

Rumpf, Joachim

Schule ohne Pädagogik? Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien

Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 23-31



Quellenangabe/ Reference:

Rumpf, Joachim: Schule ohne Pädagogik? Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien - In: Die Deutsche Schule 85 (1993) 1, S. 23-31 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312047 - DOI: 10.25656/01:31204

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312047>

<https://doi.org/10.25656/01:31204>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

85. Jahrgang 1993 / Heft 1

Hasso von Recum

Noch einmal: Schule im sozialkulturellen Wandel

Eine Replik

In Heft 4/92 dieser Zeitschrift hatten Achim Leschinsky und Wulf Hopf Einwände zu einem Beitrag von Hasso von Recum formuliert in dem dieser aus dem deutlichen Wertewandel unserer Gesellschaft(en) Folgerungen für die Erziehungsziele der Schule abzuleiten versuchte. Der Autor setzt sich hier mit den Argumenten seiner Kritiker auseinander.

Reinhard Hoffmann

Für eine stärkere Autonomie der Schule

Thesen zur pädagogischen Schulentwicklung

Die Bremer „Ampel“-Koalition hatte u.a. vereinbart, daß den Schulen ein größeres Maß an Autonomie zugestanden werden soll. Der Bremische Staatsrat für Bildung und Wissenschaft hat dazu in Thesenform dargelegt, wie dieses Ziel umgesetzt werden könnte. Einige Vorschläge gehen über das hinaus, was derzeit in anderen Bundesländern hierzu geplant oder bereits Realität ist. Bildungstheoretische, bildungspolitische, administrative und rechtliche Aspekte dieses Programms werden erörtert. Die „Deutsche Schule“ wird die Diskussion dieser Thesen in den nächsten Heften dokumentieren.

Joachim Rumpf

Schule ohne Pädagogik?

Über die pädagogische Arbeit an Gymnasien

23

Schulunlust und Suchtverhalten von Schülerinnen und Schülern gaben an einem Gymnasium Anlaß, daß Eltern sich mit der Erziehungsaufgabe der Schule befaßten. Die Gespräche mit Experten führten zu der Einschätzung, daß viele „Pädagogen“ ihrer erzieherischen Funktion nicht gerecht werden – es teils gar nicht wollen, teils dafür nicht genug ausgebildet sind. Auf verschiedenen Ebenen sollte und könnte dem abgeholfen werden.

Willibald Papesch

Über den Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern
Beobachtungen und Deutungen über Extremismus im Schulalltag 32

Extremistische Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern machen vielen Lehrerinnen und Lehrern tagtäglich erhebliche Schwierigkeiten. Wer die Ursachen nicht (allein) in allgemeinen politischen Bedingungen sucht, sondern sich mit den einzelnen Fällen auseinandersetzt, wird solche Jugendliche besser verstehen. Notwendig ist es allerdings, die verfügbaren Kräfte auf die Arbeit mit solchen (und anderen) Jugendlichen zu konzentrieren.

Bernd Hackl

Die Schule – (k)ein Ort zum Lernen?

Ein kritisch-psychologischer Blick auf eine Institution und ihr
Innenleben 42

Entgegen der landläufigen Unterstellung, daß Schülerinnen und Schüler zum Lernen motiviert sein müßten, wird diese Intention durch Zwänge und Rituale, wie sie der gängigen Schulstruktur eigen sind, eher behindert. Bedeutsam kann schulisches Lernen erst dann erscheinen, wenn die Lernenden aus den Sachen und der Art, wie Lehrende damit umgehen, Anregungen für ihre eigene Entwicklung erfahren, wenn sie „partizipativ“ (Holzkamp) lernen können.

Helmut Heid

Lernfähigkeit – eine Voraussetzung erfolgreichen Lernens?

Implikationen des pädagogischen Interesses an Lernfähigkeit 52

Daß Menschen lernen können, zeichnet sie als Gattung aus, daß es dabei Unterschiede zwischen Individuen gibt, wird weithin als selbstverständlich genommen. Aber inwieweit sind diese Unterschiede wirklich grundlegend und unveränderlich, rechtfertigen sie den Abbruch der Lehr-Bemühungen? Wird nicht den Lernenden zugeschrieben, was (vielleicht) nur begrenzte „Lehr-Fähigkeit“ ist?

Peter Dudek

Gesamtdeutsche Pädagogik im Kalten Krieg?

Der V. Pädagogische Kongreß 1956 und seine Folgen für die
DDR-Pädagogik 63

Daß sich in den beiden deutschen Staaten gänzlich verschiedene Bildungssysteme entwickelt haben, lag nicht von Anfang an in der Absicht derer, die nach 1945 das Bildungswesen gestaltet haben. Noch bis zur Mitte der 50er Jahre bemühten sich die SED und die Pädagogen der DDR um ihre westdeutschen Kollegen, die sich im „Schwelmer Kreis“ organisiert hatten. Erst mit dem V. Pädagogischen Kongreß (1956) wurde eine strikte Abgrenzung gegenüber Westdeutschland eingeleitet. Diese Entwicklung und die Bedeutung verschiedener Pädagogen werden hier in einem geradezu spannenden Bericht mit vielen Details nachgezeichnet.

