Punkten zusammenfassen:

- Vom *Standpunkt der Zuerziehenden* im Erziehungskontext auszugehen, bedeutet zunächst anzuerkennen, dass die Einwirkung auf das Verhalten der Kinder und Jugendlichen nicht einseitig erfolgen kann, weil sie in eine „prüfende" Distanz zu den Erziehungsanforderungen gehen können. Das macht ihr Subjektsein aus. Von Zustimmung bis Widerstand kann dann das Spektrum der Antworten reichen, die die Heranwachsenden auf die Erziehungsanforderungen geben.

- Dieses Verhältnis der Heranwachsenden zu den an sie herangetragenen Verhaltenanforderungen begründet sich in erster Linie damit, dass die Vergesellschaftung, also die Frage, ob es aus ihrer Sicht Sinn macht, Teil der Gesellschaft zu sein, der Sozialisation, also der Prozess des schrittweise Hineinwachsens in die Gesellschaft, vorausgeht. Kinder und Jugendliche haben jederzeit die Möglichkeit, gesellschaftlichen Anforderungen die Sinnhaftigkeit zuzuerkennen, genauso wie sie diesen die Anerkennung versagen können.

- Erziehende sind dementsprechend angehalten, zunächst eine *analytische Haltung* einzunehmen, im Rahmen derer es wahrzunehmen gilt, wie sich die Kinder und Jugendlichen mit ihrer Umgebung auseinandersetzen, wie sie dies begründen und in welcher Weise sie dabei der Erziehungskontext unterstützt oder behindert. Erst aus dieser Analyse können Erziehende begründet „Unterstützungstätigkeiten" ableiten.

3. Erziehung als Unterstützung in Lernprozessen

Wie lässt sich nun aber eine Erziehung vom Standpunkt der Heranwachsenden modellieren, die das skizzierte Subjekt-Welt-Verhältnis zu berücksichtigen versucht und als „Unterstützungstätigkeit" gelten kann? Und wie zeigt sich dies insbesondere in einem der wichtigsten Praxisfelder von Erziehung, dem Unterricht? Dazu soll in einem *ersten* Schritt geklärt werden, *was* es mit der Widerständigkeit in Erziehungsprozessen auf sich hat, in einem *zweiten* Schritt, wie ein daraus abgeleitetes alternatives Erziehungsverständnis gedacht werden kann, und schließlich in einem *dritten* Schritt, welcher (didaktische) Rahmen vorstellbar wäre, um ein solches Verständnis realisieren zu können.

3.1 Von Widerständen und Widersprüchen in Lernprozessen

Wenn (Lern-)Widerstände nicht einfach als „Störungen" interpretiert werden können, die es möglichst schnell abzustellen gilt, was hat es dann mit diesem Handeln der Kinder und Jugendlichen genauer auf sich? Eine Antwort auf

diese Frage lässt sich aus subjektwissenschaftlicher Sicht finden, wenn vom Standpunkt der Lernenden aus versucht wird, das abweichende Verhalten *situationsspezifisch* zu verstehen. Dann könnte gesehen werden, dass die Einschätzung dieses Verhaltens als „Störung" nur eine von mehreren Interpretationsmöglichkeiten ist. Genauso möglich wäre es, diesem unerwünschten Verhalten „Sinn" zu unterstellen.

Eine Lehrerin etwa, die mit ihrer Ermahnung „Wir machen jetzt Zinsrechnen, Vincent, also sei bitte ruhig" ins Leere läuft, die im Folgenden feststellen muss, dass auch ihre weiteren Versuche, die Aufmerksamkeit des Schülers zu gewinnen, als Resultat nur den Eindruck in ihr hervorrufen, „er schaue geradezu durch sie hindurch", die letztlich diesem Schüler den „Gang in den Arizona-Raum" androht und auch durchsetzt, verwickelt womöglich sich selbst und den Schüler in ein komplexes Bündel von Widersprüchen.

Aus der „Störungs-Perspektive" gesehen drängt die Lehrerin zu Recht auf Umsetzung ihrer Anforderungen. Sie erachtet es gewissermaßen als ihre „Pflicht", den Schüler zur Beschäftigung mit einem Lerninhalt zu bewegen, der offensichtlich zu diesem Zeitpunkt keine Bedeutung für ihn hat. Möglicherweise erkennt sie sogar diesen Zusammenhang, meint aber, ihn etwa wegen eines vermuteten Autoritätsverlustes, wegen mangelnder didaktischer Alternativen oder wegen des „Stoffdrucks" ignorieren zu müssen. Ihr bleibt weitergehend nur, die „Störung" möglichst schnell zu beseitigen, wobei sie sog. erzieherische Maßnahmen als probates Mittel einsetzt, die allein das Ziel verfolgen, die von ihr erwartete Regelkonformität sicherzustellen.

Aus der „Sinn-Perspektive" könnte die Lehrerin dagegen einen Blickwechsel vornehmen. Es wäre ihr dann etwa möglich, in Vincents Lernverhalten nicht nur „Böswilligkeit" zu sehen, sondern alternativ dazu, Vincents Verhalten als aktiven Hinweis zu deuten, mit dem er auf ein Missverhältnis aufmerksam machen will, das mit der komplexen Lernsituation zu tun hat. Demnach wäre nicht nur Vincents Fehlverhalten im Hinblick auf eine Anforderungssituation in den Blick zu nehmen, ebenso müsste das komplexe Arrangement der Lernsituation zum Gegenstand von Reflexionen werden. „Sinn" des Lernverhaltens wäre dann, auf ein „Passungsproblem" aufmerksam gemacht zu haben. Der Konflikt könnte als ein *in Widersprüchen situierten Konflikt* deutlich werden, der sich im Wesentlichen als *ein Widerspruch zwischen* den *Entwicklungsinteressen* des Heranwachsenden und den *Vermittlungsinteressen* der Lehrenden entpuppt. So gesehen verweigert Vincent aber nicht das Lernen als solches; vielmehr "streitet" er für ein angemesseneres Lernen. Er *widersteht* einem aus seiner Sicht „unsinnigen" Lernen und fordert ein Lernen ein, das besser zu ihm „passt" (vgl. Rihm 2000; Rihm & Mai 2008).

Indem aber die Lehrende diesen Blickwechsel *nicht* vornimmt, verschärft sie die Situation: Es kommt zu einer „Doppelung" der Widersprüche: Es handelt sich dann nicht nur um den Widerspruch, der durch das „formierendes Lehren" entsteht (= Einfordern eines Lerninhalts, der aktuell nicht das Lerninteresse des Schülers trifft), sondern zusätzlich um einen Widerspruch,

der durch die Zuhilfenahme „formierender Erziehung“ (als Verengung von Erziehung auf eine disziplinierende Funktion, um vorbestimmte Lehrziele durchzusetzen) zustande kommt. Dieses widersprüchliche bzw. Widersprüche erzeugende „Lehr-Erziehen“ bzw. „Erziehungs-Lehren“, bei dem Erziehung die Funktion hat, Lehre durchzusetzen, bleibt den Lernenden aber nicht verborgen: Als „Behinderungen am Lernen“ wird es wahrgenommen und kann mit vielfältigen Formen von Lernwiderständen beantwortet werden. In dem Maße wie sich Lernende „gedrängt, belabert, genötigt sehen“, sich also entziehen, abschalten, ausweichen, täuschen“, suchen sie „Möglichkeiten der Entwicklung ihrer Subjektivität gegen und ohne mich“ im Widerstand durchzusetzen. Abschalten, Täuschen, Vorspiegelung von „Bravheit“, offene Verweigerungen, Schwänzen etc. sind dann mögliche Widerstandsszenarien, mit denen die Lernenden auf das aus ihrer Sicht missliche „Passungsverhältnis“ hinweisen (vgl. Holzkamp 1997a/b, S. 130 & S. 143 ff.).

3.2 Das Konzept „Erziehung als nachgängige Unterstützung in Lernprozessen“ (EULe)

Möchten die Lehrenden bzw. Erziehenden diesen Zusammenhang aber beachten, bedarf es eines *Standpunktwechsels*: Sie müssten in der Frage der Begründung ihres professionellen Handelns von der Perspektive der stellvertretenden „Hinführung“, die Gefahr läuft Widersprüche zugunsten vorbestimmter Erziehungserwartungen zu negieren, zur der nun näher auszuführenden Perspektive kooperativer „Unterstützung“ wechseln wollen und können.

Im Rahmen dieser Neujustierung des Erziehungsbegriffes sehen ich Klaus Pranges Aussage als wegweisend an, nach der das „Erziehen“ unmittelbar auf das „Lernen“ angewiesen ist“ [6]. Und so ergänze ich, um die aufgezeigte Sichtweise Klaus Holzkamps anzuschließen: Das „Erziehen“ hat das „Lernen“ zu unterstützen und nicht zu behindern. Und so füge ich nochmals hinzu, um das Verhältnis des Erziehens auf das Lehren diesbezüglich neu zu bestimmen: „Erziehen“ wirkt dann unterstützend und nicht behindernd auf das „Lernen“, wenn es sich auf den Begründungsaspekt der Lernproblematik beschränkt. Diese neue Verhältnisbestimmung soll nun im Weiteren genauer ausgeführt werden. Dazu wird zunächst das „Lernen“ aus subjektwissenschaftlicher Sicht skizziert, um davon ausgehend, die Rolle des „Erziehens“ und des „Lehrens“ in ihren Funktionen für den Lernprozess neu zu bestimmen.

Gründe zu „Lernen“ ergeben sich aus subjektwissenschaftlicher Sicht für Menschen dann, wenn sich während ihrer Lebensvollzüge konkrete Handlungsprobleme auftun oder sie der Auffassung sind, dass sich in Bezug auf bestimmte Handlungskonstellationen künftig Handlungsprobleme ergeben könnten. Die Diskrepanzerfahrung für sich genommen bringt aber das Lernen nicht einfach in Gang. Erst wenn „Sinn“, als Ausdruck der aktuellen bzw. künftigen Lebensinteressen der Lernenden, auf „Bedeutung“, im Sinne

[6] Klaus Prange (2000, 20f.): „Das Erziehen ist auf das Lernen angewiesen, ja ihm geradezu ausgeliefert, so wie die Segel sich erst spannen und das Boot voranbringen, wenn Wind aufkommt“

verallgemeinerter Handlungsmöglichkeiten, trifft, und diese zueinander „passen“, gibt es aus Sicht der Lernenden „gute Gründe“, *aktiv* eine Lernproblematik zu übernehmen. Die Lernenden wissen dann, *warum* sie lernen, nicht aber, was es genau zu lernen gibt. Die zunächst eher unspezifische, emotionale Erkenntnis „Hier gibt es für mich etwas zu lernen, das in meinem Interesse liegt“ gilt es zu spezifizieren, d.h. sog. „Lernschleifen“ einzulegen, die zunächst durch Phasen der Dezentrierung, des Abstandgewinnens gekennzeichnet sind. Lernen ist so gesehen wie „Neuland betreten“.

Dabei kann die jeweilige „Lernproblematik“ genauer bestimmt und entfaltet werden. „Wissensuchende Fragen“ spielen hierbei eine bedeutsame Rolle. Die Lernenden „eröffnen“ mit Hilfe dieser Fragen, Anmerkungen, Hinweise etc. den Beteiligten (Lehrenden und Mitlernenden) einen Einblick sowohl hinsichtlich ihrer Sinnhorizonte als auch bezogen auf ihre Wissensstrukturen, die auf Vorgewusstes bzw. Vorgelerntes verweisen. Die Äußerungen fungieren deshalb als *Bezugspunkte*, von denen aus alle weiteren (Lehr- bzw. Erziehungs-) Handlungen zu begründen sind. Dabei wird Lernen als gemeinsamer „Suchprozess“ deutlich, der immer wieder ungeahnte Wendungen, so genannte „qualitative Lernsprünge“, nimmt, und das Ziel hat, das diskrepante Ausgangsproblem auf den Begriff zu bringen, es zu benennen. Lerngegenstände können so sukzessive heraus- und bearbeitet und darüber neue Handlungsmöglichkeiten abgeleitet, zumindest aber ein verändertes Verständnis bezogen auf die Komplexität des Ausgangsproblems, gewonnen werden (Holzkamp 1995, S. 180 ff., S. 239 f., S. 309 ff., S. 463; Rihm 2006, S. 307 ff.).

Lernprozesse als „Suchprozesse“ verstanden gehen zwar von den Lernenden aus, sie bedürfen dennoch zur „Weitung“ des Blicks auf das eigentliche Lernproblem wie auf die problematisch gewordene Situation, der Unterstützung, der Begleitung durch Dritte. Um den Blick auf den Lerngegenstand bzw. auf das ganze Lernvorhaben derart zu weiten, ist es wichtig, dass Mitlernende und Lehrende diese Lerninitiativen nicht ins Leere laufen lassen. Aufgabe dieser Beteiligten ist es dann den Lernenden, unter Anschluss bezogen auf deren Initiativen, an deren Fragen, an deren Hinweise etc., „Antworten“ zu geben (Buber). Über diese *Resonanzen* erhalten die Lernenden neue Sichtweisen, die als „Gegenhorizonte“ ihre Erkenntnisbildung herausfordern sollen[7]. Die Lernenden können sich auf der Grundlage dieser ungewohnten Weltsichten zur Überarbeitung ihres Lernvorhabens genötigt sehen, müssen es aber nicht. Ob sie diese akzeptieren, hängt wiederum entscheidend davon ab, ob die Lernenden den Resonanzen *Orientierungswert* zuerkennen oder nicht. Eine diesbezügliche „Urteils-Bildung“[8] wird aber

[7] Die Resonanzen der Erziehenden speisen sich aus einem wissenschaftlich zu begründenden *Pool* verallgemeinerter gesellschaftlicher Bedeutungen. Dieser Pool dient den Erziehenden als Orientierungsrahmen für die Begründung und Formulierung ihrer Resonanzen. Welcher Ausschnitt dieses Pools nun Teil der konkreten Erziehungstätigkeit wird, bestimmen die Heranwachsenden.

[8] Vgl. dazu auch den Terminus im demnächst erscheinenden Themenheft 1/2011 der neu gegründeten Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU). Hier wird „Urteilsbildung“ als Schlüsselbegriff der pädagogischen und fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung bezeichnet.

umso mehr erschwert, je widersprüchlicher die „Mischung“ aus erzieherischen und vermittlungsspezifischen Stellungnahmen der Lehrenden ausfällt (vgl. „Erziehungs-Lehren“ bzw. „Lehr-Erziehen“ in Pkt. 3.1).

Um diesen Prüfprozess zu unterstützen (und nicht zu behindern), befürworte ich an dieser Stelle eine *Entkoppelung* des lehrenden und des erziehenden Anteils des Begleitprozesses. Die Unterscheidung Klaus Holzkamps (1995, 187s) zwischen dem thematischen und dem operativen Aspekt des Lernprozesses scheint mir hierfür hilfreich zu sein: „Erziehen“ bezieht sich dann auf die Ebene der *Lerngründe* und die Fragen nach den sich eröffnenden Handlungsmöglichkeiten, „Lehren“ auf die Ebene der *Sachstruktur* des Lerngegenstands und die Fragen zum Verlauf des „Suchprozesses“ bezieht. Geht es beim „Erziehen“ um Fragen der Begründetheit der Lernproblematik und davon ausgehend um die Thematisierung von Akzeptanz und Perspektive bezogen auf die jeweiligen Lebensinteressen, geht es beim „Lehren“ um den sachstrukturellen Kern und davon ausgehend um die Thematisierung operativer Strategien bezogen auf die Auflösung, zumindest aber auf das Verständnis der Lernproblematik. Eine so verstandene Entkoppelung bietet meines Erachtens den Lernenden und Lehrenden bzw. Erziehenden, inhaltlich wie methodisch gesehen, die Chance, die Lernproblematik mit größerer Tiefenschärfe bei weniger Behinderungen entfalten zu können, und damit den Grad der Orientierungsmöglichkeiten ernorm zu steigern. *Inhaltlich* wird der Sinn- bzw. der Bedeutungsaspekt in seinem Bezug zur Sachstruktur deutlicher herausgestellt, *methodisch* wird einer widersprüchlichen, zu Kollisionen führenden Vermischung von Erziehungspraktiken und Vermittlungsprozessen vorgebeugt (siehe Abbildung 1).

„Erziehung“ ist aus diesem Blickwinkel ein *Teil*aspekt eines umfassenderen Geschehens, insofern, wie sie sich nur auf den begründungsbezogenen Kern einer von den Lernenden ausgegliederten Lernproblematik bezieht, *nicht* aber auf deren sachstrukturellen Aspekt. *Erziehung ist damit ein im Lernen situierter, aus ihm hervorgehender, dialogisch auf ihn einwirkender, professioneller Prozess*. Sie taugt deshalb nicht zur kurzfristigen Krisenintervention darin sehe ich eher die „Stärke“ einer „Erziehung als Hinführung“ „Erziehung als Unterstützung“ begrenzt ihren Einfluss bewusst, um eine „Urteils-Bildung“ im oben genannten Sinne nicht zu behindern, wohl aber zu fördern, und zielt damit auf Nachhaltigkeit der erzieherischen Wirkung.

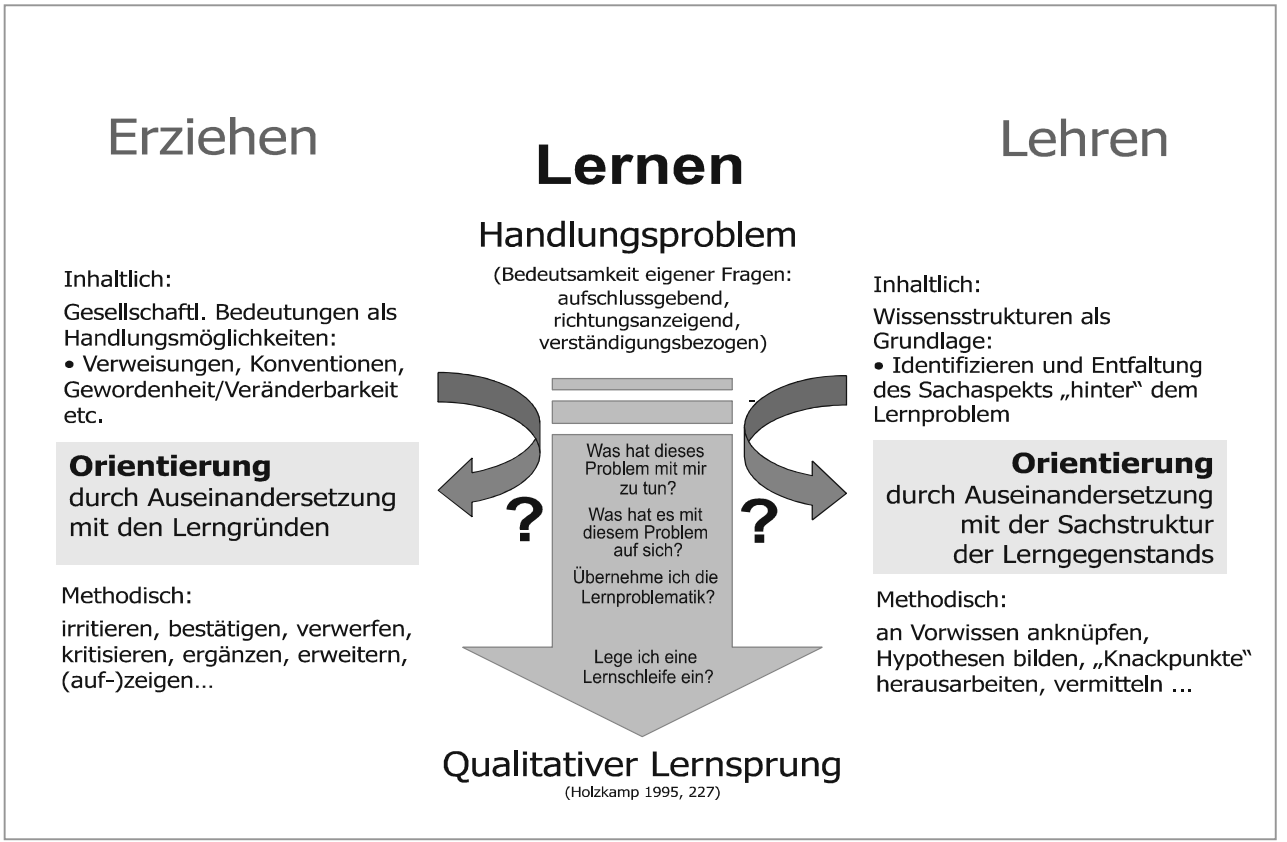


Abbildung 1: Erziehung als nachgängige Unterstützung in Lernprozessen (EULe)

3.3 Erziehung als Teilaspekt kooperativer Selbstverständigung im Rahmen von Lernprozessen

Der erzieherische Anteil des *Lernprozesses* kann auf der Grundlage dieses Modells als ein umfassender, auf den Sinn des Lernens bezogener *Begründungsdiskurs* angesehen werden. Im Mittelpunkt dieses Diskurses steht das Lernsubjekt in Auseinandersetzung mit einem von ihm bestimmten Lernproblem und den diesbezüglich von den Erziehenden gemachten Orientierungsangeboten. Gibt es aus Sicht der Lernenden gute Gründe die gemachten Angebote zu akzeptieren? Welche Gesichtspunkte machen bezogen auf meine Lebensinteressen angesichts der jeweiligen Problemlage Sinn und bieten sich deshalb an, in meine Überlegungen einbezogen zu werden? Welche Handlungsmöglichkeiten eröffnen sich mir (nicht), wenn ich die erzieherischen Angebote in mein Lernhandeln einbeziehe? Welche Konsequenzen ergeben sich für mich, für andere, wenn ich diese Handlungsmöglichkeiten dann auch realisiere? Über welche Bedingungen müsste ich, müssten wir verfügen können, um die Lernproblematik auflösen, zumindest aber verstehen zu können? etc.

Damit ein solcher Selbstvergewisserungsprozess möglich wird, bedarf es eines entsprechenden, gerahmten Verständigungsgeschehens. Der Zusatz „Verständigung" steht für die Annahme, *dass* es etwas im Rahmen alltäglicher Lebensführung auch zutage zu fördern gilt, das sich nicht von selbst versteht, nicht auf der Hand liegt, sondern gemeinsamer Anstrengungen bedarf, um es als Erkenntnis auf den Punkt zu bringen (vgl. Holzkamp 1996, S. 98 ff.). Dies setzt die Existenz eines *Verständigungsrahmens* voraus, der sich dadurch auszeichnet, dass die Standpunkte der Akteure *umkehrbar* sind, sodass jeder der Beteiligten von seinem Standort aus eine eigene Perspektive auf die Gesamtszene hat[9]. Ein derart gerahmtes Verständigungsgeschehen ermöglicht die Thematisierung und Gewichtung der eingebrachten erzieherischen Aspekte bezogen auf den selbst bestimmten Lerngegenstand und der eigenen Absicht, das Leben führen bzw. die eigenen Lernprozesse gestalten zu wollen. Erzieherische Orientierungsangebote und die eigenen Lernperspektiven könnten dann einen Wirkungszusammenhang bilden, den Hofmeister (2006, S. 118) als ein Spannungsverhältnis zwischen dem „Entworfen-Werden" und dem „Sich-Entwerfen" beschreibt[10].

Hierbei ist eine *offene kooperative Beziehung* zwischen Lehrenden, Mitlernenden und Lernenden unerlässlich. Der Zusatz „offen" soll hierbei eine spezifische Ausformung des Kooperativen betonen: Die gemeinte kooperative Verständigung basiert zunächst aus der „Ausgliederung einer *gemeinsa-*

[9] Es gilt dann, „in einer Art sozialer Dezentrierung" von seinem eigenen Standort abzusehen, sich also selbst als „einen anderen für andere" zu begreifen und so nicht nur die eigene Perspektive zu verfolgen, sondern diese auch mit den Perspektiven anderer verschränken, und darüber die Perspektivenvielfalt produktiv zu nutzen (vgl. ebd., S. 95).

[10] Hier lassen sich. auch Erziehungsverständnisse anschließen, die Erziehung in Zusammenhang mit der Denkfigur des „Dialogs" (Krone 2008) bzw. der „Beratung" (Burchardt 2008) thematisieren.

men Lernproblematik", die die Problematik eines einzelnen Lerngruppenmitglieds ist (die aber von allen übernommen wird), oder die eine Problematik sein kann, die sich für alle Beteiligten aus vorliegenden Einzelproblematiken ergibt. Wichtig ist, dass sich die Lernenden aus einer je eigenen Perspektive heraus auf diese Problematiken beziehen. Der Austausch dieser *divergenten* Perspektiven erst macht die Dynamik des kooperativen Prozesses aus. Dies schließt ein, dass sich einzelne Lernende im Lauf des Lernprozesses auch wieder ausklinken und zum autonomen Lernen übergehen (vgl. Holzkamp 1995, S. 510 ff.). Kooperiert wird demnach solange, wie es anderer bedarf bzw. wie es andere bedürfen, um sich einen Reim auf die komplexe Ausgangslage machen zu können. Im Rahmen einer solchen „gleichbeteiligten Wechselseitigkeit" (Prim) fließen erzieherische wie lehrende Gesichtspunkte als Aspekte eines Prozesses ein.

Mit dieser in drei Schritten aufgewiesenen Perspektive ist Erziehung zwar ein notwendiger, aber aus systematischen Gründen ein nicht vorab festzulegender, formierbarer Akt. Das hier alternativ entworfene Erziehungsverständnis unterscheidet sich von der eingangs skizzierten normativen „Erziehung als Hinführung" im Wesentlichen in drei Punkten:

- „Erziehung als Unterstützung" findet ihren Bezugspunkt zunächst in den (Lern-)*Initiativen* (Fragen, Anmerkungen, Gesten, Handlungen etc.) der Kinder und Jugendlichen. Diese Initiativen markieren als bedeutsame Hinweise den Ausgangspunkt von Erziehungshandlungen und erfahren ihre Fortführung in den als Verstehens- bzw. Handlungsangeboten formulierten *Resonanzen* der Erziehenden. Über diese Angebote unterstützt Erziehung flankierend die Lernenden in ihren Vorhaben der Weltbegegnung und darüber in der Gewinnung bzw. Ausdifferenzierung von Handlungsfähigkeit.

- Im Zentrum der Lerninitiativen steht jeweils eine von den Lernenden bestimmte bedeutsame *Lernproblematik*, auf die sich das erzieherische bzw. lehrende Handeln in je spezifischer Weise bezieht. Diese funktionale *Entkoppelung* von „Erziehen" und „Lehren" dient dazu, den Widerspruchgrad von Lernprozessen (wie er etwa beim oben so bezeichneten „Lehr-Erziehen" bzw. „Erziehungs-Lehren" vorkommt) zu minimieren, darauf bezogene Lernwiderstände zu reduzieren und so die Akzeptanz erzieherischen Handelns zu fördern.

- Erziehung ist Teil eines Lernprozesses, der seine Dynamik von einem fortschreitenden *Begründungsdiskurs* erhält. Dieser Begründungsdiskurs impliziert einen Prozess der *Selbstverständigung*, der aus subjektwissenschaftlicher Sicht kein introspektiver ist, sondern ein sozialer. Erziehung basiert folglich auf *Kooperation*; Kooperation ist dann konstitutiver Teil dieses Selbstverständigungsgeschehens. Dennoch: Selbstverständigungsprozesse können nicht einfach extern gesetzt werden. Sie kommen auf Initiative der Lernenden zustande, werden von diesen getragen und zu gegebener Zeit beendet.

4. Zur Reichweite des Konzepts

Die Rückbindung der Erziehung auf die Lerngründe einer Lernproblematik, die von den Lernenden bestimmt wird, kommt vordergründig einer Rücknahme intentionaler „Einwirkungsmächtigkeit" gleich, wie sie in der „Erziehung als Hinführung" vorgesehen ist. Die Notwendigkeit einer solchen *Beschränkung* sollte aus der Argumentation aber deutlich geworden sein: Erziehung, die zu disziplinieren versucht und Unterstützung im Sinne der Durchsetzung vorbestimmter, durchaus wohlgemeinter Erziehungsziele versteht, erhöht gewollt oder nicht gewollt den Widerspruchsgrad der Unterrichtssituation. Die Berücksichtigung der vorgeschlagenen Entkoppelung von „Erziehen" und „Lehren" wäre diesbezüglich eine mögliche „Analysefolie", um über Reduktion von Widersprüchen im Rahmen von Lernprozessen ins Gespräch zu kommen. Die klare Trennung von Diskursen bezogen auf die Lerngründe von denjenigen, die sich auf die Sachstruktur des Lerngegenstands beziehen, beugt Kollisionen vor. Indem Erziehung Sinnstiftungsprozesse unterstützen kann und nicht (mehr) Funktion von Lehre sein muss, kann sie von den Kindern und Jugendlichen als ein bedeutsamer Beitrag in ihrem Bemühen erlebt werden, sich darüber zu verständigen, wie sie ihr Leben führen bzw. führen wollen.

Nicht die eingangs aufgeworfene Frage nach der „Freiheit" oder dem „Zwange" scheint also weiterzuführen. Vielmehr eröffnet meines Erachtens die Beantwortung der Frage nach der „Begründung" bzw. „Begründbarkeit" von Lerngegenständen und Lernprozessen Räume zur Sinnkonstitution, im Rahmen derer wiederum „Orientierung" und weitergehend „Akzeptanz" aus der Sicht der Lernenden möglich wird. Erzieherische Professionalität zielt dann zuallererst darauf, zu untersuchen, inwieweit die unterrichtliche Praxis, etwa durch Unterbewertung des Begründungsanteils am Unterricht oder durch Fehleinschätzung des Orientierungsbedarfs der „neuen" und „werdenden" Menschen (vgl. Arendt 2000, 266), die Widersprüche selbst erzeugt, die einer Übernahme von erzieherischen Unterstützungsangeboten im Wege stehen. *Erziehung* läuft dann Gefahr, ihr *sinnstiftendes Potenzial* zu verlieren (und Lehre, ihr wissenstiftendes Potenzial einzubüßen). Es kann demnach nur darum gehen, Lernende im Rahmen von „Arbeitsbündnissen" (Oevermann) über reflexive Dialoge für die notwendige Akzeptanz zu gewinnen, wobei die Lernsituationen die empirischen Orte sind, an denen Erziehung den Lernenden als unterstützende Orientierung plausibel werden kann[11].

Schule kann zusammenfassend insofern erziehen, wie die erzieherischen Absichten auf konkrete Lernproblematiken bezogen sind, dabei akzeptable Perspektiven aufzeigen und von daher für die Lernenden einen Bezug zu ihren Lebensinteressen erkennen lassen. Das hier vertretene Erziehungskon-

[11] Diese Fokussierung soll zudem die kritische Diskussion darüber in Gang halten, was Schule wirklich leisten kann und was sie leisten sollte (vgl. diesbezüglich u. a. Hermann Gieseckes (2001, 110ff) und Ewald Terhardts (2000, 50f) Thesen).

zept (EULe) sieht seine Stärke sicher nicht in der unmittelbaren Intervention im Konfliktfall, wohl aber im schrittweisen, „entwicklungslogischen" Aufbau einer sinnbezogenen Lernhandlungsperspektive durch die Lernenden selbst. Es nimmt für sich in Anspruch, längerfristig Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass Erziehung und Lehre die Akzeptanz erhalten, die Voraussetzung für ihr *nachhaltiges* Gelingen ist. Und dies, weil es den Subjektstandpunkt nicht negiert, sondern zum Ausgangspunkt erzieherischen Handelns macht. Insofern ist Erziehung durchaus „Moralische Kommunikation" (Oelkers), aber nicht eine einseitig intentionale, die ihre Wirkung einem „Gefälle" verdankt. Sie ist vielmehr eine dialogische, eine auf Selbstverständigung angelegte Erziehung, die ihre Wirkung durch ihre „kooperative Kraft" erhält[12].

Resümee

Der Beitrag versucht vom Standpunkt der Lernsubjekte ausgehend die Diskussion um Erziehung auf seinen Kern zurückzuführen. Er bestreitet also nicht die Notwendigkeit von Erziehung, möchte aber zum Nachdenken darüber anregen, wann Erziehung tatsächlich „Arbeitsbündnisse" (Oevermann) ermöglicht. Als These wird herausgearbeitet: Erst eine Entkoppelung des „Erziehens" vom „Lehren" und des „Lehrens" vom „Erziehen" bei gleichzeitigem Bezug beider auf das „Lernen" legt die sinnstiftende Funktion von Erziehung frei. „Erziehen" dient dann nicht mehr der Durchsetzung von Lehre und das „Lehren" ist nicht mehr Vorwand für Erziehung. Dies verringert tendenziell den Widerspruchsgrad von Unterrichtsprozessen; das „Lernen" wird frei für Begründungsfragen. Diese „Freilegung" erst eröffnet Dialogräume, im Rahmen derer es Lernenden möglich wird, sinnbezogenen Orientierungen der Erziehenden die Akzeptanz zuzuerkennen, die notwendig ist, wenn Lernen nachhaltig sein soll.

Dieses auf Lernproblematiken bezogene Erziehungsverständnis basiert auf einer *Rahmung*, die von konkreten Situationen ausgehende Reflexivität einübt, kooperative Verständigung anbietet und diesbezügliche Orientierungsdaten bereithält, die in diesen Verständigungsprozess eingehen können. Erziehungsangebote müssen zudem mit „echten", d.h. konkret realisierbaren gesellschaftlichen *Perspektiven* unterfüttert sein, sollen sie nachhaltigen Bestand haben. Wenn Erziehung sich in ihrer Argumentation auf keine oder nur vage Aussichten auf die Zukunft beziehen kann, wird sie ihre Relevanz im Rahmen des Begründungsdiskurses einbüßen. Die Lernenden werden ihr zunehmend die Sinnhaftigkeit aberkennen. Erziehung wäre dann wieder auf eine „disziplinierende" Funktion zurückgeworfen und insofern Ausdruck eines „Erziehungsnotstands" – der aber, anders als der eingangs zitierte, ein Notstand wäre, der in gesellschaftlicher Perspektivlosigkeit begründet läge.

[12] Ich danke insbesondere Thomas Häcker und Rolf Göppel für kritische Anmerkungen und wichtige Impulse.

Literatur

Arendt, H. (2000). Die Krise der Erziehung. In Ludz, U. (Hg.), Hanna Arendt – Zwischen Vergangenheit und Zukunft. Übungen zum politischen Denken I., 2. Auflage. München/Zürich: Piper, S. 255-276.

Bernhard, A. (2006). Antonio Gramscis Verständnis von Bildung und Erziehung. In:. Utopie kreativ (Heft 183), S. 10-22.

Brezinka, W. (1982). Metatheorie der Erziehung. 3. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.

Burchardt, M. (2008). Erziehung als Beratung. In: Mertens u. a. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaften Bd. I. Paderborn: Schöningh, S. 181-186.

Combe, A. & Gebhard, U. (2007). Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Faulstich, P. & Bayer M. (Hrsg.) (2006). Lernwiderstände. Hamburg: VSA.

Göppel, R. (2010). Pädagogik und Zeitgeist. Stuttgart: Kohlhammer.

Göppel, R. (2009). Brauchen Kinder heute mehr Erziehung, mehr Grenzen, mehr Disziplin...? – Zehn Thesen zum pädagogischen Zeitgeist. In: WestEnd – Neue Zeitschrift für Sozialforschung 2/2009, S. 150-171.

Giesecke, H. (2001). Was Lehrer leisten. Portrait eines schwierigen Berufs. Weinheim/München: Juventa.

Häcker, Th. & Rihm, Th. (2007). Erziehung als kooperative Beziehung. In: Pädagogische Führung – Zeitschrift für Schulleitung und Schulberatung 1/2007, S. 23-26.

Hofmeister, A. (2006). Perspektiven und Probleme eines subjektwissenschaftlichen Bildungsbegriffes. In: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 109-122.

Häcker Th. (1999). Widerstände in Lehr-Lern-Prozessen. Frankfurt: Lang.

Holzkamp, K. (1997a). We don't need no education...". In: Holzkamp, K. Schriften I., S. 122-135.

Holzkamp, K. (1997b). Was kann man von Karl Marx über Erziehung lernen? Oder über die Widersprüchlichkeit fortschrittlicher Erziehung in der bürgerlichen Gesellschaft. In: Holzkamp, K. Schriften I. Hamburg: Argument, S. 136-155.

Holzkamp, K. (1997c). Lehren als Lernbehinderung. In: Holzkamp, Klaus. Schriften I. Hamburg: Argument, S. 196-214.

Holzkamp, K. 1997d). Die Fiktion administrativer Planbarkeit schulischer Lernprozesse. In: Holzkamp, Klaus. Schriften I. Hamburg: Argument, S. 215-234.

Holzkamp, K. (1996). Manuskripte zum Arbeitsprojekt „Lebensführung". Forum Kritische Psychologie 36, S. 7-113.

Holzkamp, K. (1995). Lernen. Studienausgabe. Subjektwissenschaftliche Grundlinien. Frankfurt: Campus.

Kant, Immanuel (2000): Über Pädagogik. In: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Werkausgabe Band XII. Mit Gesamtregister. Weischedel, W. (Hg.), Bd.1. 13. Auflage. Frankfurt: Suhrkamp, S. 697-761.

Keller. G. (2010). Disziplinmanagement in der Schulklasse. Unterrichtsstörungen vorbeugen – Unterrichtsstörungen bewältigen. 2. aktualisierte Auflage. Bern: Huber.

Krone, W. (2008). Erziehung als Dialog. In: Mertens u. a. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaften Bd. I. Paderborn: Schöningh, S. 175-180.

Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Markard, M. (2006). Wer braucht Erziehung? In: Utopie kreativ (Heft 187), S. 438-448.

Oelkers, J. (2010). Erziehung. In: Benner, D. & Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Studienausgabe. Weinheim/Basel: Beltz, S. 303-340.

Oelkers, J. (2009). Erziehung. In: Andresen u. a. (Hg.), Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel: Beltz, S. 248-262.

Prange, K. (2008). Erziehung als pädagogischer Grundbegriff. In: Mertens u. a. (Hg.), Handbuch der Erziehungswissenschaften Bd. I. Paderborn: Schöningh, S. 193-208.

Prange, K. (2000). Plädoyer für Erziehung. Baltmannsweiler: Schneider.

Rihm, Th. (2011). Initiative und Resonanz – Didaktische Implikationen für inklusive Lern-Lehr-Prozesse. In: Jantzen, Wolfgang (Gesamtherausgeber): Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 4: Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 126-136. Sonderdruck.

Rihm, Th. & Mai, J. (2008). Störung oder Hinweis? Wenn Lernwiderstände zu Professionalisierungschancen werden. Forum Kritische Psychologie 52, S. 70-90.

Terhardt, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Weinheim/Basel: Beltz.

Schäfer, A. (2001). Erziehungsphilosophie. In: Armin B. & Lutz R. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Stuttgart: UTB, S. 120-131.

Wulff, E. & Rihm, Th. (2006). Sinnkonstitution in Bedeutungen – Wie kommt das Subjekt zur Welt? In: Rihm, Th. (Hrsg.): Schulentwicklung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 95-108.

Kapitel 2
Sichtweise der betroffenen Subjekte

Imbke Behnken, Sabine Maschke, Ludwig Stecher,
Jürgen Zinnecker

„Das Kind hinter Pisa – Wie die junge Generation fühlt, was sie denkt und wie sie lernt"

Im folgenden Beitrag werden Befunde und Ergebnisse zweier empirischer Studien vorgestellt, in denen die subjektive Sicht der Kinder und Jugendlichen im Zentrum steht. Ihre Sicht auf ihr Leben, auf das, was sie ärgert und erfreut, was sie fasziniert und langweilt, was sie belastet und bedrückt, was sie für ihr Leben wünschen und hoffen, woran sie sich orientieren und wovon sie sich abgrenzen... Dabei spielt natürlich auch die Schule als das zentrale „Aufgabenfeld" der Kinder und Jugendlichen eine bedeutsame Rolle. Und in der Tat kann die Frage, ob und inwieweit die Schule „erziehen" kann, soll und darf ja nicht wirklich diskutiert werden, ohne auch die Sichtweise derer, die dort „erzogen werden sollen" zur Kenntnis zu nehmen. Welchen Stellenwert, welchen Einfluss, welche Funktion weisen sie der Schule und den dort tätigen Personen zu?

Die Studie NRW-Kids, bei der 2001 mehr als 6.000 10- bis 18-jährige Kinder und Jugendliche in Nordrhein-Westfalen befragt wurden, hatte sich zum Ziel gesetzt, ein umfassendes Panorama der heutigen heranwachsenden Generation zu Beginn des 21. Jahrhunderts zu zeichnen. Um dies zu realisieren wurden die Kinder und Jugendlichen zu den unterschiedlichsten Themen befragt – wie beispielsweise wie sie sich in der Schule fühlen, wie es ihnen in der Familie geht, welche Musik sie gerne hören, was ihnen im Leben wichtig ist, was sie mit ihren Freunden unternehmen und vieles andere mehr. Dieses weit gefasste Befragungsfeld ermöglicht, die Lebenswelt der Heranwachsenden in einem Maß umfassend abzubilden wie es damals und auch in den vergangenen Jahren seither in Deutschland so nicht (mehr) möglich war. Aus diesem breiten Panorama war es möglich geworden, ein weit reichendes Porträt der heranwachsenden Generation zu skizzieren.

Damit wurde erstmals möglich, eine Kindheits- und Jugendgeneration auf der Basis einer umfangreichen Datenbasis empirisch zu erfassen und in einen theoretischen Zusammenhang der Generationenabfolge im 20./21. Jahrhundert einzuordnen.

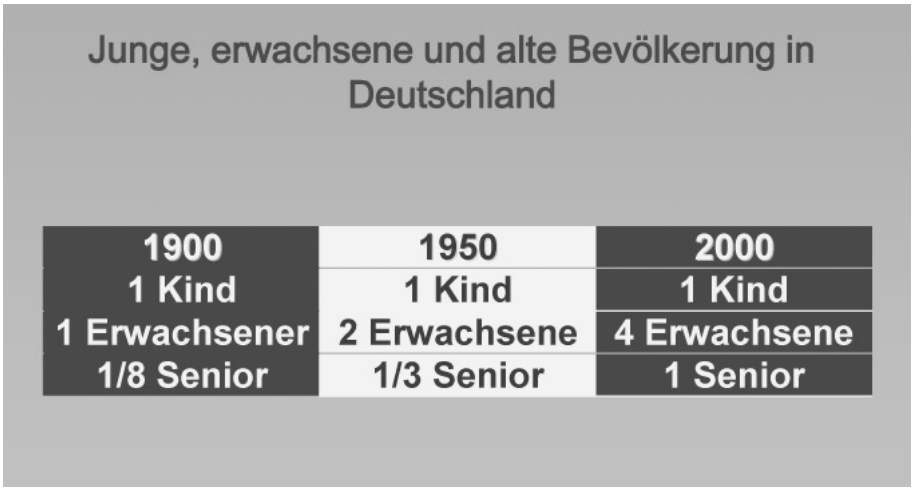
Auch die zweite Studie, auf die sich der nachfolgende Beitrag bezieht – die Studie LernBild –, ist gegenwärtig so aktuell wie zum Zeitpunkt ihrer Durchführung im Herbst 2003. Im Gegensatz zur Panoramastudie NRW-Kids hat sich LernBild ausschließlich mit einem spezifischen – spätestens seit PISA außerordentlich bedeutsamen – Thema auseinander gesetzt, das sich in dieser Tiefe in der bundesrepublikanischen Kindheits-und Jugendfor-

schung bislang so nicht findet: die Frage, was Heranwachsende über Lernen, Schule und Bildung allgemein denken. Zu Beginn des Schuljahres 2003/04 baten wir rund 2.000 Schüler und Schüler/innen, zu den Themen Lernen und Bildung als Experten in eigener Sache Stellung zu nehmen. Damit war die Idee verknüpft, ein bildungspolitisches Versäumnis zu korrigieren: Die bildungspolitische Debatte der vorangegangenen Jahre, die durch nationale und internationale Vergleichsstudien[1] in Deutschland ausgelöst worden war – die sogenannte PISA-Debatte –, hatte weithin die Lern- und Bildungserfahrungen der jüngeren Generation, der Kinder und Jugendlichen ausgeklammert. Über deren Köpfe hinweg debattierten Bildungspolitiker, Bildungsverwaltungen, Bildungslobbyisten und Bildungsjournalisten über die Schwächen des nationalen Bildungssystems; assistiert allenfalls noch durch Lehrer und Eltern als direkt betroffene Gruppen. Es braucht wohl nicht eigens betont zu werden, dass die „PISA-Debatte" ein eklatantes Beispiel dafür liefert, wie wenig der erstmals 1989 in der Kinderrechtskonvention international kodifizierte Anspruch der jüngeren Generation, in Fragen, die sie betreffen, politisch gehört zu werden, bislang auf nationaler Ebene eingelöst worden ist. Auch in dieser Hinsicht dürfen wir von einem „internationalen Standard" – in politischer Bildung und Partizipation – sprechen, den Deutschland noch nicht erreicht hat.

LernBild zeichnet sich – wie im Übrigen auch NRW-Kids – dadurch aus, dass nicht nur quantitative Daten gesammelt wurden, sondern ebenso qualitative Daten (Aufsätze, Gruppendiskussionen). Diese Verschränkung von quantitativen und qualitativen Erhebungsmethoden erlaubt tief gehende Einblicke in die Gedanken und Einstellungen der jungen Menschen.

1. Jungsein in einer alternden Gesellschaft. Zur demographischen Lage von Kindern und Jugendlichen

Erwachsene werden gebraucht, um Kinder vor Gefahren zu schützen, sie mit kulturellen Praktiken und Wissensbeständen vertraut zu machen, und um ihnen persönliche Beziehungen mit reiferen Personen zu ermöglichen, in denen sie sich aufgehoben und geachtet fühlen.



Demographie – Demokratie
Abbildung 1: Junge, erwachsene und alte Bevölkerung in Deutschland

Kinder und Jugendliche sind Ende des 20. Jahrhunderts zum ersten Mal in der europäischen Geschichte eine demographische Minderheit. Die Erwachsenen und die Angehörigen der älteren Generation bilden die Mehrheitsgruppe. Dieser Fakt ist nicht allein in der Demographie festgehalten, sondern spiegelt sich ebenso in den alltäglichen Erfahrungen der heutigen Kinder und Jugendlichen wider.

Auf die Frage „Was mich an meiner Wohnumgebung stört“, erreichte die Nennung „Zu wenig Kinder/Leute in meinem Alter“ Rang 1.

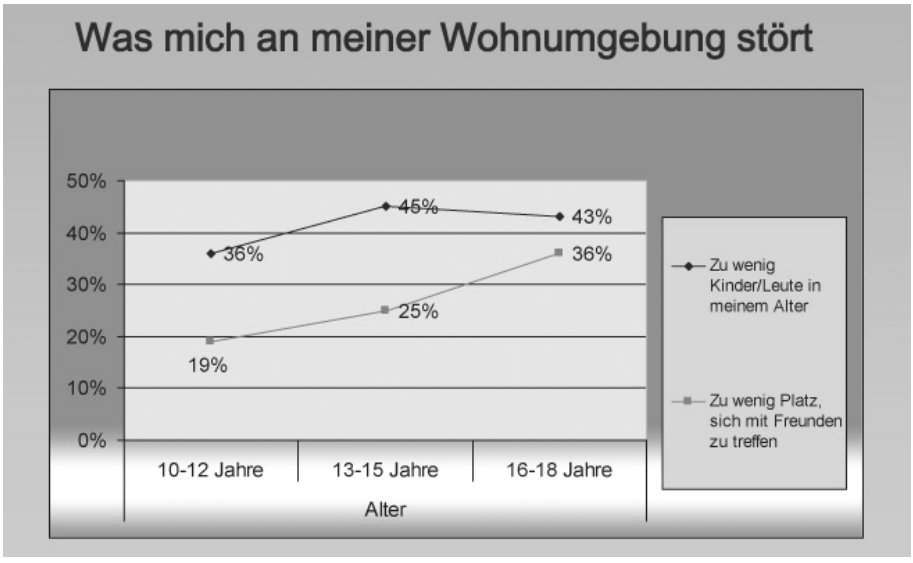


Abbildung 2: „Was mich an meiner Wohnumgebung stört“

Welche politischen und sozialen Risiken erwachsen aus der Position einer demographischen Minderheit für die Jüngeren?

Drei Aspekte seien genannt: Die „demographische Balance" zwischen Jung und Alt ist gestört. Die „Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Generationen" ist gefährdet. Es besteht die Gefahr einer politischen Diskriminierung der jüngeren Generation.

Zur Rolle der jüngeren Altersgruppen als Wähler: In repräsentativen Demokratien ist es bekanntlich nicht unwesentlich, wie viele Wähler die einzelnen Altersgruppen zu stellen vermögen. Je geringer der Anteil der Jüngeren an der Bevölkerung wird, um so weniger „zählen" sie und ihre Interessen in der und für die Politik. Die „demographische Balance" (Qvortrup 1994) zwischen der jüngeren und der älteren Generation droht so in den alternden Gesellschaften Europas verloren zu gehen, und damit steht die Sicherung der „Verteilungsgerechtigkeit zwischen den Generationen" auf dem Spiel. Die Unzufriedenheit mit der Berücksichtigung der Interessen junger Menschen durch die Politik, die durch das aus dem Gleichgewicht Geraten der demographischen Balance aus der Sicht der Heranwachsenden resultiert, lässt sich im Zeitvergleich eindrücklich belegen:

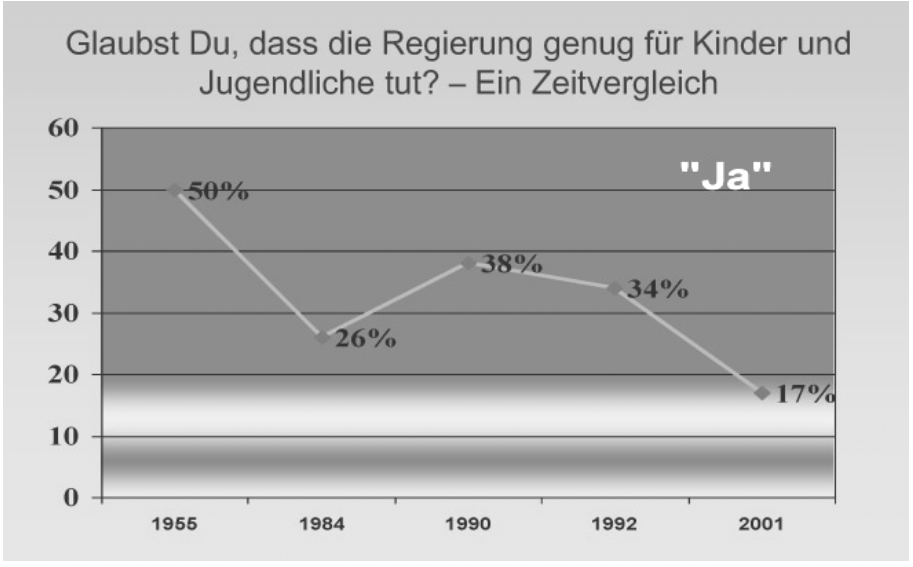


Abbildung 3: Glaubst Du, dass die Regierung genug tut?

Der Zeitvergleich macht den dramatischen Vertrauensverlust der Regierung in der Einschätzung von Jugendlichen deutlich. 1950 glaubten die Hälfte der befragten Jugendlichen, die „Regierung" würde „genug für Kinder und Jugendliche" tun; 1984 – die Jahre der hohen Arbeitslosigkeit – waren es ein Viertel, und 2001 sind es nicht einmal mehr ein Fünftel der Befragten, die der Regierung ihr Vertrauen aussprechen. Was jedoch sollte

die Regierung mehr für junge Menschen tun? Was wünschen sich die Jugendlichen?

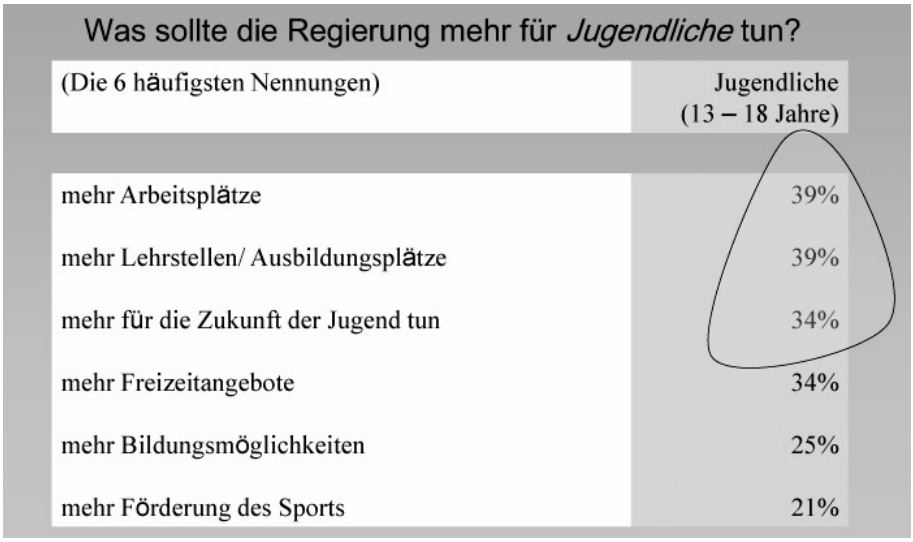


Abbildung 4: Was sollte die Regierung mehr tun?

Es ist die Knappheit an Arbeits- und Ausbildungsplätzen, die die Jugendlichen vorrangig beschäftigt, aber auch die Forderung ist virulent, dass allgemein mehr für die jungen Menschen getan werden muss und mehr Freizeitangebote zur Verfügung gestellt werden müssen. Es ist möglich, dass diese Forderungen in den nächsten Jahren seitens der Jugendlichen noch drängender werden, da nicht auszuschließen ist, dass das demographische Übergewicht der älteren Generation(en) dazu führt, dass diese Generation(en) zunehmend die Nutzung des öffentlichen Raumes bestimmen und diesen für ihre eigenen Interessen in Anspruch nehmen. Überspitzt formuliert könnte dies dazu führen, dass der öffentliche Raum, in dem sich Kinder und Jugendliche ihren Interessen gemäß bewegen können, immer enger wird.

