

Friedrich Schweitzer, Mainz

## Schulleben - Erziehung zum Leben?

Das mir gestellte Thema<sup>1</sup> ist geeignet, alle möglichen - und wohl vor allem negative - Assoziationen auszulösen<sup>2</sup>. Gleichsam traditionell ist die Assoziation vom Schulleben als Alibi: Wenn schon die Schule nicht zum Leben erzieht, dann soll wenigstens für das Schulleben behauptet werden, daß es das leiste. Schulleben ist hier das Alibi dafür, daß sich sonst in der Schule nichts ändert.

Eine zweite Assoziation richtet sich auf den Erziehungsbegriff: Da er seit dem berühmt-berüchtigten Forum 'Mut zur Erziehung' vielfach von konservativer Seite in Anspruch genommen wurde, wird er - besonders im schulischen Zusammenhang - überhaupt als Ausdruck eines Vereinnahmungsgedenkens angesehen, von dem wir uns in der Schule auf Dauer verabschieden sollten. Erziehung - nein danke, so sagen dann nicht nur die Jugendlichen, sondern ebenso und noch vielmehr die Erwachsenen, die als Pädagogen und Pädagoginnen in der Schule tätig sind. 'Schulleben als Erziehung zum Leben' - das wäre dann die noch gesteigerte Evidenz des machtförmigen Übergriffs: Auch außerhalb des Unterrichts soll den Kindern und Jugendlichen vorgeschrieben werden, wie sie zu leben haben.

Eine noch weitergehende Anfrage liegt in der dritten Negativ-Assoziation: Ist es überhaupt möglich, zum Leben zu erziehen? Ist nicht nicht vielmehr davon ausgehen, daß Leben eine Voraussetzung und eben kein Produkt

---

1 Im folgenden wurde die Vortragsform auch für die schriftliche Dokumentation beibehalten. Die Verweise auf Literatur wurden auf den Nachweis von Zitaten bzw. direkter Bezugnahmen beschränkt. Die genannte Literatur enthält jedoch ihrerseits zahlreiche bibliographische Hinweise, auf die hier ausdrücklich verwiesen sei. - Die Themenformulierung für meinen Beitrag besitzt eine Nähe zu dem Buch U. und D. Kägi-Romano: Schul-Leben, Lebens-Schule. Innenansichten der demokratisch-kreativen Schule, Bern 1993, die mir erst nach Abschluß des Manuskripts bekannt wurde.

2 Vgl. dazu etwa den Literaturbericht T. Wegner: Schulleben: Wiedergewinnen des Erzieherischen in der Schule? Ein Literaturbericht. In: Zeitschr. für Pädagogik 27(1981), 635-644.

von Erziehung ist? Erziehung wäre sonst allmächtig, wie schon F.Schleiermacher erkennt: Bei noch so weitreichenden Annahmen pädagogischer Wirksamkeit bleibe doch immer als Grenze bestehen, "daß der Mensch ein lebendiges ist"<sup>3</sup>. Leben als ursprüngliche Gegebenheit von Selbsttätigkeit muß die Erziehung achten als eine Voraussetzung, die sie selbst nicht herstellen kann. Hier verläuft eine Grenze zur Therapie: Die Arbeit mit Menschen, die, beispielsweise nach einem Suizidversuch, zum Leben und zum Lebenwollen erst gebracht werden müssen, diese Situation einer 'Hinführung zum Leben' ist nicht das Grundmodell von Pädagogik.

Das Verhältnis von Erziehung und Leben macht noch eine zweite Präzisierung erforderlich: 'Erziehung zum Leben' ist nicht zu verstehen als 'Erziehung für das Leben'. Jedenfalls ist dies auszuschließen, wenn 'Erziehung für das Leben' im Sinne des non scholae sed vitae nur ein Leben nach und außerhalb der Schule bezeichnen soll. Es ist eine grundlegende Einsicht aller Pädagogik, daß das Verhältnis von Gegenwart und Zukunft im Leben der Kinder und Jugendlichen nicht einseitig auf Kosten der einen oder der anderen Seite aufgelöst werden darf. Eine 'Erziehung zum Leben' ist deshalb von vornherein nur dann und nur insofern legitim, als sie einen Bezug zum Leben jetzt und hier meint.

Unter 'Erziehung zum Leben' verstehe ich daher eine solche Erziehung, die sich auf das gute Leben, das gelingende Leben und also auf die Zielsetzungen und Orientierungen des Lebens bezieht. Was kann das Schulleben für dieses Leben bedeuten? Was kann es bedeuten, wenn es weder als Alibi für das schulische Versäumnis von Leben noch als Instrument zur Bemächtigung dienen soll?

Meine erste These lautet nun, daß Schule - nicht nur das Schulleben! - immer schon zum Leben erzieht.

### **1. Schule erzieht immer zum Leben**

Wenn 'Erziehung zum Leben' so zu verstehen ist, daß nach Lebenszielen und nach den leitenden Wert- und Sinngebungen gefragt wird, dann er-

---

3 F.Schleiermacher: Erziehungslehre, hg. v. C. Platz (SW III/9), Berlin 1849, 25.

zieht Schule immer zum Leben, ganz unabhängig davon, ob sie das will oder nicht. Denn Schule ist auch dann noch mit der Aufrichtung und Durchsetzung von Sinn- und Wertorientierungen verbunden, wenn davon gar nicht die Rede ist. In diesem Sinne ist 'Erziehung zum Leben' eine unvermeidliche Funktion und Aufgabe von Schule<sup>4</sup>.