Margret Kraul und Rita Wirrer

Die Einführung der Koedukation: pädagogische oder pragmatische Begründung?

84

In den 50er und 60er Jahren hat sich auch im höheren Schulwesen der Bundesrepublik die Koedukation weitgehend durchgesetzt. Im Kontext der neueren Koedukations-Debatte stellt sich die Frage, wie dieser scheinbar selbstverständliche Prozeß eigentlich vollzogen wurde. Am Beispiel des Landes Rheinland-Pfalz und der Zusammenlegung einer Jungen- und einer Mädchenoberschule in Neuwied wird fraglich, ob dabei pädagogische Ziele im Vordergrund gestanden haben.

Reinhold Hedtke

Die Umweltkrise in der Lehrerfortbildung

98

Nach bildungspolitischen Absichtserklärungen soll die Umweltproblematik in den Schulen eine wichtige Rolle spielen. Wenn man sich jedoch ansieht, in welcher Weise dies bisher in der Lehrerfortbildung umgesetzt ist, dann scheint diese sich selbst in einer Krise zu befinden. Die Angebote müssen als zu knapp, zu kurz, zu unpolitisch und fachlich einseitig bezeichnet werden. Erhebliche Anstrengungen sind notwendig!

Helmut Faust

Schilf-Boom

Sammelrezension über neuere Publikation zur Lehrerfortbildung 108

In der Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer sehen viele Reformer einen entscheidenden Ansatz zur Entwicklung und Gestaltung der Schule – auch viele Betroffene selbst versprechen sich – mit Recht – viel davon, den eigenen Arbeitsplatz zu verbessern. Zahlreiche Veröffentlichungen geben Anregungen und/oder ziehen Bilanz – die Sammelbesprechung versucht, Überblick zu gewinnen.

Neuerscheinungen:

119

- Jörg Ramseger: Was heißt „durch Unterricht erziehen“?
- Frank-Michael Kuhleemann: Modernisierung und Disziplinierung
- Eva Matthes: Von der geisteswissenschaftlichen zur kritisch-konstruktiven Pädagogik und Didaktik
- Helmwart Hierdeis und Theo Hug: Pädagogische Alltagstheorien und wissenschaftliche Theorien
- Dietrich Hoffmann (Hg.): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft
- Susanna Bews: Integrativer Unterricht in der Praxis
- Alexandra Ortner, Reinhold Ortner: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten
- Dieter Nittel: Gymnasiale Schullaufbahn und Identitätsentwicklung
- Hans Peter Nolting und Peter Paulus: Pädagogische Psychologie
- Felix Winter: Schüler lernen Selbstbewertung
- Eiko Jürgens: Leistung und Beurteilung in der Schule

Joachim Rumpf

Schule ohne Pädagogik?

Über die pädagogische Arbeit am Gymnasium

1. Erfahrungen

Immer mehr Mädchen und Jungen besuchen nach der Beendigung ihrer Grundschulzeit weiterführende Schulen. Besonders das Gymnasium erfreut sich bei Eltern steigender Beliebtheit (vgl. Böttcher 1991). Diese Vorliebe wird keineswegs mit einer besseren pädagogischen Qualität der Arbeit an diesen Schulen begründet. Nicht einmal das zu erwartende höhere Allgemeinwissen oder eine mit neunzehn Jahren gefestigtere Persönlichkeit junger Menschen, die diese Schule bis zum Abitur besucht haben, dient Eltern als Legitimation. Von Eltern – aber auch von Schülern – wird das Gymnasium gleichsam instrumentalisiert, wenn beide Teile weniger auf das schauen, was während der Schulzeit vermittelt wird, als vielmehr darauf achten, daß mit dem Abitur ein möglichst guter Start in Studium oder Berufsausbildung erreicht wird. Während für Eltern in den Elementarbereichen unseres Bildungswesens, also in Kindergarten und Grundschulingangsstufe, auch andere Aspekte von Erziehung und Bildung ihrer Kinder wahr- und ernstgenommen werden – es läßt sich hier von einer ganzheitlichen Orientierung sprechen – verengt sich mit zunehmenden Schuljahren ihrer Kinder die Perspektive. Ich habe in meinen Rollen als Vater und als Leiter einer sozialpädagogischen Einrichtung erfahren, daß die Kinder in weiterführenden Schulen *nicht einmal mehr für die Schule lernen* (einen Zusammenhang mit ihrem Leben vermögen sie ohnehin nicht zu erkennen), *sondern für die Noten*. Allein das Ergebnis zählt. Inhalte und Wege sind zweitrangig. Daß diese subjektive Erfahrung mit Vorstellungen korrespondiert, die Schülerinnen und Schüler von der Schule selbst haben, darauf weisen erste Ergebnisse einer Schülerbefragung, die in dieser Zeitschrift 1988 veröffentlicht wurden. Sie bestätigen, daß vor allem Schülerinnen und Schüler deutscher Gymnasien u. a. den Unterricht als lebensfern oder den Schulbesuch primär als Berufsvorbereitung betrachten (Czerwenka u. a. 1988).

