

3. Bundeskongress Katholische Schule 28. März 2003

**Vortrag von Prof. Dr. Volker Ladenthin
Institut für Erziehungswissenschaften an der Universität Bonn**

Was heißt: Schule als Erziehungsgemeinschaft für die Gestaltung von Schule?

1. Bildung ist keine spezielle Kompetenz, sondern Kompetenzkompetenz
 2. Empirische Befunde
 3. Was ist eine "Erziehungsgemeinschaft"?
 4. Die Erziehungsgemeinschaft des Unterrichts
 5. Die Erziehungsgemeinschaft und die Erziehung
 6. Zeit ist Wert
 7. Kinderkasernen und Lernfabriken
 8. Wertegemeinschaft
 9. Zur Differenz von Lebensgemeinschaft und Erziehungsgemeinschaft
-

Ich möchte diese Frage aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive beantworten. Ich werde zuerst über Bildung und die Aufgabe der Schule in der heutigen Zeit sprechen (1). Dann werde ich (2) auf die Ergebnisse empirischer Studien zur Schulklimaforschung hinweisen. Ich werde (3) fragen, was eine Erziehungsgemeinschaft pädagogisch betrachtet ist und anschließend, welche Bedeutung die Erziehungsgemeinschaft im Hinblick auf Unterricht, Erziehung und Aspekte des Schullebens hat. (4,5,6,7). Abschließend werde ich zusammenfassend Recht (8) aber auch Grenzen (9) der Erziehungsgemeinschaft der Schule bestimmen.

1. Bildung ist keine spezielle Kompetenz, sondern Kompetenzkompetenz

Dem einzelne Menschen kommen in der modernen Gesellschaft Aufgaben zu, deren Bewältigung in der Vormoderne durch eine starr gegliederte Sozialordnung, durch alltäglich aus- und eingeübte Sitten und Gebräuche und durch naturgewollt erscheinende Institutionen gewährleistet wurde. Je stärker sich eine Gesellschaft modern ausdifferenziert und postmodern parzelliert, desto mehr muss nun der

Einzelne selbst das entscheiden, was ihm zuvor die soziale Ordnung, die Sitten und Institutionen vorgeschrieben haben.

Um diese neuen Aufgaben erfüllen zu können, muss der Einzelne befähigt werden, die mannigfaltigen Parzellen der Lebenswelt zu sichten, selbst zu ordnen und zu bewerten. Je mehr unterschiedliche Kulturen und Subkulturen Tür an Tür leben, desto mehr muss der Einzelne es verstehen, die Kultur seiner Persönlichkeit aus eigener Kraft gültig zu bestimmen und zu leben.

Die postmoderne Gesellschaft sorgt nicht mehr für den Einzelnen. *Ideell* nicht – und (nebenbei) *materiell* wohl in absehbarer Zeit auch nicht mehr, wie es sich gerade andeutet. Die postmoderne Gesellschaft gliedert ihre Mitglieder nicht mehr ein. Das müssen diese schon selbst tun. Aber wie?

Die Befähigung, die Vielfältigkeit und Parzellierung der Welt zu ordnen und zu bewerten, nannte man in der deutschen Sprachtradition "Bildung". Bildung ist die Kompensationsidee für den Verlust der gesellschaftlichen Autoritäten und Sitten. *Die Schwächung des sozialen Stützkorsetts des Menschen muss durch die Herausbildung einer starken personalen Struktur kompensiert werden.*

Bildung ist die Fähigkeit, die parataktische Lebensvielfalt in ein syntaktisches Ordnungsgefüge zu bringen. So kann – trotz Parzellierung und Unübersichtlichkeit – das eigene Handeln selbst bestimmt werden und das Leben verantwortungsvoll gelingen. Die Befähigung zur Ordnung und Bewertung sollte in *allen* pädagogischen Prozessen stattfinden. *Systematisch* findet diese Befähigung *in der Schule* statt. Die Schule hat sich als Institution durchgesetzt, als deutlich wurde, dass die Lebenswelt allein die Menschen nicht mehr befähigt, sich in eben diese Lebenswelt einzugliedern. Hier liegt übrigens das Migrantenproblem begründet; hier liegt auch der Grund für den vielberufenen Erziehungsnotstand im Elternhaus. *Die Lebenswelt allein verhilft nicht mehr zur kompetenten Teilnahme an ihr.* Wie man richtig lebt, lernt man nicht mehr im alltäglichen Leben.

Die Schule wird notwendig. Sie gewährleistet die gesellschaftlich notwendige Bildung durch zwei Eigenheiten:

1. Indem sie einen Lernplan entwirft, der nicht die Wissensfragmente der gesellschaftlichen Teilgruppen aneinanderreihet, sondern so angelegt ist, dass er exemplarisch in das *Ganze der Welt* einführt. Das Ganze der Welt liegt in der Vernunft, sie zu denken. Da in der Moderne die Welt immer eine methodisch konstruierte Welt ist, kommt ein zweiter Aspekt hinzu: In der Schule wird Wissen ausschließlich als ein Wissen thematisiert, das auf methodische Weise von jedem Einzelnen immer wieder neu gedacht und eigenständig verwandt werden kann.

2. Die Methode ist die zweite Eigenheit der Schule. Es geht in der Schule nicht um das Aneignen der neuesten Megatrends aus der Lebenswelt. Es geht vielmehr in einer guten Schule um das methodengeleitete Erkennen der Welt und um das

Erkennen ihrer Erkennbarkeit, also um die Vernunft selbst. So wird die Welt in der Schule nicht als Endprodukt vorgestellt, sondern als etwas, was man gestalten kann.

