

# Enzyklopädie Erziehungswissenschaft

Handbuch und Lexikon der Erziehung  
in 11 Bänden und einem Registerband

Herausgegeben von  
Dieter Lenzen

unter Mitarbeit von  
Agi Schröder

Klett-Cotta

# Enzyklopädie Erziehungswissenschaft

- Band 1: Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung  
hg. von Dieter Lenzen und Klaus Mollenhauer
- Band 2: Methoden der Erziehungsforschung  
hg. von Henning Haft und Hagen Kordes
- Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts  
hg. von Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer
- Band 4: Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts  
hg. von Gunter Otto und Wolfgang Schulz
- Band 5: Organisation, Recht und Ökonomie des Bildungswesens  
hg. von Martin Baethge und Knut Nevermann
- Band 6: Erziehung in früher Kindheit  
hg. von Jürgen Zimmer
- Band 7: Erziehung im Primarschulalter  
hg. von Klaus-Peter Hemmer und Hubert Wudtke
- Band 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I  
hg. von Ernst-Günther Skiba, Christoph Wulf und Konrad Wünsche
- Band 9: Teil 1 und 2: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule  
und Beruf  
hg. von Herwig Blankertz, Josef Derbelov,  
Adolf Kell und Günter Kutscha
- Band 10: Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule  
hg. von Ludwig Huber
- Band 11: Erwachsenenbildung  
hg. von Enno Schmitz und Hans Tietgens
- Band 12: Gesamtregister

**Enzyklopädie  
Erziehungswissenschaft**

**Band 1**

**Theorien und Grundbegriffe der  
Erziehung und Bildung**

Herausgegeben von  
Dieter Lenzen  
Klaus Mollenhauer

Gedruckt mit Unterstützung des Zentralinstituts für Unterrichtswissenschaften und  
Curriculumentwicklung der Freien Universität Berlin

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

**Enzyklopädie Erziehungswissenschaft:** Handbuch u. Lexikon d. Erziehung in 11 Bd.  
u. e. Reg.-Bd./hrsg. von Dieter Lenzen unter Mitarb. von Agi Schröder. – Stutt-  
gart: Klett-Cotta

NE: Lenzen, Dieter [Hrsg.]

Bd. 1. – Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung

**Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung** / hrsg. von Dieter Lenzen;  
Klaus Mollenhauer. – 1. Aufl. – Stuttgart: Klett-Cotta, 1983.

(Enzyklopädie Erziehungswissenschaft; Bd. 1)

ISBN 3-12-932210-8

NE: Lenzen, Dieter [Hrsg.]

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

Verlagsgemeinschaft Ernst Klett–J. G. Cotta'sche Buchhandlung

Nachf. GmbH, Stuttgart

© Ernst Klett, Stuttgart 1983 · Printed in Germany

Umschlag: Heinz Edelmann

Satz: Ernst Klett, Stuttgart

Druck: Druckhaus Dörr, Ludwigsburg

## Schule

**Geschichte und Begriff.** Schulen als Einrichtungen für Erziehung und Ausbildung der Kinder und Jugendlichen gab es schon in der Antike. Sie waren hauptsächlich für einen Teil der nachwachsenden Generation bestimmt: die freigebohrenen Kinder. Auch im Mittelalter waren die Kloster- und Domschulen zunächst für den Klerikernachwuchs bestimmt, und auch die Öffnung ihres Un-

terrichtsangebots für Laien (Kinder des Adels) erfaßte nur einen Bruchteil der Bevölkerung. Die in den Städten gegründeten Bürgerschulen für Handwerker und Kaufleute, die Schulgründungen der Reformation mit ihrem Anspruch, allen Gläubigen den Zugang zur Schrift zu verschaffen, und die Schulen der Gegenreformation (Jesuitenschulen) sprachen zwar weitere Bevölkerungskreise an, ließen aber große Bevölkerungsgruppen nicht über eine Unterwei-

sung im Lesen der Heiligen Schrift als Voraussetzung der Glaubenserziehung hinauskommen. Erst die Einführung der allgemeinen Schulordnungen und der allgemeinen Schulpflicht, die einherging mit der Bildung der Territorialstaaten im 16. bis 18. Jahrhundert, brachte die Voraussetzung für unser heutiges Verständnis der Schule als öffentlicher Pflichtveranstaltung für die nachwachsende Generation. Die Ausweitung des Handels, die zunehmende Industrialisierung und die Positivierung, Differenzierung und Verbreitung der Wissenschaften und wissenschaftlichen Technologien erforderten in steigendem Umfang und für immer größere Teile der Bevölkerung eine planmäßige Vermittlung von komplexen Lerninhalten außerhalb von Ernstsituationen.