Einige Elternvertreter eines Gymnasiums, zu denen auch meine Frau und ich gehörten, befaßten sich mit dieser, aus unserer Sicht unbefriedigenden Situation. Wir hatten erlebt, daß Lehrerinnen und Lehrer, die eng mit den Eltern zusammenwirkten und mit ihnen und den Kindern gemeinsam auch außerschulisch etwas unternahmen, in ihrem Kollegium Ärger bekamen. Wir fragten uns, was getan werden könnte, um jenen Lehrerinnen und Lehrern zu helfen, die sich für Verbesserungen einsetzen und zum Beispiel mit Schülern und Eltern Feste feiern oder Freizeiten organisieren – in den eigenen Kollegien aber an den Rand gedrängt werden bis sie resignierend aufgeben? *Lückert* (1975) schreibt, daß im öffentlichen Dienst das Mittel-

maß die Regel sei, und wer über dieses Maß hinaus Leistung in einer Schule erbringt, der stört und „wird über kurz oder lang subtil bestraft“. Das mag ein verständliches soziologisches bzw. sozialpsychologisches Phänomen sein. Betroffene Eltern müssen sich damit aber nicht abfinden. (Wir Eltern waren an dieser Schule nicht dabei geblieben, den engagierten Lehrerinnen und Lehrern auf die Schultern zu klopfen. Eine ausführliche Dokumentation über unsere Erfahrungen wurde verfaßt und u.a. den Kultusbehörden und dem Landeselternbeirat übergeben in der Hoffnung, daß gutes Beispiel Schule macht.) Eltern sollten sich vor allem dann nicht zufriedengeben, wenn sie registrieren müssen, daß die Schulverdrossenheit ihrer Kinder zunimmt und die Tendenz wächst, in Suchtverhalten auszuweichen.

Die Elternvertretung der Schule bat die Schulleitung, Eltern darüber zu unterrichten, *was in den Familien getan werden könnte oder müßte, um unguete Entwicklungen zu bremsen*. Die Schulleitung entsprach diesem Informationsbedürfnis und lud Fachleute ein. In einer öffentlichen Veranstaltung wurde über die sehr vielschichtigen Bedingungen gesprochen, die die Herausbildung von Schulunlust und Suchtverhalten fördern können. Eltern und Lehrern wurde zum Beispiel vorgetragen, was jeweils in Elternhaus und Schule alles geleistet bzw. vermieden werden sollte. Wir erfuhren, daß unter anderem Zank und Streit und schlechte Launen den Heranwachsenden das Leben ebenso vermiesen könne, wie Überforderungen bzw. unangemessene Erwartungen der Eltern oder ungenügende Partizipation an Entscheidungen, die sie betreffen („über ihren Kopf weg bestimmen“). Die Referenten richteten sich immer wieder auch an die Lehrerinnen und Lehrer und wiesen darauf hin, daß schulische Versagenserlebnisse, verstärkt durch persönlichkeitsverletzende Kommentare, die Herausbildung eines positiven Selbstbildes empfindlich beeinträchtigen können.

Nun sind derartige Informationen zwar zum Teil recht einleuchtend, bleiben aber abstrakt und unverbindlich. Niemand fühlt sich so recht betroffen, weil jeder der Überzeugung ist, sowieso alles zu tun, was da erwartet wird. Darum beschloss die Eltern einer neunten Klasse, sich mit den angesprochenen Themen auf einer konkreteren Ebene zu befassen und gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern der Klasse darüber zu sprechen, *wieweit die Bedingungen im Unterrichtsgeschehen dieser Klasse der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit dienlich sind* oder ihr schaden. Dabei wurden folgende Aspekte erarbeitet:

Um Gefährdungen der Heranwachsenden, wie zum Beispiel die Flucht in Suchtverhalten, zu vermeiden, sind *Elternhaus und Schule gleichermaßen zur Beachtung der entwicklungspsychologischen Situation des Jugendalters aufgefordert*. Im Vordergrund steht hierbei die Achtung vor der Würde des Menschen und – als pädagogische Schlußfolgerung daraus – die Empfehlung, daß Jugendliche von Erwachsenen so behandelt werden sollten, wie die Erwachsenen wünschen, behandelt zu werden; selbst wenn die jungen Menschen noch nicht angemessen reagieren können.

