

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 75 (1988)
Heft: 1: Was ist eine gute Schule?

Artikel: Woran erkennt man (k)eine gute Schule?
Autor: Winkel, Rainer
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-526403>

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: 14.03.2025

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

Woran erkennt man (k)eine gute Schule?

Zehn beschreibbare Merkmale

Rainer Winkel

Spätestens seit der sogenannten «Rutter-Studie» (Fifteen Thousand Hours) aus dem Jahre 1979 ist das Thema en vogue – übrigens in vielen europäischen Ländern und nicht nur unter Pädagogen: Was macht eine Schule zu (k)einer guten Schule? Was kennzeichnet überhaupt die Qualität von Schule? Woran erkennt man eine gute, eine weniger gute, gar eine schlechte Schule? Sind es deren Effekte oder Rituale, deren Überzeugungen oder Lehrer? Hat die Schule mehr mit dem Geld oder mit dem Gut zu tun? Kommt es auf äussere oder innere Reformen an? Gibt es basale Merkmale, ohne die keine Schule eine relativ gute Schule werden kann?

Die folgenden Überlegungen sind keine aneinandergereihten Wunschvorstellungen, beliebige Idealismen oder voneinander lösbare Einzelaussagen; sie kennzeichnen vielmehr insgesamt eine Schule, wie sie vielerorts noch nicht ist (aber gelegentlich Realität wurde und wird), wie sie beim momentanen Bewusstseinsstand aufgeklärter Pädagogik aussehen sollte (aber oft erbärmlich und aus vielerlei Gründen hinter diesen zurückfällt) und wie sie nur entlang eines entschiedenen Reformengagements peu à peu realisiert werden kann (jedoch mit Gegenkräften, weit verbreitetem Desinteresse oder auch Verzögerung rechnen muss).

1. Bildung

«Schule, die sich nicht um Bildung bemüht, betreibt den Meuchelmord der Schule» (so der Mainzer Pädagoge Theodor Ballauff). Vor

allen anderen Aufgaben, Funktionen, Reglements und Prozeduren hat sich die Schule um die Bildung der ihr anvertrauten Schüler ebenso zu bemühen wie um die «Erziehung der Erzieher», also die permanente Fortbildung der in ihr wirkenden Lehrer sowie um die Aufklärung der mitverantwortlichen Eltern. Wo sie dies unterlässt oder versäumt, betreibt sie die Zerstörung ihrer selbst.

2. Wahrheit und Menschlichkeit

«Hervorbringung und Vermittlung humaner Handlungsorientierung in tendenziell symmetrischen Prozessen gesellschaftlicher Interaktion und Kommunikation unter dem Horizont von Rationalität» (so der Bochumer Erziehungswissenschaftler Klaus Schaller) – das mag Bildung heute sein. Es geht also in einer sich solchermassen fundierenden Schule um ein doppeltes Bemühen: ein ungeschminktes Kennenlernen der Dinge, Sachverhalte, Probleme und Lebewesen, so wie sie sind; aber auch um ein ahnendes Erfahrbarmachen der Worte, Werke und Taten, so wie sie sein könnten. Schule ist folglich ein Ort nüchternen Denkens und eine Stätte der Menschlichkeit – oder aber abschaffenswert (weil von den Medien billiger und effektiver zu ersetzen).

3. Antinomische Spannungen

«Die Erziehung soll so eingerichtet werden, dass beides in möglicher Zusammenstimmung sei, dass die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich anbietenden Verbesserungen mit Kraft einzutreten» (so der Berliner Theologe Friedrich Schleiermacher). Wenn diese Aussage stimmt, kann die Schule nicht anders, als die notwendigen Widersprüche und Spannungen aus- und durchhalten: Sie muss bewahren *und* verändern, führen *und* wachsenlassen, Freiheiten eröffnen *und* Grenzen markieren, fordern *und* fördern etc.

Eine Schule, die nur «harte» oder nur «weiche» Elemente aufweist, drückt sich um diese Antinomien herum und betreibt einen Kult des «Entweder-oder», nicht aber das mühsame Geschäft des «Sowohl-als-auch».