Schule wird oft als Einrichtung zum Zwecke des Unterrichts verstanden. Unterricht ist die Organisation von systematisch (orientiert an der Komplexität der Lerngegenstände und der Lernvoraussetzungen auf der Seite der Schüler) aufgebauten, in der Regel von Ernstsituationen (zeitlich und räumlich) abgesonderten und in getrennten Zeitabschnitten für eine mehr oder weniger konstante Lerngruppe (Schüler) geplanten Lernprozessen. In modernen Gesellschaften wird Schule zu einer universellen Einrichtung, die (in Verbindung mit der Entstehung der Kindheit als gesellschaftlichem Status) die Gesamtheit der Kinder und Jugendlichen für tendenziell immer längere Zeit (Verlängerung der Pflichtschulzeit) erfaßt. Diese in der Regel in staatlicher oder kommunaler Trägerschaft, zumindest aber unter staatlicher Schulaufsicht stehenden Pflichtschulen werden ergänzt um nicht-obligatorische öffentliche und private Schulen, deren Aufgabenspektrum von einer breiten Grundbildung bis zur Vermittlung von Spezialqualifikationen (zum Beispiel in Fahrschulen, Musikschulen und Sprachschulen) reicht. – Schulpädagogische Aussagen über die

Schule beziehen sich meist mehr oder weniger ausdrücklich auf die öffentlichen oder unter öffentlicher Aufsicht stehenden Primär- oder Sekundarschulen. Auch unter dieser Beschränkung ist wegen der Vielzahl von Schulstufen, Schulformen und Schultypen und wegen des geschichtlichen Wandels des Schulwesens eine Generalisierung von Aussagen über Schule sehr schwierig. In diesem Sachverhalt liegt wohl ein gewichtiger Grund dafür, daß alle Ansätze zu einer Theorie der Schule bisher nur eine begrenzte Verallgemeinerung ihrer Aussagen zulassen. Da außerdem verschiedene Wissenschaften (wie Pädagogik, Soziologie, Ökonomie, Geschichtswissenschaft) unterschiedliche Aspekte von Schule mit unterschiedlichen Begriffssystemen und unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen thematisieren, ohne daß eine theoretische Integration der disziplinären Zugriffe möglich ist, bleibt jeder Versuch einer Theorie der Schule aspekthaft und fragmentarisch (vgl. FINGERLE 1973, KRAMP 1973). ADL-AMINI (vgl. 1976, S. 108 f.) vertritt sogar die angesichts zahlreicher Versuche zu einer Theorie der Schule überraschende Auffassung, daß der Begriff „Theorie der Schule“ völlig überflüssig und leer sei.

**Pluralität von Lernorten.** Die vor allem durch die Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates angeregte Diskussion um die Lernorte (beim Bildungsrat: Schule, Betrieb, Lehrwerkstatt, Studio) hat die Aufmerksamkeit auf den Sachverhalt gelenkt, daß neben dem Lernort Schule mit der durch den sozialen, kulturellen und technologischen Wandel bedingten Notwendigkeit zu systematischer Unterweisung auch andere Einrichtungen institutionalisiert wurden, in denen Lernprozesse in einer der Schule vergleichbaren Weise stattfinden (vgl. MÜNCH 1977). Auch die Berufsausbildung in Betrieb und Lehrwerkstatt wird in der Gegen-

## Schule

wart um der Systematik und Vollständigkeit willen häufig von Ernstsituationen abgelöst und in einer von den auftragsgesteuerten Leistungen der Betriebe unabhängigen Lernsequenz organisiert. Angesichts solcher Verschulung außerschulischer Lernprozesse wird die bisherige Zuständigkeit der Lernorte fragwürdig: Bisher außerschulische Lernprozesse wie der betriebliche Teil der dualen Berufsausbildung können bei starker Systematisierung und Loslösung von Ernstsituationen der Schule, etwa einem schulischen Berufsgrundbildungsjahr, zugewiesen werden, und früher rein schulischer Unterricht kann in Betriebe (wie Erkundungen und Projekte im Fach Polytechnik/Arbeitslehre) oder in Lehrwerkstätten (beispielsweise Laborunterricht in naturwissenschaftlichen Schulfächern) verlagert werden.

