

Heute unter anderem:

4

Ein neuer Plan

Wie sich die Konferenz der Finanzminister die Regelung der Lehrerarbeitszeit vorstellt.

6

Talsole in Sicht

Statistik muß sein: Situation im abgelaufenen Schuljahr und Zukunftsperspektiven bei den Schülerzahlen.

10

„Alle Tiere sind gleich“

Fortsetzung der Artikelserie über die Gleichwertigkeit der Lehrämter.

13

Wieviel Zeit bleibt für Erziehung?

Die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Schulalltag lesen Sie auf den „gelben Seiten“.

Herausgeber: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e. V., Bavariaring 37, 8000 München 2. Telefon (0 89) 77 80 26-8.

Redaktionsleitung: Korbinián Huber, Marktplatz 3, 8226 Altmannsdorf. Telefon (0 86 21) 42 69 oder 17 20 (dienstlich).

Wissenschaft und Praxis: Prof. Dr. Lothar F. Katzenberger, Albrecht-Dürer-Straße 48, 8706 Höchberg über Würzburg, Telefon (09 31) 4 33 15.

Leserbriefe: Direkt an die BLLV-Geschäftsstelle, Bavariaring 37, 8000 München 2, oder Redaktionsleitung.

Funk – TV: Ute Andresen, Dunantstraße 5, 8000 München 23. Telefon (0 89) 3 61 26 62.

Bücherschau: Dr. Hans-Peter Winkel, Siegmund-Schacky-Straße 4, 8000 München 50. Telefon (0 89) 1 41 18 30.

Gestaltung und Schlußredaktion: Korbinián Huber.

Anzeigen: Erwin Huber, Gabelsbergerstraße 4-6, 8223 Trostberg. Telefon (0 86 21) 30 64.

Druck: Druck- und Verlagshaus A. Erdl KG, Gabelsbergerstraße 4-6, 8223 Trostberg. Telefon (0 86 21) 30 64, Fernschreiber 05 6838.

Titelseite: Human Design Jahn, 8000 München.



Die »Bayerische Schule« erscheint vierteljährlich fünfmal. Sie wird allen Mitgliedern des BLLV geliefert. Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten. Nichtmitglieder können beim Herausgeber (siehe oben) bestellen. Bezugspreis: DM 15,- jährlich (auf Postscheckkonto München, Nr. 406 77/806).

ISSN 0171-8495

Für unverlangt eingesandte Manuskripte übernehmen wir keine Haftung. Falls kein Rückporto beiliegt, schicken wir sie auch nicht an den Autor zurück.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen die Meinung der Verfasser, nicht unbedingt die der Redaktion und des BLLV dar.

Redaktionsschluß für alle Beiträge dieser Ausgabe: Donnerstag, 30. Sept. 1982.

Redaktionsschluß der nächsten Ausgabe Nr. 17: Mittwoch, 13. Okt. 1982.

Redaktionsschluß der übernächsten Ausgabe Nr. 18: Freitag, 29. Okt. 1982.

Keine Zeit für Erziehung in der heutigen Schule?

Befunde und Erkenntnisse aus einem praxisnahen Forschungsprojekt der Universität Augsburg

Von Lutz Mauermann

Vorbemerkung

Bei den nachfolgenden Ausführungen handelt es sich um eine Kurzfassung des resümierenden Schlußkapitels eines über 200 Seiten starken Abschlußberichts über das Forschungsprojekt »Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht« (WWU). Das Projekt WWU wurde in den Jahren 1977 bis 1981 am Lehrstuhl für Pädagogik (Prof. Dr. Erich Weber) der Philosophischen Fakultät I der Universität Augsburg unter der Leitung des Verfassers durchgeführt.

1. Intentionen des Forschungsprojekts

Erforscht werden sollte, wie und inwieweit die Schule von heute ihrem von der Verfassung vorgezeichneten Erziehungsauftrag (siehe Artikel 131 der Bayerischen Verfassung) zu erfüllen vermag.

