

Erziehung in der Schule

Ziele, Mittel, Erfolgsaussichten

BILDUNGSLAND
Hessen 





Zum Autor Siegfried Uhl,

geboren 27. Februar 1960, 1981-1986 Studium der Fächer Deutsch und Geschichte für das Lehramt an Gymnasien, 1990 Promotion, 1995 Habilitation für das Lehrgebiet Erziehungswissenschaft, 1987-1997 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Konstanz, 1998-2003 Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Pädagogischen Hochschule, dann Universität Erfurt, Vertretungsprofessuren an der Universität Konstanz (1996/1997), an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (2001/2002) und an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe (2003/2004), 2004 Angestellter im Hessischen Landesinstitut für Pädagogik, Frankfurt am Main, seit 2005 im Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden.

Der dritte Abschnitt (auf Seite 10) dieses Beitrags ist einem Aufsatz von SIEGFRIED UHL entnommen, der unter dem Titel „Werte-Erziehung in Elternhaus und Schule - Eine Lebensfrage“ zuerst erschienen ist in HORST SEIDL (Hg.): Erkennen und Leben. Philosophische Beiträge zum Lebensbezug menschlicher Erkenntnis. Hildesheim: Olms, 2002 (= Epimeleia, Bd. 3; Philosophische Texte und Studien, Bd. 66), S. 109-134.

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ),
Walter-Hallstein-Str. 5-7, 65197 Wiesbaden,
www.iq.hessen.de
- Verantwortlich:** Kerstin Rheingans
- Text:** Dr. Siegfried Uhl
- Lektorat:** Andrea Jung-Mack
- Layout:** Muhr, Design und Werbung, www.muhr-partner.com
- Druck:** Dinges & Frick GmbH, Wiesbaden
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diesen Text
auch auf der Internetseite des Instituts für
Qualitätsentwicklung unter www.iq.hessen.de
- Auflage:** 1500 Stck, 3. Auflage, Dezember 2011

Diese Veröffentlichung wird im Auftrag des Hessischen Kultusministeriums herausgegeben; sie stellt jedoch keine verbindliche, amtliche Vereinbarung der Hessischen Kultusministerin dar; sie will vielmehr die Diskussion um die behandelten Themen anregen und zur Weiterentwicklung des hessischen Schulwesens beitragen.
Dem Land Hessen (Institut für Qualitätsentwicklung) sind an den abgedruckten Beiträgen alle Rechte der Veröffentlichung, Verbreitung, Übersetzung und auch die Einspeicherung und Ausgabe in Datenbanken vorbehalten.

Die Komplexität der Lage

Über Fragen der Erziehung lässt sich kaum etwas sagen, das auf alle Menschen zutrifft und für alle Gelegenheiten passt. Das liegt an der großen Zahl von Faktoren, die am Eintreten des Erziehungserfolgs (bzw. an seinem Ausbleiben) beteiligt sind, und an ihrem Variationsreichtum. Ob die erzieherischen Handlungen das gewünschte Ergebnis haben, hängt ab

- von der **Persönlichkeit** des Zu-Erziehenden (oder Edukanden) und seinen Anlagen und Vorerfahrungen;
- von der **Stimmung** oder **Atmosphäre** in der Edukandengruppe und den dort herrschenden Einstellungen und Verhaltensregeln, den Routinen und Ritualen¹;
- von der **Persönlichkeit** und dem **Verhaltensstil** der Erzieherinnen und Erzieher;
- von den **Zielen**, die sie mit ihren erzieherischen Handlungen zu erreichen versuchen;
- von den **Mitteln**, die sie einsetzen;
- von dem **Klima**, das die Erziehungseinrichtungen erfüllt, und der Qualität der Zusammenarbeit;
- von den ökonomischen, sozialen und organisatorischen **Rahmenbedingungen**, unter denen sich die Erziehung abspielt; und schließlich
- vom **pädagogischen Zeitgeist** und der **Wert- (oder Gering-)Schätzung**, die die Erziehung (einschließlich des Schulunterrichts) in der Öffentlichkeit genießt.

Jeder dieser Faktoren kann höchst unterschiedliche Ausprägungen annehmen. Bei den **Zu-Erziehenden** reicht die Spannbreite von Kindern und Jugendlichen, die sich leicht leiten lassen und bereitwillig den Wünschen ihrer Erzieher nachzukommen versuchen, bis zu Fällen erheblicher Verhaltensstörung², Erziehungsschwierigkeit oder sogar Erziehungsresistenz – einfach gesagt: von Musterschülern bis Schulverweigerern³. Auch die **Erzieher** sind keine einheitliche Gruppe. Sie unterscheiden sich genau wie die Edukanden in ihrer Persönlichkeit und im Verhalten (in der älteren Schulpädagogik gibt es Aufstellungen, in denen bis zu zwei Dutzend verschiedene Typen von Lehrern vorkommen⁴). Bei den **Erziehungszielen** geht die Spanne von einfachen (Teil-)Zielen (wie der Bereitschaft, sich im Klassenzimmer und auf dem Schulgelände ordentlich zu betragen) bis zu anspruchsvollen Persönlichkeitsidealen wie der „Allgemeinbildung“, von rein formalen Zielen wie der Bereitschaft zum „Lernen des Lernens“ bis hin

Inhalt

Die Komplexität der Lage	2
--------------------------	---

I. Die Ziele der Erziehung	5
----------------------------	---

II. Die Mittel der Erziehung	8
------------------------------	---

III. Erfolgsaussichten	9
------------------------	---





Wechselwirkung und -beziehung der Faktoren

zu materialen (inhaltlich bestimmten) Zielen wie den „zukunftsfesten Kompetenzen“ zur „sozialen ..., kulturellen ... [und] wirtschaftlichen Teilhabe⁵“. Ähnlich ist die Lage bei den **Mitteln der Erziehung⁶**: Es gibt nicht nur eine beträchtliche Zahl von teilweise recht unterschiedlichen Mitteln für dieselbe Erziehungsaufgabe, sondern jedes von ihnen kann auch verschieden eingesetzt werden. Auch die sozialstrukturellen Rahmenbedingungen für die Erziehung sind in den pluralistischen Gesellschaften uneinheitlich und können sich von Schule zu Schule und sogar von Klasse zu Klasse beträchtlich voneinander unterscheiden.