Die Unvermeidlichkeit einer erzieherischen Wirkung von Schule ist heute zwar nicht immer bewußt, und zum Teil wird sie antipädagogisch und erziehungskritisch in Frage gestellt. Im Prinzip jedoch ist die Unvermeidlichkeit von Erziehungswirkungen allgemein bekannt. Spätestens seit der Sozialisationsforschung der 60er und 70er Jahre steht allgemein vor Augen, daß Schule eine Institution ist. Und Institutionen leben bekanntlich davon, daß sie bestimmte Rollenzuweisungen vornehmen und daß sie Verhaltensstandards durchsetzen. Sie haben einen 'heimlichen Lehrplan'<sup>5</sup>, über den nicht gesprochen werden muß und der dennoch - oder umso mehr - wirksam bleibt. Zudem wirken die Schulen als Institutionen der Wissenstradition auch dadurch erzieherisch, daß sie nur Bestimmtes aufnehmen, anderes aber stillschweigend ausgrenzen, eben weil es "nicht so wichtig" ist. Wissenssoziologisch gesehen sind Lehrpläne Instrumente zur Aufrichtung von Bedeutungs- bzw. Relevanzsystemen<sup>6</sup>.

So gesehen ist also deutlich: Schule erzieht immer zum Leben. Es fragt sich dann nur, zu welchem Leben hier eigentlich erzogen wird? Zu welchem Leben erzieht die Schule, zu welchem erzieht sie nicht?

Es ist wohl aufs Ganze gesehen noch immer richtig, daß Schule heute - trotz aller Anstöße und Aufbrüche zu einer Schule als Lebensraum - noch immer vor allem eines ist: Unterricht, und zwar auf weiten Strecken Fach- und Frontalunterricht. Die Inhalte dieses Unterrichts werden vorgegeben von den Traditionen und Zusammenhängen einzelner Fachwissenschaft-

---

4 Zur weiteren Erläuterung dieser These vgl. meine Darstellung: Moralerziehung in der Pluralität: Schule, Staat und Gesellschaft zwischen Toleranzgebot und verbindlichem Ethos. In: Neue Sammlung 1995, Heft 2 (im Druck).

5 Vgl. dazu die klassisch gewordene Sammlung J.Zinnecker (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht, Weinheim/Basel 1975.

6 So besonders A.Trembl: Theorie struktureller Erziehung, Weinheim/Basel 1982.

ten, und sie werden in erster Linie auf dem Wege der Lehrerpräsentation vermittelt.

Wenn diese Form von Schule als Unterricht daraufhin befragt wird, welche Erziehung zum Leben sie bedeutet, dann liegt die Antwort auf der Hand: Was immer sonst sie auch noch zu leisten vermag - sie erzieht jedenfalls zu einem Leben, das von einem isolierten Fachdenken bestimmt wird, zu einem Leben mit sehr eingeschränkter Selbständigkeit, mit individueller Leistung und nur wenig mit anderen geteilter Verantwortung.

Damit haben wir genau den Punkt erreicht, an dem in der Pädagogikgeschichte der Begriff Schulleben seinen Ursprung besitzt: Vom Schulleben wird gesprochen, weil der Unterricht allein nur unzureichend erziehe, weil die Schule einseitig bleibe, solange sie nicht mehr und anderes zu bieten weiß als Unterricht.

Diese Kritik ist keineswegs neu. Im Jahre 1848 veröffentlichte der sonst in der Pädagogikgeschichte nicht weiter bedeutsame Pädagoge Scheibert ein Buch "Wesen und Stellung der höheren Bürgerschule"<sup>7</sup>. Sein zentrales Argument war, daß die "ethische Bildung des Zöglings ... nicht durch den Unterricht allein" zu erreichen sei, sondern auf "Gelegenheiten zum Handeln" angewiesen bleibe<sup>8</sup>. Der Begriff des Schullebens besitzt also Tradition. Er begleitet die Schule seit fast 150 Jahren, und zwar von Anfang an verbunden mit der Erwartung einer 'Erziehung zum Leben', nicht zuletzt in einem ethischen Sinne. - Diese Einsicht ist nicht nur von historischem, sondern aus mindestens zwei Gründen auch aus aktuellem Interesse: Zum einen macht sie deutlich, daß wir es hier mit einer Art Dialektik des Fachunterrichts zu tun haben. Der Unterricht gilt als Kern der Schule, aber er führt immer wieder zu Verengungen, die unterrichtlich nicht aufzuheben sind. Schultheoretisch scheint es mir deshalb falsch, Unterricht und Schulleben - wie es immer wieder geschieht - gegeneinander auszuspielen. Schule ist nicht das Leben, und sie soll es nicht sein. Aber sie kann

---

7 Zitiert nach K. Schubert: Art. Schulleben. In: W. Rein (Hg.): Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Bd. 8, Langensalza 1908, 215-219, 215; vgl. B. Clemenz: Art. Schulleben. In: O. Willmann (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Bd. 4, Freiburg 1915, 826-829.

8 Schubert, a.a.O. 215.

und darf deshalb noch lange nicht auf Unterricht beschränkt bleiben - eine Versuchung, der die Schule immer wieder zu erliegen scheint. - Zum anderen ist der historische Hinweis wichtig als Warnung vor der Gefahr eines Rückschritts im pädagogischen Reflexionsniveau. Im folgenden möchte ich die These vertreten, daß wir im Blick auf das Schulleben und dessen Aufgabenbestimmung tatsächlich einen Rückschritt erleben oder zumindest leicht hinter ein geschichtlich längst erreichtes Niveau zurückzufallen. Aber bevor ich diese Linie weiter ausziehe, frage ich zunächst:

## **2. Wozu erzieht das Schulleben?**

Zur Beantwortung dieser Frage wähle ich zwei unterschiedliche Zugänge, zunächst einen möglichst allgemeinen Überblick anhand einer Statistik, dann einen sehr begrenzten Blick auf zwei Beispiele aus der Praxis. - Zunächst also der überblicksweise Zugang.