Die kritische Durchsicht bereits existierender Konzepte, Theorien und Modelle zur schulischen Erziehung insbesondere zur »moralischen Erziehung« und »Werterziehung« (s. Mauermann & Weber 1978) führte zur Frage, ob diese Ansätze in irgendeiner Form auch für unsere Schulen anwendbar sein könnten. Eine Antwort sollte in einer am Paradigma der Handlungsforschung orientierten Kooperation einer zehnköpfigen Lehrergemeinschaft einer willkürlich ausgewählten 21-klassigen Augsburger Hauptschule mit dem Verfasser gefunden werden.

Die Lehrer arbeiteten in den Schuljahren 1978/79 und 1979/80 freiwillig an dem Projekt mit. Sie erhielten für ihre Mitarbeit lediglich eine Stunde Unterrichtsermäßigung pro Woche. Ursprünglich waren zwei Schwerpunkte der Zusammenarbeit vorgesehen: die Analyse des erzieherischen Gehalts der Curricularen Lehrpläne (CuLP) sowie die Entwicklung und Erprobung curricularer Elemente für erziehungswirksamen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung solcher Lernhilfen für den Schüler, die Wertklärung und Wertorientierung beabsichtigen.

Im ersten Halbjahr der Kooperation besuchten die mitarbeitenden Lehrer eine über das gesamte Wintersemester 1978/79 sich erstreckende Fortbildungsveranstaltung der Universität, die im Rahmen des Augsburger Kontaktstudiums für Leh-



Lutz Mauermann, geb. 1943; Abitur 1962 in Erding; 1965 1. LAP an der PH München-Pasing; 1965–1974 Lehrer an Volksschulen; 1968 Anstellungsprüfung; 1968–1974 nebenberufliches Zweitstudium an der Universität München in den Fächern Pädagogik, Psychologie und Soziologie; 1971–1974 Abordnung

vom Schuldienst zur Mitarbeit am Projekt »Schullaufbahnberatung« des Instituts für Pädagogik II der Universität München (Prof. Dr. H. Schiefele); 1975 Promotion zum Dr. phil.; 1974–82 wissenschaftlicher Assistent, seit Juli 1982 Studienrat am Philosophischen Lehrstuhl der Fakultät I der Universität Augsburg.

Wichtigste Publikationen: *Schulleistungsmessung als pädagogisches Problem*, *Welt der Schule*, 1974, 27, S. 313–340; *Faktoren unterrichtlicher Kommunikation*. München 1976, 208 S.; zus. mit E. Weber (Hrsg.): *Der Erziehungsauftrag der Schule*. Donauwörth 1978; zus. mit G. Nickmann und H. Stadler (Hrsg.): *Werterklärung und Wertorientierung*. Donauwörth 1981; zahlreiche Artikel und Aufsätze zur pädagogischen Diagnostik, zur moralischen Erziehung und Werterziehung. Anschrift des Verfassers: Rainstr. 17, 8901 Oberottmarshausen.

rer angeboten wurde. Dadurch sollten die Praktiker mit der aktuellen Forschungslage in diesem Bereich vertraut gemacht werden.

Das zweite Halbjahr diente der unsystematischen Erprobung wertklärender und wertorientierender Unterrichtsmethoden in den Klassen der Projektlehrer, wobei auch Video-Aufzeichnungen exemplarischer Unterrichtseinheiten vorgenommen wurden, die dann in den wöchentlich stattgefundenen, etwa zwei Stunden dauernden Sitzungen besprochen wurden.

Im Laufe der gemeinsamen Beratungen wurde auf Wunsch der Praktiker die Zielsetzung um zwei weitere Aspekte erweitert: der Einbezug von Elementen des Schullebens und das Problem der Erfassung erzieherischer Wirksamkeit der aus der Projektarbeit erwachsenden Lernhilfen für den Schüler. Außerdem wurde ein pädagogischer Orientierungsrahmen erstellt, an dem die Projektlehrer während des gesamten Schuljahres 1979/80 ihre Unterrichtsarbeit auszurichten versuchten.

Die dabei entwickelten und erprobten Un-

terrichtsmaterialien wurden mittlerweile bereits publiziert (Mauermann, Nickmann & Stadler 1981).