Für Elternhaus und Schule heißt das unter anderem, *gegenüber Jugendlichen auf diskriminierende Äußerungen zu verzichten* und das alte erzieherische Gebot von der Reversibilität des Umgangs miteinander zu beachten. Beson-

ders im Zusammenhang mit Leistungsmängeln können persönlichkeitsverletzende Bemerkungen Leistungs- und Versagensängste vergrößern. Schulleistungsstörungen werden weiter begünstigt und bei entsprechend disponierten Schülerinnen oder Schülern sogar erst hervorgerufen, wenn zum Beispiel die *Unterschiede der Lehrmethoden* oder der Erwartungen von seiten der Lehrerinnen und Lehrer an die Schüler zu groß sind. Auf den an dieser Schule üblichen zweijährigen Wechsel der Lehrpersonen sind die Schülerinnen und Schüler zwar vorbereitet und sie finden sich mit den damit verbundenen Veränderungen mal mehr mal weniger erfreut auch ab. Dennoch bleibt es für den Außenstehenden *unerklärlich, warum die Diskrepanzen in einigen Fächern so groß sind*, daß sie die Toleranzgrenzen einiger Schülerinnen und Schüler deutlich überschreiten. Ablesbar sind die diskrepanten methodischen Vorgehensweisen oder andere unterrichtliche Besonderheiten an den veränderten Notenspiegeln Einzelner oder gar der ganzen Klasse. Mit dem Hinweis auf Lücken aus vergangenen Schuljahren wird die ganz offenbar in einigen Bereichen völlig fehlende Koordination und Kooperation der jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer eines Unterrichtsfaches (z. B. der Mathematiklehrer) kaschiert.

Die Aussprache zu diesen beiden Punkten „*Diskriminierung*“ und „*Diskrepanz*“ war sehr lebhaft und bestätigte an einer Fülle von Beispielen, daß es sich hier nicht um theoretische Perspektiven und Ausnahmefälle handelt... Die Bemühungen einzelner Eltern, aus gegebenen Anlässen mit Lehrerinnen und Lehrern ins Gespräch zu kommen, werden von dem *Wunsch nach Aufklärung* begleitet: Welches pädagogische Konzept liegt der oben ange deuteten Diskrepanz zu Grunde? In der Aussprache wurde bezweifelt, daß Lehrerinnen und Lehrer eines bestimmten Faches ein aufeinander abgestimmtes Konzept haben. Es sei eher von der Annahme auszugehen, daß unterschiedliche Haltungen und Einstellungen den Schülerinnen und Schülern gegenüber und verschiedene Berufsauffassungen für die Diskrepanzerfahrungen verantwortlich zu machen wären. Es wurde zum Ausdruck gebracht, daß es sich bei diesem Gegenstand um ein generelles, vermutlich über Jahre hinweg ungelöstes Problem handelt. Es wurde auch in Frage gestellt, daß sich in dieser Beziehung künftig etwas ändern würde. An die Schulleitung wurden folgende Fragen gerichtet:

- Welche Konzepte und Strategien sichern die „pädagogische Einheit“ dieser Schule?
- Sieht die Schulleitung Möglichkeiten, die von den Schülern und Eltern erlebten „Diskriminierungen“ und „Diskrepanzen“ so zu beeinflussen, daß sich die auf diese Faktoren rückführbaren negativen Auswirkungen verringern? – Die Antwort lautete: „Nein!“

Ein ausführliches Gespräch mit dem Schulleiter bestätigte den von den Eltern seit langem gewonnenen Eindruck, daß an dieser Schule die in Kommentaren zum Schulgesetz für Baden-Württemberg verankerte *Empfehlung von der „pädagogischen Einheit“*, die ein *Gymnasium anstreben sollte*, nicht realisiert worden ist, weil es nicht realisiert werden kann (zu den Anforderungen an „guten Schulen“ vgl. Holfelder u. a. 1983, S. 52, und Aurin 1990, S. 76). Wie im politischen Leben (Stichwort: Verfassung und Verfassungswirklichkeit), so *klaffen* auch im gymnasialpädagogischen Raum

Anspruch und Realität auseinander (vgl. hierzu auch Block 1989). Und es sind hier wie dort die Menschen, die sich den gesetzten Normen verweigern, sie verbiegen oder mißachten, und es sind hier wie dort die jeweils Abhängigen beziehungsweise Schwächeren, die unter diesem Unwillen zu leiden haben. Diese Beobachtung ist keineswegs neu, und das Leiden an der Schule oder korrekter: an bestimmten Lehrerinnen und Lehrern in den Schulen ist so alt wie die Schulen selbst (vgl. z. B. die Schriften von Horst Rumpf 1976 und 1981 bzw. von Fend 1984 und Geissler 1984).

Wir alle tragen ein Leben lang unsere guten und schlechten *Erinnerungen an die Schulzeit* mit uns herum, und nicht selten lassen sich entsprechende positive und negative Folgen bis in die Gestaltung unseres Berufs- und Familienlebens hinein nachweisen. Unter den etwa dreißig Lehrerinnen und Lehrern, die ich um die Mitte unseres Jahrhunderts in der Schule erlebte, waren es drei, an die ich bis heute gute Erinnerungen bewahre. Die Erfahrungen unserer Kinder sehen günstiger aus. Sie finden, daß sie zu immerhin einem Drittel ihrer Lehrerinnen und Lehrer gern in den Unterricht gingen. Doch dieses Drittel, entspräche tatsächlich dieser Anteil einer landauf, landab anzutreffenden Schulwirklichkeit, bliebe eine Minderheit.