Die Wissenslücke der erwachsenen Generation – Kindheits- und Jugendforschung als Ersatz?

Bei sonst gleichen Umständen haben demographische Minderheiten eine größere Chance, Mitglieder der demographischen Mehrheit kennen zu lernen und mit ihnen sozial zu verkehren. Und umgekehrt haben Angehörige einer Mehrheit geringere Chancen des Umgangs mit Angehörigen einer Minderheit.

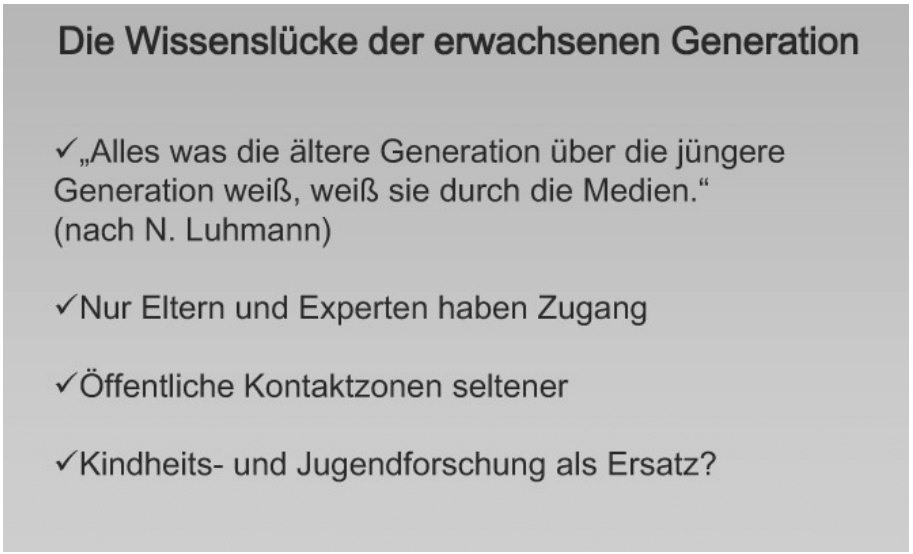


Abbildung 5: Die Wissenslücke der erwachsenen Generation

Ungleiche Kontaktmöglichkeiten entsprechen unterschiedlichen Wissensbeständen, die auf Erfahrungen aus erster Hand beruhen, über die jeweils andere Generation verbunden. Das Wissensdefizit unter der älteren Generation in Europa über die Verfasstheit der Kinder und Jugendlichen wächst, und die junge Minderheit erscheint der alternden Mehrheit wie eine Fremdgruppe. Der Wissensmangel wird verstärkt durch soziale Barrieren; die moderne Kindheit ist in private Familienwelten und in ein halböffentliches Bildungssystem eingeschlossen, jeweils von Eltern und Lehrkräften bewacht. Gleichzeitig ...

- produzieren moderne Gesellschaften einen öffentlichen Diskurs über die Befindlichkeit der jüngeren Generation: mediale Diskurse und Konstrukte; Bilder werden für die ältere Mehrheit über die „unbekannte“ junge Minderheit generiert.
- floriert die Kindheits- und Jugendforschung. Sie dient dazu, den öffentlichen Diskurs über die jüngere Generation mit aktuellen Wissensbeständen zu unterfüttern und zu legitimieren.

Schauen wir uns einmal die Haushalte in Deutschland in demographischer Perspektive an und stellen die Frage, wie es mit der Anzahl der Kinder steht?

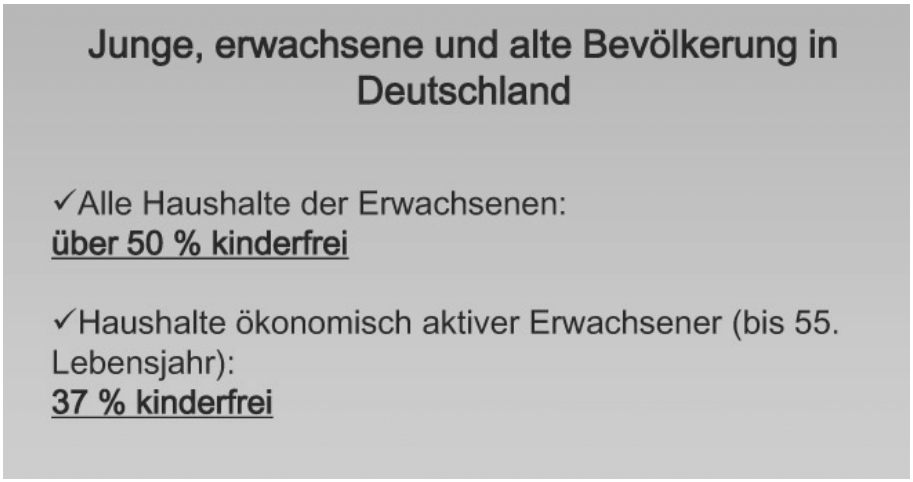


Abbildung 6: Junge erwachsene und alte Bevölkerung

Wir können von einer Spaltung der Gesellschaft in Kinderfreunde und Kinderfremde sprechen.

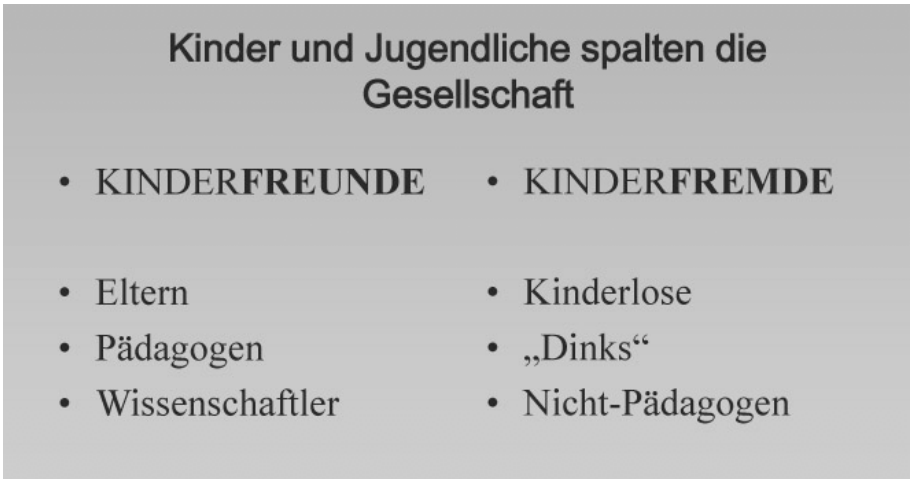


Abbildung 7: Kinder und Jugendliche spalten die Gesellschaft

Gerade in einer Zeit, in der das Erfahrungswissen über die jüngere Generation bei den Erwachsenen rar wird, das demographische Ungleichgewicht zwischen den Generationen die Gesellschaft zuungunsten der heranwachsenden Generation verändert, bedarf es in besonderem Maße einer Kindheits- und Jugendforschung, die die Perspektive der Kinder und Jugendlichen advokatorisch vertritt und in den Mittelpunkt ihrer Forschungsbemühungen rückt. Diese Perspektive war immer und ist nach wie vor das Markenzeichen des Siegener Zentrums für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung.

2. Ein Porträt der jungen Generation

Zur generationalen Lagerung von Kindern und Jugendlichen

Wir haben uns wohl angewöhnt, Jung und Alt mit öffentlichen Medienbildern zu belegen: Beiden Altersgruppen werden eindeutige Rollen zugeschrieben; diese Rollen repräsentieren polar einander entgegen gesetzte soziale Charaktere. Der jungen Generation fällt dabei die Rolle zu, gegen die überlieferten Ordnungen der Väter und Mütter zu rebellieren. Die ältere Generation tritt am anderen Pol als Bewahrer dieser Ordnungen auf. Diese Rollenzuweisungen bestimmten unsere Vorstellung von Jugend in den Umbrüchen der Moderne im vergangenen Jahrhundert. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts stimmen die alten Zuschreibungen und die alten Erfahrungen des vergangenen Jahrhunderts jedoch nicht mehr. Gegenwärtig formiert sich in Deutschland eine junge Generation, deren Orientierungen und deren Mentalität anders sind. Der radikale Wandel von Jugend wird, neben vielen anderen Hinweisen, nachdrücklich durch repräsentative Jugendstudien dokumentiert, welche die aktuellen Werte und Lebensweisen der jungen Generation zu Beginn des neuen Jahrhunderts rekonstruieren.

Einige Blitzlichter können die Grundstimmung in der neuen Generation charakterisieren: Jugendliche blicken optimistisch in die Zukunft und suchen private Lösungen für ihren Lebensweg. Ihr Credo lautet: „Man sollte sein Leben leben und froh sein, wenn man nicht von außen belästigt wird“. Der Anteil derer, die diesem Satz zustimmt, hat sich in den letzten zwei Jahrzehnten mehr als verdoppelt.

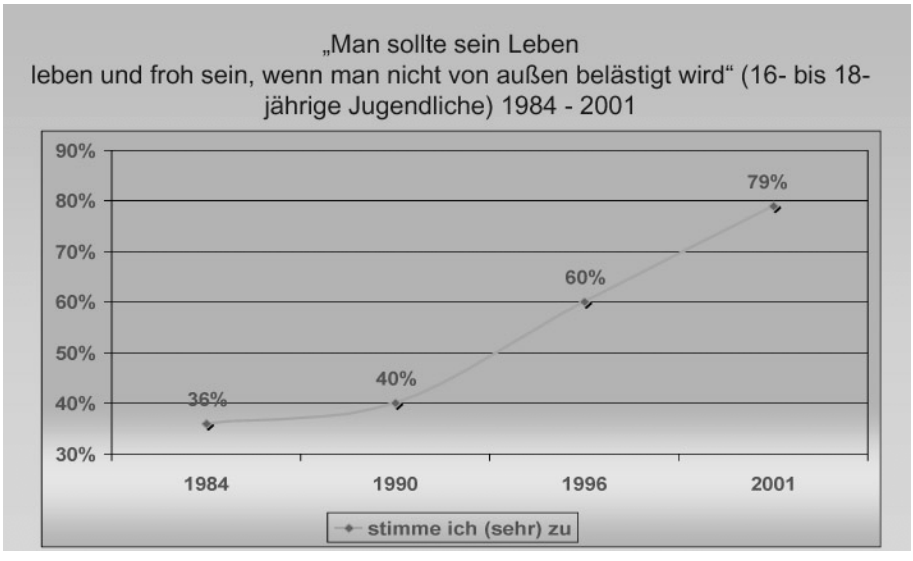


Abbildung 8: „Man sollte sein Leben leben“

Sie akzeptieren erwachsene Vorbilder, insbesondere Eltern und aktuelle Stars (besonders aus Musikbranche und Profi-Sport). Auch dieser Zeitvergleich verdeutlicht die Sonderstellung dieser Generation. Über die Hälfte der Befragten akzeptiert ein erwachsenes Vorbild. Eine derart hohe Zustimmungsquote hat es seit Beginn der Jugend-Forschung in den 1950er Jahren noch nicht gegeben.

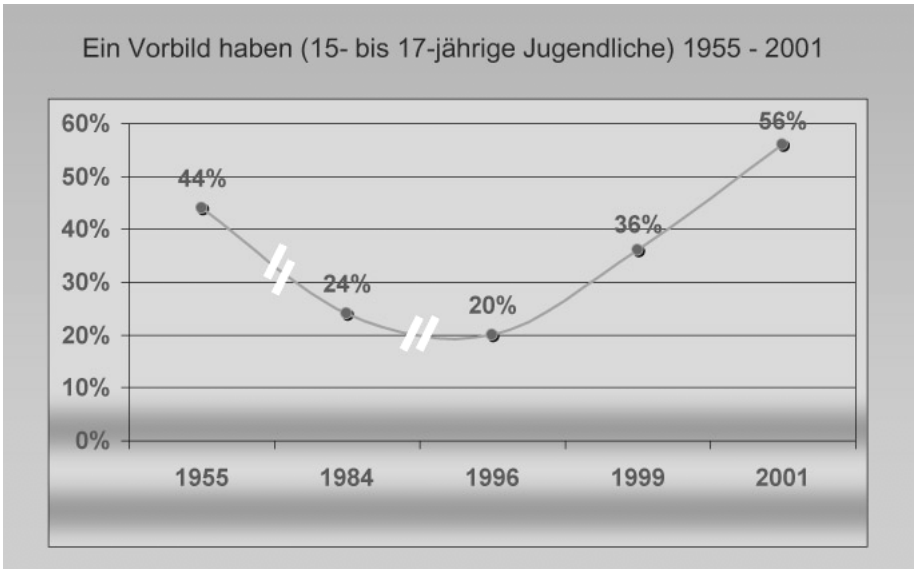


Abbildung 9: „Ein Vorbild haben“

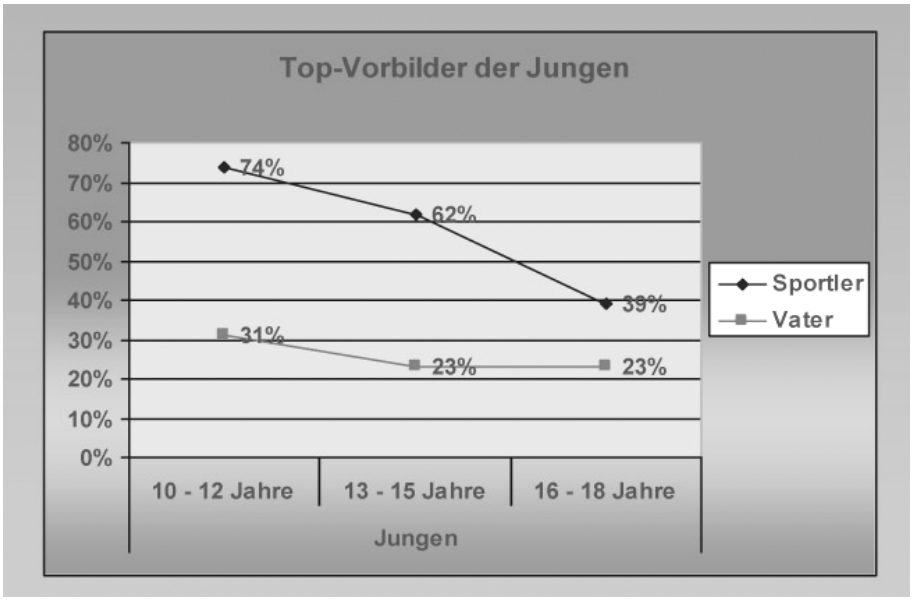


Abbildung 10 : Top-Vorbilder Jungen

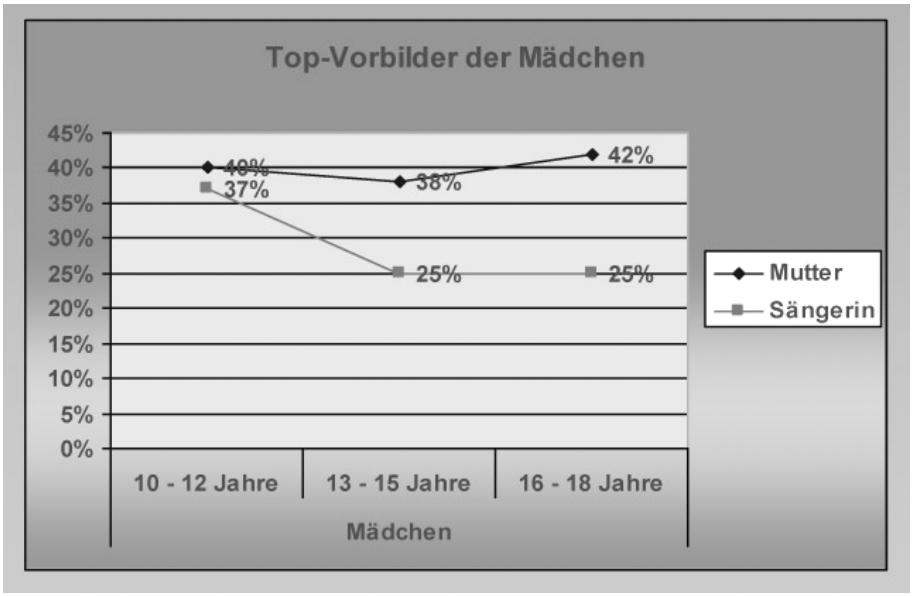


Abbildung 11: Top-Vorbilder Mädchen

Die Mutter nimmt in der Vorbild-Frage eine deutlich dominierende Stellung ein, während der Vater gegenüber dem Sportler als Vorbild eine untergeordnete Position einnimmt (dies gilt vor allem im Alter zwischen 10 und 16 Jahren).

Die Heranwachsenden finden die Erziehung im Elternhaus liberal, möchten ihre Kinder einmal so erziehen, wie die Eltern es ihnen vorgelebt haben, und engagieren sich im Besonderen für die Belange der eigenen Familie.

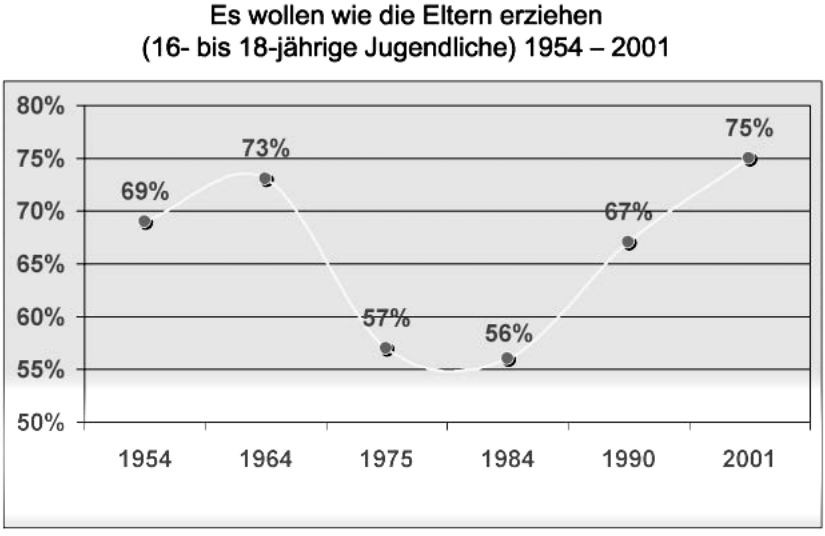


Abbildung 12: „Es wollen wie die Eltern erziehen“

Der Anteil der Jugendlichen, die „wie ihre Eltern erziehen wollen“ erreicht in dieser Generation ihren Höhepunkt. Die Jahrzehnte des Aufbegehrens gegen die eigenen Eltern sind vorbei, die junge Altersgruppe honoriert mit ihrer Zustimmung die vergleichsweise liberale Erziehung (Verhandlungshaushalt) der heutigen Eltern-Generation.

Auf den Punkt gebracht: Die wahren Gewinner in der erwachsenen Generation sind die eigenen Eltern. Sie werden am häufigsten als persönliche Vorbilder genannt. Über die richtige Erziehung wird zwar öffentlichkeitswirksam und kontrovers diskutiert. Kinder werden als fordernde Tyrannen dargestellt, Bestsellerautoren kündigen das Ende der Erziehung an. Die überwiegende Mehrheit der heutigen Generation hingegen findet den Erziehungsstil ganz in Ordnung. Das Einverständnis mit der Elterngeneration geht Hand in Hand mit einem allgemeinen Einverständnis mit der Institution der Familie. Dabei sieht der Großteil der Jugendlichen die Familie nicht als Kleinfamilien-Haushalt an, der auf Eltern und Kinder beschränkt ist, sondern als ein dichtes soziales Netzwerk, das über den eigenen Haushalt hinausweist. Dazu gehören in erster Linie die noch lebenden Großeltern und die eigenen Geschwister, ferner ältere und gleichaltrige Verwandte, die Freunde des Hauses – und nicht zuletzt die geliebten Haustiere, die besonders für die jüngeren Jugendlichen wichtig sind.

Zum Profil dieser Generation gehören allerdings auch Schattenseiten und Untiefen. Erst wenn wir diese gleichfalls durch unsere Untersuchungen belegte Seite ausleuchten, gewinnt das Profil an Tiefenschärfe, und auch einige ungeklärte Paradoxien in Mentalität und Lebensentwurf dieser Generation werden sichtbar. So zeigen die Heranwachsenden zwar was Ihre Einschätzung der gesellschaftlichen als auch der eigenen persönlichen Zukunft betrifft, eine optimistische Grundstimmung...

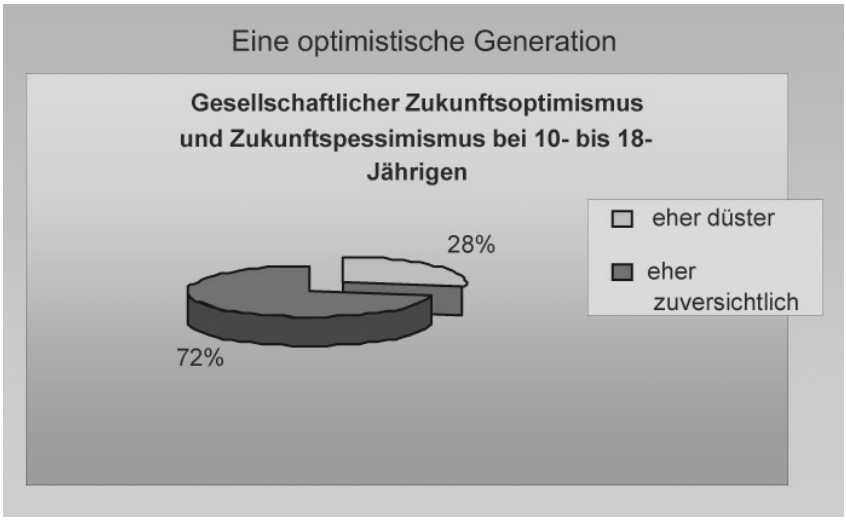


Abbildung 13: Eine optimistische Generation

... aber sie sehen tiefschwarz, wenn es um die globale Zukunft unserer Welt geht. Weder das Problem der Arbeit, noch das der Umwelt noch das des Friedens halten sie für lösbar. Insbesondere der Politik werfen sie Versagen vor, wobei die Politiker stellvertretend als Sündenböcke für die Gesellschaft der Erwachsenen herhalten müssen.

Eine optimistische Generation sieht schwarz für die Zukunft

WORAN JUGENDLICHE GLAUBEN	Bestimmt/ Wahrscheinlich
(1) Gewalttätige Konflikte nehmen zu	76 %
(2) Immer weniger Arbeitsplätze	71 %
(3) Technik/Chemie zerstören Umwelt	64 %
WORAN SIE NICHT GLAUBEN	**Bestimmt nicht/ Wahrscheinlich nicht**
(1) Arbeitslosigkeit wird verschwinden	82 %
(2) Menschen werden friedlicher leben	79 %
(3) Umweltprobleme werden gelöst	64 %

Abbildung 14: Eine optimistische Generation sieht schwarz

Zukunftswünsche und -vorstellungen

Die meisten Jugendlichen erträumen sich eine geglückte Standard-Biografie, die neben einer guten Ausbildung Familie, Ehepartner, Kinder, eigenes Haus mit Garten, Auto, Urlaubsreisen und Geld einschließt.

Wünsche für das eigene Leben: „Schreib mal zwei Dinge auf, auf die Du stolz bist, wenn Du sie in deinem Leben erreichst. Denke bitte dabei an die Zeit, wenn Du erwachsen bist." Haben wir es mit einer Generation von Individualisten zu tun, die ihren Weg in Karriere und materiellen Reichtum suchen oder steht soziales Engagement für die Heranwachsenden auf dem Programm? Die Antworten der 10- bis 18-Jährigen stehen den vermeintlich materiellen und hedonistischen Werten und Zielen, die gerne in Alltagsgesprächen heraufbeschworen werden, diametral entgegen. Kinder und Jugendliche skizzieren das Bild einer Generation, die ihr Glück, ihre Zufriedenheit im privaten Bereich erhofft. Im „Berufsleben klar zu kommen, erfolgreich zu sein" und „eine glückliche Familie zu gründen und zu haben" sind die Dinge, die Kinder und Jugendliche erreichen möchten. Auch der 3. und 4. Rang beziehen sich mittelbar auf berufliche Leistungen und die (Gründung einer) Familie: Gute Schulleistungen als Voraussetzung für beruflichen Erfolg und das eigene Haus als Heim für die Familie bieten eine Grundlage.

Die Mehrheit der 10- bis 18-Jährigen wählt den Berufsbereich als Bezugspunkt. Über die Hälfte von ihnen würde stolz sein, wenn sie den Eintritt in das Berufsleben und den beruflichen Erfolg bewältigen würde. Eine vergleichbare Rangordnung der beiden ersten Plätze finden wir in der Jugendstudie von 1984, also der Studie über die ‚grüne, No-Future-Jugend'. Das heißt, die Zukunft entlang einer beruflichen und familiären Normalbiografie zu gestalten, wurde und wird – damals wie heute – nicht in Frage gestellt.

3. Zur Lernkultur von Kindern und Jugendlichen

Wie und wo findet Lernen statt? Lernen aus der Sicht von Schüler/innen. Eine Bildungsdebatte ohne Heranwachsende

Mit der Studie „LERNenBILDung (2003-2004) war die Idee verknüpft, Schüler und Schüler/innen zu bitten, als Experten in eigener Sache Stellung zu nehmen.

Wie sind wir vorgegangen? Zunächst verständigten wir uns darauf, dass wir nicht nur Lern- und Bildungsprozesse, die innerhalb von Bildungseinrichtungen stattfinden, in die Recherche einbeziehen wollten. Ebenso wichtig war es dem Ministerium für Schule und Jugend des Landes Nordrhein-Westfalen (Abteilung Jugend) und uns, die „informellen" Lern- und Bildungserfahrungen der heutigen Kinder und Jugendlichen anzusprechen, also Medienlernen, Lernen von und unter Gleichaltrigen, individuelle und private Interessenentwicklung und „Bildungsprogramme".

Positive und negative Erfahrungen im Schulleben

Die beiden Seiten der Schulerfahrungen wurden in einer weiteren, offen gestellten Doppelfrage vertieft, bei der die Schüler/innen mehrere Angaben machen konnten: „Was gefällt dir am Schulleben besonders?" – „Gibt es etwas, was dich am Schulleben besonders stört?". Den Schüler/innen fielen im Schnitt knapp drei positive Aspekte des Schullebens und zwei negativ zu bewertende Erfahrungen ein – ein kleines Plus also für die Schule. Die Vielfalt der Nennungen wurde von uns zu einigen Hauptkategorien zusammengefasst.

Was gut ist an der Schule? Positive Erlebnisse an der Schule sind für die befragten Schüler/innen vor allem sozialer Natur. Aber auch bestimmte Schulfächer und gute Lernmöglichkeiten werden geschätzt. Beide Seiten von Schule – Schule als soziales Ereignis und Schule als Lernereignis – halten sich in etwa die Waage.

Die Schattenseiten der Schule. Die Kritik an der Schule bezieht sich zunächst auch auf die soziale Seite des Schullebens. Die Befragten bemängeln dabei vor allem die Lehrpersonen, aber auch Mitschüler/innen, wenn sie durch störende Eigenschaften verhindern, dass Schule als positives soziales Ereignis unter Gleichaltrigen erlebt werden kann. Erst dann kommt der Lei-

stungsaspekt zum Tragen, wenn Schule Konkurrenz und Stress erzeugt. Eine vierte große Kategorie fasst bestimmte Begleiterscheinungen und Regelungen des Schullebens zusammen, die negativ bewertet werden; beispielsweise die Situation auf den Schulwegen, die Zeitvorgaben des Unterrichts und ähnliches.

Aufs Ganze gesehen bestätigen die Antworten der Schüler/innen frühere Untersuchungen, wonach *Schule in erster Linie als sozialer Erlebnisraum und als Lebenswelt von Gleichaltrigen wahrgenommen und entsprechend bewertet wird.*

Mehr Mädchen (generell häufiger Lob von Lehrern) verweisen darauf, dass sie gute soziale Erfahrungen in der Schule gemacht haben. Sie loben aber zumeist auch die Qualität des Unterrichts und die Lernmöglichkeiten in der Schule, während Jungen häufig nur auf einzelne Schulfächer positiv eingehen. Allerdings sind Mädchen auch öfter bereit, kritisch zum Schulleben Stellung zu nehmen, etwa wenn das soziale Klima untereinander nicht stimmt. Das lässt auf eine stärkere Aufmerksamkeit bzw. Sensibilität der Mädchen für Schuldinge schließen.

Die Schulfächer. Das Curriculum der Schüler/innen

Das Curriculum: Jenseits der Schülerpartizipation. Das Curriculum der Schule gehört zu den Bereichen, auf die Schüler/innen praktisch keinen Einfluss haben. Auch die Wahl bestimmter Schulfächer beginnt erst relativ spät, im Wesentlichen in der Sekundarstufe II. Gleichwohl entwickeln Schüler/innen im Laufe der Schuljahre zum Teil heftige persönliche Vorlieben und Ablehnungen schulischer Fächer. Es erschien uns bedeutsam, diesen Bereich geringer Partizipation – aber heftiger Gefühle – einmal näher auszuleuchten und die Stellungnahmen zum Curriculum der Schule einzuholen.

Auch die Schüler/innen akzeptieren das ökonomisch relevante „Kerncurriculum" der Schule. Die internationalen Vergleichsstudien und die daran anschließenden Bildungsdebatten haben der Nation noch einmal verdeutlicht, welche ökonomisch relevanten Leistungsfächer den Kern der Schulcurricula bilden: Deutsch – Mathematik – Englisch. Unsere Befragung kann belegen, dass dieses Kerncurriculum der Schule auch für die Schüler/innen außer Frage steht. Wenn sie angeben sollen, welche Fächer „für das jetzige Leben" oder „für den späteren Beruf" wichtig seien, so wählen sie in ihrer Mehrheit diese Trias: Deutsch – Mathematik – Englisch.

Die Wunschliste der Schüler/innen für eine stressfreie, freizeitorientierte Schule sieht jedoch anders aus. Wenn nach einem Stundenplan nach dem Wunsch gefragt wird, dann stehen andere – auch nicht gelehrte – Fächer an der Spitze: Kochen, Sport treiben, Tiere pflegen, entspannen. Ein Gegenprogramm zum PISA-Leistungsdruck? Zumindest lässt sich diese Auswahl als ein Plädoyer für ein weniger leistungsbezogenes, sozialeres Schulcurriculum lesen.

Fächer in der Kritik. Drei für die meisten Schüler/innen problematische Fächer sind Physik, Evangelische und Katholische Religion. Diese Fächer

machen in ihren Augen weder Spaß noch möchten sie ihnen größere Relevanz zusprechen, weder für das gegenwärtige noch für das zukünftige Leben. Kirchliche wie naturwissenschaftliche Curriculum-Lobbyisten haben Anlass, sich nach Gründen für das schlechte Abschneiden gerade dieser Fächer zu fragen.

Bildungszeiten. Das wöchentliche Zeitbudget fürs Lernen

Zeit als Maßstab für die „Investition in Bildung“. Wir interessierten uns für die Stunden, welche die Befragten bei Aktivitäten – außerhalb des Unterrichts im engeren Sinn – verbringen, die einen gewissen bildenden Charakter haben und die über den Besuch des Unterrichts hinaus gehen. Es geht also um extracurriculare Bildungszeiten. Einige stehen der Schule nahe und ergänzen sie, wie die Hausaufgaben am Nachmittag; andere sind eher privater Natur, wie seine Hobbys pflegen. Wer nimmt an bestimmten Aktivitäten überhaupt teil? Wie viele Stunden in der Woche verbringen diese Schüler/innen mit solchen Tätigkeiten? Wir fragten nach neun Aktivitäten in der letzten (typischen) Schulwoche.

Die Rangreihe der „Bildungsinvestitionen“ in der letzten Schulwoche:

Nur begrenzte Zeit fürs Lernen außerhalb der Schule
(Eine Schulwoche)

Tätigkeit	**%**	**Std**	**Tätigkeit**	**%**	**Std**
1. Hausauf-gaben	89	4	5. Freiwillig lernen	61	2
2. Hobbys pflegen	86	7	6. Sport/ Wettkampf	47	4
3. Lesen z. Vergnügen	76	2	7. Fremde Sprache	45	2
4. Internet/ Information	64	2	8. Instrument/ Singen	30	2

Abbildung 15: Begrenzte Zeit

Wie man sieht, stehen die Zuarbeiten für den schulischen Unterricht obenan. Fast alle (89 Prozent) beteiligen sich daran, und dies im Schnitt vier Wochenstunden – bei einigen gehen diese Stundenzahlen stark in die Höhe. Zeitlich noch mehr fallen allerdings die privaten Hobbys ins Gewicht. Auch hier sind fast alle Schüler/innen tätig, aber im Durchschnitt mit viel mehr Wochenstunden. Zum Vergnügen lesen immerhin drei Viertel der Befragten

– dies allerdings im Schnitt nur zwei Stunden. Ein anderes Bild zeigt das Training von Sportarten. Hier sind nur noch knapp die Hälfte der Schüler/innen aktiv, aber sie benötigen deutlich mehr Wochenzeit dafür.

Eltern und Peers. Soziale Ressourcen für das Lernen

Können die Schüler/innen auf soziale Unterstützung bauen, wenn es um Fragen des Lernens geht? Wie stark ist die Hilfe durch das Elternhaus? Welche Rolle spielen Gleichaltrige als Lernhelfer? Wir haben dieses Thema, insbesondere auch die Balance von familialer und peerbezogener Unterstützung, in verschiedenen Fragen angeschnitten.

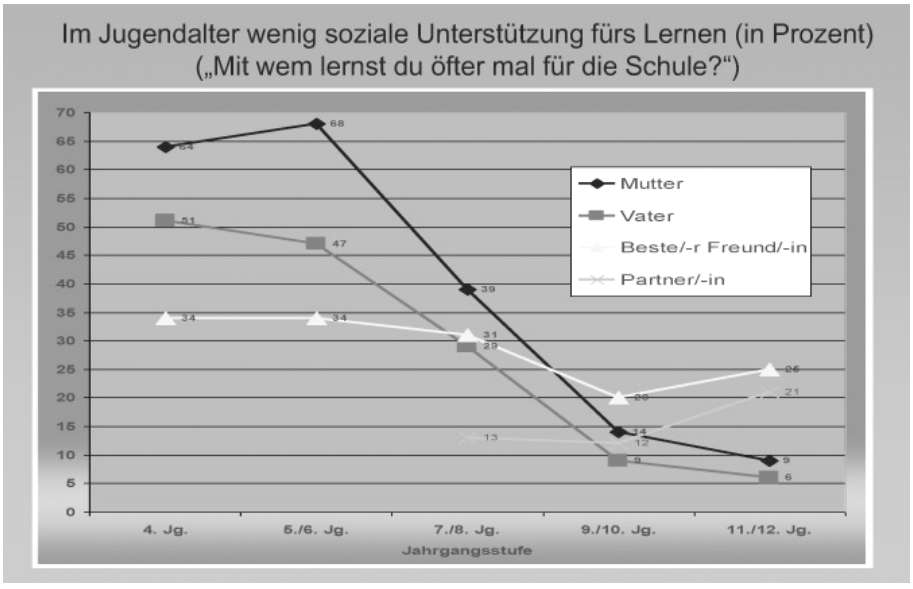


Abbildung 16: „Im Jugendalter wenig soziale Unterstützung “

„Mit wem lernst du öfter mal für die Schule? Hier konnten die Befragten Angaben zu sechs unterschiedlichen Personengruppen machen, familialen und nicht-familialen. Es ist vor allem die Mutter, die von den Befragten als Person angegeben wird, mit der sie öfter einmal lernen (34 Prozent stimmen dem zu). An zweiter Stelle steht allerdings nicht der Vater (24 Prozent), sondern der beste Freund bzw. die beste Freundin (mit 28 Prozent Zustimmung). Fast ebenso bedeutsam sind die Geschwister (19 Prozent) und – für die Jugendlichen – Partner und Partnerin (16 Prozent). Nur die Großeltern fallen als Lernhilfen fast aus (9 Prozent), obwohl sie in anderen, emotionalen Hilfestellungen, eine große Bedeutung haben. Wir können also festhalten, dass sich *eine gewisse Balance zwischen Hilfen durch die Elterngeneration und Hilfen durch Gleichaltrige* herstellt. In jedem Fall spielen Gleichaltrige für das Lernen eine nicht zu unterschätzende Rolle.

Dabei zeigen sich deutliche Veränderungen in Abhängigkeit des Alters der Kinder und Jugendlichen. Während es für die Grundschüler/innen und die Kinder der 5. und 6. Jahrgangsstufe noch mehrheitlich üblich ist, öfter mit der Mutter (64 Prozent der 4.-Klässler stimmen zu, dass sie öfter mit ihrer Mutter lernen, 68 Prozent der 5.-/6.-Klässler), sinkt die Häufigkeit dieser schulbezogenen Aktivität rapide mit zunehmendem Alter der Heranwachsenden ab. Bei den 7.-/8.-Klässlern sind es nur noch knapp 40 Prozent, die öfter mal mit ihrer Mutter lernen, bei den 9.-/10.-Klässlern sinkt dieser Anteil unter 15, bei den 11.-/12.-Klässlern unter 10 Prozent ab. Ähnlich entwikkeln sich die Lernbeziehungen auch zu den Vätern – wenngleich von Anfang an auf niedrigerem Niveau.

Insgesamt drängt sich die Einsicht auf, dass ab etwa der 7./8. Klasse das Lernen etwas ist, das die Heranwachsenden immer öfter allein erledigen, hierbei weder Unterstützung bei den Eltern, den (besten) Freunden noch anderen Personen finden bzw. anders herum gedacht: vielleicht auch nicht mehr suchen. Wie auch immer: Den Kindern und Jugendlichen geht zunehmend das soziale Kapital aus, dass sie zum Lernen bräuchten.

Lernen außerhalb der Schule

In mehreren Fragen versuchten wir zu erkunden, wie die Schüler/innen die Möglichkeiten einschätzen, außerhalb des Schulunterrichts etwas zu lernen. Wir fragten in einem Dreierschritt zunächst nach den Tätigkeiten, bei denen man nach Meinung der Befragten etwas lernen könne. In einem zweiten Schritt fragten wir nach der Qualität unterschiedlicher Orte; und schließlich ging es um mögliche Bezugspersonen des Lernens in ihrem sozialen Umfeld.

Tätigkeiten, bei denen man etwas lernen kann. Hier legten wir den Heranwachsenden eine mehr als 30 Tätigkeiten umfassende, zuvor in einem Pretest getestete Liste vor. Sie sollten zu jeder Tätigkeit einschätzen, ob man dabei als Kind oder Jugendlicher auch etwas lernen könne.

Die Spitzenreiter informellen Lernens. Bei folgenden Tätigkeiten sind sich die Schüler/innen nahezu einig. Jeweils zwei Drittel waren überzeugt, dass man dabei etwas lernen könne[3].

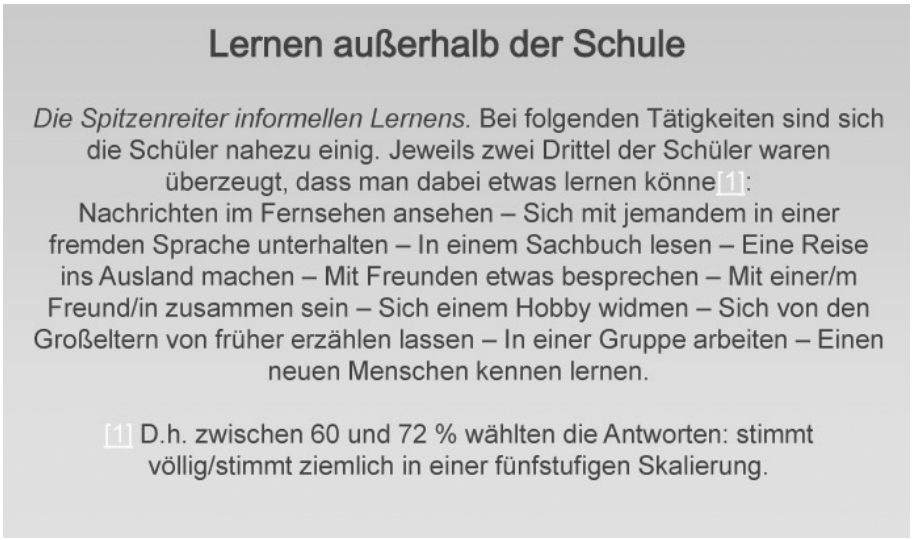


Abbildung 17: Lernen außerhalb der Schule: Spitzenreiter

Nachrichten im Fernsehen ansehen – Sich mit jemandem in einer fremden Sprache unterhalten – In einem Sachbuch lesen – Eine Reise ins Ausland machen – Mit Freunden etwas besprechen – Mit einer/m Freund/in zusammen sein – Sich einem Hobby widmen – Sich von den Großeltern von früher erzählen lassen – In einer Gruppe arbeiten – Einen neuen Menschen kennen lernen.

Die Schlusslichter – ohne Lerneffekt. Auf der Gegenseite finden wir, wie die folgende Grafik zeigt, einige wenige Tätigkeiten, denen nur etwa jede(r) fünfte Schüler/in ein Lernpotential zuerkennen möchte:

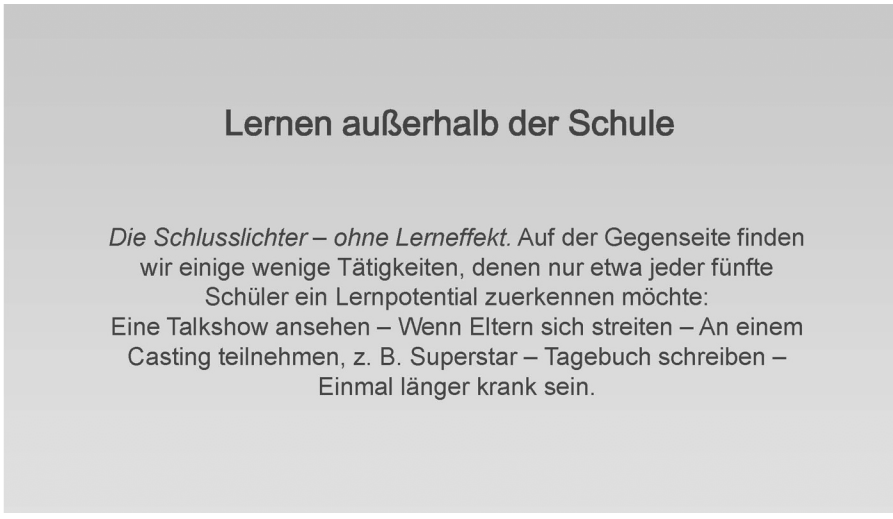


Abbildung 18: Lernen außerhalb der Schule: Schlusslichter

Die Antworten der Schüler/innen ließen sich zu fünf Dimensionen bündeln. Lernbereiche mit hoher Zustimmung waren:

- „Informelles Freizeitlernen“ (Lernen durch Freunde, Reisen, Hobby)
- „Intergenerationelles Lernen“ (Lernen mit Eltern, Großeltern, Familiengruppe)
- „Lernen durch Medieninformation“ (TV-Nachrichten, Tageszeitung, Bücher lesen)

Dieses Lernen zeichnet sich durch hohen sozialen Gehalt aus, entweder mit Gleichaltrigen oder mit der älteren Generation in der Familie. Hohe Zustimmung findet auch die seriöse Nutzung von Informationsangeboten verschiedener Medien.

Das Ranking der Lernorte. Neben den Tätigkeiten ließen wir die Schüler/innen auch eine Auswahl von Orten abfragen. Wir gaben zehn mögliche Lernorte vor. Gefragt war: „Manche Leute meinen, an den folgenden Orten könnten Kinder/Jugendliche sehr viele wichtige Dinge lernen. Stimmst du zu?“ Zu Vergleichszwecken wurde auch die Schule als Lernort mit einbezogen. Sie liegt sehr deutlich an der Spitze der Lernräume, gleichsam außer Konkurrenz; dicht gefolgt von dem anderen „klassischen“ pädagogischen Lernort, der Familie. Eine gewisse Konsensfähigkeit unter der Mehrheit der Schüler/innen besitzen dann noch das Reisen und die Freundesgruppe.

Personen, von denen man lernen kann, im Ranking. Bei den Personen, von denen man lernen kann, dominieren die Eltern und Großeltern. Wiederum schneidet die Kontrastgruppe der „Lieblingslehrer/innen“ sehr gut ab. Zwei Drittel der Schüler/innen erkennen sie als Personen mit Lerneffekt an. Aber auch von Freunden und Freundinnen wollen viele Schüler/innen viel lernen. An dieser Stelle endet der Mehrheitskonsens. Während Geschwister und Mitschüler/innen noch knapp 40 Prozent Zustimmung erhalten, nimmt der Anteil bei Trainer/innen, Pädagogischen Mitarbeiter/innen im Jugendtreff und Quizmaster/innen im TV kontinuierlich ab. Am Ende rangieren, abgeschlagen, Lieblingssänger/innen.

Die persönliche Ordnung der Fähigkeiten und Kompetenzen

Wie stark bestimmte Kompetenzen Konsens sind, zeigen die Prozentzahlen der Zustimmung zur Frage, welche Fertigkeiten und Fähigkeiten die Kinder und Jugendlichen für sich als persönlich wichtig erachten. Insgesamt wurde eine – pregetestete – Liste von 41 Fähigkeiten und Fertigkeiten vorgelegt. Die meistgenannten sind in der folgenden Tabelle abgebildet.

Die 41 Kompetenzen lassen sich in fünf inhaltliche Dimensionen bzw. Bereiche unterteilen wie Bildungskompetenzen, biografische Kompetenzen (auf diese beiden Dimensionen beziehen sich die meisten in der vorausgegangenen Tabelle abgebildeten Einzelkompetenzen), oder Bürgerkompetenzen.

Bürgerkompetenzen. Nicht ganz so hohen Zuspruch wie die bildungsbezogenen und biografischen Kompetenzen erhalten Fähigkeiten und Fertigkeiten, die im weiteren Sinne mit politischer Bildung bzw. politischer Teil-

habe zu tun haben – wir nennen sie Bürgerkompetenzen. Kern dieser Bürgerkompetenzen ist es, über die aktuelle politische und gesellschaftliche Situation informiert zu sein. Mehr als die Hälfte der Befragten, hält es für wichtig, dass man eine Tageszeitung (lesen und) verstehen kann (53 Prozent), dass man politische Zusammenhänge versteht (42 Prozent) und dass man über grundlegende geopolitische Kenntnisse – wie die Kenntnis über die jeweiligen Hauptstädte der Länder (44 Prozent) – verfügt. Etwas weniger Schüler/innen ist es wichtig, über historische Daten informiert zu sein, wie zum Beispiel über die Jahreszahlen historischer Ereignisse. Dies hält nur etwa ein Viertel der 4.- bis 12.-KlässlerInnen in diesem Zusammenhang für wichtig.

Auf den Punkt gebracht – Eine Generation voller Bildungsambitionen

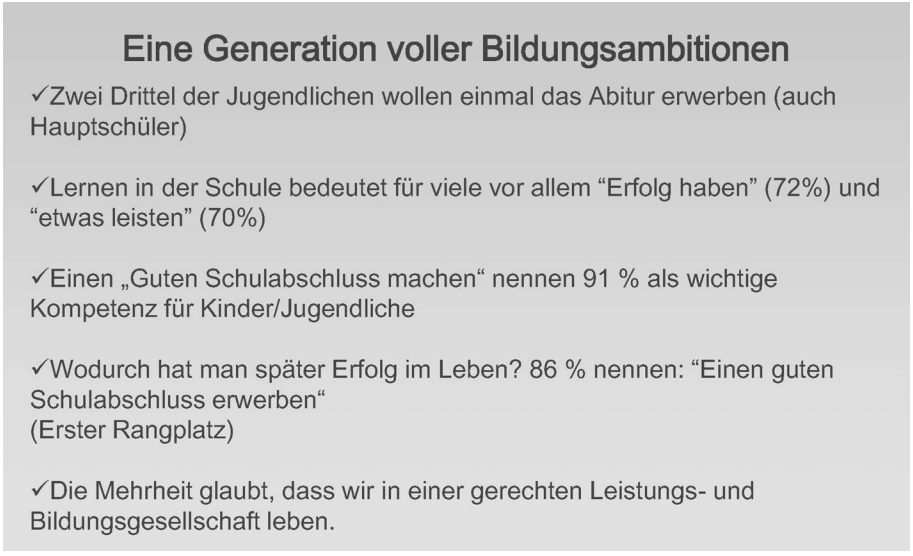


Abbildung 19: Eine Generation voller Bildungsambitionen

Eines ist zunächst sicher, wenn wir über die heutige Jugend sprechen. Auf der Ebene von Lebenszielen haben wir es bei den Heranwachsenden mit Menschen zu tun, für die (berufliche) Bildung und Ausbildung einen hohen Stellenwert einnimmt. Zumindest auf dieser (abstrakten) Ebene können wir durchaus von einer existierenden *Kultur der Bildung* sprechen. Ihre Lernkultur und Lernfreude hingegen ist wenig entwickelt. Vielfach fehlen die Kenntnisse und Fähigkeiten, wie man zum gewünschten Bildungsziel gelangt. Das zeigt sich beispielsweise am Zeitbudget, das Kinder und Jugendliche innerhalb einer Woche für schulisches Lernen und außerschulische Bildung aufbringen (siehe oben). Lernen – als Voraussetzung zur Erlangung der gesetzten Berufs- und Bildungsziele – steht nur wenig im Kurs. Auf der konkreten Handlungsebene finden die angestrebten Lebensziele häufig keine Übersetzung. Das folgende Zitat eines 18-jährigen Berufsschülers beschreibt

die Ausnahme: „Lernen ist bei mir an der Tagesordnung, weil ich mir einiges für mein Leben vorgenommen habe."

Bildung ja, Lernen nein – soweit die (zugegeben verkürzte) Beschreibung. Was aber sind die Hintergründe? Ist es die Schuld der Schulen, dass die Kinder und Jugendlichen dem Lernen so wenig abgewinnen können? Müssen wir uns über neue Wege Gedanken machen, das Lernen (innerhalb wie außerhalb der Schule) attraktiver zu gestalten? Oder liegt das Problem tiefer? Etwa darin, dass Lernen im Allgemeinen als eine Aktivität organisiert ist, die man allein ausübt und diese Tatsache an sich schon dem Kommunikations- und Geselligkeitsbedürfnis der Heranwachsenden widerspricht? Dafür ein Indiz: Auf die Frage nach der Aktivität, die die 10- bis 18-Jährigen meistens ausführen, *wenn sie alleine sind*, geben neun Prozent an, zu „lesen, um etwas zu lernen" und fünf Prozent „für sich zu lernen – außerhalb der Schule". Auf die Frage nach Aktivitäten, die sie *mit ihren besten Freunden* unternehmen, landet Lernen unter den ‚exotischen Tätigkeiten'. Hier deutet sich ein struktureller Widerspruch zwischen der Tätigkeit des Lernens und der sozialen Lebenswelt der Heranwachsenden an, der grundsätzlich weder von der Schule noch von den Eltern – am allerwenigsten vielleicht von den Kindern und Jugendlichen selbst – aufgelöst werden kann.

4. Deutungen - Ein janusköpfiges Profil „Pragmatische Ordnungssucher und effiziente Gelegenheitssucher"

Die eine Seite – Die heutige Generation blickt optimistisch in die Zukunft und sucht private Lösungen für ihren Lebensweg. Ihr Credo lautet: Man sollte sein Leben leben und froh sein, wenn man nicht von außen gestört wird". Sie setzen auf einen guten Abschluss, dieser wird als Eintrittskarte in den beruflichen Erfolg gesehen. Sie akzeptieren erwachsene Vorbilder. Sie finden die Erziehung in ihrem Elternhaus liberal und wollen später genau so erziehen.

Die Kehrseite – Zwar sind sie in ihrer Grundstimmung optimistisch, aber sie sehen tief schwarz, wenn es um die globale Zukunft geht. Sie wollen zwar eine gute Ausbildung erreichen und höhere Bildungsabschlüsse, sie wissen aber nicht, wie sie dahin gelangen. Sie vertrauen zwar erwachsenen Vorbildern, insgesamt jedoch meinen sie, erwachsenen Autoritäten kann man nicht trauen. Sie setzen ganz und gar auf die heile Welt des Familiennetzwerkes, wissen aber, wie zerbrechlich diese Ordnung ist. Sie genießen das Jungsein, berichten aber von ihrem Stress und von Gefährdungen ihres Körpers und ihrer sozialen Situation.

Ordnungssucher – Die jüngste Generation dieses neuen Jahrhunderts ist daran interessiert, verlässliche soziale und kulturelle Ordnungen zu schaffen und zu finden – für diese Generation in der gegenwärtigen verunsichernden Welt eine Mangelware. Sie leiden nicht unter einer starren, einengenden Ordnung, aus der sie sich befreien müssen, sondern geradezu unter der Auf-

lösung dieser Ordnungen. Sie suchen daher die Nähe zu den Personen, die ihnen verlässlich und ordnungssichernd erscheinen, die funktionieren.

Unter dem Eindruck, dass immer weniger Erwachsene wissen, wie die Zukunft werden wird, dass immer mehr Erwachsene ratlos und unsicher gegenüber den Problemen sind, sieht sich die neue Generation nun ihrerseits dazu aufgerufen, nicht zu rebellieren, nicht Unordnung herzustellen, sondern für sich in ihrem Lebenslauf Ordnungen zu schaffen. Das gelingt natürlich am ehesten in der privaten Welt, in der die Kinder und Jugendlichen zu Hause sind, bei der Familie, den Freunden, in der persönlich erlebten Nahwelt. Diese Generation ist bemüht, die vorhandenen Angebote, die bestehende Ordnung optimal für sich zu nutzen.