2. WWU und Lehrplanvorgaben

Während des Schuljahres 1979/80 protokollierten die sieben Lehrer der Projektgruppe, die eine eigene Klasse führten, alle Aktivitäten, die im Sinne des Orientierungsrahmens als Wertklärung und Wertorientierung bezeichnet werden konnten (siehe Abbildung). Die Auswertung der rund 250 Protokolle, die sich während des Schuljahres ansammelten, erbrachte folgende Hauptergebnisse:

● Die meisten Aktivitäten fanden im Rahmen des Deutschunterrichts statt, gefolgt von Erziehungskunde, Geschichte und Arbeitslehre. Sehr wenige Aktivitäten wurden von den Fächern Englisch, Biologie, Sport, Musik und Erdkunde berichtet.

● Rund 80 % der Aktivitäten waren durchschnittlich curricular abgesichert, d. h. sie ließen sich mit einer Zielsetzung aus dem betreffenden Fachlehrplan vereinbaren. Am schwersten fiel es im Fach Mathematik, die WWU-Thematik mit den

Aussagen des CuLP in Einklang zu bringen.

● Insgesamt war die Zeit, die die Klassenlehrer ihren Protokollen zufolge für Unterrichtsphasen mit Lernhilfen zur Wertklärung und Wertorientierung aufwenden konnten, sehr knapp. Über das ganze Schuljahr gesehen entfielen pro Unterrichtstag und Klasse nicht einmal fünf Minuten, was nicht ganz 2 % der Unterrichtszeit eines Hauptschülers ausmacht.

Selbst wenn man die mangelnde Repräsentativität der Stichprobe und die mögliche Unvollständigkeit der Protokolle berücksichtigt, bleibt festzuhalten, daß es im Rahmen der Projektarbeit den Lehrern nicht möglich war, einen angemessenen

Teil des Unterrichts für diesen Bereich der schulischen Erziehung zu reservieren bzw. zu erübrigen. Als ein Haupthindernis wurde von den Lehrern die Stofffülle der CuLP angegeben.

Aus der Sicht dieser Ergebnisse muß das bestätigt werden, was E. von der Lieth festgestellt hat: »Ein Unterricht, der unter Stoffdruck steht, kann nicht erzieherisch sein« (v. d. Lieth 1978, S. 305).

Obwohl seit 1976 in allen Curricularen Lehrplänen Bayerns ein pädagogischer Freiraum »vorgeschrieben« (!) ist, d. h. ca. 20 % der tatsächlich zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit für jedes Fach vom Lehrer pädagogisch frei gestaltet werden sollen, bezweifelt selbst der Leiter

des staatlichen Instituts, in dem die Lehrpläne entwickelt werden, »ob es gelungen ist, die 20 %-Rate in der Mehrzahl der Fächer zu erreichen« (Westphalen 1980, S. 397).

Die Konsequenz aus den Befunden scheint demnach auf der Hand zu liegen: Durchforstung der Lehrpläne unter dem Gesichtspunkt der Kürzung. Gleichzeitig sollte den hierfür Verantwortlichen, die in der Regel strikt fachwissenschaftlich qualifiziert und orientiert sind, die Auflage gemacht werden, die erzieherische Dimension ihres Faches stärker zu reflektieren oder hierfür einen Erziehungswissenschaftler zu Rate zu ziehen.

3. Zur erzieherischen Wirksamkeit von WWU

Eine eigene Evaluationsstudie zur Erfassung der erzieherischen Wirksamkeit von WWU war im Projekt ursprünglich nicht vorgesehen gewesen. Auf Anregung der Projektlehrer hin wurde jedoch der Versuch unternommen, die Frage nach den Wirkungen verstärkter Wertklärung und Wertorientierung auf die beteiligten Schüler zu beantworten. Drei Informationsquellen standen hierfür zur Verfügung:

- die Protokolle über stattgefundene WWU-Aktivitäten,
- die Aussagen der Projektlehrer bei der Endbefragung und
- die Antworten der Schüler auf die Persönlichkeitsbefragung bei Projektbeginn und -ende.

zu a.: Die Auswertung der Protokolle, die eine vom Lehrer geschätzte Prozentangabe der am Unterricht beteiligten Schüler enthielten (siehe Abbildung), erbrachte, daß wertbezogene Unterrichtsthemen überwiegend hoch motivierend wirken. In über 80 % der Protokolle wurden Schülerbeteiligungquoten von über 50 % registriert. Die Mitarbeit der Schüler war dann am größten, wenn die WWU-Aktivitäten unter dem Leitgedanken der Kommunikationsmoral oder der Klärung individueller Werthaltungen standen. Sie sank in statistisch signifikanter Weise ab, wenn Lernen durch Einsicht oder die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden sollte. Ein stärker rationalitätsbetonter Unterricht hielt offensichtlich mehr Schüler von einer spontanen Beteiligung an der unterrichtlichen Kommunikation ab als ein an Ich-Erfahrungen und Emotionen der Schüler anknüpfender.

