

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 71 (1984)
Heft: 18

Artikel: Schulleben : Anmerkungen zur Wiederentdeckung einer schulpädagogischen Kategorie : Vortrag
Autor: Küffer, Urs
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-535240>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 30.03.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

re, der Lehrer sollte sich nicht ins Privatleben der Schüler einmischen.

Hier zeigten sich Unterschiede zwischen Real- und Sekundarschülern. In einer befragten Realschulklasse wurde es sehr geschätzt, dass der Lehrer auf seine Schüler eingeht und ihnen beispielsweise bei der Stellensuche behilflich ist. Sekundarschüler dagegen berichten, dass die menschliche Seite der Lehrer-Schüler-Beziehung manchmal zu kurz kommt. Dies mag zum Teil auch mit den unterschiedlichen Fächerplänen der beiden Stufen zusammenhängen.

Integrierte Oberstufe

Eine integrierte Oberstufe, wo Sekundar- und Realschüler zusammengezogen würden, könnten sich die Schüler beider Stufen nicht vorstellen. Vor allem die Realschüler befürchten, sie könnten dem dann zu erwartenden Stoffdruck nicht genügen. Dennoch bestätigten beide, dass sie sich gegenüber den Schülern der andern Stufe keineswegs über- oder untergeordnet fühlten.



ORFF-SCHULWERK GESELLSCHAFT SCHWEIZ

Osterkurs 1985: 8.–13. April 1985

ORFF-SCHULWERK PRAXIS

für Lehrer, Kindergärtnerinnen, Musiklehrer, Musikstudenten, Heilpädagogen und Heimerzieher.

Referenten:

Christiane Wieblitz, Salzburg: Rund um das Singen

Ernst Wieblitz, Salzburg: Musikalische Spiele

Pierre van Hauwe, Delft: Spielen mit Musik

Madelaine Mahler, Bern: Bewegungsgestaltung und Improvisation

Martin Wey, Bern: Tänze für alle Schulstufen

Kursort: Sonderschulheim Rütimattli, Sachseln OW

Auskunft und Anmeldung: Orff-Schulwerk Gesellschaft Schweiz, Waldheimstr. 63, 6314 Unterägeri, Tel. 042/72 39 65

Schulleben – Anmerkungen zur Wiederentdeckung einer schulpädagogischen Kategorie*

Urs Küffer

I. Zum Anlass: Erschrecken über Menschenfeindlichkeit und Lebensferne der Schule

«Die Schule ist krank». Kaum jemand, der gegenwärtig nicht in den Chor jener einstimmen würde, welche den Zustand der Schule für beklagenswert halten. Die Palette der Mängel, welche der Schule zugeschrieben werden, ist dabei äusserst vielfältig. Man spricht von Stoffhuberei, Theorielastigkeit, falschen Fächern, fragwürdiger Selektions- und Prüfungspraxis. Man rügt unsinnige äussere und mangelhafte innere Differenzierung, zu grosse und funktional einseitig gestaltete Schulhäuser. Man ortet Angst, Resignation und

Lernabneigung bei Schülern, Überforderungsgefühle und Lehrunwilligkeit bei Lehrern. Diese Defiziterklärungen – sie wären fast beliebig zu vermehren und, was aufmerken lässt, in manchen Fällen durch Klagen in der Gegenrichtung zu ergänzen – bewegen sich allerdings auf unterschiedlichen Ebenen. Sie sind zweifellos auch von ungleichem Gewicht und differenter Art. In vielen Mängellisten finden sich Defizite des äusseren und des inneren Systems Schule, aber auch örtlich-spezifische und überregionale Mängelrügen bunt durcheinandergemischt. Versuche zur systematischen (auch empirischen) Ordnung und Problemerschliessung täten not. – Diese notwendige systematische Problemaufbereitung

* Vortrag, gehalten an der Universität Bern am 6. Dezember 1983 (gekürzt)

kann und soll hier nicht geleistet werden. Vielmehr soll einem Phänomen nachgegangen werden, dem im Rahmen von schulischen Defizitanalysen eine herausragende Bedeutung zuzukommen scheint. So verschieden und widerspruchsvoll sich die aktuellen Krankspredictionen der Schule nämlich auch ausnehmen mögen, so regelmässig taucht die globale Klage von der «menschen- und lebensfeindlichen Grundtendenz» der heutigen Schule auf. In enger Verbindung mit dieser Klage steht die Sorge um die zunehmende Trennung von innerschulischer und auserschulischer Welt, das (wie gesagt wird) willkürliche Zerteilen von ganzheitlichen Sinn- und Handlungszusammenhängen. Mit Beharrlichkeit wird der zentralen Diagnose einer so gearteten schulischen Inhumanität das Heilmittel «Schulleben» beigeordnet. Der leidenden Schule soll durch das offenbar breit wirkende Medikament «Schulleben» wieder zu gesunder Gestalt und zu blühendem Aussehen verholfen werden. Schürfungen auf der Oberfläche und Verletzungen im Inneren des Körpersystems Schule, aber auch Brüche zwischen dem System Schule und den Umfeldsystemen sollen wieder gutgemacht werden. Oder etwas sachbetonter ausgedrückt: dem «Schulleben» wird zugetraut, Sonderbewegungen entgegenzuwirken, Lebensfeindlichkeit und Lebensferne der Schule rückgängig zu machen, Inhumanität in der Schule abzubauen.

Was ist das für eine Gegebenheit, die sich im Rahmen einer aktuellen Schulkritik und Schulreform derart hervortut? Gelegentliche Befragungen bei Pädagogikstudenten, vor wenigen Jahren durchgeführt, ergaben, dass der Begriff Schulleben kaum mehr bekannt war (vgl. Dietrich 1979, S. 1). Schulgeschichtlich Bewanderte mochten aber auch damals wissen, dass der Begriff bei Pestalozzi und Fröbel, bei Herbart und Herbartianern (Stoy, Rein), vor allem aber bei vielen Reformpädagogen mindestens der Sache nach eine bedeutende Rolle spielt. Zwischenzeitlich verschwand er weitgehend aus der Diskussion, um nun – gemessen an der Fülle von Publikationen – wiederum an Aktualität zu gewinnen.

– Was führte dazu, dass der Begriff eine bewegte Auf- und Abstiegsgeschichte erfuhr –

und was steckt dahinter, wenn er gegenwärtig lautstark zur Wiederentdeckung und Wiederverwendung vorgeschlagen wird?

In bezug auf meine bewusst zurückhaltend formulierten «Anmerkungen zur Wiederentdeckung» der schulpädagogischen Kategorie Schulleben möchte ich dabei so vorgehen,

- dass ich zuerst der historischen Entwicklung des Begriffes nachgehe, um so Formen (und deren Wandel), Hintergründe und Wirkungen auszumachen,
- anschliessend einige aktuelle Ausprägungen kritisch zu ordnen versuche,
- zuletzt meinen eigenen Positionsbezug zur Frage der Re-Aktualisierung des Begriffes Schulleben darstelle. Dieser dritte Teil soll einige noch skizzenhafte Hinweise für eine Neubestimmung des Begriffes enthalten.