Alle oder doch die meisten dieser Faktoren stehen miteinander in Beziehung und können sich in ihrer Wirkung wechselseitig verstärken oder abschwächen. Das macht die Lage noch komplizierter. So hängt die Wirkung eines vergleichsweise einfachen Erziehungsmittels wie eines Lobs oder eines Tadels vom Persönlichkeitstyp und vom augenblicklichen psychischen Zustand des Edukanden ab, von der Persönlichkeit des Erziehers und dem Verhältnis zu seinen Schützlingen, von situativen Gegebenheiten wie der Anwesenheit oder dem Fehlen von weiteren Personen, von kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen wie der gesellschaftlichen Bewertung von positiven und negativen Sanktionen usw. Je nachdem, welche Bedingungen vorliegen, kann das Lob oder der Tadel wirksam oder unwirksam, nützlich oder schädlich sein für den Erziehungserfolg.



Die komplexe Situation, in die man mit erzieherischen Handlungen einzugreifen versucht, und die Verschiedenartigkeit der Einzelfälle machen allgemeine Aussagen beispielsweise über die Erfolgsaussichten eines Erziehungsprogramms oder einer bestimmten Form der Schulorganisation von vornherein schwierig oder überhaupt aussichtslos. Dazu müssten für jeden einzelnen Fall sämtliche relevanten Einflussgrößen einschließlich ihrer Wechselbeziehungen bekannt sein, wovon wir üblicherweise weit entfernt sind. Aus diesem Grund enthalten erziehungswissenschaftliche Theorien (neben „analytischen Urteilen“ im Verständnis KANTs, die unabhängig von jedem Bezug auf die erfahrungsmäßig zugängliche Wirklichkeit allein aus sich selbst heraus als richtig oder falsch erwiesen werden können) an empirisch gehaltvollen Aussagen in erster Linie Abstraktionen (von den Besonderheiten des Einzelfalls absehende Verallgemeinerungen) ähnlich den Feststellungen über physische Sachverhalte in den Naturwissenschaften.



Es handelt sich dabei um allgemeine Aussagen über eine einzige Variable oder über eine Gruppe von zusammengehörigen Variablen, wobei von allen anderen Einflussfaktoren abgesehen wird. Diese Aussagen sehen im Regelfall so aus: Die Größe X wirkt sich im Allgemeinen in diesem oder jenem Ausmaß positiv oder negativ auf den Erziehungserfolg aus. Damit ist aber nicht ausgeschlossen, dass der Effekt unter bestimmten Umständen von anderen Faktoren geschmälert oder ganz zunichte gemacht werden kann.

Man muss sich außerdem darüber im Klaren sein, dass es sich um statistische (probabilistische) oder **Wahrscheinlichkeitsaussagen** handelt und nicht um universelle Aussagen. Sie gelten nicht für jeden Einzelfall, sondern nur für einen bestimmten Prozentsatz aus der Gesamtzahl der Fälle. Deswegen ist es schwierig, in einem bestimmten Einzelfall beispielsweise die Wirkung eines Erziehungsmittels richtig vorherzusagen. Man kann bestenfalls sagen: „Diese oder jene Wirkung wird mit einer Wahrscheinlichkeit von so und so viel Prozent eintreten“.

So viel zu den grundsätzlichen Schwierigkeiten, mit denen bei der Erörterung von Fragen der Erziehung gerechnet werden muss. Allerdings kann man nicht warten, bis die Erziehungswissenschaftler die verästelten Zusammenhänge bis in die Einzelheiten erforscht und für jede nur denkbare Lage einen genügend großen Bestand an Wissen zusammengetragen haben. Anders als die Theoretiker stehen die Praktiker der Erziehung und genauso ihre Vorgesetzten in der Kultusverwaltung unter Erwartungs-, Handlungs- und Erfolgsdruck. Sie müssen um der ihnen anvertrauten Kinder und Jugendlichen willen auch dann alles für eine gute Erziehung zu unternehmen versuchen, wenn das dafür erforderliche Orientierungswissen unvollständig und die Erfolgsaussichten von Fall zu Fall ungeklärt sind.

Wenn man unter Bedingungen der Ungewissheit handeln muss, braucht man dafür eine **Strategie**: eine ungefähre Vorstellung davon, was man erreichen möchte und welche Mittel einem zur Verwirklichung seiner Ziele zur Verfügung stehen. Die Strategie für die Erziehung in der Schule sollte in ihrem inneren Aufbau genauso dem **Zweck-Mittel-Schema**⁷ folgen, wie das die meisten anderen Erziehungstheorien tun. Betrachten wir als erstes die Zwecke, um derentwillen die Erziehung in der Schule stattfindet.

Die Strategie für die Erziehung



I. Die Ziele der Erziehung

Die Schulen und der in ihnen erteilte Unterricht dienen einer ganzen Reihe von **Zwecken**⁸. Die drei wichtigsten sind:

- die Sicherung von genügend vorbereitetem **Nachwuchs** für die großen sozialen Einrichtungen und Verbände (vom Staat und dem Wirtschaftsleben bis zu den freien Gesellungen aller Art),
- die „**Überlieferung der geistigen und sittlichen Güter**“ an die nachfolgende Generation mit dem doppelten Zweck der Bewahrung und Erneuerung⁹ und
- die „**Persönlichkeits-“ oder „Charakterbildung**“, ausgedrückt zum Beispiel in dem Stichwort „Handlungskompetenz in ethischer Verantwortung“¹⁰.

Die Lehrkräfte an den Schulen können sich die Erziehungsziele nicht aussuchen, sie werden ihnen vorgeschrieben. Die betreffenden Vorschriften sind in den meisten Ländern der Bundesrepublik in die Verfassung aufgenommen worden und ansonsten im Schulgesetz und in den Lehrplänen zu finden. In der **hessischen Verfassung** wird festgelegt: „Ziel der Erziehung ist, den jungen Menschen zur sittlichen Persönlichkeit zu bilden, seine berufliche Tüchtigkeit und die politische Verantwortung vorzubereiten zum selbständigen und verantwortlichen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechlichkeit und Wahrhaftigkeit“¹¹. Im **Schulgesetz** heißt es ergänzend: „Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, [...] nach ethischen Grundsätzen zu handeln und religiöse und kulturelle Werte zu achten [und] die Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und der Solidarität zu gestalten [...]. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, sowohl den Willen für sich und andere zu lernen und Leistungen zu erbringen, als auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum sozialen Handeln zu entwickeln, [...] ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeiten zu entfalten und Kreativität und Eigeninitiative zu entwickeln“¹². Zusätzlich werden im Schulgesetz (ebenso wie in den Lehrplänen¹³) „besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ genannt: die „ökologische Bildung und Umwelt-erziehung, informations- und kommunikationstechnische Grundbildung und Medienerziehung, Erziehung zur Gleichberechtigung, Sexualerziehung, kulturelle Praxis, Friedenserziehung, Rechtserziehung, Gesundheitserziehung und Verkehrserziehung“¹⁴.