2. Positionen

Zunächst gilt es, noch einige eigene Positionen zu bestimmen: In diesem Beitrag wird die *unterrichtliche Tätigkeit* von hierfür ausgebildeten Lehrerinnen und Lehrern *als eine pädagogische Tätigkeit betrachtet*. Daß die Auffassung, Gymnasiallehrer seien Pädagogen, Allgemeingut ist, läßt sich dann erkennen, wenn in der Regionalausgabe unserer Tageszeitung ein Studienrat in den Ruhestand geht. Stets wird geschrieben, daß es sich um einen verdienten „Pädagogen“ handelt. Im übrigen unterscheiden Länderverfassungen und Schulgesetze (z. B. in Baden-Württemberg) nicht nach Schularten, wenn es um die Erziehung geht. Alle Schulen haben den gleichen Erziehungs- und Bildungsauftrag, folglich stehen die Lehrerinnen und Lehrer in den Gymnasien in der gleichen pädagogischen Verantwortung wie zum Beispiel Grundschullehrer (vgl. hierzu z.B. die Aufsätze über das „Ethos des Lehrberufs“ in Heft 4/90 der „Deutschen Schule“). Sie reagieren ja auch gleich. Wenn ein Schüler den Unterricht stört, muß er hier wie dort eine Strafarbeit anfertigen, wenn ein Schüler eine gute Leistung bringt oder ein vorbildliches Verhalten zeigt, wird das in allen Schulklassen anerkannt. Es können aber auch, je nach Lebensalter der Kinder, aber vor allem abhängig von unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Situationen, die erzieherischen Bemühungen im Raum der Schule verschieden sein. So ist es kaum zu erwarten, daß bei Erstkläßlern die gleichen Schülerverhaltensweisen zu beobachten sind, wie in der siebenten oder elften Jahrgangsstufe. Wir Eltern erwarten von den Lehrerinnen und Lehrern, daß sie um die seelische, geistige und körperliche Entwicklung unserer Kinder wissen und im Schulalltag damit umgehen können.

Jeder weiß, daß Lehrer – bei aller Unterschiedlichkeit der Ausbildungsgänge, des Einsatzes und der Bezahlung – allesamt Schulpädagogen sind. Das heißt also, daß sie nicht nur gelernt haben sollten, wie erzieherisch mit Heranwachsenden umgegangen wird, sondern, und das ist das Spezifische

ihrer Ausbildung, daß sie Fachleute für die Auswahl und die Art und Weise der Vermittlung von Unterrichtsstoffen sind: also Fachdidaktiker.

Wir alle sind oder kennen Menschen, die Fachleute auf „ihrem“ Gebiet sind: Automechaniker, Ingenieure, Chemiker, Kaufleute – um nur einige Berufe zu nennen. Sobald diese Fachleute aber ihr Wissen an andere weitergeben wollen, wenn sie ausbilden, dann brauchen sie hierfür zusätzliches Handwerkszeug. Jeder angehende Handwerksmeister lernt zum Beispiel, welche Kenntnisse und Fähigkeiten er vermitteln soll und welche Methoden hierfür zweckmäßig sind. Wir Eltern müssen als selbstverständlich voraussetzen, daß Lehrer dieses ihr spezielles Handwerk, die Didaktik ihres Unterrichtsfaches, beherrschen. Fachwissen allein genügt eben nicht, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu erfüllen.

Die Erfahrungen über Gymnasiallehrerinnen und -lehrer, die ich hier in Thesen zusammenfasse und erläutere, müssen solange verallgemeinert werden, wie erziehungswissenschaftliche Forschung nicht zu anderen Ergebnissen kommt. Die von mir vertretenen und erläuterten Thesen sollen dazu herausfordern, sie zu widerlegen. Vielleicht gibt es außerhalb von Schulprojekten Gymnasien, in denen längst Übereinstimmung erzielt und z.B. „Diskrepanzen“ und „Diskriminierungen“ (s. o.) der Vergangenheit angehören.

Ich bitte darum, daß mir die pädagogisch Engagierten unter den Lehrerinnen und Lehrern an Gymnasien die verallgemeinernde Formulierung (die „Gymnasiallehrer“) nachsehen. Sie verdienen die besondere Anerkennung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Vertreter der Schulaufsicht, da sie in den meisten Kollegien gegen den Strom schwimmen müssen.