Die Schule wird gebraucht, *weil* man in ihr etwas lernen kann, was man außerhalb von Schule nicht so schnell, nicht so gut oder gar nicht lernen kann: Kompetenzkompetenz – Bildung eben.

2. Empirische Befunde

Man kann die bildende Schule unter dem Aspekt des Unterrichts, der Erziehung und als Miteinander von Lehrern und Schülern – als Erziehungsgemeinschaft – betrachten. Der Akzent soll heute auf letzterem liegen.

Braucht die Schule eine Ausgestaltung als Erziehungsgemeinschaft? Die Antwort ist in der Wissenschaft nicht ganz so selbstverständlich, wie es den Anschein haben mag.

Die empirischen Befunde über die Bedeutung der institutionellen Bedingungen für den Lernprozess sind – vorsichtig formuliert – ambivalent. Aus der – zumeist psychologischen – Literatur ist der Nachweis eines zwar konsistenten, aber "niedrigen Zusammenhangs"⁽¹⁾ zwischen Schulklima und Schulleistung zu belegen. Die PISA-Studie formuliert noch viel radikaler und gleich mehrfach: Empirische Befunde machten "deutlich, dass unterschiedliche institutionelle Bedingungen funktional äquivalent sein können".⁽²⁾ Damit soll gesagt werden, dass sich empirisch nicht eindeutig ein Einfluss der institutionellen Kultur einer Schule auf das Leistungsverhalten ihrer Schülerinnen und Schüler nachweisen lässt. Man könnte nun aus diesem Befund die Folgerung ziehen, dass es nutzlos ist, Schulen gut zu gestalten, denn eine bessere Gestaltung führt anscheinend nicht unbedingt zu besseren Leistungen. Ist also in der Folge von PISA zu befürchten, dass das, was man dort Schulklima nennt, vernachlässigt oder sogar eingespart wird: Also die Ausstattung, die Einrichtung, aber auch Zeiten und Formen für die Kultivierung des Miteinanders von Lehrenden und Lernenden?

Die Idee bundesweiter sogenannter Bildungsstandards geht bereits in diese Richtung. Sie bedeutet im Klartext: Es gibt eine Norm und die Schulen müssen sie erreichen – gleich wie. Oder in der Sprache einer sich im Bildungsprozess engagierenden Unternehmensberatung: "Künftig sollten die Schulen und Lehrer selbst entscheiden, mit welchen Methoden und Inhalten sie die vorgegebenen Lernziele erreichen wollen"⁽³⁾. Das bedeutet, dass alle Methoden "erlaubt" sind, die entsprechenden Output bringen. Der Zweck achtet nicht mehr auf die Mittel. Dies ist die Aufforderung zur Entpädagogisierung pädagogischen Handelns. Hier droht eine Verödung der Erziehungsgemeinschaft. Wenn man output-orientiert denkt – und wenn man den Output ausschließlich an kognitiven Teilkompetenzen

misst, findet kein pädagogisches Handeln mehr statt. Die Differenz verschwindet zwischen pädagogischem Handeln und Personalmanagement. Schule wird zu Schulungsstätte. Sie bildet dann keine Erziehungsgemeinschaft mehr, sondern ist eine evaluationsgesteuerte Betriebseinheit der Gesellschaft.

All dies folgt mit gewisser Konsequenz aus den empirischen Erhebungen, die keine "durchgängigen Zusammenhänge zwischen den Schulklimadimensionen und den fachlichen Leistungen"(4) fanden. Die Erhebungen von Joachim Dikow an katholischen Schulen(5) oder von Hintz, Rekus und mir an Hauptschulen(6) zeigten allerdings, dass für Eltern vorrangig Aspekte der Erziehungsgemeinschaft für die Schulwahl entscheidend sind, nicht das zu erwartende rein kognitive Leistungsverhalten. Ein Widerspruch, der für die staatliche Bildungsplanung zu einem Problem werden wird: Die Eltern wählen die Schule zuerst danach, wie weit sie sich als Erziehungsgemeinschaft darstellt; der Staat will Schulen aber nur als Lehranstalt optimieren. Wohin werden sich Eltern wohl in Zukunft wenden?

Man müsste nun an dieser Stelle in eine Diskussion um die Reichweite empirischer Studien eintreten. In eine Diskussion um die Erhebungsmethoden (Schulklima wird durch Befragung erhoben(7)) um die Kriterien des Untersuchten und dessen, was man in diesen Studien als Aufgabe von Schule und damit Leistung ansieht. Das geht in diesem Rahmen nicht.(8) Aber die Aussagen stehen erst einmal im Raum. Wie Sie sehen, wirken sie bereits politisch.

Ich möchte deshalb nicht die Forschungen kommentieren, sondern Kriterien benennen, an denen Studien die Qualität pädagogischen Handelns messen müssten. Ich möchte also bestimmen, was die pädagogische Theorie unter Erziehungsgemeinschaft versteht. An den Kriterien kann man auch die Reichweite der vorgelegten Studien überprüfen. Nur: Wenn wir keine überzeugende Antwort auf die Frage finden, was eine Erziehungsgemeinschaft ist und wozu sie gut ist, dann werden wir bald die angedeutete Verkümmerng der Schulkultur erleben.