zu b.: Die Lehrer konnten keine deutlichen positiven Verhaltensänderungen bei den Schülern oder ein spürbares Anwachsen ihrer Entscheidungsfähigkeit beobachten. Schon eher wurden kritischere Einstellungen gegenüber vorgegebenen Werten und unbewußt übernommenen Verhaltensmustern sowie Einsicht in die Notwendigkeit einer gewissen gemeinsamen Wertbasis wahrgenommen.

zu c.: Während die unter a. und b. genannten Daten lediglich grobe und subjek-

UNIVERSITÄT AUGSBURG – PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT I – LEHRSTUHL FÜR PÄDAGOGIK
Projekt »Wertklärung und Wertorientierung im Unterricht«

PROTOKOLL

über stattgefundene Aktivitäten zur Wertklärung und Wertorientierung

Lehrer: _____ Klasse: _____

Wievielte Stunde laut Stundenplan? _____

Unterrichtsfach laut Stundenplan: _____

Thema: _____

Direkter Bezug zum CuLP? nein ja → LZ-Nr.: _____

W e r t e i c h e
i n d i v. W e r t e

Arbeitsverhalten: _____

Konsumverhalten: _____

Freizeitgestaltung: _____

Sonstige: _____

W e r t e
s o z. / m o r a l. W e r t e

Schul- u. Klassenordnung: _____

Regeln der Kommunikation: _____

Mitverantwortung/Engagement: _____

Hilfsbereitschaft/Rücksichtnahme: _____

Ehrlichkeit: _____

Gerechtigkeit: _____

Sonstige: _____

U n t e r r i c h t s -
p r i n z i p

Kommunikationsmoral

Lernen durch Einsicht

Klärung individueller Werthaltungen

Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit

Handlungsorientierung

M e t h o d e

<input type="checkbox"/> Empathie-Übung: _____	Min.	Zeitaufwand
<input type="checkbox"/> Meta-Unterricht: _____		
<input type="checkbox"/> Wertklärungsverfahren: _____		
<input type="checkbox"/> Diskussion eines moral. Konflikts: _____		
<input type="checkbox"/> Projekt: _____		
<input type="checkbox"/> Sonstige: _____		

Spontan beteiligte Schüler in % (ca.): _____

ausgearbeitete Unterrichtsskizze: ja nein

Bemerkungen: _____

tive Schätzungen der Wirksamkeit von WWU darstellten, handelt es sich bei dem zu Schülerbefragung verwendeten PFK 9–14 (Seitz & Rausche 1976) um ein Testverfahren, das den Gütekriterien der Objektivität und Reliabilität im Sinne der klassischen Testtheorie entspricht.

Seine Validität für die Evaluationsstudie wurde mittels einer Lehrerbefragung überprüft. Demnach spiegelten von den 15 Persönlichkeitsdimensionen des PFK 9–14 vor allem die folgenden sechs das wider, was als mögliche Erziehungseffekte von WWU betrachtet werden konnte: VS2 (fehlende Willenskontrolle), MO1 (aggressives Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung), MO6 (Maskulinität der Einstellung/Feinfühligkeit), SB3 (Selbsterleben von Impulsivität und Unbekümmertheit), MO3 (schulischer Ehrgeiz) und MO4 (Bereitschaft zu sozialem Engagement).

Erwartet wurde, daß Schüler, die von den Projektlehrern im Sinne des gemeinsam erarbeiteten WWU-Orientierungsrahmens unterrichtet worden waren, sich in den genannten PFK-Dimensionen positiv von denjenigen Schülern unterschieden, die von den anderen Lehrern der Schule betreut worden waren.