### **1.**

In ihrer neuesten Darstellung (1994) hat die Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin - wenn ich recht sehe: erstmals (bei ihren seit 1979 erscheinenden Berichten) - einen Abschnitt "Schulleben und Erziehung" aufgenommen<sup>9</sup>. Dieser Abschnitt ist mit 16 von 800 Seiten zwar knapp ausgefallen, ist aber trotzdem so aufschlußreich, daß ich ihn hier etwas genauer aufnehmen möchte.

Die Darstellung beginnt mit dem Abweis von solchen Erwartungen an das Schulleben, die die Autoren als verfehlt betrachten. Unangemessen sei erstens die Erwartung, daß das Schulleben im Sinne einer "Wiedergewinnung des Erzieherischen" für "die integrativen Wertbindungen der nachwachsenden Generation" sorgen könne. In solchen Erwartungen sehen die Autoren den Versuch einer Rückkehr zu einer "traditionsgeleiteten Schulgemeinschaft" - etwa so wie bei den Konfessionsschulen der Vergangenheit. Die Autoren sehen hier sogar eine gewisse Analogie zu staatssozialistischen Hoffnungen auf die "Planbarkeit von Erziehungsprozessen". - Abgewiesen wird sodann - zweitens - die

---

9 Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek b. Hamburg 1994, 243-259.

Erwartung, daß die Schule kompensatorisch auf den Wandel der Familie und die Veränderungen bei den außerschulischen Erfahrungsmöglichkeiten reagieren solle. Solche Kompensationsversuche leiden in dieser Sicht daran, daß sie gesellschaftliche Modernisierungsprobleme durch pädagogische Maßnahmen bewältigen wollen. Weiterhin widerspreche dies klar der Erwartung von Eltern. Entsprechenden Umfragen zufolge wollen die Eltern nämlich, daß die Schule intellektuelle Selbständigkeit, Wissen und Urteilsfähigkeit vermittelt, während die "Verantwortung für die Erziehungsaufgaben im engeren Sinne, also die Sorge für normative Bindung und expressive Selbstentfaltung, primär der Familie zugewiesen" werde<sup>10</sup>.

Hier wird sichtbar, daß die Frage nach der Schule als Lebensraum und nach dem Schulleben vor noch immer nicht gelöste Grundsatzkontroversen über die angemessene Gestalt von Schule führen. Für die einen bedeutet Schule vor allem Unterricht - als Erschließung von Wissen und als Ermöglichung von Reflexion; für die anderen ist Schule als Ort der Integration und des gemeinsamen Lebens bestimmt. - Solche Sichtweisen sind nicht ohne Folgen auch für den Umgang mit Forschungsergebnissen. Die erwähnten Ergebnisse aus Elternbefragungen können ja in sehr unterschiedlicher Weise interpretiert werden: Die Arbeitsgruppe Bildungsbericht sieht darin einen originären Wunsch der Eltern, der deshalb als Norm für die Schule gelten soll. Man könnte darin aber auch einen Beleg für die nachhaltige Enttäuschung der Eltern sehen: So verstanden spiegelt sich in den Äußerungen der Eltern eine Realität von Schule, die eben bestenfalls Wissen und Intellekt anspricht, die Frage verbindlicher Normen und die Aufgabe der Persönlichkeitsbildung aber weithin nicht genügend wahrnimmt.

In der Sicht des Max-Planck-Berichts schneidet das Gymnasium besonders positiv ab. Gestützt auf eine Schulleiterbefragung in den 80er Jahren (Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie Gymnasium) wird über den Stand des Schullebens dort folgendermaßen berichtet: "Ein durchschnittliches Gymnasium bietet rund 20 einzelne Arbeitsgemeinschaften

---

10 Ebd. 244.

an - nicht wenige Gymnasien machen aber auch mehr als 30 Angebote"<sup>11</sup>  
- ein Befund, der dann von den Autoren so gedeutet wird:

"Nach all diesen Indikatoren kann kein Zweifel bestehen, daß die Gymnasien von allen Schulformen das regste und breiteste Schulleben entfalten. Allein eine solche Feststellung reicht aus, um eine allzu schlichte Entgegensetzung von kognitiven Leistungsansprüchen der Schule und Selbstentfaltung der Schüler in Frage zu stellen".

Betrachtet man nun inhaltlich, woraus das Schulleben dieser Befragung zufolge besteht, so ergibt sich (für das Gymnasium und tendenziell ähnlich für die anderen Schulformen der Sekundarstufe) folgendes Bild<sup>12</sup>:

95% der Schulen haben eine Sport-AG,  
100% eine musisch-expressive AG (darunter 96% Musik),  
82% ein sprachlich-politisches Angebot,  
58% ein naturwissenschaftliches Angebot,  
30% praktische/berufliche Angebote.

Dazu kommen vielfach noch das Schulfest, der Schulverein und die Schul- oder Schülerzeitung.