3. Was ist eine "Erziehungsgemeinschaft"?

Zuerst einmal: Es gibt keine Bildung ohne Erziehungsgemeinschaft. Denn im Moment des Lehrens – gleichgültig wo und wie – bildet sich zwischen Lehrendem und Lernendem ein soziales Verhältnis. Etwas Besonderes ist die Erziehungsgemeinschaft in der Schule, weil sie nun unter den von mir eingangs benannten Anforderungen stattfindet. Da die Erziehungsgemeinschaft in der Schule nicht zufällig sein sollte, sondern intentional gestaltet, kann sie *exemplarische Praxis* sein.

Diese Gemeinschaft betrifft die Inhalte des Umgangs miteinander, die Zeit, den Raum, in dem man sich befindet und die Umgangsformen. Betrachten wir zuerst den Unterricht.

4. Die Erziehungsgemeinschaft des Unterrichts

Die Erziehungsgemeinschaft in der Schule muss sich selbstverständlich zuerst dem Zweck der Schule verpflichtet wissen, also der Bildung. Bildung betrifft das Allgemeine und die Person insgesamt. Dies hat Konsequenzen für die Lehrpläne und Unterrichtsmethoden. Beide müssen nämlich sicherstellen, dass die schier unendliche Mannigfaltigkeit der Wirklichkeit exemplarisch bedacht und die Vielfalt der Individualitäten personal geachtet wird. Christliche Schulen gehen zudem von der Gottesebenbildlichkeit eines jeden Menschen aus. Und dieses Grundbekenntnis verbietet es, einen Menschen *allein* auf einen von Menschen festgesetzten Zweck zuzurichten. Bei einem exemplarischen, fundamentalen und elementaren Lehrplan sollten deshalb Katholische Schulen stark individualisieren: Sie sollten deshalb machen, was andere nicht machen. Ich wünschte mir – aus allgemeinpädagogischen Gründen -, dass katholische Schulen als Erziehungsgemeinschaft hier mehr Mut zeigten und das verbrieftete Recht auf ein eigenes Schulprogramm noch konsequenter nutzen würden. Übrigens weist PISA darauf hin, dass die deutlich profilierte Schule "soziales Kapital" sammelt und daher auf dem öffentlichen Schulmarkt attraktiver ist als eine der Norm entsprechende Schule.(9)

Das Proprium betreffe den Lehrplan, der das anböte, was der Mainstream in unserer Gesellschaft zu wenig beachtet: Das exemplarisch Übernützliche. Musische Fächer, besondere Sprachen, ein sich wechselseitig bereicherndes Miteinander von Wissenschaft und Technik, vielleicht sogar Handwerk, ein Miteinander von Naturwissenschaft und Philosophie, Ethik und Religion. Das verlangte auch gerade die Sorge um die Kinder, die so gar nicht dem gewünschten nunmehr bald bundesweiten Durchschnitt entsprechen: Den schnelleren, den langsameren, den musischen, den sensiblen, den nachdenklichen, den schwierigen, den kantigen, den eigensinnigen, kurz: Die besondere Sorge um die kindlichen Kinder.

Das Proprium der Katholischen Schule betreffe die Methoden, die verstärkt auf eigenständiges Erkennen setzten, auf das Denken der Welt. Die nicht in die herrschende Kultur einführen, sondern befähigten, Kultur sinnvoll zu gestalten.

Um die Kultur der Welt sittlich und sinnvoll gestalten zu können, müssen wir sachangemessen mit der Welt umgehen können. *Wer in der Welt moralisch handeln will, muss zuallererst etwas von der Welt verstehen.* Deswegen ist Bildung kein Gegensatz zur Ausbildung – sondern ihre Begründung, Ordnung und Bewertung. Deswegen sind ein hoher Wissensstand, eine solide Fachausbildung die unverzichtbare Bedingung sittlichen, sinnvollen und damit auch christlichen Handelns.

Kurz: Die Erziehungsgemeinschaft findet in der sorgfältig bedachten Gestaltung von Unterricht statt. So verstanden hat sie Einfluss auf das Leistungsverhalten.

5. Die Erziehungsgemeinschaft und die Erziehung

Das Proprium der Katholischen Schule betrifft auch die Erziehung. Ethische Fragen sollten bewusst nicht in ein Schulfach und die Randstunden verbannt werden. Moralische Reflexion sollte Prinzip eines jeden Unterrichts sein – vom Englischen bis zur Physik. Erziehung eben weder als unverbindliche "Gedankengymnastik" (Kant) noch als Sozialisation durch Teamzwang.

Erziehung nämlich als Erziehender Unterricht. Als Befähigung, den Wert der Dinge und Handlungen zu erkennen und zu benennen. Als schon für das Lernen bedeutsame Bereitschaft, bei Wertekonflikten sich für den besseren Wert zu entscheiden, den, der das Leben der Menschen gelingen lässt. Erziehung also als Evokation einer Grund-Haltung für's Leben beim Lernen.

Die Erziehungsgemeinschaft kommt so erneut im Fachunterricht selbst zum Tragen: Als besondere Werthaltung im Fach – und zum Fach. Jedes Fach stellt Werte vor; jedes Fach sollte überhaupt nur in der Schule verbindlich sein, weil es einen Wert darstellt. Nur: Diesen seinen Wert muss das jeweilige Fach aber auch explizit herausstellen. Nur eine Schulkultur, die sich selbst als bewusst gestaltetes Wertgefüge versteht, hat eine Chance, von den Lernern akzeptiert zu werden.