Bei keinem der ausgewerteten Vergleiche ließ sich für die Experimentalklassen ein eindeutig auf WWU-Aktivitäten zurückführbarer Vorteil gegenüber den Kontrollklassen nachweisen. Das kann jedoch auch darauf zurückgeführt werden, daß der zeitliche Aufwand für WWU während des Schuljahres in den Versuchsklassen zu gering war und daß die innere Validität des Experiments (s. Campbell & Stanley 1970) nicht völlig gewährleistet werden konnte.

Fazit: Die Frage nach der erzieherischen Wirksamkeit von WWU konnte im Rahmen des Projekts nicht endgültig beantwortet werden. Zwar berichteten die Lehrer von überdurchschnittlicher Schülerbeteiligung innerhalb wertrelevanter Unterrichtsphasen und glaubten, kritischere Einstellungen gegenüber vorgegebene Werten bei gleichzeitiger Einsicht in die Notwendigkeit einer gemeinsamen Normen- und Wertbasis bei ihren Schülern festgestellt zu haben. Eine objektive Erfassung der erzieherischen Wirksamkeit von WWU muß jedoch einer zukünftigen Studie überlassen bleiben, in der nicht nur experimentell unbeeinflusste Kontrollgruppen zur Verfügung stehen, sondern auch Möglichkeiten intensiverer wertklärender und wertorientierender Unterrichtsarbeit gegeben sind.

4. Einige Markierungspunkte auf dem Weg zu einer pädagogisch neuorientierten Schule

Wenn im folgenden einige Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Erziehungsbedingungen gemacht werden, so sei vorausgeschickt, daß es sich dabei

keinesfalls um die Gesamtkonzeption einer pädagogisierten Schule handelt. Diesbezüglich kann auf eine Reihe beachtenswerter systematischer Publikationen der letzten Jahre verwiesen werden (z. B. Aurin 1980; Hentig 1976, 1979 a, b; Weber 1979; Lichtenstein-Rother 1980; Singer 1981). Aufgezeigt werden hier lediglich einige Stellen des Schulsystems, die sich während der zweijährigen Kooperation des Berichterstatters mit Lehrern einer regulären bayerischen Hauptschule als Hindernisse pädagogischen Handelns herauskristallisierten und an denen eine Neuorientierung ansetzen könnte (zur Ergänzung siehe die Situationsschilderung aus der Warte eines der Projektlehrer: Stadler 1981).

a. die Erweiterung des pädagogischen Freiraums

Als eines der gravierendsten Hemmnisse für eine stärkere Berücksichtigung pädagogischer Aspekte in der Schule wurde von den Praktikern, wie in Abschnitt 2 bereits erwähnt, die Stofffülle der CuLP empfunden. Die Klage der Lehrer über Zeitmangel für erzieherische Aufgaben kann m. E. auch nicht dadurch abgewiesen werden, daß man darauf verweist, die Urheber der CuLP hätten bei der Auswahl der Lernziele und -inhalte für das jeweilige Unterrichtsfach eine Lücke zur freien Disposition des Lehrers gelassen, die etwa ein Fünftel der vorgesehenen Unterrichtszeit ausmache.

Diese Lücke wird offensichtlich nicht wahrgenommen, d. h. allem Anschein nach atmen entweder die CuLP nicht den Geist jenes vom Staatsinstitut für Schulpädagogik proklamierten »Pädagogischen Freiraums« (ISP o. J.) oder aber die Lehrer wurden nicht in ausreichender Weise in den angemessenen Gebrauch der CuLP eingeführt. Die Erweiterung des pädagogischen Freiraums in der gemeinsamen Tätigkeit von Schülern und Lehrern muß als *conditio sine qua non* für weitere Maßnahmen zur Verbesserung des schulischen Erziehungsklimas angesehen werden.

b. Pädagogische Professionalisierung

Die sicherlich notwendige Professionalisierung des Lehrerstandes – vor allem der Volksschullehrer – verlief in den letzten beiden Jahrzehnten in zu einseitiger Weise in Richtung auf fachwissenschaftliche Qualifizierung. Das Bild vom »Fachmann für Erziehung und Unterricht« reduzierte sich immer mehr auf das vom professionellen Wissensvermittler.