Die Wirkung schulischer Erziehung

Das ist zusammengenommen ein gewaltiges Programm, das die Lehrkräfte bestenfalls zum Teil erfüllen können. Aus der empirischen Forschung ist bekannt, dass „der Durchgriff auf die Persönlichkeit [...] in weit geringerem Ausmaß [gelingt], als dies pädagogischer Optimismus oder pädagogische Befürchtungen unterstellen“¹⁵. Die Erziehung in der Schule hat zwar im Schnitt durchaus eine positive Wirkung, diese ist aber oft geringer als erwartet. Das ist nicht überraschend. Denn es ist bei nüchterner Betrachtung unwahrscheinlich, dass sich „**ich-nahe**“ **Persönlichkeitsmerkmale** wie die Werteinstellungen und die zentralen Verhaltensbereitschaften mit ein bisschen Erziehung verändern lassen. Es ist eher erstaunlich, dass sich in einigen Fällen überhaupt etwas erreichen lässt.

Angesichts der begrenzten Möglichkeiten hat es wenig Aussicht auf Erfolg, sämtliche vom Gesetzgeber und von der Kultusverwaltung vorgesehene Erziehungsaufgaben gleichzeitig in Angriff zu nehmen. Tatsächlich kommt das in Wirklichkeit kaum vor. Einzelne Lehrkräfte und bisweilen auch ganze Schulen setzen seit eh und je Schwerpunkte in den Gebieten, in denen sie den größten Handlungsbedarf sehen. Dieses Verfahren wird von den vorgesetzten Stellen nicht nur im Stillen gebilligt: Es wird ausdrücklich gutgeheißen und zum Beispiel für die Schulprogramme bzw. Schulprofile empfohlen, die in den letzten Jahren an den Schulen verfasst wurden und die künftig in regelmäßigen Abständen zu überarbeiten sind¹⁶.

Im Idealfall wird zuerst ermittelt, welche Erziehungsaufgaben an einer Schule vordringlich sind. Dazu ist eine möglichst unvoreingenommene **Bestandsaufnahme** erforderlich: eine Art Stärken-und-Schwächen-Analyse der eigenen Schülerschaft mit Blick darauf, welche der erwünschten Kenntnisse, Wertüberzeugungen und Verhaltensbereitschaften schon in zufrieden stellendem Maß vorhanden sind und wo es noch Unzulänglichkeiten gibt. Es liegt auf der Hand, dass das Ergebnis der Bestandsaufnahme von Schule zu Schule anders sein kann: Was sich an einer Schule als wenigstens fürs Erste vorrangig abzeichnet, mag anderswo keine oder nur nachgeordnete Bedeutung haben.

Erfahrungsgemäß kommt bei der Stärken-und-Schwächen-Analyse viel mehr an möglichen Tätigkeitsfeldern zusammen, als auf einmal bewältigt werden kann. Statt alle gleichzeitig anzugehen und sich dabei möglicher-





weise zu verzetteln, sollte eine Auswahl getroffen werden: Das Ergebnis ist eine **überschaubare Zahl von Zielen** (manchmal nur ein oder zwei, selten mehr als fünf), auf die hin die erzieherischen Anstrengungen in einem bestimmten Zeitraum gebündelt werden können. Die Ziele sollten nicht allgemein und auf hoher Abstraktionsstufe festgelegt werden, sondern so anschaulich wie möglich sein. Es ist ratsam, sie zu operationalisieren. Unter „Operationalisierung“ versteht man ein Verfahren der Mess- und Überprüfbarkeit gedanklicher Konstrukte, die der Beobachtung ansonsten unzugänglich sind. Ob und in welchem Umfang die Erziehungsziele erreicht und die Schüler die vorgesehenen Kompetenzen erworben haben, lässt sich im Regelfall nur aus ihrem Handeln erschließen. Ob zum Beispiel die Verkehrserziehung geglückt ist, zeigt sich erst bei der Beobachtung des Verhaltens im Straßenverkehr (oder an indirekten Maßen wie der Zahl der Verkehrsverstöße): im besten Fall mit einem Vorher-Nachher-Vergleich, bei dem die Lage vor und nach den erzieherischen Bemühungen verglichen wird. Ändern sich die Kennziffern in der erwünschten Richtung, ist das immerhin ein Anzeichen (wiewohl kein Beweis in der strengen Bedeutung des Worts) für den Erfolg der Erziehung.

Operationalisierung von Erziehungszielen

Allerdings sind beim Erziehen (wie bei den meisten anderen menschlichen Tätigkeiten) Erfolge auf der ganzen Linie unwahrscheinlich. Deshalb sollte schon vor Beginn des Programms ein **Kriterium** oder ein **Richtwert** festgelegt werden, bei dessen Erreichung die erzieherischen Anstrengungen als erfolgreich gewertet werden können. Je nach Ausgangslage und Rahmenbedingungen können die Kriterien und Richtwerte von Schule zu Schule unterschiedlich sein. (Was an der einen Schule ein anspruchsvolles Ziel ist, mag an einer anderen die „baseline“ oder Ausgangslage sein.) Entscheidend ist, dass sie einerseits für eine bestimmte Schule herausfordernd genug sind und andererseits bei Aufbietung aller Kräfte auch tatsächlich erreicht werden können. Sobald das geschehen ist, kann man die Messlatte höher legen oder sich anderen Erziehungsaufgaben zuwenden.



II. Die Mittel der Erziehung



Der zweite zentrale Themenkreis neben den Zielen der Erziehung sind die **Mittel**, die für ihre Verwirklichung geeignet sind. Die meisten Eltern, Lehrer und anderen Praktiker möchten gute Erziehung leisten. Die Frage ist nur: Wie macht man das? Auf diese Frage bekommt man in der Fachliteratur keine Antwort, die völlig zufrieden stellend ist. Wenn überhaupt Mittel vorgeschlagen werden, dann sind sie in den vielen Fällen verdächtig undifferenziert und allgemein. Sie gehen kaum über das erziehungspraktische Alltagswissen hinaus und gehören meistens zu den Standardmitteln, die wie die Unterweisung, die Ermutigung und das Bemühen um eine gute Beziehung zu seinen Schützlingen für viele verschiedene Erziehungsaufgaben eingesetzt werden können.