"Erziehungsgemeinschaft" ist also keine zusätzliche Aufgabe der Schule – womöglich wieder eine neue, die sie jetzt auch noch schultern muss. Der Erziehende Unterricht selbst ist immer schon "Erziehungsgemeinschaft" und sollte so gestaltet werden. "Erziehungsgemeinschaft" ist kein Additum zum Unterricht, sondern etwas, was seine Struktur mitbestimmt. "Erziehungsgemeinschaft" ist nicht einfach ein "gutes Betriebsklima", das man beliebig einträufeln kann, kein weiches Schmierfett für den harten Lernbetrieb. Sie hat nicht die Aufgabe, das psychosomatische Wohlfühl der Lernenden zu fördern, sondern Erziehungsgemeinschaft ist das personale Verhältnis, das Lernen überhaupt erst gelingen lässt.

Die Erziehungsgemeinschaft bezieht nicht nur das Leben auf einen späteren Lebenssinn. Sondern schon das Lernen selbst geschieht als Ausdruck eines Sinnbezugs. Das Lernen bereitet nicht nur auf eine Gemeinschaft vor. Es ist bereits Gemeinschaft – Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft.

Was ist mit Sinnbezug gemeint? Sinn ist – formal betrachtet – ein Kriterium, mit dem wir Werte identifizieren. Jeder Mensch – wenn er sich denn Zeit zur Besinnung nimmt – handelt aus diesem Lebenssinn heraus. Die Medizin bezeichnet Menschen, die diesen Lebenssinn verloren haben, sogar als krank und therapiebedürftig. (10) Das ist sehr, sehr radikal gedacht. Gleichwohl: Unser Leben soll Sinn machen. Es soll voller Werte, es soll wertvoll sein. Es soll gelingen. Unter diesem Anspruch steht selbstverständlich auch das Lernen. Wir sollen

lernen, was zum Gelingen des Lebens beiträgt.

Es kann keine sinn-neutrale Bildung geben. Denn Bildung ist immer auch Ausdruck eines Bekenntnisses zu einer letzten Sinnoption. In dieser Überlegung gründet die Möglichkeit und das Proprium von Schulen in konfessioneller Trägerschaft – einer Schule nämlich, in der das Gespräch über Lern- und Lebenssinn einen gemeinsamen Bezugspunkt hat.

Die Gestaltung der Erziehungsgemeinschaft als Verhältnis von Personen ist abhängig vom Menschenbild. Gibt es an einer Schule nur ein indifferentes oder diffuses Menschenbild, kann eine gestaltete Erziehungsgemeinschaft nur individuell im einzelnen Klassenzimmer entstehen. Als atomisiertes Engagement der einzelnen Lehrperson. Eine Schule aber, die sich von ihrer Gründungsidee her als *gelebte Sinnoption* versteht, kann sich leichter als *sinnfällige* und auch für Kinder verstehbare Erziehungsgemeinschaft gestalten. Sie ist nicht etwa eine soziale Gruppe mit Anpassungszwang, sondern "bildet" eine aufgabenbezogene Gemeinschaft, die ihre Aufgabe als exemplarische Praxis gestalten will. Eine Gemeinschaft, die sich angesichts dieser Aufgabe über sich selbst verständigt. Eine Gemeinschaft, die ihre Ausgestaltung als Aufgabe versteht. Nicht ein Nebeneinander von Lehrern, Eltern und Schüler – sondern ein Miteinander. Eine gelungene Erziehungsgemeinschaft ist übrigens nie abgeschlossen. Sie verändert sich mit der Veränderung der Beteiligten, ohne an Identität zu verlieren. Die Erziehungsgemeinschaft ist also kein abprüfbares Faktum, sondern eine jeden Tag neu zu leistende Aufgabe. Sie entwickelt sich in der Zeit zu sich selbst. Dies ist das Qualitätskriterium für eine Erziehungsgemeinschaft.

6. Zeit ist Wert

Lassen Sie mich ein paar Worte zur Zeit verlieren: Man kennt die beliebten Karikaturen über die langen Ferien der Lehrer und die freien Nachmittage – und das, so die ritualisierte Empörung, wo alle anderen Berufstätigen doch 40 Stunden arbeiten. Ich argumentiere nicht als Gewerkschafter. Ich argumentiere als Erziehungswissenschaftler. Und als solcher möchte ich die Handlungszeit der Lehrer betrachten.

Ein rein quantitativer Vergleich mit Arbeitszeiten anderer Berufsgruppe ist wenig ergiebig. Oder soll man als Beispiel das Auskunftspersonal an Flughäfen nennen? Ihnen sind regelmäßige Pausen vorgeschrieben – weil sie sonst nicht mehr höflich auf verstört umherirrende Fluggäste reagieren können.

Das gilt analog für Lehrende. Auch Lehrerinnen und Lehrer brauchen Zeit, um sich jeweils neu und unbelastet auf die Auskunft Erwartenden einzustellen. Vielleicht ist es unvorstellbar in unserer Eventgesellschaft mit einer Rund-um-die-Uhr-Animation selbst noch im Urlaubs-Club: Auch Besinnung ist Teil von Tätigsein.