All dies mag tatsächlich belegen, daß wir heute eine größere Vielfalt im Schulleben besitzen, als dies gemeinhin bewußt ist. Dennoch muß ich gestehen, daß mir das so gezeichnete Bild von Schule und Schulleben zumindest ambivalenter erscheint als den Autoren des Bildungsberichts<sup>13</sup>. Wie beispielsweise erschiene in einer solchen Statistik das traditionelle Gymnasium mit Chor, Leistungsriege im Sport, Zusatzangebot von Fremdsprachen für Motivierte und gelegentlichem Schulball? Zumin-

---

11 Ebd. 248, Zitat im folgenden 249.

12 Ebd. 515.

13 Auch die Autoren sehen freilich die Grenzen, bringen diese bei ihrer weiteren Argumentation aber nicht genügend zum Tragen: "Ob diese Aktivitäten neben dem eigentlichen Unterrichtsbetrieb herlaufen oder in ihn integriert sind, ob sie der Befriedigung individueller Schülerbedürfnisse dienen oder zum Schwerpunkt des sozialen Lebens werden, ob die Aktivitäten im engeren Kreis der Schule bleiben oder eine gewisse Öffentlichkeit einbeziehen, läßt sich mit den verfügbaren Angaben nicht ausmachen" (246f.).

dest gemessen an der mit dem Schulleben ursprünglich verbundenen Erwartung, daß Schule hier Möglichkeiten zur "Ausbildung der ethischen Persönlichkeit" eröffne<sup>14</sup>, erscheinen die aufgeführten Veranstaltungen gymnasialer Kultur doch als zu harmlos.

Ich wende mich deshalb nun einem zweiten Zugang zu, indem ich zwei ausgewählte Praxisbeispiele etwas näher betrachte.

## 2.

Bei diesen Beispielen handelt es sich um zwei Projekte<sup>15</sup>, die mir durch das Förderprogramm Demokratisch Handeln bekannt geworden sind.

Dieses Förderprogramm wird seit 1990 in der Form von öffentlichen Ausschreibungen gemeinsam von der Akademie für Bildungsreform und der Theodor-Heuss-Stiftung durchgeführt. Ziel des Programms ist es, Jugendliche und Schulen dazu zu ermutigen, "demokratische Verantwortung zu üben und an politischen Aufgaben mitzuwirken. Es geht um Beispiele demokratischen Handelns im Unterricht, im Schulleben und über die Schule hinaus" (Ausschreibungstext des Förderprogramms). Ich selbst war mehrfach an der Jury-Arbeit beteiligt.

Als erstes Beispiel nenne ich ein Projekt, das in ungefähr dieser Form an vielen Schulen stattgefunden haben könnte.

Sichtbares Ergebnis des Projekts ist ein für die Öffentlichkeit bestimmter "Gewässeratlas". Dieser Atlas informiert über den ökologischen Zustand der heimatlichen Bäche und über die Geschichte der örtlichen Wasserversorgung. Das Buch enthält Vorschläge für umweltpolitische Maßnahmen, die vom Rat der Stadt verwirklicht werden sollen. Entstanden ist das Buch im Rahmen einer Biologie-AG, in einem Projekt von etwa 18 Monaten Dauer.

Bemerkenswert ist, daß das Vorhaben historische Nachforschungen einschließt. Durch das Studium historischer Dokumente konnte gezeigt wer-

---

14 Schubert, a.a.O. 216.

15 Die beiden Projekte wurden an Gymnasien in Soest und in Neustadt an der Weinstraße durchgeführt. Bei der Kurzdarstellung stütze ich mich teils wörtlich, teils paraphrasierend auf die Darstellung von W. Beutel/P. Fauser: Was die Schule politisch bewegt. Beispiele aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln. In: Neue Sammlung 1995, Heft 2 (im Druck).

den, daß das Wasser der Stadt bis zur Jahrhundertwende aus eigenen Brunnen floß.

Die Dokumentation zeigt auf, wie sich der Zustand der örtlichen Gewässer seit 1920 entwickelt hat. Neben der Geschichte werden aktuelle ökologische Probleme aufgezeigt (beispielsweise illegale Schrottplätze, die den Grundwasserspiegel verseuchen, versiegelte Auen usw.).

Worin liegt nun die besondere Qualität dieses Vorhabens? Was bedeutet es für eine 'Erziehung zum Leben'?

Bemerkenswert scheint mir vor allem zweierlei: Zum einen wird hier die fachwissenschaftliche Systematik schulischen Lernens durchbrochen und öffnet sich für einen lebensbezogenen Problemzusammenhang<sup>16</sup>. Dieser Problemzusammenhang - die Trinkwasserversorgung einer Stadt und somit die ökologische Qualität des Lebens dort - ist nicht nur von schulischem Interesse. Sie gehört zu den Herausforderungen, denen sich Jugendliche und Erwachsene gleichermaßen stellen müssen. Die Untersuchung der örtlichen Gewässer scheint mir im übrigen auch dann sinnvoll, wenn sie in ihren Ergebnissen nicht mehr zu Überraschungen führt: Für die Beteiligten selbst bedeutet es wohl immer noch und immer wieder ein Aha-Erlebnis, wenn die in der Öffentlichkeit, aber auch im eigenen Alltagsleben verdrängten ökologischen Probleme sichtbar und gleichsam handgreiflich begegnen.

Diese Qualität des Vorhabens im Sinne der Öffnung für aktuelle Herausforderungen des Lebens und Überlebens wird zum anderen verstärkt durch die (lokal-)politische Dimension des Projektes. Die Jugendlichen formulieren hier umsetzbare Vorschläge, die zumindest teilweise von der Lokalpolitik aufgegriffen und realisiert werden.

Das zweite Beispiel, das hier genannt werden soll, ist etwas ungewöhnlicher, besitzt aber ebenfalls Parallelen an anderen mir bekannten Schulen.