Als kaum noch zu unterbietender Tiefpunkt dieses Entpädagogisierungstrends muß z. B. in Bayern das neue Lehrerbildungsgesetz und die Lehramtsprüfungsordnung I vom Dezember 1979 angesehen werden, in der die erziehungswissenschaftlichen Studienanteile auf kümmerliche Rudimente zusammengestrichen

worden sind. Diese Entwicklung ist um so fataler, als die erzieherischen Aufgaben an Eltern und Erzieher im gleichen Zeitraum ja nicht leichter wurden. Heute vorherrschende Zielvorstellungen für Erziehung, die den demokratisch gesinnten, selbstbestimmten und moralisch mündigen Bürger vor Augen haben, erfordern ein höheres Maß erzieherischer Kompetenz als dies in Zeiten unhinterfragbarer Autorität des Erziehers qua Amt der Fall gewesen sein mag.

Wenn Lehrer heutzutage über ihren Beruf klagen, dann nicht, weil sie das Gefühl haben, zu wenig in ihrem Fach Bescheid zu wissen, sondern meistens, weil sie sich den erzieherischen Herausforderungen des Schulalltags nicht gewachsen sehen. Diesem Mißstand kann u. a. durch vermehrte Anstrengungen zur pädagogischen Professionalisierung des Lehrerstandes begegnet werden.

c. Kooperatives Vorgehen

Wenig Aussicht auf Erfolg muß vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Projekt WWU dem bisherigen Vorgehen des ISP bei seinem Konzept »Pädagogischer Freiraum« prognostiziert werden. Die noch so gut gemeinten Ratschläge zur Gestaltung des Pädagogischen Freiraums müssen folgenlos bleiben,

□ wenn der Lehrer nicht gelernt hat, erzieherisch bedeutsame Unterrichtsmethoden (z. B. Projektunterricht, Gruppenunterricht, Spiel) und -prinzipien (s. Mauer mann 1981) anzuwenden,

□ wenn rechtliche Bestimmungen und rigide Stundenpläne (z. B. im Rahmen von Exkursionen, Schullandheimaufenthalten und außerunterrichtlichen Aktivitäten) Initiativen zur Verbesserung des Schullebens im Keim ersticken,

□ wenn Schulräte die Qualität von Lehrern oft nur nach leicht quantifizierbaren Kriterien (z. B. Zahl der Hefteinträge, der Fortbildungsnachweise usw.) beurteilen,

□ wenn Eltern die Qualität einer Schule lediglich nach den Ziffern auf den Zeugnissen ihrer Kinder bemessen, kurz:

□ wenn andere Einflußgrößen innerhalb des Schulsystems pädagogischen Bemühungen diametral entgegenwirken.

Die gegenwärtigen schulischen Erziehungsverhältnisse, die u. a. dadurch gekennzeichnet sind,

– daß Lehrer ihren Erziehungsauftrag nicht zureichend wahrnehmen (wollen oder können) mit dem Verweis auf Unzuständigkeit, Ausbildungsdefizite, Rechtsverordnungen oder Geringachtung erzieherischer Tätigkeit durch Schulaufsicht und Eltern,

– daß Schüler unter der Beziehungslosigkeit der heutigen Schule leiden und sie häufig als krankmachende und angstauslösende Institution erleben (Singer 1981),

– daß Eltern die Erziehungsfunktion der Schule in äußerst uneinheitlicher Weise

interpretieren: die Sichtweisen variieren von der Übertragung nahezu aller Erziehungsaufgaben auf die Schule (vgl. *Stadler* 1981, S. 201 f.) über Indifferenz und Gleichgültigkeit bis zur völligen Ablehnung des schulischen Erziehungsauftrags, – daß die Schulaufsicht angesichts ständig wachsender bürokratischer Akte nur noch in Ausnahmefällen Schule, Lehrern und Eltern beratend zur Seite stehen kann und innovative Anregungen an zunehmender Verrechtlichung des Schulwesens scheitern müssen, können mit Aussicht auf Besserung wohl kaum lediglich durch Appelle an nur einen der betroffenen Personenkreise konstruktiv verändert werden. Zuvörderst gilt es, dysfunktionale Faktoren zu neutralisieren, Mißverständnisse zu überwinden und gemeinsame Zielvorstellungen zu entwickeln. Hierzu bedarf es der Kooperation aller an einer Besserung Interessierten (vgl. auch *Tröger* 1981, S. 152 ff.).