Lehrende brauchen eine je eigene Zeit für eine Lerngruppe. Wer einmal Parallelklassen mit dem gleichen Thema unterrichtet hat, weiß, dass sich der Kursverlauf ganz schnell unterscheidet. Schon vom Zeitverbrauch her. Zu einem gelungenen Erziehungsverhältnis gehört also die Möglichkeit einer gruppenindividuellen Zeitplanung.

Lehrer müssen Geduld haben. Mehr als Auskunftshostessen am Flughafen. Sie müssen sich immer wieder, bei jedem Kind neu, zum wiederholten Male und immer wiederholend, auf die gleichen Schülerhandlungen und Schwierigkeiten einlassen. Aber es muss jedes Mal für die Schülerinnen und Schüler so wirken, als wenn es zum ersten Mal geschähe. Lehrer können nicht – wie Auskunftspersonal – auf Verständnis bauen, sondern wollen dieses erst aufbauen. Dazu brauchen Lehrer eine besondere Art der Geduld. Gerade heute, wo in der Lebenswelt sich kaum jemand mehr Zeit für Kinder nimmt. Lehrer müssen zuwarten können. Diese Geduld kann nicht entwickeln, wer unter Zeitdruck steht. Der Lehrerberuf erfordert eine eigene, vom Lehrerberuf her gedachte Budgetierung der Zeit. Man kann nicht gut unterrichten, wenn man gehetzt ist – oder auch nur gehetzt wirkt.

Ich will an dieser Stelle einmal ganz konkret werden: Überlegungen zur Arbeitszeitverlängerung, zur 40-Stunden-Präsenzpflicht, sind dann falsch, wenn sie nicht vom pädagogischen Maßstab der Erziehungsgemeinschaft her gedacht sind. Die Zeit, die Lehrern und Schülern gewährt wird, ist auch Ausdruck der Wertschätzung ihnen gegenüber. Zeit ist Wert.

Die zeitliche Belastung der Lehrerinnen und Lehrer muss von den pädagogischen Ansprüchen her bestimmt werden, nicht von arbeitsrechtlicher Scheingleichheit.

Ich weiß: Das sind Detailfragen. Sogar sehr alte Detailfragen.(11) Aber sie bleiben signifikant und sie werden heute gern vergessen.

7. Kinderkasernen und Lernfabriken

Noch ein Detail – der Raum. Auch dieser hat Einfluss auf die Bildung des Menschen.(12) Natürlich verbessert sich nicht der Notendurchschnitt im Physikunterricht dadurch, dass ein Kreuz im Klassenzimmer hängt. Aber schon die Frage, warum denn ein Kreuz im Physikraum hängt, bringt die Schülerinnen und Schüler in einen Bereich, in den sie ohne dieses Kreuz nicht gelangen würden. Ohne Kreuz im Physikraum bleiben Schülerinnen und Schüler in der Physik. In der physikalischen Welt. Die allein reicht aber nicht zur Bildung des Menschen aus.

Das Kreuz im Physikraum klagt die Frage nach der Bedeutsamkeit des Lernens sichtbar und provokativ, also herausfordernd ein. Besonders in der Schulkritik hat man das noch gewusst: Ob nun die wilhelminische Schulgebäude von Erich Kästner zu recht als "Kinderkasernen" oder die hübschen Beton-Schulen der 70er Jahre zu

recht als "Lernfabriken" bloßgestellt wurden: In den entlarvenden Schlagworten wird die Schule als Erziehungsverhältnis gedeutet. Und jedes liebevoll aufgehängte Poster eines Popstars und jedes dreiste Graffito belegen es auch heute noch sinnfällig: Der Raum der Schule wird von Schülerinnen und Schülern als Objektivation von Sinn und damit Wertentscheidungen verstanden und zu gestalten versucht. Immer drückt sich im Design des Schulgebäudes, in der Einrichtung der Räume, im Pflegezustand eine Wertung aus. Das betrifft auch den Schulhof. Längst gibt es Spezialfirmen,(13) die zusammen mit Lehrern, Eltern und Schülern neue Konzepte erarbeiten: Pflegeleichter, preisgünstiger, aggressionsabbauend, unfallfreier als die alten Betonpisten.(14) Auch der Pausenhof ist ein Ort der Erziehungsgemeinschaft. Weil Schüler auf dem Pausenhof ihr Zusammensein sehr stark selbst regeln, sogar ein bedeutsamer Ort der Schulgemeinschaft.

Die Gestaltung des Raums ist Ausdruck eines Erziehungsverhältnisses. Otto Friedrich Bollnow spricht in einer wunderbaren Monographie vom Raum als dem Korrelat der in ihm lebenden Menschen.(15) So ist es. Schulen verweisen durch ihr Äußeres auf vorausgesetzte Werte und regen so allein durch ihr Erscheinungsbild zur Auseinandersetzung mit diesen Werten an. Mit exemplarischen Werten.

Waldorfschulen mit ihrer konsequent durchgeplanten Architektur haben das längst verstanden und pädagogisch zu nutzen gewusst.(16) Von diesem Verständnis sind andere Schulen weit, weit entfernt. Wenn man liest, dass Gesundheitsämter oder Baubehörden aus Sicherheitsgründen Schulen teilweise schließen, kann man dies auch als Indiz für die tatsächliche Qualität eines Erziehungsverhältnisses deuten.