II. Zum geschichtlichen Hintergrund: Schule als Unterrichtsanstalt oder als Lebensstätte

Ich beginne mit dem Versuch einer geschichtlichen Darstellung. Dabei leitet mich nicht ein antiquarisches Interesse. Vielmehr folge ich der Überzeugung, dass die jeweilige aktuelle Theorie und Praxis pädagogischer Sachverhalte nur unter Einschluss historischer Analysen angemessen aufgeschlüsselt werden kann. Meine Darstellung hat allerdings die Begrenztheit (Selektivität, Perspektivität) historischen Wahrnehmens und Deutens in Rechnung zu stellen. Sie leidet auch unter einem Mangel an verfügbaren bildungspolitischen und bildungsökonomischen Daten (wenigstens was die Schweizer Verhältnisse angeht). So stehen ideengeschichtliche Deutungsmuster auf Kosten wesentlicher real- und sozialgeschichtlicher Argumentationszusammenhänge stärker im Zentrum, als dies der Sache und den wissenschaftstheoretischen Standards nach geschehen dürfte.

Meine Übersicht setzt dort ein, wo die zunehmende systematische Organisation der Überlieferungswerten Wissensbestände so stark vorangetrieben wurde, dass sie zum spezifischen Problem, zur oft widerständigen Aufgabe wurde. Dies ist mit dem Ausgang des 18.

bzw. dem Beginn des 19. Jahrhunderts der Fall. War die Frage der lebensnotwendigen Wissensüberlieferung zuvor noch weithin in die gemeinsam-teilhabende Praxis von Erwachsenen und Kindern in Familie, Sippe und Verwandtschaft eingebunden, so förderten nun Industrialisierung und Arbeitsteilung die Institutionalisierung der Wissensvermittlung. Unterrichtlich schlug sich dies oft in Gedächtnisdrill, moralischer Abrichtung, Aussperrung von Primärerfahrungen und in der Vernachlässigung von praktischen Tätigkeiten nieder.

– Derartige Entwicklungen forderten Kritik und Gegenkonzepte heraus: so schon bei Basedow und Salzmann, den Philanthropen also, so aber verstärkt (und mit grandiosem menschlich-pädagogischem Ethos verbunden) bei Pestalozzi. Für ihn gerät unter dem Leitaspekt einer sittlichen Erneuerung des einzelnen und der Menschheit die Frage nach der Verhältnisbestimmung von erzieherischen Unternehmungen in Familie und Schule zum Ankerpunkt. Seine Aussage ist klar: Öffentliche Erziehung ist der «Wohnstübenerziehung» nachzubilden, der Unterricht muss auf das Fundament des ganzheitlichen häuslichen Lebens gebaut werden. Der Lehrer und die Schüler formen jene sittliche und emotionale Sozietät, in der Lernen und Leben verbunden, Erfahrung und Belehrung aneinandergekettet, Reflexion, Erkunden und Tun vermittelt und ausgerichtet werden. Der Modellcharakter der familiär-ganzheitlichen Erziehung wird deutlich, wenn Pestalozzi vom Lehrer fordert, wie «Gertrud in der Wohnstube» mit den Kindern über «tägliche Bedürfnisse» und «Tätigkeiten» zu sprechen. Die Naherfahrungen der Heranwachsenden müssen ernstgenommen werden, soll die schulische Erziehung nicht zur «künstlichen Verschrumpfungsmethode» und zur «Oberflächlichkeit, Lückenhaftigkeit und Schwindelköperei» entarten (vgl. Pestalozzi, IX, S. 120).

Mit Pestalozzi ist der Sache nach und, was mir bedeutsam scheint, nicht nur als gedankliches Experiment das in eine auch theoretisch akzentuierte Erziehungsrealität eingetreten, was Fröbel, soweit sichtbar, erstmals mit dem Begriff «Schulleben» belegt (Menschenerziehung 1826): Die «Einigung der Schule und des Lebens, Einigung des häuslichen, des Fa-

milien- und Unterrichtslebens, dies die erste und unzertrennliche Forderung der vollenden, uns zur Vollendung führen sollenden Menschenentwicklung und Menschenbildung dieses Zeitraums» (Fröbel 1968, S. 147).

Schulleben als Zentrum (und nicht, was deutlich zu machen ist, als Ergänzung) eines Unterrichts, der den «häuslichen Verhältnissen» nachgeformt wird und in gemeinsamer Erfahrung und Praxis von Lehrern und Schülern fusst, so kann der Begriff bei Pestalozzi und Fröbel extrapoliert werden.

Das von Pestalozzi und Fröbel vorgedachte und vorgetane Schullebenskonzept stand nun allerdings der Bildungsrealität der öffentlichen Schule diametral entgegen. Das hatte vielerlei bildungsäussere Gründe, so staats- und ökonomiepolitische. In unserem Zusammenhang interessiert vorrangig ein pädagogisch-psychologisches Motiv. Mit Herbart begann eine unterrichtliche Theorie in die schulpädagogische Szenerie einzutreten, die der Idee nach schullebensfreundlich war, in ihrer praktischen Wirkung aber eine Eliminierung des Schullebens beförderte. Ein für den Schullebensgedanken zentrales Moment, die Verbindung von Erziehung und Unterricht, findet sich ausgeprägt auch bei Herbart. In der Einleitung zu seiner Allgemeinen Pädagogik (1806) schreibt er: «Ich gestehe gleich hier, keinen Begriff von Erziehung zu haben ohne Unterricht, sowie ich rückwärts... keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht.» Mit seiner Betonung der Moralität als übergreifendem Erziehungsziel und mit seiner Ernstnahme der Individualität des Kindes bleibt Herbart in der Nähe der Pestalozzischen und Fröbelschen Absichten.

Und doch wird einiges anders – oder aber, was vermutlich entscheidender ist: es wird anders rezipiert. Für Herbart war Unterricht, der den sittlichen Charakter methodisch aufbauen sollte, nicht alles, aber doch das Wesentliche. Erfahrung und Umgang haben demgegenüber nur oberflächlichen und trügerischen Charakter. Dieser Gedanke bestimmte die Aufnahme des insgesamt umfassenderen Herbartschen Theoriegebäudes.

Unterricht wird (dies gewiss auch unter gewichtigem pädagogischem Impetus) zunehmend aus den übrigen Lebenszusammenhängen ausgegliedert und droht (entgegen der Herbartschen Absicht) einem starren Schulmechanismus und Schematismus zu erliegen. Das Gleichgewicht zwischen Erziehung und Unterricht wird gestört.