Gelegenheitsjäger – Sich langfristig festzulegen, die Zukunft in jungen Jahren bereits einseitig zu planen und darauf zu trauen, dass alles nach Fahrplan verläuft, diese Idee ist brüchig geworden. Die Kinder und Jugendlichen haben gelernt, dass die Moderne ein großer Markt von Möglichkeiten ist, der immer und in rascher Abfolge, neue Angebote präsentiert. Niemand weiß, wann genau und wo sich die Möglichkeitsräume eröffnen – aber, damit rechnen sie, *sie werden sich eröffnen*. Es kommt darauf an, zur rechten Zeit zur Stelle zu sein und zuzugreifen. So finden wir sie immer dort, wo sich Neues ankündigt: sie sind Träger der aktuellen Trends und Moden in der Bekleidungs- und Musikindustrie, sie sind die ersten, die den explodierenden Markt der Kommunikations-, Spiel- und Sportgeräte nutzen, die sich neu entwickelten Fächerkombinationen und Studienrichtungen zuwenden.

Der sprichwörtliche Optimismus der jungen Gelegenheitsjäger, was die Zukunft des eigenen Lebens angeht, basiert darauf, dass sie – durch Erfahrung gewitzt – sicher sind, insofern sich solche neuartigen Gelegenheitsmärkte auftun. Sie sind zudem sicher, dass sie für diese Jagd besser gerüstet sind, als die vorangehenden und mittlerweile unbeweglich gewordenen Generationen. Hier und da zu experimentieren, vieles einmal anzufassen, auszuprobieren und wieder fallen zu lassen, das erscheint ihnen die bessere Vorbereitung auf die Gelegenheitsjagd als eine langfristig angelegte einseitige Zukunftsplanung. Gemäß der Philosophie der Moderne: *Alles ist möglich, doch nichts ist gewiss.*

Literatur

1 Vgl. PISA: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler/innen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. TIMSS: Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. IGLU: Bos, W., Lankes E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

2 Vgl. PISA: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), (2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schüler/innen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich. TIMSS: Baumert, J. & Lehmann, R. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaft-

licher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
IGLU: Bos, W., Lankes E.M., Prenzel, M., Schwippert, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

3 D.h. zwischen 60 und 72 Prozent wählten die Antworten: stimmt völlig/stimmt ziemlich in einer fünfstufigen Skalierung.

Volker Krumm

Kränkung statt Ermutigung - eine typische Erfahrung von Schülern und Schülerinnen

Das Thema irritiert. Es provoziert Erzieher von Beruf und es erschreckt Eltern, denn es unterstellt, dass es Lehrkräfte gibt, die Schüler kränken, und es unterstellt, dass Kränkungen *„typische Erfahrungen“* von Schülern und Schülerinnen waren und sind. Das Thema ist eine Anklage, mit der auf ein pädagogisches Übel in Klassenzimmern hingewiesen wird, darauf, dass manche Lehrer und Lehrerinnen ihre Schüler „kränken statt fördern“ und damit das Gegenteil dessen tun, was Pädagogik fordert *„fördern statt kränken“, „ermutigen statt verletzen“*.

Wenn im Rahmen dieses Bandes danach gefragt wird, ob und inwiefern die Schule erziehen muss, kann oder darf, dann sollte diese Kehr- und Schattenseite schulischer Alltagsrealität nicht einfach ausgeblendet und so getan werden, als seien allein die Kinder und Jugendlichen, die unter dem Einfluss der modernen Sozialisationsbedingungen, bzw. durch die Erziehungsschwäche vieler Eltern und auch etlicher Lehrkräfte zu schwierigen oder verhaltensauffälligen Schülern geworden sind, verantwortlich für die Probleme der Schule (siehe dazu Winterhoff 2008 S. 183).

Da ich zum Thema *„Gewalt von Lehrern in der Schule“* Untersuchungen durchgeführt habe, möchte ich berichten, welche Befunde meiner Arbeiten für das Thema relevant sind. Ich versuche es mit Antworten auf folgende Fragen:

1. Was wird unter Kränkung von Schülern durch Lehrkräfte verstanden?
2. Wie oft erleben Schüler Kränkungen durch Lehrkräfte?
3. Welche Kränkungen berichten die Befragten?
4. Was sind die Folgen von Kränkungen?
5. Sind die Aussagen der Befragten glaubwürdig?
6. Warum kränken Lehrkräfte Schüler?
7. Wie können Kränkungen von Schülern durch Lehrkräfte verhindert werden?
8. Wie können alle Schulangehörigen dazu beitragen, dass Lehrkräfte Kinder fördern statt kränken?
9. Wie reagieren Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter auf Maßnahmen, die dazu beitragen sollen, Normverstöße von Lehrern zu verhindern?

1. Was wird unter Kränkung verstanden?

Da wir alle jahrelang in der Schule waren, wissen wir es: Wir wurden von Lehrern oder Lehrerinnen gekränkt oder wir haben erlebt, dass das Mitschülern widerfuhr: Es waren boshafte, spöttische, bloßstellende, herabsetzende Aussagen, Urteile und Giftsätze über uns oder Mitschüler, und es waren ungerechtfertigte Strafen und ungerechte Leistungsbeurteilungen.

Wenn Mächtige Schwache kränken, dann ist das Machtmissbrauch. Ich orientiere mich hierbei an Max Weber, der Gewalt definiert als „jede Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" (Weber 1957, S. 38). Die Durchsetzung von Macht (Gewalt) „gegen Widerstreben" des davon Betroffenen kann legitim oder illegitim sein. Ein Machteinsatz, der gegen gültige Normen verstößt, wird als illegitime Gewalt, als Machtmissbrauch verstanden. So auch in der Forschung und Diskussion über „Gewalt an Schulen": Wenn Lehrer Schüler kränken, missbrauchen sie ihre Macht.

2. Wie oft erleben Schüler Kränkungen durch Lehrkräfte?

Die Erziehungswissenschaft hat das Problem nicht ignoriert. Was sie dazu veröffentlicht hat, sind vorwiegend *qualitative* Arbeiten (Singer 1996-2009, Ulich 1989, Schwarz & Prange 1997). Es gibt kaum Studien, die fragen, in welchem *quantitativen* Ausmaß Erzieher von Beruf gegen pädagogische Normen verstoßen.

Was hingegen *Schüler* Lehrkräften antun, wird seit vielen Jahren untersucht und veröffentlicht. Klagen über Normverletzungen von Schülern, über *Disziplinlosigkeit, Unterrichtsstörungen, Aggression, Beleidigungen, Vandalismus…* sind sehr oft in den Medien zu finden.[1]

Über dieses *Schüler*verhalten gibt es seit Jahrzehnten quantitative Untersuchungen – seit 1990 unter dem Schrecken erregenden Titel *„Gewalt in der Schule"*. In jenem Jahr sind die vier Bände der Gewaltkommission der Bundesregierung erschienen: *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen Deutschlands.* (Schwind & Baumann 1990). Die vielen Kapitel der Bände enthalten in der Regel *ein* Gutachten. Im Kapitel über *„Gewalt an Schulen"* sind *zwei* Gutachten erstellt worden, von Hurrelmann und Feltes. Sie dürften bedingt haben, dass nach 1990 die Zahl der Berichte über „Gewalt an Schulen" gewaltig anschwoll. Sie haben mich 1997 zu einer Analyse der auffindbaren Berichte darüber veranlasst (Krumm u. a. 1997a). Erst hierbei wurde mir bewusst, dass unter diesem Etikett nur Gewalt von *Schülern* interessierte. Das erschien mir fragwürdig, denn bekanntlich erlauben sich eher starke als schwache Perso-

[1] Siehe „Eltern Erziehung" und „Lehrer Erziehung" in Google Alert

nen Gewalthandlungen oder Machtmissbrauch. Das ließ mich vermuten, dass sich auch Lehrer Schülern gegenüber auf eine Weise verhalten, die sie, wenn Schüler sich entsprechend verhielten, als *Gewalt* bezeichnen würden.

Diese Hypothese prüfte ich mit Mitarbeitern im Rahmen der TIMS-Studie. Da ich für TIMSS Österreich zuständig war, konnte ich im Anschluss an die Leistungstests, die TIMSS forderte, einen kurzen Fragebogen ausfüllen lassen. Drei Fragen interessierten:

1. Wie oft waren Schüler im letzten Monat Opfer von Schülern und Lehrern?
2. Wie oft waren sie im letzten Monat Täter gegenüber Schülern und Lehrern?
3. Wie oft haben sie im letzten Monat Konflikte zwischen Schülern und zwischen Schülern und Lehrern beobachtet?

Tabelle 1 fasst die Ergebnisse zusammen.

Tabelle 1.: Wer hat wen angegriffen?

Österreichische Stichprobe N~10.000

1. **31%** der Schüler berichten, sie hätten ***Mitschüler*** *„angegriffen.., beschimpft, bedroht, zu etwas gezwungen“*: 25% US, 6% OS
2. **54%** der Schüler haben ***Lehrer*** *„angegriffen….“*: 36% US, 17% OS
3. **77%** der Schüler berichten**, *Lehrer* hätten sie *„ungerecht behandelt, gekränkt, geärgert…“*** 45% US, 32% OS

US+OS = Unter- und Oberstufenschüler

4. Die „**Beobachter**“ berichten deutlich höhere Vorfallszahlen, nennen aber die gleiche Rangfolge.
5. Im Blick auf die vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, schreiben 50% der Schüler, sie seien „ein bis dreimal“ im letzten Monat *gekränkt* worden,
6. Das unerlaubte Verhalten von Lehrern und Schülern besteht vor allem in *verbaler* oder *psychischer* Gewalt“.
7. Auf die Frage, „welche Kränkungen haben dir/Ihnen mehr Kummer bereitet, haben dich/Sie länger belastet, die der Mitschüler oder die der Lehrer?“ schrieben
   42,5 % *„kein Unterschied“*,
   34,5 % *„eher die der Mitschüler“*,
   23,0 % *„eher die der Lehrer“*.

(Krumm, Lamberger-Baumann, Haider 1997a)

Nicht nur Schüler, sondern auch Lehrer verstoßen in der Schule gegen gültige Normen. Lehrer tun es absolut und relativ häufiger als Schüler (siehe oben Punkt 3). Diesen Befunden zufolge ist es unfair, dass die Schulverantwortlichen nur über Gewalt von Schülern informieren und klagen, nicht aber über Gewalt von Lehrern. Dass in den Medien über „Schülergewalt“ geklagt wird, entspricht der Tradition. Schon in der Antike klagten Lehrer öffentlich über schwierige, undisziplinierte Schüler.[2] Eltern hingegen gingen und

[2] Vor 3.000 Jahren lautete in Ägypten eine Klage über Schüler: „[...] Affen werden leichter gezähmt, Pferde schneller abgerichtet und Löwen eher gebändigt als ein Schüler belehrt wird“ (Brunner-Traut 1974, S. 70).

gehen relativ selten an die Öffentlichkeit, wenn ihre Kinder von Lehrern gekränkt wurden.

3. Welche Kränkungen berichten Schüler?

Die Antworten auf diese Frage suchte ich in einer differenzierteren zweiten Befragung von knapp 3.000 *Studierenden* des Lehramts und der Erziehungswissenschaft in Österreich, Deutschland und der Schweiz. (Krumm & Weiss 2003).

Damit wollten wir von *erfolgreichen Schulabsolventen* detaillierter erfahren, welche Lehrerverhaltensweisen sie während ihrer Schulzeit als kränkend erlebt haben, wie oft, wie lange und mit welchen Folgen. Zu der Frage, ob sie von Lehrern gekränkt wurden, baten wir zunächst 17 geschlossene Fragen zu beantworten. Anschließend baten wir um *Schilderung einer Kränkung* durch einen Lehrer oder einer Lehrerin. Hier die Antworten der deutschen Studierenden auf die 17 Fragen:

Tabelle 2 : „Ist es vorgekommen, dass ein Lehrer/eine Lehrerin Sie…“

Deutsche Stichprobe (n= 1321)	Prozentwerte		
	gesamt	**weiblich**	**männl.**
ungerecht beurteilt hat	79	81	79
unfair behandelt hat	73	76	71
beleidigt hat	58	55	46
vor anderen bloßgestellt hat	57	56	53
angeschrien hat	49	46	60
beschimpft hat	45	40	49
verspottet hat	37	33	41
ständig an Ihnen herumgenörgelt hat	34	32	37
versucht hat, Ihnen Schuldgefühle zu machen	31	25	33
schikaniert hat	31	27	33
ständig nicht beachtet, übersehen hat	30	34	32
für dumm befunden hat	30	30	28
fertiggemacht hat	29	28	25
Wegen jeder Kleinigkeit bestraft hat	28	14	23
ungeeignet für die Schule bezeichnet hat	24	24	27
geschlagen hat	9	4	11
körperlich zudringlich wurde	7	8	5
Spaltensummen	*651*	*613*	*653*

Anschließend fragten wir:

Tabelle 3: War das seinerzeit eine einmalige Kränkung oder hat sich dieser Lehrer/diese Lehrerin Ihnen gegenüber mehrfach in ähnlicher oder anderer Weise kränkend, unfair verhalten?

	gesamt %	w	m
Gar nichts Unangenehmes erlebt.	23	22	25
Es war ein einmaliger Vorfall.	29	30	27
Es kam ähnlich wiederholt vor.	48	48	48
	100	100	100

Tabelle 3 zeigt, dass 77 Prozent der befragen Studierenden ein- oder mehrmals von Lehrpersonen gekränkt wurden. 23 Prozent berichten nie gekränkt worden zu sein. Auch die Befragung der 10.000 Schüler im Rahmen der TIMSS-Studie führte zu diesen Ergebnissen.

Die erbetenen Einzelfallschilderungen, wurden nach 13 Kategorien der Mobbingforschung unterschieden. Tabelle 4 nennt sie.

Tabelle 4: Kränkend erlebtes Lehrerverhalten	Abs. Häufigkeit der Kränkungen je Kategorie
1. Vorwurf mangelhafter Intelligenz/ Leistung	276
2. Bloßstellen	285
3. Ungerechtes, unfaires Verhalten	248
4. Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter	215
5. Lächerlichmachen/Beschämen	119
6. Ignorieren, vernachlässigen, missachten	204
7. Verletzung von Rechten	54
8. Unterstellung von Fehlhandlungen	68
9. Körperverletzungen	55
10. Drohungen/Einschüchterungen	52
11. Isolierung	39
12. Informationsweitergabe	34
13. Unangemessene Arbeitsaufträge	26
	1675

Es ist hier nicht möglich, auf alle 13 Kategorien detailliert einzugehen. Ich beschränke mich darauf, die sechs gewichtigsten in den Tabellen 4.1-4.6 darzustellen und illustriere jede nur mit wenigen Aussagen von Schülern oder Schülerinnen[3].

[3] Weitere quantitative Befunde in Krumm 2003

4.1 (Negative) Zuschreibungen, Behauptungen, Vorurteile	relative Häufigkeiten %
1. Lehrer/Lehrerin hat vorgefasste Meinung vom Leistungsniveau	5,7
2. L./L. schreibt mangelndes Denkvermögen zu	4,5
3. L./L. zweifelt Eignung für die Schulform an	4,1
4. L./L. attribuiert Arbeitseinsatz falsch	4,2
5. L./L. verdächtigt Schüler psychisch krank zu sein	0,5
6. L./L. deutet an, das psychiatrische Untersuchung nötig wäre	0,1
7. L./L. unterstellt psychische Unreife	0,5
Summe der absoluten Häufigkeit dieser Kränkungen	*276*

„Die Lehrerin hat die anderen Schüler gefragt, ob ich auch ein Gehirn habe“ (B 92).
„[...] jetzt alle herschauen, auch die Dummen (kurze Pause) – laut schimpfend – auch der ... (mein Familienname)“ (B 501).
„Sportler haben sowieso kein Hirn“ (A 857).
„So blöd kannst selbst du nicht sein“ (B 1020).
„Er [...] stellt mich als Dummchen dar, vor den anderen“ (B 1057).
„Du bist so dumm wie Saubohnenstroh“(A 1084).
„Sie sind ja dümmer als der hinterletzte Neger aus dem Busch“ (B 1868)“.
„Du wirst das Abitur nie bestehen“, (Dies war eine der vielen entmutigenden Lehreraussagen der Kategorie 1. Ich habe sie als Titel einer gesonderten Veröffentlichung gewählt. (Krumm/Weis 2001)).

4.2 Bloßstellen	relative Häufigkeiten %
L./L. hebt leistungsbezogene Schwächen absichtlich hervor	5,4
L./L. gibt Aufgaben, die die Qualifikation übersteigen, um zu diskreditieren	3,8
L./L. kritisiert charakteristische Eigenschaft oder Merkmal	1,2
L./L. macht Vertrauliches publik	1,1
„Bloßstellen“ (ohne nähere Angaben)	2,3
L./L. ruft ständig auf und prüft	1,3
. bauscht einzelne Vorfälle auf und generalisiert	5,0
Summe	285

„Ich war in der 6. Klasse und hatte mich in einen Jungen verliebt, der ein Jahr älter war. In der Chemiestunde schrieb ich ihm einen Liebesbrief. Die Lehrerin bemerkte das, kam zu mir an den Platz, nahm mir den Zettel weg, ging nach vorn und las ihn vor der Klasse vor. Alle schauten mich an. Mein Bitten, das zu lassen, ignorierte sie einfach. Die Mitschüler lachten, und die Lehrerin lachte auch. Dann ging der Unterricht normal weiter, und ich saß da und heulte, was das Zeug hielt. Danach war ich in der ganzen Schule Gesprächsstoff Nr. 1. [...]“. (940).

4.3 Ungerechtes, unfaires Verhalten	relative Häufigkeiten %
L./L. benotet Arbeitseinsatz falsch	12,4
L./L. kritisiert ständig ungerechtfertigt die Arbeit	2,4
L./L. erteilt ungerechte Strafe	1,3
L./L. prüft völlig überraschend	1,3
L./L. beantragt/gibt ungerechtfertigt schlechte Betragensnote	0,1
Summe	248

„Geographieprüfung: Frage 1. Ich überlege, beginne langsam mit der Antwort. (nach 5 Sekunden) L: Danke. Frage 2: wie oben. Frage 3: wie oben. „Danke, das ist ein „Nicht genügend". Du kannst in zwei Wochen noch einmal antreten" (339).

„Ein Mitschüler, der im Allgemeinen sehr gute Leistungen brachte, hat vor der Stunde meine Biologie-Hausaufgaben wortwörtlich abgeschrieben. Wir haben beide die Hausaufgabe vorlesen müssen. Da zwischendurch noch mehrere Mitschüler ihre Hausaufgaben vorlasen, merkte sie nicht, dass die Ausarbeitungen übereinstimmten. Als Note bekam er eine 2 und ich eine 4" (2649).[4]

4.4 Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter	relative Häufigkeiten %
L./L. schreit den Schüler an	8,2
L./L. verwendet Schimpfwörter	3,6
L./L. beschimpft Schüler	3,4
Summe	215

Ich zitiere nicht, mit welchen Worten manche Lehrer Schüler beschimpfen. Es gibt kaum Schimpfwörter aus der Tierwelt oder Fäkalsprache, die von Lehrkräften Schülern gegenüber nicht verwendet werden.

4.5 Lächerlichmachen/Beschämen	relative Häufigkeiten %
L./L. macht sich über mangelnde Fähigkeiten lustig	3,3
L./L. macht sich über charakteristische Eigenheit lustig	1,2
L./L. macht sich über das Geschlecht des Schülers lustig	1,6
L./L. kritisiert Aussehen und Outfit	1,1
L./L. macht sich über das Privatleben lustig	0,4
L./L. macht sich über den Namen des Schülers lustig	0,2
L./L. macht sich über Behinderung lustig	0,1

[4] Ich habe so viele Klagen über Notenungerechtigkeiten gelesen, dass ich darüber einen gesonderten Text veröffentlichte (Krumm/Weiß 2000). Fälle wie die zitierten zeigen, was längst bekannt ist: Die Gültigkeit von Schulnoten ist sehr oft gering und damit oft „ungerecht". Siehe „PISA-Leistung und Schulnoten" Haider/Schreiner Hg. 200,. S. 229-236.

L./L. macht sich über Herkunft lustig	0,3
Lächerlich machen (ohne nähere Angabe)	0,4
Summe (Summe absolut)	119

„Meine Tochter schrieb in der Mathematik Schularbeit ein „Sehr gut“. Der Lehrer sprach sie daraufhin nur mehr mit Herr Brunner an, da Frauen ja in Mathematik nicht gut sein können. Als sie nun kürzlich kein „Sehr gut“ schrieb, sagte der Lehrer, dass dies ja zu erwarten war, dass es selbstverständlich ist, dass Mädchen schlecht in Mathematik sind, und dass das „Sehr gut" sicher nur ein Ausrutscher war“ (5310). (Aus einem Elterninterview).

„Generell wurden alle Mädchen von einem bestimmten Lehrer für deplaziert an dem Gymnasium gehalten. Zitat: „Mädchen sind nur gut für Gebüschsport“ (1482).

„Mein Name hat einen Adelstitel. Ein Lehrer (NN) meinte, wirklich nur im Spott, ihn verunglimpfen zu können. Als ich dann seinen Namen NN auch verballhornte, fand er es nicht mehr lustig und verlangte eine Entschuldigung. Die blieb von mir natürlich aus. Und er war beleidigt.“ (2596).

4.6 Ignorieren, vernachlässigen, missachten	relative Häufigkeiten %
L./L. behandelt Schüler wie Luft	2,2
L./L. lässt sich nicht ansprechen	1,3
L./L. unterbricht ständig oder lässt gar nicht zu Wort kommen	1,2
L./L. lässt exzessiv lange warten	0,1
L./L. verbietet dem Schüler den Mund	0,4
L./L. verweigert den Kontakt durch abwertende Blicke und Gesten	0,3
L./L. spricht nicht mehr mit dem Schüler	0,2
L./L. weist keine Aufgaben zu (kommt nicht dran, nicht aufgerufen)	0,1
L./L. verweigert die Unterstützung	2,7
Summe	204

„Eine Lehrerin schickte mich (1. oder 2. Klasse) zu einer anderen mit einer Frage. Jene unterhielt sich auf dem Pausenhof lange mit einer weiteren. Ich war damals sehr schüchtern, doch die Zeit drängte irgendwann, und ich tat es doch. Im herablassenden und leicht aggressiven Tonfall wurde mir gedeutet, dass ich den Mund zu halten hätte, wenn zwei Erwachsene sich unterhielten. Hilflos und unverrichteter Dinge musste ich zurückgehen.“ (2124).

„Mein Deutschleistungskurslehrer vertrug keinen Widerspruch und beurteilte Mädchen nur positiv, wenn sie immer nett, brav gekleidet und sittsam waren. Ich widersprach ihm, konnte dieses aber auch fachlich belegen. Eine konstruktive Diskussion war nicht möglich, und er ließ mich nicht ausreden. In den folgenden Monaten übersah er mich, unterbrach mich und wechselte

gleichzeitig das Thema. Dieses Verhalten nahm mir die Motivation und den Spaß an diesem Unterricht. Sprüche wie „Ja, ja ... Sie haben wohl ihre Tage, sind gereizt und denken gerade nicht nach" waren verletzend. [...] Mein ständiger Protest an seinem Verhalten, speziell an seinem frauenfeindlichen Verhalten, verschlimmerte es nur. Ich fühlte mich hilflos und zweifelte an mir selbst. Lange Zeit traute ich mir keine gute Leistung beim Schreiben zu und bin immer noch stinksauer (1353). (Krumm 2003b).

Nach solchen Schilderungen folgte die Frage, ob die Kränkung *im Unterricht* geschah oder *in einem Zweiergespräch nach dem Unterricht*. 96 Prozent der Studierenden gaben an, „es geschah im Unterricht".

Lehrer, die kränken, scheinen Schauprozesse oder öffentliches Fertigmachen zu schätzen. Sie dürften nicht bedacht haben, dass das ihren Ruf schädigt. Ein pädagogisch kluges Gespräch unter vier Augen hingegen dürfte eher Respekt nach sich ziehen.

Tabelle 5: Wie schätzen Sie den Grad der Kränkung ein, die Sie damals erlebten?

	gesamt %	weiblich %	männlich %
Sehr, sehr leicht	3	2	5
Sehr leicht	4	3	7
Leicht	9	8	12
Mittel	25	25	24
Schwer	35	36	31
Sehr schwer	17	19	14
Sehr, sehr schwer	7	7	7
∑ „schwer" bis „sehr, sehr schwer"	59	62	53

Die Mehrheit der Studierenden erlebte die Kränkungen *„schwer" bis „sehr, sehr schwer"*. Nur eine Minderheit *„leicht" bis „sehr, sehr leicht"*. Was von Lehrkräften vielleicht spöttisch oder witzig gemeint war, wurde von den Betroffenen in der Klassenöffentlichkeit kränkend erlebt.

4. Was sind die Folgen von Kränkungen?

Hier sei zunächst an Synonyme für kränken erinnert: *„verletzen, beleidigen, auswischen, beeinträchtigen, angreifen, verstimmen, weh tun, betrüben, diskreditieren, erniedrigen, demütigen, herabsetzen, beschämen, schwächen, schädigen u. a. m."*. Schüler sprechen von *„fertigmachen"*.

Tabelle 6 zeigt, die berichteten Folgen erlebter Kränkungen.

Tabelle 6: An welche Auswirkungen des kränkenden Verhaltens des Lehrers/der Lehrerin erinnern Sie sich? Antworten „**trifft zu“ (%)**

	ges.	**weibl.**	**männl.**
Der Lehrer/die Lehrerin wurde mir unsympathischer	94	96	94
Ich war zornig und wütend auf den Lehrer/die Lehrerin	88	89	85
Ich fühlte mich vom Lehrer/der Lehrerin abgelehnt	80	82	77
Ich musste ständig darüber nachdenken	77	80	71
Ich fühlte mich niedergeschlagen/traurig	74	79	64
Das Fach dieses Lehrers wurde mir zuwider	72	74	65
Ich hatte Herzklopfen	68	73	57
Ich wurde unsicher	67	72	57
Ich fühlte mich entmutigt	64	68	54
Ich hatte Angst vor den Stunden bei dieser Lehrkraft	62	67	50
Mein Selbstvertrauen nahm ab	62	65	54
Konnte mich im Unterricht schlechter konzentrieren	59	61	53
Ich fühlte mich ohnmächtig	52	55	46
Ich hatte Rachegedanken gegen den Lehrer/die L.	50	48	56
Ich war gereizt/aggressiv	50	49	53
Ich schämte mich	47	49	41
Ich fühlte mich überfordert	46	49	37
Ich schlief schlechter	36	40	27
Mein Ansehen bei Mitschülern wurde geringer	19	16	26
Mir war übel	20	23	12
Ich hatte Kopfschmerzen	15	18	9

Pädagogen von Beruf, die solches Schülerleid bewirkt haben, haben Schüler nicht nur entmutigt, verletzt, verunsichert.

1. Sie haben Wut, Zorn, Hass, Rachegefühle, Antipathie ihrer Schüler auf sich ausgelöst.
2. Sie haben das Vertrauen der Schüler, wenn nicht zerstört, so doch zumindest gemindert und ihre Beziehung zu den Schülen beschädigt.
3. Sie haben bewirkt, dass 72 Prozent dieser Schüler äußern, *„das Fach dieser Lehrer wurde mir zuwider"*.

Können Pädagogen, die verpflichtet sind, Schüler zu erziehen, zu bilden, zu fördern, noch viel größeren pädagogischen Schaden anrichten?

Keiner der knapp 3.000 Studierenden in den drei Ländern berichtet, dass sich der Lehrer oder die Lehrerin für eine kränkende Aussage entschuldigt habe. Es ist zu befürchten, dass die Machtmissbraucher ihre üblen Handlungen nicht in Frage gestellt haben.

5. Sind die Aussagen der Befragten glaubwürdig? Sind sie wahr?

Schon die Griechen haben vor 2.500 Jahren gewusst, dass die Wahrheit das erste Opfer des Krieges ist (Aischylos). Ist die Wahrheit auch das erste Opfer, wenn es zu Konflikten zwischen Lehrer und Schüler kommt? Da es nicht auszuschließen ist, haben wir Indikatoren für die Glaubwürdigkeit der Aussagen der Befragten gesucht.

Wir baten zunächst die Eltern und Lehrkräfte, wie leicht oder schwer sie die Kränkungen beurteilen. Wir legten ihnen dazu die Skala vor, nach der auch die Studierenden diese Urteile abgaben (siehe Tabelle 5). Es zeigte sich: Eltern und Lehrer beurteilen die Kränkungen mit 5,3 und 5,4 etwas härter als Studierende mit 5,0. Ich habe nicht erwartet, dass Lehrer stärker zu „sehr schwer" tendierten als Eltern.[5]

Für die Gültigkeit sprechen auch folgenden Urteile:

Tabelle 7: Die Fälle aus der Schulzeit, die Sie beurteilt haben, können mehr oder weniger wahr sein. Welche der folgenden Aussagen trifft Ihrer Meinung nach auf solche Fallschilderungen zu?

	fast immer wahr	eher wahr als falsch	eher falsch als wahr	fast immer falsch
Eltern	**44%**	**47%**	**7%**	**1%**
Lehrer	**39%**	**50%**	**10%**	**2%**

[5] Alle Befragten urteilten nach der gleichen Urteilsskala. Siehe Tabelle 5.

Tabelle 8: Wie beurteilen Sie das Verhalten des Lehrers/ der Lehrerin?								
	1 **gerade noch annehmbar**	2	3	4	5	6	7 **völlig unannehmbar**	
Eltern:	3	2	3	10	**12**	**24**	**46**	∑ Sp. 5-7= **82%**
Lehrer:	4	1	5	17	**13**	**26**	**35**	∑ Sp. 5-7= **74%**

Eltern und Lehrer sind überwiegend überzeugt, dass stimmt, was die Studierenden berichten. Ihre Urteile stimmen ebenfalls weitgehend überein. Dass Eltern etwas härter urteilen als Lehrkräfte, ist verständlich: Es geht um ihre Kinder.

In einer dritten Studie in Österreich interviewten Studierende 361 Eltern und 339 Lehrer (Krumm & Eckstein 2003). Die Befunde dieser Eltern- und Lehrerbefragung entsprechen überraschend stark den Befunden der Schüler- und Studierendenbefragungen.

Aus dieser Arbeit, will ich nur die Antworten der *Lehrkräfte* auf zwei Fragen zum Glaubwürdigkeitsproblem vorstellen: Auf die Frage: „Was schätzen Sie, wie oft kommen Kränkungen von Schülern durch ihre Kollegen/Kolleginnen vor?“, antworteten die befragten Lehrer und Lehrerinnen: „*öfters*“ 29 und 24 Prozent und „*sehr oft*“ 5 und 7 Prozent.

Zur Frage: „Haben Sie sich selbst schon einmal Schülern/Schülerinnen gegenüber kränkend, unfair oder ungerecht verhalten?“ schrieben 85 bzw. 81 Prozent der Lehrkräfte „*ja*“. Die Häufigkeiten der Ja-Aussagen können als Indiz betrachtet werden, dass Kränkungen tatsächlich ein „typisches Merkmal“ von Schule sind.[6]

6. Warum kränken Lehrer Schüler?

Ich vermute, dass die Kränkungen der Lehrer, die die befragten Studierenden und die interviewten Eltern berichteten, vor allem Reaktionen auf störende, nervende, ärgerliche *Handlungen* der Schüler sind. Solche Schülerhandlungen frustrieren. Frustrationen aber führen sehr oft zu *Aggression, und wo ein Machtgefälle besteht zu Machtmissbrauch.*

Mit ihren Reaktionen *strafen* viele Lehrkräfte Schüler, die sie frustrieren. Für die Schule darf „*Strafen*“ – eine Art von Kränkung, „*krank machen*“ – „*typisch*“ genannt werden, denn die Schulkultur gründet auf unserer „*christlich-abendländischen Kultur*“ und damit auf einer Tradition, die seit über drei Jahrtausenden *fordert, dass unerlaubtes Verhalten bestraft werden*

[6] Pädagogisch inakzeptables Lehrerverhalten kommt nicht nur in deutschsprachigen Ländern vor sondern auch in ausländischen Schulsystemen. Siehe z.B. Wragg, E.C., et al. (2000) oder Paul, J.L., Smith, T.J. (Ed.) (2000).

muss. Bestraft werden immer schon und immer noch nicht nur erwachsene Rechtsbrecher, sondern auch und gerade noch nicht fertig erzogene, unmündige Kinder und Schüler, wenn sie den Eltern und Lehrern nicht folgen.

Mit der Erfindung der Schule, wurde die Rute Jahrhunderte lang das Zunftsymbol der Lehrerschaft. Die Sanktionskataloge für Schüler in den Schulordnungen, die Klagen frustrierter Lehrer – *„Wir dürfen ja nichts mehr tun“* –, ihre Forderungen nach mehr Sanktionsmöglichkeiten sowie die berichteten Kränkungen von Schülern durch Lehrkräfte belegen, dass der Geist der Rute immer noch gegenwärtig ist. Immerhin ist seit wenigen Jahren die Prügelstrafe für Eltern und Lehrer in den europäischen Staaten verboten; die Todesstrafe für unfolgsame oder böse Kinder schon lange. Es dürfte wenig bekannt sein, dass es Zeiten gab, in denen unfolgsame Söhne (mit Erlaubnis des Stadtrates) gesteinigt werden durften (5. Mose 21, 18-21), dass die christliche Kirchenzucht über Jahrhunderte hart war, und dass *„Schläge im Namen des Herrn“* auch vor wenigen Jahren noch üblich waren. (Wensierski 2006).

Wie gegenwärtig und mächtig die Tradition der Strafe heute noch ist, belegt auch eine Studie des Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (BLLV): *„69,6 Prozent der befragten Lehrer haben dem Vorschlag ‚Hartnäckige Störer vom Unterricht ausschließen’* zugestimmt. *67 Prozent* plädierten bei diesen Schülern für *‚Vorzeitige Beendigung der Schulpflicht.“* [7]

Das sind Urteile von Pädagogen, die schwierige Schüler nicht fördern können oder wollen. Sie lassen diese Schüler fallen. Sie veranlassen, dass sie aus der Schule geworfen werden. Gottfried Keller, dem das gleiche widerfuhr – und sein Leben lang darunter litt –, nannte diese Maßnahme *„pädagogisch enthaupten“*.

Lehrkräfte, die auch heute noch unerwünschtes Schülerverhalten vorwiegend bestrafen oder ignorieren, wissen nicht, dass Strafen weitgehend wirkungslos sind und oft zu unerwünschtem Verhalten führen. (Schermer 2006, S. 545 f.). Einen Beleg hierzu produzieren diese Lehrer selbst: Sie klagen seit Jahren darüber, dass die Zahl der undisziplinierten, störenden, aggressiven Schüler *„immer mehr“* zunimmt.

Korte stellte in seiner Studie über den Umgang von Lehrern mit schwierigen Schülern fest: *„Das schulische Disziplinmanagement ist in der Mehrzahl der Fälle erfolglos. „Eine Maßnahme, die Herabsetzung, Demütigung und Schmerz beinhaltet, kann gestörten Frieden nicht wiederherstellen. Sie stiftet selbst Unfrieden und löst Aggressionen aus. Strafen, die das bewirken, bedeuten Krieg zwischen den Erwachsenen und dem Kinde. Es werden Gräben aufgerissen, die sich kaum wieder zuschütten lassen. Gewalt als Erziehungsmittel löst das Erziehungsverhältnis auf“* (Korte 1982, S. 124 f.).

Bauer schreibt: *„Schule braucht vor allem erfahrene souveräne Lehrkräfte, die ihre Schülerinnen und Schüler mögen […]“;* und ferner: *„Die Schule*

[7] vgl. www.bllv.de/archiv/pressekonferenzen/ 20030224_befragung_pisa/stoiber.pdf

scheitert an der Unfähigkeit der Beteiligten, die wichtigste Voraussetzung für gelingende Bildung zu schaffen: konstruktive, das Lernen fördernde Beziehungen" (Bauer 2007a, S. 12 und S. 7). Goethe fasst solche Gedanken zusammen mit den Worten: *„Überall lernt man nur von dem, den man liebt"* (Eckermann).

Die Antwort auf die Frage, weshalb Lehrkräfte auf frustrierendes Schülerverhalten immer noch „strafend" reagieren, lautet somit, weil sie sich an einer pädagogisch autoritären Theorie- und Verhaltenstradition orientieren. Sie kennen keine besseren Handlungsalternativen oder wollen sie nicht erarbeiten. Dinkmeyer und Dreikurs sehen es ebenso (2004, S. 169 f.):

„Unsere Umgangsmethoden mit Kindern (stützen) sich auf eine Tradition, und unsere Tradition ist autoritär geprägt. Traditionsgemäß sah man jeden Mangel, jedes Versagen als eine Zuwiderhandlung gegen Gesetzesansprüche und Verpflichtungen an […]. Ermutigung wurde nur solchen Kindern zuteil, die ihren guten Willen zeigten, indem sie ihre natürlichen, auf Mangel an Erfahrung zurückzuführenden Unzulänglichkeiten zu verbessern suchten. Ein entmutigtes Kind, das aufgab, galt als widerwillig und widerspenstig. Es verdiente Strafe, keine Ermutigung. Unsere Bereitwilligkeit , die Fehler anderer zu entdecken, zu erniedrigen, zu vergelten, zu beschämen, zu mahnen, ist das Resultat dieser Tradition; doch wenn es auf Ermutigung ankommt, versagen wir."

7. Wie können Kränkungen von Schülern durch Lehrer verhindert werden?

Das Thema meines Vortrags verweist auf die Antwort. *Kränkung statt Ermutigung* ist eine Anklage gegen Eltern und Pädagogen von Beruf, wenn sie das Gegenteil dessen tun, was seit der Reformpädagogik als Aufgabe aller Erzieher gilt: *Ermutigung.*

Lehrkräfte, Erzieher/innen und Eltern, die Kinder ermutigen, schaffen gute Beziehungen zwischen sich den Kindern und deren Eltern. Lehrer/innen, denen das nicht gelingt, sind oft jene, die schwierige Kinder mit den traditionellen Strafmethoden disziplinieren. Etliche von ihnen klagen über Burnout. (Schaarschmidt et al. 2000, Schaarschmidt & Fischer 2000a, Bauer 2007)

Burnout ist ein schlimmes Leiden. Burnout ist aber auch ein Indikator dafür, dass davon betroffene Lehrkräfte schwierige Herausforderungen ihres Berufes nicht befriedigend bewältigen. Es fehlen ihnen dazu erforderliche Kompetenzen. In Veröffentlichungen über Burnout von Lehrern wird das selten erwähnt - auch Bauer tat es nicht *explizit*. In den beiden oben von ihm zitierten Aussagen, schreibt er es implizit.

Ausgebrannte Lehrkräfte machen für ihr Leid die sie frustrierenden Schüler verantwortlich, deren Eltern, die ihre Kinder nicht richtig erziehen, sowie jene Eltern, die sie in Gesprächen nerven. Sie klagen über zu große Klassen,

über zu wenig Unterstützung von der Schulleitung und Kollegen und über zu wenig Anerkennung (Bauer 2007).

Sie sehen die Ursachen für ihr Leid im Verhalten von Anderen und in den Rahmenbedingungen ihrer täglichen Arbeit.[8] Dennoch: Wie von allen Fachleuten, darf auch von Lehrern erwartet werden, dass sie die erforderlichen pädagogischen Berufskompetenzen besitzen. Lehrern, die unter Burnout leiden, fehlen sie.

Joachim Bauer (2007) fragte in seiner Untersuchung die 949 Lehrer nach sehr vielem, aber er fragte sie erstaunlicherweise nicht danach, was sie alles versucht haben, um frustrierendes Schülerverhalten zu verhindern. Hätte er sie danach gefragt, dann hätten sie wohl ähnlich reagiert, wie Nolting es berichtet:

„Wenn Lehrer/innen über verhaltensauffällige, „schwierige" Kinder berichten, fügen sie meist hinzu, sie hätten „schon alles versucht", um damit fertig zu werden: Ermahnungen, Strafarbeiten, Vor-die-Tür-Stellen, Umsetzen, Brief an die Eltern usw. Dann frage ich gerne zurück: „Haben Sie es denn schon mit der schärfsten Waffe probiert – mit Anreizen für gutes Verhalten?" Gewöhnlich stellt sich heraus: nein, das wurde noch nicht probiert. Aber es ist nun mal so: Positives Verhalten muss sich lohnen!"

Nötig ist dafür, das Augenmerk vom störenden auf das erwünschte Verhalten zu verlagern. Und das ist gar nicht so einfach, denn negatives Verhalten erzwingt die Aufmerksamkeit, weil es so nervt, während positives Verhalten recht unauffällig ist – und bei schwierigen Kindern kaum vorzukommen scheint! Tatsächlich ist dies eine Täuschung, denn niemand verhält sich unentwegt störend und antisozial. Es gibt immer auch ruhige, friedliche und konstruktive Minuten. Das Prinzip der Verhaltensmodifikation ist es, diese kleinen Ansätze wahrzunehmen und zu bekräftigen. In einer hübschen Formulierung vom Gimmler & Kuhl (1995): Man muss „die Kinder beim Gutsein erwischen!" (Nolting 2002, S. 86 f.).

Wenn Lehrer frustrierende Herausforderungen von Schülern nicht bewältigen, haben sie Wichtigstes nicht getan. Sie haben sich nicht gefragt, warum *sie* mit ihren Bemühungen scheiterten, Kollegen in der gleichen Klasse oder in ähnlichen Klassen aber nicht. Statt dessen haben sie vermutlich, wie gewohnt, den störenden Schülern ihr Verhalten vorgeworfen, sie ermahnt, angeherrscht, ihnen gedroht, sie bestraft.

Flegel in der Klasse reagierten darauf mit Widerstand, mit Trotz, mit neuen Unverschämtheiten: Es entwickelte sich ein Teufelskreis, weil Lehrer

[8] Sie übersehen damit, dass Kinder und Schüler nicht fertig erzogen und gebildet sind, weshalb sie ja auch in die Schule müssen. Eltern sind keine ausgebildeten Pädagogen oder Erzieher/Innen. Was die Lehr- und Lernbedingungen betrifft, so sind sie mit jeder Lehrergeneration besser geworden. Die Mehrzahl der Lehrkräfte brennt nicht aus, und die Mehrzahl der Schüler ist nicht aggressiv, unverschämt und beleidigend. Stress/Burnout kann man vorbeugen und auch heilen (Bauer o.J.). Klaus Hoos – ein Schulleiter und Autor – merkt zu den Klagen von Lehrkräften über Burnout an:„Das Problem der Lehrer sind die Schüler; dass aber auch umgekehrt Lehrer zum Alptraum für Heranwachsende werden können, darüber redet man nicht gerne. Das Burnout-Syndrom ist ein „Privileg" für ausgebrannte Lehrer, nicht aber für frustrierte Schüler" (Hoos 1999, 32).

und Schüler nach dem Prinzip handeln: *„Wenn du tust, was ich nicht will, werde ich tun, was du nicht willst“*.

An Straftraditionen orientierte Lehrkräfte tun sich schwer mit der Umkehrung dieses uralten Prinzips. Sie lautet: „Wenn du tust, was ich will, werde ich tun, was du willst“. Gelingt das, dann entwickelt sich ein circulus devinus, ein Engelskreis. Diese ermutigende oder verstärkende pädagogische Handlungsalternative ist so erfolgreich, wie die strafende Tradition erfolglos ist. Bereits 1978 belegten es Redlich/Schley mit vielen evaluierten Fallberichten.

Mit anderen Worten: Wenn Lehrkräfte versuchen, einen Konflikt mit Schülern traditionell mit Strafen, Druck, Gewalt, Rausschmiss… zu lösen, dann führt das zur Niederlage der schwächeren der beiden Parteien. In der Regel sind dies die Schüler. Ab der Hauptschule sind es erschreckend oft auch die *Lehrkräfte*.[9]

Die Hauptverantwortung für das Problem, um das es hier geht, liegt somit bei den frustrierten Lehrkräften. Nachdem sie häufig erfahren haben, dass sie Probleme mit schwierigen Schülern nicht bewältigen, haben sie sich nicht hinreichend um Fortbildung bemüht. Sie haben sich keine erfolgreicheren Erziehungspraktiken erarbeitet. Sie müssten sich pädagogisch umorientieren, sich in einschlägigen Fortbildungen, wie sie – neben vielen anderen Angeboten – auch Bauer (o. J.) anbietet, umschulen.

Die Alternativen – *Verstärkungs- oder Ermutigungstheorien und ihre Praktiken* – sind seit vielen Jahren vorhanden. Ich denke hierbei an die *Individualpsychologie, die Pädagogische Verhaltensmodifikation und an die Resilienztheorie*[10]. Eltern oder Pädagogen, die sich an einer davon orientieren, erziehen und bilden mit Ermutigungsmethoden, dem ‚Gegenteil’ von Strafmethoden.

Was *Strafmethoden* in der Erziehung sind, wissen wir alle. Sind *Ermutigungsmethoden* genau so bekannt? Hier eine Auflistung von neun Ermutigungsmethoden.

„Eine erziehende Person, die ermutigen oder (ver-)stärken will,

- schätzt das Kind so, wie es ist;
- zeigt Vertrauen in das Kind und schenkt ihm dadurch Selbstvertrauen;
- glaubt an die Fähigkeiten des Kindes oder Schülers, gewinnt sein Zutrauen und sein Selbstbewusstsein;
- zeigt Anerkennung für eine gute Leistung oder eine ehrliche Bemühung;
- nützt die Gruppe so, dass jedes Kind seinen Platz hat;

[9] Als ich das schrieb, wurde mir bewusst, dass das (öffentliche) Mitleid und die Beschäftigung mit den unter Schülern und Eltern leidenden Lehrern größer ist als das Mitleid mit Schülern, die wegen mangelhafter Schulleistung sitzen bleiben oder wegen inakzeptablem Verhalten von der Schule verwiesen werden.

[10] Unter Resilienz versteht man die Fähigkeit von Personen, erfolgreich mit Belastungen jeder Art, umzugehen. Resiliente Kinder sind zuversichtlich, anpackend, kraftvoll, mutig, flexibel. Resiliente Kinder haben in der Regel starke Eltern und Erzieher.

- gliedert die Gruppe so, dass jedes Kind seinen Platz hat;
- hilft bei der Entfaltung von Fertigkeiten in Schritten, die einen Erfolg erlauben;
- erkennt und konzentriert sich auf die starken Seiten und guten Anlagen;
- wertet die Interessengebiete des Kindes aus, um den Lernprozess zu beschleunigen."

Die Autoren fügen hinzu: *„Der wichtigste Faktor in einem Verhältnis, das dem Kinde Sicherheit geben soll, ist die ehrliche Wertschätzung […]. Man braucht die innere Überzeugung, dass in jedem Kind Gutes steckt, dass es entwicklungsfähige, positive Anlagen hat und unsere Bemühungen und Versuche mit ihm verdient."* (Dinkmeyer & Dreikurs 2004, S. 84).[11]

Das Buch dieser Autoren enthält auch viele anregende Falllösungsgeschichten. Hier ein Beispiel, ein Bericht eines Schulleiters.

„[…] Es wurde mir mitgeteilt, dass ein als Unruhestifter bekannter Junge aus einem anderen Schulbezirk zu uns übersiedeln würde. Bill war ein Siebtklässler, sehr erwachsen und groß für sein Alter. Am ersten Tag ließ ich Bill in mein Büro kommen und hieß ihn an meiner Schule willkommen. Ich sagte ihm, wir könnten einen großen Jungen wie ihn recht gut für unseren Schülerlotsendienst gebrauchen, und sicher wäre er auch eine Bereicherung unserer Softball-Teams. Ich wusste bereits, dass er ein guter Sportler war und gern Baseball spielte. Also unterhielt ich mich mit ihm eine Weile über Baseball, und er war sichtlich erfreut über unsere kleine Unterhaltung.

Bill wurde dem Schullotsendienst zugeteilt und hat ausgezeichnete Arbeit geleistet. Er hat sich einiger kleiner Vergehen schuldig gemacht, aber nie etwas Böses angestellt. Er ist bei seinen Klassenkameraden sehr beliebt und hat unter ihnen eine Vorbildfunktion inne.

Ich habe Bill sehr gern und halte ihn für einen der nettesten Jungen unserer Schule. Neulich kam sein Mutter zu mir, um mir zu sagen, wie froh sie über Bills gutes Verhalten sei und wie gerne er die Schule besuchte." (Dinkmeyer & Dreikurs 2004, S. 85).

Die Autoren erläutern anschließend: *„Hier haben wir einen Pädagogen, der positiv handelt. Er lässt sich vom schlechten Ruf des Jungen nicht zu einem Vorurteil verleiten, sondern richtet sein Augenmerk auf seine positiven Seiten. Er zeigt seinen Glauben an das Gute in dem Jungen und handelt in sicherer Erwartung eines guten Verhältnisses"* (ebd.).

Der Bericht zeigt, dass der Schulleiter nahezu alle oben zitierten Ermutigungsmethoden anwandte.

Eltern und Pädagogen von Beruf, die mit diesen Methoden arbeiten, gelingt es, eine gute Beziehung zu ihren Kindern oder Schülern herzustellen,

[11] Wo in diesen Zitaten immer von Kind gesprochen wird, kann natürlich auch Schüler, Jugendlicher oder Erwachsener stehen. Dinkmeyer und Dreikurs gehen in ihrem Text auf Kinder und Schüler jeden Alters ein.

die wichtigste Grundlage einer erfolgreichen Erziehung. Jene Eltern und Pädagogen, die auf unerwünschtes Verhalten mit Bestrafungsmethoden reagieren, verhindern den Aufbau einer guten Beziehung, beschädigen oder zersetzen sie – sie fördern Kinder wenig.

Mit dem individualpsychologischen Ansatz, an dem sich Dinkmeyer und Dreikurs orientieren, ist die Resilienztheorie eng verwandt. Sie ist in deutschsprachigen Ländern erst 2007 bekannter geworden, als *„Das Resilienz-Buch"* von Brooks & Goldstein auf Deutsch erschien. Es ist ein leicht zu lesender anregender Leitfaden vor allem für Eltern, der auch für Lehrkräfte interessant sein dürfte.

Die *Pädagogische Verhaltensmodifikation (PVM)* – (vgl. Rost 2003, Palmowski 2003 und Redlich & Schley 1978) – dürfte Lehrkräften, Erzieher/innen und Eltern am bekanntesten sein. Von den beiden ersten genannten Ansätzen unterscheidet sie sich darin, dass sie leicht handhabbare Verfahren zur Beobachtung, Analyse und Diagnose von Verhalten entwickelt hat, damit auch praktikable Verfahren, die Eltern, Erziehern und Lehrkräften zeigen, wie sie Kinder und Jugendliche mit *Verstärkung*, *Ermutigung*, *Motivation* friedlich zu erwünschtem Verhalten führen können.

8. Was können Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht und Schüler dazu beitragen, dass Lehrkräfte Kinder fördern statt kränken?

Wenn Pädagogen von Beruf Kinder oder Schüler kränken, praktizieren sie, was sie „unerzogenen" Schülern und Kindern vorwerfen: Sie verletzen gültige Normen, sie sind undiszipliniert. Die Schulangehörigen dürfen das nicht ignorieren oder dulden.

8.1. Wie können Eltern reagieren, wenn ein Lehrer ihr Kind kränkt?

Wenn ein Schüler daheim berichtet, was ihm ein Lehrer oder eine Lehrerin angetan hat, dann sollten Eltern umgehend Mitschüler ihres Kindes gründlich fragen, was sie darüber erzählen können und alle Mitteilungen schriftlich festhalten. Stimmen die Berichte überein, ist es ratsam, dass die Eltern mit weiteren Eltern sprechen, die den Kinder kränkenden Lehrer auch kennen und sich bei Elternvertretern und evtl. Schulrechtsexperten erkundigen, wie das Verhalten des Lehrers zu beurteilen ist und wie sie reagieren sollten. Sie sollten dann die Lehrkraft umgehend um einen Gesprächstermin bitten, an dem sie ihr berichten und schriftlich aushändigen, was sie von ihrem Kind und dessen Klassenkameraden erfahren haben und sie um eine Stellungnah-

me bitten.[12] Führt das Gespräch mit der Lehrkraft zu keinem befriedigenden Ergebnis, dann sollten sie sie über ihre weiteren Absichten informieren.

Wenn die Eltern beabsichtigen, mit dem Schulleiter zu sprechen, ist es ratsam, ihr/m die Niederschrift der Fallgeschichte auszuhändigen, in der auch enthalten sein sollte, was an den Reaktionen der angesprochenen Lehrkraft unbefriedigend war. Nur wenn der Schulleiter über die Vorwürfe schriftlich verfügt, kann er ggf. ein Disziplinarverfahren einleiten.

Bei der Vereinbarung des Gesprächstermins – mit einer Lehrkraft und/ oder dem Schulleiter und/oder dem Schulaufsichtvertreter – sollten Eltern darauf bestehen, dass jede „Partei" gleich stark besetzt ist.[13]

8.2 Wie sollte die Schulleitung reagieren, wenn Schüler und Lehrkräfte Schulnormen verletzen?

Schulgesetze, Schul- und Hausordnungen, Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge sind Präventionsmaßnahmen. Sie informieren darüber, was die Schulangehörigen tun sollen, dürfen und was nicht. Wenn Schüler oder Lehrkräfte Normen verletzen, müssen Schulleitung und Schulaufsicht die Schwächen der Präventions-, Kontroll- und Sanktionsmaßnahmen suchen und sie verbessern.