d. Schulforum, Lehrerkonferenz und Schulleitung als pädagogische Impulsgeber

Institutionellen Rahmen für Kooperation an einer Schule böten z. B. das Schulforum und die Lehrerkonferenz. Bedauerlicherweise werden diese beiden Einrichtungen gegenwärtig nicht in dem Maße für die Gestaltung des Erziehungsklimas an einer Schule genutzt, wie dies gemäß ihrer Funktionsbeschreibungen in den einschlägigen Verordnungen möglich wäre. Lehrerkonferenzen werden häufig nur zur Weitergabe von Informationen, Vorschriften und Terminen der Schulverwaltung u. ä. verwendet, das Schulforum verkommt an manchen Schulen zu einem lästigen, sinnentleerten Ritual. Zum Teil mag das daran liegen, daß die Betroffenen das Gefühl vermittelt bekommen haben, nichts Wesentliches mehr entscheiden zu können, da sowieso alles von »oben« verordnet wird. Diese resignativen Einstellungen können vermutlich nur abgebaut werden, wenn mehr Verantwortung an die Basis verlegt wird, wenn den einzelnen Schulen mehr Autonomie zugebilligt wird.

Zu einem anderen Teil mag die unbefriedigende Arbeitsweise der beiden genannten Gremien in der Person des jeweiligen Schulleiters begründet sein. Sicherlich kann dem zugestimmt werden, was *Aurin* über die Rolle des Schulleiters für eine pädagogisch ausgerichtete Schule schreibt: »Nicht derjenige ist zum Beispiel ein geeigneter Schulleiter, der aus Altersgründen an der Reihe ist, der ein bestimmtes Parteibuch besitzt oder sich stets gut anzupassen wußte und ein agiler Organisator und Manager ist, sondern derjenige, der trotz aller bestehenden Schwierigkeiten es nicht aufgegeben hat, Kolleginnen und Kollegen bei Unterrichtsschwierigkeiten pädagogisch Rat und Halt zu geben, der Kinder- und Jugendproble-

me kennt und unbürokratisch zu helfen weiß und das Vertrauen der Eltern zu gewinnen vermag, der pädagogische Anliegen seiner Klasse, seiner Schüler und Eltern im Kollegium und bei Gesamtkonferenzen überzeugend zu vertreten und auch bei der Schulverwaltung durchzusetzen weiß« (*Aurin* 1980, S. 111).

In dieser idealtypischen Beschreibung einer guten Schulleitung wird jedoch übersehen, daß die bürokratische Struktur unseres Schulwesens die Entfaltung solcher menschlichen Qualitäten gar nicht oder nur mit der Konsequenz ungeheurer psychischer und physischer Belastungen für den Schulleiter selber zuläßt. Zu übermächtig sind die Sachzwänge, zu zahlreich die organisatorischen, rechtlichen, stundenplan- und verwaltungstechnischen Probleme. Eine grundlegende Aufwertung der pädagogischen Funktion der Schulleitung wäre in dem Augenblick vollzogen, wenn die Leitung des Verwaltungsapparats von der pädagogischen Leitung abgetrennt werden kann. Als Beispiel einer funktionsgerechten Lösung dieses Modells können die Organisationsformen »Universität« und »Krankenhaus« gelten (vgl. *Tröger* 1981, S. 153 f.).

e. Entwicklung eines schulspezifischen pädagogischen Ethos

Sollte es gelingen, die an einer Verbesserung schulischer Erziehungsverhältnisse interessierten Lehrer, Eltern, Schüler sowie Vertreter der Schulaufsicht zu einer gemeinsamen Aussprache zusammenzubringen, so könnte dieses Gremium versuchen, eine klare pädagogische Linie für ihre Schule festzulegen, d. h. ein schulspezifisches pädagogisches Ethos zu entwickeln.