Das Schulleben sensu Pestalozzi und Fröbel fällt entweder ganz aus, oder es wird nur in entscheidend modifizierter Form und Position wiederhergestellt. Ausdrücklich randständig, als gelegentlicher moralischer Übungsplatz bei Ziller, mit mehr Gewicht, aber doch bloss unterrichtsergänzend bei Rein und Stoy.

Und noch eines wird neu. Das in der Herbart-Nachfolge geformte Schulleben mit seinem sozio-moralischen Kern wird in Anlehnung an gesellschaftlich-staatliche Vorgaben gestaltet. Nicht mehr das Ideal der Familie ist massgeblich, sondern Bürgerleben (Scheibert) und staatlicher Organismus (Schubert). Daran sind nicht Herbartsche Intentionen schuld, sondern die Tatsache, dass nun die öffentliche Schule vermehrt in ihrer Bedeutung für staatliche (so arbeitswirtschaftliche) Steuerungsmassnahmen erkannt wurde.

Erneut und mit radikalem Gepräge trat eine Gegenbewegung, die Reformpädagogische, auf den Plan. Das Schulleben wurde dabei zu einem Kernpunkt von Kritik und Gegenkonzept. Schule wurde als lebensunfähig (erstarrt, verknöchert, schematisiert), lebensfern (abstrakt, künstlich präpariert, parzelliert), lebensarm (einseitig auf Intellekt und Sprache zentriert), lebensfeindlich (kind- und jugendfeindlich, gegenwartsfeindlich) sowie – dies entscheidend – gegenüber Subjektnahme und sozialem Leben dysfunktional wahrgenommen und abgelehnt.

Wie aber sahen nun die konstruktiven Antwortversuche aus, welche die Reformpädagogen formulierten und praktizierten? Die Frage kann hier nur im Hinblick auf den Begriff des Schullebens gestellt und bei der Vielzahl unterschiedlicher Muster nur verkürzt beantwortet werden.

Ernstzunehmende Konzeptionen versuchten übereinstimmend die Beziehung Erziehung–Unterricht im Rahmen der Schule neu zu

überdenken. Erziehung sollte in den Unterricht zurückgeholt werden. Mochte dies konkret einmal mehr in vorwiegend moral- und erlebnispädagogischer Stossrichtung, das andere Mal mehr in sozialerzieherischer Richtung vor sich gehen: immer bedeutete es der genuin pädagogischen Idee nach die Umgestaltung des Unterrichts zu einer Lebensstätte, in der das Kind als Subjekt (dem ein spontanes Entwicklungs- und Selbstbestimmungsvermögen zugetraut wird) in seiner Ganzheit (der Pestalozzischen Triade Kopf, Herz und Hand gemäss), unter Berücksichtigung alltäglicher Handlungszusammenhänge wertgeschätzt werden sollte. Unterricht und Schulleben durften nicht vom Erwachsenen, nicht von den oft überwältigenden objektiven Staats- und Kulturmächten her gesehen und geformt werden. Im Zentrum hatte das lebendige, individuelle Kind und dessen Beziehung zur Kindersozietät zu stehen. Schulleben ist nicht mehr, wie bei einigen Herbartianern, annulliert oder in randständige Bezirke verwiesen. In der Jena-Konzeption von Peter Petersen bedeutet das etwa, dass ein Fest für Schulneulinge in methodisch vielfältiger Weise unterrichtlich durch Kinder verschiedenen Alters vorbereitet wurde. Dabei wurde das Fest nicht einfach als Vehikel der Unterrichtsmotivierung gebraucht, sondern anders: der Unterricht diene dem gegenwärtigen, festlichen Leben der Schüler.

Auch hier konnten (und durften) Gegenfragen nicht ausbleiben. Sie wurden zum Teil klarer und schärfer gefasst als zuvor. Litt etwa kritisierte mit Nachdruck die spekulativen anthropologischen Grundannahmen. Er äusserte deutlich seine Skepsis gegenüber der Absicht, subjektive Bezüge einseitig in die Mitte der Bildungsinstitutionen zu rücken – dies auf Kosten der Kulturobjektivationen (der Stoffe, der Sachen, des Wissens). Ferner bedachte er gründlich die Gefahren pädagogischer Programme, welche zum Zwecke einer reinen – das hiess natürlichen, spontanbestimmten – Menschenbildung alle ausserpädagogischen Einflüsse abzuwehren versuchten.

Der Mangel an gesellschaftlichem und politischem Bewusstsein und die Gefahr von irrationalen Haltungen waren zweifellos gegeben. Trotzdem blieben gerade die Schullebenskonzeptionen (zumindest in Deutschland) bis in die Mitte der 60er Jahre wirksam.

Eine folgenreiche (wenn auch nur partielle) Ersetzung herrschender wissenschaftlicher Paradigmen in den Erziehungswissenschaften (die geisteswissenschaftliche Richtung geriet in Rückstand, empirisch-exakte und ideologiekritische Theoriebildung fassten Fuss) mochte zusammen mit veränderten bildungspolitischen Überzeugungen und Realitäten – ich erinnere an die Stichworte «Bildungsnotstand» (Picht) sowie «Bürgerrecht auf Bildung» (Dahrendorf) – zu dem rapiden Niedergang Ende der 60er Jahre beigetragen haben. Die Schullebenspraxis verkümmerte, das Nachdenken und die Diskussion setzten aus.

Bevor ich zu aktuellen Neubestimmungen übergehe, möchte ich kurz zurückblicken. Die Geschichte von Begriff und Praxis des Schullebens scheint eng verknüpft mit der Geschichte gegensätzlicher Konstruktionen von Schule. Im Rahmen einer ersten Konstruktion wird Schule primär als Unterrichtsanstalt verstanden. Stichworte wie Rationalität, Stoff, Lehren und Lernen, Organisation und Kontrolle treten in den Vordergrund. (Im Zusammenhang mit dieser Konstruktion werden häufig die Vorwürfe der Lebensferne, der Gleichgültigkeit gegenüber dem Subjekt und der Abstinenz von Erziehung erhoben.) Einer zweiten haupttypischen Konstruktion zufolge wird Schule als Lebensstätte der Kinder und Jugendlichen begriffen. Postulate bilden Subjektzentrierung, Sozialerziehung, Erfahrungs- und Handlungsnahe. (Gerügt werden von den Kritikern Kindertümelei, Erziehungsabsolutismus und sachliche Anspruchslosigkeit.)

Der Stellenwert des Schullebens erscheint – geschichtlich – nur im Kontext der jeweiligen schultheoretischen Gesamtauffassung bestimmbar. Im Rahmen dieses Bezuges sind die Relationen zwischen Erziehung und Unterricht entscheidend.