**Schonraum oder Ernstsituation.** Unter dem Gesichtspunkt, daß in Schulen für Kinder und Jugendliche die Anforderungen gesellschaftlicher Gruppen nicht unmittelbar wirken, sondern nach pädagogischen Kriterien gewichtet, verändert und auch abgewiesen werden, können die Primar- und Sekundarschulen als Schonraum für die nachwachsende Generation verstanden werden (vgl. FÜRSTENAU 1969, S. 16; vgl. STEINDORF 1972, S. 52 f.). In diesem Verständnis der Schule als Ort, in den die Zwänge des Lebens nicht hineinwirken, ist im Kern eine seit der Antike überlieferte Bedeutung der Schule als Ort der Muße festgehalten. Eine solche Auffassung von der Schule als Schonraum ist in der schulpädagogischen Diskussion allerdings umstritten: Schule stellt als Ort gesellschaftlicher Statuszuweisung Leistungsanforderungen, organisiert Prüfungen und vermittelt Berechtigungen. Stofffülle, Überbürdung, Schulstreß, Schulversagen und Schulangst sind alte und zugleich doch noch aktuelle Themen dieser Diskussion. Die sozialen Funktionen der Schule und psychischen

Folgen schulischer Anforderungen weisen auf den Ernstcharakter des gesellschaftlich organisierten Lernens hin (vgl. v. HENTIG 1969, S. 53; vgl. STEINDORF 1972, S. 53). – Gegen die Bewahrung der Kinder und Jugendlichen vor den Möglichkeiten und Risiken nichtmediatisierter Ernst-Erfahrung, also gegen die Pädagogisierung aller Erfahrung in einer Schule als Schonraum, wendet sich die Schulkritik (Forderung nach einer Entschulung der Schule). Sie wendet sich zugleich gegen die ungebrochene Übernahme gesellschaftlicher Anforderungen: Mit der Forderung nach Entschulung ist auch die Kritik an auf sozialen Rang ausgerichteten Lernangeboten und die Kritik an dem Warencharakter von Lerngegenständen verbunden. Die Lerninhalte sollten nicht nur einen Tauschwert im Blick auf Berechtigungen und sozialen Rang, sondern auch einen Gebrauchswert im Blick auf die Anforderungen der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen haben. Die Forderung nach Überwindung der Trennung der Schule vom Leben geht einher mit der Abweisung einer stark zertifikatsbezogenen oder am Lernmittelmarkt orientierten Organisation von Lernprozessen (vgl. v. HENTIG 1971, ILLICH 1972).

**Schule als gesellschaftliche Einrichtung.** Als soziales System hat die Schule nach innen die Merkmale formaler Organisation: eine starke innere Differenzierung (Gliederung nach Formen, Zweigen und Bildungsgängen; Klassen- und Kurssysteme; Spezialisierung des Personals beispielsweise im Fachlehrersystem; Hierarchie der Stellen: Schulleiter, Stufenleiter, Klassenlehrer) und eine generalisierte Mitgliedermotivation des professionalisierten Personals (beispielsweise über einen Beamtenstatus oder durch die Verinnerlichung pädagogischer Werte über eine institutionalisierte Lehrerbildung – vgl. BIDWELL 1965, FELDHOFF 1974, LUHMANN 1969). – Die

Funktionen der Schule nach außen (im Blick auf die Gesamtgesellschaft) werden häufig unter den Aspekten Qualifizierung, Selektion und Legitimation beschrieben (vgl. FEND 1974, HURRELMANN 1975). Qualifizierung ist die Vorbereitung auf die Bewältigung von Lebenssituationen (beispielsweise auf berufliche Anforderungen). Selektion deutet auf die Auslese durch die Schule, die in engem Zusammenhang mit der Zuweisung eines sozialen Status steht. Das Verständnis der Schule als zirkulärer Sozialisationsinstanz (vgl. ROLFF 1972, S. 36) sieht die schichtenspezifische Sozialisation in der Familie und die schulische Sozialisation und Selektion in der Weise zusammenwirken, daß eine hohe Wahrscheinlichkeit für den Wiedereintritt des Heranwachsenden in seine soziale Herkunftsschicht gegeben ist. Im gleichen Sinne ist auch die Schule als Ort von Karrieren abweichenden Verhaltens zu verstehen (vgl. BRUSTEN/HURRELMANN 1973, HOMFELDT 1974). Die Legitimationsfunktion (auch als Integrationsfunktion bezeichnet) spricht den Sachverhalt an, daß Schulen in der Regel die Integration in die Gesellschaft durch die Vermittlung gesellschaftlicher Grundwerte leisten (Loyalität zu gesellschaftlichen und politischen Normen). Schule hat in diesem Rahmen auch eine Mittlerfunktion zwischen den partikularistischen Wertorientierungen der Familie und den universalistischen Wertorientierungen der (industrialisierten, demokratischen) Gesellschaft (vgl. PARSONS 1968).