**Gut erziehen -
wie macht man
das?**

Auf der anderen Seite gibt es besonders für die Erziehung in der Schule eine Reihe von **Spezialprogrammen**, die auf komplizierten gedanklichen Grundlagen beruhen und teilweise einen erheblichen organisatorischen Aufwand voraussetzen. Ein Vorläufer ist das Programm des „erziehenden Unterrichts“ bei HERBART und seinen Nachfolgern. Moderne Beispiele sind die „Wertklärung“ von RATHS und seinen Mitarbeitern¹⁷, die Unterrichtseinheiten zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit nach KOHLBERG¹⁸, das daraus hervorgegangene Programm der Erziehung an der „Gerechten Gemeinschaftsschule“¹⁹, die „Charaktererziehung“ an den „Pro-Charakter-Schulen“, nach amerikanischem Beispiel, das Projekt „Compassion“ zur Förderung des sozialen Verantwortungsbewusstseins²⁰ und die Kombinationsprogramme, bei denen herkömmliche Mittel zusammen mit den modernen Methoden zur Förderung der Wertungsklarheit und der moralischen Urteilsfähigkeit eingesetzt werden sollen.



Soviel zu den Mittelempfehlungen, die in der Fachliteratur zu finden sind. Sie sind im Vergleich zu der großen Menge an Überlegungen zu den Zielen für die Werte-Erziehung entweder erstaunlich dürftig und uninformativ oder so anspruchsvoll, dass man ihnen als Erzieher im Alltag nicht ohne weiteres nachkommen kann. Außerdem machen sich die meisten Autoren wenig Gedanken über die Frage, die für die Praktiker im Mittelpunkt steht: Was wirkt überhaupt? Welche Mittel führen zum Ziel? Und unter welchen Bedingungen? Das ist - kurz gesagt - die Frage nach den **Erfolgsaussichten**.



III. Erfolgsaussichten

Ungefähr seit Beginn des 20. Jahrhunderts wird versucht, die Wirkung der Erziehungsmittel mit erfahrungswissenschaftlichen Methoden zu untersuchen. Die Ergebnisse der empirischen Forschung²¹ legen ein eher zurückhaltendes Urteil nahe. Bei skeptischer Betrachtung kann man sogar zu der Einschätzung kommen: Je mehr Studien es über ein Erziehungsmittel gibt und je strengere methodische Qualitätsmaßstäbe angelegt werden, desto mehr Anlass gibt es zu Zweifeln an seiner Wirksamkeit.

Die Wirkung von Erziehungsmitteln - Untersuchungsergebnisse

Bei der Untersuchung der herkömmlichen **moralischen Unterweisung** in der Schule und ebenso in Studien über spezielle Unterrichtseinheiten mit einem friedens-, sexual-, antidrogen- oder anderweitig werterzieherischen Schwerpunkt hat sich zum Beispiel ergeben, dass die positive Wirkung fast immer weit hinter den Erwartungen zurückbleibt²². Trotz der Unterschiede beim Inhalt und den Unterrichtsmethoden zeigt sich hinsichtlich der **Erreichung der vorgesehenen Erziehungsziele** bei den meisten Programmen dasselbe Muster: Die Wissensziele werden in der Regel gut erreicht. Die große Mehrheit der Schüler verfügt am Ende der Unterrichtseinheit über die Wissens Elemente, die vom Lehrer behandelt worden sind. Einstellungsänderungen in der gewünschten Richtung kommen seltener vor. Sie treten – wenn überhaupt – nur bei einem Teil der Schüler auf und gehen meistens wieder verloren. Verhaltensänderungen, die auf den Erwerb neuer Bereitschaften zum normgemäßen Handeln schließen lassen, werden nur in geringem Maß beobachtet und gelten daher als Ausnahme. Einfach gesagt: Die Schüler wissen zwar nach Abschluss des Programms verständiger über richtig und falsch zu reden, handeln aber genauso gut oder schlecht wie vorher.



Die modernen Werte-Erziehungsprogramme, die in den Vereinigten Staaten entstanden und teilweise auch in Deutschland ausprobiert worden sind, schneiden nicht viel besser ab. Die „Wertklärungsprogramme“ haben sich trotz des vergleichsweise großen erzieherischen Aufwands als fast völlig wirkungslos erwiesen. Bei den Dilemma-Diskussionsprogrammen nach KOHLBERG hat sich in den meisten Studien ergeben, dass die Unterrichtsgespräche über wertbezogene Themen und über moralische Entscheidungsprobleme zu einer Zunahme der Urteilsfähigkeit der Schüler



führen²³. Allerdings ist der Anstieg in der Regel so gering, dass er von außen nur mit aufwändigen wissenschaftlichen Verfahren festzustellen und für die Praktiker kaum wahrzunehmen ist.

Mehr positiven Einfluss scheinen die Programme zu haben, bei denen über den Schulunterricht hinausgegangen und soziale Dienste, die Pflege einer in normativer Hinsicht anspruchsvollen Schulgemeinschaft und andere „außerunterrichtliche Aktivitäten“ als Mittel der Werte-Erziehung eingesetzt werden. Das gilt trotz aller Unterschiede sowohl für die „Gerechte-Gemeinschafts-Schulen“²⁴ als auch für die „Pro-Charakter-Schulen“²⁵. Die Wirkungen des „erziehenden Unterrichts“ in der Herbartischen Bedeutung des Worts sind bisher kaum erforscht worden. Es ist auch nicht bekannt, ob in einer nennenswerten Zahl von Klassen tatsächlich „erziehend unterrichtet“ wird oder ob das ganze Programm nur eine gut gemeinte, aber angesichts der Zwänge des Schulalltags wirklichkeitsfremde „Fiktion“ in der schulpädagogischen Literatur und in den Präambeln der Lehrpläne ist.

Grenzen und Möglichkeiten der Erziehung

In der Forschung haben sich allerdings nicht nur die Grenzen der Erziehung abgezeichnet, sondern auch ihre **Möglichkeiten**. Eins der Hauptergebnisse ist, dass sich einzelne Erzieher wie auch ganze Erziehungseinrichtungen hinsichtlich ihres Erfolgs unterscheiden. Die Unterschiede lassen sich auch dann noch nachweisen, wenn alle äußeren Bedingungen gleich sind und beispielsweise die Zu-Erziehenden alle die gleichen oder sehr ähnliche Voraussetzungen mitbringen. Gute Erziehung in einer guten Einrichtung wirkt sich im statistischen Schnitt nachweisbar positiv auf das Werden der Persönlichkeit aus und schlechte Erziehung negativ.

Es gibt zahlreiche Untersuchungen darüber, welche Merkmale erfolgreiche Erziehung von weniger erfolgreicher Erziehung unterscheiden. Die Faktoren für den Erziehungserfolg, die sich dabei ergeben haben, sind im Erfahrungswissen der Praktiker und in der vorwissenschaftlichen pädagogischen Literatur seit jeher als entscheidend betrachtet worden. Man kann **individuelle** und **institutionelle Faktoren** unterscheiden.