In Abhängigkeit von diesen Bezügen wird Schulleben als Haupt- oder Nebenaufgabe, als Basis, Teilelement, Komplement oder kurzerhand als Phantomzugabe des Unterrichts bezeichnet. In keinem Fall erscheint der Begriff eindeutig geregelt, in jedem Fall ist er mehr werthafter Leitbegriff als Sachbegriff.

Vornehmlich tritt er dann auf, wenn schulische Fehlentwicklungen und Einseitigkeiten beklagt werden.

III. Zum aktuellen Problemstand: Verwirrung ohne Ausweg?

Wie sind nun die gegenwärtig flutartig auftretenden Publikationen zum Schulleben zu ordnen? Vorweg fällt die verwirrende Vielzahl und Uneinheitlichkeit der begrifflichen und praktischen Versuche auf. Jede Ordnungsbestrebung hat damit etwas Gewaltsames an sich. Immerhin scheinen mir 3 Positionen unterscheidbar:

1. Es gibt Veröffentlichungen mit eindeutig rezeptologischem Charakter. Angeboten wird eine Sammlung von beliebig addierbaren und verwertbaren Elementen wie schülerorientierten Unterrichtsformen, Formen des sozialen Lernens, ökologischen Veränderungsvorhaben, Betriebserkundungen und Schulverlegungen. Hinweise auf Begründung, Gewichtung und innere Beziehung fehlen. Die Tatsache, dass Praktiker besonders gerade zu derartigen Büchern greifen, sollte beim Wissenschaftler allerdings nicht überlegenes Lächeln, sondern Forschungsinitiative in bezug auf die Rekonstruktion alltäglicher erzieherischer Orientierungen auslösen.
2. Eine theoretisch anspruchsvollere Gruppe von pädagogischer Literatur zum Schulleben sucht unmittelbar an reformpädagogische Vorgaben anzuschliessen. Das Schulleben wird als Signalbegriff für die Formulierung von schulalternativen Konzepten gebraucht. Reformpädagogische Vokabeln treten in Verbindung mit gegenwärtigen schulreformerischen Postulaten wie der Forderung nach Wiedergewinnung des Erzieherischen, des Ethischen, des Überschaubaren und des Alltäglichen. Dieser Rückgriff ist an sich keineswegs schlecht. Fragwürdig wird er aber nach meiner Einsicht dort, wo reformpädagogisches Erbe linear in unsere Zeit übertragen wird, ohne dass die jeweiligen unterschiedlichen ideellen und materiellen Bedingungen in Rechnung gestellt werden. Die Gefahr

einer Flucht ins Idyllische und Anti-Rationale liegt nahe.

3. In einer weiteren Gruppe von Veröffentlichungen sehe ich wesentliche Versuche zur historisch bewussten und zeitkritischen Neubestimmung von Theorie und Praxis des Schullebens. Eine begriffliche Klärung wird angestrebt, bleibt allerdings häufig – explizit – in Widersprüchen stecken. Ein integrativer Standpunkt für die angestrebte Theorie des Schullebens wird nicht gefunden. Empirische Forschung wird reklamiert, aber bisher nur in Ansätzen eingelöst. Zu wenig bedacht erscheint noch der Zusammenhang zwischen Wunschkonstruktion und realer Ermöglichungsbedingung. Trotzdem: ich habe in den Versuchen von – ich nenne nur die wichtigsten Autoren – Breslauer/Engelhardt, Gudjons/Reinert, Keck/Sandfuchs sowie Weber und Wittenbruch wesentliche Anregungen zur Rechtfertigung einer Erneuerung der Schullebensforschung und -praxis gefunden – zuweilen auch dort, wo ich die vorgestellten Argumente nicht bejahen konnte. Ich werde im nun folgenden dritten und letzten Teil meines Vortrages teilweise darauf zurückkommen.

IV. Zum eigenen Ansatz: Schulleben als Leitbegriff einer pädagogischen Schule

Wird nun der insgesamt doch recht schillern- de Begriff des Schullebens zu Recht wieder in die Theorie und Praxis der Schulpädagogik eingebracht? Skepsis, Zweifel, ja Abwehrgefühle liegen nahe. Sie beschäftigen auch mich. Und doch möchte ich – allerdings in kritischer Art – einer Wiederinstallierung des Begriffs unter bestimmten Bedingungen das Wort reden. Das habe ich im folgenden zu begründen. Ich möchte meinem Begründungsversuch eine zusammenfassende Formel voranstellen. Sie soll die Richtung anzeigen, in der nach meinem Dafürhalten eine zeitbewusste Bestimmung des Schullebens versucht werden müsste.

Schulleben kann als Leitbegriff einer pädagogisch-anthropologisch-integrativ gekennzeichneten schulischen Teiltheorie auch heu-

te noch (oder gerade heute wieder) wichtige Funktionen übernehmen. Die Hoffnung erstreckt sich dabei sowohl auf den primär theoretischen Bereich – im Sinne von Forschungseröffnungen und Forschungssynthesen –, wie auf den primär praktischen Bereich – im Sinne von Wirklichkeitserschliessung und Handlungsorientierung.

Was heisst dies im einzelnen? Meine Argumentation setzt damit ein, dass ich den Begriff Schulleben als Leitbegriff für eine Deskription und Konstruktion des Systems Schule verstanden wissen möchte. Der Begriff Schulleben ist nur vom systematischen Ort bzw. von der systematischen Funktion her, den er im Ordnungszusammenhang Schule einnimmt, zureichend zu verstehen. Es geht mir also um eine kontextgebundene, dabei geschichtlich und situativ offene Diskussionsskizze, welche korrekturfähig ist und sich der Kritik stellen will.

Schule kann, darüber besteht kein Zweifel, mit einigem Recht unter verschiedenartigen Perspektiven beschrieben und analysiert werden. Ich denke da an geläufige Versuche zur juristischen, verwaltungsmässigen, ökonomischen, politischen Analyse oder, in stärkerer Binnensicht, an lern- und sozialpsychologische sowie didaktische Ordnungsversuche. Man kann auch einen Ordnungsschritt weiter tun und zwischen mehr soziologisch-funktional orientierten und mehr pädagogisch-individuellen Deutungsrastern unterscheiden. Unter soziologischem Blickwinkel treten dann primär die gesellschaftlich relevanten Aufgaben der Wissenstradierung, der Qualifizierung und der (heissumstrittenen) Selektionsaufgabe in Erscheinung. Unter pädagogischem Aspekt wird das Hauptaugenmerk auf die Generierung einer selbst- und sozialverantwortlichen Autonomie des Heranwachsenden gerichtet sein. Im ersten Fall dürfte schwerpunktmässig die (legitime) Frage der Einordnung in und der Anpassung an bestehende gesellschaftliche Ordnungen im Vordergrund stehen. Im zweiten Fall dominiert eher die Frage nach den individuellen Freiräumen sowie nach der identitätsförderlichen Organisation der (oft widersprüchlichen) persönlichen und sozialen Erfahrungen. Im idealen Fall müssten beide Perspektiven wechselseitig aufeinander

bezogen sein und unter gemeinsamen Sinnkriterien zusammenwirken. Dieser Idealfall ist (bleibt) Utopie. Realität ist vielmehr das spannungsvolle Gegeneinander, gelegentlich auch die Überwältigung der einen Sichtweise (wohl eher der pädagogischen) durch die andere (eher die soziologische). Eine realistisch konzipierte Gesamtansicht der Schule wird also gut daran tun, das pädagogische Motiv ausdrücklich (aber nie ausschliesslich) zum Zuge kommen zu lassen.