**Schule als Ritual.** Von Kritikern der öffentlichen Schulen wird der obligatorische Schulunterricht als Ritual bezeichnet, das durch das stufenweise Aufrücken die nachwachsende Generation zur Anerkennung gesellschaftlicher Rangordnungen, zur Geringschätzung nicht-institutionalisierten Lernens führe und durch streng altersbezogene Lernangebote den Status der Kindheit geschaffen

habe und aufrechterhalte (vgl. ILLICH 1972). – Aus psychoanalytischer Sicht stellt FÜRSTENAU (vgl. 1969) das „Lehrgangssystem der Schule“ als „in hohem Maße ritualisiert“ dar. Durch die Ritualisierung werden zusammengehörige Lerninhalte voneinander isoliert und affektiv neutralisiert, so daß Störungen des Schulunterrichts durch die noch wenig beherrschten Triebe der Schüler abgewendet werden. Die Schule hat jedoch nach Fürstenau gleichwohl affektive Wirkungen (Desinteresse an der Schule), die den offiziellen Zielen der Schule zuwiderlaufen. Wie Fürstenau geht auch WELLENDORF (vgl. 1973) der Frage nach, wie in die Schule alte, in den Biographien der Lehrer und Schüler bewahrte Konfliktkonstellationen eingebracht und wiederbelebt werden. In einer umfangreichen Analyse schulischer Rituale (Schulfeiern, schulische Leistungsrituale) zeigt er die Gefahr auf, daß durch Verhinderung von sprachlicher Verständigung über den Sinn der Rituale und durch das Festhalten an familiären Formen der Konfliktbewältigung eine Integration neuer Erfahrungen in die eigene Biographie und eine Identitätsfindung der Schüler sehr erschwert werden. Die so gegebene Gefahr einer Infantilisierung für Lehrer und Schüler widerspreche den offiziellen schulischen Zielen.

**Funktionen der Schule für die Schüler.** Die Schule hat im Blick auf die Schüler *edukative* (Unterricht und Erziehung, gerichtet auf die Entwicklung der Persönlichkeit – faktisch oft stark auf die kognitive Entwicklung ausgerichtet, doch grundsätzlich auch die moralische Entwicklung und die Herausbildung einer Ich-Identität einschließend), *kompensatorische* (Ausgleich von Lernbeeinträchtigungen und -behinderungen und von Sozialisationsdefiziten, die durch außerschulische Instanzen bedingt sind, beispielsweise durch fehlende Anregungen und Förderung in Familien oder in

## Schüler

Ausbildungsbetrieben) und *präventive* Funktionen (zum Beispiel Bewahrung von Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz in einem zehnten Vollzeitschuljahr vor den „Gefahren der Straße“). – Durch die Mehrdimensionalität schulischer Funktionen (die oben schon mit anderen Aspekten im Blick auf die Gesamtgesellschaft deutlich wurde) wird erkennbar, daß jede Nominaldefinition, die Schule allein vom Zweck des Unterrichts her bestimmt, zu eng und daher

nur vorläufig ist. Zugleich zeigen die genannten Funktionen, daß Ziele und Leistungen von Schule und Jugendhilfe (hier besonders: Jugendarbeit) sich überschneiden. Ansätze, die historisch gewordene und juristisch gefestigte Abgrenzung von Schule und Jugendhilfe zu überwinden, werden in Modellversuchen zur Schulsozialarbeit verfolgt (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1978).