4. Bescheidenheit

«Schule... müsste in erster Linie frei sein von den fiktiven Normen der <gut funktionierenden Schule>, von dem Anspruch, alles richtig zu machen, von den Dogmen, die sie heute spalten: Sie muss freundlich sein und hart, ordentlich und schmutzig, abschliessbar gegen die Welt und offen zu ihr, allen Kindern das Gleiche zumuten und einige anders behandeln können – weil verschiedene Kinder Gleiches brauchen, um ihre eigene Verschiedenheit zu bewältigen, und weil gleiche Kinder zu verschiedenen Zeiten Verschiedenes brauchen, um sich gegenseitig zu ertragen» (so der Bielefelder Schulreformer Hartmut von Hentig). Eine gute Schule greift also nicht nach den Sternen und überfordert Lehrende und Lernende mit immer neuen Auflagen, sondern versteht sich als «ein weltlich Ding», das in bescheidenem Masse dieses zu tun versucht, ohne jenes zu lassen und die Reform ihrer selbst in kleinsten Schritten vollzieht.

5. Lernfreude

«Wo pädagogisches Handeln Angst im intergenerativen Bereich abzubauen hilft, wo Rationalität wächst, der kritische Diskurs begonnen, fortgeführt und durchgehalten wird, ist ein qualitativ höheres Niveau geschichtlicher Auseinandersetzung erreicht» (so der Darmstädter Erziehungswissenschaftler Hans-Jochen Gamm). In einer guten Schule hat Angst keinen Platz, soll statt dessen gelehrt und gelernt werden auf der Basis von akzeptierter Lernfreude, sinnvoller Lernarbeit und konkurrenzfreier Lernleistung. Deshalb gehören sämtliche Angstrituale (wie z.B. das Sitzenbleiben, die traditionelle Notengebung oder disziplinierende Strafen) langfristig abgeschafft und kurzfristig «entschärft».

6. Schulgrösse

«Schulen mit 1500 bis 2000 Schülern, Lehrer, die pro Woche 300 Schüler abzufertigen haben, Kollegien mit mehr als 100 Lehrern – das kann nicht gutgehen. Das verstösst gegen die einfachsten Gebote der Erziehung» (so der Tübinger Bildungstheoretiker Andreas Flitner). So wichtig der «innere Gehalt» der Schule ist, so bedeutsam ist ihre «äussere Gestalt». Von der Schulgrösse bis hin zur Architektur, von den Räumen, Flächen und Zeiten bis hin zu den Differenzierungsformen gilt dies: Schule ist keine Kaserne (aber auch kein Freizeit-Center); in der Schule muss jeder jeden kennen(lernen) können (ohne Dorfschulmentalität); und in der Schule muss man sich wohl fühlen dürfen (auch wenn dies nicht permanent Lustgewinn verspricht). Konkret: Eine Schule mit mehr als maximal 400 Schülern, 30 Lehrern und Lerngruppen über 25 Mitgliedern; eine Schule ohne Teamarbeit, Gruppenunterricht und überschaubaren Lernorten; eine Schule, in der keine Ästhetik, Behaglichkeit und Wärme zu spüren sind, ist eine schlechte Schule – egal wie ihr «Firmenschild» lautet.



Prof. Dr. Rainer Winkel, M.A., 1943, war viele Jahre Lehrer, geht weiterhin in regelmässigen Abständen in die Schule und ist heute Ordinarius für Erziehungswissenschaft an der Berliner Hochschule der Künste. Die Titel seiner jüngsten Bücher lauten: *Antinomische Pädagogik und Kommunikative Didaktik*. Sowie: *Pädagogische Epochen – von der Antike bis zur Gegenwart* (beide sind im Düsseldorfer Schwann Verlag 1986 bzw. 1987 erschienen).