8. Wertegemeinschaft

Wenn wir wollen, dass sich Schülerinnen und Schüler mit wichtigen Werten auseinandersetzen, dass sie ein Bewusstsein für Werte entwickeln, dann müssen wir die Schulen auch so gestalten, dass sie diese exemplarischen Werte repräsentieren. Ich will einen letzten Aspekt unter vielen noch möglichen ansprechen: Die Person des Lehrers. Die Lehrenden handeln in der Schule nicht nur als Funktionsträger der Schuladministration. Vielmehr üben sie ihre Funktion zugleich als Person aus. Das unterscheidet den Lehrerberuf von anderen Berufen. Der Orthopäde kümmert sich nur um den Knochenbau. Er will seinem Patienten nicht bei der Menschwerdung helfen, sondern nur beim Gehen. Er kann ausschließlich auf den Knochen blicken und von der Person absehen.

Anders der Lehrer: Wenn der Biologielehrer auf den Zwischenkieferknochen zu sprechen kommt, soll es die ganze Person betreffen. Die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler kann er aber nur ansprechen, wenn er sein pädagogisches Handeln auch als Ausdruck seiner Persönlichkeit versteht.

Man kann in der Institution Schule die Funktion nicht von der Person trennen. Der

Lehrer lehrt nicht nur. Beim Lehren bürgt er in jedem Augenblick für die personale, d.h. werthafte Bedeutsamkeit seines Tuns. Also muss der Lehrende auch seine Funktion auf Sinn hin bezogen auslegen und gemäß dieser Option handeln. (Der Staat muss diese Option ermöglichen, darf sie aber nicht mit Inhalt füllen. Der Gedanke der Bildung verhindert umgekehrt die unzulässige private Beeinflussung.)

Diese Aussagen gelten auch für den Lernenden, die Schülerinnen und Schüler: Auch sie sind keine Rechenmaschinen oder Lesegeräte zur Textverarbeitung. Auch sie entäußern sich beim Lernen immer auch als Person. Sie legen ein wertbestimmtes Verhältnis nicht nur zum Gelernten, sondern auch zum Lernen bloß.

Das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestiftet und strukturiert durch ein besonderes Vertrauensverhältnis. Der Lehrende kann ebenso wenig aus dieser Verantwortung heraus wie der Lerner auf dieses Vertrauen verzichten kann. Es ist das Vertrauen des Lernenden darauf, dass alles, was Schule zu lernen aufgibt, bedeutungsvoll ist und Sinn macht.

Man kann nicht erst lernen und dann entscheiden, ob es sinnvoll war, dieses zu lernen. Ein Lehrender muss also den Lernstoff nicht nur für wahr, er muss ihn auch für wichtig nehmen. Anders wäre Lehren unredlich.

Aus dieser Überlegung – das am Rande – leitet sich ab, warum Religionsunterricht nur konfessionell sein kann. Man kann nicht etwas lehren, von dessen verbindlicher Bedeutsamkeit man nicht begründet überzeugt ist. Und zwar kann man das deshalb nicht lehren, weil *gerade die Lerner* dem Lehrenden diese absolute Bindung an seinen Lehrstoff unterstellen. Ansonsten würden sie gar nicht anfangen zu lernen.

Man lernt nur dann, wenn man voraussetzt, dass das, was man zu lernen bekommt, sinnvoll ist. Dieser Sinn muss nicht immer und nicht unmittelbar einsehbar sein; er kann sich zeitlich erst sehr viel später realisieren. Aber er muss vorausgesetzt werden. Die Lehrinhalte sind erst dann im Bildungsprozess legitimiert, wenn sie der Lernende für sich als sinnvoll akzeptieren würde.

Weil man im Leben richtig zu leben nicht mehr lernen kann, ist in der Schule die Erziehungsgemeinschaft als exemplarische Praxis unverzichtbar: Bestimmte Handlungsbereiche wie Urteilkraft, Takt, Empathie, Angemessenheit, Emotionalität, Vertrauen, Verbindlichkeit nur im Handeln mit anderen Menschen. In der Gemeinschaft. Die Erziehungsgemeinschaft thematisiert diese Aspekte ausdrücklich.

Bildendes Lernen insgesamt kann nur personal gelingen. Die Soziologie spricht von face-to-face-Situationen. Wir erfahren uns als Menschen ganz nur durch andere Menschen – nicht in Auseinandersetzung mit Gegenständen, Maschinen oder anonymen Medien. Bildendes Lernen gelingt nur als personales

Erziehungsverhältnis in face-to-face Situationen unter Echtzeit. *Die Erziehungsgemeinschaft ist ein analoges Verhältnis zwischen Menschen unter den Bedingungen von Bildung.*

Freilich reibt sich die notwendig personale Ausgestaltung von Unterricht, Erziehung und Sinnbezug mit den ebenso notwendig Eigenheiten einer Institution und ihren Regeln. Die Kunst der Pädagogik besteht darin, diese Widersprüchlichkeit so zu regeln, dass der Bildungsprozess gefördert wird.

9. Zur Differenz von Lebensgemeinschaft und Erziehungsgemeinschaft.

Allerdings gibt es Grenzen des Erziehungsverhältnisses: Der Lehrer bleibt in der Schule Lehrer. Er kann keine Bezugsperson ersetzen. Er bildet deshalb mit den Schülerinnen und Schülern auch keine vollständige Handlungsgemeinschaft, sondern eine Aufgabengemeinschaft. So wird im Geographieunterricht etwas über die Sahara gelernt, man reist nicht dorthin. So wird im Soziologieunterricht über die Familie als Institution gesprochen, nicht aber familiär gelebt.

