

# 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. entwickeln 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 präzise: 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 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 zusammenehmen, 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 Denkmachine 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 Schulgesetzes 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. Mit hin 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