Es scheint mir hier der Ort zu sein, wo der Leitbegriff Schulleben ein- und anzusetzen hat – dies selbstverständlich unter Berücksichtigung von Erfahrungsdaten. Er verweist darauf, dass Schule auch und wesentlich eine spezifisch zu kennzeichnende pädagogische Institution darstellt. Damit sind Versuche, sie eindimensional ökonomischen und bürokratischen Massgaben zu unterstellen und als staatliches Steuerungsinstrument zu gebrauchen, abgewehrt – zumindest der Absicht nach. Positiv ist damit gemeint, dass Schule eine spezielle Form der Erziehung ist. Das zwingt allerdings zu sagen, was Erziehung ist, und es fordert auch auf, Angaben über die Zielsysteme zu machen. Das kann primär formal geschehen, und scheint dann (einem Vorschlag Brezinkas gemäss) noch relativ einfach. In der Erziehung geht es um «Vorkehrungen sozialer Art, durch die Menschen die Entwicklung wünschenswerter psychischer Dispositionen bei anderen Menschen zu erhalten oder dauerhaft zu verbessern suchen». Wie schwer sich nun allerdings die inhaltliche Füllung darstellt, dürfte bestens bekannt sein. Immerhin werden mit einer derartigen Fassung doch schon manipulatorische Einwirkungen aus dem Raum der Schule ausgewiesen (theoretisch). Und es ist damit ja auch etwas klargestellt, was gerade für das Verständnis von Schulleben von Bedeutung ist. Die Intentionalität des Erziehungsprozesses hat der Erzieher nach bestem Wissen und Gewissen zu verantworten.

Schulleben: das meint also nicht schrankenloses, beliebig spontanes und offenes Leben.

Es untersteht einer schulerzieherischen Absicht, damit Momenten der Sachbindung, der

zeitlichen und räumlichen Organisation, der didaktischen Strukturierung und Gliederung. Leben in der Schule ist auch nicht dem Leben ausserhalb der Schule gleichzusetzen, obschon es mit der ausserschulischen Wirklichkeit verstärkt in Verbindung zu bringen ist. Die Art dieser Erziehungsdefinition steht jenen Regelungen (und den daraus entspringenden Schullebensprogrammen) entgegen, wie sie etwa Keck vorschlägt. Er definiert Erziehung in unspezifischer Weise als «Gesamtzusammenhang gegenseitiger Einwirkungen im sozialen Feld», und subsumiert unter seinen Begriffen zusätzlich auch «latentes Lernen» (Keck 1979, S. 163).

Was nun die pädagogische Füllung der Ziele betrifft, befinden wir uns in den Erziehungswissenschaften in einer schier ausweglosen Lage. Zweckaussagen sind logisch nicht zu beweisen, so Popper. Die Orientierung an Letztinstanzen wird nicht mehr ernstgenommen. Die Beschränkung auf die Analyse von Handlungsmotiven und Handlungsfolgen reduziert Pädagogik auf sehr enge Wirklichkeitsausschnitte. Verfahrenslegitimation und diskursive Rechtfertigung wird wegen Inhaltsleere oder Inhaltsbezogenheit in Frage gestellt. Der Rückgriff auf die Menschenrechte wird wiederum wissenschaftstheoretisch bestritten. – Ich entschliesse mich – im Wissen um die auch hier anstehende Problematik – für die konsensfähige Sinn-Norm, dass Erziehung auf die selbst- und sozialverantwortliche Autonomie des Heranwachsenden abzielen müsse. Damit ist vor allem eines deutlich gemacht: Es geht in der Erziehung um den Einzelnen, um die Individualität, aber um eine Individualität, welche mit, durch und auf andere hinwirkt. Erziehung, heisst das, hat mit der Entwicklung von Persönlichkeit zu tun, welche das Moment der Verantwortung einschliesst. Eine schulische Teiltheorie, welche sich gemäss dem Leitbegriff Schulleben als pädagogische versteht, hat bewusst sozialrelevante anthropologische Akzente auszubilden.

Was nun kann mit einer gesellschaftlich bewussten Anthropologie schulpädagogisch gemeint sein? Und was trägt der an sich uferlos weite Terminus «Leben» an Kennzeichnendem für das schulisch bedeutsame Verhältnis zwischen Erziehung und Unterricht

bei? Drei Thesen sollen hierüber Auskunft geben.

1. In zentraler Stellung der Schule steht das Kind, das als potentiell aktives, zum Aufbauen seiner geistigen Welt fähiges Wesen an- und ernstgenommen wird.

Die anthropologischen Grundannahmen von der potentiellen Aktivität, Neugier und Aufbaufähigkeit des Kindes hat ihre relative empirisch-psychologische Legitimation (ich erinnere nur an die Erkenntnisse von Piaget). Zugleich haben sie mehrere nicht immer ausreichend bedachte schulpädagogische Konsequenzen. Sie bedeuten, dass, didaktisch, daran zu denken ist, dass Wissen auch eine subjektive Geschichte und einen subjektiven Wertbezug besitzt – und deshalb vom Lehrer nicht einfach geradlinig in die Heranwachsenden abgefüllt werden kann. Sie bedeuten, dass dieses Wissen, wenn es zu wirklich subjektbestimmtem Wissen werden soll, eigenbetonte ausserschulische Erfahrungsanteile umfassen wird, welche nicht vorschnell zu Gunsten objektiver Stimmigkeit abgearbeitet werden dürfen. Sie bedeutet, dass Wissen mit Haltung verknüpft ist, und dass Schule Wozu-Fragen, Sinn-Fragen akzeptieren, ja fördern sollte. – Dies meint insgesamt, dass der Schüler mit all seinen fragmentarischen, potentiell aber bedeutsamen Möglichkeiten zum Mitdenken und Mithandeln schrittweise an der auch gegenwartsbestimmten Ausgestaltung des schulischen Raumes beteiligt wird. Damit ist nicht an die Renaissance des reformpädagogischen Naturalismus gedacht, sondern damit wird an Schleiermachers dialektische Figur zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug in der Erziehung angeknüpft. Unterricht – mit seinem Schwerpunkt der regelhaften Vermittlung von Lernhilfen zum Erwerb instrumenteller Kenntnisse – und Erziehung – verstanden als langfristiges sinnprinzipielles, Normationen vermittelndes Geschehen – greifen in einer derartigen Sicht unmittelbar zusammen. Unterrichts- und Erziehungsauftrag sind ineinander verwoben.