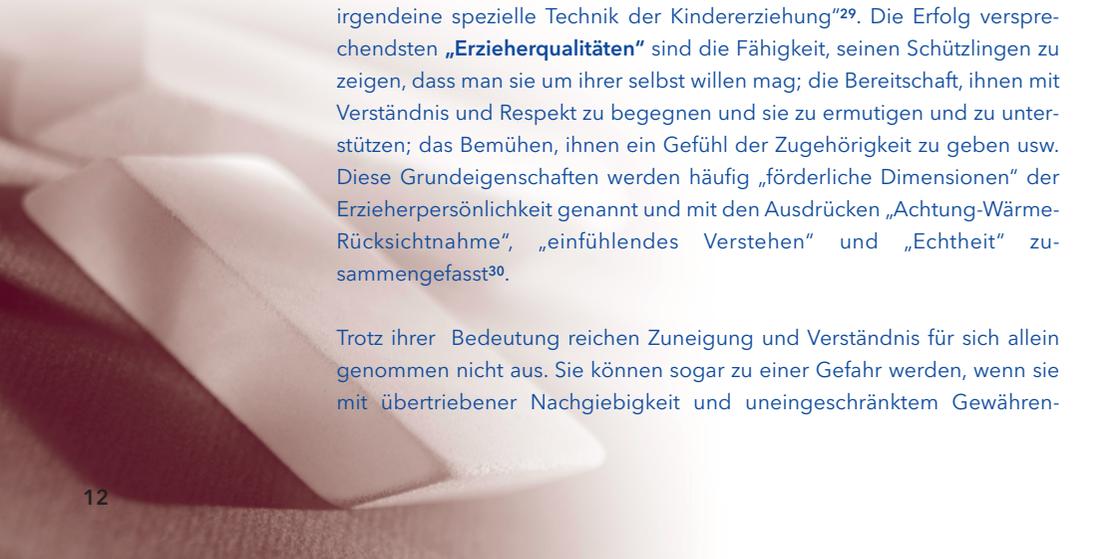
**Erzieherqualitäten -
Merkmale eines
guten Erziehers**

Individuelle Faktoren

Zu den individuellen Faktoren gehören bestimmte Merkmale und Handlungsgrundsätze des Erziehers. Der Erziehungserfolg hängt entgegen einer verbreiteten Auffassung kaum von speziellen Erziehungstechniken und ausgefeilten Methoden ab. Viel wichtiger sind die **Persönlichkeit** und **der Erziehungsstil** – übrigens auch im Urteil der Schüler²⁶. Die Persönlichkeit ist „vielleicht sogar die entscheidende... Variable“²⁷. Auf den Erzieher kommt es an – „ganz gleich, welche Methode er verwendet“²⁸. Der **gute Erzieher** zeichnet sich vor allem durch die vier folgenden Merkmale aus:

1. Er verbindet Zuneigung und Festigkeit;
2. er tritt für den Standpunkt ein, den er für richtig hält;
3. er bemüht sich, ein gutes Beispiel zu geben;
4. er überträgt Aufgaben und ermutigt zum Handeln.

Zum ersten Punkt:



Das **Wohlwollen und die Zuwendung** der Erzieher sind die Grundlage dafür, dass der Erziehungserfolg eintritt und die Kinder und Jugendlichen die gewünschten Wissensgüter, Wertüberzeugungen und Tugenden erwerben. In der nüchternen Sprache der Psychologie wird das so ausgedrückt: „Im großen und ganzen beeinflusst die durchgängige gefühlsmäßige Tönung des [...] Erziehungsverhaltens (besonders hinsichtlich der Dimension Liebe - Abweisung) die Entwicklung der Kinder mehr als irgendeine spezielle Technik der Kindererziehung“²⁹. Die Erfolg versprechendsten „**Erzieherqualitäten**“ sind die Fähigkeit, seinen Schützlingen zu zeigen, dass man sie um ihrer selbst willen mag; die Bereitschaft, ihnen mit Verständnis und Respekt zu begegnen und sie zu ermutigen und zu unterstützen; das Bemühen, ihnen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu geben usw. Diese Grundeigenschaften werden häufig „förderliche Dimensionen“ der Erzieherpersönlichkeit genannt und mit den Ausdrücken „Achtung-Wärmerechtsnahme“, „einfühlerisches Verstehen“ und „Echtheit“ zusammengefasst³⁰.

Trotz ihrer Bedeutung reichen Zuneigung und Verständnis für sich allein genommen nicht aus. Sie können sogar zu einer Gefahr werden, wenn sie mit übertriebener Nachgiebigkeit und uneingeschränktem Gewähren-



lassen einhergehen. Sie müssen deswegen durch **Festigkeit und Standhaftigkeit** ergänzt werden. Dazu gehört, dass die Erzieher **klare Verhaltensregeln** geben und ihre Einhaltung notfalls auch durchsetzen. Die meisten Fachleute stimmen darin überein, dass die Verbindung von Zuneigung und Festigkeit eine Kernvoraussetzung für den Erziehungserfolg ist. Der Kinderarzt und Entwicklungspsychologe BRAZELTON hat das mit Blick auf die Erziehung in der Familie mit zwei kurzen Sätzen zusammengefasst: Die „zweitwichtigste Aufgabe der Eltern ist die Disziplin. Die Liebe kommt zuerst, aber feste Grenzen kommen als zweites“³¹. Beim Schulunterricht liegen die Dinge ähnlich. Am erfolgreichsten sind die Lehrer, bei denen Freundlichkeit und Wärme mit hohen Erwartungen und Anforderungen, mit der Durchsetzung einer verbindlichen (aber nicht starren) Ordnung und mit der guten Erfüllung der Führungsaufgaben im Unterricht einhergehen.

Zum zweiten Punkt:

Bei der Erziehung geht es immer darum, dass die Kinder und Jugendlichen etwas **Wertvolles** erwerben. Damit die Erziehung Aussicht auf Erfolg hat, müssen die Erzieher selbst vom Wert der Ziele überzeugt sein und für den **eigenen Standpunkt** eintreten. Das Eintreten für den Standpunkt, den man für richtig hält, hat drei Elemente.

**Zuneigung,
Standhaftigkeit und
Überzeugung vom
Wert der Ziele**

Die Erzieher müssen ... :

- ihren Schützlingen deutlich machen, was von ihnen erwartet wird, und ihnen gleichzeitig die Berechtigung der an sie gestellten Erwartungen mit einer altersgemäßen Begründung verständlich machen. Die Unterweisung allein genügt aber nicht.
- ihre gefühlsmäßige Verbundenheit mit den eigenen Überzeugungen erkennen lassen und auch ihre Enttäuschung und Missbilligung zeigen, wenn ihre Schützlinge den Erwartungen nicht gerecht geworden sind.
- notfalls auch ihre Autorität geltend machen und die Kinder mit Nachdruck zur Einhaltung einer Vorschrift bewegen, für die sie im Augenblick kein Verständnis haben.