Ob *Schüler* die Normen der Schule einhalten, zeigen die Schulstatistiken über Schülerleistungen, krankheitsbedingtes Fehlen, Schulschwänzer, Unfälle, Sitzenbleiber, wie oft Schüler zu spät kommen, im Unterricht stören, vorzeitig den Unterricht verlassen, wie oft Sachschäden, Diebstähle, Gewalt oder Mobbing von Schülern vorkommen u. a. m.

Schüler, die Normen verletzen, haben nicht gelernt, sie zu respektieren. Für dieses Lerndefizit, sind zunächst jene Pädagogen verantwortlich, die die Kinder erziehen und bilden: Es sind in der Familie die Eltern, im Kindergarten die Erzieherinnen, in der Schule die Lehrkräfte. Mangelhafte Schülerdisziplin ist somit primär durch mangelhafte Präventionsmaßnahmen bedingt, deren wichtigste „gute Erziehung" ist, wo immer sie stattfindet.

Es gibt heute viele Erziehungsprogramme, die Erzieher jeder Art erarbeiten und einsetzen können; besonders viele gibt es zur *Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern* und zur *Prävention und Reduktion von Gewalt von Schülern*.[14] Von diesen beiden Angeboten setzen Schulen fast nur die

[12] Mehrere Texte von Kurt Singer informieren Eltern, was sie tun können, wenn Lehrkräfte ihre Kinder kränken. Im Literatur- und Linkverzeichnis habe ich sie aufgenommen. Die Texte in den Links lassen sich mit dem Titel des erwünschten Textes aufrufen.

[13] Unsere Elterninterviews enthielten etliche Berichte über Lehrerverhalten, das Eltern veranlasste, mit dem Lehrer oder der Schulleitung zu sprechen. Mehrfach wurden die Eltern damit überrascht, dass sie am Tag des vereinbarten Termins nicht nur den Schulleiter antrafen, sondern auch weitere Lehrer der Schule und/oder Schulaufsichtsvertreter. In solchen Fällen, sollten Eltern sofort um einen neuen Termin bitten, an dem beide Seiten gleich stark vertreten sein können.

[14] Siehe BMFSFJ. (2006). „Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich" (im Netz). Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2005). Familiale Erziehungskompetenzen. Juventa Verlag: Weinheim, München. Tschöpe-Scheffler, S.(Hrsg.). (2005). Konzepte der Elternbil-

Programme gegen Gewalt von Schülern ein. Nur wenige Schulen bieten Eltern Möglichkeiten zur Stärkung von deren Erziehungskompetenz an.[15]

Werden die Normverletzungen von Lehrkräften ebenso differenziert registriert wie die Normverstöße von Schülern? Wird registriert, wie oft Lehrerkräfte Schüler kränken, ungerecht beurteilen, Schüler vernachlässigen? Wie oft sie zu spät kommen, wie gut oder nachlässig ihr Unterricht ist, wie kompetent oder inkompetent sie mit schwierigen Schülern umgehen, wie oft es zwischen Lehrern und Eltern zu Konflikten kommt und warum? Erhebt die Schulleitung, wie viele Lehrkräfte unter Burnout leiden und wie viele *„sich schonen"* [16]?

Wird Machtmissbrauch von Lehrern an Schulen ebenso engagiert diskutiert und an die Öffentlichkeit gebracht wie Gewalt von Schülern? Folgen Normverletzungen von Lehrkräften *im Prinzip* jene Konsequenzen, die Schulordnungen für Schüler enthalten und die Lehrer für undisziplinierte Schüler fordern?

Wie für Schüler gilt auch für Lehrkräfte: Wenn sie Normen verletzen, haben sie nicht gelernt, sie zu respektieren oder es fehlen ihnen jene Kompetenzen, die erforderlich sind, um die Probleme, die verhaltensauffällige Schüler bereiten, friedlich zu lösen.

Auch hier gilt: Wenn Lehrer ihre Macht missbrauchen, sind die *präventiven Maßnahmen* und die *Kontrollmaßnahmen* unzureichend. Alle Schulangehörigen sind dafür verantwortlich, dass die Probleme schulöffentlich schnell zur Sprache kommen und gelöst werden.

Auf zwei Versäumnisse der Schulangehörigen will ich hinweisen: In seinem Text zu der Frage, „Wie Schüler vor verletzendem Lehrerverhalten geschützt werden können" , erinnert Kurt Singer – der Nestor der Forschung über Lehrer, die Schüler kränken – daran, dass die Lehrerschaft sich immer noch nicht „zu einer pädagogischen Ethik – für die Würde des Schülers und des Lehrers verpflichtet. Durch einen Ehrenkodex könnten Lehrer ihr Ansehen bewahren.[…]. Die mangelnde Anerkennung dieses wichtigen Berufs hängt auch mit dem Problem Machtmissbrauchs zusammen" (Singer im Netz).

---

dung – *Eine kritische Übersicht, Verlag Barbara Budric: Opladen.* Cierpka, M. (Hg.). (2005). Möglichkeiten der Gewaltprävention. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

[15] Ruft man im www *„Interventionsprogramm, Schule* und *Gewalt"* auf, dann erhält man 3.080 Texte. Ruft man die ersten zwei Stichwörter zusammen mit *„Gesundheit"* auf, dann erscheinen 3.010 Texte, mit *„Stress"* 1.760, mit *„Burnout"* 368, mit *„Erziehungskompetenz"* (der Eltern) 234 Texte (Recherche vom 03.08.08). Das lässt annehmen, dass von den über 50.000 Schulen in Deutschland sehr viele nicht mit solchen Programmen arbeiten und besonders wenig mit Kursen, die die Erziehungskompetenz von Eltern fördern. (vgl. Krumm 2009). Mehrere befragte Ministerien konnten mir keine Auskunft darüber geben, wie viele Schulen ihres Landes derartige Programme einsetzen. Das Desinteresse vieler Schulen an Elternbildung zeigt eine Pressemeldung: Mit Datum vom 30.8.06 steht die Mitteilung im Internet, *dass in 15 Berliner Schulen „Elternseminare starten". 13 dieser „Seminare werden – und dies ist deutschlandweit einmalig – von den Lehrern selbst geleitet"* (3.08.08).

[16] In Diskussionen über Burnout von Lehrern kommen die sich schonenden Lehrer fast nie zur Sprache. In Berlin leiden 22% unter Burnout, 28% schonen sich, d. h. sie gehören zu einer der beiden gesunden Gruppen von Lehren. In Österreich lauten die entsprechenden Werte 35% und 32% (Schaarschmidt et al. 2000, S. 10, Abb. 4. (Im Netz). Bauer, der methodisch anders vorging als Schaarschmidt, schreibt: „*nearly 30% of teachers suffer from significant mental health problems* " (Bauer 2007, S. 442).

Hartmut von Hentig hat schon vor Jahren einen pädagogischen Eid vorgeschlagen (Hentig 1991). Die dort formulierten Selbstverpflichtungen sind vereinbar mit den Prinzipien einer Pädagogik der Ermutigung. Sie würden dazu beitragen die Tradition des Strafens in der Erziehungswelt zu schwächen und die Beziehung zwischen Lehrer, Schüler und Eltern zu verbessern. Er lautet:

Der Sokratische Eid

Als Lehrer und Erzieher verpflichte ich mich, nach bestem Wissen und Können und in der Kenntnis der eigenen Grenzen

- die Eigenheit eines jeden Kindes zu achten und gegen jedermann zu verteidigen,
- für seine körperliche und seelische Unversehrtheit einzustehen,
- zu allem, was ich seiner Person antue, seine Zustimmung zu suchen, wie ich es bei einem Erwachsenen täte,
- das Gesetz seiner Entwicklung, soweit es erkennbar ist, zum Guten auszulegen und dem Kind zu ermöglichen, dieses Gesetz anzunehmen,
- seine Anlagen herauszufordern und zu fördern,
- seine Schwächen zu schützen, ihm bei der Überwindung von Angst und Schuld, Bosheit und Lüge, Zweifel und Misstrauen, Wehleidigkeit und Selbstsucht beizustehen, wo es das braucht,
- seinen Willen nicht zu brechen - auch nicht, wo er unsinnig erscheint, ihm vielmehr dabei zu helfen, seinen Willen in die Herrschaft seiner Vernunft zu nehmen,
- es also den mündigen Verstandesgebrauch zu lehren und die Kunst der Verständigung und des Verstehens,
- es bereit zu machen, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und für diese es auf die Welt einzulassen wie sie ist, ohne es der Welt zu unterwerfen, wie sie ist,
- es erfahren zu lassen, was und wie das gemeinte gute Leben ist,
- ihm eine Vision von der besseren Welt zu geben und Zuversicht, dass sie erreichbar ist,
- es wahrhaftig zu lehren, nicht die Wahrheit, denn „die ist bei Gott allein".

Damit verpflichte ich mich,

- so gut ich kann, selbst vorzuleben, wie man mit den Schwierigkeiten, den Anfechtungen und Chancen unserer Welt und mit den eigenen begrenzten Gaben, mit der eigenen immer gegebenen Schuld zurechtkommt,
- nach meinen Kräften dafür zu sorgen, dass die kommende Generation eine Welt vorfindet, in der es sich zu leben lohnt und in der die ererbten Lasten und Schwierigkeiten nicht Ideen, Hoffnungen und Kräfte erdrücken,
- meine Überzeugungen und Taten öffentlich zu begründen, mich der Kritik – insbesondere der Betroffenen und Sachkundigen – auszusetzen, meine Urteile gewissenhaft zu prüfen,

- mich dann jedoch allen Personen und Verhältnissen zu widersetzen, wenn sie meine hier bekundeten Vorsätze behindern.

Ich bekräftige diese Verpflichtung durch die Bereitschaft, mich jederzeit an den in ihr enthaltenen Maßstäben messen zu lassen. Im Bewusstsein der hohen Ideale und anspruchsvollen Ziele werden meine täglichen Schwierigkeiten bei der Verwirklichung nicht Begründung für Alltagsroutine, sondern Anlass zu selbstkritischer Dauerreflexion sein.

Warum sorgen Lehrerschaft und die Instanzen, die Lehrkräfte anstellen, die Elternverbände aller Bundesländer nicht für eine Standesverpflichtung der Lehrer? Die Ärzte haben und schätzen ihren Eid des Hippokrates seit 2000 Jahren. Würde ein solcher Eid in jedem Klassenzimmer hängen, wüssten alle Schüler, was Lehrer nicht dürfen. Warum hängt dergleichen nicht dort?

Das zweite Defizit: Die Schulen veröffentlichen keine Normverletzungen von Lehrkräften. Polizei und Gerichte berichten regelmäßig über Zahl und Entwicklung von Gesetzesmissachtungen. Über „Kunstfehler" von Ärzten und anderen Professionen berichten sehr oft die Medien. Nur ein Bundesland – Hamburg – berichtet über Normverletzungen von Lehrkräften. Dort wirkt die einzige schulbezogene Ombudsperson Deutschlands, eine Ombudsfrau. Sie registriert allerdings nur die Normverletzungen, die sich Hamburger Lehrkräfte Schüler*vertretern* gegenüber erlauben. Jährlich erscheint im Netz ein Bericht darüber, wie und wie oft Lehrkräfte in Hamburg die Rechte *dieser* Schülergruppe missachten oder verletzten. Warum gibt es so etwas nicht in jedem Bundesland zum Schutz *aller* Schüler? Und warum gibt es immer noch keine Ombudsmänner oder Ombudsfrauen für *Eltern*? Die Skandinavischen Länder haben sie seit langem. Auch in der Schweiz gibt es viele.

In Deutschland gibt es vermehrt *Forderungen* nach Ombudsfrauen und Männern, u. a. einer *Elterninitiative gegen Mobbing und Gewalt an Schulen (EMGS) e.V.* (im Netz). Dort wird die Forderung des Landeselternausschusses Berlin zitiert: *„Schüler stärker vor der Willkür von Lehrern zu schützen"*, *„Wir brauchen dringend einen Ombudsmann"*.

Der LEV Bayern e.V. fordert die *„Einsetzung eines/einer unabhängigen Beauftragten für die Schulen beim Landtagspräsidenten als Ansprechpartner/in für Eltern und Schüler"* (im Netz). Der Wunsch nach „Schutz vor Willkür" und Zweifel an der „Unabhängigkeit der Lehrkräfte" in Konfliktfällen zwischen Eltern und Lehrern sind die Gründe für diese Forderungen.

Warum unterstützen Lehrkräfte, ihre Verbände, Schulleitungen und die Schulbehörden diese – rechtstaatlich selbstverständliche – Forderung nach einer schulunabhängigen Rechtsinstanz nicht? Wovor fürchten sie sich? Vor Machtverlust? Vor Kontrolle? Vor besseren Schiedsrichtern?

8.3 Auch Schüler können dazu beitragen, dass Lehrer sich an ihre Normen halten.

Das Bündnis Ansbacher Schülerinnen und Schüler (BASS 2004), hat hierzu die Broschüre „Civil Courage“ herausgegeben. Hier das Inhaltsverzeichnis:

1. *Zivilcourage gegenüber Lehrern – Muss ich mir alles gefallen lassen?*
2. *In der Klassengemeinschaft aus der Reihe tanzen – oder mit den Wölfen heulen?*
3. *Mutig sein macht Angst – Angst gehört zur Zivilcourage*
4. *Großer Mut zum kleinen Widerstand – Vorbilder spornen an*
5. *Meinungsfreiheit für Schülerinnen und Schüler*
6. *Kinder haben Persönlichkeitsrechte – Auch die Würde des Schülers ist antastbar*
7. *Sich als Schüler erkennen lassen – Mit Lehrern darüber sprechen: Wie sehen wir die Schule?*
8. *Mit der Lehrerin den Unterricht verbessern – Anders machen, statt nörgeln*
9. *Zur Zivilkenntnis ´brauchen wir Sachkenntnis’*
10. *Schülersprecher brauchen Zivilcourage.*

Ferner enthält die Broschüre Hinweise, was Lehrer dürfen und was sie nicht dürfen, sowie Texte für die Schüler wie:

- Pädagogischer Takt
- Sich über einen Lehrer, der Schüler beleidigt, in anständiger Form beschweren statt über ihn zu schimpfen.
- Beschwerderecht und Petitionsrecht, Schüler schreiben einen Brief an den Schulleiter.
- Überlegungen zum achtsamen Umgang im Schulalltag.
- Schüler können bei verletzendem Lehrerverhalten aktiv werden. Hier steht, was ihr tun könnt.

9. Wie reagieren Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter auf Maßnahmen, die dazu beitragen sollen, Normverstöße von Lehrern zu verhindern?

Um Antworten auf diese Fragen zu erhalten, fragten meine Studierenden im Rahmen einer kleinen Studie zunächst 50 Lehrkräfte (einschließlich Schulleiter) und 50 Eltern: *„Mit welchen Maßnahmen könnte man Ihrer Meinung nach verhindern, dass sich Lehrer Schülern gegenüber kränkend verhalten?“*. In enger Anlehnung an deren Vorschläge, formulierten wir 27 Maßnahmen. Tabelle 9 enthält sie sowie deren Beurteilung einer neuen Stichprobe von 50 Eltern, 50 Lehrern und 40 Schulleitern/Direktoren (Krumm 2006).

Tabelle 9 enthält die Skala, nach der die Befragten urteilten und eine erste Zusammenfassung.

Tabelle 9: Intensität der Zustimmung bzw. Ablehnung der Einstellungen zu den Maßnahmen in %

1 = „stimme voll und ganz zu“, **6** „lehne voll und ganz ab“.

	Eltern						Lehrer						Direktoren					
	stimme zu			lehne ab			stimme zu			lehne ab			stimme zu			lehne ab		
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
∑	890	632	534	422	136	89	677	520	554	473	262	246	620	489	526	494	287	308
1-3 + 4-6	76%			24%			64%			36%			60%			40%		

Tabelle 10 informiert über die Urteile der Befragten zu den 27 Maßnahmen

Tabelle 10: Welchen Maßnahmen gegen inakzeptablen Umgang von Lehrern mit schwierigen Schülern stimmen Eltern, Lehrkräfte und Schulleiter zu?

Nr.	**Gereiht nach der Zustimmung der Eltern**[17]	**E**	**L**	**D**
1	Lehrer verpflichten, sich von allen Eltern ihrer Schüler schriftlich Rückmeldung geben zu lassen, was ihnen am Unterricht gefällt und was nicht.	50	29	39
2	Voraussetzungen schaffen, dass Lehrer, die Schüler mobben, entlassen werden.	59	22	15
3	Jede Schule sollte ein Forum aus Schulleitung, L., E. und Schülern bilden, vor dem sich eine Lehrkraft verantworten muss, die päd. inakzeptabel handelt.	62	38	19
4	Eltern sollten mehr Mitspracherechte haben, wenn die Entlassung einer Lehrkraft wegen pädagogisch inakzeptablen Verhaltens zur Diskussion steht.	63	37	23
5	Schüler besser informieren, wie Lehrer sie nicht behandeln dürfen.	64	61	57
6	Eltern Verfahren anbieten, die ihnen helfen zu entdecken, dass ihr Kind unter einem Lehrer oder einer Lehrerin leidet.	68	48	53
7	Lehrkräfte nur anstellen, wenn sie päd. Eignungs- und Belastungstests bestehen.	69	52	30
8	An jeder Schule einen Ausschuss einrichten, der darüber wacht, dass weder Gewalt von Schülern noch von Lehrern an der Schule geduldet wird.	70	58	35
9	Lehrkräfte, die Schüler mobben, Materialien anbieten, die sie selbst durcharbeiten können, um ihre Beziehungen zu verbessern.	71	63	65
10	Schulleitung, L., E. und Schüler jeder Schule sollten Regeln entwickeln, was zu tun ist, wenn eine Lehrkraft sich pädagogisch inakzeptabel verhält.	73	69	55
11	Lehrkräfte verpflichten, sich regelmäßig von Schülern schriftlich anonym Rückmeldung geben zu lassen, was ihnen an ihr/ihm gefällt und was nicht.	74	64	63

[17] Da die Einstellungen der Befragten in Tabelle 9 nach der Zustimmung der Eltern gereiht sind, sind sie nicht unmittelbar mit den Tabellen in der ursprünglichen Veröffentlichung (Krumm 2005) vergleichbar. Dort sind die Daten nach der Ablehnung der Maßnahmenvorschläge gereiht.

12	Lehrkräfte dafür sensibilisieren, dass Lehrkräfte, die Schüler mobben, nicht akzeptiert werden.	77	61	64
13	Lehrer und Lehrerinnen verpflichten, sich regelmäßig über ihre Beziehungsprobleme mit Schülern auszusprechen.	77	57	54
14	Eltern Möglichkeiten aufzeigen, wie sie erfolgreich gegen Lehrkräfte vorgehen können, die sich pädagogisch inakzeptabel verhalten.	79	54	45
15	Die Möglichkeiten des Disziplinarrechtes schneller einsetzen.	80	61	59
16	Eltern auffordern, sich an die Schulleitung zu wenden, wenn sie annehmen, dass eine Lehrkraft ihr Kind kränkt, misshandelt, verletzt.	84	73	79
17	Eltern auffordern, mit dem Kind täglich über Schule, Unterricht und die Lehrer zu sprechen, um rechtzeitig zu entdecken, wenn es unter einer Lehrkraft leidet.	86	80	71
18	Schulleitung und Schulaufsicht stärker für pädagogisch inakzeptables Verhalten verantwortlich machen.	86	58	47
19	Lehrkräfte, die sich anhaltend inakzeptabel verhalten, nicht mehr strafversetzen sondern aus dem Schuldienst entlassen.	86	71	60
20	Lehrern praktikable Verfahren anbieten, die ihnen helfen festzustellen, welche ihrer Schüler sich von ihnen gemobbt oder schikaniert erleben.	86	87	86
21	Alle Lehrkräfte einer Klasse verantwortlich machen, dass pädagogisch fragwürdiges Verhalten eines Kollegen im Team besprochen wird.	88	65	51
22	Obligatorische pädagogische und psychologische Fortbildung für Lehrkräfte, die Schüler mobben.	88	71	88
23	Mehr pädagogisch/psychologische Beratungsstellen für Lehrkräfte einrichten.	88	84	88
24	Eltern ermutigen, sofort mit dem Lehrer, der Lehrerin zu sprechen, wenn sie glauben, dass er oder sie mit ihrem Kind inakzeptabel umging.	94	92	98
25	Schülern immer wieder sagen, an wen sie sich vertrauensvoll wenden können, wenn sie sich von einer Lehrkraft gekränkt, verletzt, misshandelt fühlen.	96	92	87
26	Pädagogische und psychologische Ausbildung von L. wesentlich verbessern.	96	93	87
27	Lehrkräften intensiver helfen, wie sie mit schwierigen, unangenehmen, störenden Schülern pädagogisch erfolgreicher umgehen können.	96	96	98
	Summe der Zustimmungen	**2110**	**1676**	**1616**

Die Eltern stimmen Maßnahmen am stärksten zu, denn es geht um das Wohl ihrer Kinder in der Schule.

Lehrkräfte urteilen zurückhaltender als die Eltern; noch zurückhaltender sind die Schulleiter. Beide urteilen aber relativ ähnlich.[18] Diese beiden Grup-

[18] Die Korrelationen lauten: Zwischen Direktoren und Lehrern rho = .91. Zwischen Eltern und Lehrern .88. Zwischen Direktoren und Eltern .78. Die Werte erklären damit 84%, 77% und 61% der gemeinsamen Varianz.

pen orientieren sich nicht nur am Kindeswohl sondern auch an anderen Interessen:

Schulleiter stimmen Maßnahmen *weniger* als die Eltern zu. Eltern und Lehrer sollen nicht mehr Mitspracherechte in Schulleitungsangelegenheiten haben: Siehe Items 3, 4, 8, 10, 14, 16, 18, 21.

Lehrkräfte stimmen weniger zu als die Eltern, wenn die Maßnahmen ihre Stellung oder ihren Ruf gefährden und Mehrarbeit, mehr Kontrolle, härtere Konsequenzen bei Fehlverhalten mit sich bringen: Items 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.

Die Schulleiter, die die Hauptverantwortung für die Schule haben und somit dafür sorgen müssen, dass sich alle Schulangehörigen an die Normen halten, stimmen den vorgeschlagenen Maßnahmen zum Schutz der Schüler teilweise *seltener* zu als die *Lehrkräfte*. Das überrascht, denn der Schutz der Schüler vor Misshandlung ist aus pädagogischer Sicht wichtiger, als der Status quo der vorgeschriebenen Präventionsmaßnahmen: Items 5, 11, 14, 17, 20, 25.

Die Schulleiter stimmen Maßnahmen (geringfügig) weniger zu als die Lehrkräfte, wenn sie dazu führen, dass inakzeptables Verhalten bekannt wird: Items 3, 8, 10, 25, wenn mehr Verantwortlichkeit von Lehrkräften gefordert wird: Item 2, und wenn die Maßnahmen unangenehme Folgen für die Lehrer beinhalten: Items 2, 5, 14, 19. Der Schutz der *Lehrkräfte* vor härteren Konsequenzen, falls sie Schüler misshandeln, scheint Schulleitern wichtiger zu sein, als der Schutz der *Schüler* vor Kinder kränkenden Lehrern oder Lehrerinnen.

Vier Vorschläge betreffen die Lehreraus- und Fortbildung und somit die pädagogische Kompetenz der Lehrkräfte. Diese Items liegen im letzten Drittel der Tabelle, wo die Zustimmungen am höchsten sind: Items 20, 23, 26, 27. Alle drei Gruppen akzeptieren deutlich den Vorschlag, die Lehrerausund Lehrfortbildung zu verbessern.[19]

Es ist verständlich, dass Lehrkräfte den Vorschlägen weniger zustimmen als Eltern – niemand ist erfreut, wenn Vorschriften, Regelungen, Maßnahmen… „verschärft" oder ihre Einhaltung strikter kontrolliert werden. Wir alle wollen möglichst frei und unkontrolliert handeln können. Schwer verständlich ist hingegen, dass die Schulleiter *seltener* für besseren Schutz und Förderung der Kinder plädieren als die Lehrkräfte (Items 2, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 21, 25, 26).

Viele Lehrkräfte und Schulleiter sind immer noch weit von der *„erschreckenden Erkenntnis"* entfernt, die Haim Ginott als junger Lehrer machte. Er schreibt in seinem Leitfaden für Eltern und Lehrer: *„Das entscheidende Element im Klassenzimmer bin ich. Meine persönliche Einstellung schafft das Klima, meine jeweilige Stimmung beeinflusst die Seelen-Wetterlage. Als Lehrer ist mir eine außerordentliche Macht gegeben – ich kann als Folter-*

[19] Abschnitt 9 hat gezeigt, dass etliche Lehrkräfte dazu neigen, Schüler und Eltern dafür verantwortlich zu machen, wenn es ihnen nicht gelingt, die Probleme zu bewältigen, die schwierige Schüler bereiten. Das ist verständlich, aber diese Attribution führt zu Burnout statt zu Fortbildung und Kompetenzverbesserung.

werkzeug fungieren oder Anregungen vermitteln, kann demütigen oder ermuntern, verletzen oder heilen. In jeder Situation liegt es allein an mir, an meinen Reaktionen, ob eine Krise vertieft oder überwunden, ob ein Kind gesittet oder ungesittet reagiert" (Ginott 1974, S. 5).[20]

Literatur

BASS (2004). Bündnis Ansbacher Schülerinnen und Schüler e.V. (Hrsg.). Zivilcourage. Wie können Schüler die Schule mitgestalten? Ansbach.

Bauer, J. (2007). Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. Hamburg: Hoffmann und Campe.

Bauer, J. et al (2007). Working conditions, adverse events and mental health problems in a sample of 949 German teachers. Berlin: Springer-Verlag.

Bauer, J. et al (o. J). Gesundheitsprophylaxe für Lehrkräfte Manual für Lehrer- und Coachinggruppen nach dem Freiburger Modell. Selbstverlag der Technischen Universität Dresden. (Informationen im Netz, u. a: www.ima-praxis.com)

Brooks, R., Goldstein, R. (2007). Das Resilienz-Buch. Wie Eltern ihre Kinder fürs Leben stärken. Stuttgart: Klett-Cotta.

Charles, C.M. (2005). Building Classroom Discipline. Boston: Pearson.

Dinkmeyer, D. & Dreikurs, R. (2004). Ermutigung als Lernhilfe. Stuttgart: Klett-Cotta.

Dreikurs, R. & Stolz, V. (1967). Kinder fordern und heraus. Stuttgart: Klett.

Ginott, H. (1972). Teacher and Child. (dt. 1974, Takt & Taktik im Klassenzimmer). Ein psychologischer Leitfaden für Eltern und Erzieher. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hoos, K. (1999). Mobbing in der Schule – Was Lehrer Schülern antun können. Schulmanagement, 30 (4), 32-42.

Jahresberichte der Ombudsfrau für Schülervertretungen in Hamburg. Aufrufbar über Arbeitsbericht der Ombudsfrau. (im Netz).

Korte, J. (1982). Disziplinprobleme im Schulalltag: über den unpädagogischen Umgang mit schwierigen Schülern, Weinheim. Basel: Beltz.

Krumm, V. (1997). Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, H.G., Heitmeyer, W., Melzer, H.G. & Tillmann, K.J. (Hrsg.). Forschung über Gewalt in der Schule – Erscheinungsformen und Ursachen. Konzepte und Prävention. Weinheim: Juventa, (5. Aufl. 2009).

Krumm, V., Lamberger-Baumann, B. & Haider, G. (1997). Gewalt in der Schule – auch von Lehrern. In: Empirische Pädagogik 1997,11, (2), S. 257-274. (Im Netz).

Krumm, V. & Weiß, S. (2000a). Was Lehrer Schülern antun. Ein Tabu in der Forschung über „Gewalt in der Schule". In: Pädagogisches Handeln. 2000, 3, S. 121-131 (Im Netz) .

Krumm, V. & Weiß, S. (2000b). Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt in der Schule. In: Psychosozial 79, 2000 Heft 1, S. 57-74. (Im Netz).

[20] (A great) influence had Haim Ginott's Teacher and Child (1971) in which Ginott illuminated the critical Role of communication in discipline, especially concerning how teachers talk to and with their students. In many ways, Ginott did more than anyone else to set the tone that prevails in today's systems of discipline" (Charles 2005, S. 27).

Krumm, V. & Weiß, S. (2000c). „Du wirst das Abitur nie bestehen“ – Befunde aus einer Untersuchung über verletzendes Lehrerverhalten. In: „Lernchancen“ Frühjahr 2001, S. 14-18. (Im Netz).

Krumm, V. & Eckstein, K. (2003). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule?“ Befunde aus einer Untersuchung über Lehrerverhalten, das Schüler und manche Eltern krank macht. In: Brunner, E. (Hrsg.).(2003). Diagnose und Intervention in schulischen Handlungsfeldern. Münster: Waxmann. S. 47-72. (im Netz).

Krumm, V. & Weiß, S. (2003a). Machtmissbrauch von Lehrern in Österreich – Ergebnisse aus einer Befragung von Studenten, Lehrer und Eltern. Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft 7, (2003), S. 37-55. (Im Netz).

Krumm, V. (2003b). Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur Schwarzen Pädagogik. In: Pädagogik Jg. 55, Heft 12, S. 30-34. (Im Netz).

Krumm, V. (2005). Gibt es auch „verhaltensauffällige Lehrer“? Befunde zu einem Problem, über das man nicht gerne redet, In: Erziehung der Unterricht 11/2005. (Im Netz).

Krumm, V. (2006). Über den Umgang von Lehrern und ihre Bereitschaft ihn zu verbessern. In: Minnameier, G. & Wuttke, E. (Hrsg.) (2006). Berufs- und wirtschaftspädagogische Grundlagenforschung. Festschrift für Klaus Beck. Frankfurt/M: Peter Lang.

Meyer, G. et. al. Zivilcourage lernen. Analysen – Modelle – Arbeitshilfen.

Nolting, H.P. (2003). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung Pädagogik. Weinheim: Beltz. (7.Auflage 2008).

Palmowski, W. (2003). Anders Handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Dortmund: Borgmann.

Paul, J.L. & Smith, T.J. (Ed.). (2000). Stories Out of School. Memories and Reflections on Care and Cruelty in the Classroom. Stamfort: Ablex Publishing Corporation.

Redlich, W. & Schley, A. (1978). Kooperative Verhaltensmodifikation im Unterricht, U&S München

Redlich, W. & Schley, A. (1978). Hauptschulprobleme: U&S München.

Rost, D. (2003). Verhaltensanalyse. In: Rost, D. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl., Beltz: Weinheim. S. 832-839.

Rost, D. (2003). Pädagogische Verhaltensmodifikation. In: Rost, D. (Hrsg.). (2003). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, 3. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 548-558.

Ruschky, K. (1977). (Hrsg.). Schwarze Pädagogik. Frankfurt/M.: Ullstein.

Schaarschmidt, U., Arnold, H. & Kieschke, U. (2000). Die Bewältigung psychischer Anforderungen durch Lehrkräfte. (Im Netz).

Schaarschmidt, U. & Fischer, A. (2000a). Bewältigungsmuster im Beruf. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Schaarschmidt, U. & Fischer.

Schermer, F.J. (2006). Operantes Lernen. In: Rost, D. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. (3. Auflage). Weinheim: Beltz, S. 545f.

Schwind, H.-D. & Baumann, J. (1990) (Hrsg.). Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt (Gewalt Kommission der Bundesregierung). Berlin: Duncker & Humblot.

Singer, K. (1998). Die Würde des Schülers ist antastbar. Vom Alltag in unseren Schulen - und wie wir ihn verändern können. Reinbek: Rowohlt.

Singer, K. (2000). Wenn Schule krank macht. Wer macht sie gesund und lernbereit? Weinheim und Basel: Beltz

Singer, K. (2009). Die Schulkatastrophe. Schüler brauchen Lernfreude statt Furcht, Zwang und Auslese. Weinheim: Beltz.

Stolz, E.G. (1997). Der schlechte Lehrer aus der Sicht von Schülern. In: Schwarz, B. & Prange, K. (Hg.).(1997). Schlechte Lehrer/innen. Zu einem vernachlässigten Aspekt des Lehrerberufs. Weinheim und Basel: Beltz.

Ulich, K. (1993). Schule als Familienproblem. Konfliktfelder zwischen Schülern, Eltern und Lehrern. Frankfurt/M.: Fischer.

Wensierski, P. (2006). Schläge im Namen des Herrn. München: DVA.

Winterhoff, M. & Tergast, C. (2008). Warum unsere Kinder Tyrannen werden. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus.

Wragg, E.C., Haynes, G.S., Chamberlin R.P. & Chamberlin, R.P. (2009). Failing Teachers? London, New York: Routledge.

Die folgenden Texte stehen im Netz. Sie sind unter ihrem Titel aufrufbar:

Singer, K. Brief an einen Studiendirektor. Nach der Kränkung eines Schülers. Schritte der Konfliktbearbeitung – eine Übersicht.

Singer, K. Worte können töten. Den Bruch mit der Gleichgültigkeit wagen.

Singer, K. Wenn Lehrer Schüler seelisch verletzen.

Singer, K. Was können Eltern tun, wenn der Lehrer ihr Kind kränkt? Schritte der Konfliktbewältigung – Eine Übersicht.

Singer, K. Einzelfälle: Kindern helfen, wenn sie von Lehrern gekränkt werden.

Singer, K. „Den Lehrer bring ich um!“. Karls Kränkung – Beinahe ein Amoklauf?

Singer, K. Zivilcourage – eine demokratische Tugend entdecken. Wie man lernt sich einzumischen.

Katrin Lohrmann

Kognitive Aktivierung und Langeweile

Wenn es leichte Aufgaben sind, finde ich es langweilig.
Wenn es schwierige Aufgaben sind, dann muss ich ja überlegen.
Und das ist nicht langweilig.

Ich langweile mich oft beim Rechnen, wenn wir was machen, was ich schon kann.
Dann weiß ich die Rechnungen schon, dann muss ich nicht mehr nachdenken.

Ständig kriegen wir Blätter zum Ausmalen. Das finde ich so langweilig.

Die Lernwörter werden immer wieder geübt, und dann habe ich keine Lust und möchte was
Neues machen, aber ich kann ja nicht einfach allein was anfangen.
Die Frau [xx] ist ja die Lehrerin und sie sagt ja, was wir machen.

Der Lehrer stellt Fragen, wo keiner was weiß. Manchmal will der Lehrer so komplizierte
Wörter hören und dann dauert es ziemlich lange, bis die Lösung da ist.
Niemand meldet sich. Dann langweile ich mich.

1. Langeweile im Unterricht

Diese Äußerungen von acht- und neunjährigen Kindern lassen Erinnerungen an langweiligen Unterricht wach werden. Als Ursachen von Langeweile benennen die Grundschüler im Interview die Unterforderung in einer Lernsituation, die durch eine fehlende Passung des Lernangebots mit den eigenen Fähigkeiten und Bedürfnissen entsteht. Erwähnt werden wenig herausfordernde Aufgabenstellungen, die Wiederholung von Unterrichtsinhalten sowie das Problem eingeschränkter Selbstbestimmung bei der Inhaltsauswahl. Die Kinder beschrieben, wie zäh verlaufende Unterrichtsgespräche, die auf die richtige Beantwortung von Fragen ausgerichtet sind, zu Langeweile führen. Die fehlende kognitive Aktivierung führt zu Langeweile, die Schülerinnen und Schüler verabschieden sich innerlich aus der Lernsituation (Lipowsky 2011, S. 93).

Dass Langeweile zu den schulischen Alltagserfahrungen zählt, ist unter Schülern und Lehrkräften unbestritten (z. B. Breidenstein 2006, S. 65 ff.; Fichten & Meyer 1986, S. 151; Geist 2005, S. 20; Kahl 1983, S. 90 ff.). Kaum ein Schüler dürfte die Schule verlassen, ohne diese Lernemotion erlebt zu haben. Je nach Studie langweilt sich jeder zweite bis siebte Schüler in der Schule bzw. im Unterricht. Bereits im Grundschulalter ist Langeweile eine bedeutsame Lernemotion (Holler-Nowitzki & Meier 1997; Morton-

Williams & Finch 1968; Pekrun 1998; Rothman 1990; Schneider 2005; Valtin, Wagner & Schwippert 2005).

Trotz der Häufigkeit des Auftretens von Langeweile in Lernsituationen und der zu erwartenden negativen Wirkungen auf den Lernprozess und die Lernleistung (Pekrun 2000, S. 146 f.) hat sich die pädagogische und psychologische Forschung bislang wenig mit der Lernemotion Langeweile auseinandergesetzt. Dies überrascht – bietet doch empirisches Wissen über die Ursachen schulischer Langeweile eine wichtige Voraussetzung für die Vermeidung von Langeweile und die interessenweckende Gestaltung von Lernprozessen. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht daher die Frage, wann Unterricht Lernenden bedeutungslos erscheint.

2. Forschungsstand

2.1 Theoretische Modelle

In der Forschung zu Langeweile gibt es bislang lediglich drei Modelle, welche die Entstehung von Langeweile abzubilden versuchen; zwei davon sind auf den schulischen Kontext bezogen.

Hill und Perkins (1985) entwickeln ein Modell von Langeweile, in dem die Emotion auf der Basis von Komponenten definiert (vgl. zsf. Lohrmann 2008) und verschiedene Ursachen von Langeweile berücksichtigt werden. Ziel der Autoren ist es, typische Zusammenhänge bei der Entstehung von Langeweile aufzuzeigen und Langeweile von Interesse und Abneigung abzugrenzen. Ausgangspunkt des Modells ist die subjektive Interpretation eines Stimulus vor dem Hintergrund aktueller Bedürfnisse. Eine zentrale Ursache für Langeweile ist die subjektiv wahrgenommene Monotonie einer Situation. Aus Sicht der Person fehlt den Stimuli eine Neuartigkeit. Ob in der Folge Langeweile entsteht, hängt von situativen, personalen und aufgabenspezifischen Merkmalen ab.

- Situative Merkmale: Wird eine Situation als monoton erlebt, begibt sich die Person auf die Suche nach zusätzlichen oder alternativen Anreizen. Im schulischen Kontext sind die Möglichkeiten zu selbstregulatorischen Tätigkeiten jedoch nur in eingeschränktem Maße gegeben, so dass die Suche nach alternativen Stimuli schwierig ist. Auch können Schüler Unterrichtssituationen, die sie als langweilig empfinden, meistens nicht einfach verlassen.
- Personale Merkmale: Das Erleben von Langeweile wird dem Modell zufolge bei einer hohen Ausprägung der Merkmale Extraversion und/oder Neurotizismus wahrscheinlicher.
- Aufgabenspezifische Merkmale: Eine Situation wird als langweilig erlebt, wenn eine Tätigkeit den Lernenden kognitiv zu wenig oder zu stark beansprucht.

Hill und Perkins (1985) stellen in dem Modell komplexe Zusammenhänge bei der Entstehung von Langeweile dar. Es wird deutlich, dass individuelle Interessen und die Bedeutung einer Situation für das Erleben von Langeweile entscheidend sind. Betont wird die subjektive Wahrnehmung und Interpretation einer Situation. In der vorliegenden Studie wird dem Rechnung getragen, indem die Ursachen von Langeweile aus der Perspektive der Schüler erfasst werden.

Robinson (1975) zeigt in seinem Modell auf, wie individuelle und situative Einflussfaktoren bei der Entstehung schulischer Langeweile zusammenwirken.

- Als unmittelbare Ursachen für Langeweile werden ein monoton erlebter Unterricht, die wahrgenommene Nutzlosigkeit des Fachs sowie fehlende Ziele aufgeführt. Schulische Langeweile steht zudem im Zusammenhang mit allgemeiner, also schulunabhängiger Langeweile sowie mit Schulunlust.

- Im Modell werden weitere Einflussfaktoren für Langeweile genannt: das häusliche Umfeld (Sozialschicht, Einkommen, materielle Bedingungen), die Eltern (Wertschätzung schulischer Bildung, Interesse am Schüler bzw. am schulischen Fortschritt), die Peergroup (Wertschätzung von Bildung), die Schule (Ausstattung, Ressourcen) und die Lehrkraft (Interesse am Schüler bzw. am Unterrichten und an schulischen Inhalten).

- Zudem werden mögliche Auswirkungen von Langeweile erfasst wie Schwänzen, ein vorzeitiger Schulabbruch, geringe Anstrengungsbereitschaft sowie Rückzug und Aggressivität, was sich in geringen Leistungen niederschlagen kann. Diese Merkmale bestimmen wiederum die Wahrnehmung von Unterricht und den empfundenen Nutzen des Fachs.

Das Modell beschreibt somit die Komplexität des Konstrukts Langeweile. Es wird deutlich, dass zahlreiche schulische und außerschulische Einflussfaktoren zu berücksichtigen sind, wenn man die Entstehung von Langeweile aufdecken will. Ausgeklammert bleiben hingegen allgemeine Persönlichkeitsmerkmale wie z. B. Extraversion sowie selbst- und fachspezifische Kognitionen des Schülers.

Das Modell von Götz (vgl. Lohrmann 2008) veranschaulicht zentrale Aspekte der kognitiv vermittelten Entstehung von Langeweile im schulischen Kontext. Im Mittelpunkt steht die Interaktion situativer und individueller Faktoren. Ausgeblendet bleiben Merkmale der proximalen und distalen Umwelt, in die diese Prozesse eingebettet sind und die zu ihrer Genese beitragen.

Schulische Langeweile entsteht z. B., wenn sich ein Schüler in einer Unterrichtssituation befindet, die subjektiv bedeutungslos erscheint. Wie die Interaktion der jeweiligen situativen und individuellen Merkmale bewertet wird, entscheidet somit über das situationsspezifische emotionale Erleben. Der Schüler bewertet die aktuelle Lernsituation, also z. B. die didaktische Qualität der Unterrichtsgestaltung (Wiederholung, methodische Monotonie)

vor dem Hintergrund eigener Bedürfnisse sowie allgemeiner, schul- und fachspezifischer Persönlichkeitsmerkmale. Beispielsweise wird die Bewertung der Schwierigkeit einer Aufgabenstellung von der Ausprägung des Fähigkeitsselbstkonzepts bestimmt. Bei einer subjektiv zu leichten Aufgabe wird sich ein Schüler dann eher langweilen als bei einer optimalen Passung von Aufgabenschwierigkeit und eigenen Fähigkeiten.

Das Modell ist insofern weiterführend, als die Aktualgenese schulischer Langeweile dargestellt wird. Das Zusammenspiel von situativen und individuellen Merkmalen wird aufgezeigt. Was im Modell jedoch fehlt, sind Annahmen darüber, welche situativen oder personalen Merkmale die Entstehung von Langeweile und die Wahl von Copingstrategien beeinflussen. Damit bleibt auch offen, wie die Einflüsse wirken, also Angaben zu deren Art (positiver/negativer Zusammenhang) und Stärke.

Gemeinsam ist den drei Modellen, dass sie auf einem kognitionstheoretischen Ansatz basieren. Demzufolge werden Emotionen durch kognitive (allerdings nicht unbedingt bewusste oder kontrollierte) Bewertungsprozesse ausgelöst. Emotionen entstehen diesen Theorien zufolge aufgrund der Interaktion einer Person mit einer Situation, die subjektiv bewertet wird. Die Wahrnehmungen der Person und die Bewertungsprozesse beruhen auf individuellen Erfahrungen, Überzeugungen und Zielen. Dadurch ist die Beziehung zwischen Person und Umwelt stets einzigartig. Es ist deshalb unmöglich, vorherzusagen, wie eine Person auf eine bestimmte Situation reagieren wird.

Die Modelle unterscheiden sich dahingehend, auf welcher Ebene langeweilespezifische Einflussfaktoren berücksichtigt werden. Während Hill und Perkins (1985) sowie Götz die Aktualgenese von allgemeiner bzw. schulischer Langeweile zu beschreiben versuchen, berücksichtigt Robinson (1975) in seinem Modell zahlreiche Kontextfaktoren, um Ursachen und Auswirkungen schulischer Langeweile aufzuzeigen.

Welche von den theoretisch postulierten Zusammenhängen bisher auch empirisch erfasst werden konnten, wird im Folgenden dargestellt.

2.2 Empirische Forschungsergebnisse

Es gibt bisher nur wenige Studien, in denen die Ursachen schulischer Langeweile erhoben wurden. Dabei kamen verschiedene Methoden zum Einsatz: Aufsätze (Illge 1929), Interviews (Farrell, Peguero, Lindsey & White 1988; Götz, Frenzel & Haag 2006; Kanevsky & Keighley 2003) sowie Fragebögen mit offenen (Fichten 1993; Larson & Richards 1991) und geschlossenen Antwortformaten (Morton-Williams & Finch 1968).

Da Langeweile weder ausschließlich personen- noch ausschließlich situationsbezogen ist, sondern durch die subjektive Bewertung einer Situation entsteht, ist es streng genommen nicht möglich, die Ursachen der Person oder der Umwelt zuzuschreiben. Im Wissen um diese Problematik werden die Forschungsergebnisse nun dahingehend systematisiert, ob die Ursache eher in der Person oder eher in der Situation liegt.

Die Ergebnisse zu personalen Ursachen zeigen, dass in der subjektiven Wahrnehmung häufig fehlende Interessen, Lustlosigkeit sowie zu gute oder zu schlechte eigene Fähigkeiten (Unter- bzw. Überforderung) als Grund für das Erleben von Langeweile genannt werden (Fichten 1993; Götz et al. 2006; Harris 2000; Illge 1929; Järvenoja & Järvelä 2005; Kanevsky & Keighley 2003; Larson & Richards 1991; Morton-Williams & Finch 1968).

Die Angaben zu situativen Ursachen betreffen insbesondere die Gestaltung des Unterrichts: Im Mittelpunkt stehen inhaltliche und methodische Monotonie, langes Zuhören und Warten (Fichten 1993; Freeman 1993; Gallagher, Harradine & Coleman 1997; Götz et al. 2006; Harris 2000; Holler-Nowitzki & Meier 1997; Illge 1929). Die Passivität und Monotonie wird den Schülern aufgezwungen, geäußert wird der Wunsch nach mehr Beteiligungsmöglichkeiten, mehr Selbstbestimmung sowie nach anspruchsvollen, herausfordernden Aufgabenstellungen (Harris 2000; Kanevsky & Keighley 2003).

In Bezug auf die Unterrichtsinhalte werden deren Nutzlosigkeit und der mangelnde Lebensbezug angeführt (Fichten 1993; Götz et al. 2006; Holler-Nowitzki & Meier 1997; Illge 1929; Järvenoja & Järvelä 2005; Morton-Williams & Finch 1968; Vandewiele 1980). Allerdings spielt dies in der Wahrnehmung der Schüler eine geringere Rolle als die Unterrichtsgestaltung. Unterrichtsinhalte gelten also nicht per se als langweilig, sondern es hängt maßgeblich von der jeweiligen Unterrichtsgestaltung ab, ob der Inhalt als subjektiv bedeutsam erfahren wird oder nicht. Ein ähnliches Ergebnis zeigt sich im Hinblick auf die Einschätzung von Unterrichtsfächern. Die Schüler benennen nur selten ein Fach an sich, sondern eher konkrete Aspekte des jeweiligen Unterrichts (Farrell et al. 1988; Fichten 1993; Götz et al. 2006; Illge 1929; Larson & Richards 1991; Morton-Williams & Finch 1968; Shaw, Caldwell & Kleiber 1996). Dies erklärt auch, warum in den verschiedenen Studien jeweils andere Fächer genannt werden.

Die Lehrerpersönlichkeit wird vergleichsweise selten angeführt. Dies liegt möglicherweise daran, dass diese eng mit der Unterrichtsgestaltung verknüpft und auf diese Weise implizit genannt ist (Farrell et al. 1988; Fichten 1993; Götz et al. 2006; Morton-Williams & Finch 1968; Shaw et al. 1996).

Insgesamt nennen die Schüler erheblich mehr situative als personale Ursachen. Dieses Ergebnis ist theoriekonform. Externale Ursachenattributionen werden als wesentliches Kennzeichen von Langeweile betrachtet. Aus pädagogischer Sicht erscheinen situative Aspekte von besonderem Interesse, da die Gestaltung von Unterricht maßgeblich in der Verantwortung der Lehrkraft liegt.

3. Fragestellungen

Wissen über mögliche Ursachen schulischer Langeweile ist die Voraussetzung für unterrichtliches Handeln, das die Vermeidung von Langeweile zum Ziel hat. Daher werden in dieser Studie systematisch situative Ursachen schulischer Langeweile aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern erfasst. Da das Langeweileerleben eher in Unterrichtssituationen als im Fach begründet zu sein scheint, wird ein Fragebogen entwickelt, mit dem Ursachen von Langeweile fach- und situationsspezifisch erhoben werden.

Im Einzelnen geht es um folgende Fragen: Wie bewerten Schüler verschiedene Unterrichtssituationen in den Fächern Deutsch und Mathematik im Hinblick auf ihre langeweileinduzierende Wirkung? Unterscheidet sich diese Einschätzung zwischen den Fächern bzw. zwischen Jungen und Mädchen?

Zu den Ursachen schulischer Langeweile wurden bisher ausschließlich Schüler der Sekundarstufe I und II befragt. Bisher gibt es kein Wissen darüber, welche Ursachen Grundschüler benennen. Daher wird hier diese Altersgruppe befragt.

4. Vorstudie: Explorative Interviewstudie

Ziel der explorativen Vorstudie ist eine Annäherung an den Forschungsgegenstand aus der Sicht von Grundschülern. Einzelinterviews mit offenem Antwortformat erscheinen besonders geeignet, individuelle Sichtweisen der Kinder zu den Ursachen schulischer Langeweile einzufangen.

Die Stichprobe umfasste $N = 61$ Grundschüler im Alter von sechs bis elf Jahren aus neun Klassen. Das Durchschnittsalter der Kinder lag zum Zeitpunkt der Erhebung bei 8.47 Jahren ($SD = 1.07$), 39 Prozent der Kinder waren Mädchen, 61 Prozent Jungen. Die halbstandardisierten Einzelinterviews dauerten durchschnittlich zwanzig Minuten. Ausgewertet wurden die Aufzeichnungen mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003). In mehreren Reduktionsschritten wurden bedeutungsgleiche bzw. -ähnliche Paraphrasen zusammengefasst. Deduktiv wurde wiederum überprüft, inwieweit die durch Induktionsprozesse generierten Kategorien das Ausgangsmaterial noch adäquat repräsentieren. Mehrfachantworten waren aufgrund der offenen Fragestellung möglich und gingen in die Auswertungen ein.

Nur zwei der interviewten Kinder geben an, sich noch nie im Unterricht gelangweilt zu haben. Für die anderen 59 Kinder gehört Langeweile zu den grundlegenden Erfahrungen im Unterricht. Die vielfältigen Unterrichtssituationen, die von den Kindern genannt werden, lassen sich sieben Kategorien zuordnen: Unterforderung, Überforderung, Wiederholung, Methodische Monotonie, Ungenutzte Lernzeit, Fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion, Fehlende Disziplin.

Die am häufigsten genannte Ursache von Langeweile ist *Unterforderung*, mehr als jeder zweite Schüler beschreibt derartige Situationen ($N = 33$). Ei-

nige Schüler berichten, die Unterrichtsinhalte zu Hause geübt und wiederholt zu haben, weshalb sie sich nun langweilen.

- Wenn es leichte Aufgaben sind, finde ich es langweilig. Wenn es schwierige Aufgaben sind, dann muss ich ja überlegen. Und das ist nicht langweilig. (achtjähriger Junge)
- Wenn wir über ein Thema sprechen, über das ich schon längst Bescheid weiß. (zehnjähriger Junge)
- Ich langweile mich, wenn ich schon alles kann, weil ich davor mit meinen Eltern schon geübt habe. (achtjähriger Junge)

Situationen der *Überforderung* beschreiben N = 19 Kinder. Die Unterrichtsinhalte sind zu schwer, sie können nicht folgen, Langeweile entsteht.

- Ich bin eben schlecht [in Mathematik] und ich komme manchmal nicht mit. (neunjähriger Junge)
- Wenn wir was Kompliziertes machen, was ich nicht versteh, dann wird mir langweilig. (neunjähriger Junge)

Wiederholung als Ursache geben N = 23 Kinder an. Wiederholung geht zuweilen mit Unterforderung einher, die Kinder benennen hier aber explizit inhaltliche Monotonie.

- Wenn der Lehrer immer wieder das Gleiche sagt. (neunjähriger Junge)
- Wenn wir über was sprechen, was wir schon x-mal besprochen haben und andere haben es immer noch nicht verstanden, dann denk ich mir: ‚Wann kapieren die das denn endlich.' (zehnjähriger Junge)
- Der Lehrer erklärt alles so was von langweilig, so langsam. Wir haben das dann 72-mal durchgenommen und immer noch mal, immer noch mal. (achtjähriger Junge)
- Wenn wir was durchnehmen, was wir schon gemacht haben. Dann denke ich: ‚Ned scho wieder, des ham wir scho gmacht.' (zehnjähriger Junge)
- Frau [xx] müsste es nicht so genau erklären. (achtjähriges Mädchen)

Neben der Wiederholung beklagen einige Schüler eine *methodische Monotonie* (N = 12). Insbesondere in Bezug auf eine Lehrkraft kritisieren die Kinder, dass viele Unterrichtsstunden den gleichen Ablauf haben.

- Es ist langweilig, wenn wir so viele gleiche Aufgaben rechnen müssen. (neunjähriger Junge)
- Jede Stunde läuft gleich ab. (achtjähriges Mädchen)

Die Schüler langweilen sich, wenn *Unterrichtszeit ungenutzt verstreicht*, wenn sie warten müssen und ihr Lernen nicht selbst bestimmen können (N = 17).