---

16 Bei dem hier gemeinten Lebensbezug des Lernens handelt es sich offenbar nicht um das von T. Ziehe in seinem Tagungsbeitrag kritisch befragte Lernen im Sinne der Schülerorientierung. Wie der Projektzusammenhang zeigt, wird hier - auch jenseits herkömmlicher Fächergrenzen - eine Ernsthaftigkeit des Lernens und Arbeitens erreicht, die auch für heutige Jugendliche faszinierend bleibt.

Es ist ein Projekt, das durch seinen Vergangenheitsbezug in diesem Jahr 1995 mit seinen zahlreichen Gedenktagen besonderes Gewicht erhält.

Im Zentrum des Projekts steht eine "Carl-Peters-Straße" und damit die Geschichte des deutschen Kolonialismus. Eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern ist auf die fragwürdige Namensgebung und das damit verbundene Erinnern und Gedenken an eine politisch zweifelhafte Person gestoßen. Carl Peters, geboren 1856, gründete 1884 die "Gesellschaft für deutsche Kolonisation", in deren Auftrag er dann das Kerngebiet der späteren Kolonie Deutsch-Ost im mittleren Tansania erwarb. Als Vertreter einer aggressiven Kolonialpolitik wurde er 1891 Reichskommissar für die Kolonie. Sechs Jahre später wurde er wegen Pflichtverletzung entlassen und verlor Titel samt Pension. Später, unter der Herrschaft Kaiser Wilhelms, und später nochmals, von den Nationalsozialisten, wurde er rehabilitiert.

Aufgrund historischer Recherchen, in denen die entsprechenden Hintergründe von den Schülerinnen und Schülern erarbeitet wurden, wurde dann der Namensgebung auch öffentlich widersprochen. In einem Brief an den Oberbürgermeister der Stadt geben sie ihrem Vorschlag auf Namensänderung Ausdruck, untermauert mit den Ergebnissen ihrer geschichtlichen Nachforschungen. Mit dem Vorbehalt, daß die Anwohner der Straße befragt werden müßten, stimmt der Stadtrat zu. Die finanziellen Folgen (neue Schilder, Adressenumstellung usw.) sollen aber ggf. zu Lasten der Anwohner gehen. Die Anwohner lehnen ab. Die Schüler gehen an die Öffentlichkeit. Berichte im Fernsehen, im Rundfunk und in einer überregionalen Wochenzeitung sind das Ergebnis. - Der Stadtrat beschließt darauf, die Straße endgültig umzubenennen. Einige Anwohner erheben jedoch Klage gegen den Beschluß. Sie sprechen den Jugendlichen öffentlich Kompetenz und Berechtigung für ihre Vorschläge ab. Der Ausgang des Rechtsstreits ist noch offen.

Auch hier möchte ich die Frage stellen, was dieses Projekt für eine 'Erziehung zum Leben' bedeutet.

Die Bedeutung des Vorhabens im Sinne der demokratischen Erziehung ist offensichtlich. Ich will sie deshalb nicht weiter erörtern. Eigens hervorheben möchte ich jedoch die Frage des Gedenkens, die hier aufbricht. Über das Problem hinaus, wem in welcher Weise gedacht werden soll, geht es um den Umgang mit Vergangenheit - um Nationalstolz und deutsche Geschichte. Um es mit den Worten des damaligen Bundespräsidenten von Weizsäcker in seiner Rede im Jahre 1985 zum Gedenken des Endes des

Zweiten Weltkriegs<sup>17</sup> zu sagen: Es geht um die Frage historischer Schuld, Verantwortung und Haftung für das Tun früherer Generationen. - Die Form, in der mit der historischen Gestalt Carl Peters umgegangen wird, wie ihre Bedeutung zwischen den Generationen verhandelt wird, ist wohl exemplarisch auch für den Umgang etwa mit dem Nationalsozialismus und den vom Nationalsozialismus angerichteten Greuelthaten.

\*

Wozu erzieht hier das Schulleben? Was bedeuten solche Projekte für eine 'Erziehung zum Leben'? In einem weiteren Schritt will ich versuchen, die bei solchen Beispielen zu gewinnenden Einsichten zu verallgemeinern. In dieser Absicht formuliere ich Kriterien für die Gestaltung von Schulleben.

### **3. Kriterien für die Gestaltung von Schulleben - oder: Wie das Schulleben erziehen soll**

Kriterien, wie ich sie jetzt beschreiben will, lassen sich natürlich nur bedingt aus einzelnen Beispielen entwickeln. Im Hintergrund stehen für mich die Ambivalenzen, die sich aus dem Überblick der Arbeitsgruppe Bildungsbericht ergeben, aber auch die pädagogische Diskussion über das Schulleben, wie sie sich seit dem 19. Jahrhundert entwickelt hat<sup>18</sup>. Drei Kriterien bzw. Probleme erscheinen mir besonders wichtig:

Ein erstes Problem tritt offenbar dann auf, wenn das Schulleben lediglich ein Anhängsel der Schule darstellt - wenn es mit dem Unterricht als dem vermeintlich einzigen und eigentlichen Zentrum von Schule nicht verbun-

---

17 R. von Weizsäcker: Ansprache am 8. Mai anlässlich des 40. Jahrestages der Beendigung des Zweiten Weltkrieges. In: U. Gill/W. Steffani (Hg.): Eine Rede und ihre Wirkung, Berlin 1986.