ADL-AMINI, B.: Schultheorie – Geschichte, Gegenstand und Grenzen, Weinheim/Basel 1976. BIDWELL, CH. E.: The School as a Formal Organization. In: MARCH, J. G. (Hg.): Handbook of Organizations, Chicago 1965, S. 972 ff. BRUSTEN, M./HURRELMANN, K.: Abweichendes Verhalten in der Schule. Eine Untersuchung zu Prozessen der Stigmatisierung, München 1973. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Schulsozialarbeit. Erste Erfahrungen und einige Konsequenzen aus den Modellversuchen Sozialarbeit. Bildungsplanung, Heft 29, München 1978. DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen <sup>2</sup>1965. FELDHOFF, J.: Probleme einer organisationssoziologischen Analyse der Schule. In: HURRELMANN, K. (Hg.): Soziologie der Erziehung, Weinheim/Basel 1974, S. 245 ff. FEND, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule, Bd. 1, Weinheim/Basel 1974. FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische und systemtheoretische Beiträge zu einer Theorie der Schule, München 1973. FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: FURCK, C.-L. (Hg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim/Basel 1969, S. 9 ff. HENTIG, H. v.: Systemzwang und Selbstbestimmung. Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart <sup>2</sup>1969. HENTIG, H. v.: Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart/München 1971. HOMFELDT, H. G.: Stigma und Schule, Düsseldorf 1974. HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbek 1975. ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972. KRAMP, W.: Studien zur Theorie der Schule, München 1973. LUHMANN, N.: Gesellschaftliche Organisation. In: ELLWEIN, TH. u. a. (Hg.): Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Bd. 1, Berlin 1969, S. 387 ff. MÜNCH, J. (Hg.): Lernen – aber wo? Der Lernort als pädagogisches und lernorganisatorisches Problem, Trier 1977. PARSONS, T.: Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: PARSONS, T.: Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt/M. 1968, S. 161 ff. ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg <sup>3</sup>1972. STEINDORF, G.: Einführung in die Schulpädagogik, Bad Heilbrunn 1972. WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität, Weinheim/Basel 1973.

*Karlheinz Fingerle*

## Schüler

**Begriff.** Unter Schüler wird heute meist ein Besucher öffentlicher Pflichtschulen (oder von Angebotsschulen oder Privatschulen, die analog zu Pflichtschulen strukturiert sind) verstanden. Schüler sind in diesen Schulen meist Kinder, Jugendliche und zu einem geringen Teil

junge Erwachsene, die zu Gruppen (Jahrgangsklassen, Kursgruppen) zusammengefaßt sind und nach verschiedenen Kriterien (unter anderen: Lebensalter, erfolgreiches Absolvieren von Lernanforderungen einer Klassenstufe oder eines Kurses) innerhalb der Schule eine hierarchisch geordnete Sequenz inhaltlich bestimmter Lernanforderungen

durchlaufen, bis sie in der Regel das Ziel der Schule erreichen. Der geordnete Lehrgang ist nach LANGEVELD (vgl. 1968, S. 116 f.) von diesem Ziel (dem Bild des „Endschülers“) her aufzubauen. Die hierarchische Anordnung der Lehrinhalte war von der Antike übernommen und schon früh in der Lehrplangeschichte selbstverständlich. Schüler konnten im Altertum und im Mittelalter zu höheren Studien über eine Hierarchie von erlernbaren Künsten aufsteigen (vgl. DOLCH 1965, S. 184 ff.), doch bestand für Schüler bis zur Entstehung der Jahrgangsklassen kein Zwang, in einer relativ stabilen Lerngruppe gemeinsam einen nach Schwierigkeitsgraden abgestuften Unterricht zu durchlaufen (vgl. ARIÈS 1976, S. 231). Der gleichzeitige Besuch grundlegender und höherer Kurse war möglich (vgl. ARIÈS 1976, S. 235 ff.). Auch wurden im Mittelalter junge und alte (erwachsene) Schüler keineswegs getrennt unterrichtet (vgl. ARIÈS 1976, S. 221). Die Trennung und Zusammenfassung der Schüler zu Schulklassen wurde im 15. und 16. Jahrhundert durch die wachsende Schülerzahl notwendig (vgl. DOLCH 1965, S. 192, S. 202 ff.) und philosophisch-theologisch, entwicklungspsychologisch, politisch und schulorganisatorisch gerechtfertigt (vgl. FISCHER/MICHAEL 1973, INGENKAMP 1972). Seither wird als Schüler in der Regel ein Mitglied eines Kollektivs von ungefähr Gleichaltrigen verstanden.

Außerhalb des Pflichtschulwesens ist teilweise bis heute das ältere Verständnis des Schülers erhalten: Zusammenfassung von Jungen und Alten in Gruppen, individuelles Fortschreiten und Einzelunterricht, Möglichkeit zum Einstieg in eine höhere Stufe des Lehrgangs (wie in Fahrschulen, Segelschulen, Musikschulen). Jedoch richtet sich das Forschungsinteresse von Soziologie und Erziehungswissenschaft hauptsächlich auf die Schüler öffentlicher (Pflicht-)Schulen.