- Wenn die Probe fertig ist, ich nichts anderes tun darf und leise sein muss. Wenn jemand überlegt und es nicht vorangeht. (zehnjähriger Junge)

- Wenn ich warten muss, bis die anderen Kinder alle Aufgaben gerechnet haben. (siebenjähriger Junge)
- Die Lernwörter werden immer wieder geübt und dann habe ich keine Lust und möchte was Neues machen, aber ich kann ja nicht einfach allein was anfangen. Die Frau [xx] ist ja die Lehrerin und sie sagt ja, was wir machen. (neunjähriges Mädchen)
- [Eine Schülerin erzählt, dass die Kinder die Hausaufgaben erst aufschreiben dürfen, wenn die Lehrerin sie fertig erklärt hat.] Dann muss ich abwarten, habe nichts zu tun. (neunjähriges Mädchen)

Mehrere Kinder beziehen sich auf Unterrichtsgespräche und *fehlende Lehrer-Schüler-Interaktionen* (*N* = 13): Der Unterricht stockt, es fehlt an Dynamik, die Kinder erleben eine unerwünschte Passivität.

- Der Lehrer redet pausenlos. (achtjähriges Mädchen)
- Am Montag dürfen wir immer ganz lang erzählen und dann wird's mir immer langweilig. (sechsjähriger Junge)
- Ich langweile mich im Unterricht, wenn ich nichts sagen darf: Oft habe ich mich schon vier-, fünfmal gemeldet und komme nicht dran. (achtjähriger Junge)
- Wenn die Kinder was vorlesen und das nicht gescheit können, dann sitzen wir bloß so da. (sechsjähriger Junge)
- Der Lehrer stellt Fragen, wo keiner was weiß. Manchmal will der Lehrer so komplizierte Wörter hören und dann dauert es ziemlich lange, bis die Lösung da ist. Niemand meldet sich. (neunjähriger Junge)

Drei Kinder geben an, dass *fehlende Disziplin* innerhalb der Klasse oftmals Anlass für Unterrichtsstörungen und -unterbrechungen ist; es entsteht Leerlauf, der Langeweile verursacht.

- Wenn die Kinder schwätzen, dann ermahnt der Lehrer die Kinder und sagt, sie sollen aufhören, aber das vertrödelt so viel Zeit. (siebenjähriger Junge)
- Beim Sport, da machen die Jungen Blödsinn, da ermahnt uns unser Lehrer und wir machen gar nicht weiter. (neunjähriges Mädchen)

Bei der Nennung von Ursachen erweisen sich die Schüler als Experten für Unterricht und Unterrichtsqualität. Mit ihren Worten benennen sie zentrale Merkmale guten Unterrichts wie z. B. die Nutzung von Lernzeit, die Notwendigkeit individueller Förderung und eine angemessene methodische Vielfalt bei der Unterrichtsgestaltung (Meyer 2004). Werden diese im Unterricht zu wenig berücksichtigt, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass Langeweile entsteht. Während die meisten Schüler die jeweilige Lehrkraft und die Unterrichtsgestaltung für die Langeweile verantwortlich machen (externale Attribution), bezieht ein Schüler die Ursache explizit auf sich.

- Wenn, dann muss ich mich ja ändern, damit ich keine Langeweile mehr habe. (achtjähriger Junge)

Durch die Interviews werden bisherige Forschungsergebnisse repliziert. Auch Grundschüler sehen in konkreten Aspekten der Unterrichtsgestaltung die Ursache von Langeweile und benennen kein Unterrichtsfach an sich (vgl. Fichten 1993; Götz et al. 2006; Shaw et al. 1996). Die genannten Merkmale beziehen sich überwiegend auf situative Aspekte. Personale Ursachen sehen die Kinder in ihren über- oder unterdurchschnittlichen Fähigkeiten (vgl. Fichten 1993; Götz et al. 2006; Illge 1929; Morton-Williams & Finch 1968).

5. Hauptstudie: Methodisches Vorgehen

5.1 Instrumente

Instrumente zur Erfassung von Langeweile sind rar. Die wenigen existierenden Fragebögen erfassen Langeweile auf der Ebene von Lebensbereichen oder Unterrichtsfächern, beziehen sich also nicht auf konkrete Lern- oder Unterrichtssituationen. Angesichts des bisherigen Forschungsstands erscheint es jedoch sinnvoll, schulische Langeweile in Bezug auf Unterrichtsfächer und Lernsituationen zu erheben. Die bestehenden Instrumente richten sich zudem an Schüler der Sekundarstufe sowie an Studenten. Damit werden sie dem Design und der Stichprobe dieser Studie nicht gerecht. Dies macht die Entwicklung neuer Skalen erforderlich.

Die Auswahl der Unterrichtssituationen erfolgt auf der Grundlage des Forschungsstands sowie der Ergebnisse aus den explorativen Interviews. Der Fragebogen enthält 24 Items, die verschiedene Ursachen von Langeweile erfassen: Unterforderung, Fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion, Ungenutzte Lernzeit, Überforderung sowie Fehlende Klassendisziplin. Die Items wurden fachspezifisch erhoben, die Beispielitems beziehen sich auf das Fach Deutsch, die Items für Mathematik sind parallelisiert. Bei der Angabe der internen Konsistenz steht der erste Wert für das Fach Deutsch, der zweite für Mathematik. Das Antwortformat ist eine vierstufige Likert-Skala: stimmt genau, stimmt eher, stimmt eher nicht, stimmt gar nicht. Skalenmittelwerte und Standardabweichungen werden im Rahmen der Ergebnisdarstellung berichtet.

- Unterforderung (8 Items; α = .90/.91): Langeweile kann entstehen, wenn die Passung zwischen Aufgabe und Individuum nicht gelingt, weil die Aufgabe z. B. als zu leicht wahrgenommen wird. Vier Items beziehen sich auf nicht näher konkretisierte Unterforderungssituationen im Unterricht. Ein weiteres Item erfasst die Erklärung der Hausaufgaben. Drei Items erfassen inhaltliche Monotonie; es wird etwas durchgenommen, was bereits zu einem früheren Zeitpunkt erarbeitet wurde, der Lehrer erklärt einen Sachverhalt noch einmal. (Beispielitem: „Ich langweile mich im Mathematikunterricht, wenn wir etwas durchnehmen, was ich schon weiß oder kann.“)

- Fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion (5 Items; α = .76/.80): Lehrervorträge sowie Unterrichtsphasen, die durch mangelnde Lehrer-Schüler-Inter-

aktionen gekennzeichnet sind, bringen Passivität auf Schülerseite mit sich. Erlebt der Schüler diese als unerwünscht, kann Langeweile entstehen. Die fünf Items betreffen die Verteilung von Redegelegenheiten und Redezeiten im Unterrichtsgespräch. Die Unterrichtssituation macht es erforderlich, zuzuhören und abzuwarten. (Beispielitem: „Ich langweile mich im Mathematikunterricht, wenn unser Lehrer viel redet.“)

- Ungenutzte Lernzeit (4 Items; $\alpha = .76/.84$): Guter Unterricht zeichnet sich durch einen hohen Anteil echter Lernzeit aus, d. h. die Unterrichtszeit wird in hohem Maße für das Erreichen der angestrebten Ziele genutzt. Dabei sind mehrere Zeitfaktoren zu unterscheiden. Auch wenn die Unterrichtszeit auf Klassenebene gut genutzt ist, kann sich für den einzelnen Schüler Leerlauf ergeben, der zu Langeweile führt. Dieser Aspekt taucht in der Literatur zu Langeweile nur vereinzelt auf (Harris 2000; Kanevsky & Keighley 2003), wird aber von einem nennenswerten Teil der Kinder in den Interviews angesprochen. Die Items erfassen die individuelle aktive Lernzeit: Aufgabenstellungen werden zügig bearbeitet, so dass der Schüler auf die anderen warten muss. Die Lernzeit verstreicht ungenutzt, es entsteht unerwünschter Leerlauf. (Beispielitem: „Ich langweile mich im Mathematikunterricht, wenn ich früher als andere Kinder mit einer Aufgabe fertig bin und auf die anderen warte.“)
- Überforderung (4 Items; $\alpha = .80/.78$): Wenn unzureichende Fähigkeiten die aktive Beteiligung an einer Lernsituation verhindern, kann Langeweile entstehen. Dies wird nicht nur theoretisch postuliert, sondern zeigt sich auch in Forschungsergebnissen. Die interviewten Schüler bringen dies ebenfalls zur Sprache. (Beispielitem: „Ich langweile mich im Mathematikunterricht, wenn wir etwas durchnehmen, was ich nicht verstehe.“)
- Fehlende Klassendisziplin (3 Items; $\alpha = .70/.77$): Diese Skala erfasst den Aspekt der Zeitnutzung auf der Ebene der Klasse. Die tatsächliche Unterrichtszeit wird z. B. durch Störungen reduziert, weil sich die Lehrkraft auf die Wiederherstellung der Unterrichtsdisziplin konzentriert. Somit unterbleibt die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand. In der Forschung taucht fehlende Klassendisziplin als Ursache von Langeweile bisher nicht auf, einige Kinder schildern jedoch in den Interviews, dass Unterrichtsstörungen Leerlauf und damit Langeweile verursachen. Die drei Items erfassen Disziplinstörungen und einen zu hohen Lärmpegel. (Beispielitem: „Ich langweile mich im Mathematikunterricht, wenn es in unserer Klasse laut ist.“)

5.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst $N = 199$ Schülerinnen und $N = 224$ Schüler der dritten Jahrgangsstufe aus 21 Klassen von 15 Grundschulen. Das Durchschnittsalter der Kinder beträgt 8.91 Jahre ($SD = .52$).

6. Ergebnisse

6.1 Ergebnisse auf Itemebene

Die Rangfolge der langeweileauslösenden Situationen in Deutsch und Mathematik zeigt Tabelle 1. Deutlich wird zum einen, dass Unterforderungssituationen sowohl in Deutsch als auch in Mathematik die höchsten Mittelwerte haben (Rang 1 bis 5), diese Situationen werden von den Kindern also als am langweiligsten erlebt. Die überwiegende Zahl der Kinder stimmt diesen Items zu. Am Ende der Rangfolge stehen die vier Items zu Überforderungssituationen, diese Situationen lösen also vergleichsweise wenig Langeweile aus. Interessant erscheint, dass diese Rangfolge in beiden Fächern übereinstimmt und sich in die Randbereiche nicht einzelne Items aus anderen Skalen mischen (mit Ausnahme des Items „Lehrer ruft Kinder auf“ in Mathematik).

	Deutsch			*Mathematik*		
Rang	*Item*	*M*	*SD*	*Item*	*M*	*SD*
	Ich langweile mich im Deutschunterricht, wenn…			Ich langweile mich im Mathematikunterricht, wenn…		
1.	… unser Lehrer etwas erklärt, was ich schon verstanden habe.	1.88	1.11	… wir etwas üben, was zu leicht für mich ist.	1.71	1.18
2.	… wir etwas durchnehmen, was wir schon gemacht haben.	1.82	1.10	… wir etwas durchnehmen, was ich schon weiß oder kann.	1.69	1.11
3.	… wir etwas durchnehmen, was ich schon weiß oder kann.	1.82	1.09	… unser Lehrer die anderen Kinder öfter aufruft als mich.	1.65	1.16
4.	… wir wiederholen, was wir durchgenommen haben.	1.81	1.05	… unser Lehrer etwas erklärt, was ich schon verstanden habe.	1.59	1.14
5.	… unser Lehrer etwas erklärt, was wir schon gemacht haben.	1.74	1.13	… wir etwas durchnehmen, was wir schon gemacht haben.	1.55	1.15
6. – 19.						
20.	… ich schneller als andere mit einer Probe fertig bin.	1.30	1.19	… ich schneller als andere mit einer Probe fertig bin.	1.17	1.19
21.	… unser Lehrer etwas erklärt, aber ich es trotzdem nicht verstehe.	1.18	1.09	… unser Lehrer etwas erklärt, aber ich es trotzdem nicht verstehe.	1.08	1.07

22.	… wir etwas durchnehmen, was ich nicht verstehe.	1.17	1.04		… wir etwas durchnehmen, was ich nicht verstehe.	0.99	1.04
23.	… wir etwas durchnehmen, was mir zu schwer ist.	1.00	1.04		… wir etwas durchnehmen, was mir zu schwer ist.	0.88	1.02
24.	… wir etwas üben, was zu schwierig für mich ist.	0.91	0.96		… wir etwas üben, was zu schwierig für mich ist.	0.85	0.98

Tabelle 1: Situations- und fachspezifische Langeweile in Deutsch und Mathematik (Rangfolge auf Itemebene)
Anmerkungen:
M = Itemmittelwert, *SD* = Standardabweichung. Die Items sind absteigend nach Mittelwerten geordnet.
Die Antwortkategorien lauten: stimmt genau (Wert 3), stimmt eher (Wert 2), stimmt eher nicht (Wert 1), stimmt gar nicht (Wert 0).
Stichprobengröße: $420 \leq N \leq 423$, da missing data.

6.2 Ergebnisse auf Skalenebene

Als wie langweilig erleben die Schüler die erhobenen Unterrichtssituationen? Abbildung 1 zeigt die Mittelwerte der zehn Skalen im Überblick.

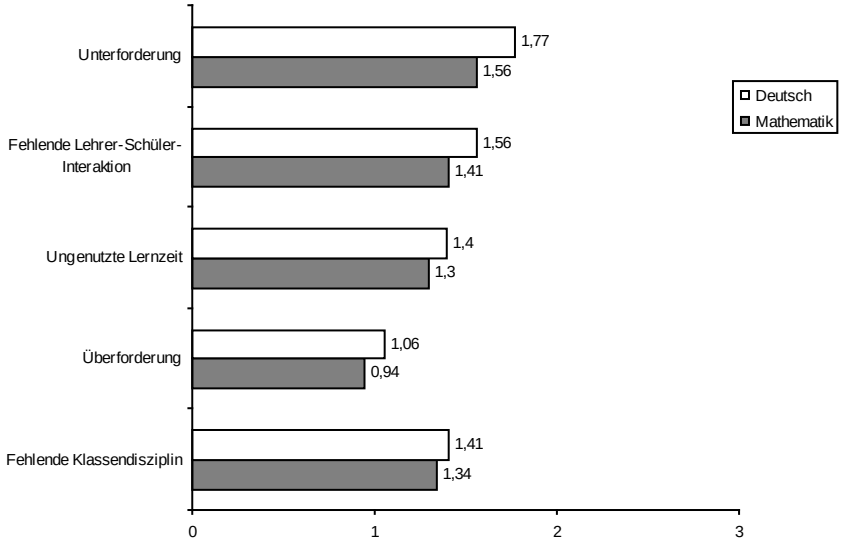


Abbildung 1: Situations- und fachspezifische Langeweile in Deutsch und Mathematik

Anmerkungen:
Angegeben sind Skalenmittelwerte.
Die Antwortkategorien lauten: stimmt genau (Wert 3), stimmt eher (Wert 2), stimmt eher nicht (Wert 1), stimmt gar nicht (Wert 0).
Stichprobengröße: $420 \leq N \leq 423$, da missing data.
Die Standardabweichungen (*SD*) betragen (in der Reihenfolge der Skalen von oben nach unten): .85/.90; .81/.85; .89/.95; .82/.80; .89/.95.

Situationsspezifische Unterschiede: Es wird deutlich, dass in jeder der fünf Situationen Langweile erlebt wird, allerdings in unterschiedlichem Maße. Als ‚Spitzenreiter' für Langeweile erweisen sich Unterforderungssituationen, im Mittelfeld liegen die Situationen Fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion, Ungenutzte Lernzeit, Fehlende Klassendisziplin. Das Schlusslicht der als langweilig erlebten Situationen bilden Überforderungssituationen.

Klassenspezifische Unterschiede: Wenn bei Schülerstichproben ganze Schulklassen erfasst werden, liegen geschachtelte Datensätze vor, sog. Klumpenstichproben. Die Schüler gehören bestimmten Klassen an. Zu beachten ist, dass sich Schüler einer Klasse im Hinblick auf bestimmte Merkmale ähnlich sind, was dazu führt, dass die Varianz innerhalb der Klasse eingeschränkt ist. Die Schüler sind dann nicht unabhängig voneinander, sondern bilden einen ‚Klumpen'. Auch die vorliegenden Daten haben eine Mehrebenenstruktur: Die 423 Schüler besuchen 21 Schulklassen. Bei der Einschätzung der Unterrichtssituationen stellt sich deshalb die Frage, ob das Antwortverhalten der Schüler durch die Klassenzugehörigkeit beeinflusst wird. Es wird daher untersucht, wie stark die abhängige Variable (Langeweile) zwischen den Aggregateinheiten (Klassen) unter Berücksichtigung der Varianz innerhalb der Aggregateinheiten (Schüler) variiert.

Skala	*Fach*	*Signifikanz (p) der Interklassenvarianz*	*rho (ρ)*
Unterforderung	*Deu*	< .05	.036
	Ma	< .05	.054
Fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion	*Deu*	< .05	.056
	Ma	< .05	.090
Ungenutzte Lernzeit	*Deu*	n.s.	.001
	Ma	< .05	.034
Überforderung	*Deu*	n.s.	.006
	Ma	< .05	.030
Fehlende Klassendisziplin	*Deu*	< .05	.053
	Ma	< .05	.051

Tabelle 2 : Situations- und fachspezifische Langeweile (Intraklassenkorrelation)

Anmerkungen:
Stichprobengröße: $420 \leq N \leq 423$, da missing data.

Die Analysen (Programm: HLM Version 6.03; Raudenbush, Bryk & Congdon 2006) zeigen, dass die Intraklassenkorrelation *rho* bei neun von zehn Skalen um oder unter .05 liegt (vgl. Tabelle 2); folglich variiert die Einschätzung der Kinder nicht oder nur geringfügig in Abhängigkeit von der Klassenzugehörigkeit. Allerdings zeigen sich hierbei Unterschiede im Hinblick auf die untersuchten Situationen. Langeweile in Situationen Ungenutzter Lernzeit und Überforderung beantworten die Kinder weitgehend unabhängig von der Klassenzugehörigkeit. Verglichen damit spielt die Klassenzugehörigkeit eine größere Rolle, wenn es um die Einschätzung von

Langeweile bei Fehlender Lehrer-Schüler-Interaktion geht (*rho* = .09 in Mathematik). Weiterhin fällt auf, dass die Intraklassenkorrelationen in Deutsch geringer sind als in Mathematik. Insgesamt zeigen die Analysen, dass die eingeschätzte Intensität des Langeweileerlebens weitgehend unabhängig von der Klassenzugehörigkeit ist.

Fachspezifische Unterschiede: Alle Situationen werden im Fach Deutsch langweiliger eingeschätzt als in Mathematik. Sind die Unterschiede signifikant? Die Analyse erfordert fünf t-Tests, so dass zuvor eine Alpha-Adjustierung durchzuführen ist. Dafür wird das auf 5 Prozent festgesetzte α-Niveau ($p = .05$) durch die Anzahl der Signifikanztests geteilt. Bei einem Signifikanzniveau von $p \leq .01$ ist der Unterschied bei drei von fünf Unterrichtssituationen signifikant: Unterforderung [$t = 6.42$; $p < .01$; $d = .24$], Fehlende Lehrer-Schüler-Interaktion [$t = 4.72$; $p < .01$; $d = .18$], Überforderung [$t = 3.55$; $p < .01$; $d = .14$]. Trotz der Signifikanzen liegt nur bei Langeweile in Unterforderungssituationen ein kleiner Effekt zwischen den beiden Fächern vor. Lediglich Unterforderungssituationen werden also im Fach Deutsch etwas langweiliger eingeschätzt als in Mathematik.

Geschlechtsspezifische Unterschiede: Ob sich Jungen und Mädchen in ihren Einschätzungen zum Langeweileerleben unterscheiden, wird mit Hilfe von t-Tests bei unabhängigen Stichproben berechnet. In dem jeweiligen Fach werden fünf Tests gerechnet. Das Signifikanzniveau wird nach der Alpha-Adjustierung auf $p < .005$ festgelegt. Die Analysen zeigen, dass sich Jungen und Mädchen in ihrer Langeweileeinschätzung weder in Deutsch noch in Mathematik signifikant unterscheiden.

7. Relevanz der Ergebnisse für Lehrkräfte und Unterricht

Langeweile wird in Unterrichtssituationen erlebt, die durch eine unzureichende Passung und Adaptivität zwischen dem Unterrichtsangebot und den eigenen Fähigkeiten bzw. Bedürfnissen gekennzeichnet sind. Das betrifft sowohl Unter- als auch Überforderungssituationen. Schüler langweilen sich ferner, wenn die individuelle Lernzeit nicht aktiv genutzt wird, wenn der Unterricht eintönig und wenig abwechslungsreich erscheint oder es der Lehrkraft nicht gelingt, situationales Interesse für die Unterrichtsinhalte zu wecken. Damit beziehen sich die Kinder auf Aspekte, die aus der Unterrichtsqualitätsforschung bekannt sind (vgl. zsf. Helmke 2004; Meyer 2004).

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass Situationen der Unterforderung und Wiederholung ‚Spitzenreiter' im Langeweileerleben sind. Im Hinblick auf die Interpretation ist anzumerken, dass die Daten keine Auskunft darüber geben, inwieweit die Selbsteinschätzungen der Schüler zutreffen. Glauben sie – vielleicht zu Unrecht –, die Unterrichtsinhalte zu beherrschen, nur weil diese schon einmal Gegenstand des Unterrichts waren? Doch selbst wenn sich Kinder überschätzen – entscheidend ist, dass sie die jeweiligen Unterrichtssituationen als unterfordernd und langweilig erleben. Anzunehmen ist,

dass die Kinder aufgrund ihrer Langeweile abschalten und den Unterricht über sich ergehen lassen. Zu befürchten ist, dass sie keine kognitiven Anstrengungen mehr erbringen, die gerade in Wiederholungs- und Übungsphasen dazu beitragen, Fertigkeiten einzuschleifen und kognitive Strukturen zu festigen.

Gefragt nach den Ursachen schulischer Langeweile nennen Schüler nur selten bestimmte Unterrichtsinhalte oder Unterrichtsfächer. Stattdessen beziehen sie sich auf die Gestaltung des Unterrichts, also darauf, wie eine Sache im Unterricht zum Thema (gemacht) wird. Es kommt also offenbar „viel weniger darauf an, ob die Sache an sich interessant, anregend, herausfordernd ist oder wie man sie findet, sondern wie man sich mit ihr *beschäftigt*. […] Ein Phänomen oder einen Inhalt nicht als langweilig zu betrachten, bedeutet, ihn zu einer faszinierenden und herausfordernden Sache zu *machen*" (Deckert-Peaceman 2004, S. 6; Hervorhebung v. Verf.). Aufgabe der Lehrkraft ist es deshalb, im Unterricht Neugierde zu wecken, Nachdenken anzuregen und zu ermöglichen. Erst wenn die Kinder Gelegenheit haben, sich intensiv und ernsthaft mit einer Sache zu beschäftigen, können sie Sinnzusammenhänge erkennen. Dann entdecken sie Bezüge zwischen dem Unterrichtsinhalt und ihrer eigenen Lebenswelt und nehmen den Gegenstand als subjektiv bedeutsam wahr (Lohrmann 2011). Es werden Bildungsprozesse möglich. Und gefüllte Zeit kann zu erfüllter Zeit werden. Es mag ein widersprüchliches Phänomen sein, aber dem Lernen Zeit zu geben, kann Langeweile verhindern.

Potentiell langweilige Situationen sollten deshalb vermieden bzw. didaktisch anders gestaltet werden. Konkret bedeutet dies: Unterricht sollte Kompetenzerleben ermöglichen (Deci & Ryan 1985, 1993; Thomas 2011). Situationen der Unter- und Überforderung sollten deshalb durch qualitative Differenzierung vermieden werden. Die Ergebnisse zum Langeweileerleben in Wiederholungssituationen dürfen nicht dahingehend interpretiert werden, dass diese Unterrichtsphasen verzichtbar wären, aber das Wiederholen und Üben sollte anspruchsvoller gestaltet werden (Gudjons 2005; Meyer 2004, S. 104 ff.; Künsting & Lipowsky 2011). Zudem kann man die Kinder anregen, in der Wiederholung das Neue zu entdecken. Erfordert die Aufgabenstellung ein anderes Vorgehen? Wird der gleiche Sachverhalt bei der Wiederholung besser verstanden oder beherrscht? Lässt sich ein persönlicher Lernfortschritt erkennen?

Die Studie zeigt ferner, dass Lehrervorträge und Unterrichtsphasen, die durch mangelnde Lehrer-Schüler-Interaktionen gekennzeichnet sind, bei Schülern Langeweile auslösen. Diese Ergebnisse geben Anlass, die Kommunikation innerhalb der Klasse kritisch zu reflektieren. Wie steht es um die Verteilung von Redegelegenheiten und Redezeiten im Unterrichtsgespräch? Könnten eigene Redeanteile eingeschränkt werden? Könnte das Gespräch ergebnisoffener gestaltet werden, damit Situationen vermieden werden, wie sie durch die eingangs zitierte, letzte Schüleräußerung beschrieben wird.

Grundsätzlich gilt: Die Lehrkraft sollte die Motivierung der Schüler nicht nur beim Unterrichtseinstieg, sondern im Verlauf der gesamten Lernhandlung (also auch beim Üben) im Blick haben (vgl. Deci & Ryan 1985, 1993; Dewey

1913; Krapp 1998; Mitchell 1993). Denn positive emotionale Lernerfahrungen sind Voraussetzung für die Ausbildung von Interessen (Lohrmann & Hartinger 2011). „Es ist vergleichsweise leicht, in der Einstiegsphase des Unterrichts die Neugier für ein Thema zu wecken und kurzfristig die Aufmerksamkeit der Schüler gefangen zu nehmen. Doch im Hinblick auf die Erfordernisse einer lernwirksamen Motivierung ist damit noch wenig gewonnen. Denn das entscheidende motivationale Problem ist die Erzeugung einer Lernbereitschaft, die über den gesamten Zeitraum der Stofferarbeitung anhält." (Krapp 1998, S. 198)

Allerdings trägt die Lehrkraft nicht die alleinige Verantwortung für guten Unterricht. Auch Schülerinnen und Schüler sind Akteure des Unterrichts und sollten sich dieser Rolle bewusst sein. Das gemeinsame Gespräch über Unterricht, der Austausch über unterschiedliche Wahrnehmungen können Unterricht bereichern und zum Gelingen beitragen (Clausen 2002; Fichten & Meyer 1986, S. 151; Götz & Hartinger 2004, S. 22 f.). Dabei sollten Schüler auch erfahren, dass sie auch die Bereitschaft mitbringen müssen, „vermeintlich Langweiliges auszuhalten, das Sperrige und Monologische" (Schultz & Taffertshofer 2009, S. 40). Im Lernprozess sind kurzfristige Phasen der Langeweile von jenen Phasen zu unterscheiden, in denen sich das Langeweileerleben manifestiert und verfestigt. Minuten der kognitiven Abwesenheit, der Unterbrechung, des Abwartens sind vielleicht sogar ein notwendiger Teil eines Schulvormittags, weil sich kein Schüler über Stunden hinweg in gleicher Weise konzentrieren kann. Kinder brauchen reizarme Zeiten, in denen sie zur Ruhe kommen, bevor Neugierde und Entdeckungslust wieder erwachen können. „Denn ohne die Fähigkeit, eine gewisse Langeweile zu ertragen, führt man ein erbärmliches Leben, ein Leben, das aus ständiger Flucht vor der Langeweile besteht. Deshalb sollten alle Kinder dazu erzogen werden, sich langweilen zu können. Ein Kind ständig zu beschäftigen, hieße, einen wichtigen Teil seiner Erziehung zu versäumen." (Svendsen 2002, S. 152)

Literatur

Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Clausen, W. (2002). Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Springer.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39, 223-238.

Deckert-Peaceman, H. (2004). Kinder herausfordern. Raum und Zeit für Bildungsgelegenheiten in der Grundschule. Die Grundschulzeitschrift, 18 (171), 6-9.

Dewey, J. (1913). Interest and effort in education. Boston: Riverside Press.

Farrell, E., Peguero, G., Lindsey, R. & White, R. (1988). Giving voice to high school students: Pressure and boredom, Ya know what I'm sayin'? American Educational Research Journal, 25, 489-502.

Fichten, W. & Meyer, H. (1986). Das Lernen gemeinsam planen. Unterrichtsmethoden aus Lehrer- und Schülersicht. Friedrich Jahresheft (S. 148-152). Seelze: Friedrich-Verlag.

Fichten, W. (1993). Unterricht aus Schülersicht. Frankfurt: Lang.

Freeman, J. (1993). Boredom, high ability and achievement. In: V. Varma (Ed.), How and why children fail (pp. 29-40). London: Jessica Kingley.

Gallagher, J., Harradine, C. C. & Coleman, M. R. (1997). Challenge or boredom? Gifted students' view on their schooling. Roeper Review, 19, 132-136.

Geist, S. (2005). Schul-Zeit. Reflexionen von Schülerinnen und Schülern. Pädagogik, 57 (12), 20-22.

Götz, T. & Hartinger, A. (2004). Ein schönes Gefühl – mit Interesse lernen. Sache – Wort – Zahl, 32 (60), 19-23.

Götz, T., Frenzel, A. C. & Haag, L. (2006). Ursachen von Langeweile im Unterricht. Empirische Pädagogik, 20, 113-134.

Gudjons, H. (2005). Methoden und Strategien intelligenten Übens. Pädagogik, 57 (11), 12-15.

Harris, M. B. (2000). Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom. Journal of Applied Social Psychology, 30, 576-598.

Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität. Erfassen – bewerten – verbessern. Seelze: Kallmeyer.

Hill, A. B. & Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. British Journal of Psychology, 76, 235-240.

Holler-Nowitzki, B. & Meier, U. (1997). Langeweile – (k)ein Thema für die Unterrichtsforschung? Ergebnisse einer Schülerbefragung. Pädagogik, 49 (9), 31-34.

Illge, W. (1929). Zur Psychologie der Langeweile. Die neue deutsche Schule, 3, 981-988.

Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2005). How students describe the sources of their emotional and motivational experiences during the learning process: A qualitative approach. Learning and Instruction, 15, 465-480.

Kahl, R. (Hrsg.) (1983). Schule überleben. Handbuch für Unbelehrbare. Reinbek: Rowohlt.

Kanevsky, L. & Keighley, T. (2003). On gifted students in school. To produce or not to produce? Understanding boredom and the honor in underachievement. Roeper Review, 26 (1), 20-28.

Krapp, A. (1998). Entwicklung und Förderung von Interessen im Unterricht. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, 185-201.

Künsting, J. & Lipowsky, F. (2011). Üben. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 391-395). 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Larson, R. W. & Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. American Journal of Education, 99, 418-443.

Lipowsky, F. (2009). Unterricht. In E. Wild, J. Möller (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 73-101). Heidelberg: Springer.

Lohrmann, K. (2008). Langeweile im Unterricht. Münster: Waxmann.

Lohrmann, K. (2011). Kontextualisierung und Dekontextualisierung im Unterricht der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 397-401). 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lohrmann, K. & Hartinger, A. (2011). Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (S. 261-265). 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayring, P. (2003). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim: Beltz UTB.

Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaced structure in the secondary school mathematics classroom. Journal of Educational Psychology, 85, 424-436.

Morton-Williams, R. & Finch, S. (1968). Young school leavers. Report of a survey among young people, parents and teachers. London: Stationery Office.

Pekrun, R. (1998). Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein blinder Fleck der Unterrichtsforschung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, 230-248.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In: J. Heckhausen (Ed.), Motivational psychology of human development (pp. 143-163). Oxford: Elsevier.

Raudenbush, S., Bryk, A. & Congdon, R. (2006). Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling. Lincolnwood: Scientific Software International.

Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. British Journal of Educational Psychology, 45, 141-152.

Rothman, R. (1990). Educators focus attention on ways to boost student motivation. Education week, 10 (10), 1 und 12-16.

Schneider, S. (2005). Lernfreude und Schulangst. Wie es 8- bis 9-jährigen Kindern in der Grundschule geht. In: C. Alt (Hrsg.), Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Band 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen (S. 199-230). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Schultz, T. & Taffertshofer, B. (2009). Klassenzimmer ohne Kreidestaub. Immer mehr Schulen nutzen elektronische Tafeln – pädagogische Wunder darf man davon nicht erwarten. Süddeutsche Zeitung, 65, 12.1.2009.

Shaw, S. M., Caldwell, L. L. & Kleiber, D. A. (1996). Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. Journal of Leisure Research, 28, 274-292.

Svendsen, L. (2002). Kleine Philosophie der Langeweile. Frankfurt: Insel.

Thomas, B. (2011). Differenzierung. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (S. 360-367). 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Valtin, R., Wagner, C. & Schwippert, K. (2005). Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse – schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In: W. Bos, E.-M. Lankes, M. Prenzel, K. Schwippert, R. Valtin & G. Walther (Hrsg.), IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien (S. 187-238). Münster: Waxmann.

Vandewiele, M. (1980). On boredom on secondary school students in Senegal. The Journal of Genetic Psychology, 137, 267-274.

Kapitel 3
Zeiten und Räume

Sabine Brendel & Heike Seupel

„Den ganzen Tag bilden und betreuen?“ – Verzahnung zwischen Vor- und Nachmittag im Ganztag

Einleitung

Die Frage „Muss – kann – darf die Schule erziehen?“ stellt sich für Ganztagsschulen ganz besonders. Denn mit dieser Schulform wird in der Regel der Anspruch verbunden, nicht nur mehr zu bilden, sondern auch, mehr Leben in die Schule zu lassen. Dies stellt das Management und die Organisation von Schule ebenso wie die Lehr- und Leitungskräfte an Schulen, Eltern und besonders auch die Schüler/innen vor neue Herausforderungen.

In den letzten Jahren lässt sich ein massiver Ausbau von Ganztagsschulen in Deutschland feststellen.[1] Dieser ist bildungspolitisch intendiert, denn er wurde und wird nach dem Pisa-Schock von der Bundesregierung von 2004 bis (zunächst) 2009 mit erheblichem finanziellen Aufwand unterstützt: Im Rahmen des vier Milliarden Euro schweren „Investitionsprogramms Bildung und Betreuung“ (IZBB) soll vor allem der infrastrukturelle Ausbau von Ganztagsschulen bundesweit gefördert werden. Dies wird flankiert durch das pädagogische Begleitprogramm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“, das mit einem Volumen von jährlich ca. 4 Mio. Euro im selben Zeitraum den pädagogischen Ausbau qualitativ unterstützt.[2] Dies erfolgt in enger Zusammenarbeit mit den Bundesländern, die in etwa demselben Umfang Mittel wie der Bund, in Form von Personal- oder Sachmitteln, bereitstellen und im Einzelnen über die Art und Weise des Ausbaus von Ganztagsschulen entscheiden.

Dabei steht die Frage der Verbindung von Vor- und Nachmittag an zentraler Stelle, denn eine gelingende Verzahnung der vor- und nachmittäglichen Angebote ist die Voraussetzung dafür, dass die Chancen, die im Ausbau von Ganztagsschulen vor allem für das Entstehen einer neuen, für alle befriedigenden Lern- und Schulkultur liegen, auch genutzt werden können. Mit dieser Frage beschäftigen sich die Autorinnen in diesem Beitrag. Bei der Suche nach Antworten bieten sich verschiedene Zugänge an. Eine gelungene

---

[1] Waren es im Jahr 2003 ca. 1000 Ganztagsschulen, so wuchs die Zahl bis 2007 auf ca. 6.400, womit nun etwa jede sechste Schule, überwiegend Grundschulen, Ganztagsschule ist. (http://www.bundesregierung.de/nn_81262/Content/DE/Artikel/2007/09/2007-09-21-ganztagsschulen.html, Zugriff: 30.01.2009).

[2] Dieses pädagogische Begleitprogramm wird von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (Berlin) im Auftrag des BMBF koordiniert und geleitet; beide Autorinnen waren 2008 im Rahmen des Programms in leitenden Funktionen beschäftigt.

Verbindung erfordert nicht nur ein anderes Zeitkonzept an Schulen, sondern einen veränderten Unterricht (Zugang 5), dem eine entsprechende Ausbildung der Lehr- und Leitungskräfte an (Ganztags)Schulen (Zugang 4) voraus geht. Doch zuvor werden die an Ganztagsschulen formulierten Ansprüche (Zugang 1), die bisher vorliegenden empirischen Ergebnisse zur Verzahnung zwischen Vor- und Nachmittag (Zugang 2) sowie die Perspektiven und Erwartungen aus Sicht der Schüler/innen auf Ganztagsschule (Zugang 3) dargestellt.

1. Formulierte Ansprüche an Ganztagsschulen

Aufgrund der vor allem für Deutschland negativen Pisa-Ergebnisse war und ist der Ausbau von Ganztagsschulen mit vielfältigen Erwartungen und Hoffnungen unterschiedlicher Ziel- und Interessensgruppen verbunden:

- Von besonderer Bedeutung ist die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Leistung bzw. Schulerfolg.[3]
- Neben dem Abbau von Bildungsbenachteiligungen versprechen sich Politiker/innen, Pädagog/innen und die allgemeine Öffentlichkeit vor allem bessere Schulleistungen und eine verbesserte Balance von Familie und Beruf.
- Aus schulpädagogischer Sicht wird die Ganztagsschule als erweiterter Lern- und Erfahrungsraum gesehen. Auch die Umsetzung reformpädagogischer Intentionen, insbesondere die Realisierung einer kindgemäßen „Lebensschule“ wird hervorgehoben.
- Im Ganztagsschuldiskurs werden u. a. die Verbesserung des sozialen Klimas, höhere Leistungen, Verstärkung der Möglichkeiten des Demokratielernens sowie der Lernmöglichkeiten auch in der Freizeit aufgeführt.
- Aus Sicht von Eltern spielen eine gezieltere Förderung ihrer Kinder und die verlässliche Betreuung eine wichtige Rolle (Keuffer/Trautmann 2008, S. 559).

Eine weitere Argumentationslinie betrifft die vielfältigen Möglichkeiten zur Kooperation, zur Integration z. B. sozialpädagogischer Kompetenz in die Schule wie auch zur Erschließung außerschulischer Lernorte. Aus der Öffnung von Schule nach innen und außen ergeben sich auch Entlastungsmomente für die Lehrkräfte, z. B. die Auflösung des noch vorherrschenden Einzelkämpfertums durch multiprofessionelle Zusammenarbeit.

Nicht zuletzt ergibt sich aus den Schulgesetzen ein Auftrag an Schule zur Bildung *und* zur Erziehung, für dessen Umsetzung die Ganztagsschule zunächst vor allem mit einem „Mehr an Zeit“ aufwarten kann.

[3] Gerade diese Koppelung wird bei den Pisa-Studien immer wieder für Deutschland festgestellt; in keinem anderen der von der OECD untersuchten Länder ist dieser Zusammenhang so deutlich ausgeprägt wie in Deutschland.

Verbunden mit all diesem ist die Vorstellung einer besseren Verzahnung von Vor- und Nachmittag, von Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten sowie Freizeitangeboten, letztlich die Verknüpfung von Bildung, Erziehung und Betreuung.

Doch wird Ganztagsschule aktuell diesen Ansprüchen gerecht? Wird sie nicht überfrachtet mit Anforderungen? Vor dem Hintergrund empirischer Befunde zeigt sich, dass viele Ganztagsschulen ihre Potentiale noch nicht (ausreichend) nutzen. Dies betrifft vor allem auch die konzeptionelle Verknüpfung von Angeboten des Vor- und Nachmittags.

2. Empirische Ergebnisse zur Verzahnung von Vor- und Nachmittag

Ein Beleg für die Wirksamkeit ganztägiger Lernarrangements – sowohl mit Blick auf leistungs- und kompetenzsteigernde Effekte wie auch auf die Entkoppelung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg – steht (noch) aus. Die Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) bescheinigt den meisten der in die Längsschnittuntersuchung einbezogenen Ganztagsschulen, konzeptionell unterentwickelt zu sein (Holtappels et al. 2008). Zwar ergeben sich im Vergleich der beiden ersten Erhebungswellen 2005 und 2007 – eine weitere ist für 2009 geplant – positive Veränderungen hinsichtlich Angebot und Nutzung des Ganztags, auf der konzeptionellen Seite scheint der Entwicklungsprozess aber zu stagnieren.

Von einer wirklichen Verzahnung von Vor- und Nachmittag könne häufig nicht gesprochen werden. Das additive Nebeneinander von Unterricht und ergänzenden Angeboten ist vor allem für offene Modelle kennzeichnend (vgl. Holtappels, Kamski & Schnetzer 2007, S. 74). In gebundenen Formen findet sich eine stärkere (konzeptionelle) Verbindung häufiger. Doch obwohl sich gebundene Ganztagsschulen oft anspruchsvollere Ziele setzen, verfolgen sie diese in vielen Fällen nicht konsequent. Aussagen der befragten Schulleitungen unterstreichen die Befunde: Etwa 50% sehen an ihrer Schule nur wenig Verbindung von Unterricht und anderen Angeboten. Hinzu kommt, dass eine systematische Verknüpfung bislang nur in wenigen ganztägig organisierten Schulen im Schulkonzept oder -programm verankert ist (a. a. O., S. 43 ff.).

Beim Blick auf die Verteilung der Ganztagsschulmodelle lässt sich feststellen, dass die meisten der seit 2003 gegründeten so genannten „neuen Ganztagsschulen“ das offene Modell gewählt haben. Dies hat verschiedene Gründe: Zum einen stellt diese Form einen möglichen Einstieg in den einzelschulspezifischen Entwicklungsprozess hin zu einer „klassischen“ (gebundenen) Ganztagsschule dar. Zum anderen spielen politische Entscheidungen eine Rolle. Viele Bundesländer bevorzugen in ihren landesspezifischen Ganztagsschulprogrammen das offene Modell. Häufig wird als Begründung der Elternwille angeführt, weshalb ganztägige Lernarrangements auf Frei-

willigkeit basieren sollten.[4] In gebundener Form werden dagegen vor allem die „alten" Ganztagsschulen geführt, die z. T. bereits in den 1960er bzw. 70er Jahren gegründet wurden. Ausschlaggebend für die Wahl dieses Organisationsmodells war i. d. R. der Wunsch, reformpädagogische Ideen umzusetzen.

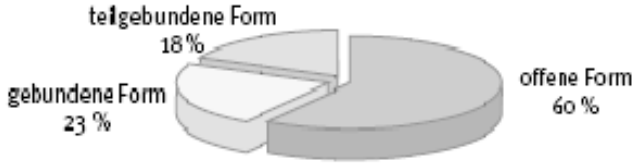


Abb. 3: Ganztagsschulen in Deutschland nach Organisationsformen, StEG 2005

Quelle: Holtappels, Kamski & Schnetzer 2007, S. 11

Obwohl die Ansätze für eine Verzahnung bislang eher vereinzelt und konzeptionell wenig fundiert sind, gibt es in der Praxis verschiedene Beispiele (a. a. O.). Eine besondere Bedeutung kommt dabei der Kooperation und dem Austausch zwischen Lehrerkollegium und weiterem pädagogisch tätigen Personal zu:

- Gemeinsame Fortbildungen von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal an ca. einem Drittel der Ganztagsschulen.
- An 50 % der Ganztagsschulen regelmäßig Verbindung von Projekt- und AG-Themen mit Unterrichtsthemen.
- Zusammenarbeit von Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal bei der Begleitung und Förderung einzelner Schüler/innen (bzw. -gruppen) an ca. drei Viertel der Ganztagsschulen.
- In mehr als 50 % der Ganztagsschulen kontinuierlicher Austausch zwischen Lehrkräften und weiterem pädagogischen Personal.

Nach der Skizzierung empirischer Befunde soll nun zunächst die Perspektive der Schüler/innen in den Blick genommen werden: Was brauchen und wollen Kinder und Jugendliche von/in einer Ganztagsschule?

[4] Dies drückt sich auch in den Begrifflichkeiten aus. So spricht man beispielsweise im Saarland von der „Freiwilligen Ganztagsschule", in Sachsen von „Schulen mit ganztägigen Angeboten" und in Rheinland-Pfalz von der „Ganztagsschule in Angebotsform".

3. Ganztagsschule aus Schüler/innensicht

Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter haben viele Bedürfnisse und entsprechend auch Wünsche an eine Ganztagsschule. Eine entwicklungsfördernde Schule nimmt die Belange der Kinder ernst. Zu berücksichtigen sind vor allem die grundlegenden Bedürfnisse von Kindern nach Bewegung und Körpererfahrung, danach, das eigene Umfeld eigenständig zu erkunden, etwas tun zu können, was man sich selbst ausgedacht hat, Wissen und Können zu erwerben und schließlich das Zusammensein mit Gleichaltrigen (Enderlein 2008, S. 14). Diese Bedürfnisse kommen auch in den (Veränderungs-)Wünschen von Kindern an Schule zum Ausdruck. Auf der Wunschliste stehen vor allem mehr (selbstbestimmte) Bewegung, weniger Hausaufgaben, mehr Projektarbeit, zusammen sein und arbeiten in kleinen Gruppen, mehr Gerechtigkeit und Unterstützung durch die Lehrkraft und nicht zuletzt, über Zeit selbst verfügen zu können. Der Wunsch nach einem schöneren und vielfältigeren Schulhof unterstreicht das Bedürfnis nach Aktivität, aber auch nach Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kindern (a. a. O., S. 37). Dem gegenüber sind Kinder in der Schule i. d. R. mit Erwartungen konfrontiert, still zu sitzen und leise zu sein. Sie müssen sich auf Dinge konzentrieren, die sich Erwachsene für sie ausgedacht haben und sie lernen beinah ausschließlich durch Erwachsene (a. a. O., S. 28).

Dies verdeutlicht die Diskrepanz zwischen dem, was Kinder brauchen und sich von der Schule wünschen, und den Erwartungen von Schule an Kinder. Und es ist davon auszugehen – dies im Sinne einer ersten These –, dass es auch Ganztagsschule (bislang) kaum gelingt, die Bedürfnisse von Kindern ausreichend zu berücksichtigen. Dennoch bleibt mit Ganztagsschule die Hoffnung verbunden, besser auf die Bedürfnisse von Kindern eingehen und ihre Lebenswelten einbeziehen zu können. Ein Ansatz ist dabei die Rhythmisierung des Schultags.

4. Strategien und Möglichkeiten der Rhythmisierung

Der Diskurs um die Verzahnung von Vor- und Nachmittag ist eng mit dem Begriff der „Rhythmisierung“ verbunden. Dahinter steht zunächst die Vorstellung, man könne eine dem „Biorhythmus“ gemäße Tagesstruktur – orientiert an entwicklungsphysiologischen Einsichten – schaffen. Es geht um wechselnde Phasen der An- und Entspannung, von Bewegung und Ruhe, Lernarbeit und Spiel.

Die Forderung an Ganztagsschule, das “Mehr an Zeit” besser zu nutzen, mündet in dem Ruf nach Konzepten zur Rhythmisierung, wobei es primär um Fragen der zeitlichen Gestaltung des Schultages geht. An diesem Begriffsverständnis wird zunehmend Kritik geübt. So sollte besser von „Zeitstrukturierung“ statt „Rhythmisierung“ gesprochen werden (Kolbe et al.

2006, 36). Burk schlägt die Unterscheidung von „Takt“ und „Rhythmisierung“ als Bestandteile von Zeitstrukturmodellen vor:

Takt	bezieht sich auf die schuleinheitlich festgelegte Zeitstruktur: Dauer und Abfolge von Blöcken und Pausen, Festlegung von bestimmten Abschnitten innerhalb eines Unterrichtsblocks (z. B. offener Anfang, Zeiten für jahrgangsübergreifendes Lernen)	Gelenkt durch: das System (z. B. Festlegungen im Schulkonzept)
Äußere Rhythmisierung	Wechsel von Lehr- und Lernformen einer Gruppe innerhalb eines Blocks (z.B. Stationenlernen, Wochenplanunterricht)	Gelenkt durch: agierende Lehrkraft, Kinder der Lerngruppe
Innere Rhythmisierung	Eigenrhythmus, individuelle Steuerung des Lernprozesses (z. B. Lernstrategien entwikkeln, Lernhilfe wahrnehmen)	Gelenkt durch: das einzelne Kind

vgl. Burk 2005, S. 68f.

Insgesamt geht es bei dem Bemühen um eine gelingende konzeptionelle Verzahnung von Vor- und Nachmittag jedoch weniger um Zeitgestaltung und Tagesablauf als vielmehr um die Ermöglichung erfolgreichen Lernens (Rabenstein 2008, S. 551). Kritisiert wird auch – u. a. von Rabenstein und Kolbe – die Annahme, es gäbe einen verallgemeinerbaren Rhythmus, obwohl bekannt ist, dass die individuelle Leistungskurve von vielen (individuellen) Faktoren abhängt. Dies aufnehmend werden verschiedene Strategien der Rhythmisierung vorgeschlagen (Kolbe et al. 2006, S. 12 ff.):

- Größere Zeiteinheiten schaffen, um individuelle Lernformen zu ermöglichen: z. B. Auflösung des 45-Minuten-Takts zugunsten längerer Unterrichtsblöcke. Dies erleichtert u. a. den Wechsel von Arbeits- und Sozialformen innerhalb der Blöcke.
- Zeitgewinn durch partielle Verkürzung von Zeittakten für neue/besondere Unterrichtsvorhaben: z. B. kann beim 40-Minuten-Modell die durch die Kürzung gewonnene Zeit zusammengefasst und für zusätzliche Projekte, Förderkurse o. ä. genutzt werden.
- Teambildung und Schaffung “autonomer” Lerneinheiten: Teams aus zwei bis fünf Lehrkräften (und Erzieher/innen) obliegt die Verantwortung für die inhaltliche und zeitliche Planung für ihre Lerngruppe/n (zu den besonderen Voraussetzungen siehe Kolbe et al. 2006, S. 14 f.).
- Koordinierung und Individualisierung des Lernens: Arbeit mit Wochen- und Jahresplänen (Beispiel Helene-Lange-Schule Wiesbaden: Dort ist im Jahresplan u. a. festgelegt, wie die Arbeit der Fächer verzahnt ist. Im Wochenplan stehen die verbindlichen Themen und Vorhaben).

- Zeitliche Flexibilisierung und Differenzierung der Lernorganisation: Strukturierung des Lernens durch unterschiedliche Lernorganisationsbereiche mit dem Ziel, Lernen zu individualisieren (Beispiel Max-Brauer-Schule Hamburg: Lernbüros und Werkstätten für verschiedene Fächer, Projekte zum fächerübergreifenden Lernen, Nutzung außerschulischer Lernorte).

Hieraus leitet sich eine zweite These ab: Zeit- und Strukturkonzepte sind induktiv statt deduktiv zu entwickeln, d. h. dass

- ausgehend von didaktischen Entscheidungen organisatorische Fragen (wie z. B. die zeitliche Gestaltung oder der Einsatz des Personals) geklärt werden müssen;
- ausgehend von den Lernformen das Lernen organisiert wird (z. B. durch Projektunterricht oder forschendes Lernen);
- dabei nicht nur die Tages- und Wochenstruktur, sondern auch das gesamte Schuljahr geplant werden sollte. Dies gibt für alle Beteiligten Sicherheit, bedeutet aber nicht, dass das gesamte Schuljahr en detail zu planen ist, jedoch Pufferzeiten für neue Lernformen, die andere Zeitformen benötigen, eingeplant werden müssten.

Zusammenfassend verweist dies darauf, dass die Entwicklung eines Zeitstrukturierungskonzepts eine einzelschulspezifische Entwicklungsaufgabe darstellt (Kolbe et al. 2006, S. 36). Dabei sind die jeweiligen räumlichen und personellen Bedingungen zu berücksichtigen.

5. Unterrichtsentwicklung

Die zweite These sagt aus, dass die in Schulen Tätigen zunächst konzeptionelle Überlegungen und Entscheidungen treffen sollten, um von dort aus die zeitliche Organisation der Ganztagsschule zu entwickeln. Dies führt unweigerlich zu einer entsprechenden Unterrichtsentwicklung: Durch die Ganztagsschulentwicklung wurde die Frage nach einer veränderten Lernkultur an Schulen weiter aktualisiert, wovon auch zentrale Fragen der Unterrichtsentwicklung berührt werden. Bei einer genaueren Betrachtung der fachwissenschaftlichen Debatte zur Unterrichtsentwicklung lässt sich im Zusammenhang mit dem Ganztagsschuldiskurs eine Neuauflage der reformpädagogischen Überlegungen feststellen. So werden von Ganztagsschulen Verbesserungen in verschiedenen Bereichen erwartet, u. a. für das soziale Klima, die Verbindung von informellem und formellem Lernen, die Wahrnehmung der Erziehungsaufgaben von Lehrkräften, die Lernmöglichkeiten auch in der Freizeit und das Demokratielernen (Keuffer & Trautmann 2008, S. 559; siehe auch Zugang 1). Diese – fast schon idealistischen – Forderungen führen kritische Beobachter/innen zu der ironischen Aussage Wunders, dass „... Die Ganztagsschule eine phantastische Schule (ist), weil sie eine Vielzahl von

Zwecken erreichen kann." (zit. n. a. a. O., S. 559). Sie gelten umso mehr für vollgebundene Ganztagsschulen: „Von einem deutlichen Ausbau ganztägiger Betreuungsangebote, besonders der ‚echten' Ganztagsschule mit rhythmisiertem Unterricht wird erwartet, dass sie auf all diese Probleme besser reagieren kann als die in Deutschland übliche Halbtagsschule" (Radisch & Klieme 2003, 15, zit. n. a. a. O., S. 559).

Doch auch wenn diese Formulierungen eine idealistische Nuance haben, so resultieren sie auch aus bislang viel zu selten umgesetzten Forderungen der deutschen Reformpädagogik, die durch entsprechende Unterrichts- und Lernkonzepte Lebenswelt nicht nur in die Schule holen, sondern Schule zur Lebenswelt machen und damit auch für eine bessere Befriedung der Bedürfnisse der Schüler/innen sorgen wollte.