3. Thesen

3.1 Gymnasiallehrer verweigern sich ihrer pädagogischen Verantwortung.

Obwohl sie im alltäglichen Unterrichtsgeschehen eine Vielzahl erzieherischer Faustregeln anwenden, das o. g. Beispiel von Strafarbeiten oder positiven Rückäußerungen deutet darauf hin, lehnen sie es ab, sich mit psychologischen oder unterrichtspädagogischen Problemstellungen zu befassen. Es wurde z.B. für die Lehrerbücherei des Gymnasiums, das meine Kinder besuchten, seit zwanzig Jahren keine entsprechende Literatur mehr angeschafft. Und daß die Lehrer sich psychologische oder didaktische Literatur privat kaufen, dürfte die Ausnahme sein. Darauf deutet die strikte Ablehnung von Lehrerinnen und Lehrern, sich mit derartigen Fragestellungen in Konferenzen oder an Elternabenden zu befassen. Es wird wohl kaum ein Kollegium geben, in dem sich die Gymnasiallehrerinnen und -lehrer in dieser zentralen Frage einig sind. So gibt es überall unter ihnen pädagogisch interessierte und engagierte Frauen und Männer. Was aber können diese tun, wenn sie stets in der Minderheit sind?

Gewiß könnte, so meine Vorstellung, ein Schulleiter hier viel bewirken. Wenn er sich aber an Mehrheitsentscheidungen gebunden fühlt oder die Auseinandersetzungen mit den Unwilligen scheut, weil er um den „Schulfrieden“ bangt, blockiert er Entwicklungen hin zu einer „verantwortlichen Pädagogik“ (Dieser Begriff aus dem kulturpolitischen Raum umschreibt

Erwartungen an die Schule, die mit den hier vorgetragenen Orientierungen weitgehend übereinstimmen. Vgl. dazu Schultz-Hector 1991.) Ein so verstandener Schulfrieden, der eine ebenso kritische wie offene Auseinandersetzung über die Pädagogik einer Schule verhindert, widerspricht dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule.

Und noch ein von Lehrern immer wieder vorgetragenes Argument sei bedacht: Strukturelle Mängel erschweren pädagogisch verantwortliches Handeln. Es wird in diesem Zusammenhang u. a. auf den Lehrplan, die Auslese- und Beurteilungsfunktion der Schule oder die Schulverfassung gewiesen. Die Schulforschung hat diese strukturellen Mängel und die daraus fließenden destruktiven Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Lehrern mehrfach nachgewiesen (vgl. Rolff u. a. 1973). Es gibt aber Kollegien – ich denke hier besonders an die in Grund- und Sonderschulen unseres Landkreises, aber auch in einigen Hauptschulen –, die sich unter den gleichen (schwierigen) strukturellen Rahmenbedingungen um eine vorzügliche am Kind orientierte Schulpädagogik bemühen.

3.2 Gymnasiallehrer erwarten, daß sich die Schülerinnen und Schüler einseitig auf sie einstellen.

Die oben genannten Diskrepanzen z.B. bei einem Lehrerwechsel sind eine Folge fehlender Kooperation unter den Lehrern. Jeder Fachlehrer arbeitet nach seinem Gutdünken und kümmert sich – abgesehen von der Wahl des Fachbuches – wenig oder gar nicht um das, was sein Kollege vermittelt, oder wie dieser dabei vorgeht. Das alljährlich wiederkehrende Gerede den Schülern gegenüber, daß sie „vorher nichts gelernt“ hätten, bestätigt die mangelhafte Koordination und Kooperation an einer Schule. Absprachen von stofflichen Schwerpunkten, Bewertungsmaßstäben, Arbeitsnormen oder über die Form gegenseitiger Information und Hilfe sind unüblich. Bemühungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer, oder, wie in unserem Beispiel, die des Schulleiters, werden von den Unwilligen mit dem Hinweis auf ihre pädagogische Freiheit zurückgewiesen. (Zu den Möglichkeiten von Lehrerinnen und Lehrern, ihren pädagogischen Freiraum im Interesse einer günstigen Entwicklung von Kindern zu nutzen, vgl. z. B. Becker 1984 und Klafki 1985.)

Die Kontakte mit den Eltern beschränken sich überwiegend darauf, diesen den Leistungsstand ihres Kindes (worüber die Eltern ohnehin informiert sind) mitzuteilen und die eigenen Erwartungen bezüglich der künftigen Leistungen und der elterlichen Unterstützungsmaßnahmen zu äußern. Bei den Gesprächen mit Eltern über die Ursachen von Leistungsmängeln werden die Arbeitsweise (z. B. Unterrichtsstil) oder die persönlichen Einstellungen des Lehrers nicht thematisiert.

Darüber können bzw. wollen die Lehrerinnen und Lehrer auch nicht sprechen, denn..

3.3 Gymnasiallehrer lehnen es ab, pädagogisch zu wirken.

Diese Aussage mutet paradox an, angesichts der Erfahrung, daß sie, wie erwähnt, in den Tageszeitungen ja als Pädagogen gelobt werden. Ihr berufliches Selbstverständnis führen sie selbst aber auf ihr Fachstudium zurück.