Die empirische Forschung zeigt, dass die Berücksichtigung aller drei Elemente den vergleichsweise höchsten Erziehungserfolg bewirkt³².

Zum dritten Punkt:



Das gute Beispiel ist wichtig, weil die Kinder von klein auf viel von den Menschen in ihrer Umgebung abschauen. Wegen ihrer herausgehobenen Bedeutung im Leben der Kinder sind die Eltern und Lehrer über lange Zeit diejenigen beispielgebenden Personen, deren Einstellungen und Verhaltensgewohnheiten das spontane Beobachtungs- und Nachahmungslernen am stärksten anregen. Das **gute Beispiel des Erziehers** bewirkt in den meisten Fällen mehr als bloße Ermahnungen oder irgendwelche anderen Erziehungsmaßnahmen, und ein schlechtes Beispiel kann alle anderen Erziehungsbemühungen zunichte machen. Die Erzieher müssen also als erstes an sich selbst arbeiten und die erwünschten Eigenschaften in ihrem eigenen Verhalten verkörpern, damit sich ihre Schützlinge an guten Verhaltensmustern orientieren können.

Zum vierten Punkt:

Der Gedanke, dass man dem Nachwuchs Aufgaben übertragen und ihn zum Handeln ermutigen muss, ist eine Spielart des Grundsatzes der **Übung**. Dieser Grundsatz lautet: Eine Verhaltensbereitschaft wird umso besser erworben, je mehr sie im eigenen Verhalten geübt und vervollkommen werden kann. Das gilt für alle Arten des Könnens, für das Klavierspielen und das Rechnen genauso wie für das moralisch gute Handeln gegenüber den Mitmenschen. Es ist deshalb wichtig, dass die Kinder ihrem Alter und ihren Kräften entsprechende Pflichten zu übernehmen lernen und von klein auf an das richtige Handeln in Anforderungssituationen gewöhnt werden. Dazu gehört auch, dass man sie Verantwortung übernehmen und in ihrem Bereich selbstständige Entscheidungen treffen lässt und sie immer wieder mit Lob und Anerkennung ermutigt. Auf diese Weise lernen sie aus eigener Anschauung die Bedeutung vieler Kenntnisse und





Fertigkeiten und die Berechtigung der sozialen Normen verstehen. Sie spüren die Befriedigung, die aus der Anstrengung für die Mitmenschen und für die gute Sache hervorgeht, und gewinnen Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Das sind alles Voraussetzungen dafür, dass sich die erwünschten Verhaltensbereitschaften schon früh in der Persönlichkeit verankern und noch im Erwachsenenalter vorhanden sein werden.

Institutionelle Faktoren

Neben den Eigenschaften des Erziehers spielen auch die **Merkmale der Erziehungseinrichtung** selbst eine Rolle³³. Der Unterschied zwischen guten und weniger guten Schulen geht hauptsächlich auf drei institutionelle Faktoren zurück.

Der erste Faktor wird in der Literatur das **„Ethos der Schule“** genannt. Manchmal werden auch die Ausdrücke „Geist“ oder „Klima“ der Schule verwendet. In der Schulforschung versteht man darunter eine „Grundstruktur bestimmter Wertorientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster, die für die Schule insgesamt charakteristisch“ ist³⁴. Sie ist sowohl im Lehrkörper als auch in der Mehrheit der Elternhäuser und in der Schülerschaft festzustellen. Es gibt zwei Hauptkennzeichen:

- die Überzeugung, dass man trotz aller Meinungsunterschiede in Einzelfragen an einer übergeordneten Erziehungsaufgabe arbeitet und der Erfolg von der gemeinsamen Anstrengung aller Beteiligten abhängt;
- ein persönliches Gefühl der Verantwortung für das Ansehen und die Qualität der eigenen Schule. Mit einem Modewort gesagt: Das Ethos ist die „korporative Identität“ der Schule. Wie bei einem Wirtschaftsbetrieb sorgt eine gute „korporative Identität“ auch bei einer Schule dafür, dass Lehrer, Eltern und Schüler effizient zusammenarbeiten und sich am Ende ein gutes Ergebnis einstellt.

Der zweite Faktor ist der **Führungsstil des Rektors und der übrigen Personen in der Schulleitung**³⁵. Aus der Organisationspsychologie weiß man, dass der Erfolg einer Organisation in erheblichem Maße von ihrem Leiter abhängt. Erfolgreiche Schulleiter unterscheiden sich von ihren weniger erfolgreichen Kollegen durch Merkmale, die denen der erfolgreichen

Gute „korporative Identität“ der Schule

Die Rolle der Schulleitung



Lehrer ähnlich sind: Sie motivieren ihr Kollegium immer wieder für den Lehrberuf; sie haben Autorität und halten auf eine verbindliche Ordnung, ohne die Lehrer nach deren eigener Einschätzung zu gängeln oder starr an den Vorschriften festzuhalten; sie sind aufgeschlossen und kollegial, und zwar nicht nur zu den Lehrern, sondern auch zu den Schülern und Eltern; sie ziehen sich nicht in das Schulleiterzimmer zurück, sondern sind oft in den Klassenzimmern und bei Schulveranstaltungen zu sehen; wenn Not am Mann ist, geben sie ein gutes Beispiel und packen mit an; und sie erledigen nicht zuletzt die Verwaltungsarbeit schnell und effektiv und entlasten damit ihr Kollegium so weit wie möglich. Im Idealfall verkörpert der Rektor das Ethos der Schule, nach innen wie nach außen, und ist damit eine der wichtigsten Quellen der „korporativen Identität“ ihrer Angehörigen.

Einbeziehung der Eltern in die schulische Arbeit

Der dritte Faktor ist die **Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern**. Wie die empirische Forschung zeigt, sind die Übereinstimmung von Eltern und Lehrern in Erziehungsfragen und der Wunsch nach Zusammenarbeit auf beiden Seiten in beträchtlichem Maß vorhanden³⁶. An den erfolgreichen Schulen ist es stärker als anderswo gelungen, darauf aufzubauen und die Eltern in die Arbeit der Schule einzubeziehen. An den erfolgreichen Schulen betrachten sich die Eltern und Lehrer als vertrauensvoll zusammenarbeitende und einander ergänzende Träger der Erziehung und nicht als potentielle Gegner.