18 Über die bereits genannte Literatur hinaus bietet vor allem E. Weber: Das Schulleben und seine erzieherische Bedeutung, Donauwörth 1979 Ansätze zu einer systematisch-pädagogischen Reflexion. Zum historischen Überblick vgl. für das 19. und frühe 20. Jahrhundert Schubert, a.a.O., sowie, für die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts, R. Lassahn (Hg.): Das Schulleben, Bad Heilbrunn 1969; vgl. auch K.E. Nipkow/F. Schweitzer (Hg.): Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation, bes. Bde. 2/1 und 2/2, Gütersloh 1994 zur religionspädagogischen Diskussion.

den ist. Ich bezeichne dies als ein sektorales Verständnis. Für dieses Verständnis stellt das Schulleben einen abgetrennten Bereich oder Sektor dar - von mehr oder weniger nebensächlicher Bedeutung, nachrangig jedenfalls in zeitlicher Hinsicht und von den Ressourcen her. Davon zu unterscheiden ist dann ein dimensionales Verständnis, demzufolge das Schulleben übergreifend - als Dimension der Schule insgesamt - begriffen wird. Die Frage nach der Qualität von Schulleben stellt sich dann nicht erst am Nachmittag oder bei Arbeitsgemeinschaften - sie stellt sich im Unterricht ebenso wie beim morgendlichen Schulbeginn oder in den Pausen<sup>19</sup>. - Dimensionale Qualität von Schulleben, so heißt deshalb mein erstes Kriterium.

Das zweite Kriterium erwächst aus der Aufgabe des Verbindens von Unterricht und Leben. Zwei Gesichtspunkte spielen dabei eine Rolle: Wenn das Schulleben nicht nur nebenher laufen, wenn es dem Unterricht nicht nur unverbunden gegenüberstehen soll, dann ist auch nach inhaltlichen Verbindungen zwischen Unterricht und Schulleben zu fragen. In der pädagogischen Tradition wird davon gesprochen, daß das Schulleben als Probe auf den Unterricht anzusehen sei<sup>20</sup>: Können die Schülerinnen und Schüler mit dem, was sie im Unterricht gelernt haben, selbständig umgehen? Sind sie fähig geworden zu einer auch praktischen Anwendung? Oder, stärker im Blick auf die ethische Erziehung hin formuliert: Sind Werthaltungen bloß abstrakte Theorie, oder bewirken sie auch etwas für "Umgang und Erfahrung"?

Die angestrebte Verbindung von Schule und Leben kann aber kaum gelingen, wenn sie allein innerschulisch vollzogen werden soll. Daran ändert auch ein Schulleben, das als Probe auf den Unterricht verstanden wird, nur wenig. Hinzukommen muß als zweites ein Überschreiten der Schulgrenzen, eine Öffnung von Schule, wie es heute genannt wird. Bei den beiden Beispielen aus dem Förderprogramm Demokratisch Handeln wird dies sehr deutlich: Ihre besondere - demokratische - Qualität gewinnen sie erst durch ein aktives Eingreifen in den Raum von (Lokal-)Politik und

---

19 U.a. an dieser Stelle ist auf die ausführliche Darstellung in dem Beitrag von M. Bönsch zu verweisen.

20 Vgl. Schubert, a.a.O. 216f.

politischer Entscheidungsfindung. - Mein zweites Kriterium bezieht sich deshalb auf diese doppelte Öffnungs- und Verbindungsleistung: Die pädagogische Gestaltung des Schullebens bemißt sich sowohl am inhaltlichen Bezug auf den Unterricht als auch an der Öffnung von Schule. Ich bezeichne dies als das Kriterium von Öffnung und Verbindung bzw. der Vernetzung.

Mein drittes Kriterium hat mit einer Gefahr zu tun, die unmittelbar aus der heutigen Form administrativer Vorgaben für die Schule erwächst. Solche Vorgaben regulieren mit mehr oder weniger großer Dichte die Inhalte des Unterrichts - das Schulleben hingegen stellen sie frei. Nun wäre es gewiß nicht sinnvoll, wenn auch noch Lehrpläne oder Richtlinien für das Schulleben gemacht werden sollten. Aber es ist auch nicht zu übersehen, daß das Verhältnis von Unterricht und Schulleben heute leicht einer Zweiteilung von Pflicht und Beliebigkeit anheim fällt. Unterricht ist Pflicht - das Schulleben eine Spielwiese. Wenn das Schulleben ernst genommen werden soll, dann muß auch darüber nachgedacht werden, was jenseits solcher Beliebigkeit im Leben einer Schule nicht fehlen darf. Gibt es Themen etwa im Sinne der neuen Diskussion über Allgemeine Bildung<sup>21</sup>, die dort Verbindlichkeit konstituieren könnten? Für die beiden Beispiele, die ich beschrieben habe, kann diese Frage wohl bejaht werden. Ökologische Fragen und ebenso die ethisch reflektierte Auseinandersetzung mit Geschichte gehören gewiß zu den Schlüsselthemen oder Schlüsselproblemen, die nach heutigem Verständnis den Umkreis von Bildung bestimmen. - Neben der dimensionalen Qualität des Schullebens und seiner Öffnungs- und Verbindungsaufgabe nenne ich deshalb als drittes Kriterium ausdrücklich die Bildungsqualität des Schullebens. Schulleben ist erst dann angemessen gestaltet und entkommt erst dann der Beliebigkeit, wenn seine Bildungsbedeutung wahrgenommen wird.

An der Bildungsbedeutung des Schullebens ist dann auch zu bemessen, wo das heutige Schulleben besondere Defizite aufweist und wo ein ent-

---

21 Vgl. dazu W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim/Basel 1985; Comenius-Institut (K. Goßmann) (Hg.): Reformziel Grundbildung, Münster 1986.

sprechender Handlungs- und Reformbedarf sich abzeichnet. Daraus ergibt sich mein letzter Punkt:

#### 4. Weiterentwicklung des Schullebens: Zwei exemplarische Perspektiven

Vergleicht man die in der Pädagogikgeschichte ausgebildeten Entwürfe und Erfahrungen etwa mit dem oben wiedergegebenen Überblick der Arbeitsgruppe Bildungsbericht, so fällt auf, daß bestimmte Aufgaben des Schullebens weggefallen und gleichsam vergessen worden sind. Das gilt zunächst und besonders deutlich für die Frage der Schulverfassung und der demokratischen Gestalt von Schule als Institution.