„Ich bin doch kein Erzieher, sondern Germanist“, das erklärte mir erst kürzlich einer von ihnen und brachte damit recht eindeutig zum Ausdruck, worüber er bereit ist nachzudenken und worüber nicht. Möglicherweise, das wäre wert, gründlich untersucht zu werden, verfügen Gymnasiallehrer über ein geringeres (schul-)pädagogisches Wissen und Können und über weniger Kenntnisse über die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, als es vergleichsweise die Handwerkskammer von angehenden Meistern erwartet.

Es widerspricht aber ein derartig eingeschränktes Berufsverständnis oder gar eine dieses Selbstverständnis fördernde Ausbildung oder berufsständische Politik völlig den *Erwartung von seiten der Eltern und Schüler* (und dem gesetzlich vorgeschriebenen Erziehungsauftrag), nach denen in der Schule „Pädagogen“ tätig sind. Und zwar Pädagogen, die diese anspruchsvolle Berufsbezeichnung auch verdienen. Noch einmal sei betont, daß Schüler und Eltern einen Anspruch darauf haben, daß gut ausgebildete Fachdidaktiker an unsere Schulen kommen und nicht Germanisten, Anglisten, Romanisten, Historiker oder wie auch immer die akademischen Studiengänge heißen. (Es lohnt sich, die Aufsätze von Gottfried Hausmann, Heinrich Roth, Heinrich Newe und Lutz Rössner im Heft 7/8 1964 der „Deutschen Schule“ über die universitäre Lehrerbildung zu lesen; ihre Aussagen sind zum großen Teil noch immer aktuell, ihre Reformvorschläge noch längst nicht verwirklicht.) Es werden also Lehrpersonen gebraucht, die nicht nur wissen, was zu vermitteln ist, sondern die auch das „Wie“ beherrschen und die bereit und in der Lage sind, in kompetenter Weise erzieherisch zu wirken. Ganz offenbar genügt es nicht, didaktische, pädagogische, psychologische und soziologische Informationen auf die zweite Ausbildungsphase (Referendariat) zu beschränken. Würde dieser Ausbildungsabschnitt die für die Berufsausübung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, dann gäbe es diesen Erfahrungsbericht nicht.

4. Konsequenzen

Wenn Schülerinnen und Schüler auf den Gymnasien nicht noch mehr Schaden an ihrer Entwicklung nehmen und zum Beispiel nicht generell die Lust am Lernen und am Leben verlieren, dann, so muß festgestellt werden, liegt das einmal an den Ausnahmen unter den Lehrern. Es zeugt zum anderen davon, daß in der Mehrzahl der Elternhäuser der Schulfrust kompensiert und der Weg in die Gleichgültigkeit und Verdrossenheit vermieden werden kann. Die *Kulturpolitik* unseres Staates ist *herausgefordert*, hier – vor allen Dingen im Zugangsbereich zu diesem Berufsfeld – für grundlegende Änderungen zu sorgen. Die Eltern, dessen bin ich mir gewiß, würden mehrheitlich eine Veränderung der Gymnasiallehrausbildung und der Unterrichtspraxis an Gymnasien in dem hier vorgetragenen Verständnis begrüßen.

Es genügt nicht, einen allgemein anzutreffenden Mangel in unserer Schullwirklichkeit zu beklagen und dann zur Tagesordnung überzugehen. Es reicht auch nicht aus, nur in Fachzeitschriften oder -büchern Veränderungen anzumahnen. Derartige Veröffentlichungen werden von den Lehrerinnen und Lehrern entweder gar nicht erst zur Kenntnis genommen oder sie

fühlen sich nicht betroffen. *Hier ist Öffentlichkeit vor Ort gefordert!* Denken wir an die Ausgangsproblematik: Wachsende Schulverdrossenheit, Suchtverhalten – und hinzuzufügen sind: Kriminalität und Suizid – bedrohen immer mehr und mehr unsere Mädchen und Jungen. Familie und Schule stehen in gemeinsamer Verantwortung, hier vorbeugend zu wirken. Woran es nach meiner Erfahrung und meinem Wissen in den Gymnasien (und sehr wahrscheinlich auch in den berufsbildenden Gymnasien) mangelt, ist hier dargestellt. In einem hierarchischen System wie dem öffentlichen Dienst, erwarten wir stets Anordnungen von oben und vergessen dabei, daß auch *von unten her Veränderungen möglich* sind. Was von Theorie und Schulverwaltung als „innere Schulreform“ gefordert wird, kann nur von den Lehrerinnen und Lehrern selbst verwirklicht werden. Dazu gehören aber der gute Wille und die Fähigkeit jedes einzelnen.