**Zögling/Edukand.** In der älteren Literatur wird teilweise, bei Aussagen über Schüler, der Begriff Zögling verwendet (vgl. RÖHRS 1968, S. 32 f., S. 200). Der Inhalt dieses Begriffs ist meist weiter als der des Schülers: Ursprünglich war er als Verdeutschung des französischen Wortes „*élève*“ auf die Insassen von Erziehungsanstalten oder auf die den Hofmeistern zur Erziehung anvertrauten Knaben (seltener: Zögling als Bezeichnung für Mädchen) bezogen (vgl. GRIMM/GRIMM 1954, Spalte 27 ff.). Zögling wurde innerhalb verschiedener Ansätze einer Theorie der Pädagogik zur umfassenden Bezeichnung desjenigen, der Ziel erzieherischer Bemühungen ist (vgl. FLITNER 1965, S. 86). Immer wieder zitiert wird aus Herbarts „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ der Satz: „Der Grundbegriff der Pädagogik ist die Bildsamkeit des Zöglings“ (HERBART 1965, S. 165; vgl. GRODDECK 1977, S. 25 f.). Seine Nachfolger, besonders Ziller, haben das Konzept des „erziehenden Unterrichts“ von Herbart übernommen und popularisiert. Durch die Formalstufen des Unterrichts sollte eine Einflußnahme auf den Willen des Zöglings gesichert werden. Unterricht ist nach Ziller als „Konstruktion des Zöglings“ zu planen (vgl. SCHWENK 1974, S. 36 ff.). Die Reformpädagogik, die sich vom Formalismus der Herbartianer abwendete, benutzte den Begriff Zögling weiter, weil er auf einen über die rein intellektuelle Unterweisung hinausgehenden Anspruch der Erziehung verweist, die im „pädagogischen Bezug“ zwischen Erzieher (Lehrer) und Zögling ein „Stück seines Lebens selbst“ zur Geltung kommen läßt (vgl. NOHL 1963, S. 130 ff.). BOKELMANN (1970, S. 189) bemerkte, daß der herkömmliche Begriff Zögling, „der teils alle, teils nur schwer erziehbare oder gefährdete Heranwachsende bezeichnet“, durch die Bezeichnung „Edukand“ abgelöst werde, die auf eine durch „Entwicklungsbedürftigkeit“ begründete „Erziehungs-

## Schüler

notwendigkeit“ hindeute. Diese in anthropologischer und erziehungstheoretischer Literatur verwendete Bezeichnung hat sich allerdings in schulpädagogischer Literatur und in der Alltagssprache der Schule nicht durchgesetzt. Die jetzt fast ausschließlich verwendete Bezeichnung „Schüler“ hat den Nachteil, daß nicht schon im Wort die Aufgabe der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ in der Schule (GRODDECK 1977, S. 15) angesprochen ist.

**Lebensweg des Kindes.** LANGEVELD (1968, S. 15) hat die Schule als „Lebensweg“ des Kindes beschrieben, in der das „Kindsein als Seinsmodus des Menschen“ gestaltet wird: Von der verantwortlichen Generation wird zusammen mit der lernenden die „historische Gestalt des menschlichen Seins nicht nur reproduziert, sondern auch produziert“. WILHELM (1969, S. 27) hat die Aussagen Langevelds pointiert und verkürzt zu: „Mit dem sechsten oder siebten Lebensjahr geht das kindliche Dasein in den zweiten ‚Modus des Menschseins‘ über: *das Schülersein*.“ Der „ehemalige Schüler [wird] die Schule nicht mehr los. Sie ist Teil seiner Konstitution, konstitutiver Teil seines kulturmenschlichen Seins geworden“ (LANGEVELD 1968, S. 155). Solche anthropologischen Aussagen beanspruchen zunächst nur Geltung für das Schülersein in der historisch gewordenen Pflichtschule. Sie finden in sozialisationstheoretischen Ansätzen eine Fortsetzung und Bestätigung mit der Einsicht, daß Schule Bedingungen vorgibt für das Gelingen oder Scheitern der Identitätsentwicklung der Schüler (vgl. FÜRSTENAU 1969, WELLENDOFF 1973). Auch in anderen historischen Epochen und Kulturkreisen muß der Zwang schulischer Rituale auf die Genese der Persönlichkeit der Schüler festgestellt werden.