Dieses Schul-Ethos (*Rutter* 1980) kann, wie dies in der Arbeit der Projektgruppe WWU praktiziert wurde, die Form eines pädagogischen Orientierungsrahmens annehmen, nach dem Erziehung und Unterricht im Bereich der jeweiligen Schule ausgerichtet werden soll. Damit verknüpft sich die Hoffnung, daß »die einzelne Schule ein Gesicht mit erzieherischer Kraft erhält, die von einem Zusammenwirken von Eltern, Lehrern und Schülern geprägt wird« (*Beckmann* 1979, S. 15). Daß diese Hoffnung so unbegründet nicht ist, zeigen unter anderem die Befunde von *Rutter* u. a. (1980). In dieser Studie ließ sich nachweisen, daß sich »gute« von »schlechten« Schulen hauptsächlich durch ihre interne Organisation unterscheiden lassen: in den schulischen Anforderungen, in der Art der Strafen und Belohnungen, in den Verantwortlichkeiten innerhalb der Schule, in der Stabilität und Gliederung des Lehrkörpers u. ä.

f. Realistischer Optimismus

Die *Rutter*-Untersuchung gibt, angesichts wachsender Resignation der Schulreformer der siebziger Jahre, dem pädagogi-

schen Optimismus zweifelsohne wieder etwas Auftrieb. Vor einer Überschätzung der erzieherischen Möglichkeiten der Schule muß jedoch abschließend mit einer Feststellung von *Heinrich Roth* gewarnt werden:

»Und wenn heute über einen Mangel an Erziehung in den Schulen geklagt wird, so ist es wohl immer schon eine falsche Hoffnung gewesen, die Schule könne zusätzlich aus eigenem Elan leisten, was Familie, Kirche, Gesellschaft und Politik zusammen offenbar zur Zeit auch nicht zu leisten vermögen« (*Roth* 1981, S. 11).

Literaturverzeichnis

- Aurin, K.: Mehr Verständnis für Kinder – mehr Verständnis für die Schule. Aspekte einer humanen Erziehung. Freiburg: Herder 1980
- Beckmann, H.-K.: Zielprobleme des staatlichen Schulwesens. Westermanns Pädagogische Beiträge, 1979, 31, 11–15
- Campbell, D. T. & Stanley, J. C.: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung (deutsche Bearbeitung durch E. Schwarz). In: Ingenkamp, K. & Parey, E. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil I. Weinheim: Beltz, 1970, 445–632
- Hentig, H. v.: Was ist eine humane Schule? München: Hanser 1976
- Hentig, H. v.: Die Reform war nicht radikal genug, 1. Teil: Aufwachen in Vernunft. Betrifft: erziehung, 1979, 12, Heft 10, 38–44, 53–58 (a)
- Hentig, H. v.: Die Reform war nicht radikal genug, 2. Teil: Reform über die Schule hinaus. Betrifft: erziehung, 1979, 12, Heft 11, S. 30–37 (b)
- ISP (= Staatsinstitut für Schulpädagogik): Konzept »Pädagogischer Freiraum«. München o. J. Lichtenstein-Rother, I. (Hrsg.): Jedem Kind seine Chance. Freiburg: Herder 1980
- Lieth, E. v. d.: Der Erziehungsauftrag des Gymnasiums heute. Die Höhere Schule, 1978, 31, 301–305
- Mauermann, L.: Leitgedanken zu einem erziehungswirksamen Unterricht. In: Mauermann, L., u. a. (Hrsg.), 1981, 11–22
- Mauermann, L., Nickmann, G. & Stadler, H. (Hrsg.): Wertklärung und Wertorientierung. Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule. Donauwörth: Auer 1981
- Mauermann, L. & Weber, E. (Hrsg.): Der Erziehungsauftrag der Schule. Donauwörth: Auer 1978
- Roth, H.: Mut und Unmut zur Erziehung. Die Deutsche Schule, 1981, 73, 7–11
- Rutter, M. u. a.: Fünfzehntausend Stunden – Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz 1980
- Seitz, W. & Rausche, A.: Persönlichkeitsfragebogen für Kinder 9–14 (PFK 9–14). Braunschweig: Westermann 1976
- Singer, K.: Maßstäbe für eine humane Schule. Frankfurt: Fischer Tb 1981
- Stadler, H.: Hindernisse und Grenzen der Erziehungsarbeit in der Hauptschule aus der Sicht eines Lehrers. In: Mauermann, L., Nickmann, G. & Stadler, H. (Hrsg.), 1981, 198–208
- Tröger, W.: Thesen zum Lehrer-Ethos. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1981, 57, 147–158
- Weber, E.: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung. Donauwörth: Auer 1979
- Westphalen, K.: Die pädagogische Freiheit des Lehrers. Die Realschule, 1980, 88, 393–399