Der gute Wille kann gefördert werden, wenn sich in einem Kollegium entsprechende Mehrheiten durchsetzen zum Beispiel mit dem Ziel, für diese Schule eine pädagogische Konzeption zu erarbeiten. (Zu neueren Versuchen und Erfahrungen, theoretische „Konzepte für die Gestaltung der Schule“ zu erarbeiten, vgl. Schlömerkemper 1992.) Hierzu eine hoffnungstiftende Bemerkung: Unser Erfahrungsbericht weist darauf hin, *daß es in allen Kollegien jeweils eine starke Minderheit pädagogisch Engagierter gibt*. Überall dort, wo es gelingt, diesen Personenkreis zu unterstützen, werden die bisher üblichen Prozesse der sozialen Ausgrenzung und Diskriminierung auf Veränderung drängender Lehrerinnen und Lehrer vermindert. Vielleicht lassen sich innerhalb der Kollegien sogar die Mehrheitsverhältnisse so verändern, daß in den betreffenden Schulen eine „innere Reform“ möglich wird. Beläßt man aber z. B. das Gymnasium in einer Stadt in seiner Isolation oder findet sich damit ab, daß es sich abschottet, wird es noch lange im eigenen Saft weiterschmoren und nichts wird sich ändern. Hier sind nicht zuletzt die *Schüler- und Elternvertreter in der Schulkonferenz* gefordert. Sie sollten im Rahmen ihres Rechts dort „grundsätzliche pädagogische Fragen“ zu erörtern, darauf drängen, daß ihre Schule eine für Schüler und Lehrer verbindliche pädagogische Konzeption erhält oder eine vorhandene kritisch geprüft wird. Die Unterstützung der Schulverwaltung für ein derartiges Vorhaben wäre zweckmäßig. Außerdem bleiben Schulleitungen, Beratungslehrer, Schulaufsichtsbehörden und Lehrerverbände aufgefordert, die örtliche, die regionale und die überregionale Fort- und Weiterbildung so zu akzentuieren, *daß die Mehrzahl der Gymnasiallehrer pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben* kann und in die Lage versetzt wird, pädagogische Konzeptionen nicht nur zu entwerfen, sondern auch in die Praxis umzusetzen. (Im Beiheft 2 der „Deutschen Schule“ Schlömerkemper 1992, S. 178 ff.) finden sich einige bemerkenswerte Beiträge zur Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern.) Hingewiesen werden soll auch auf das Konzept einer „Offenen Schule“, wie es zum Beispiel in Kassel-Waldau von Lehrerinnen und Lehrern, Schülern, Eltern und der Gemeinde entwickelt worden ist (vgl. dazu „Die Deutsche Schule“, Heft 2/1989, mit dem Heftthema: „Die Schule öffnen – ganzheitlich lernen“).

Die hier vorgetragenen Erfahrungen, Sichtweisen und Vorschläge sollten sowohl in den Schulen als auch von den Eltern und in den Gemeinden

diskutiert werden mit dem Ziel, jene Kräfte innerhalb der Lehrerschaft zu unterstützen, die sich im Interesse der Kinder pädagogischen Problemstellungen widmen.

Literatur

- Aurin, Kurt (Hg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn 1990
- Becker, Gerold: Pädagogik – eine Expedition in die Antarktis. In: Westermanns Pädagogische Beiträge. 36/1984, S. 216–221
- Block, Achim: Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens. In: Die Deutsche Schule, 81, 1989, S. 330–339
- Böttcher, Wolfgang: Soziale Auslese im Bildungswesen. In: Die Deutsche Schule. 83, 1991, S. 151–161
- Czerwenka, R. u. a.: Was Schüler von der Schule halten. In: Die Deutsche Schule. 80, 1988, S. 132–146
- Fend, Helmut: Theorie der Schule. München 1980
- Geissler, Erich: Die Schule. Theorien, Modelle, Kritik. Weinheim 1984
- Holfelder, Wilhelm und Bosse, Wolfgang: Schulgesetz für Baden-Württemberg. Handkommentar mit Nebenbestimmungen. Stuttgart 1983
- Klafki, Wolfgang: Pädagogische Freiheit. In: erziehung. 18, 1985, S. 40–43
- Lückert, Heinz-Rolf: Das Leistungsprinzip. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. 22, 1975 S. 32–50
- Rolff, Hans-Günter und Elke Nyssen: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1973
- Rumpf, Horst: Die übergangene Sinnlichkeit. Drei Kapitel über die Schule. München 1981
- Rumpf, Horst: Unterricht und Identität. Perspektiven für eine humane Schule. München 1976
- Schlömerkemper, Jörg (Hg.): Die Schule gestalten. Konzepte und Beispiele für die Entwicklung von Schulen. „Die Deutsche Schule“. Beiheft 2. Weinheim 1992
- Schultz-Hector, Marianne: Zur qualitativen Weiterentwicklung des mehrgliedrigem Schulwesens in Baden-Württemberg. In: Schulintern. Nr. 6/1991, S. 2–4

Joachim Rumpf, geb. 1932, Dr.; nach mehreren Berufsjahren im Handwerk 1965 Studium an der Pädagogischen Hochschule Freiburg; anschließend Lehrer im öffentlichen Schuldienst; seit 1973 Erziehungsleiter in der Heimerziehung; einige Jahre Lehrer für Pädagogik und Psychologie an einer Fachschule für Sozialpädagogik; seit 1976 Lehrbeauftragter für das Fach Jugendhilfe an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Anschrift: Hühnerbühl 7, W-7883 Görwihl