Zugleich ist augenscheinlich, dass durch das Mehr an Zeit und den damit größeren Gestaltungsspielraum Ganztagsschulen tatsächlich auch reale Chancen bieten, die Lernkultur nachhaltig zu verändern. Denn das Mehr an Zeit ermöglicht einen breiteren und vielfältigeren Einsatz von aktivierenden Lernmethoden und innovativen Lehr- und Lernkonzepten wie z. B.

- eine breitere Umsetzung von Projektarbeit, problembasiertem oder forschendem Lernen, welches das Lernen der Schüler/innen in den Mittelpunkt stellt,
- einen variableren und breiteren Einsatz von aktivierenden didaktischen Methoden,
- einen mehrfachen Wechsel der Sozialformen und damit stärkerer Wechsel von kooperativem Lernen und individuellem Lernen, um aktive und passive Parts bei Schüler/innen und Lehrer/innen zu ermöglichen,
- individuelle Förderung von einzelnen Schüler/innen oder kleineren Schülergruppen.

Die dritte These lautet hier also: Auch wenn bei den Forderungen aus dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs an Ganztagsschulen auf reformpädagogische Überlegungen rekurriert wird, so bieten diese viele Chancen zur grundsätzlichen Veränderung und Verbesserung der Lernkultur. Diese gilt es (endlich!) zu nutzen.

Da der Unterricht, dessen Gestaltung und damit auch Entwicklung das zentrale Geschäft von Lehrkräften ist, stellt die Unterrichtsentwicklung und die damit verbundene Veränderung der Lernkultur eine zentrale Aufgabe für diese dar. Da diese in der Aus- und Weiterbildung darauf vorbereitet werden, wird abschließend die Lehrer/innenbildung in den Blick genommen.

6. Lehrer/innenbildung

Mit dem Ausbau von Ganztagsschulen, der damit verbundenen Hoffnung und den wieder erwachten Erwartungen (siehe oben), aus der Halbtagsschule

eine „Lebensschule“ zu machen, wird die zentrale Aufgabe der Lehrkräfte an Schulen – nämlich das Unterrichten – hinterfragt: Ist das Kerngeschäft der Lehrkräfte „Unterricht“ oder „Lernen“? Hinzu kommt, dass mit der Ganztagsbildung und den Angeboten am Nachmittag in einem konventionellen, additiven Verständnis auch das informelle Lernen[5] stärker Einzug in die Schule hält. Dadurch wie auch durch die Prämisse der Ganztagsbildung, dass schulische und nicht-schulische Einrichtungen im Hinblick auf ganzheitliche Bildungs- und Betreuungskonzepte zusammen arbeiten müssen, verändern sich die Anforderungen an Lehrkräfte. Das stellt die Frage der Lehrerbildung in den Mittelpunkt: (Wie) werden die heutigen Lehrkräfte durch ihre Ausbildung darauf vorbereitet?

Die bisherige Ausbildung von Lehrer/innen hat zum Ziel, diese zu Expert/innen für den Unterricht zu machen. Die Aufgabe der Lehrer/innenbildung liegt demnach darin, den zukünftigen Lehrkräften Kompetenzen im Vorbereiten, Durchführen und Nachbereiten von Unterricht bzw. deren Ergebnissen in Form von Prüfungen sowie die jeweiligen Fachkenntnisse (je nach Fächer- bzw. Schulartenwahl der potenziellen Absolvent/innen) zu vermitteln. Eine Vermittlung in den so genannten Schlüsselqualifikationen (vgl. hierzu Knauf/Knauf 2003) wie z. B. Team- und Kommunikationsfähigkeit oder Projektmanagement gehört demnach nicht in diesen Kanon.[6]

Die empirische Realität belegt, dass 90 Prozent des tatsächlichen Unterrichts über Belehrung und fragend-erörternde Unterrichtsgespräche (vgl. Burow & Pauli 2004) erfolgt. Demnach spielt eine methodisch-didaktische Variante der Unterrichtsgestaltung – nämlich der Frontalunterricht – die Hauptrolle im Unterrichtsalltag. Andere Kenntnisse über didaktische Methoden oder Lernkonzepte (wie forschendes Lernen, Projektunterricht etc.) werden eventuell vielleicht sogar in der Ausbildung erworben[7], aber keinesfalls so gelernt, dass sie im Unterrichtsalltag breit umgesetzt werden.

Damit zukünftig eine größere methodische Varianz, eine größere Vielfalt an Lernkonzepten im Unterricht eingesetzt und die Chancen von Ganztagsschulen genutzt werden, müssen – so die vierte These – zukünftige Lehrkräfte (nicht nur an Ganztagsschulen) kompetenzorientiert und als Expert/innen für Lernen statt für Unterrichten ausgebildet werden.

Dies böte zudem die Möglichkeit, neuere Erkenntnisse der Lerntheorie und -empirie in die Ausbildung der zukünftigen Lehrer/innen umzusetzen

---

[5] Zur Unterscheidung: informelles Lernen findet i. d. R. außerhalb von strukturierten Lehr- und Lernangeboten von Bildungseinrichtungen jeder Art statt. Schulisches Lernen wird dagegen unter „formellem Lernen“ gefasst, denn dabei findet Lernen strukturiert, unter Anleitung und in Bezug auf ein Programm, auf Zertifikate, Lehrpläne etc. statt (siehe hierzu auch: Keuffer & Trautmann 2008, S. 257 f).

[6] Im Rahmen der neuen BA-/MA-Studiengänge, die in einigen Ländern auch für die Lehrerbildungsstudiengänge (siehe z. B. NRW) entwickelt wurden, werden z. T. gesonderte Angebote zu Schlüsselqualifikationen durchgeführt. Diese sind aber jeweils fachfern und damit mit der praktischen und theoretischen Ausbildung im jeweiligen Studienfach keineswegs verbunden.

[7] Zu der Frage, ob bzw. wie diese in der Ausbildung, vielleicht gerade der eigentlich stärker praxisorientierten so genannten zweiten Phase der Lehrer/innenbildung, vermittelt werden, liegen keine empirischen Ergebnisse vor.

und den „Shift from Teaching to Learning“ (vgl. Welbers & Gaus 2005) auch an den Schulen einzuführen. Nach der dahinter stehenden konstruktivistischen Lerntheorie (vgl. Siefert 2005, Arnold 2007) steht im Unterrichtsgeschehen das Lernen der Lernsubjekte im Mittelpunkt des Geschehens. Das Kerngeschäft von Lehrkräften ist dabei die Förderung von Lernen und nicht das Vermitteln eines festgelegten Stoffs. Empirische Ergebnisse, auf denen diese Theorie des „Shifts“ basiert, belegen, dass Lernen nur dann funktioniert und stattfindet, wenn das jeweilige Lernsubjekt die Möglichkeit hat, je individuelle Anschlüsse des neu Gehörten bzw. Gelesenen an schon vorhandenes Wissen bzw. kognitive Strukturen zu „bauen“. Dies geschieht nur durch Eigenaktivität des Lernsubjekts. Die Aufgabe der Lehrkräfte liegt demnach darin, den Raum für die Eigenaktivität des Lernsubjekts (kollektiv oder individuell) zu ermöglichen, eine breite Palette von Anknüpfungsmöglichkeiten anzubieten sowie eine konstruktive Lernatmosphäre zu schaffen.[8] Die Rolle der Lehrkräfte wandelt sich dabei ganz entscheidend, nämlich von Wissensvermittler/innen zu Moderator/innen von Lernprozessen.

7. Zusammenfassung und Fazit

Ausgehend von verschiedenen Zugängen lassen sich die dort jeweils entwickelten Thesen wie folgt zusammenfassen:

These 1

Bedürfnisse von Kindern werden (bislang) an Ganztagsschulen noch nicht genügend berücksichtigt.

These 2

Zeitstrukturen für Ganztagsschulmodelle sind von innen heraus und damit induktiv zu entwickeln, d. h. ausgehend von didaktischen Entscheidungen sind organisatorische Fragen zu klären.

These 3

Auch wenn im Ganztagsdiskurs auf reformpädagogische Überlegungen rekurriert wird, bieten Ganztagsschulen viele Chancen zur grundsätzlichen Veränderung und Verbesserung der Lernkultur. Diese gilt es (endlich!) zu nutzen.

[8] Ausführliche Beschreibungen und auch empirische Herleitungen dieses Konzepts „Shift from Teaching to Learning“ sind z. B. zu finden in: für die Hochschulbildung: Welbers & Gaus (Hrsg.) 2005; für die Lehrerbildung: Kraler & Schratz 2006, S. 57-62.

These 4

Zukünftige Lehrkräfte – nicht nur an Ganztagsschulen – müssen kompetenzorientiert und als Expert/innen für Lernen ausgebildet werden. Nur so kann Lernkultur verändert werden.

Das Zusammenspiel dieser vier Thesen böte – würden sie umgesetzt – eine gute Voraussetzung, Schul- und Unterrichtskultur nachhaltig zu verändern und zöge folgende Konsequenzen nach sich:

- in der Schulorganisation: eine inhaltlich orientierte Verzahnung von Vor- und Nachmittag,
- im Unterrichtsgeschehen: eine größere Vielfalt an didaktischen Methoden und innovativen Lernkonzepten,
- im individuellen wie kollektiven Lerngeschehen: eine stärkere aktive Beteiligung der Schüler/innen und damit
- mehr motivierte Schüler/innen,
- eine wirkliche Zusammenarbeit von verschiedenen pädagogischen Professionen und dadurch
- eine deutliche Entlastung der einzelnen Lehrkräfte,
- mehr Kreativität in der Umsetzung des Lerngeschehens und eine Vielfalt an fantasievollen Lösungen von Einzelproblemen durch die Zusammenarbeit von verschiedenen Professionen und die Beteiligung von Schüler/innen.

Dies führte letztendlich zu mehr und tatsächlicher Veränderung an den Schulen, ist allen Schulen zu wünschen und wäre aus Sicht der Autorinnen auch umsetzbar. Der aktuelle massive Ausbau von Ganztagsschulen bietet dafür gute Voraussetzungen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die (Weiter-) Entwicklung der Lehr- und Lernkultur eine überwiegend einzelschulspezifische Aufgabe ist. Und hierbei sollten Ganztagsschulen nicht allein gelassen werden. Mit einem Unterstützungssystem zur Beratung und Begleitung von Ganztagsschulen und zur Qualifizierung aller dort tätigen (pädagogischen) Professionen, wie es beispielsweise das bundesweite Begleitprogramm „Ideen für Mehr! Ganztägig lernen.“ und verschiedene Landesfortbildungsinstitute vorhalten, können wichtige Impulse mit Blick auf eine stärker qualitative Ganztagsschulentwicklung gegeben werden. Damit kann der dringend notwendige Anfang nicht nur für eine bessere Verzahnung von Vor- und Nachmittag, sondern auch für die Lernkultur im Allgemeinen gemacht werden. Dieser dort getätigte Anfang könnte aufgrund des fast flächendeckenden Ausbaus von Ganztagsschulen eine große Breitenwirkung erzielen.

Literatur

Arnold, R. & Gomez Tutor, C. (2007). Grundlinien einer Ermöglichungsdidaktik. Bielefeld: Luchterhand-Verlag.

Burow, O.-A. & Pauli, B. (2004). Ganztagsbildung. Von der Unterrichtsanstalt zum Kreativen Feld. Literaturanalyse im Auftrag der Stadt Frankfurt. Schulamt Kassel.

Burk, K. (2005). Zeitstrukturmodelle. In: Höhmann, K., Holtappels, H.G., Kamski, I. & Schnetzer, Th. (Hrsg.): Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele, 66-71. Dortmund.

Craler, Ch. (2008). Lehrerbildung. In: Coelen, Th. & Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch, 765-775. Wiesbaden.

Enderlein, O. (2008). Ganztagsschule … aus Sicht der Kinder: weniger oder mehr Lebensqualität. Berlin.

Enderlein, O., Schattat, N. & Welsch, M. (2008). Die Schule gesund machen! Eine Einladung zum Umdenken. Berlin.

Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, Th. & Stecher, L. (Hrsg.) (2008). Ganztagsschule in Deutschland. Weinheim/München.

Holtappels, H.G., Kamski, I. & Schnetzer, Th. (2007). Ganztagsschule im Spiegel der Forschung. Zentrale Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG) – Eine Informationsbroschüre. Berlin.

Höhmann, K., Holtappels, H. G., Kamski, I. & Schnetzer, Th. (2005). Entwicklung und Organisation von Ganztagsschulen. Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund.

Kraler, Ch. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Vom allwissenden Lerhmeistern zu starken Lernräumen. In: Chisholm, L., Möller, H. & Schratz, M. (Hrsg.): Bildung schafft Zukunft, 46-65. Innsbruck: iup.

Keuffer, J. & Trautmann, M. (2008). Unterricht. In: Coelen, Th. & Otto, H.-U. (Hrsg.): a.a.O., 557-565.

Kolbe, F. U., Rabenstein, K. & Reh, S. (2006). „Rhythmisierung“. Hinweise für die Planung von Fortbildungsmodulen für Moderatoren. Expertise. Berlin/Mainz.

Kraler, Ch. & Schratz, M. (2006). Neue Lernkulturen: Von allwissenden Lehrmeistern zu starken Lernräumen. In: Chisholm, L., Möller, H. & Schratz, M. (Hrsg.): Bildung schafft Zukunft, 46-65. Innsbruck.

Knauf, H. & Knauf, M. (Hrsg.) (2005). Schlüsselqualifikationen praktisch. Bielefeld.

Rabenstein, K. (2008). Rhythmisierung. In: Coelen, Th. & Otto, H.-U. (Hrsg.): a.a.O., 548-556.

Siebert, H. (2003). Didaktisches Handeln. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. Bielefeld: Luchterhand-Verlag.

Terhart, E. (2001): Lehrerberuf: Arbeitsplatz, Biographie, Profession. In: Altrichter, H., Schley, W. & Schratz, M. (Hrsg.): Handbuch zu Schulentwicklung, 560-585. Innsbruck: Studienverlag.

Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ Berlin und Brandenburg (Hrsg.) (2007). Lernen für den GanzTag. Modul 3. Rhythmisierung an Ganztagsschulen. Berlin. Siehe auch unter. http://ganztag-blk.de/ganztags-box

Welbers, U. & Gaus, O. (Hrsg.) (2005). The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Bielefeld.

Anne Sliwka

Service Learning an Ganztagsschulen: Etwas für andere tun und selbst dabei lernen

1. Service Learning – Was ist das?

Schüler der 9. Klasse einer Hauptschule arbeiten einen Nachmittag in der Woche als Lernmentoren für Kinder, deren Muttersprache nicht deutsch ist. Im Unterricht reflektieren sie diese Erfahrung gemeinsam und befassen sich mit dem Thema „Migration".

Elftklässler an einem Gymnasium entwickeln im Wirtschaftsunterricht eine Marketing-Strategie für die Produkte einer Werkstätte für Behinderte der Lebenshilfe. Ein Schüler gestaltet im Rahmen seiner Facharbeit eine Internetseite, mit deren Hilfe die Werkstätte ihre Produkte online vermarkten kann. Im Deutschunterricht schreiben die Schüler journalistische Texte über die Arbeit der Lebenshilfe und veröffentlichen diese in regionalen Zeitungen.

Schüler der zehnten Klasse einer Realschule entwickeln eine Ausstellung zum Thema Naturphänomene mit Ausstellungswänden und Experimenten und gehen mit dieser Ausstellung jeweils tageweise auf Tournee in Grundschulen und auf die Kinderstation eines Krankenhauses.

Service Learning bedeutet: Schülerinnen und Schüler engagieren sich im Rahmen schulischer Bildung für das Gemeinwohl, erarbeiten dadurch curriculare Lerninhalte und entwickeln vielfältige Kompetenzen. Viele Studien belegen inzwischen den Erfolg dieser Lernmethodik, wenn folgende Qualitätskriterien[1] Berücksichtigung finden:

- Die Service Learning Projekte reagieren auf einen echten Bedarf. Die Schüler übernehmen eine sinnvolle, nützliche Aufgabe.
- Die Projekte sind nicht extracurricular, sondern Teil des Unterrichts und werden gezielt mit Inhalten des Curriculums verknüpft.
- Die Projekte führen die Schüler aus der Schule hinaus in die Gemeinde an neue Lernorte. Sie erhalten dort die Möglichkeit, in der Schule erlerntes Wissen in authentischen Kontexten anzuwenden.
- Im Rahmen von Schule und Unterricht erhalten die Schüler regelmäßig zur Reflexion ihrer Handlungserfahrungen Gelegenheit.

1 Die vier Qualitätsstandards wurden vom Netzwerk der deutschen Service Learning-Schulen erarbeitet und spiegeln die Forschungserkenntnisse zu den Bedingungen der Wirksamkeit dieses Lernansatzes wider.

Die Idee des Service Learning stammt aus Nordamerika. In Kanada und den USA sind alle Schulen Ganztagsschulen, in denen Unterricht bis 15:30 Uhr oder 16:00 Uhr am Nachmittag stattfindet. Dort unterscheidet man zwischen Community Service und Service Learning. Community Service bezeichnet eine ehrenamtliche Tätigkeit, einen freiwilligen Dienst in der Gemeinde, der nicht zwingend von der Schule initiiert oder an diese angebunden sein muss, es aber sein kann. Service Learning bezeichnet dagegen eine ehrenamtliche Dienstleistung in der und für die Gemeinde, die gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen einer Schule (oder Hochschule) verknüpft ist. Viele der Ganztagsschulen in den USA und Kanada bauen Phasen des Service Learning in ihren rhythmisierten Tages- und Wochenverlauf ein.

Oft beginnen Service Learning Projekte mit einer Forschungsphase. Schüler und Lehrer erforschen das lokale und regionale Umfeld der Schule und identifizieren die wichtigsten Herausforderungen und Probleme. Diese Phase hat einen eigenen pädagogischen Wert. Hier lernen Schüler, ihr Umfeld wahrzunehmen, sich in andere Menschen einzufühlen und deren Bedürfnisse zu erkennen und zu verstehen. Für die Phase der Recherche haben Praktiker in den USA eine Reihe von methodischen Arbeitsbausteinen, wie zum Beispiel die Forschungsmethodik „Schüler als Gemeindedetektive", entwickelt (vgl. dazu auch Sliwka & Frank 2004).

In der Entwicklung von Lösungsansätzen arbeiten die Schüler eng mit staatlichen oder zivil-gesellschaftlichen Partnerorganisationen in der Gemeinde zusammen. In der Planung ihres Arbeitsprozesses wenden sie Projektmanagementmethoden an. Im Unterricht erarbeiten sie sich Wissen und üben Kompetenzen, die zur Umsetzung des Projekts notwendig sind. Fachliche Inhalte werden so direkt in einem authentischen Problemkontext eingesetzt, „ausprobiert" und auf ihre Anwendbarkeit überprüft. Der Dienst am Gemeinwohl wird für die Erreichung fachlicher und überfachlicher Lernziele genutzt und führt diese Inhalte direkt einer „sozialen Nutzung" zu. So kann sich Schülern die soziale Bedeutung schulischer Bildungsinhalte am eigenen Handeln erschließen.

In regelmäßigen Abständen reflektieren die Schüler im Unterricht systematisch ihre Erfahrungen und Lernprozesse in dieser Arbeit. Die außerhalb der Schule erworbenen Erfahrung werden also in die Schule zurückgebunden: Was haben die Schüler getan und was wurde dabei erreicht? Wie haben die Schüler die Arbeit erlebt und wie interpretieren sie ihre Erfahrungen? Was haben sie dabei über sich selbst, über andere Menschen, über die Lerninhalte gelernt? Haben sie erreicht, was sie erreichen wollten? Wenn nein, warum? Wo könnten sie die neu erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten sonst noch anwenden? In welchem Zusammenhang steht das eigene Handeln und die eigene Rolle mit größeren ethischen, sozialen und gesellschaftspolitischen Fragen?

Reflexionen dieser Art machen Schülern ihren Lernprozess bewusst und lassen sie eigene Fähigkeiten, Stärken und Schwächen erkennen. Unterstützt

wird dieser Prozess durch formative Rückmeldung, die sie von ihren Mitschülern, Lehrern, Partnerorganisationen in der Gemeinde und den Menschen, für die sie arbeiten, erhalten. So lernen sie etwas über sich selbst und entwickeln Handlungsfähigkeit.

2. Geschichte und theoretischer Hintergrund des Service Learning

Service Learning ist ein Teilbereich der in Nordamerika traditionell gut entwickelten *experiental education*, also des „Lernens durch Erfahrung". Ausgehend von der progressiven Pädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts (John Dewey, William Kilpatrick u. a.) entwickelte sich an vielen Schulen in den USA schon im frühen 20. Jahrhundert eine Kultur der Kooperation zwischen Schule und Gemeinde (community). Schon im Laufe des 20. Jahrhunderts finden sich in der US-amerikanischen Pädagogik einzelne Initiativen zur Entwicklung des Service-Gedankens in der Schulpädagogik.

Erst seit Mitte der 80er Jahre ist jedoch eine systematische Vernetzung von Einzelinitiativen zugunsten einer nationalen Bewegung für Service Learning zu beobachten. Zwischen 1984 und 1990 wurden in den USA eine Reihe von Assoziationen (z.B. Campus Compact und Youth Service America) gegründet, die aus der Idee des Service Learning eine Bildungsreformbewegung werden ließen. Seit den frühen 90er Jahren trugen Gesetze dazu bei, dass öffentliche Mittel für die Entwicklung von Service Learning-Programmen verfügbar gemacht wurden und sich eine feste Infrastruktur für Service Learning entwickeln konnte. Der 1990 verabschiedete National and Community Service Act bildete die Grundlage für die Finanzierung von Förderprogrammen und Trainingsangeboten in allen 50 amerikanischen Bundesstaaten. Der 1993 unter Präsident Bill Clinton verabschiedete National and Community Service Trust Act schuf erstmals eine übergreifende Definition von Service Learning und verhalf bestehenden Programme an Schulen und Hochschulen damit zu einer bessere Legitimationsgrundlage.

Diese Entwicklung fiel zeitlich zusammen mit der Wirkung neuer Erkenntnisse der Kognitionsforschung auf die Schulpädagogik: Wirkungsvoller Unterricht lässt Schüler aktiv lernen, schafft möglichst authentische Lernsituationen, in denen Schüler Wissen und Kompetenzen in wirklichkeitsnahen und als relevant empfundenen Erfahrungen aufbauen können (Caine und Caine 1994).

Vor dem Hintergrund positiver Ergebnisse von Wirkungsstudien schlossen sich im Jahr 2003 mehr als fünfzig namhafte amerikanische Wissenschaftler sowie Vertreter zivilgesellschaftlicher Assoziationen und Stiftungen zusammen, um in dem markant formulierten Positionspapier „The Civic Mission of Schools" (2003) gemeinsam ihrer Forderung nach einer stärkeren politischen Unterstützung für die Umsetzung einer handlungs- und erfah-

rungsorientierten Civic Education an amerikanischen Schulen Nachdruck zu verleihen.

Inzwischen ist Service Learning in allen Bundesstaaten der USA curricular verankert. Einige Staaten, wie zum Beispiel Maryland, haben die Teilnahme an Service Learning für Schüler zur Verpflichtung gemacht. Wie weit die Idee vom Lernen in der Gemeinde mittlerweile verbreitet ist, wird an folgenden Daten (Community Service and Service Learning in US Public Schools 2004) deutlich:

- Nach Schätzungen nehmen an weiterführenden öffentlichen Schulen mehr als die Hälfte aller Schüler an Community Service oder Service Learning Aktivitäten teil.
- 32% aller amerikanischen Schulen boten im Jahr 2004 Service Learning Aktivitäten für ihre Schüler an. Unter den High Schools (Klasse 9-12) war es fast jede zweite Schule, aber auch jede dritte Mittelschule (Klasse 6-8) und jede vierte Grundschule.
- Am häufigsten finden Service Projekte im Unterricht einzelner Fächer statt, gefolgt von Service Projekten für ganze Jahrgangsstufen. An 80% der Schulen, die Service Learning anbieten, finden kurzfristige Projekte statt. 39% der Schulen bieten Projekt an, die über ein ganzes Schuljahr laufen.

Auch in mehreren anderen Ländern sind in den letzten Jahren bildungspolitische Initiativen zugunsten von sozialem Engagement von Schülern im Rahmen schulischer Bildung zu beobachten. In England, beispielsweise, wurde Citizenship Education im September 2002 verpflichtender Bestandteil des nationalen Schulcurriculums. Citizenship, also bürgerschaftliches Engagement, wird für Schüler durch Handlungserfahrungen im Kontext von Schule erlebbar. Dabei geht es um die Wahrnehmung der eigenen sozialen und ethischen Verantwortung, der kognitiven Fähigkeit zum politischen Denken und Handeln und des Engagements der Schüler in und für ihr Lebensumfeld (Crick 1998, S. 13). „Community involvement“ durch soziales Engagement von Schülern ist an englischen Schulen nun im Rahmen des Schulcurriculums bildungspolitisch gefordert und wird unterstützt. Englische Schüler sollen die Schule als aktive Bürger („active citizens“) verlassen, die als gestaltende Kräfte am sozialen und politischen Leben der Gesellschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen können und wollen.

3. Wirkungen von Service Learning

Über die Wirkung von Service Learning ist eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen durchgeführt worden. Die meisten Studien belegen einen positiven Einfluss dieser Lernform. Die stärkste und beständigste Wirkung hat Service Learning auf die persönlichen Eigenschaften und sozialen Kompetenzen von Schülern. Service-Projekte bieten Schülern Gelegenheit zur Übernahme von Verantwortung in realen Problemkontexten. Die ent-

wicklungs-psychologische Forschung zeigt, dass solche Selbstwirksamkeitserfahrungen sowohl die intellektuelle als auch die sozio-moralische Entwicklung beteiligter Jugendlicher positiv beeinflussen. (Weiler et al. 1998; Scales, Blyth, Berkas & Kielsmeier 2000).

Studien zur kognitiven Entwicklung deuten an, dass problemlösendes Lernen in authentischen Kontexten Lernmotivation auch bei lernschwachen Schülern steigert (Duckenfield und Swanson 1992) und bei professioneller Durchführung und Begleitung der Projekte verständnisintensives kognitives Lernen für Schüler auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen ermöglicht (Marcus, Howard & King 1993; Santmire, Giraud & Grosskopf 1999). Komplexe Fähigkeiten der Selbstorganisation und unternehmerisches Handeln werden in projektorientierten Lernprozessen mit externen Partnern eher gefördert als im klassischen lehrerzentrierten Unterricht. In verschiedenen Studien wurden weitere positive Effekte auf die Charaktereigenschaften von Schülern beobachtet. Dazu zählen:

- gesteigertes Verantwortungsbewusstsein (Johnson & Notah 1999; Weiler et al. 1998; Melchior & Orr 1995)
- höheres Selbstwertgefühl (Johnson & Notah 1999; Waterman 1993; Conrad & Hedin 1982)
- verbesserte soziale Kompetenzen (Furco 2002)
- bessere Kommunikationsfähigkeit mit Lehrern und anderen Erwachsenen (Furco 2002; Weiler et al. 1998)
- ungezwungener Umgang mit Menschen anderer Herkunft (Melchior & Bailis 2002; Scales, Blyth, Berkas & Kielsmeier 2000; Melchior 1999; Loesch-Griffin, Petrides & Pratt 1995).

Die Begegnung mit sozialen und ethnischen Gruppen außerhalb des unmittelbaren Lebensumfeld der Schüler stärkt die soziale Kohäsion einer Gemeinde. Zwischen den Schülern, ihren Gemeindepartnern und den sozialen Gruppen, mit denen sie in Projekten arbeiten, entwickeln sich zivilgesellschaftliche Bindungen. Kommunikation über gemeinsame Projekte stärkt Empathie und bildet eine Grundlage für die weitere Entwicklung einer eng vernetzten Zivilgesellschaft vor Ort, die zur Lösung von lokalen Problemen auf eigene Kräfte setzen kann. Es findet *bridging*, also Kommunikation und Kooperation zwischen unterschiedlichen sozialen, ethnischen und religiösen Gruppen statt, wie es Putnam (2000) als zentrale Form der Entwicklung sozialen Kapitals beschrieben hat. Service-Erfahrungen bieten Gelegenheiten zu Kommunikation und Kooperation zwischen Menschen, die sich im privaten Leben selten oder nie begegnen würden. Schüler, die über mehrere Wochen an Projekten des Service Learning teilgenommen haben, zeigen eine positivere Einschätzung von gesellschaftlicher Vielfalt (Melchior und Bailis 2002). Service Learning führt zu einem Abbau von Vorurteilen und zu einer positiveren Wahrnehmung zwischen sozialen oder ethnischen Gruppen (Boyle-Baise 2001; Eyler & Giles 1999; Green & Diehm 1995).

Mehrere Studien sehen einen Zusammenhang zwischen der Teilnahme an Service Learning und einer ausgeprägteren Sensibilität für moralische und ethische Fragen (Conrad & Hedin 1982; Yates & Youniss 1996). Eine neue Längsschnittstudie von Kahne und Sporte (Circle 2007) zur Wirkung von Service Learning deutet an, dass die Bereitschaft von Jugendlichen zu aktivem zivilgesellschaftlichem Engagement durch die Beteiligung an den Projekten deutlich gestärkt wird. Schüler, die an Service Learning teilnehmen,

- sind zudem sensibler für Probleme in ihrer Gemeinde (Yates & Youniss 1996),
- haben eines ausgeprägteres soziales Verantwortungsbewusstsein (Furco 2002; Melchior & Bailis 2002; Dalton & Petrie 1997),
- partizipieren häufiger an gesellschaftspolitischen Aktivitäten (Melchior & Bailis 2002) und
- haben eine ausgeprägtere politische Identität (Yates & Youniss 1997).

Yates und Youniss (1996) untersuchten die Aufsätze und Lerntagebücher von Schülern, die im Rahmen eines Service Learning Projekts in einer Suppenküche für Obdachlose arbeiteten, um zu ermitteln, ob reflektierte Service Learning Erfahrungen die Entwicklung der Identität in der Adoleszenz beeinflussen. Sie beziehen sich auf Eriksons Aussage (1992), dass Jugendliche in ihrer Identitätsentwicklung transzendente Einstellungen entwickeln, die über sie selbst, ihre Familie und Freunde hinausweisen und ihnen ein Bewusstsein historischer Kontinuität vermitteln. Die höchste Stufe der Transzendenz wird in Gedanken über soziale, politische und ethische Fragen gesehen, auch in Überlegungen der Jugendlichen über mögliche Maßnahmen zur Veränderung und Beseitigung gesellschaftlicher Problemlagen. Tatsächlich konnten Yates und Youniss feststellen, dass sich infolge von Service Learning Erfahrungen mit Gruppen von Menschen, die außerhalb der üblichen Lebenswelt von Jugendlichen leben und zu den Randgruppen der Gesellschaft gehören, die Transzendenzaussagen von Schülern deutlich verbesserten. Die Forschung zeigt, dass pädagogisch gut organisierte Service Learning Projekte auch ethisches und politisches Denken bei Schülern fördern.

Ein besonderes Potenzial hat Service Learning für Risikogruppen unter Schülern: Disziplin, Motivation und Identifikation mit der Schule steigen durch die Teilnahme am Service Learning. Schulverweigerung sowie Vandalismus an der Schule nehmen ab (Melchior 1999; Follman 1998; Yates & Youniss 1996; Shumer 1994). Eine Befragung von 1.500 Schulleitungen in den USA zeigte, dass besonders Schulen in städtischen Armutsbezirken Service Learning Programme in hoher Qualität umsetzen. Die Schulleitungen dieser Schulen beurteilten die Wirkungen von Service Learning auf das Verhalten und die Lernerfolge ihrer Schüler unter allen befragten Schulleitungen mit Abstand am Positivsten (Scales & Roehlkepartain 2005). Bezüglich der Berufsorientierung und -vorbereitung trägt Service Learning zur Entwicklung von positiven Arbeitseinstellungen und Fertigkeiten bei, und es ver-

mittelt Schülern Wissen über berufliche Möglichkeiten (Keen & Keen 1998; Weiler et al. 1998; Furco 2002; Vogelsang & Astin 2000).

Auch die Effekte von Service Learning auf Lehrkräfte, Schulen und Gemeinden sind weitgehend positiv. Beispielsweise sind Lehrer, die Service Learning Projekte durchführen, zufriedener mit ihrer Arbeit und haben mehr Freude am Unterrichten als andere Lehrer (Melchior 1999; Weiler et al. 1998). Schulen profitieren durch eine Verbesserung des sozialen Klimas an der Schule. Aufgrund der zur Umsetzung notwendigen Kommunikations- und Arbeitsprozesse ist Service Learning ein wirkungsvoller Hebel zur Stimulierung transformativer Schulentwicklungsprozesse. Durch die Kontaktaufnahme und Pflege von Partnerschaften in der Gemeinde wächst den Schulen ein Unterstützungsnetzwerk zu.

Für Gemeinden können schulische Service Learning Projekte wichtige Entwicklungsimpulse auslösen: Schulen, die solche Projekte im sozialen, kulturellen oder ökologischen Bereich durchführen, sind zusätzliche Ressourcen im Prozess der sozialen und infrastrukturellen Entwicklung eines Stadtteils oder Ortes. Die Übernahme von Verantwortung für Projekte stärkt die positive Identifikation von Schülern mit ihrem Lebensumfeld und macht Schüler von passiven Nutzern von Angeboten zu aktiven Bürgern. Studien aus den USA zeigen, dass Vandalismus im öffentlichen Raum durch Schüler mit dem Grad ihres Engagements in der Gemeinde abnimmt (Massachusetts Department of Education 1986).

Laut einer neuen Studie von Billig, Root & Jesse (2005), erzielen Service Learning Projekte allerdings nur dann die beschriebene Bandbreite an positiven Wirkungen, wenn Schüler wenigstens über einen Zeitraum von einem halben Jahr regelmäßig an Service Learning Aktivitäten teilnehmen, dabei direkten Kontakt zu den Menschen entwickeln, denen der Dienst jeweils zugute kommt und ihre Erfahrung systematisch reflektieren. Kognitiver Lernzuwachs findet vor allem dann statt, wenn die Service Learning Vorhaben von Lehrern mit curricularen Zielen verknüpft und vor deren Hintergrund bewusst geplant werden. Entscheidend für die Wirkung von Service Learning ist also, ob dieser Lernform eine zentrale Rolle im „Kerngeschäfts" der Schule gewährt wird. Die Chancen auf Erfolg steigen, wenn das Service Learning bewusst in das Curriculum integriert wird (Billig 2002) und die Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Partnerorganisationen in der Gemeinde langfristig angelegt ist.

4. Service Learning im deutschen Schulsystem

Seit einem stiftungsfinanzierten[2] Pilotversuch unter Beteiligung von zehn Schulen unterschiedlicher Schulformen im Schuljahr 2001/2002 wird das

[2] Das Netzwerk der deutschen Service Learning-Schulen wird von der Freudenberg Stiftung (Weinheim) und der Mercator Stiftung (Essen) gefördert.

Service Learning auch in Deutschland entwickelt (Sliwka, Petry & Kalb 2004; Sliwka & Frank 2004). Inzwischen arbeiten über 100 Schulen unterschiedlicher Schulformen in allen 16 Bundesländern im Rahmen eines Schulnetzwerkes, das flankierend zum BLK-Modellprogramm „Demokratie leben und lernen" aufgebaut wurde[3], an der Institutionalisierung des Service Learning.

Mit den im Jahr 2004 eingeführten neuen Bildungsplänen hat das Land Baden-Württemberg bildungspolitisches Neuland betreten: Erstmals finden sich dort „in Gemeinschaft leben" und „Demokratie lernen" als verbindliche fächerübergreifende Bildungsziele, deren Umsetzung baden-württembergische Schulen in einem Schulcurriculum planen müssen. Der Bildungsplan für die Realschulen geht noch einen Schritt weiter, indem er ein so genanntes themenorientiertes Projekt Soziales Engagement (TOP SE) fest institutionalisiert[4]. Im Vorwort zum Bildungsplan ist zu lesen: „Schülerinnen und Schüler entwickeln erst ein Gefühl, dann eine Pflicht für die Gestaltung der gemeinsamen Lebensverhältnisse, für deren Voraussetzungen und Ziele; sie wollen nun aktiv am Leben erst der kleineren, dann der großen Gemeinschaft teilnehmen; sie stellen sich der Verantwortung für ihr Handeln". (Einführung in den Bildungsplan (Realschule), Stuttgart 2004, S. 11). Projekte des sozialen Engagements hatten an baden-württembergischen Schulen schon eine längere Tradition: Das themenorientiertes Projekt Soziales Engagement (TOP SE) entstand auf Initiative zahlreicher Schulen und außerschulischer Partner, die schon seit Jahren gemeinsame, in den Schulalltag integrierte Projekte durchführten und von deren positiver Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern überzeugt waren.

Die Projekte zum sozialen Engagement werden nach festgelegten Regeln eines Projektes durchgeführt, d. h. soziales Engagement wird geplant, durchgeführt, dokumentiert, reflektiert, präsentiert und bewertet. Sie finden entweder wochenweise (z.B. in Form eines vor- und nachbereiteten Sozialpraktikums) oder schuljahresbegleitend statt. Jede Schule legt selbst ihre schulspezifischen Grundsätze des sozialen Engagements sowie Klassenstufe und Zuständigkeiten fest. Die Schüler dokumentieren den gesamten Prozess in einer individuellen Projektmappe. Als Abschluss wird das Projekt von den Schülern präsentiert. Sie erhalten eine verbale Beurteilung und eine Note. Projekte zum sozialen Engagement können inner- und außerschulisch stattfinden. Einige Schüler lassen sich zum Beispiel als Juniormentoren im Bereich Sport, Musik oder Naturwissenschaft ausbilden und unterstützen andere Schüler beim Lernen. Andere engagieren sich im Rahmen eines Sozialpraktikums in Vereinen, Verbänden, in Kirchen und Kommunen, in sozialen und caritativen Einrichtungen, bei der Feuerwehr und im Sport. Manche Schulen organisieren TOP SE im Sinne des Service Learning und verbinden soziale Projekte mit dem Schulcurriculum der Fächer, wenn zum

[3] Weitere Informationen sowie Materialien finden sich auf den Seiten des Netzwerks und Kompetenzentrums www.Service Learning.de.

[4] Weitere Informationen unter: www.topse-bw.de und www.agentur-mehrwert.de.

Beispiel Schüler im Rahmen des Fächerverbundes „naturwissenschaftliches Arbeiten“ mit Kindern in einem Kindergarten experimentieren oder in einem Projekt „Barrierefreie Stadt“ zunächst im Auftrag der Bürgermeisterin erforschen, wie eine Kleinstadt sich zu einem guten Lebensumfeld für Körperbehinderte entwickeln könnte und dann tatsächlich durch eigene Arbeit zum Abbau von Barrieren für Rollstuhlfahrer beitragen.

Die Erfahrungen aus den Schulentwicklungsvorhaben deutscher Schulen sind - ähnlich wie die amerikanischen Erfahrungen mit Service Learning - weitgehend positiv und deuten daraufhin, dass die sich derzeit verändernden Rahmenbedingungen des deutschen Schulsystems die Institutionalisierung von Service Learning sogar begünstigen: Durch die von der Bundesregierung und den Bundesländern geförderte Einrichtung von Ganztagsschulen entstehen neue pädagogische Spielräume für eine veränderte Lernkultur an deutschen Schulen. Viele Schulen arbeiten offensiv an der Entwicklung einer pädagogischen Programmatik und setzen diese in Teamarbeitsstrukturen projektorientiert um. Viele Schulen haben inzwischen verstanden, dass sie zur Weiterentwicklung motivierender und effektiver Lernmöglichkeiten auf die Kooperation mit Partnerorganisationen angewiesen sind und haben daher begonnen, sich systematisch in die Gemeinde hin zu öffnen und zu vernetzen.

Der durch die internationalen Leistungsvergleichsstudien ausgelöste Paradigmenwechsel von der Inputsteuerung der Lehrpläne zu einer kompetenzorientierten Outcome-Orientierung schafft eine deutlich verbesserte Legitimationsgrundlage für Service Learning, das, wie die zitierten Forschungsergebnisse zeigen, einer ganzheitlichen Kompetenzentwicklung bei Schülern dient. Es wird in den nächsten Jahren in Deutschland wichtig sein, professionspraktische, erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Interessen zu bündeln, um ähnlich wie in den angelsächsischen Ländern zu einer ganzheitlicheren Sicht auf Schule als Raum einer gelingenden Sozialisation von Jugendlichen zu kommen. Dazu sollten alle relevanten gesellschaftlichen Kräfte, also staatliche und nichtstaatliche Akteure im pädagogischen Bereich, Stiftungen und Wissenschaftler unterschiedlicher Disziplinen an einem Strang ziehen. Vielleicht gelingt es uns auch in Deutschland, die Schule als Raum des sozialen, ethischen und politischen Handelns und Lernens neu zu denken.

Wenn eine Schule sich dafür entscheidet, soziales Engagement als Bildungsziel pädagogisch umzusetzen, lässt sie sich auf einen Prozess ein, der in mehrfacher Hinsicht ein Wachstums- und Entwicklungsprozess für alle Beteiligten ist. Wo soziales Engagement von Schülern zum Kerngeschäft von Schule gehört und sich eine Kultur der Kooperation zwischen Schulen, Gemeinden und Partnerorganisationen entwickelt hat, lässt sich Service Learning als „Mehrgewinnerspiel“ beschreiben: also als einen systemischen Ansatz, von dem vor allem Schüler, aber eben auch Lehrer und Gemeinden profitieren und der nachhaltiges soziales Kapital schafft.

Literatur

Billig, S.H. (2000). Research on K-12 school-based Service Learning: The evidence builds. In: Phi Delta Kappan, 81 (9), 658-664.

Billig, S.H. (2002). Adoption, implementation, and sustainability of K-12 Service Learning. In: Furco, A. & Billig, S.H. (Hrsg.). Service Learning: The Essence of the Pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 245-267.

Billig, S.H. & Furco, A. (Hrsg.) (2002). Service Learning through a Multidisciplinary Lense. Greenwich, Information Age Publishing.

Billig, S.H., Root, S. & Jesse, D. (2007.)., The Impact of Participation in Service Learning on High School Students' Civic Engagement, Circle Working Paper 33, http://www.civicyouth. org/PopUps/WorkingPapers/WP33Billig.pdf [10.5.2007]

Boyle-Baise, M. (2001). Multicultural service learning: Educating teachers in diverse communities. New York: Teachers College Press.

Caine, G. & Caine, R. (2004). Making Connections. Teaching and the Human Brain. New York: Addison Wesley Longman Publishing Co.

Circle (2007). Newsletter. http://www.civicyouth.org/PopUps/Newsletter/v4.i3.pdf [10.5.2007]

Civic Mission of Schools (2003). A Report from Carnegie Corporation of New York and CIRCLE: The Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement. http://civicmissionofschools.org [10.5.2007].

Community Service and Service Learning in US Public Schools (2004). http://www.search-institute.org/whatsnew/2004G2GCompleteSurvey.pdf [12.5.2007]

Conrad, D. & Hedin, D. (Hrsg.). (1982). Youth Participation and Experiential Education. New York: Haworth Press.

Crick, B. (1998). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship. London: QCA.

Dalton, J.C. & Petrie, A.M. (1997). The power of peer culture. In: Educational Record, 78 (3-4), 18-24.

Duckenfield, M. und Swanson, L. (1992). Service Learning: Meeting the Needs of Youth at Risk. Clemson: National Dropout Prevention Center.

Erikson, E. (1992). Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp.

Eyler, J.S. & Giles, D.E. (1999). Where's the learning in Service Learning? San Francisco: Jossey-Bass.

Follman, J. (1998). Florida Learn and Serve: 1996-97 Outcomes and Correlations with 1994-95 and 1995-96. Tallahassee, FL: Florida State University.

Furco, A. (2002). Is Service Learning really better than community service? A study of high school service program outcomes. In: Furco, A. & Billig, S.H. (Hrsg.). Service Learning: The Essence of the Pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 23-50.

Greene, D. & Diehm, G. (1995). Educational and service outcomes of a service integration effort. In: Michigan Journal of Community Service Learning, 2, 54-62.

Johnson, A.M. und Notah, D.J. (1999). Service Learning: history, literature, and a pilot study of eighth graders. In: The Elementary School Journal, 99 (5), 453-467.

Keen, C. und Keen, J. (1998). Bonner Scholar impact survey. Princeton: Bonner Foundation.

Kleiner, B. und Chapman, C. (1999). Youth Service Learning and community service among 6th through 12th grade students in the United States: 1996 and 1999. National Center for Educational Statistics. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Loesch-Griffin, D., Petrides, L.A. & Pratt, C. (1995). A comprehensive study of Project YES Rethinking classrooms and community: Service Learning as educational reform. Oakland, CA: East Bay Conservation Corps.

Mabry, J.B. (1998). Pedagogical variations in Service Learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. In: Michigan Journal of Community Service Learning, 5, 32–47.

Markus, G.B., Howard, J.P.F. & King, D.C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, 15 (4), 410-419.

Massachusetts Department of Education (1986). Promising Practices in Community Education: Schools and Communities Working together to Enrich K-12 Education. Quincy, MA: Office of Community Education.

Melchior, A. und Bailis, L.N. (2002). Impact of Service Learning on civic attitudes and behav-iors of middle and high school youth. In: Furco, A. & Billig, S.H. (Hrsg.). Service Learning: The Essence of the Pedagogy. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 201-222.

Melchior, A. (1999). Summary report: National evaluation of Learn and Serve America. Waltham, MA: Center for Human Resources, Brandeis University.

Melchior, A. & Orr, L. (1995). Final report: National Evaluation of Service-America. Cambridge, MA: Abt Associates.

Putnam, R. D., Leonardi R. & Nanetti, R.Y. (1993). Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon und Schuster.

Santmire, T. Giraud, G. & Grosskopf, K. (1999). Furthering attainment of academic standards through service learning. Vortrag bei der National Service Learning Conference in San Jose.

Scales, P.C., Blyth, D.A., Berkas, T.H. & Kielsmeier, J.C. (2000). The effects of Service Learning on middle school students' social responsibility and academic success. In: Journal of Early Adolescence, 20, 332-358.

Scales, P. C. & Roehlkepartain, E. C. (2005). Can Service Learning help reduce the achievement gap? New research points toward the potential of Service Learning for low-income students. In: National Youth Leadership Council. Growing to greatness 2005: The state of Service Learning in the United States (S. 10-22). St. Paul, MN: Author.

Shumer, R. (1994). Community-based learning: Humanizing education. In: Journal of Adolescence, 17, 357-67.

Skinner, R. und Chapman, C. (1999). Service Learning and community service in K-12 public schools. National Center for Education Statistics. NCES 1999-043, Washington, DC: U.S. Department of Education.

Sliwka, A., Petry, C. und Kalb, P. (Hrsg.) (2004), Durch Verantwortung Lernen – Service Learning in Schule und Gemeinde, Weinheim: Beltz.

Sliwka, A. & Frank, S. (2004). Service Learning - Verantwortung Lernen in der Schule. Ein Arbeitsbuch. Weinheim: Beltz.

Stagg, A. (2004). Service Learning. In: K-12 Public Education, CIRCLE, The Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement Fact Sheet.

http://www.civicyouth.org/PopUps/FactSheets/FS_ServiceLearning.pdf

Stukas, A.A., Snyder, M., & Clary, E.G., (1999). The effects of »mandatory volunteerism« on intentions to volunteer. In: Psychological Science, 10 (1), 59-64.

Vogelgesang, L.J. & Astin, A.W. (2000). Comparing the effects of Service Learning and community service. In: Michigan Journal of Community Service Learning, 7, 25-34.

Wade, R.C., Anderson, J.B., Yarbrough, D.B., Pickeral, T., Erickson, J.B. & Kromer, T. (1999). Novice teachers' experiences with community Service Learning. In: Teacher and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies, 15, 667-684.

Waterman, A.S. (1993). Conducting research on reflective activities in Service Learning. In: Silcox, H. (Hrsg.). A How To Guide to Reflection: Adding Conginitive Learning to Community Service Programs. Philadelphia, PA: Brighton Press, 90-99.

Weiler, D., La Goy, A. & Crane, E. (1998). An evaluation of K-12 Service Learning in California: Phase II final report. Emeryville, CA: RPP International.

Yates, M. & Youniss, J. (1996). Perspective on community service in adolescence. In: Social Development, 5, 85-111.

Yates, M. & Youniss, J. (1996). Community Service and Political-Moral Identity in Adolescents. In: Journal of Research in Adolescence, 6, 271-284.

Yates, M. & Youniss, J. (1997). Community service and political identity development in adolescence. In: Journal of Social Issues, 54 (3), 485-512.

Christian Rittelmeyer

Der Schulbau als Erziehungsmilieu

1. Botschaften der Schularchitektur

Abbildung 1: Schulgebäude

Das auf *Abbildung 1* gezeigte preisgekrönte Schulgebäude wurde in der Zeitschrift *Baumeister* mit dem folgenden Jury-Kommentar vorgestellt: „Den Architekten gelang ein durch und durch sympathisches Haus, das viele von Kinder- und Jugendpsychologen angeführte Forderungen erfüllt. Ganz nebenbei entstand Architektur von hoher Bauqualität." Und wenig später heißt es: „...dem Projektanten ist es gelungen, einen Ort mit hohem Erlebniswert und Poesie zu formulieren." Der Anspruch der Preisträger, so erfahren wir schließlich, „war kein anderer, als die Schule von morgen zu bauen."[1]

Das Gegenteil all dieser Behauptungen ist wahr. Das Bauwerk entspricht mindestens in der Fassadenansicht keinem der von Schülerinnen und Schülern für wichtig erachteten Qualitätskriterien, die wir in einem umfangreichen Forschungsprojekt an der Universität Göttingen ermittelt haben und die

[1] In: Baumeister 94 (1997), S. 18.

gleich näher erläutert werden.[2] Im Rahmen dieses Projekts wurden z. B. Fassaden der auf *Abbildung 1* gezeigten Art auf so genannten *Semantischen Differentialen* eingestuft (vgl. *Abbildung 2*).

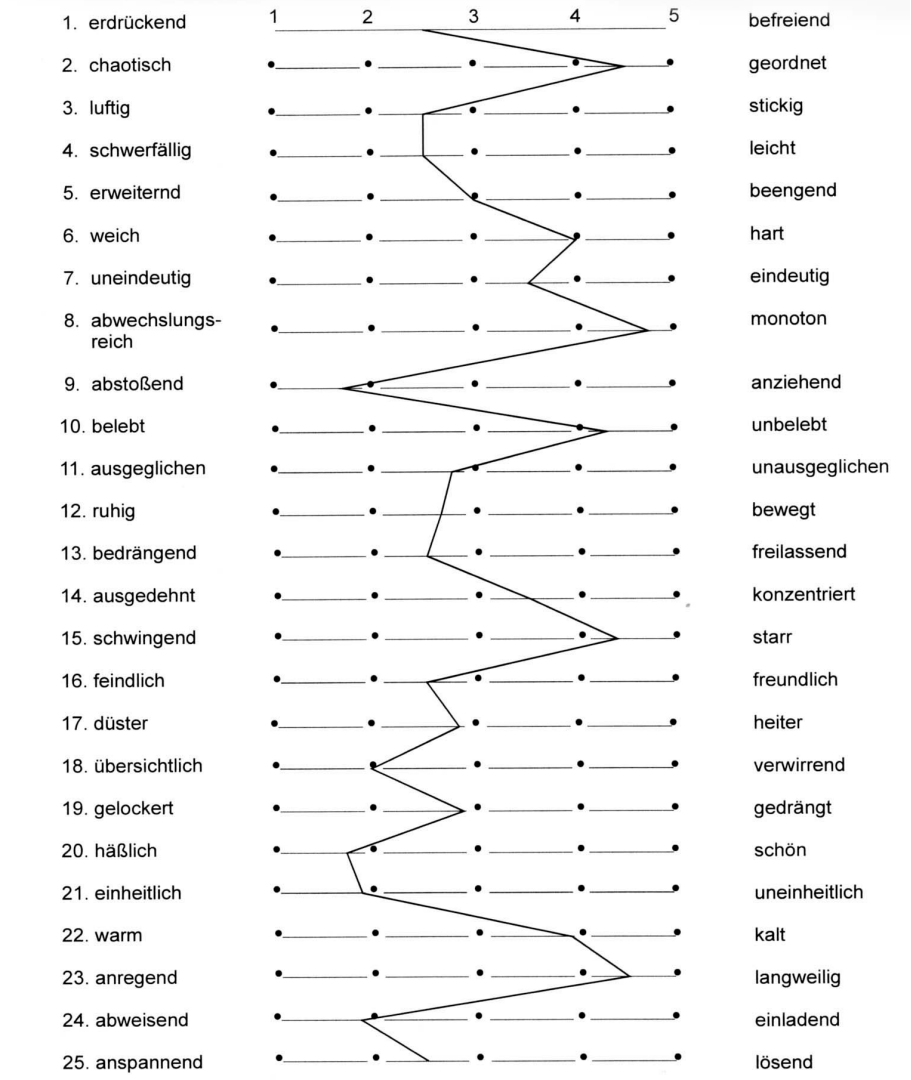


Abbildung 2: Semantisches Differential

[2] Chr. Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten. Wiesbaden 1994; Ders.: Architektur von Bildungseinrichtungen. In: Coelen, Th./Otto, H.-U. (Hrsg.): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden 2008, S. 714-723.