An dieser Stelle zeigt sich die Differenz von Lebensgemeinschaft und Erziehungsgemeinschaft. An dieser Stelle bestimmt sich die Grenze der Schule. Diese Differenz erklärt, warum die Schule das Leben niemals ersetzen kann. Und warum das Leben die Schule nicht ersetzen kann.

Diese Differenz zwischen Lehre und Leben ermöglicht überhaupt erst eine bewusste Orientierung. *Der einzelne Lehrer stellt nicht seine Welt dar, sondern er ermöglicht, für die Welt zu lernen.* Man lernt in der Schule, was man in der Welt nicht lernen kann. Die Schule addiert nicht nur zu den Erfahrungen aus der Familie die Erfahrungen des Lehrers, sondern erweitert und ergänzt die Erfahrung durch systematisches Lernen. Der Lehrer ist nicht Ziel, sondern der Ausgang für das Leben. Der Lehrer muss daran arbeiten, sich überflüssig zu machen. Eine sehr selbstlose Aufgabe ist das. Eine Art Selbstaufgabe. Man brennt aus dabei.

In einer schulischen Erziehungsgemeinschaft besteht die Gemeinschaft *nicht nur* aus institutionellen Regeln (also Disziplin), *noch ist sie schon* eine Beziehung. Eine gute Schule ist *nicht nur* sozialtechnisch kalkuliert eingerichtet. Aber Schule kann auch nicht eine *intakte Beziehung*, kann nicht – ich sage das pathetische Wort – Liebe ersetzen. Schule ist kein Ersatz für das Elternhaus. Es ist – ich hatte das eingangs bildungstheoretisch begründet – eine Ergänzung zur Lebenswelt – nicht einfach eine neue Lebenswelt. Vieles, was die Lebenswelt kann, kann die Schule nicht.

Die Schule kann Kinder z.B. nicht versorgen. Dazu ist sie nicht nötig – und deshalb zu teuer. Dazu ist sie nicht gerüstet. Dazu sind die Lehrer nicht ausgebildet.

Die Schule kann nicht für lebensweltliche Erfahrung, für Lebensklugheit sorgen. Die Schule ist nicht die Welt, sondern eine begrenzte Institution – mit den Eigenheiten von Institutionen. Sie kann nicht geben, was nur Eltern geben können: Erfahrung und vielfältigen Umgang. Anregungen, eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsfelder. Alltäglichen Umgang miteinander mit all seinen partikulären Besonderheiten, gelebten Werten oder Beziehungsvariationen.

Eine Institution kann – und dehnte man sie auf 24 Stunden aus – diese Besonderheiten der Lebenswelt nicht ersetzen. Sonst hätten es Heimkinder im Leben leichter. Zumindest bei ihnen weiß man lange, dass es sehr signifikante Zusammenhänge zwischen den Klimadimensionen der Institutionen und den Leistungen gibt.

Kollektive Ganztagsversorgung fördert zudem gerade die Kinder nicht richtig, die man fördern will. Jene, die eine individuelle Begleitung bräuchten, die eine feste, dauerhafte Bezugsperson bräuchten – nicht noch mehr kollektive Betreuung (die sie auch bisher scheitern ließ).

Eltern können dies. Eltern könnten dies. Wenn sie es wollten und die Zeit aufbringen würden.

Kinder wachsen am besten in einer funktionierenden, dauerhaften Gemeinschaft auf. Das weiß man nun seit den Forschungen von René Spitz. Und neue Forschungen sagen dies eindeutig und immer wieder: "Übereinstimmend wird von Sozialisationsforschern die hohe Bedeutung der Familienerziehung für .. die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen betont."⁽¹⁷⁾ (Nach meinem Urteil stehen diese Forschungen, die die Bedeutung der Umgebung betonen, im prinzipiellen Widerspruch zur Schulklimaforschung, die die Bedeutung der Umgebung leugnet.) Kinder brauchen verlässliche Ansprechpartner, die sie nicht nur versorgen, sondern auch ihrem kindlichen (und jugendlichen!) Bedürfnis nach Zuneigung und Wohlwollen entgegenkommen. Dieses wird keine noch so gute Schule je leisten können.

Die Gesellschaft kann sicherlich durch Institutionen ein Versorgungsdefizit kompensieren, nicht aber einen Zuneigungsmangel. Nur durch Zuneigung aber entsteht Urvertrauen.⁽¹⁸⁾ Kinder sind dann leistungsbereit, wenn sie darauf vertrauen können, dass sie anerkannt werden. Wenn sie aber merken, dass sie trotz aller Anstrengung lediglich ein warmes Mittagessen und routinierte Gruppenbetreuung bekommen, nicht aber Liebe und Anerkennung, werden sie ihre Leistungsbereitschaft auf jene richten, von denen sie zumindest Anerkennung bekommen.

Elternhaus und Schule müssen also eine wechselseitig komplementäre Erziehungsgemeinschaft bilden. Sie müssen nicht die Aufgaben des anderen übernehmen, sondern kultivieren, was ihre jeweilige Aufgabe ist. Dabei ist die eine Institution auf das Funktionieren der anderen angewiesen: Die Familie auf die

Schule und die Schule auf die Familie.