«Leben» in der Schule erscheint hier in seiner Qualität als subjekt- und gegenwartsbezogenes Leben, das angemessen mit den in die Zukunft weisenden Aufgaben zu verhandeln ist.

2. In zentraler Stellung der Schule steht das Kind, das anthropologisch umfassend in Anspruch zu nehmen ist.

Obwohl unser empirisch-anthropologisches Wissen im schulischen Kontext unzureichend (und meist raumzeitlich begrenzt gültig) ist, eine alte Erkenntnis der pädagogischen Anthropologie erscheint wiederholt empirisch erhärtet. Unterricht wird nur erfolgreich sein, wenn er anthropologisch vielseitig operiert – dies selbst dann, wenn er durchaus traditionell vorab auf systematische Klärung definierter Kognition gerichtet ist. Die für unsere Welt gewichtige Rationalität müsste nun besonders dort, wo Schule mehr als nur gesellschaftlich-funktional und effektiv sein will, in ein sorgfältig bedachtes Bündnis mit emotionalen und pragmatischen (inklusive physischen, körperlichen) Sachverhalten treten. Dies die wohlbekannte, aber zu wenig verwirklichte Forderung Pestalozzis. Wobei anzumerken ist: ihre unzureichende Realisierung darf nicht einfach allein dem «böswilligen» Lehrer angelastet werden. Zu oft wird sie auch curricular und bürokratisch behindert. Darauf hat in jüngster Zeit (auf deutsche Verhältnisse bezogen) eindringlich Horst Rumpf mit seinen Analysen zur Stilllegung von Sinnlichkeit und Körperlichkeit hingewiesen. Zudem kann der Lehrer in der Praxis wohl auf wissenschaftlich gut fundierte kognitionspsychologische Theorien zurückgreifen. Nach wie vor scheint aber der Zusammenhang zwischen Kognition und Emotion forschersich nicht zureichend praxisrelevant aufgearbeitet.

«Leben» in der Schule wird in diesem Zusammenhang in der Bedeutung von «Lebensfülle» (vgl. Weber 1979, S. 61) angesprochen.

Es soll der Heranwachsende in all seinen personalen Dimensionen gefordert und gefördert werden, und es soll auf die Gefahr intellektueller, sprachlicher, theoretischer Vereinseitigung aufmerksam gemacht werden.

Wiederum soll Schule mehr – obwohl auch – als reproduktiven Charakter im staatlichen Dienst haben, soll Unterricht mehr als die ausschliesslich systematisch gerichtete Klärung der Vorstellungswelt bedeuten (wie dies, nach

unserer Einsicht, blickverengend, Theodor Wilhelm in seiner bekannten Schultheorie fordert). Die notwendige (gewiss kognitiv akzentuierte) Differenzierung des gefühlsmässigen Bereichs bedarf auch überlegt geöffneter schulischer Situationen, damit konkrete emotionale Erfahrungen ermöglicht werden. Die Förderung von Handlungskompetenz muss notwendig auch auf fundamentalen Handlungserfahrungen aufbauen, die wohl nicht bedenkenlos auf schulische Zeit- und Ordnungsmasse zugeschnitten werden dürfen. In curricularer und unterrichtsorganisatorischer Sicht wäre demnach Musisches und Handwerkliches und gelegentlich auch Ausserfachliches nicht nur als Nebensache zu betrachten, es wären Spiel, Fest und Feier, Freizeit analoges nicht so rasch in ausserunterrichtliche oder gar ausser schulische Bezirke (die dann als Reservate erscheinen) zu verdrängen.

Gerade ein enger Schulmechanismus, der Spielerisches, Informelles, Ausser Schulisch-Alltägliches nur in besonderen ausserunterrichtlichen Veranstaltungen (oder gar nicht) zulassen will, befördert vermutlich mit dieser Zensur eine erzieherische Entwertung des formellen Unterrichts.

Darauf verweisen Daten der jüngsten erziehungswissenschaftlichen Alltagsforschung (vgl. etwa Hurrelmann 1980, S. 45ff.). Die Sache wird mit Widerständen belastet, das ausserunterrichtliche Schulleben (hier nun in verengter Bedeutung verstanden) als Therapiemittel überfrachtet. Dieses additive Verständnis von Unterricht und Schulleben entspricht deutlich nicht meiner Auffassung.

3. In zentraler Stellung der Schule steht das Kind, das soziale Verantwortlichkeit zu erlernen hat.

Dass in der Schule Menschen zusammenleben, ist als Aussage trivial. Es wird als Faktum sozial- und kommunikationspsychologisch recht intensiv erforscht. Pädagogisch ist mit dem Zusammenleben mehr gemeint: die Aufgabe, das Miteinander (des Interagierens und Kommunizierens) verantwortlich zu gestalten

– im Hier und Jetzt, aber auch im Hinblick auf das Draussen und Später.

Damit tritt eine Aufgabe in den schulischen Raum, die mit modernen Vokabeln wie soziales Lernen, Interaktionserziehung oder Gruppendynamik in manchen Fällen nur missverständlich und unzureichend abgedeckt wird. In erster Linie geht es meiner Einsicht nach nicht um Lehrgänge oder therapeutische Übungen, sondern um die Reflexion und tätige Lösung konkreter situationsbezogener Probleme der jeweiligen Lehrer – Schülergruppen. Die gemeinsame Aufgabe der Erarbeitung von sozialen Regelungen, Umgangs- und Arbeitsformen steht alltäglich an. Es geht auch um den schwierigen (oft fast unlösbaren) Versuch, Konkurrenz- und Solidaritätsprinzip vernünftig miteinander zu verhandeln. – Damit sind Spannungen unvermeidlich gegeben – und Schul-, Unterrichts- und Erziehungsbild stehen erneut zur Diskussion. Wiederum wird eine Schulsicht ansatzweise überstiegen, welche Schule auf die Organisation des Unterrichts i.e.S. einschränkt und Erziehung nur im Rahmen von streng fachlichen Bezügen gelten lassen will. – Was die Konflikte und deren Lösung betrifft, tritt eine weitere dialektische Figur ins Blickfeld. Konflikte müssen wahr- und ernstgenommen werden. Sie sollten also nicht gemäss naivem reformpädagogischem Muster in «Heile-Welt-Manier» harmonisiert werden. Ebenso sachunangemessen erscheint mir aber eine nach parteilich-ideologischem Strickmuster provozierte Konfliktlage. Schule baut nach meinem Dafürhalten zu Recht einen nicht zu engmaschigen Filter gegenüber der ausser schulischen Wirklichkeit ein, und sie ergänzt zu Recht die oft chaotischen, verwirrenden, «unheilen» Draussenerfahrungen mit Gegenbildern, so insbesondere mit der menschlichen Nähe eines Lehrers, dem die Verwaltungsorgane den hierzu notwendigen Handlungsraum belassen haben. Ich bin damit mehr oder weniger merklich zum dritten und letzten Bestandteil meiner Eingangsformel vorgestossen: dem Element des Integrativen. Hinter ihm verbirgt sich nicht mehr vorrangig die Frage des Lebens in der Schule, sondern das Problem des Zusammenhangs zwischen der Schule und der ausser schulischen Wirklichkeit. Meine Annahme lautet:

Schule muss sich den betroffenen Schülern, Lehrern und Eltern gegenüber immer wieder als eine auf kritische, auf spannungsvolle Koordination, Kontinuität und damit Integration hin angelegte Institution ausweisen.

Schulleben, so meine Vorstellung, kann hierbei die Funktion des hinweisenden und strukturbildenden Leitmoments annehmen.

Ich habe nur noch wenig Raum, um dies zu begründen – und doch wäre differenzierte Begründung gerade hier besonders wichtig. In der Kürze nur dies: unsere Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrhunderten und vor allem Jahrzehnten mit zunehmender Intensität und Schnelligkeit, ja Hektik in den verschiedensten Ebenen ausdifferenziert – und die Wissenschaften haben ihr hierbei geholfen. Ich bin nun weit davon entfernt, diese Bewegung einfach zu disqualifizieren. Aber ich finde es wichtig zu fragen, ob diese Zergliederungstendenzen nicht ein Mass angenommen haben, das kritisch hinterfragt werden muss – auch von Wissenschaftlern.

Die Gefahr, dass in unserer Zeit zuviel an Gemeinsamkeit verloren geht, ist gross, und sie ist besonders gross im Bereich der Pädagogik.

Zur Diskussion stehen hier Lebens-, Erfahrungs- und Ernstbezüge der Schule, und damit Fragen der personalen Identitätsfindung des Kindes. Deutlich stellt eine ernstzunehmende sozialpsychologische Schulforschung heraus, welche Probleme sich für die heute lebenden konkreten Kinder angesichts der heteronomen familiären, freizeitlichen und schulischen Einwirkungen ergeben können. Keck spricht bildhaft von der «Zerstückelung der Schülerpersönlichkeit». Der Schüler werde gezwungen, «am Kleiderhaken vor dem Klassenzimmer ... die Verbindung mit der häuslichen familiären und nachbarschaftlichen Lebenswelt» aufzuhängen (Keck 1979, S. 39).

Was kann Schule angesichts dieser Sachlage tun? Soll sie (wenn es überhaupt ein Ziel ist)

Integration zwecks persönlich identischer Ordnung dadurch anstreben, dass sie unter pädagogisch-idealer Perspektive möglichst viel Familiäres, Freizeitliches, Arbeitsweltliches in ihre Räume aufnimmt – und dann ihre Tore gegen die äussere Wirklichkeit schliesst? Oder soll sie sich eher durchgängig der vollen ausserschulischen Wirklichkeit öffnen, ihre überlieferten Strukturmerkmale wie Ziel- und Sachbindung in Frage stellen lassen, dafür aber an Lebensechtheit und Erfahrungsnähe gewinnen? Beide Modelle treffen nicht das, was ich mir unter dem schulischen Beitrag zum Aufbau von Zusammenhängen vorstellen könnte. Ein drittes Mal möchte ich zu einer dialektischen Denkfigur greifen.

Schule, so meine ich, hat sich auf die gegebene ausserschulische Wirklichkeit einzulassen. Sie müsste es zugunsten der mitangezielten Subjektförderung sogar offener tun, als sie dazu bisher bereit war. Schule dürfte aber durch unbegrenzte Öffnung auch nicht ihre pädagogischen Spezifika unreflektiert aufs Spiel setzen. Auf diese Weise läge die Gefahr nahe, dass sie von herrschenden Mächten widerstandslos in Gewalt genommen und massiv überfordert würde. Eine Schule, welche sich pädagogischen Kategorien unterstellt, hat das Recht auf eine – allerdings nicht randscharfe – Distanznahme gegenüber Instrumentalisierungs- und Aktualisierungszwang. Positiv gewendet: sie müsste die Möglichkeit wahrnehmen, im Rahmen wirkender politisch-institutioneller Realitäten (welche gegenwärtigen Bedingungen, nicht zwingenden normativen Orientierungen entsprechen) eigene Ideen des Wünschbaren einzubringen. Die Aufgabe der Integration wäre nun angesichts dieser spannungsvollen Lage nur durch einen fortgesetzten Dialog zwischen den Vertretern der jeweiligen Wirklichkeitsbereiche zu leisten. Dies könnte für die benannte horizontale, die Koordinationsebene, und die vertikale, die Kontinuitätsebene, unter anderem das folgende heissen:

- Förderung von (auch wissenschaftlich begleiteten) Anstrengungen im Versuch, dem Schüler auf jeder Stufe einsichtig zu machen, in welcher Beziehung die Lern Dinge zum Links und Rechts, zum Voraus und Nachher stehen (dies fordert vom Lehrer

bei aller Offenheit für Ausserfachliches Planung, Ordnung, Systematik);

- Förderung einer (auch wissenschaftlichen) Aufmerksamkeit, welche sich neben der Begründung von Fachdisziplinen auch deren Querbeziehungen und allfälligen Neuzusammensetzungen widmet;
- Förderung der Aufmerksamkeit für die Frage der Übergänge innerhalb der Schule. Ich denke an Übergänge zwischen Allgemeinbildung und Spezialbildung sowie an die Übergänge zwischen verschiedenen Lebens- und Lernorten;
- Förderung des Gesprächs (und allfälliger gemeinsamer Unternehmungen) zwischen den Verantwortlichen von Schule und Elternhaus, Schule und Freizeitstätten, Schule und Betrieb. Konkrete Erprobungen wie der Einbau von Freizeitsequenzen im Unterrichtsablauf. Die Gestaltung und Erkundung von Arbeitsweltvorhaben könnte (begleitet von Wissenschaftlern) von ausreichend autonomen Lehrerteams versucht werden. (Damit ist auch die Forderung ausgesprochen, der Verbindung zwischen Wissenschafts- und Praxisort Beachtung zu schenken.)