Die Schüler kreuzten beispielsweise an, ob sie einen Raum eher als erdrükkend (Skala 1: „1“ oder „2“) oder eher als befreiend („4“ oder „5“) erlebten. Aus allen Urteilen wurden die Mittelwerte berechnet und in das Differential eingetragen (auf der ersten Skala liegt dieser Mittelwert im vorliegenden Fall bei 2,5). Die Punkte wurden durch Linien verbunden, so dass ein so genanntes *Polaritätenprofil* entstand, das wichtige Trends des Raumerlebens erkennen lässt. Bauten der gezeigten Art erhielten fast immer Beurteilungsprofile der in *Abbildung 2* gezeigten Art. Man sieht, dass dieser Bautyp von besonders vielen Personen (Extremwerte) als geordnet, hart, monoton, unbelebt, starr, kalt, langweilig, abstoßend, übersichtlich, hässlich, einheitlich und abweisend eingestuft wurde. Eigentlich ein Bild des Todes, der Feindschaft, der abweisenden Kälte – d. h. „steingewordenes“ Symbol des Antihumanen. Es gibt also eine *Rhetorik des Baumilieus*, die pädagogischen Bestrebungen widerspricht – und eine andere, die das wieder spiegelt, was ideell in einer pädagogischen Programmatik lebt und zur Wirklichkeit strebt. Bauten und Räume dieser letztgenannten Art provozieren dann *gegenläufige* Anmutungs-Profile: sie wirken belebt, schön, warm, anziehend, abwechslungsreich, ausgeglichen, freilassend, schwingend usw. Ein Beispiel für diesen Bautypus ist die auf *Abbildung 3* gezeigte Gestaltung einer Schulfassade.[3]

Wie Kongresse beispielsweise des „Programme on Educational Building“ (PEB) der OECD zeigten, sind Negativbewertungen vieler Schulbauten durch Schülerinnen und Schüler wie auch durch das Lehrpersonal kein deutsches, sondern ein internationales Problem: Klagen über menschenfeindliche Schulbauten gehören zum Standardrepertoire internationaler Kongresse und Publikationen zum Thema „Schulbau“. *Nach wie vor wird deutlich, dass zahlreiche Architekten und Fachleute in den Bauverwaltungen pädagogische Bauten unter grundlegend anderen Gesichtspunkten planen und betrachten, als sie Schülern und Lehrern wichtig erscheinen*. Da werden Flure als „Lehrstraßen“ bezeichnet, die aus Lehrer- und Schülersicht wie „Blechkästen“ oder „kahl und monoton“, „kalt und abweisend“ erscheinen.[4] „An ein Gefängnis oder einen Bunker fühlten sich entsetzte Eltern und Kinder erinnert, als sie die Realschule Kamper Weg das erste Mal von innen sahen“, berichtet eine Tageszeitung. Die öden Sichtbetonwände, von den Pädagogen als „Knast-Optik“ empfunden, wurden jedoch von der Architektin mit dem Hinweis gerechtfertigt, dass Beton, wenn er alt werde, „eine interessante Patina“ bekomme, auch hätten ja berühmte Architekten wie LeCorbusier mit diesem strapazierfähigen Baustoff gearbeitet. – Ein voluminöses Dach, das auf befragte Jugendliche wie eine schwer lastende Landschaft übereinander

[3] Ich nenne dieses positive Beispiel einer Kölner Schule, weil sie in architekturpsychologischen Untersuchungen als „Schule der Zukunft“ ermittelt wurde, deren erlebte faktische Gestalt mit den geäußerten Verbesserungswünschen kaum differiert. Vgl. dazu Walden, R. & Borrelbach, S.: Schulen der Zukunft. Heidelberg 2002; Walden, R.: Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft. Lengerich u. a. 2008.

[4] Abbildung in Kroner, W.: Architektur für Kinder. Stuttgart/Zürich 1994, S. 93. Vgl. als Kontrastbeispiel von Lern- und Lehrstrassen die Innenraumgestaltung in den Schulen von Peter Hübner: Kinder bauen ihre Schule. Stuttgart 2005.

geschobener Eisblöcke und daher erdrückend im Hinblick auf den Unterbau wirkt, wird vom Architekten als „Verbindung von behütender Geste über dem Schulleben und der umgebenden Allgäuer Landschaft“ deklariert. Giebelbauten, die Lehrern als monotone Aufreihung vergrößerter Hundehütten erscheinen, gelten dem Architekturbüro als „Ensemble voll räumlicher Überraschungen“; eine schwarz gestaltete Pausenhalle, die auf Schüler trostlos und langweilig wirkt, ist aus Architektensicht kinderfreundlich, denn „Schwarz ist die geeignete Hintergrundfarbe für das bunte Spiel der Kinder“, usw. – Häufig kann man auch den Eindruck gewinnen, dass es für einzelne Schulbau-Architekten relativ gleichgültig ist, ob sie ein Einkaufszentrum, ein Bank- oder Schulgebäude entwerfen. Erkennbar werden vor allem architektonisch Zeitgeist-Moden zitiert, nicht aber Botschaften inszeniert, die eine zeitgemäßen Pädagogik zum Ausdruck bringen.[5] In einem Überblick des Design Councils London über neuere Schulbau-Forschungen wird als ein immer wieder genanntes Problem die oft entgegen gesetzte Wahrnehmung von Schulbauten durch Architekten auf der einen und Lehrern wie Schülern auf der anderen Seite hervorgehoben – die eben zitierten Beispiele mögen verdeutlichen, um welche Differenzen es dabei geht.[6]

Ein wichtiger Befund unserer Forschungen bestand in dem Nachweis, dass Schulbauten (bzw. deren Details) *gestisch* bzw. *gebärdenhaft* erlebt werden – sie erscheinen beschwingt, traurig, brutal, geschwätzig, lebendig, erstarrt, verspielt, trostlos, gewalttätig, gesichts- und charakterlos, fragil, zudringlich, freilassend usw. In einem gewissen Sinn begegnen die verschiedenen Raumgestalten in Schulen, die Fassaden, Farbgebungen, Geländegestaltungen usw. Jugendlichen als „Interaktionspartner“, als z. B. bedrängende oder freilassende, düstere oder heitere Umgebungsfiguren. Diese *erlebten Botschaften der Schularchitektur* werden wie die von Lehrern bewertet – in der Regel geschieht das allerdings unbewusst und macht sich in bestimmten (positiven oder negativen) Grundeinstellungen zur Schule, im atmosphärischen Empfinden der Baugestalt bemerkbar. So führen z. B. brutal, gesichtslos, abstoßend, hektisch oder arrogant wirkende Bau- und Farbelemente zu antipathischen Grundstimmungen. Ein trostlos gestalteter Flur kann signalisieren: Ihr werdet hier nur verwaltet, ihr sollt in diesem Gebäude funktionieren; ein schön gestalteter Innenraum kann dagegen die Botschaft vermitteln: Hier hat man sich für euch Mühe gemacht, damit ihr euch wohl fühlen könnt. In dieser Weise stellt also jeder Schulbau ein Ensemble von Botschaften dar, das ein eher positiv oder eher negativ wirkendes Erziehungsmilieu konstituiert. Dass solche Botschaften manifeste Auswirkungen auf Schülerinnen und Schüler haben können, hat die internationale Schulbauforschung inzwischen deutlich zeigen können.

---

[5] Siehe zu diesem Problem auch Chr. Rittelmeyer: Zur Rhetorik von Schulbauten. In: Die Deutsche Schule 96 (2004), S. 201-208.

[6] S. Higgins u. a. : The Impact of School Environments: A Literature Review. University of Newcastle (England). Herausgegeben vom Design Council, 34 Bow Street, London, WC2E 7 TDL, Großbritannien (2005).

2. Ergebnisse der internationalen Schulbau-Forschung

In den letzten Jahren sind zahlreiche empirische Studien erschienen, die der Wirkung konkreter Gestaltungselemente in Schulen genauer nachgehen. Eine umfangreiche internationale Forschungsliteratur lässt inzwischen den Schluss zu, dass Schulbauten erhebliche Auswirkungen auf das Lernverhalten, auf die Aggressionsbereitschaft und auf die Krankheitsanfälligkeit Heranwachsender haben:

(1) Ein (leider auf die angelsächsische Fachliteratur begrenztes) Sammelreferat des Design-Councils London über bisherige Forschungen zum Thema kommt zu dem Schluss, dass insbesondere die Farbgebung und Lichtführung in Schulen, die Luftqualität und Schallqualität, die Möblierung und das Nahrungsangebot eindeutige Auswirkungen auf Stimmungen, Lernleistungen und Wohlbefinden der Schüler haben.[7] Zu ähnlichen Ergebnissen kommt ein Forschungsüberblick von Glenn I. Earthman, der auf dieser Grundlage Empfehlungen für die Gestaltung von Schulbauten entwickelt.[8] Auch eine im „School Design and Planning Laboratory" der Universität Georgia (U.S.A.) durchgeführte Forschungsarbeit macht Auswirkungen dieser Art deutlich.[9]

(2) Untersuchungen in Deutschland und in den USA haben gezeigt, dass positiv erlebte Schulumgebungen (Architektur, Farbgebung, Schulhofgestaltung, Dekor usw.) mit geringeren schulvandalistischen Aktivitäten der Schüler assoziiert sind.[10]

(3) Einige Studien zeigen, dass positiv erlebte Schulbau-Umgebungen (z. B. mit Fenstern versehene statt fensterlose Klassenzimmer oder „warme" Beleuchtung statt Neonlicht) die Krankheitsrate der Schüler senken; analoge Untersuchungen aus Krankenhäusern zeigen ähnliche Effekte.[11]

(4) Meine eigenen Untersuchungen haben gezeigt, dass die Schularchitektur ausgeprägte körperliche Auswirkungen hat: Je nach Formen und Farben

---

[7] S. Higgins u. a.: The Impact of School Environments: A Literature Review. University of Newcastle (England). Herausgegeben vom Design Council, 34 Bow Street, London, WC2E 7 TDL, Großbritannien (2005).

[8] G. I. Earthman: Prioritization of 31 Criteria for School Building Adequacy. American Civil Liberties Union Foundation of Maryland, Baltimore, MD 21212 (2004). Unter diesem Titel auch im Internet verfügbar (2010).

[9] C. K. Tanner/A. Langford: The Importance of Interior Design Elements as They Relate to Student Outcomes (2003). Forschungsbericht der Universität von Georgia, 310 River's Crossing, Athens, GA 30602. Vgl. auch C. K. Tanner/J. Lackney: Educational Facilities Planning, Leadership, Architecture, and Management. Boston 2005.

[10] R. Klockhaus/B. Habermann-Morbey: Psychologie des Schulvandalismus. Göttingen 1986; A. P. Goldstein: The Psychology of Vandalism. New York 1996.

[11] Z. B. R. Kuller/C. Lindsten: Health and behavior of children in classrooms with and without windows. J. Environmental Psychology 12 (1992), S. 305-317; R. S. Ulrich: View through a window influences recovery from surgery. In: Science 224 (1984), S. 420 -421; R. W. Blum/C. A. McNeely/P. M. Rinehart: Improving the odds. Forschungsbericht, Center of Adolescent Health and Development. University of Minnesota 2002; R.Ulrich u. a.: The Role of the Physical Environment in the Hospital of the 21st Century. Herausgegeben von der Robert Wood Johnson Foundation, 2004 (Internetausgabe); G. W. Evans: The built evironment and mental health. In: Journal of Urban Health 80 (2003), S. 536-555.

werden Spannungs- und Entspannungsgefühle, Gefäßdurchblutung, Blickbewegungen und andere physiologische Parameter in einer jeweils besonderen Weise provoziert; diese leibliche Komponente der Architekturwirkung macht erst verständlich, warum z. B. Schulvandalismus, Krankheitsanfälligkeit oder Antipathien durch bestimmte Schulbauformen hervorgerufen bzw. vermindert werden.[12]

(5) Untersuchungen in den USA von Glenn Earthman haben gezeigt, dass die Schulleistungen in fast allen Fächern verbessert werden können durch ein architektonisches Umfeld, das Kindern und Jugendlichen sympathisch ist; werden Schulgebäude antipathisch erlebt, verschlechtern sich im statistischen Schnitt auch die Schulleistungen.[13] Studien dieser Art sind mit ähnlichen Ergebnissen auch an zahlreichen Einzelschulen der U.S.A. durchgeführt worden.[14] Im Hinblick auf das gleich noch zu besprechende Qualitäts-Kriterium des Anregungsreichtums dürfte der Befund interessant sein, dass in der Form- und Farbgebung sowie hinsichtlich der Möblierung und des Dekors interessante Klassenraumgestaltungen Schüler offensichtlich dazu animieren, solche Räume häufiger während des Unterrichts visuell zu explorieren.[15] Das regt seinerseits auch das eigene Lernverhalten an, weil das Interieur offenbar geistig anregend wirkt. Diese visuellen Wanderungen, die angenehm berühren, wirken offenbar wie ein Spaziergang, der am Schreibtisch „festgefahrene" Gedanken wieder in Bewegung bringt.[16]

(6) Auch technische Eigenschaften wie z. B. thermischer Komfort (nicht zu heiß im Sommer, angenehme, nicht zu trockene Raumluft im Winter) und vor allem eine gute, blendfreie Belichtung in den Klassenräumen führen zu erhöhter Leistungsbereitschaft sowohl der Schüler als auch des Lehrpersonals.[17]

(7) Mitte der 1990er Jahre rief die amerikanische Industriedesignerin Ruth Lande Shuman in New York das Schulgestaltungs-Programm „Publicolor" ins Leben. „Gefängnisartige" Schulgebäude mit „industriellem, feindseligem

---

[12] Chr. Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden 1994; ders.: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Bildung und Erziehung. Weinheim 2002, Kap. 2. ergänzend: Chr. Rittelmeyer: Anthropologisch-ästhesiologische Aspekte der Raumerfahrung. In: Mensch + Architektur Heft 42/43 (2003), S. 8-15.

[13] G. I. Earthman: The Quality of School Buildings, Student Achievement, and Student Behavior. In: Bildung und Erziehung 52 (1999), S. 353-372. Ferner auch (insbesondere im Hinblick auf Wandgestaltungen, Beleuchtung und Farben): C. K. Tanner/A. Langford: The Impact of Interior Design Elements as They Relate to Student Outcomes. School Design and Planning Laboratory, University of Georgia (U.S.A.), 2002.

[14] Z.B. M. Lewis: Where Children Learn: Facility Condition and Student Test Performance in Milwaukee Public Schools. Scottsdale (Arizona): Council of Educational Facility Planners 2000; J. Buckley/M. Schneider/Y. Shang: Los Angeles Unified School District Schools Facilities and Academic Performance. Washington, D. C.: National Clearinghouse for Educational Facilities, 2004.

[15] Ausführlich zu diesen blickmotorischen Raumerkundungen: Chr. Rittelmeyer: Pädagogische Anthropologie des Leibes, Weinheim 2002, Kapitel 2.

[16] E. Jago/K. Tanner: Influence of the School Facility on Student Achievement. Athens: University of Georgia 2005; R. Sylwester: The Adolescent Brain: Reaching for Autonomy. Thousand Oaks 2007.

[17] E. Jago/K. Tanner: Influence of the School Facility on Student Achievement. Athens: University of Georgia 2005: Dort auch weitere Forschungshinweise.

Aussehen“ wurden (unter Schülerbeteiligung) mit lichteren Farbqualitäten „aufgehellt“ und abwechslungsreicher gestaltet: Die Folgen waren, wie das Schulpersonal berichtete, eine niedrigere Dropout-Rate der Schüler, geringere Disziplin-Probleme und eine deutlich gesteigerte Aufmerksamkeit im Unterricht.[18] Zwar geht es hier nicht um wissenschaftliche Untersuchungen, sondern um freie Berichte des Lehrpersonals, die jedoch Bestätigung erfahren durch weitere, nunmehr wissenschaftliche Studien zur Wirkung von Farben in Schulgebäuden.[19] Diese farbpsychologischen Studien zeigten z. B., dass düstere Farben oder schlechte Lichtverhältnisse bei vielen Schülern wie auch beim Lehrpersonal zu einer – wenn auch schwachen – „depressiven“ Grundstimmung führen können, die sich wiederum auf das Lern- und Lehrklima auswirkt.[20]

Die internationale Schulbau-Forschung zeigt demnach, dass die jeweiligen Schulbau-Botschaften manifeste Auswirkungen auf das Lern- und Sozialverhalten haben – und dass an die Stelle eines pädagogisch gedankenlosen Bauens ein Schulbaumilieu treten sollte, das durch positive, menschengemäße Botschaften auch positive Lerneffekte mit sich bringt. Den Bauformen und Farben der Schulanlagen, dem Dekor und der Schulhofgestaltung muss daher die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt werden wie der Qualität der Lehre und Lehrpläne. Die neuere erziehungswissenschaftliche Schulbau-Theorie sieht in einer auch unter pädagogischen Gesichtspunkten gestalteten Schullandschaft ausdrücklich einen wesentlichen Bestandteil der Qualitätssicherung in Schulen.[21]

Natürlich sind solche Effekte nicht allein auf die *architektonischen* Bedingungen (einschließlich der Farbgebung und des Dekors) zurückzuführen. Die Koblenzer Architekturpsychologin Rotraut Walden hat ein breitgefächertes Raster zur Analysen jener Qualitätsmerkmale entwickelt, durch die „Schulen der Zukunft“ (z. B. *Abbildung 3*) gekennzeichnet sind: Dazu gehören auch *technische* Aspekte wie die Licht-, Schall- und Luftqualität sowie die Qualität des Mensaessens oder der Bau- und Dekormaterialien.[22] Die –

---

[18] Publicolor. 114 East 32nd Street, Suite 900, New York N. Y. 10016 (U.S.A.).

[19] Z. B. R. Dunn u. a.: Light up their lives: A research on the effects of lighting on childrens achievement and behavior. In: The Reading Teacher 38 (1985), S. 863-869; A. Failey u. a.: The impact of color and lighting in schools. In: Council of Educational Facility Planners Journal 1979, S. 16-18. K. Engelbrecht: The Impact of Color on Learning. Chicago 2003: Internet-Bericht http://web.archive.org/web/20040218065036/. Ferner zu diesem Thema auch: J. Pile: Color in Interior Design. New York 1997; F. H. Mahnke/R.H.Mahnke: Color, Environment and Human Response. New York 1996. Interessant ist auch die Untersuchung Monika Diefenbachs über Farbvorlieben von Grundschulkindern: Farbuntersuchung und Farbkonzept für eine Grundschule in Frankfurt am Main. In: I. Schilling/G. Schilling (Hrsg.): Color aktuell I. Institut für Farbdynamik Bretzfeld 2005, S. 33-55. Allen Untersuchungen ist allerdings zu entnehmen, dass Farben nicht unabhängig von der Bauform beurteilt werden können, in deren Zusammenhang sie Verwendung finden.

[20] E. Jago/K. Tanner: Influence of the School Facility on Student Achievement. Athens: University of Georgia 2005.

[21] Z.B. F. Hammerer/A. Dolesch: Schulen als „Treibhäuser der Zukunft“ brauchen Raum. In: Erziehung und Unterricht Heft 7-8 (2005), S. 738-746; Chr. Rittelmeyer: Qualitätsmerkmale des Schulbaus. In: L.Wigger/N. Meder (Hrsg.): Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik. Bielefeld 2002, S. 203-227.

[22] R. Walden/S. Borrelbach: Schulen der Zukunft. Heidelberg 2002; R. Walden: Architekturpsychologie: Schule, Hochschule und Bürogebäude der Zukunft. Lengerich u. a. 2008. Forschungen zu den Auswir-

wie man sagen könnte – *ästhetische* Gestaltung der Gebäude spielt dabei jedoch eine sehr maßgebende Rolle.

Abbildung 3: „Schule der Zukunft“

Es ist für den zukünftigen Schulbau daher dringend erforderlich, dass Architekten wie Bauplaner in den Behörden sensibel werden für diese nutzertypischen Perspektiven und Bedürfnisse. Was aus pädagogischer Perspektive wichtig erscheint, ist inzwischen in zahlreichen Bildbänden und durch Forschungsarbeiten dokumentiert worden.[23] Das heißt keineswegs, dass man in Schüler- und Lehrerkreisen immer auf kompetente Gesprächspartner trifft – im Gegenteil: Auch hier ist Sensibilisierung für die Argumente der Architektenseite erforderlich. Allzu häufig neigen Pädagogen dazu, etwa auf Tagungen neueste und sie begeisternde Zukunftsprojekte zum Ganztags-

kungen dieser Baumerkmale auf das Schülerverhalten sind in dem schon erwähnten Bericht des Design Councils enthalten: S. Higgins u. a.: The Impact of School Environments: A Literature Review. University of Newcastle (England). Herausgegeben vom Design Council, 34 Bow Street, London, WC2E 7 TDL, Großbritannien (2005). Auch in den PISA-Untersuchungen wird neuerdings in einigen Ländern auf diese Qualitätsmerkmale von Schulgebäuden geachtet. Siehe z. B. H. von Ahlefeld: What the OECD PISA study reveals about the physical learning environment. In: E. Knapp u. a. (Hrsg.): School Building Design and Learning Performance with a Focus on Schools in Developing Countries. Lausanne 2007, S. 35-40.

[23] Vgl. z. B. A. Dreier u.a.: Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt/M. 1999; Chr. Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden 1994; J. Forster: Räume zum Lernen & Spielen. Untersuchungen zum Lebensumfeld „Schulbau“. Berlin 2000; R. Walden: Merkmale innovativer Schulbauten in Deutschland. In: K. Westphal (Hrsg.): Orte des Lernens. Beiträge zu einer Pädagogik des Raumes. Weinheim 2007, S. 121-134.

unterricht zu entwickeln und diese nun umgehend in vermeintlich adäquate Raumgestaltungs-Konzepte „umsetzen“ zu wollen. Dabei herrschen oft erstaunlich naive Vorstellungen im Hinblick auf baurechtliche Vorgaben, baukonstruktive Bedingungen für bestimmte architektonische Lösungen oder angemessene Verhältnisse zwischen architektonischer Form und Farbgebung bzw. Dekor vor. Die gemeinsame Arbeit beider Seiten an den Projekten ist daher erforderlich – ein Ansatz, der durch verschiedene Architektenbüros inzwischen auch erfolgreich erprobt wird.[24] Worauf es bei dieser gemeinschaftlichen Planung ankommt, soll durch einige Hinweise und Bildbeispiele verdeutlicht werden.

3. Kriterien schülergerechter Schulbauten: Architekturpsychologische Befunde[25]

Unser Forschungsprojekt, in dessen Zusammenhang rund 500 Schülerinnen und Schüler verschiedener Schulstufen und Schulformen befragt wurden, hat *drei grundlegende Kriterien* aufgezeigt, nach denen Schüler ihre Schulen bewerten:

(1) Die Schularchitektur soll anregungs- und abwechslungsreich, nicht langweilig bzw. monoton wirken. Negativ werden z. B. alle Gebäude mit seriellen Fenstergestaltungen, monotonen Fluren, sich wiederholenden Raumteilern, eintönigen Farbgebungen eingestuft. Abgelehnt wird die Kastenarchitektur, Zustimmung erfahren organisch-lebendig wirkende Bauten, die das visuelle Erkundungsverhalten provozieren. Der in *Abbildung 1* gezeigte preisgekrönte Architektenentwurf kann den erstgenannten, anregungsarmen Typ ebenso veranschaulichen wie der Schulflur auf *Abbildung 4*. *Abbildung 5* zeigt den positiven Gegentyp in Form einer anregungsreichen Schul-Architektur: Die vielfältigen Sichtperspektiven, Raumelemente, Farb- und Formvariationen, Nutzungsmöglichkeiten, Wegzeichen zu andersartig gestaltete Treppenhäusern und Nebenfluren, die Vor- und Rücksprünge in der Stockwerkgestaltung usw. bieten mannigfaltige Anregungen für das visuelle Erkundungsverhalten. Dabei ist dennoch kein bloß additives Potpourri entstanden, sondern ein Ambiente, dessen Elemente ästhetisch – z. B. durch die Farbgebung – aufeinander abgestimmt sind (siehe dazu auch das dritte Qualitäts-Kriterium). Der auf *Abbildung 5* gezeigte Flur öffnet sich in der wirklichen Schule in eine große, baumbewachsene Halle mit einem Café,

[24] Hier ist beispielgebend die Arbeit des Stuttgarter Architekturbüros Hübner zu nennen. P. Hübner: Kinder bauen ihre Schule. Stuttgart 2005; ferner auch: M. Pfeffer: Schulgemeindliche Planung eines Grundschulgebäudes. In: Bildung und Erziehung 47 (1994), S. 37-56.

[25] Grundlage für diesen Kriterienkatalog ist das erwähnte Göttinger Forschungsprojekt zur Anmutungsqualität und Wirkung von Schulbauten. Vgl. dazu Chr. Rittelmeyer: Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen erleben. Wiesbaden 1994; ders.: Pädagogische Anthropologie des Leibes. Biologische Voraussetzungen der Erziehung und Bildung. Weinheim 2002, Kapitel 2; ders.: Von brutalen und freundlichen Häusern. Wie das Schulgebäude das Lernen beeinflusst. In: Grundschule 39 (2007), Heft 10, S. 9 - 12.

mit plätscherndem Bach und anderen Einrichtungen. Dieses abwechslungsreiche Ambiente zeigt exemplarisch das in einigen neueren Schulen angestrebte „Marktplatz"-Konzept, womit eine Art wohnlicher, zentraler und ästhetisch gestalteter Treffpunkt im Schulgebäude gemeint ist. Auf den Etagen sind von dort vielfältige Arbeitsräume (etwa für Gruppenaktivitäten), Theaterräume usw. erreichbar. Hier kündigt sich ein neuer, wenn vorerst auch noch seltener Trend im Schulbau an, der sich in einer Art Urbanisierung und Ästhetisierung des schulischen Ambientes artikuliert: Marktplätze mit Grünbewuchs, Cafés, plätschernde Bäche, Theaterräume, „Gaststätten", vielfältig nutzbare Gruppenräume, schöne Bibliotheken, Rückzugsecken und Schul-Wege, die vielfältige Ein- und Ausblicke bieten, die warmtönig und im architektonischen Milieu dialogisch gestaltet sind, bieten „Lernlandschaften", wie sie in der neueren didaktischen Diskussion betont und besonders für Ganztagsschulen gefordert werden.[26] Man beachte, dass diese Beispiele keine Prototypen des Schulbaus sein sollen, sondern veranschaulichende Hinweise auf das, was mit dem ersten Bewertungskriterium einer abwechslungs- und anregungsreichen Architektur gemeint ist. In diesem Sinne sollten auch die folgenden Beispiele gelesen werden.

(2) Räume und Gebäudeformen sowie Farben und das Interieur sollen freilassend und befreiend, nicht bedrängend oder beengend wirken. Schwer anmutende Dächer, grelle Farben, mit Dekor überladene Klassenraumwände, enge Flurführungen usw. führen in aller Regel zum Eindruck eines unsympathischen Schulgebäudes. Nicht nur von Architekten wird im Hinblick auf dieses Kriterium vielfach gesündigt. So wurden z. B. von einem Kunstlehrer und Schülern auf eine kahle Treppenhauswand zur „Verschönerung" grelle Figuren und Farben gemalt, die derart intensiv und aggressiv wirkten, dass sie nicht mehr freilassend anmuteten. Der auf *Abbildung 4* gezeigte Schulflur bietet dagegen zwar Ausblicke ins Freie – eine häufig als freilassend beurteilte architektonische Lösung. Seine Monotonie wie auch seine unterkühlte Anmutung (die beispielsweise in einem Museum für moderne Kunst durchaus ihren angemessenen Ausdruck finden könnte) widersprechen jedoch dem ersten und dritten Kriterium. Wie sehr die drei Kriterien zusammenhängen und sich im Wahrnehmungsprozess wechselseitig beeinflussen, wird unter anderem daran deutlich, dass Schüler in Interviews häufig betonen, durch monotone, kalt wirkende Flure dieser Art möglichst rasch durchgehen zu wollen, sie laden – anders, als die „Schulstraße" auf *Abbildung 5* – nicht zum Verweilen ein, wirken also trotz der Ausblicke bedrängend wie ein kalter, unpersönlicher Gesprächspartner. Ganz anders werden Bauten der auf *Abbildung 3* gezeigten Art bewertet: Man vermutete mannigfaltige Ausblicke, das Dach wirkt locker und nicht drückend, die Schule scheint nach außen hin geöffnet und doch auch beschützend und bergend, man hat Gelegenheit in angenehmer Natur-Umgebung die Pause zum verbringen – alles Attribute

[26] P. Blundell Jones: Peter Hübner. Bauen als sozialer Prozess. Building as a social process. Stuttgart 2007.

einer freilassenden Anmutung. – Das Kriterium der freilassenden Farb- und Raumgestaltung bezieht sich aber auch auf die *erlebte Beziehung zwischen den Bau-Elementen*. So wird beispielsweise ein Dach als drückend, ein Gebälk als schwerfälli*g* im Hinblick auf darunter liegende Bauelemente erlebt. Oder Schüler wie Lehrer haben beim Betrachten eines Flurs den Eindruck, dass sich dessen verschiedene und intensive Farbgebungen wechselseitig „totschlagen". Hier wird also ein *Gewaltverhältnis* im architektonischen Milieu wahrgenommen. Das berührt bereits das nächste Kriterium:

(3) Die Schulgebäude sollen Wärme und Weichheit statt Kälte und Härte ausstrahlen. Das Kriterium der Weichheit bezieht sich auf den erlebten Dialog der Elemente: So wirken z. B. Bauelemente und Farbgebungen, die beziehungslos nebeneinander stehen, eher „hart". „Weiche" Beziehungen können z.B. zwischen einer Säule und einer Decke durch verschiedene Kapitellformen, also durch architektonische Vermittlungsglieder, hergestellt werden; ein Klassentrakt kann in einen farblich anders gestalteten Flur über „Zwischenfarben" vermittelt werden, oder die Farbgestaltung des einen Traktes wird im Flur des anderen in einzelnen Säulenelementen und Geländergestaltungen nochmals wie ein „Nachklang" aufgenommen. – Ausgesprochen kühl wirken auf Heranwachsende auch die gegenwärtig beliebten graublauen Glas-Stahl-Konstruktionen (*Abbildungen 1 und 4*). Allerdings muss man Schulen in dieser Hinsicht differenziert durchdenken: Jüngere Kinder bevorzugen häufig wärmer wirkende Klassenraum-Farben (die allerdings nicht zu intensiv und damit aufdringlich wirken dürfen). Ältere suchen hingegen häufig mittlere Temperierungen; in naturwissenschaftlichen Räumen kann durchaus eine gewisse Kühle-Anmutung angemessen erscheinen. Diese Verhältnisse differenziert und in einem in sich stimmigen künstlerischen Entwurf zu inszenieren, setzt ein hohes Können voraus. Glücklicherweise gibt es in dieser Hinsicht inzwischen einige gute Beispiele.

Die beste Methode, sich für die „Sprache der Schularchitektur" zu sensibilisieren, besteht im systematischen Vergleich verschiedene Möglichkeiten beispielsweise der Treppengestaltung, der Klassenwandbemalung, der Lampenaufhängung oder Balustradengestaltung, und zwar durch *vergleichende Bildbetrachtungen und im Hinblick auf die drei genannten Qualitätskriterien*. So baut man ein Wissen um Varianten der Bau-, Farb- und Dekorgestaltung auf, das wirklich urteilsfähig macht. Man kann beispielsweise Bilder aus den vorliegenden Bildbänden zum Schulbau vergleichend betrachten und besprechen, aber auch andere – in der Baugestaltung gelungene oder misslungene – Schulbauten besichtigen, um sich so allmählich ein Bewusstsein dessen zu verschaffen, was an positiven Gestaltungsmerkmalen möglich ist und was man tunlichst vermeiden sollte.

Abbildung 4: Schulflur

Abbildung 5: Schulflur

Vor jeder Bau- oder Renovierungsmaßnahme sollten sich Lehrer (und mitarbeitende Eltern) also informieren über Gestaltungsmöglichkeiten des gesamten Schulbaumilieus, um hinreichend kompetent mitplanen zu können. Das ist, wie erwähnt, unter anderem durch die vergleichende Betrachtung entsprechender Bildbeispiele möglich.[27] Zahlreiche Negativbeispiele im Sinne der genannten Kriterien bietet ein Bildband der Wüstenrot-Stiftung 2004.[28] Dass solche Beispiele dort unter anderem als preisgekrönte Muster der „Revitaliserung" von Schulen vorgestellt werden, zeigt die Misere, in der sich ein Großteil unseres Schulbaus nach wie vor befindet.

[27] Z. B. A. Dreier u. a.: Grundschulen planen, bauen, neu gestalten. Empfehlungen für kindgerechte Lernumwelten. Frankfurt/M. 1999; J. Watschinger/J. Kühebacher (Hrsg.): Schularchitektur und neue Lernkultur. Bern 2007; W. Kroner: Architektur für Kinder. Stuttgart 1994.

[28] Wüstenrot Stiftung (Hrsg.): Schulen in Deutschland. Neubau und Revitalisierung. Stuttgart/Zürich 2004.

Kapitel 4
Anforderungen an Lehrkräfte

Katja Staudinger

Erziehungskompetenz: Selbsteinschätzung von Lehrerinnen und Lehrern

Einleitung

Das Interesse an der aufgeworfenen Fragestellung entstand im Rahmen eines Projektes zur Erziehungsforschung am Institut für Psychologie und Pädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München. Vor dem Hintergrund der aktuellen und kontroversen Debatte zum Erziehungsauftrag der Schule und der Frage nach geeigneten pädagogischen Inhalten in der Lehrerbildung, sehen sich praktizierende Lehrer/innen mit den vielfältigsten Erziehungsansprüchen konfrontiert. Insbesondere manifestiert sich dies in der häufig postulierten gesellschaftlichen Forderung nach einem „Mehr an schulischer Erziehung“[1]. Häufig wird in der schulischen Praxis erkennbar, dass die Ziele sowie die Umsetzung von Erziehung in unserer gesellschaftlichen Pluralität immer komplexer und diffiziler werden, da sich das Erziehungshandeln immer weniger an gleichen, allgemein akzeptierten Normen und kulturellen Mustern orientieren kann. Dies führt bei Lehrkräften oftmals zu einer latenten Unsicherheit in schulischen Erziehungsfragen. Aus dem konkreten Unterrichtsalltag gibt es bislang wenig aussagekräftiges Erhebungsmaterial zur Erziehungsforschung. Aus dem Forschungsinteresse heraus, die Selbsteinschätzung praktizierender Lehrkräfte im Hinblick auf den notwendigen Einsatz ihrer erzieherischen Kompetenzen zu evaluieren, ist diese Studie entstanden.

1. Entwicklung einer eigenen Erhebungsstrategie Die Vorstudie

Zu der aufgeworfenen Fragestellung wurden in einer qualitativen Vorstudie 30 Personen befragt, welche sich insgesamt in acht verschiedene Gruppierungen mit je unterschiedlichem Berufsstatus und Professionalisierungsniveau aufteilen lassen: Lehramtsstudent/innen, Magisterstudent/innen Grundschuldidaktik, Lehramtsanwärter/innen, Grundschullehrer/innen, Sonderschullehrer/innen, Hauptschullehrer/innen, Hochschullehrer/innen und Erzieher/innen.

Die Synthese und Zusammenschau aller gegebenen Antworten der Vorstudie mittels qualitativer Inhaltsanalyse, waren ihrerseits Wegbereiter für die Entwicklung einer eigenen Erhebungsstrategie für eine quantitative Datenerhebung. Vor dem Hintergrund der durch die qualitative Auswertung ge-

wonnenen zentralen Inhalte der Vorstudie erschien es mir zur Verbesserung des Forschungsergebnisses geboten, qualitative und quantitative Erhebungsmethoden zu verbinden (vgl. Oswald 1997) und die erarbeiteten zentralen Inhalte der Vorstudie statistisch abzustützen, um verallgemeinerungsfähiges und aussagekräftiges Erhebungsmaterial zur Erziehungskompetenz gewinnen zu können. Meine konkrete Vorgehensweise bestand dabei zunächst darin, dass ich im Hinblick auf die aufgeworfene Forschungsfrage Teilkompetenzen der übergreifenden Erziehungskompetenz, welche mit den zentralen Inhalten der Vorstudie inhaltlich korrelierten, entworfen habe. Die formulierten Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz sind:

- die Soziale Kompetenz,
- die Selbstkompetenz,
- die Beziehungskompetenz,
- die Ethische Kompetenz,
- die Leistungskompetenz und
- die Kognitive Kompetenz.

Weinert (2001) hält es im schulischen Bereich für sinnvoll, „Kompetenz“[2] funktional zu verstehen. In diesem Sinne bündelt der Kompetenzbegriff miteinander zusammenhängende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die notwendig sind, um grundlegenden Handlungsanforderungen, denen die Schüler/innen in einem Lernbereich (Fach, „Domäne“) ausgesetzt sind, zu genügen. Er beschreibt somit „Kompetenzen“ als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (ebd., S. 27 f.). Vor diesem Hintergrund ist festzustellen, dass der Anspruch, Kompetenz auch empirisch messen zu können, bei Weinert (2001) zu einer Verengung auf kognitive Leistungsbereiche führt[3]. Eine Reduktion des Kompetenzbegriffs auf ein Konzept von kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, welches die Schüler/innen erwerben und anwenden sollen, wird der Komplexität des Kompetenzbegriffs allerdings nicht ausreichend gerecht. Eine treffende Definition des Begriffs „Kompetenz“, die seiner Komplexität besser Ausdruck verleiht, findet sich hingegen bei Schröder (1999, S.102), der in einer detaillierten Analyse die folgenden Dimensionen des Kompetenzbegriffs unterscheidet: „Bereitschaft“ (Möglichkeit, Freiheit), „Fähigkeit“ (Vermögen, Kenntnisse), „Zuständigkeit“ (Berechtigung, Legimitation) und „Verantwortung“[4] bestimmt. „Kompetenz“ zeigt sich in dieser Bestimmung des Begriffs als eine vielschichtige und multifaktoriell bestimmte Disposition.

In Anlehnung an den pädagogischen Kompetenzbegriff nach Schröder (1999) wertete ich mit Perspektive auf die oben formulierten Teilkompeten-

zen und unter Bezugnahme auf das anthropologische „Konzept der curricularen Kompetenzen“ von Loch (1996) als Kategoriensystem sodann die Vorstudie erneut aus. Jede Antwort wurde Satz für Satz nochmals analysiert und inhaltlich der jeweils passenden Teilkompetenz zugeordnet bzw. kategorisiert. Die so entstandene Aussagen zu den Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz wurde anschließend auf Redundanzen überprüft und sie war für die inhaltliche und sprachliche Gestaltung meines quantitativen Fragebogens von maßgeblicher Bedeutung, da die „sprachliche Gestaltung eines Fragebogens immer auf die Sprachgewohnheiten der zu untersuchenden Zielgruppe ausgerichtet sein sollte“ (Bortz & Döring 1995, S. 232).

2. Die Befragung

2.1 Zielsetzung

Die Adressaten der Fragebogenstudie sind ausschließlich Lehrkräfte an Grundschulen, die zum Zeitpunkt der Befragung in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 unterrichteten. Lehramtsanwärter/innen und Fachlehrkräfte wurden für die Befragung nicht herangezogen. Befragungsgegenstand ist die Selbsteinschätzung der befragten Personen darüber, wie oft sie ein bestimmtes Erzieherverhalten im Hinblick auf die einzelnen Dimensionen der Erziehungskompetenz realisieren. Bei der Angabe der Häufigkeit der Umsetzung einzelner Teildimensionen des Erzieherverhaltens sollten die Adressaten zwischen Realität und Wunsch unterscheiden.

2.2 Anlage und Aufbau des Fragebogens

Der Aufbau, die Anlage sowie die Formulierung der Items des Fragebogens wurden anhand zentraler Kriterien und Grundsätze der einschlägigen Fachliteratur entwickelt (vgl. Atteslander 2000; Bortz & Döring 1995). Der Fragebogen beginnt mit sozialstatistischen Angaben zu Alter, Dienstjahren und Geschlecht der befragten Personen. Anschließend erfolgt eine eindeutig anleitende Instruktion zum Ausfüllen des Bogens. Entsprechend der Zielsetzung der Befragung gliedert sich der Fragebogen in sechs Schwerpunktbereiche (Dimensionen) gemäß den einzelnen Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz. Dem Fragebogen liegt aus zwei Gründen eine geschlossene Frageform zugrunde: Zum einen eignen sich forschungsstrategisch gesehen geschlossene Fragen vor allem zur Prüfung von Hypothesen, während offene Fragen vor allem im Planungsstadium eingesetzt werden sollten, um das Problemfeld zu erforschen und die relevanten Antwortkategorien zu erfassen. Zum anderen erleichtert die geschlossene Frageform die Auswertung und Vergleichbarkeit der Aussagen.

Die einzelnen Fragebogenitems wurden als Behauptungen (Statements) formuliert, da sich diese Art der Formulierung für den Befragungsgegenstand besonders eignet (Bortz & Döring 1995, S. 233). Die Einschätzung der

Häufigkeit des jeweiligen Erzieherverhaltens sollte in dieser Befragung in zwei unterschiedlichen Hinsichten, nämlich nach Realität und Wunsch differenziert, erfolgen. Nach einem Testlauf des Fragebogens wurde die zunächst zugrunde gelegte fünfstufige Rating-Skala (nie – selten – mittel – oft – immer) durch zwei dreistufige Häufigkeitsskalen jeweils getrennt nach der Realität „Ich realisiere" (wenig, mittel, viel) und dem Wunsch „Ich würde gerne realisieren" (wenig, mittel, viel) ersetzt. Diese Änderung erfolgte, da die befragten Personen des Testlaufs mehrfach erwähnten, dass sie mit der fünfstufigen Rating-Skala insofern Probleme hatten, als bei der Selbsteinschätzung der Häufigkeit ihres Erzieherverhaltens die Grenzen zwischen der Realität und des Wunschdenkens „ineinander verflossen sind" und schwer zu trennen waren, so dass häufig anstatt der Realität mehr das Wunschdenken angekreuzt wurde.

Tabelle 1: Fragebogenitems

	I. Dimension: Soziale Kompetenz
1.	Ich gebe Hilfestellung, dass die Kinder ihre Konflikte gewaltfrei lösen.
2.	Ich verwende in meinem Unterricht Partnerarbeit und / oder Gruppenarbeit.
3.	Ich achte auf die Aufstellung von verbindlichen, zwischenmenschlichen Regeln für alle Kinder.
4.	Ich bilde in meinem Unterricht die Fähigkeit zur gemeinsamen Problembewältigung aus (z.B. durch gezielte Rollenspiele).
5.	Ich zeige den Kindern ihre Grenzen im Umgang mit ihren Mitschülern auf.
6.	Ich achte in meiner Klasse auf gegenseitige Rücksichtnahme.
7.	Ich fördere die Fähigkeit der Kinder, Gespräche führen zu können, durch Morgenkreise und / oder Gesprächsrunden.
	II. Dimension: Selbstkompetenz
8.	Ich fördere die Selbstständigkeit der Kinder durch Schaffung gewisser Freiräume.
9.	Ich biete dem Kind in persönlichen Gesprächen Hilfestellung, seine Stärken auszubauen.
10.	Ich biete dem Kind in persönlichen Gesprächen Hilfestellung, seine Schwächen anzunehmen und diese positiv zu verändern.
11.	Ich versuche durch mein Vorbild eine lebensbejahende, positive Grundeinstellung der Kinder zu unterstützen.
12.	Ich unterstütze die Kinder, angemessen formulierte Kritik anzunehmen.
13.	Ich versuche, dass die Kinder ihren Leistungszuwachs, auch wenn er gering ist, als Erfolg erleben dürfen.
	III. Dimension: Beziehungskompetenz
14.	Ich lasse körperliche Nähe der Kinder zu mir zu.
15.	Ich achte auf einen respektvollen Umgang mit vertrauensvollen Informationen der Kinder.
16.	Ich gehe auf das Bedürfnis des Kindes nach starker persönlicher Beziehung ein.
17.	Ich nehme mir Zeit, dass ein Kind mich bei einem Problem persönlich ansprechen kann.
	IV. Dimension: Ethische Kompetenz
18.	Ich gebe Hilfestellung bei der Integration von „Außenseitern" in einer Klasse.
19.	Ich achte darauf, dass die Kinder einen respektvollen Umgang untereinander pflegen.

Tabelle 1: Fragebogenitems	
20.	Ich achte darauf, dass die Kinder einen respektvollen Umgang mit Natur und Gegenständen pflegen.
21.	Ich vermittle den Kindern ein Gespür für die Andersartigkeit anderer Kinder.
22.	Ich versuche tolerantes Verhalten durch mein Vorbild zu fördern.
23.	Ich achte auf die Einhaltung eingeführter Gesprächsregeln.
24.	Ich leite die Kinder dazu an, Kritik gegenüber anderen Kindern in einer angemessenen Formulierung vorzutragen.
	V. Dimension: Leistungskompetenz
25.	Ich fördere eine positive Einstellung des Kindes zur Leistung durch Ermutigung und positive Verstärkung.
26.	Ich übe eine schulspezifische Arbeitshaltung ein (z.B. ordentliche Heftführung, Hausaufgabenkontrolle etc.)
27.	Ich zeige den Kindern Wege auf, ihre Aufgaben durch eigene Lernstrategien zu bewältigen.
28.	Ich halte die Kinder zur Selbstkontrolle an.
29.	Ich versuche, die Ausdauer der Kinder zu steigern.
30.	Ich fördere die sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit der Kinder in Bezug auf die Umwelt.
	VI. Dimension: Kognitive Kompetenz
31.	Ich orientiere mich bei der Einführung neuer Unterrichtsinhalte am Erkenntnisstand der Kinder.
33.	Ich fördere problemlösendes Denken in meinem Unterricht durch die Bereitstellung unmittelbarer Informationsquellen (z.B. Sammeln von GegenStänden, Besichtigung von Einrichtungen, Beobachtung von Vorgängen, Experimentieren).
34.	Ich fördere eine kritische Haltung der Kinder im Umgang mit verschiedenen Medien (z.B. Fernsehen, Computer).
35.	Ich ermutige die Kinder in meinem Unterricht zum Vermuten und Ausprobieren.
36.	Ich vermittle neue Unterrichtsinhalte als Faktenwissen.
37.	Ich fördere die künstlerischen Begabungen der Kinder durch offene und kreative Projekte.
	Abschließende Frage: Was hindert Sie persönlich derzeit daran, Ihre Wünsche bei der Umsetzung von Erziehungszielen nicht immer verwirklichen zu können? - Zeitmangel - Schulische Rahmenbedingungen (Klassenstärke etc.) - psychische Grenzen - physische Grenzen

Tabelle 1: Fragebogenitems

3. Die zentralen Ergebnisse der Studie

3.1 Sozialstatistische Daten

Von den 599 verteilten Fragebögen kamen 297 zurück, was einer Rücklaufquote von 49,6 Prozent entspricht. Bei der Studie zeigte sich folgende geschlechtsspezifische Aufteilung der befragten Lehrkräfte: Von 297 beteiligten Lehrkräften waren 10 Männer und 287 Frauen. Die Altersgruppierung erfolgte in Zehnjahresabschnitten. Wie aus Tabelle 2 ersichtlich, ist die in der Studie am stärksten vertretene Gruppe mit 82 Personen (27,6 Prozent) die Gruppe der 40-50-Jährigen, die am wenigsten vertretene mit nur 10 Personen (3,4 Prozent) die Gruppe der Lehrkräfte mit 60 Jahren und älter.

	Altersgruppierung	
	Anzahl	%
fehlend	14	4,7 %
bis 30	45	15,2 %
30 - 40	75	25,3 %
40 - 50	82	27,6 %
50 - 60	71	23,9 %
60 und älter	10	3,4 %

Tabelle 2: Altersgruppierung

3.2 Gesamtdarstellung der Detailkompetenzen der Erziehungskompetenz

3.2.1 Die Rangfolge der Kategorien „Realität“ und „Wunsch“

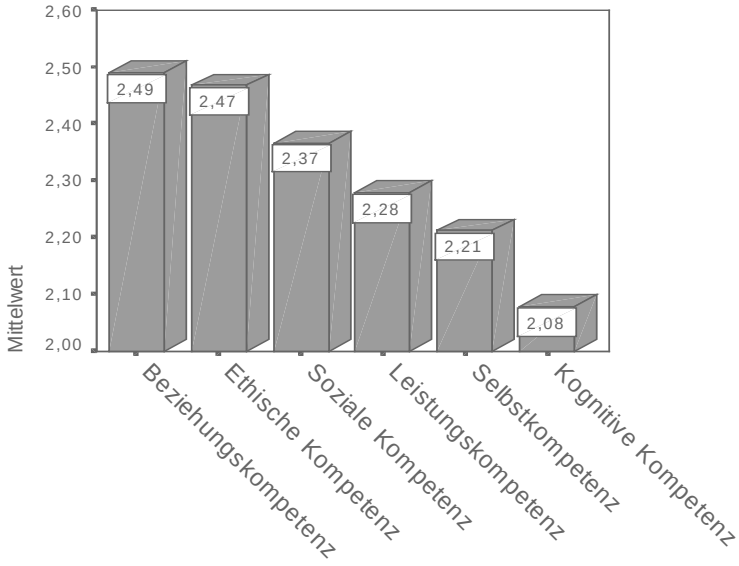


Diagramm 1: Rangfolge aller Detailkompetenzen der Kategorie „Realität“

Ordnet man alle Kompetenzen der Kategorie „Realität“ hinsichtlich ihres Mittelwertes[5] in eine Rangfolge, ergibt sich folgende Reihenfolge (vgl. Diagramm 1): Die Beziehungskompetenz erhält den höchsten Mittelwert von 2,49, knapp gefolgt von der Ethischen Kompetenz mit einem Mittelwert von 2,47 und der Sozialen Kompetenz mit einem Mittelwert von 2,37. Die Leistungskompetenz mit einem Mittelwert von 2,28 liegt an vierter Rangstelle und die Selbstkompetenz mit einem Mittelwert von 2,21 an fünfter Stelle. Die Kognitive Kompetenz nimmt in der Rangfolge mit einem Mittelwert von 2,08 den sechsten und damit letzten Platz ein.

Die Rangfolge aller Kompetenzen der Kategorie „Wunsch“ hinsichtlich ihres Mittelwertes eröffnet die Ethische Kompetenz mit einem Mittelwert von 2,88. Die Leistungs- und Selbstkompetenz folgen mit ebenfalls sehr hohen Mittelwerten von 2,82 bzw. 2,81. An vierter Stelle rangiert die Soziale Kompetenz mit einem Mittelwert von 2,77. Die Kognitive und die Beziehungskompetenz bilden mit dem gleichen Mittelwert von 2,65 den Abschluss in der Rangreihe.

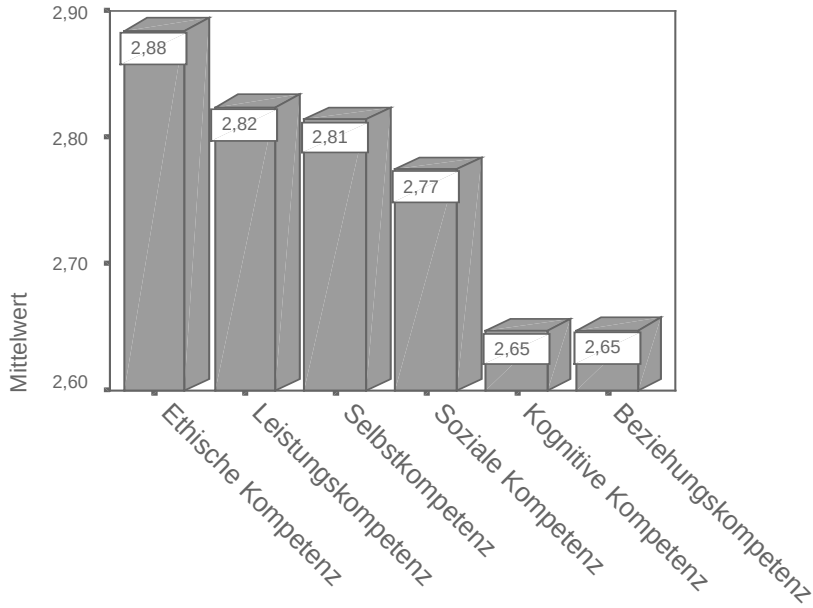


Diagramm 2: Rangfolge aller Detailkompetenzen der Kategorie „Wunsch“

3.2.2 Interpretation der Rangfolge der Teilkompetenzen

Ich beziehe mich im Folgenden nur auf diejenigen Daten der Befragung, die aussagekräftig genug sind für Tendenzen im Rahmen einer Ergebnisermittlung, d.h. die Ergebnisse werden nun im Gegensatz zur numerischen Auswertung der Statements in den graphischen Darstellungen nicht mehr zahlenmäßig aufgeführt, sondern tendenziell ausgewertet und interpretiert. Die Beziehungskompetenz als Teilkompetenz an erster Rangstelle in der Erziehungsrealität (vgl. Diagramm 1) ist ein Ausdruck dafür, dass ohne „Beziehung“ im Schulalltag keine „Erziehung“ erfolgt, d.h. die grundschulspezifische Erziehung aus Sicht der Lehrer/innen vor allem in der Beziehungsarbeit mit dem Kind besteht. Die Beziehungskompetenz wird in den formulierten Statements dieser Studie durch vier Dimensionen repräsentiert: Ein Zulassen körperlicher Nähe, ein respektvoller Umgang mit vertrauensvollen Informationen des Anderen, Bedürfnis nach starker persönlicher Beziehung und bei Problemen das Gespräch mit Anderen suchen zu können. Kinder im Grundschulalter brauchen diese persönliche Beziehung und die Lehrperson kann meist erst auf dieser Beziehungsebene erzieherisch tätig werden, d.h. die Aussage „Beziehung statt Erziehung“ sollte nicht als ein Ausschluss verstanden werden, sondern als eine Rangfolge, indem erst die „Beziehung“ überhaupt „Erziehung“ ermöglicht.