Ich komme zum Schluss: Die Institutionalisierung eines Bildungsverhältnisses in der Schule muss den Anspruch erheben, diese Umwelt von Bildung exemplarisch, d.h. wert-voll und sinn-voll zu gestalten. Die Lernumwelt der Schule ist eine gelebte Sinnoption. Ist exemplarische Praxis.

Wenn die pädagogische Gestaltung dieser Praxis gelingt, dann ist auch nicht *Quantität der Schulzeit* entscheidend, sondern die *Qualität*. Nicht die Ausdehnung der Tagesschulzeit löst das auch von PISA angesprochene Problem der mangelnden Entkopplung von Herkunft und Schulleistung. Sondern die Intensivierung der Erziehungsgemeinschaft nach pädagogischen Maßstäben. Über Indikatoren dieser Qualität habe ich gesprochen. Ich will sie zusammenfassen:

1. Ein Unterricht, der auch seinen eigenen Sinn und Wert zum Thema macht.
2. Eine Erziehung, die zu einer wertbewussten Haltung verhilft, indem sie diese schon zum Lernen einfordert.
3. Eine schulische Gemeinschaft, der man vertrauen kann, weil sie wertbestimmt ist.
4. Lehrer, die nicht Funktionsträger sind, sondern ihre Aufgaben als Ausdruck ihrer eigenen Sinnoption verstehen und ausüben.

Prof. Dr. Volker Ladenthin
Inst. f. Erziehungswissenschaft
Am Hof 3-5, 53113 Bonn
Tel.: 0228/73 76 15
Fax: 0228/73 78 13
e-mail: IfE@uni-bonn.de

Ansprechpartner: Frau Neuburg

Anmerkungen:

1. Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 578-586. Hier S. 582.

2. Schümer, Gundel: Institutionelle Bedingungen schulischen Lernens im internationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 411-427. Hier. S. 412.
3. McKinsey bildet. Zit. nach: Süddeutsche Zeitung 7./ 9.2002.
4. Tillmann, Klaus-Jürgen; Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 468-509. Hier S. 491. Um die genannte Konsequenz zu verstellen, fügen die Autoren hinzu, "dass ein positives Schulklima nicht allein - nicht einmal vorwiegend - durch einen solchen Leistungseffekt legitimiert wird, sondern einen davon unabhängigen pädagogischen Wert besitzt." (491) Diese Unterscheidung zwischen "Leistungseffekt" und "pädagogischem Wert" ist problematisch, da sie Pädagogik nur als hübsche Verzierung für das Eigentliche ansieht - für das Leistungsverhalten. Wenn es hart auf hart kommt, so die mögliche Folgerung, kann man das Pädagogische fallenlassen und zu den eigentlichen Dingen übergehen. Das aber ist falsch gedacht: das Leistungsverhalten wird nur in einem pädagogischen Prozess erworben. Entweder betrifft das Pädagogische alle Handlungen des Menschen - oder man kann es als zwar hübschen, letztlich aber überflüssigen Schmuck entsorgen.
5. Dickow, Joachim: Katholische Schulen in freier Trägerschaft. Ergebnisse der Umfragen im Schuljahr 1997/98. In: engagement (1999). H. 3. S. 175-334. Hier S. 213.
6. Vgl. Rekus, Jürgen; Hintz, Dieter; Ladenthin, Volker: Die Hauptschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim-München 1998. S. 24 ff.
7. Übersicht über Forschungsmethoden - ausschließlich Befragung - bei Eder, Ferdinand: Schul- und Klassenklima. In: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 578-586. Auch PISA will ausdrücklich - durch Befragung - Aussagen über die "subjektiv empfundene Umwelt" - erheben. Tillmann, Klaus-Jürgen; Meier, Ulrich: Schule, Familie und Freunde - Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 468-509. Hier S. 490.
8. Ich habe dies an anderer Stelle begonnen: Ladenthin, Volker: Bildung als Aufgabe der Gesellschaft. Prinzipien der Bildungsplanung nach PISA. In: Bergsdorf, Wolfgang; Court, Jürgen; Eckert, Manfred; Hoffmeister, Hans (Hg.): Herausforderungen der Bildungsgesellschaft. 15 Vorlesungen. Weimar 2002. S. 331-344.
9. Weiß, Manfred; Steinert, Brigitte: Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung - Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. S. 427-454. Hier S. 438.

10. Horn, Bernd: Die Krankheit Sinnlosigkeit. Frankfurt/M. 2000.
11. Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. In: Das Studienseminar. Bd. VI. (1961). S. 2-20.
12. Negt, Oskar: Kindgemäße Architektur. In: Negt, Oskar: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1999. S. 256 ff.
13. Pappler, Manfred; Witt, Reinhard: NaturErlebnisRäume. Seelze-Verber 2001.
14. Besele, Sylvie: Pausenlust statt Schulhoffrust. Management kindgerechter Geländegestaltung. Dortmund 1999.
15. Bollnow, Otto Friedrich: Mensch und Raum. Stuttgart 1963. S. 20 ff.
16. N.N.: Schulgebäude und Schulgärten einer Schule, die anders ist: Waldorf-Gärten. In: Erziehungskunst (65) 2001 H. 7/8 .S. 27 ff.
17. Forschungsbericht: Brunner, Ewald Johannes:
Familieninteraktion/Familienerziehung. In: Rost, Detlef H. (Hg.):
Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001. 2.,
überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 172- 178. Hier S. 172.
18. Erikson, Erik H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt/M. 1973.