Insgesamt legen die Ergebnisse der empirischen Forschung einen vorsichtigen Optimismus nahe. Es gibt für die Erziehung freilich keine Universalmittel mit Erfolgsgarantie. Aber die Lehrer und ihre Vorgesetzten können einige der Voraussetzungen schaffen, die das Eintreten des Bildungserfolgs begünstigen. Die **Erfolgswahrscheinlichkeit** ist am größten, wenn folgende Determinanten gemeinsam auftreten: ein guter Lehrer, eine Schule mit anspruchsvollem normativen Ethos und ein kombiniertes Programm, in dem die Unterweisung, die Ermutigung zum normgemäßen Handeln und ein gewisses Maß an sozialer Kontrolle miteinander verknüpft sind.

Die Bereitschaft zur Einhaltung der Normen kann zwar durch erzieherische



Handlungen angeregt und durch Außenstützung gefördert werden. Auf lange Sicht ist sie aber eine Leistung des Individuums: „Alles, was sich die Menschheit von Beginn ihres Werdens her angeeignet hat, an Kultur, Sitte, Moral“, muss „stets neu erschaffen werden, von jeder Gesellschaft, jeder Generation, von jedem einzelnen für sich selbst“³⁷. Zur moralischen Selbstverpflichtung kommt es erfahrungsgemäß am ehesten dann, wenn die Kinder und Jugendlichen in den Institutionen gute überindividuelle Ideale, eine sinngebende Religion oder Weltanschauung und andere Orientierungsgüter kennen und wertschätzen lernen. Wo es solche Institutionen gibt, sind nur wenig gezielte erzieherische Maßnahmen erforderlich. Die Erzieher brauchen nur zu unterstützen und zu ergänzen, was in den Institutionen zum großen Teil auch ohne ihr Zutun gelernt wird. Wo dagegen gute Institutionen und gemeinsame Ideale fehlen, wird sich auch mit viel erzieherischem Aufwand nur verhältnismäßig wenig erreichen lassen.

Moralische Selbstverpflichtung und überindivi- duelle Ideale



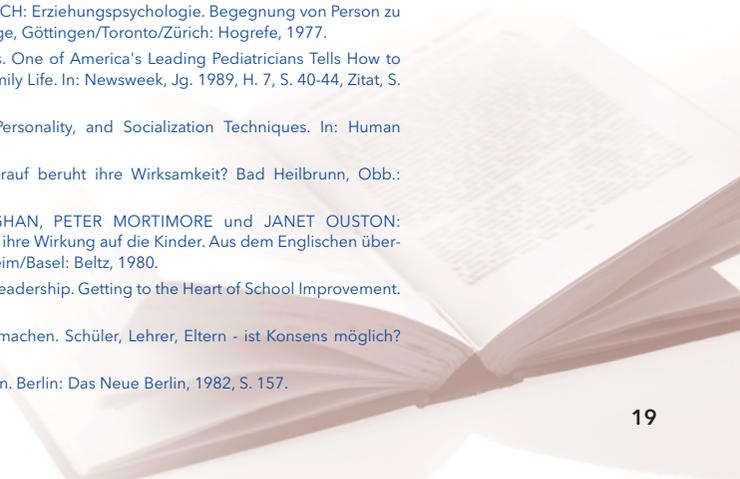


Quellennachweise

- 1 Hierzu DAVID T. HANSEN: Teaching and the Moral Life of Classrooms. In: Journal for a Just and Caring Education, Bd. 2 (1995), S. 59-74.
- 2 Zum Begriff und zur Ätiologie HANS SMOLINER: Lern- und Verhaltensstörungen in der Schule (www.ebner.ksn.at/schuelerberater/sb_aklg/downloads/Lern-Verhaltensstoerungen.pdf).
- 3 Hierzu GERNOT BARTH und JOACHIM HENSELER (Hg.): Jugendliche in Krisen. Über den pädagogischen Umgang mit Schulverweigerern. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2005 (= Sozialpädagogik und Schullehre, Bd. 2).
- 4 CHRISTIAN CASELMANN: Wesensformen des Lehrers. Versuch einer Typenlehre. 3., erweiterte Auflage, Stuttgart: Klett, 1964; ders.: Differentielle Psychologie des Lehrers und Erziehers. In: KURT STRUNZ (Hg.): Pädagogische Psychologie für höhere Schulen. 4., weitgehend neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage, München/Basel: Reinhardt, 1967, S. 453-465.
- 5 WOLFGANG EDELSTEIN: Schule als Lernwelt und als Lebenswelt. Welche zukunftsfesten Kompetenzen müssen Schüler in der Schule erwerben können, und wie können Lehrer diese Kompetenzen vermitteln? Vortrag am Lycée Aline Mayrisch, Luxemburg, am 22. November 2002 (Auf Einladung der Fondation Bienêtre des Enfants, Luxemburg).
- 6 Hierzu ERICH E. GEISSLER: Erziehungsmittel. 6., durchgesehene Auflage, Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, 1982.
- 7 Hierzu WOLFGANG BREZINKA: Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft. 3., neu bearbeitete und erweiterte Auflage, München/ Basel: Reinhardt, 1995 (= Gesammelte Schriften, Bd. 5), S. 218-258.
- 8 Hierzu THEODOR BALLAUFF: Funktionen der Schule. Historischsystematische Analysen zur Scolarisation. Weinheim/Basel: Beltz, 1982 (= Studien und Dokumentationen zur deutschen Bildungsgeschichte, Bd. 22).
- 9 Hierzu OTTO WILLMANN: Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Mit einer Einführung von Fr. X. Eggersdorfer in Otto Willmanns Leben und Werk 1839-1920. Freiburg im Breisgau/Basel/Wien: Herder, 1967, z. B. S. 8-9.
- 10 WULF-MICHAEL KUNTZE: Forum Realschule 2002: Soziales Lernen (<http://lbsalt.schule-bw.de/realschule/foren/forum02/Kuntze.pdf>).
- 11 Verfassung des Landes Hessen. Vom 1. Dezember 1946 (GVBl. 1946 S. 229), Art. 56.
- 12 Hessisches Schulgesetz (- HSchG -) in der Fassung vom 2. August 2002 (GVBl. I S. 466), zuletzt geändert durch Gesetz vom 29. November 2004 (GVBl. I S. 330), § 2 Abs. 2 und 3.
- 13 Hessisches Kultusministerium (Hg.): Lehrpläne Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium (G9/G8), Handreichungen für IGS. CD-ROM, Fuldata: Amt für Lehrerbildung, Publikationsmanagement, 2005.
- 14 Hessisches Schulgesetz (wie Anm. 12), § 6 Abs. 4. Zur Interpretation Hessisches Kultusministerium (Hg.): Rahmenpläne für die besonderen Bildungs- und Erziehungsaufgaben. Sekundarstufe I. Entwurf. Wiesbaden: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik, 1999.
- 15 JÜRGEN BAUMERT und OLAF KÖLLER: Nationale und internationale Schulleistungsstudien: was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? Preprint eines Aufsatzes in: Pädagogik 50 (6), 12-18.
- 16 Schulprogramme und Evaluation in Hessen. Alle Bände von 1-13. CD-ROM, Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium/Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP), Zentralstelle Publikationsmanagement, o. J.
- 17 LOUIS E. RATHS, MERRILL HARMIN und SIDNEY B. SIMON: Werte und Ziele. Methoden zur Sinnfindung im Unterricht. Aus dem Amerikanischen von MARILENE SIMONS. München: Pfeiffer, 1976.
- 18 LAWRENCE KOHLBERG: Essays on Moral Development, Bd. 1: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice. San Francisco u. a.: Harper & Row, 1981; Bd. 2: The Psychology of Moral Development. The Nature and Validity of Moral Stages. San Francisco u. a.: Harper & Row, 1984.
- 19 Vgl. die Beiträge in LARRY P. NUCCI: (Hg.): Moral Development and Character Education. A Dialogue. Berkeley, Kalifornien: McCutchan, 1989, S. 1-92.