Die Ethische Kompetenz folgt an zweiter Rangstelle in der Erziehungsrealität (vgl. Diagramm 1), das bedeutet, dass die Lehrer/innen in der Praxis ihres Erziehungshandelns der Vermittlung „Ethischer Kompetenz“ große

Bedeutung zumessen. Ethische Kompetenz beinhaltet in dieser Studie die Dimensionen eines respektvollen Umgangs mit Mitmenschen, Natur und Gegenständen, welcher sich auch im verbalen Umgang untereinander ausdrückt (Gesprächsregeln, Kritik in angemessener Form), Integration, Sensibilität und Toleranz gegenüber dem Anders-sein und Anders-Denken. Diese Teilbereiche Ethischer Kompetenz sind in den Statements (vgl. Tab.1) formuliert. Ethische Kompetenz als Ausdruck einer basalen Sinn- und Wertorientierung wird als Grundlage und Ziel von Unterricht und Erziehung gemäß dem grundschulspezifischen Bildungs- und Erziehungsauftrag von den befragten Lehrer/innen als hochbedeutsam erachtet. An dieser Stelle muss allerdings betont werden, dass sich ethisches Lernen in der Schule institutionell vollzieht und folglich in ihr immer und insoweit - nahezu unvermeidbar - auch in einem normativen Sinne erzogen wird. Ob das ethische Lernen, welches Werte und Normen bewusst oder unbewusst, offen oder verdeckt vermittelt, allerdings stets ethisch reflektieren Kriterien gerecht wird und damit in ethisch erwünschten Sinne vollzogen wird, muss im Einzelfall kritisch hinterfragt werden.

An dritter Rangstelle der Teilkompetenzen in der Erziehungsrealität folgt die Soziale Kompetenz (vgl. Diagramm 1). Soziale Kompetenz wird in der vorliegenden Studie durch folgende Dimensionen repräsentiert: Konfliktlösungskompetenz, Teamarbeit, regulative Kompetenz, d.h. Regeln und Grenzen einhalten können, Problembewältigungsstrategien, Rücksichtnahme und kommunikative Kompetenz (Gesprächsfähigkeit).

Bei der vorliegenden Rangfolge der Teilkompetenzen in der Erziehungsrealität mit der Beziehungskompetenz, der Ethischen Kompetenz und der Sozialen Kompetenz auf den ersten drei Rangplätzen fällt auf, dass sich diese drei Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz auf das intersubjektive Grundverhältnis zum Mitmenschen richten. Eine Reihe von Autoren in der Erziehungswissenschaft unterscheidet „Kompetenz“ dreiteilig in die Kompetenz-Trias „Sach-“, „Sozial-“, und „Selbstkompetenz“[6] , andere Autoren erweitern diese Dreierdifferenzierung um die Dimension der Methodenkompetenz (Wiater 2001; Frey 2004). Gemäß dieser Dreier- bzw. Viererdifferenz-ierung der einzelnen Kompetenzdimensionen innerhalb der Erziehungswissenschaft möchte ich in meinem Interpretationsansatz die Beziehungskompetenz, die Ethische Kompetenz und die Soziale Kompetenz, welche auf den mitmenschlichen Bezug abzielen, einem umfassenden „sozial-ethischen Kompetenzerwerb“ zuordnen. Somit zeigt die Studie die Tendenz, dass die praktizierenden Lehrkräfte den höchsten erzieherischen Förderbedarf in der Erziehungsrealität im sozial-ethischen Kompetenzbereich verorten.

Die Leistungskompetenz folgt in der Erziehungsrealität an vierter Rangstelle (vgl. Diagramm 1) und beinhaltet die Dimensionen einer positiven Leistungseinstellung, eine schulspezifische Arbeitshaltung, Lernstrategien und eine sinnliche Wahrnehmungsfähigkeit bezüglich der Umwelt, Ausdauer und Selbstkontrolle. Mit der Leistungskompetenz korreliert im schulischen

Alltag komplex die Selbstkompetenz, welche in dieser Studie in der Erziehungsrealität direkt nach der Leistungskompetenz auf Platz fünf liegt. Die Selbstkompetenz umfasst die Dimensionen der Selbstständigkeit, Einsicht in eigene Stärken und Schwächen, eine positive Lebensbejahung, Kritikfähigkeit sowie eine realistische Einschätzung der individuellen Leistungsfähigkeit. Neuere empirische Untersuchungen belegen die substantiellen Korrelationen zwischen dem eigenen Bild der subjektiven Selbstkompetenz und der Schulleistung (Helmke & Schrader 2001)[7]. Aufgrund dieser komplexen und wechselseitigen Korrelationen im schulischen Alltag ordne ich in meinem Interpretationsansatz die Teilkompetenzen der Selbst- und Leistungskompetenz einem umfassenden „Ich-Kompetenzerwerb" zu, da sich beide Teilkompetenzen auf das Grundverhältnis des Menschen zu sich selbst beziehen.

Als Kompetenz an letzter Rangstelle liegt in der Erziehungsrealität die „Kognitive Kompetenz" (vgl. Diagramm 1). Kognitive Kompetenz beinhaltet in den formulierten Statements der vorliegenden Untersuchung die Dimensionen „problemlösendes Denken", „Erkenntnisfähigkeit", eine „kritische Haltung zu verschiedenen Medien" sowie „kreatives Denken". Sie zielt ab auf das Grundverhältnis des Menschen zur Welt und zur Kultur.

Somit zeigen die Daten der vorliegenden Studie, dass die befragten Lehrer/innen den größten Kompetenzbedarf der Schüler/innen im sozialethischen Erziehungsbereich sehen, während der Vermittlung eines umfassenden „Ich-Kompetenzerwerbs" etwas weniger Bedeutung zukommt. Der Vermittlung des kognitiven Kompetenzerwerbs wird hingegen in der Einschätzung der befragten Lehrkräfte die geringste Bedeutung beigemessen.

Betrachtet man die Rangfolge der Teilkompetenzen innerhalb des Wunsches der befragten Lehrer/innen (vgl. Diagramm 2) fällt zunächst auf, dass die Lehrkräfte hinsichtlich dessen, was sie als wünschenswert erachten, eine andere Gewichtung der Teilkompetenzen der Erziehungskompetenz vornehmen. Es ergibt sich ein heterogenes Bild der Abfolge der Teilkompetenzen bezüglich Realität und Wunsch. Als auffälligstes Einzelergebnis lässt sich feststellen, dass die Förderung der intersubjektiven Beziehungskompetenz, die die Rangreihe in der Erziehungsrealität eröffnet, innerhalb des Wunsches auf der letzten Rangstelle liegt. Wie ist aber die Polarität zwischen der Beziehungsarbeit, die in der Erziehungsrealität am häufigsten de facto von den Lehrer/innen geleistet und praktiziert wird, und ihrem gleichzeitigen Wunsch, Beziehungsarbeit am wenigsten zu praktizieren, zu verstehen?[8]

Das vorliegende Ergebnis ist meines Erachtens bereits ein Indiz dafür, dass der alltägliche „pädagogische Spagat" zwischen dem Anspruch der Öffentlichkeit (vgl. Reitmajer 1999) bzw. dem eigenen Selbstanspruch der Lehrer/innen, zu allen Kindern eine Beziehung zu haben, und dem tatsächlichen Erziehungsalltag mit seinen Beziehungskonflikten oft als undurchführbar erscheint. Die alltägliche Erziehungsarbeit als Beziehungsarbeit wird von vielen Lehrer/innen häufig als stark belastend erlebt, da sie dem Anspruch, zu allen Kindern eine positive Beziehung aufzubauen, nicht immer gerecht

werden können. Häufig fehlen die für eine Entlastung in der Beziehungsarbeit notwendigen Beziehungskompetenzen. Obwohl das entsprechende Wissen um zwischenmenschliche Vorgänge wie z.B. die Wechselseitigkeit von Beziehung, Grundphänomene in zwischenmenschlichen Beziehungen (Miller 1997) und basale Kommunikationsprozesse (Schulz von Thun 2005) zur Beziehungsklärung im schulischen Alltag beitragen kann und meiner Ansicht nach unabdingbar zum professionellen Standard des Lehrberufes als eines „Beziehungsberufes" gehört, führt die Auseinandersetzung mit den Fragen der Gestaltung zwischenmenschlicher Beziehungen in der Lehrerbildung immer noch ein Schattendasein. Aus den vorliegenden Daten und der einschlägigen Fachliteratur ergeben sich hieraus Forderungen für eine Professionalisierung der Beziehungskompetenzen der Lehrer/innen im Aus- und Fortbildungsbereich. Darüber hinaus vermehren sich de facto die sozialpädagogisch-therapeutischen Aufgaben besonders in der Grundschule in den letzten Jahren, was von vielen Lehrer/innen als fordernd und teilweise auch überfordernd besonders im Hinblick darauf empfunden und erlebt wird, dass sich die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen dem gesellschaftlichen Wandel nicht angepasst haben:

40 Prozent der befragten Lehrkräfte nannten in der vorliegenden Studie zur Fragestellung „Was hindert Sie persönlich derzeit daran, Ihre Wünsche bei der Umsetzung von Erziehungszielen nicht immer verwirklichen zu können?" die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen wie z.B. die Klassenstärke als primären Hinderungsgrund (vgl. Diagramm 3). Trotz gravierender gesellschaftlicher Veränderungsprozesse wie z.B. die Veränderung von Familienformen und -strukturen und eine steigende Zahl von Kindern aus Migrantenfamilien anderer Kultur-, Religions- und Sprachgemeinschaften haben sich die schulischen Rahmenbedingungen, insbesondere die Klassenstärke, innerhalb der Regelschule nicht verändert. Der Blick auf die interpretierten Daten in Synthese mit der einschlägigen Fachliteratur verstärkt meiner Ansicht nach die Forderung nach einem schulorganisatorischen Weiterdenken im Bereich der Senkung der Klassenstärken in den Regelschulen.

Innerhalb der Rangfolge des Wunsches fällt weiterhin auf, dass die Ethische Kompetenz an erster Rangstelle liegt und die Leistungs- und Selbstkompetenz verglichen mit der Erziehungsrealität auf den zweiten bzw. dritten Rang vorrücken (vgl. Diagramm 2). Somit kommt insgesamt gesehen der Ethischen Kompetenz als basaler Sinn- und Wertorientierung durch ihre Rangzuweisung in Realität und Wunsch für die Lehrkräfte am meisten Bedeutung zu. Das Vorrücken des Ich-Kompetenzerwerbs, welcher durch die Leistungs- und Selbstkompetenz repräsentiert wird, kann meiner Ansicht nach als ein Wunsch der Lehrer/innen nach mehr Individuation in Unterricht und Erziehung gedeutet werden. Der auffallend geringe Abstand in der gesamten Studie zwischen den Mittelwerten der Kategorie „Realität" und „Wunsch" ist mehrperspektivisch interpretierbar. Dieser geringe Abstand kann zum einen als ein positiver Pygmalioneffekt gewertet werden. Das be-

deutet, dass eine ausgeprägte, intrapersonale Erwartungshaltung in einem normativen Sinn in Form eines Wunsches an das eigene erzieherische Verhalten, dieses hinsichtlich einer Umsetzung in die Erziehungsrealität positiv beeinflussen kann. Zum anderen kann der geringe Abstand aber auch aus der Tatsache heraus erklärt werden, dass es bei der Selbsteinschätzung der befragten Personen zu ihrem Erzieherverhalten zu gewissen „Überschneidungseffekten" zwischen den Kategorien „Wunsch" und „Realität" kam. Ein dritter Grund, der den geringen Abstand erklären könnte, liegt in der natürlichen Selektion der Lehrer/innen durch den Status einer freiwilligen Fragebogenerhebung. Dieser Status könnte dazu geführt haben, dass sich nur engagierte Lehrkräfte an der Studie beteiligten, die im Unterrichtsalltag in hohem Maße versuchen, einen idealistischen Wunsch möglichst in die Realität umzusetzen.

3.3 Hindernisse

Auf die Frage hin, was sie teilweise daran hindert, ihre Wünsche bei der Umsetzung von Erziehungszielen verwirklichen zu können, gaben 118 Lehrkräfte schulische Rahmenbedingungen wie z.B. die Klassenstärke an. Eine geringere Anzahl von 104 Lehrkräften machte die mangelnde Zeit dafür verantwortlich. Nur 30 Befragte antworteten mit „psychischen Grenzen", 23 mit „physischen Grenzen".

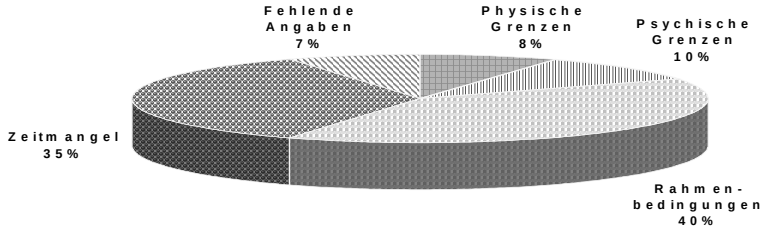


Diagramm 3. Hindernisse bei der Umsetzung von Erziehungszielen

3.4 Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse zur aufgeworfenen Fragestellung

Die Daten der Studie zeigen folgendes:

- Die befragten Lehrer/innen verorten den höchsten Kompetenzbedarf in ihrem alltäglichen Erziehungshandeln im sozial-ethischen Kompetenzbereich (Beziehungskompetenz, Ethische Kompetenz und Soziale Kompetenz).

- Es kann eine starke Polarität zwischen Realität und Wunsch bei der Beziehungskompetenz festgestellt werden.
- Als größtes Hindernis für die Umsetzung von Erziehungszielen werden die schulischen Rahmenbedingungen gesehen (vgl. dazu ausführlicher Staudinger 2006, S. 144 ff.)

4. Folgerungen für die Lehrerbildung im 21. Jahrhundert

Internationale und nationale Vergleichsstudien haben die Diskussion um die Lehrerbildung und ihre professionsinternen Normen in Deutschland weiter verschärft. Auch die Debatte über Lehrerprofessionalität geht derzeit in Richtung auf die Definition von Standards und Kompetenzen, die in den verschiedenen Abschnitten von Ausbildung und Berufsleben minimal bzw. maximal zu erreichen und aufrechtzuerhalten sind. Auf diese Weise wird ein Zusammenhang von Kompetenzen, Standards und Kerncurricula hergestellt, der insgesamt dazu beitragen soll, die Lehrerkompetenz nicht nur möglichst weit auszubilden, sondern während der Berufstätigkeit auch zu erhalten und weiterzuentwickeln.

In der aktuellen Lehrerbildungsdiskussion werden die Begriffe „Standard“ und „Kompetenz“ allerdings in unterschiedlicher Weise verwendet. So werden beispielsweise im Kreise der Befürworter der Etablierung von Standards in der Lehrerbildung Standards professionellen Lehrerhandelns[9] (Oser 2002) oder Standards als Voraussetzung für Evaluation (Terhart 2005 a und b) unterschiedlich theoretisch verankert und begründet. Terhart (2005 b) sieht die Bedeutung von Standards vor allem darin, dass sie eine Handhabe für eine empirisch fundierte explizite Wirkungserfassung von Lehrerbildung darstellen. Deshalb müssen „vorab notwendige Kompetenzfelder und dazugehörige Standards für die Lehrerbildung erarbeitet und begründet werden, an denen die festgestellten Wirkungen bemessen werden können“ (ebd. S. 275). Professionelle Kompetenz im Lehrerberuf ist als „berufsbiographischer Entwicklungsprozess“ (a.a.O.) zu verstehen, welcher „Lehrerausbildung und Lehrerberuf“ umfasst und der durchaus den Charakter eines „Bildungsgangs“ (a.a.O.) hat. Diese Entwicklung über verschiedenen Stadien hinweg sollte aber nicht nur einfach ein „je individuelles Suchen und Streben“, sondern an öffentlich verhandelten Zielvorstellungen orientiert sein.

Hierzu ist kritisch anzumerken, dass sich gerade Bildung als hochkomplexes Gefüge nicht durch die Verabsolutierung von Indikatoren messen lässt und dass sich Evaluationen immer ihrer Aspekthaftigkeit in diesem komplexen Gefüge bewusst sein müssen und dieses Wissen um ihre Aspekthaftigkeit mit in die Ziele, Verfahren und Interpretationen der Ergebnisse einbezogen werden muss. Es sollte immer mitbedacht werden, dass die evaluierten Aspekte weder paradigmatisch sind noch als Teile ein Ganzes repräsentieren. Sie „zeigen nur, was sie zeigen: Einen zwar messbaren, zugleich

aber isolierten Ausschnitt aus einem unmessbaren Ganzen, das nur sich selbst Maß sein kann“ (Ladenthin 2004, S. 378). Zudem besteht die Besonderheit von Bildung als einer hochkomplexen Eigenschaft in unserer Kultur gerade darin, nicht nur Maßstäben zu entsprechen, sondern selbst Maßstäbe zu setzen. Dies hat auch für die Lehrerbildung Gültigkeit. Das Setzenkönnen von Maßstäben ist allerdings nicht evaluierbar, da Evaluationstechniken ja gerade Maßstäbe voraussetzen müssen. Hierdurch entsteht ein prinzipieller Widerspruch zwischen dem Anspruch des autonomen Menschen, selbst Maßstäbe zu setzen, und dem Bemühen der Evaluation, diese Fähigkeit durch bereits bestehende Maßstäbe zu beschreiben, der sich auch nicht technisch (beispielsweise durch verfeinerte Messverfahren) lösen lässt. Die Selbstbestimmung des Menschen als ein wesentlicher Faktor von Bildung entzieht sich der Fremdevaluation.

Standardgegner werfen dem Konzept zu Recht einen (gefährlichen) Hang zur Normierung vor, des Weiteren wird die diffuse Begrifflichkeit (Reh 2005, S. 259), der latente Ideologiegehalt und ein fragwürdiges Verständnis von Lehrerprofessionalität[10] (Herzog 2005, S. 252 ff.) an Standardkonzepten kritisiert. Ein internationaler Konsens bezüglich der Frage, was eine Lehrperson alles können muss, um Schüler/innen zum Unterrichtserfolg zu führen, besteht lediglich darin, dass sie hohe Kompetenzen benötigt (vgl. Helmke & Schrader 2001; Oser 2002; Terhart 2005 a; Weinert 2001; Frey 2004).

Es wurden bundesweit geltende erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Standards und Kompetenzen am Ende der I. und II. Phase der Lehrerbildung durch die Kultusministerkonferenz erarbeitet und verabschiedet, welche von den Ländern bereits zu Beginn des Ausbildungsjahres 2005/2006 als Grundlagen für die spezifischen Anforderungen an Lehramtsstudiengänge einschließlich der praktischen Ausbildungsteile und des Vorbereitungsdienstes in den Ländern übernommen werden (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, 2004, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12. 2004)[11].

Die in dieser Studie formulierten Detailkompetenzen der Erziehungskompetenz, welche sich auf den in den Schulgesetzen der Länder ausgewiesenen Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule beziehen, sind auch als zentrale Faktoren der Lehrerprofessionalität zu sehen und für die berufliche Aus-, und Fortbildung sowie den Berufsalltag der Lehrkräfte von besonderer Bedeutung. Die Forschungsbefunde dieser Studie belegen für die Lehrerbildung im 21. Jahrhundert die nachfolgenden Thesen:

- Die Untersuchung ergibt die dringliche Notwendigkeit einer vertieften Weiterarbeit am Bildungsziel „Beziehungskompetenz“ in der Lehrerbildung. So konnte ein außerordentlich hoher Qualifikationsbedarf der Lehrkräfte für die Beziehungskompetenz festgestellt werden. Dafür ist bereits in der ersten Lehrerbildungsphase an der Universität/Hochschule eine konsequente Theorie-Praxis-Verknüpfung mit längeren Praxisanteilen erforderlich, da sich manche Teilkompetenzen der Beziehungskompetenz (wie beispielsweise Kontaktkompetenz oder insbesondere Konfliktlösungskom-

petenz) größtenteils in der Praxis ausbilden. In der zweiten Lehrerbildungsphase und in der Berufspraxis führt die pädagogische Tätigkeit im Laufe der Zeit zu einer allgemeinen Praxis- und Erfahrungskompetenz, die allerdings durch eine gezielte Reflexion und Supervision zu berufsbiographischen Beziehungserfahrungen immer auch ihre theoriegeleitete Ergänzung erhalten sollte, um den Umgang mit widersprüchlichen Erwartungen an die Lehrerrolle zu reflektieren, die sozialen Beziehungen positiv zu gestalten und zu lernen mit alltäglichen Beziehungskonflikten und -belastungen sowie konfliktträchtigen Entscheidungssituationen umzugehen.

- Es kann eine berufsbedingte Beziehungs„über“lastung der amtierenden Lehrkräfte konstatiert werden. An dieser Stelle könnte eine weiterführende qualitative Belastungsforschung (z.B. mittels problemzentrierter Interviews) Aufschluss über die verschiedenen Faktoren und Determinanten des individuellen Belastungserlebens geben. Ein organisierter und systematisch-kumulativer Erfahrungs- und Kompetenzaufbau der Beziehungskompetenz sollte in der Lehrerbildung dazu beitragen, einer berufsbedingten Beziehungs„über“lastung bereits präventiv zu begegnen.
- Den interaktiven und sozialen Handlungskompetenzen (Beziehungskompetenz, Ethische Kompetenz und Soziale Kompetenz) der Lehrkräfte kommt die größte Bedeutung zu, da diese als wesentliche Faktoren der Lehrerprofessionalität in Erziehung und Unterricht am stärksten benötigt werden. Vor allem die Ethische Kompetenz gewinnt mit zunehmendem Dienstalter und steigender Berufserfahrung signifikant an Bedeutung[12]. Die Bildungsforschung sollte an dieser Stelle weiterführend ansetzen und mittels eines validierten Kompetenzbeurteilungsbogens die Determinanten in der Lehrerbildung herausdestillieren, die letztlich für hohe interaktive Handlungskompetenzen mitverantwortlich sind. Die Ausbildung, Fort- und Weiterentwicklung der interaktiven Handlungskompetenzen, von Kommunika-tion und Interaktion (unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion) als grundlegende Elemente der Lehr- und Erziehungstätigkeit müssen zu zentralen Aspekten in der Lehrerbildung (Phase I, II, III) werden.
- Abschließend ist eine berechtigte Forderung nach einer Verbesserung der bildungs- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen der Schule zu stellen, da die finanzielle Situation in den Schulen den pädagogischen Handlungsspielraum und die individuellen Ressourcen der Lehrkräfte stark einengt.

Anmerkungen

[1] Vgl. dazu auch die „Erziehungsnotstandsdebatte“ in den öffentlichen Medien.

[2] Vgl. zur begrifflichen Einordnung und Verwendung des Kompetenzbegriffs in der Pädagogik Staudinger 2006, S. 149 ff.

[3] Auf einem solchen Grundzusammenhang, welcher die Basis für eine charakteristische Beschreibungsdimension abgibt, können Kompetenzstufen definiert werden. Unterschiedliche Kompetenzstufen stellen dann unterschiedliche Schwierigkeitsgrade im Bezug auf diese Beschreibungsdimension dar. Dass ist die Konzeption von Kompetenzstufen, wie sie sich etwa in der TIMSS/ und der PISA Studie findet. (Schweizer & Klieme 2005, S. 67)

[4] Schröder (1999) bestimmt „Kompetenz" folgendermaßen:

[1.] Bereitschaft (Möglichkeit, Freiheit) Wer kompetent ist, hat die Möglichkeit, sich für das eine oder andere frei zu entscheiden. Eine zwangsweise oder krampfhafte Festlegung im Verhalten ist nicht Kompetenz. Diese hat Variationsmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheit zur Voraussetzung.

[2.] Fähigkeit (Vermögen, Kenntnisse): Für etwas kompetent zu sein, hat zur Voraussetzung, die entsprechenden Fähigkeiten für die Realisierung eines Vorsatzes oder für die Lösung einer Aufgabe aufzuweisen. Hierzu sind entsprechende Kenntnisse erforderlich und das Vermögen, diese in Handlungen umzusetzen.

[3.] Zuständigkeit (Berechtigung, Legitimation): Diese stehen im Zusammenhang mit den Fähigkeiten, welche aber in der Regel allein noch nicht ausreichen. In einer Gruppe oder Gesellschaft für etwas kompetent zu sein, heißt auch, die entsprechende Rollenzuweisung hierfür zu besitzen. Diese ist häufig von der Ausbildung oder einer zugewiesenen Position abhängig. Die Rollenzuweisung prägt entscheidend die Erwartungen der Gruppenmitglieder und die damit in Beziehung stehende Entscheidungsbefugnis des einzelnen.

[4.] Verantwortung: Voraussetzung für die Zuerkennung von Kompetenz ist vor allem auch die Bereitschaft, für die getroffenen Entscheidungen und vollzogenen Handlungen die Verantwortung zu übernehmen. Selbst wenn Bereitschaften, Fähigkeiten und Zuständigkeiten gegeben sind, kann und muss ein Entscheidungsträger bereit sein, für die Konsequenzen seines Tuns (und auch Lassens) einzustehen".

[5] Die relativ hohen Mittelwerte in der gesamten Befragung resultieren zum großen Teil aus der gewählten Dreierskalierung, bei welcher die Befragten häufig zu „mittel" tendieren. Generell lässt sich feststellen, dass bei allen Kompetenzen die Mittelwerte der Kategorie „Wunsch" höher ausfallen als in der Kategorie „Realität". Auffallend ist jedoch, dass in der gesamten Studie die Mittelwerte der Kategorie „Realität" und „Wunsch" nicht stark differieren, d.h., der Minimalabstand in der Differenz der Mittelwerte zwischen „Wunsch" und „Realität" beträgt 0,16, der Maximalabstand nur 0,65.

[6] Diese Kompetenz-Trias geht auf Heinrich Roth (1971/ 1976) zurück, welcher in seiner „Pädagogischen Anthropologie" die menschliche Handlungsfähigkeit nach drei Kompetenzdimensionen, der „Sachkompetenz", der „Sozialkompetenz" und der „Selbstkompetenz" differenzierte (ebd., S. 389).

[7] Nach Helmke/Schrader (2001) beeinflusst das Fähigkeitsselbstkonzept, welches inhaltlich weitgehend deckungsgleich mit subjektiver Kompetenz, leistungsbezogenem Selbstvertrauen, Erfolgserwartung und Selbstwirksamkeit ist, schulische Leistungen mittels folgender Mechanismen: Mediationsprozesse wie Handlungsinitiierung, Abwehr von Störreizen, Aufrechterhaltung der Ausdauer bei auftretenden Schwierigkeiten und Pufferfunktion gegenüber selbstwertrelevanten „worry"-Kognitionen (ebd., S. 81 ff).

[8] An dieser Stelle wären weiterführende qualitative Interviews mit einigen der befragten Lehrer/innen hilfreich, die Polarität zwischen Realität und Wunsch verstehen zu helfen: Ziel von narrativen Interviews ist das Verstehen, das Aufdecken von Sichtweisen und Handlungen von Personen sowie deren Erklärung aus eigenen sozialen Bedingungen (Mayring 1999, S. 54 f).

[9] Oser (2002) entwickelt einen Begriff von „Standard", der konzeptionell die „Korrektur" eines „Bruches" zwischen Wissen und Handeln darstellt. Standard ist eine „komplexe, übergreifende Wissensstruktur", die „Handlungswissen" einschließt. Es gibt „gefestigte" kognitive Wissensbestände und die handelnde Umsetzung von Wissen. In dieser Perspektive des genetischen Strukturierens zerfällt professionelles Handeln in zwei parallel ablaufende Prozesse, in kognitives Operieren und in einen Prozess des faktischen Handelns. Leh-

rerhandeln als professionelles Handeln ist nach Oser insofern reflektiertes Handeln, als es gewissermaßen die wissenschaftliche Reflexion repräsentierende Handlungsmuster zur Geltung bringt. Standards, die weder kognitive Strukturen noch „automatisierte skills" sind, sollen gleichzeitig Kompetenzen und deren beste Ausführung sein. Professionalität als „professionelles Können" aufgrund professioneller Kompetenzen besitzen Berufstätige dann, wenn sie „eine Kette solcher Handlungen bewusst oder spontan initiieren und reflexiv umsetzen können"(Oser 2002, S.8).

[10] Herzog (2005) beispielsweise bemängelt am Professionalisierungskonzept Osers sein defizitäres Professionsverständnis des Lehrberufes. Es sei eine unhaltbare Position, dass per definitionem festgelegt werde, dass Standards nur von pädagogischen Experten erfüllt werden können. Da Schule und Unterricht intermediäre Bereiche darstellen und zwischen Familie und Gesellschaft angesiedelt sind, besteht ihre Aufgabe darin, zwischen privatem und öffentlichem Leben zu vermitteln. Darin liege ein Spezifikum, das die Lehrerprofession von anderen Professionen, deren Klientel Erwachsene seien, unterscheide. Deswegen könne die Lehrertätigkeit nicht durch eine „saubere Buchhaltung" von der Erziehungsarbeit der Eltern getrennt werden (ebd., S. 255 f.)

[11] In der KMK-Arbeitsgruppe wurde zwischen Kompetenzen und Standards folgendermaßen unterschieden: Während Kompetenzen die notwendigen, sich entwickelnden Fähigkeiten von angehenden und praktizierenden Lehrern darstellen, dienen Standards demgegenüber als Maßstäbe, die herangezogen werden, um den Ausprägungsgrad der Kompetenz zu erfassen (Terhart 2005 a, S. 90).

[12] Bei fünf Items der Ethischen Kompetenz zeigen sich signifikante Korrelationen mit den Dienstjahren der Lehrkräfte .Bei dem Item „Integration von Außenseitern" beispielsweise ist eine signifikant positive Korrelation mit den Dienstjahren der Lehrkräfte festzustellen: Je mehr Dienstjahre die Lehrkräfte haben, desto mehr achten sie auf die Integration von Außenseitern.

Literatur

Atteslander, P. (2000). Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin, 9. Aufl.

Bortz, J. & Döring, N. (1995). Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler, 2. Aufl., Berlin, Heidelberg.

Frey, A. (2004). Die Kompetenzstruktur von Studierenden des Lehrerberufs, Eine internationale Studie. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 6, S. 903-925.

Helmke, A. & Schrader, F.-W. (2001). Determinanten der Schulleistung. In: Rost, D.H. (Hrsg.). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 2. Aufl., S. 81-91.

Herzog, W. (2005). Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem theoretisch (zu) schwachen Konzept. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 252-258.

Ladenthin, V. (2004). Qualitätssicherung durch Evaluation? Begründung und Begrenzung einer Methode. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 80. Jg., Heft 4, S. 363-380.

Loch, W. (1996). Forschungen zur Anthropologie des Kindes. Entwicklungsstufen der Lernfähigkeit als Aufgabe der Erziehung. Phänomenologische und biographische Forschungen zur Anthropologie des Kindes. In: Bartmann, T. & Ulonska, H. (Hrsg.). Kinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 147-179.

Mayring, P. (1999). Einführung in die qualitative Sozialforschung, Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim, 4. Aufl.

Miller, R. (1997). Beziehungsdidaktik. Weinheim/Basel.

Oser, F. (2002). Standards in der Lehrerbildung – Entwurf einer Theorie kompetenzbezogener Professionalisierung. In: Journal für LehrerInnenbildung. 2. Jg., Heft 1, S. 8-19.

Oswald, H. (1997). Was heißt qualitativ forschen? Eine Einführung in Zugänge und Verfahren. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.). Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München, S. 71-87.

Reh, S. (2005). Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung, Theoretische Perspektiven und Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2, S. 259-265.

Reitmajer, V. (1999). Forschungsprojekt der Universität München zum „Berufsbild und -prestige der Lehrer und Lehrerinnen".

Roth, H. (1976). Pädagogische Anthropologie, Band II, Entwicklung und Erziehung, Grundlagen einer Entwicklungspädagogik, Hannover, 2. Aufl.

Schulz von Thun, F. (2002). Die Ebenen der verbalen Kommunikation. Homepage unter: http://www.schulz-von-thun.de (Stand: 04.08.2005)

Schweizer, K. & Klieme, E. (2005). Kompetenzstufen der Lehrerkooperation: Ein empirisches Beispiel für das Latent-Growth-Curve- Modell. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 52.Jg., Heft 1, S.66-79.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12. 2004). In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Heft 2, S. 280-290.

Staudinger, K. (2006). Erziehungskompetenz als komplexes Gefüge. Empirische Erhebung zum pädagogischen Kompetenzspektrum und paradigmatische Debatte, München.

Terhart, E. (2001). Lehrerberuf und Lehrerbildung, Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim/Basel.

Terhart, E. (2005a). Pädagogische Qualität, Professionalisierung und Lehrerarbeit. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 1, S. 79-97.

Terhart, E. (2005b). Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar. In: Zeitschrift für Pädagogik. Heft 2, S. 275-279.

Weinert, F.E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, D. & Salganik, L. (Hrsg.). Defining and Selecting Key Competencies, S. 45-65.

Wiater, W. (2001). Herausforderungen an die Schule von morgen. In: Wiater, W. (Hrsg.). Kompetenzerwerb in der Schule von morgen, Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Aspekte eines nachhaltigen Lernens. Donauwörth, S. 7-21.

Epilog

Ulrich Herrmann, Michael Felten

Muss – kann – darf die Schule erziehen? Ein „Streitgespräch“ zwischen einem praxisbegleitenden Theoretiker und einem theorieinteressierten Praktiker

zum 11. Heidelberger Dienstagsseminar
Statements aus der Einführungsveranstaltung

Teil 1 von Ulrich Herrmann

1. Eine merkwürdige Themenstellung

Bei der Themenstellung ging mir als erstes durch den Kopf, dass auf eine solche Formulierung wohl nur jemand kommen kann, der Lehrer (gemeint ist auch immer die weibliche Form) ausbildet. Die studieren nämlich im Wesentlichen ihre Fächer und in Ansätzen, wie man Unterricht erteilt. Was Kinder tun, wenn sie lernen, erfahren sie dabei meist nicht. Dass die Lehrkräfte auch einen Erziehungs- und Bildungsauftrag haben, steht zwar im Schulgesetz, aber in der Ausbildung ist das Fehlanzeige. In Frage würde also allenfalls stehen „Kann die Schule erziehen?“, und diese Frage beantwortet sich von selbst, wie jeder weiß: Sie tut es. An dieser Stelle wird üblicherweise der „Sisyphus“ (1925) von Siegfried Bernfeld zitiert: „Die Schule als Institution erzieht.“ Ja, was denn sonst!? – So wäre ich denn eigentlich mit dem Thema durch.

Dann erfuhr ich, dass Herr Felten am Heinrich-Mann-Gymnasium in Köln tätig ist. Dann hätte es doch nahe gelegen, einen Gesprächspartner aus dem Thomas-Mann-Gymnasium in Lübeck einzuladen und die beiden sich über die „erziehende Schule“ im „Professor Unrat“ und in den „Buddenbrooks“ austauschen zu lassen. Peter de Mendelssohn zitiert aus Thomas Manns Notizbuch 2: „Die Schule ‚eine Erziehungsanstalt’. … Meiner Ansicht nach ist die Schule imstand, alles das wieder zu zerstören, was zu Hause an Gutem und Zartem in die Seele des Kindes gepflanzt wurde. Aber was ein junger Mensch an Geschmack, Sittlichkeit, guter Sitte, Gemüt, Liebenswürdigkeit, alles, was er an Bildung besitzt, verdankt er dem Hause. Aber alles, was die Schule ihn lehrt, …[ist]: Streberei, Kriecherei, Betrügerei. …“ (Mann zit. n. Mendelssohn 1975, S. 312). Und so weiter. Und über allem

steht, schreibt de Mendelssohn, unsichtbar die Forderung ‚Schulreform!'" Das Thema „Schulreform" gäbe was her zum Thema!

2. Muss die Schule erziehen?

Ja, sie muss. Die jüngste ZEIT-Umfrage hat ergeben, dass 82 Prozent der von infratest-dimap befragten Eltern der Auffassung sind, dass die Schule Erziehungsaufgaben übernehmen muss, weil dies zu Hause zu kurz kommt.

Hartmut von Hentig hat in seiner Einleitung zu den baden-württembergischen Bildungsplänen der allgemein bildenden Schulen (2004) darauf hingewiesen, dass Schulen den Schülern Einstellungen, Kenntnisse und (praktische) Fähigkeiten vermitteln sollen. Vor allem für den Bereich der Einstellungen handelt es sich um Effekte von Erziehung und Bildung: „Haltungen, Bereitschaften, Hemmungen, Gewohnheiten, Überzeugungen, Gewissheiten und Zweifel". Dabei hat die Bildung, die junge Leute sich aneignen sollen, drei Dimensionen: die persönliche (Aneignung der „Welt" im umfassenden Sinne), die praktische (Selbständigkeit der bürgerlichen Existenz), die politische (das Leben in der polis). Keine dieser Dimensionen darf vernachlässigt werden.

Was folgt daraus?

Die Schule muss eine Lebensschule sein, in der Kinder und Heranwachsende individuelle und praktische Selbst-Erziehungs- und Selbst-Bildungserfahrungen machen können. (Das war übrigens der sachliche Kern des anstößigen Buches von Bernhard Bueb „Lob der Disziplin".) Das ist das Credo der reformpädagogisch orientierten Schulen seit über 100 Jahren und wird in ihnen erfolgreich praktiziert.

Die Schule muss als polis organisiert werden, in der durch Engagement und Mitverantwortung politische Bürgerlichkeit gelernt werden kann.

Lehrerinnen und Lehrer sind, ob sie wollen oder nicht, als Erzieher/innen herausgefordert, und wo sie sich verweigern, hat eben diese ihre Haltung eine entsprechende Wirkung auf den Umgang der Schüler/innen mit ihnen. Es liegt daher nahe, Lehrer/innen entsprechend zu qualifizieren oder nur noch als „Instruktoren" (nach dem Modell Tanz- oder Fahr-Lehrer) einzusetzen oder zu entlassen.

3. Kann die Schule erziehen?

Kinder und Heranwachsende werden in ihr und durch sie erzogen und gebildet, mehr oder weniger gut oder schlecht. In jedem Fall aber nachhaltig, schon dadurch, dass sie Gewinner und Verlierer auf der Startbahn ins Leben produziert.

Was folgt daraus?

Mit dem gesetzlich übertragenen Erziehungs- und Bildungsauftrag haben der Schulträger für ihre Schulen und ihr pädagogisches Personal eine Bringschuld: Sie müssen sie in den Stand versetzen, diesen Auftrag auch wahrnehmen zu können. Dass sie diese Bringschuld nicht erbringen, ist bekannt. Dass aber die offizielle Schulpolitik noch eins draufsattelt mit verschärftem Leistungs- und Normierungsdruck, so dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag noch weniger wahrgenommen werden kann, muss eigentlich Protest und Streik seitens des Personals hervorrufen. Zumal das Konzept des „erziehenden Unterrichts" (Herbart) – das ursprüngliche Medium, in dem Schule einen Erziehungs- und Bildungsauftrag wahrnehmen sollte – dadurch ruiniert wird.

Wenn eine Schule ihrem gesetzlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag nicht angemessen nachkommt, müssen Schulaufsicht und Schulträger tätig werden, sowohl hinsichtlich der Schule im ganzen oder in Teilen und vor allem hinsichtlich des Personals. Da dies nicht geschieht, weichen heute Eltern mehr und mehr in die Privatschulen oder in die öffentlichen Schulen in freier Trägerschaft aus. Denn es herrscht an unseren öffentlichen staatlichen Schulen Erziehungsnotstand. (Auch da hat Bueb nur zu Recht, auch wenn seine Schlussfolgerungen daraus zum Teil abwegig und kontraproduktiv sind.)

4. Darf die Schule erziehen?

Wenn sie muss, muss sie dürfen, weil sie sonst womöglich auch ihren „Schulzweck" verfehlen könnte. Zu diskutieren sind

- Ziele und Mittel der Erziehung in und durch die Schule, also der Erziehungsstil.
- Die Kooperation mit den Erziehungsberechtigten (Schule darf nur subsidiär tätig werden), die Grenzen der schulischen Erziehung.

Hier kann jetzt eine ganze Kasuistik entfaltet werden – von Disziplinschwierigkeiten bis Mobbing, von Schuleschwänzen bis Mogeln –, was hier zu weit führt.

Soweit mein Einstieg. Die Details zu den einzelnen Punkten mögen sich wie auch immer konsensual oder kontrovers darstellen: alles hängt an der Frage, ob es gelingt,

- pädagogisches Personal für unsere öffentlichen staatlichen Schulen auszubilden und zu gewinnen, das einen Erziehungs- und Bildungsauftrag im Unterricht und im Schulleben wahrzunehmen gewillt und imstande ist;
- Schulpolitik und Schulträgerschaft zu der Einsicht zu verhelfen, dass dafür Rahmenbedingungen geschaffen und Ressourcen bereitgestellt werden müssen, ohne die – wie es heute überwiegend der Fall ist! – auch die enga-

gierten Lehrkräfte ausbrennen oder sich und ihren Schülern die innere Kündigung geben.

Bildungspolitik ist Sozialpolitik, Schulpolitik ist Jugendpolitik – wie die kommunalen Spitzenverbände unterstreichen! –, und Jugendpolitik ist Gesellschaftspolitik. Deshalb haben Schulen in ihrer Erziehungs- und Bildungsarbeit den gesellschaftspolitischen Auftrag, auf die Haltungen und Einstellungen der künftigen Staatsbürger Einfluss zu nehmen. Dies ist vielleicht sogar auf lange Sicht ihr wichtigster Auftrag.

Literatur

Bernfeld, S. (1967). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt/M.

De Mendelssohn, P. (1975). Der Zauberer. Das Leben des deutschen Schriftstellers Thomas Mann. 1. (und einziger) Teil, S. 312 f., Frankfurt/M.

Hentig, H.v. (2004). Einführung in den Bildungsplan 2004.www.schule-bw.de/unterricht/ bildungsstandards/gymnasium/gy_vorspann.pdf

Teil 2 von Michael Felten

1. Kurzantwort anhand eines Praxissplitters

Wenn ich den Veranstaltungstitel lese, fällt mir zum Beispiel Martin ein: 10. Klasse, seit Jahren der Klassenclown, die Lehrer ärgern sich nur noch, zum Halbjahr ist er aussichtslos versetzungsgefährdet, das kümmert ihn aber wenig: „Dann werde ich eben Schreiner!"

Muss die Schule erziehen? Ja, sicher! Martins Persönlichkeit ist noch keineswegs optimal entfaltet, viel zu wenig ist auf ihn pädagogisch eingewirkt worden, ihm könnte man noch viel zeigen, ihn durch vieles begleiten, ihn zu vielem hinführen!

Kann die Schule erziehen? Ja, aber in Grenzen! Ein Sechzehnjähriger ist keine tabula rasa, fast immer bestehen erhebliche Differenzen zum elterlichen Klima, die Schule bietet nur begrenzte Einwirkungszeit. Das größte Erziehungspotential ergibt sich entlang der Lernfrage, also im Unterricht und den zugehörigen Kontakten – hier sind Schüler am ehesten bereit, auf Anstöße des Lehrers zu reagieren.

Darf die Schule erziehen? Ja natürlich, nur keine Hemmungen! Schulgesetz und Verfassung erlauben es uns; die Eltern treten der Schule mittlerweile mehr ab, als sie bewältigen kann; die Heranwachsenden selbst vermissen förmlich interessierte, selbstbewusste Einflussnahme – für sie ist es tragisch, wenn Erwachsene nur weiche Positionen beziehen oder sie ganz allein lassen. Die Frage ist also entweder eine rhetorische – oder bereits Ausdruck
antipädagogisch angehauchten Kränkelns.

2. Aktuelle Fallstricke und Leerstellen im erzieherischen Unterricht

Schulische Erziehung, das ist kein Zusatzfach, sie findet vor allem im Rahmen von Unterricht statt. Und wenn der gut ist, also lernwirksam, folgt er dem Motto „Die Sachen klären, die Menschen stärken" (von Hentigs Losung (vgl. v. Hentig 1985) ist m. E. in dieser Umkehrung sinnvoller). So allgemein, so widerspruchsfrei. Die Tücke liegt indes im Detail – dazu drei Beispiele:

2.1 Methodisches: Trendthema „eigenverantwortliches Lernen"

Freiarbeit, Stationenlernen, Selbstlernsemester – das hört sich gut an: weniger Gängelung für die Schüler, mehr Entlastung für die Lehrer. Nicht zu vergessen das Sparpotential für die Kultusminister sowie die Profitrate für den „pädagogisch-industriellen Komplex" (Giesecke 2004). Das Hohelied

des Selbstlernens, es lässt sich zurückverfolgen bis zu den Klassikern: C. G. Salzmann etwa, thüringischer Pfarrer und Erzieher um 1800, hat es derart verführerisch besungen, dass man kaum nein sagen mag.

Aber zuviel Freiarbeit – etwa in der Pubertät – kann auch unterfordern; Stationenlernen ist oftmals nur Papier- statt Lehrer-Steuerung, Selbstlernsemester erweisen sich jedenfalls im Matheunterricht oft als zu schwierig. Giesecke warnt generell vor einer sozialen Schieflage – der strukturarme Unterricht benachteiligte Kinder aus bildungsfernen Schichten zusätzlich. Lernen ohne Lehrer, das kann schnell zu einem Entwicklungsdämpfer werden: Wenn die Motivationsdroge Mensch zu kurz kommt, wenn der Schüler zu wenig Echo, Ermutigung, Herausforderung, Rückhalt durch ein menschliches Gegenüber erhält.

„Der erste Schritt zum Lernen ist die Liebe zum Lehrer – weil man vom Heranwachsenden die Liebe zur Wissenschaft noch nicht erwarten kann", sagte Erasmus. Es ist ein verführerischer Kurzschluss, ja es grenzt an pädagogischen Kitsch anzunehmen, Selbständigkeit lerne man vor allem durch Selbständigkeit. Der Selbständigkeitseuphorie liegt eine übertriebene Autonomisierung des Bildes vom Kind zugrunde. Selbstständigkeit vermitteln, das ist eine ständige Gratwanderung, eine Art Schaukelbewegung: gedeihen lassen und zupacken, anstoßen und loslassen.

Auch Hilbert Meyer hat längst gegen den Selbständigkeitstaumel eingelenkt. Und das Beispiel Japan zeigt, dass Schüler gerade dann in hohem Maße lernaktiv sind, wenn die Lehrkräfte stark und sinnvoll steuern! Ich werbe für eine Renaissance der Lehrer-Persönlichkeit: Jemand, der für Sachen begeistern kann, der auch emotionale Antworten gibt, der ein Script in der Psyche von Heranwachsenden hinterlässt. (Felten 2011)

2.2 Pädagogisches: Die Scheindebatte zur Disziplinfrage

Man liest viel veröffentlichte Kritik an Buebs Buch „Lob der Disziplin" (Bueb 2006), dabei ist eine erfolgreiche Schularbeit ohne Disziplin undenkbar. Wenn Ulrich Herrmann meint, es gehe nicht um Disziplin, sondern um Ermutigung, möchte ich dem entgegenhalten: Disziplin kann geradezu Ermutigung bedeuten, kann Stärkung bewirken. Herzliche Strenge – etwas vollkommen anderes als Härte oder Demütigung – ist m.E. ein unverzichtbarer Teil einer fürsorglichen erzieherischen Haltung!

Denn Heranwachsende brauchen für eine reife Entwicklung nicht nur Wärme, sondern auch Leitplanken, nicht nur wohlwollende Begleiter, sondern auch selbstbewusste Gegenüber: Personen, die ihnen helfen, Belastungen auszuhalten, Schwierigkeiten zu bewältigen, Enttäuschungen zu ertragen, in Konflikten Grenzen zu achten, ihre kindlichen Größenphantasien schrittweise durch ein realistisches Selbst- und Weltbild zu ersetzen.

Das gängige Strengetabu scheint mir Ausdruck einer falsch verstandenen Liberalisierung des Pädagogischen zu sein. Wer heute die Bedeutung von „guter Autorität" (Bergmann 2008) infragestellt, hat vielleicht nicht nur Sor-

ge vor einem Rückfall in autoritäre Zeiten, sondern folgt auch einem romantischen Bild von Nähe in der pädagogischen Beziehung. Dagegen wünsche ich der Schule: Mehr Mut zu Zumutung und Differenz!

2.3 Psychologisches: Menschenkenntnis – ein Manko in Schulpraxis und Lehrerausbildung

Martin, der eingangs erwähnte Klassenclown, arbeitet heute als Sonderschullehrer. Er stieß nämlich auf Lehrer, die sich individualpsychologisch weitergebildet hatten. Anstatt sich von Martin provoziert zu fühlen, lernten sie seine Lernhaltung verstehen, machten ihm behutsam die biografischen Hintergründe seines ineffektiven Lernverhaltens bewusst und organisierten eine dichte und kontinuierliche Lernbetreuung. Martin genoss die Zuwendung, lernte gegen Entmutigung anzukämpfen, begann sich durch den Stoff zu beißen – und konnte die Oberstufe ohne Wiederholung absolvieren. Sein neuer Berufswunsch: Experte für Lernstörungen! Ein „Wunder im Klassenzimmer"?

Lernprobleme sind eben auch beziehungsdynamische Probleme! Ohne differenzierte Selbst- und Menschenkenntnis auf Seiten der Lehrer versandet vieles schulische Helfenwollen: Das Verhalten des Schüler kann nicht richtig interpretiert werden (mangelnde Diagnostik), stattdessen fühlt man sich als Lehrer nicht ernst genommen, geärgert, gestört (unprofessionelle Projektion). Alfred Adlers Individualpsychologie schlägt eine wertvolle Brücke zwischen Tiefenpsychologie und Pädagogik: Störendes Verhalten und Lernbarrieren werden hier individuell gedeutet als lebensgeschichtlich bedingte Formen von enttäuschtem Zugehörigkeitsgefühl und mangelndem Selbstzutrauen.

Wer Schüler richtig versteht, kann ihnen bei Schwierigkeiten auch nachhaltig helfen – durch Umlenken ihrer biografisch fehlgeleiteten Energien. Diese kommunikationspsychologische Kompetenz des Lehrers wird bislang sträflich vernachlässigt.

3. Fazit

Die bekannte beifallsträchtige Parole „Schule neu denken" hängt sehr hoch – und ist in dieser Allgemeinheit vielleicht nicht einmal sonderlich nützlich. Wonach unsere Schulen dürsten, ist eine bessere personelle Ausstattung – und das heißt aus meiner Sicht nicht nur mehr Lehrer, sondern auch besser ausgebildete: methodisch vielfältig, aber nicht manieriert; pädagogisch ebenso souverän wie freundlich; psychologisch einfühlsam und selbstbewusst.

Literatur

Bergmann, W. (2008). Gute Autorität. Grundsätze einer zeitgemäßen Erziehung. Weinheim.

Bueb, B. (2006). Lob der Disziplin. Eine Streitschrift. Berlin.

Felten, M. (²2011). Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh.

Giesecke, H. (2004). Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung. H. 2/2004, S. 151-165.

v. Hentig, H. (1985). Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart.

www.eltern-lehrer-fragen.de

Autorinnen und Autoren

Imbke Behnken, PD Dr.
Universität Siegen, Zentrum Sozialisations-, Biografie- und Lebenslaufforschung

Sabine Brendel, Dr.
Technische Universität Berlin, Berliner Zentrum für Hochschullehre

Michael Felten
Heinrich Mann Gymnasium Köln

Rolf Göppel, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft

Ulrich Herrmann, Prof. em. Dr.
Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft

Volker Krumm, Prof. em. Dr.
Universität Salzburg, Institut für Erziehungswissenschaft

Katrin Lohrmann, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Freiburg, Institut für Erziehungswissenschaft

Sabine Maschke, Dr.
Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft

Thomas Rihm, Dipl. Päd.
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft

Christian Rittelmeyer, Prof. Dr.
Universität Göttingen, Pädagogisches Seminar

Heike Seupel
Leiterin Kindertagesstätte Eenstock, DRK Hamburg Kinder- und Jugendhilfe gGmbH

Anne Sliwka, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft

Katja Staudinger, Dr.
Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Erziehungswissenschaft

Ludwig Stecher, Prof. Dr.
Universität Gießen, Institut für Erziehungswissenschaft

Jürgen Zinnecker, Prof. em. Dr.
Universität Siegen, Departments Erziehungswissenschaft und Psychologie

Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Herausgegeben von der Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Band 42
Bernhard Petermann (Hg.)
Islam – Erbe und Herausforderung

Band 43
Hans Peter Henecka und Frank Lipowsky
Vom Lehramtsstudium in den Beruf
Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder.
Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg

Band 44
Jörg Thierfelder
Gelebte Verantwortung – Glauben und Lernen in der Geschichte
Studien zur kirchlichen Zeitgeschichte II

Band 45
Hans-Werner Huneke (Hg.)
Geschriebene Sprache
Strukturen, Erwerb, didaktische Modellbildungen

Band 46
Hans Peter Henecka, Heinz Janalik und Doris Schmidt (Hg.)
Jugendkulturen

Band 47
Rose Boenicke, Alexandra Hund, Thomas Rihm und Veronika Strittmatter-Haubold (Hg.)
Innovativ Schule entwickeln
Kompetenzen, Praxis und Visionen

Band 48
Lissy Jäkel, Susanne Rohrmann, Michael Schallies und Manuela Welzel (Hg.)
Der Wert der naturwissenschaftlichen Bildung

Band 49
Markus Geiger
Pfarrer Paul Schneider und seine Rezeptionsgeschichte

Band 50
Michael Schallies und Jürgen Dumke
Lebenslanges Lernen

Band 51
Jürgen Schönbeck (Hg.)
Mosaiksteine moderner Schulmathematik
Werner Ast zum 65. Geburtstag

Band 52
Rolf Göppel, Volker Lenhart, Thomas Rihm, Bärbel Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hg.)
Bildung ist mehr
Potentiale über PISA hinaus

Band 53
Fadja Ehlail, Henrike Schön und Veronika Strittmatter-Haubold (Hg.)
Die Perspektive des Anderen
Kulturräume anthropologisch, philosophisch, ethnologisch und pädagogisch beleuchtet

Band 54
Bettina Alavi (Hg.)
Historisches Lernen im virtuellen Medium