In einer der klassisch gewordenen Darstellungen aus der Reformpädagogik - bei Gustav Wyneken - heißt es<sup>22</sup>:

Die "Institution für offene Aussprache ist bei uns die 'Schulgemeinde'. Sie wird einberufen durch die Direktion oder wenn mindestens ein Drittel der beteiligten Stimmberechtigten eine Tagung fordert. Sie tagt in parlamentarischen Formen, will aber weder Parlament spielen noch etwa Rededebatten dienen. Sie besteht aus sämtlichen Erziehern und Zöglingen. Ihr werden grundsätzlich alle Dinge zur Beratung und Beschlußfassung überwiesen, die nicht durch ihre technische Beschaffenheit der Direktion oder der Lehrerkonferenz zufallen. In der Schulgemeinde herrscht für alle Redefreiheit, das Stimmrecht ist jedoch nach dem Alter, bzw. den Klassen abgestuft, wobei nicht ausgeschlossen ist, daß jemandem, der ein besonderes Verständnis und Interesse betätigt, durch Beschluß das Stimmrecht einer höheren Klasse verliehen wird. Es ist selbstverständlich, daß es keinen anderen Modus des Beschlußfassens geben kann, als durch Abstimmung und Mehrheit".

Ich zitiere den Reformpädagogen Wyneken hier nicht einfach als Vorbild für unsere eigene Gegenwart (wobei ich mich auf die kritische Diskussion über die "Klassizität" der Reformpädagogik an dieser Stelle nicht weiter einlassen will<sup>23</sup>). Worauf es mir ankommt, ist die Frage, die damals so deutlich gestellt wurde und die wir heute beim Schulleben so leicht übergehen: die Frage nämlich nach der demokratisch-ethischen Qualität von

---

22 G. Wyneken: Vom Heime der Jugend. In: Lassahn, a.a.O. 37.

23 Vgl. dazu zuletzt das Themenheft "Reformpädagogik" der Zeitschr. für Pädagogik (4/94).

Schulleben und Schulverfassung. In der Breite haben wir m.E. heute in Schule und Schulleben nichts vorzuweisen, wodurch diese Frage positiv beantwortet werden könnte. Lediglich einzelne Schulversuche wie besonders die "Schule als gerechte Gemeinschaft" - die 'Just Community' im Sinne von L.Kohlberg und F.Oser<sup>24</sup> - können hier angeführt werden. In diesem Punkt sehe ich eines der entscheidenden Defizite des heutigen Schullebens: Eine demokratische Gestaltung von Schule ist nicht in Sicht - die üblichen Formen der Schülermitverwaltung erweisen sich als eher kontraproduktiv. Für eine Erziehung im Sinne des Aufbaus eines demokratischen Ethos scheint mir das fatal. Die Aufgabe einer von den Jugendlichen und Erwachsenen gemeinsam getragenen Gestaltung von Schule gehört deshalb zu den zentralen Herausforderungen einer Weiterentwicklung des Schullebens.

Dabei ist weder an eine bloße Ausweitung der Beteiligungsquoten in den entsprechenden Gremien gedacht noch an eine naive Übertragung von Entscheidungsbefugnissen auf die Schülerinnen und Schüler, was gewiß nur eine Überforderung bedeuten könnte. Wie etwa der erwähnte Schulversuch der "gerechten Gemeinschaft" zeigt, ist eine Demokratisierung von Schule nur als Ergebnis eines langen Prozesses vorstellbar. Wichtig ist allerdings, daß der demokratische Entscheidungsprozeß in die Schule und ihren Alltag selbst hineinverlagert und mit solchen Themen und Problemen verbunden wird, die für die Kinder und Jugendlichen bedeutsam sind.

Gleichsam hinter oder unterhalb der Ebene der Schulverfassung liegt dann noch eine weitere Problemebene - ein weiterer Aspekt des Schullebens, der heute vergessen zu werden droht. Gemeint ist die Frage nach dem gemeinsamem Leben, ohne das auch die beste Schulverfassung nicht greifen kann. In der Reformpädagogik spielt an dieser Stelle bekanntlich der Begriff der 'Gemeinschaft' eine große Rolle - und diese Rolle ist nicht unproblematisch. Der Gemeinschaftsbegriff kann zu einem un- oder sogar anti-demokratischen Rückzugsbegriff werden, mit politischer

---

24 Für eine Beschreibung dieses Schulversuchs s. F. Oser: Lernen durch die Gestaltung des Schullebens - Der Ansatz der "Gerechten Gemeinschaft". In: U. Steffens/T. Bargel (Hg.): Erziehung und Demokratie in der Schule. (Beiträge aus dem Arbeitskreis "Qualität von Schule" Heft 7), Wiebaden/Konstanz (HIBS) 1993, 27-37 sowie, ausführlicher, F. Oser/W. Althof: Moralische Selbstbestimmung, Stuttgart 1992, 337ff.

Anfälligkeit für alle Arten von Gemeinschaftsideologie<sup>25</sup>. Aber das ist eben nur die eine Seite. Die andere Seite liegt darin, daß Schule zum einen selbst auf die Ausbildung eines gemeinsamen Lebens angewiesen ist und daß sie zum anderen vor der Aufgabe steht, das gemeinsame Leben in der Gesellschaft als ein humanes Zusammenleben vorzubereiten.