**Schülerrolle.** Die pädagogischen, sozialpsychologischen und soziologischen

Arbeiten über Schüler haben in den vergangenen Jahren zunehmend den Begriff „Schülerrolle“ verwendet. Zahlreiche Autoren haben beklagt, daß die Lehrerrolle als Komplementärrolle zur Rolle des Schülers in der Forschung sehr viel mehr Beachtung als die fast noch gar nicht erforschte Schülerrolle gefunden habe (vgl. BAUER 1971, S. 27; vgl. CALVERT 1976, S. 9; vgl. KRÜGER 1978, S. 5). – Aus psychoanalytischer Sicht hebt FÜRSTENAU (1969, S. 11) in Abgrenzung zur Beziehung zwischen Eltern und Kindern als ganze Personen hervor, daß die Beziehung zwischen Lehrern und Schülern entpersönlicht ist: „Der Lehrer als Amtsträger verhält sich [...] nur zu den Eigenschaften von Kindern, die von der Schülerrolle beansprucht und gefordert sind.“ „Organisationskonformes Verhalten“ bringen die Schüler nicht mit, sondern sie müssen es in der Schule erst lernen. Daher zeigen die Schüler in der Schule nicht nur das mit der Schülerrolle erwartete Verhalten, sondern auch Verhaltensmuster, wie sie in Familie und Gleichaltrigen-Gruppe üblich sind (vgl. FÜRSTENAU 1969, S. 13). Der noch nicht vollständigen Triebkontrolle der Kinder stehen in der Schulklasse nur „uniforme Bedingungen der Trieb- und Interessenbefriedigung“ in Abhängigkeit vom Lehrer gegenüber (FÜRSTENAU 1969, S. 17). Der Lehrer solle deshalb zu seiner Rolle eine Distanz bewahren, weil er nur so der Gefahr entgehen könne, „die Kinder, die als Schüler ebenfalls nur eine begrenzte Rolle in der Schule spielen, total [zu] verpflichten“ (FÜRSTENAU 1969, S. 21). – CALVERT (1976, S. 33) benutzt die Einsicht, daß die Schülerrolle eine Komplementärrolle zur Rolle des Lehrers ist, um aus Forschungsergebnissen über die Lehrerrolle Schlußfolgerungen für die Rolle des Schülers zu ziehen. GERSTENBERGER/HAMBURGER (vgl. 1978, S. 45 ff.) stellen zwar fest, daß die Erwartungen von Lehrern gegenüber Schülern und umgekehrt in

„kognitive Ordnungsschemata“ gefaßt sind, die wechselseitig (Rollendefinitionen) aufeinander bezogen sind. In diesen Schemata wird die Rollenbeziehung zwischen Lehrern und Schüler akzeptiert. In dieser hat aber der Lehrer den Vorrang (asymmetrische Beziehung). Die Autoren zeigen, daß die Rollenbeziehung zwischen Lehrer und Schüler die Merkmale eines „Herrschaftsverhältnisses“ hat (Steuerung des Verhaltens der Schüler durch den Lehrer; Gratifikations- und Sanktionspotential beim Lehrer; Akzeptieren der Beziehung durch die Schüler). Da jedoch im konkreten Handeln eine Übereinstimmung zwischen Lehrern und Schülern nicht gegeben ist, sind „Disziplininkonflikte“ normal.

**Schülerberuf.** Anders als Fürstenau hat MUTH (1966, S. 9) die Auffassung vertreten, daß der Status des Schülers ihn als ganze Person betrifft; der Begriff „Rolle“ sei deshalb ungeeignet, das Schülersein begrifflich zu erfassen: „Schüler *ist* man, eine Rolle dagegen *hat* man; sie läßt sich ablegen und austauschen.“ Muth hält den Berufsbegriff – und zwar in einer Bedeutung, die für viele Erwachsenenberufe nicht mehr gilt – zur Beschreibung des Schülerseins für geeigneter: „Der Heranwachsende [...] muß Schüler sein, ob er das will oder nicht. Das Schülersein kann an seiner Stelle niemand übernehmen oder auch nur stellvertretend erfüllen. Er ist in das Schülersein gerufen in der Ursprünglichkeit der Berufsauffassung, die etwa für das Muttersein gilt“ (MUTH 1966, S. 9). Diese Position hat KRÜGER (vgl. 1978, S. 19) aufgegriffen und in einem Vergleich von Erwachsenenberuf und Schülerberuf eine große Zahl übereinstimmender Strukturelemente und eine geringere Zahl von Abweichungen her-

ausgearbeitet. Muth und Krüger verweisen auf die Tatsache, daß auch umgangssprachlich und im Behördenverkehr die Angabe „Beruf: Schüler“ üblich sei; im Bewußtsein der Schüler sei diese Zuordnung auch gegeben (vgl. KRÜGER 1978, S. 14; vgl. MUTH 1966, S. 7 f.).