Ein Letztes:

- *Erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit nicht nur für die gewiss immer auch notwendige Trennung, Segmentierung von Sachverhalten, sondern auch für die Suche nach integrativen Standpunkten, nach sorgfältig bedachter Zusammenfügung und Verbindung.*

Es wäre nun völlig unrealistisch und würde von politischer Ignoranz zeugen, wollte man gesellschaftliche Desintegrationsbewegungen einfach schulisch rückgängig machen. Wo es geschehen soll, müsste auch in der Gesellschaft verbindende Dynamik wirksam werden. Das bedeutet nichts anderes, als dass die gesellschaftlichen Mächte (ich weiss, für viele eine Utopie) pädagogische Perspektiven für ihre Unternehmungen gelten lassen müssten. Ich fasse zusammen: Die Forderung nach einem erzieherisch bestimmten Schulleben ist alt. Ihre Geschichte ist bewegt. Wichtige

Stationen bilden Pestalozzis «Wohnstubenerziehung», Fröbels «Menschenziehung» und die Anstrengungen der Reformpädagogen. Bis hin zum gegenwärtigen neuen Aufschwung des Schullebens ging es bei aller konkreten Variation um die Frage des Verhältnisses von schulischer Unterrichtung und Erziehung. In meinem skizzenhaften Versuch wollte ich zeigen, in welcher Art der Schullebensgedanke forschungsanleitend und schulpraktisch orientierend wirken könnte. Der Kern meiner Aussage lautet: Schulleben kann aufmerksam machen, dass Schultheorie auch unter pädagogisch-anthropologisch-integrativem Leitaspekt versucht werden müsste (was häufig vernachlässigt wird). Damit müssten erzieherische und unterrichtliche Gegebenheiten in ihrer konkreten Wechselwirkung entfaltet werden. Erste formale und – was in wissenschaftlichen Zusammenhängen risikoreich ist – materiale Konsequenzen versuchte ich darzulegen. Auf diese Weise, so scheint mir, könnte der Schullebensgedanke seine Fruchtbarkeit für Theorie und Praxis der Schule erweisen und nur mit Verlusten durch modernere Vokabeln wie schulische Sozialisation, soziale Ökologie und soziales Leben ersetzt werden.

Ich komme zum Schluss. Vieles konnte zu wenig verdeutlicht werden. Dies ist mir dort recht schmerzlich, wo es die ganz konkrete alltägliche Verwirklichung der Schullebensidee betrifft – und damit den Bereich des Praktikers, der all diese hehren Postulate aufzunehmen und angesichts einer gelegentlich hart einschränkenden gesellschaftlichen und institutionellen Realität vor Ort mit Phantasie zu gestalten hat. Allerdings stimmen mich gerade meine recht vielfältigen Praxiskontakte optimistisch. Trotz zuweilen einschränkenden Realisierungschancen und trotz belastender öffentlicher Rechtfertigungspflicht bringen es einzelne Lehrer oder Lehrerteams immer wieder zustande, einen respektvollen und lebendigen Umgang mit Schülern zu pflegen, ohne dass zugleich unkritisch Sachforderungen abgebaut würden.

Damit stehen sie im Dienste der Unterstützung jener lebendigen Qualitäten, welche jede gute Schule braucht. Oder, um es mit Schleiermacher zu sagen: sie dienen jener so notwendigen «Förderung des menschlichen Berufs auf Erden» (Schleiermacher 1957, S. 11).

Literatur

BRESLAUER, K./ENGELHARDT, W. (Hrsg.), Schulleben – Chance oder Alibi, Hannover 1979
 BREZINKA, W., Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft, München/Basel 1975 (vgl. speziell S. 59)
 DAHRENDORF, R., Bildung ist Bürgerrecht, Hamburg 1965
 GUDJONS, H./REINERT, G.-B. (Hrsg.), Schulleben, Königstein 1980 (vgl. besonders den Beitrag von DIETRICH, Th., Schulleben oder Unterricht?)
 FRÖBEL, F., Ausgewählte Schriften, hrsg. v. E. HOFFMANN, 2 Bde, 2. Aufl., Berlin 1964/68
 HERBART, J. F., Pädagogische Schriften, hrsg. v. W. ASMUS, 3 Bde, Düsseldorf 1964–1965
 HURRELMANN, K., Erfassung von Alltagstheorien bei Lehrern und Schülern, in: LENZEN, K., (Hrsg.), Pädagogik und Alltag, Stuttgart 1980
 KECK, R. W./SANDFUCHS, U. (Hrsg.), Schulleben konkret. Zur Praxis einer Erziehung durch Erfahrung, Bad Heilbrunn 1979
 LITT, Th., Führen oder Wachsenlassen, 14. Aufl., Stuttgart 1972
 PESTALOZZI, J. H., Sämtliche Werke, hrsg. v. W. SEYFFAHRT, 12 Bde, Liegnitz 1899–1902
 PETERSEN, P., Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen Neuer Erziehung (Jena Plan II), Weimar 1930, (vgl. insbesondere S. 95)

PICHT, G., Die deutsche Bildungskatastrophe, Oltten/Freiburg 1964
 RUMPF, H., Die übergangene Sinnlichkeit, München 1981
 SCHLEIERMACHER, F.D.E., Pädagogische Schriften, hrsg. v. E. WENIGER, 2 Bde, Stuttgart 1957/1966 (vgl. speziell Bd. I, S. 11)
 WEBER, E., Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1979
 WILHELM, Th., Theorie der Schule, Stuttgart 1969
 WITTENBRUCH, W., In der Schule leben, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1980

Ihr Partner für Schuleinrichtungen



Eugen Knobel · 6300 Zug · Tel. 042 21 22 38

Verlag Schweizer Singbuch Oberstufe
 Sekundarlehrerkonferenzen St. Gallen Thurgau Zürich

4. Schweizer Schulmusikwoche

Ostermontag, 8. April 1985, 17.00 Uhr, bis Freitag, 12. April 1985, 16.00 Uhr, in der Heimstätte Leuenberg, Hölstein BL

Zeitgemässer Musikunterricht an der Mittel- und Oberstufe

Kursangebot:	● Singen, Spielen, Tanzen ● Liedgestaltung, Stimmpflege, Singleitung ● Musik hören und erleben ● Musiklehre ● Erfahrungsaustausch im kollegialen Kreise
Kursleiter:	Willi Gohl, Hannes Hepp, Angelus Hux, Andreas Juon, Toni Muhmenthaler, Peter Tomanke, Walter Wiesli, Hansruedi Willisegger und Gastreferenten
Kurskosten:	Fr. 290.– auf der Basis Zweierzimmer inkl. Verpflegung
Anmeldungen:	bis 31. Januar 1985 an Fredy Messmer, Verlagsleiter Schweizer Singbuch Oberstufe, Stauffacherstrasse 4, 9000 St. Gallen Bitte das detaillierte Kursprogramm mit Anmeldetalon anfordern.