Dieser Gedanke ist weit älter als die Reformpädagogik des 20. Jahrhunderts und geht auch dem problematischen Gemeinschaftsdenken dieser Zeit schon lange voraus. In prägnanter Form findet er sich bereits in F. Schleiermachers schultheoretischen Bestimmungen aus dem Jahre 1826. Dort nämlich heißt es, daß eine 'Erziehung zum Leben' - Schleiermacher selbst nennt es die 'Bildung der Gesinnung' - nur möglich sei, wenn die Jugend jenseits der Familie ein "Gemeingefühl" ausbilden könne. Dies aber setze voraus, daß "ein gemeinsames Leben für die Jugend" organisiert wird, eben weil nur so "das Gemeingefühl erregt und entwickelt werden kann"<sup>26</sup>.

So verstanden stellt das 'gemeinsame Leben der Jugend' auch heute noch eine Grundaufgabe für das Schulleben dar, besonders in den Hinsichten, in denen ein 'Gemeingefühl' bis heute nicht gesichert ist. Besonders schlecht bestellt ist es um das Gemeingefühl etwa dort, wo es um das Zusammenleben von Deutschen und Ausländern geht. Genau hier aber scheint auch das Schulleben am wenigsten zu funktionieren. Dem Max-Planck-Bericht zufolge "läßt sich bei Hauptschulen ein negativer Zusammenhang zwischen der Höhe des Ausländeranteils und der Angebotsbreite außerunterrichtlicher Aktivitäten nachweisen"<sup>27</sup>. Demnach gilt: Je größer der Ausländeranteil, desto weniger ausgeprägt das Schulleben! Dieser negative Zusammenhang sei zwar nur schwach, aber m.E. macht er doch deutlich, daß das Schulleben als Ermöglichung gemeinsamen Lebens genau dort dünn wird, wo es am dringendsten gebraucht würde.

---

25 In der pädagogischen Diskussion ist dies natürlich bekannt, vgl. etwa J. Oelkers: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte, Weinheim/München 1989, 157ff.

26 Schleiermacher, a.a.O. 221.

27 Arbeitsgruppe Bildungsbericht, a.a.O. 250.

Mit Recht kann allerdings auf gegenläufige Beispiele verwiesen werden, bei denen gerade Hauptschulen die Herausforderungen einer multikulturellen Gesellschaft bzw. Schülerschaft aufgenommen haben. Durch die statistischen Angaben, die auf Selbstaussagen der Schulleitungen beruhen, wird dies auch nicht in Zweifel gezogen. Umgekehrt können die Einzelbeispiele auch nicht als Einwand gegen die statistische Tendenz (die den Einzelfall nie betrifft) angeführt werden. Gefragt werden könnte allerdings, ob die bei empirischen Untersuchungen in der Regel stets eine Zeit zurückliegenden Ergebnisse durch aktuelle Entwicklungen bereits wieder überholt worden sind. Im vorliegenden Falle wäre dies gewiß erfreulich, sollte jedoch - schon aufgrund der politischen Zusammenhänge - nicht vorschnell und ohne entsprechende Belege angenommen werden.

Angesichts der statistischen Befunde scheint es mir dringend erforderlich, heute darüber nachzudenken, ob und wie interkulturelles Lernen im Schulleben verstärkt etabliert werden kann. Und meines Erachtens dürfte dabei auch die schwierigste Dimension, die beim interkulturellen Lernen fast immer ausgeklammert wird, nicht vergessen werden: interreligiöses Lernen und besonders die Begegnung mit dem Islam. Das Fremdeste am Fremden ist seine Religion.

\*

Schulleben als Erziehung zum Leben? - so heißt die Frage, die mir gestellt war. M.E. läßt sich diese Frage nicht in nur einem Sinne beantworten: Schule erzieht schon immer zum Leben - die Frage ist nur, zu welchem Leben sie erzieht. Von dieser Ambivalenz ist das Schulleben nicht auszunehmen. Auch wenn die Pflege des Schullebens gerade aus der Frage nach der Überwindung schulischer Erziehungsdefizite entspringt und insofern bei der Ambivalenz von Schule ansetzt, ist heute doch mit Formen des Schullebens zu rechnen, die einen pädagogischen Anspruch unterbieten - entweder

- weil sie einem lediglich sektoralen Verständnis folgen,
- weil sie weder mit dem Unterricht noch mit der Umwelt der Schule verbunden sind oder
- weil sie keinen Bildungsanspruch erheben (können).

Optimismus, wie er aus dem Max-Planck-Bericht spricht, scheint mir wenig begründet, umso größer hingegen die Gefahr, daß das Schulleben

heute hinter den mit ihm in Geschichte und Gegenwart verbundenen Erwartungen zurückbleibt.

Wenn ich am Ende dennoch Grund zu verhaltenem Optimismus sehe, so deshalb, weil sich - etwa an den genannten Beispielen aus dem Förderpreis Demokratisch Handeln oder an Schulversuchen zur Gerechten Gemeinschaft - Entwicklungsperspektiven erkennen lassen, deren Fortsetzung mir für Jugend, Schule und Gesellschaft gleichermaßen wichtig scheinen. Schule als gemeinsames Leben und Schule als gemeinsam verantwortetes Leben - darin liegen für mich Herausforderung und Chance des Schullebens heute. Und genau hier sehe ich einen Auftrag der Schule, der weder durch konkurrierende Institutionen eines "freien" Bildungsmarkts noch durch die neuen Technologien von Cyberspace und Internet übernommen werden kann.