**Beanspruchung der Schüler.** Besondere Untersuchungen wurden in den letzten Jahren angeregt, um die Beanspruchung von Schülern zu erforschen. Die öffentliche Diskussion um den „Schulstreß“ verkürzt das Problem der Beanspruchung zu sehr: Da Streß bei Schülern als psychosoziales Phänomen keine Schlüsse auf besondere Auslöser zuläßt, die allein im schulischen Bereich zu suchen wären, müssen in interdisziplinärer Zusammenarbeit die Bedingungen für „Überbeanspruchung“, „Fehlbeanspruchung“, „Unterforderung“ und die ungeplante Häufung von Beanspruchungen der Schüler („kumulative Effekte“) ermittelt werden. In der Bundesrepublik Deutschland wurde seit dem Jahre 1976 durch den BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (vgl. 1978) eine Bestandsaufnahme dieser Bedingungen in den Feldern Soziostruktur, Familienstruktur, Schulstruktur und Persönlichkeitsstruktur gefördert. Ein Katalog „psychohygienischer Maßnahmen zur Reduktion schulbedingter Risiken“ wurde als Grundlage für weitere Forschungen und für politische Entscheidungen erarbeitet. Die „Verbesserung der Lehrer-Schüler-Beziehung“ ist nur eine von vielen Maßnahmen, die teilweise weit über das Schulwesen hinausgreifen, wie zum Beispiel: „Eingriffe in das Berechtigungswesen“ (vgl. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT 1978, S. 258 ff.).

ARIÈS, PH.: Geschichte der Kindheit, München <sup>2</sup>1976. BAUER, A.: Zur Soziologie des Schülers. In: LEMBERG, E. u. a.: Schule und Gesellschaft, Darmstadt 1971, S. 56 ff. BOKELMANN, H.: Pädagogik: Erziehung, Erziehungswissenschaft. In: SPECK, J./WEHLE, G. (Hg.): Handbuch

## Selektion

pädagogischer Grundbegriffe, Bd. 2, München 1970, S. 178 ff. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hg.): Beanspruchung von Schülern. BMBW-Werkstattberichte, Heft 12, Bonn 1978. CALVERT, B.: Die Schülerrolle. Erwartungen und Beziehungen, Ravensburg 1976. DOLCH, J.: Lehrplan des Abendlandes. Zweieinhalb Jahrtausende seiner Geschichte, Ratingen <sup>2</sup>1965. FISCHER, M./MICHAEL, B. (Hg.): Differenzierung im Schulunterricht, Weinheim/Basel 1973. FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik, Stuttgart <sup>10</sup>1965. FÜRSTENAU, P.: Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. In: FURCK, C.-L. (Hg.): Zur Theorie der Schule, Weinheim/Basel 1969, S. 9 ff. GERSTENBERGER, J./HAMBURGER, F.: Erziehungssoziologie, Opladen 1978. GRIMM, J./GRIMM, W.: Deutsches Wörterbuch, bearb. v. G. Rosenhagen, Bd. 16, Leipzig 1954. GRODDECK, N.: Theorie schulisch organisierter Lernprozesse, Weinheim/Basel 1977. HERBART, J. F.: Umriß pädagogischer Vorlesungen. Pädagogische Schriften, hg. v. W. Asmus, Bd. 3, Düsseldorf/München 1965, S. 155 ff. INGENKAMP, K.: Zur Problematik der Jahrgangsklasse, Weinheim <sup>2</sup>1972. KRÜGER, R.: Der Schüler. Beruf und Rolle, Ansbach 1978. LANGEVELD, M. J.: Die Schule als Weg des Kindes, Braunschweig 1968. MAURER, F.: Das exkommunizierte Ich. Über das Recht des Schülers, den Unterricht zu stören. In: KÜMMEL, F. u. a.: Verißt die Schule unsere Kinder? München 1978, S. 55 ff. MUTH, J.: Schülersein als Beruf, Heidelberg 1966. NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt/M. <sup>6</sup>1963. RÖHRS, H. (Hg.): Theorie der Schule, Frankfurt/M. 1968. SCHWENK, B.: Unterricht zwischen Aufklärung und Indoktrination, Frankfurt/M. 1974. WELLENDORF, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution, Weinheim/Basel 1973. WILHELM, TH.: Theorie der Schule, Stuttgart <sup>2</sup>1969.

*Karlheinz Fingerle*