7. Schülerorientierter Unterricht

«Der Massstab für die didaktische Qualität einer Unterrichtsplanung ist. . ., ob die Planung dem Lehrer didaktisch begründbares, flexibles Handeln im Unterricht und den Schülern produktive Lernprozesse, die einen Beitrag zur Entwicklung ihrer Selbstbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit darstellen, ermöglichte» (so der Marburger Didaktiker *Wolfgang Klafki*). Diese Schülerorientierung (nicht -zentrierung) wird sich nur in kommunikativ-didaktischen Arrangements herstellen lassen – also: So viel Gruppen-, Projekt- und Epochalunterricht wie möglich (in dem die Schüler in wachsendem Masse mitbestimmend tätig sind) und so oft Fach-, Frontal- und Übungsunterricht wie nötig (dort findet nachvollziehendes Lernen statt).

8. Integration

«Eine wichtige Voraussetzung für integrativen Unterricht ist die Bereitschaft der Lehrer, behinderte Schüler in ihrem allgemeinen Unterricht zu fördern» (so der Bochumer Schulpädagoge *Jakob Muth*). Eine der Rationalität und Humanität verpflichtete und sich verpflichtende Schule, ein Ort also, wo vernünftig gedacht, und eine Institution, in der mitmenschlich gelebt werden darf, wird sich u.a. daran messen lassen müssen, wie sie mit den Minderheiten und Unterprivilegierten, den Benachteiligten und Aussenstehenden umgeht: selektiv oder integrativ, gleichgültig oder fördernd, scheinheilig oder ehrlich? Behinderte, Mädchen, Ausländer und sozial schwache Schüler gilt es mehr zu unterstützen als andere.

9. Profilierung

«Langweilig zu sein, ist die ärgste Sünde des Unterrichts» (so der in Göttingen und Königshausen lehrende Philosoph und Pädagoge *Johann Friedrich Herbart*). Didaktischer Einheitsbrei, aufgewärmt in 45-Minuten-Rhythmen, von rosarot gekleideten Curricul-

umexperten motivationsgerecht serviert und in pädagogischen Anstalten permanent auf Keimfreiheit hin getestet, macht noch keine gute Schulspeise und keine abwechslungsreiche Schulkost. Deshalb muss sich jede Schule, jedes Kollegium und jede Schüler- und Elternschaft um ein unverwechselbares Profil der jeweiligen Schule bemühen. Es gibt kein Jahrhundert mit einer solch reichhaltigen reformpädagogischen Tradition wie das 20ste, an die es aber anzuknüpfen gilt. Ob dies im Einzelfall im Anschluss an Montessori oder die Arbeitsschulbewegung, im Kontext der Jenaplan-Schulen oder inspiriert von der Freinet-Pädagogik, entlang von Community-Schools oder auf der Basis von Johann Heinrich Pestalozzi, Rudolf Steiner oder Ruth C. Cohn geschieht, ist sicherlich bedeutsam, aber sekundär gegenüber der primären Notwendigkeit, jeder Schule ein eigenes «Ethos», ein unverwechselbares «Gesicht», einen typischen «Habitus» zu geben.

10. Allgemeine und Berufliche Bildung

«Eine öffentliche Schule, die auf geistige wie manuelle Berufe vorzubereiten hat, ist daher schlecht organisiert, wenn sie keine Einrichtung hat, die praktischen Neigungen und Fähigkeiten des Zöglings zu entwickeln» (so der Münchner Stadtschulrat *Georg Kerschensteiner*). Die Integration beruflicher und allgemeiner Bildung ist ebenso die Voraussetzung für einen allseits gebildeten Menschen wie das frühestmögliche Lernen mit «Kopf, Herz und Hand». Von daher sind solche gesamtschulartigen Systeme richtungsweisend, die – etwa wie die «Kollegsulen» – schulische und ausserschulische Erfahrungsfelder erschliessen, berufliche und allgemeine Bildung ermöglichen, Doppelqualifikation anbieten und jedem einseitigen Lehren und Lernen eine entschiedene Absage erteilen. Freilich: Ohne reformwillige Lehrer, neugierige Schüler, mitwirkende Eltern, theoretisch kompetente und auf die Praxis orientierte (Erziehungs)Wissenschaftler, ohne eine

interessierte Öffentlichkeit und ohne Politiker, die der einzelnen Schule ein Höchstmass an Autonomie einräumen, bleibt es bei der Feststellung des amerikanischen Erziehungswissenschaftlers Jerrold Zacharias, der ein ums andere Mal gesagt und geschrieben hat: «Es ist leichter, einen Menschen auf den Mond zu schicken, als die öffentlichen Schulen zu reformieren.» Unmöglich aber ist es nicht, oder doch?

Die Zitate finden sich an folgenden Stellen.

Theodor Ballauff, Liegt die Wahrheit bei den Ketzern? In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 36 (9/1984), S. 454–457, zit. S. 457.

Klaus Schaller, Kritische Erziehungswissenschaft am Ausgang ihrer Epoche? In: Bildung und Erziehung, 38 (3/1985), S. 357–378, zit. S. 371. Oder: Ders., Einführung in die kommunikative Pädagogik. Freiburg: Herder 1978, S. 80.

Friedrich Schleiermacher, Pädagogische Schriften I. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. Hrsg. von Erich Weniger unter Mitwirkung von Theodor Schulze. Frankfurt am Main: Ullstein Taschenbuch Verlag 1983, S. 31.

Hartmut von Hentig, Psychische Gesundheit und Schule. In: G. Nissen/F. Specht (Hrsg.): Psychische Gesundheit und Schule. Neuwied-Darmstadt: Luchterhand 1976, S. 1–26, zit. S. 18.

Hans-Jochen Gamm, Allgemeine Pädagogik. Reinbek: Rowohlt 1979, S. 223.

Andreas Flitner, Gebt der Schule mehr Rechte! In: DIE ZEIT, Nr. 45 vom 31.10.1980, S. 33.

Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz 1985, S. 212.

Jakob Muth u.a., Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen: Neue Deutsche Schule 1982, S. 19.

Johann Friedrich Herbart, Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (Original 1806). In: Ders.: Pädagogische Schriften. Hrsg. von Walter Asmus. Bd. 2. Düsseldorf-München: Helmut Küpper 1965, S. 9–155, zit. S. 61.

Georg Kerschensteiner, Begriff der Arbeitsschule (Original 1912). Düsseldorf-Stuttgart: Oldenbourg-Teubner 1969, S. 19f.

Jerrold Zacharias, zit. in: Charles E. Silberman, Die Krise der Erziehung. Weinheim: Beltz 1973, S. 204.

Michael Rutter u.a., Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf Kinder. Weinheim: Beltz 1980.

Schulprobleme im kulturellen Wandel

Norbert Landwehr

In einer sich rasch wandelnden Gesellschaft läuft die Schule, die sich nicht reformiert, Gefahr, ihre Funktionsfähigkeit zu verlieren. Norbert Landwehr macht drei Problemfelder aus, denen sich die Schule dringend stellen muss: Die Schule hat ihre «natürliche Autorität» nicht mehr, sie wird zunehmend durch das Fernsehen konkurrenziert, ihre Schüler sind ganz anders sozialisiert als frühere Generationen.

Die Zeit der grösseren und auch kleineren Schulreformen scheint der Vergangenheit anzugehören. Die Aufbruchstimmung, die vor rund zwanzig Jahren auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen spürbar war, hat einer konservativen bzw. einer resignativen Stimmung Platz gemacht. Wer heute in der Öffentlichkeit Beifall sucht, ruft nach einer Rückbesinnung auf die bewährten Werte. «Werterziehung» ist en vogue. «Mut zur Erziehung» wird als Rezept angeboten zur Überwindung der schwelenden Verunsicherung sowie der kritischen Gedanken, die hier und dort (noch?) die pädagogische Routine zu stören vermögen.

Im Folgenden gehe ich aus von der Tatsache, dass viele Kritiker von schulischen Reformbemühungen sich zuwenig darüber im klaren sind, dass sich die Schule im Verlaufe der letzten Jahre grundlegend verändert hat – gleichsam hinter dem Rücken der beteiligten Bildungspolitikern und Bildungspraktikern. Dieser «heimliche Wandel» der Schule hat