- 20 LOTHAR KULD und STEFAN GÖNNHEIMER: *Compassion. Sozialverpflichtetes Lernen und Handeln*. Stuttgart: Kohlhammer, 2000; Schulstiftung der Erzdiözese Freiburg: *Compassion. Literatur zur CompassionInitiative*.
- 21 Überblick bei SIEGFRIED UHL: *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1996.
- 22 Vgl. die folgenden drei Texte von JAMES S. LEMING: *The Influence of Contemporary Issues Curricula on School-Aged Youth*. In: GERALD GRANT (Hg.): *Review of Research in Education*, Bd. 18. Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1992, S. 111-161; *Character Education: Lessons from the Past, Models for the Future*. Camden, Maine: The Institute for Global Ethics, 1993; *Curricular Effectiveness in Character Education: What Works, What Doesn't, What Might, and What Else We Need to Know*. Manuskript, o.O. [Carbondale, IL]: Southern Illinois University, o.J.
- 23 Überblick bei ANDRE SCHLAEFLI, JAMES R. REST und STEPHEN J. THOMA: *Does Moral Education Improve Moral Judgment? A Meta-Analysis of Intervention Studies Using the Defining Issues Test*. In: *Review of Educational Research*, 55. Bd. (1985), S. 319-352.
- 24 Vgl. z. B. FRANCIS CLARK POWER: *The Moral Atmosphere of a Just Community High School: A Four Year Longitudinal Study*. Diss., Harvard University 1979 (= University Microfilms International, Nr. 81-00360).
- 25 Vgl. z. B. RICHARD K. SPARKS, JR.: *Character Development at Fort Washington Elementary School*. In: JACQUES S. BENNINGA (Hg.): *Moral, Character, and Civic Education in the Elementary School*. New York/ London: Teachers College Press, 1991; ein Bericht über ein deutsches Programm (an der Luzenbergschule Mannheim), das den amerikanischen "Charaktererziehungsprogrammen" in einigen Punkten ähnelt, bei MARLIES DOTTERWEICH: *Stärkung des Selbstwertgefühls im Schulalltag*. In: *Lehren und Lernen*, 22. Bd. (1996), H. 12, S. 9-13.
- 26 HANS GÜNTHER BASTIAN: *Die Lehrerpersönlichkeit – aus Sicht von Schüler/innen. Thesen und Konsequenzen aus Ergebnissen instrumentalpädagogischer Forschung*. In: *MuV[Musik und Volksschule]-Info*, H. 37 (2001), S. 18-24 und 29-35.
- 27 GERHARD PAUSE: *Merkmale der Lehrerpersönlichkeit*. In: KARLHEINZ INGENKAMP und EVE-LORE PAREY (Hg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung, Teil II: Zentrale Faktoren in der Unterrichtsforschung*. Weinheim/Berlin/Basel: Beltz, 1970 (= Pädagogisches Zentrum: Veröffentlichungen, Reihe C: Berichte, Bd. 6, Teil II), Sp. 1353-1526, Zitat: Sp. 1357.
- 28 LEONHARD ALFES: *Der Lehrer als Motivationsfaktor - "whatever the method used"*. In: *Englisch*, 17. Bd. (1982), S. 22-27.
- 29 BERNHARD BERELSON und GARY A. STEINER: *Menschliches Verhalten. Grundlegende Ergebnisse empirischer Forschung*. Deutschsprachige Bearbeitung von FRANZ und FRAUKE BUGGLE. Bd. 1: *Forschungsmethoden/Individuelle Aspekte*. Weinheim/Basel: Beltz, 1974, S. 51.
- 30 Vgl. REINHARD und ANNE-MARIE TAUSCH: *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person*. 8., gänzlich neugestaltete Auflage, Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, 1977.
- 31 T. BERRY BRAZELTON: *Working Parents. One of America's Leading Pediatricians Tells How to Cope With the Stresses of Jobs and Family Life*. In: *Newsweek*, Jg. 1989, H. 7, S. 40-44, Zitat, S. 42; meine Übersetzung.
- 32 MARTIN L. HOFFMAN: *Conscience, Personality, and Socialization Techniques*. In: *Human Development*, 13. Bd. (1970), S. 90-126.
- 33 Vgl. KURT AURIN: *Gute Schulen - worauf beruht ihre Wirksamkeit?* Bad Heilbrunn, Obb.: Klinkhardt, 1990.
- 34 MICHAEL RUTTER, BARBARA MAUGHAN, PETER MORTIMORE und JANET OUSTON: *Fünftehtausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Aus dem Englischen übersetzt von KARL-RUDOLF HÖHN. Weinheim/Basel: Beltz, 1980.
- 35 Vgl. THOMAS J. SERGIOVANNI: *Moral Leadership. Getting to the Heart of School Improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, 1992.
- 36 Vgl. KURT AURIN: *Gemeinsam Schule machen. Schüler, Lehrer, Eltern - ist Konsens möglich?* Stuttgart: Klett-Cotta, 1994.
- 37 JÜRGEN HÖPFNER: *Tote Tauben*. Roman. Berlin: Das Neue Berlin, 1982, S. 157.



IQ Kompakt - Auf dem Weg zur eigenverantwortlichen Schule

Die Publikationsreihen des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) zielen auf eine Kultur der Selbstverantwortung im hessischen Bildungswesen. Die Stärkung der eigenverantwortlichen Schule ist der Schlüssel, um die Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig zu sichern und weiterzuentwickeln.

In der Reihe „**IQ Kompakt**“ werden Kernthemen, die für die Eigenverantwortung der Schulen bedeutsam sind, in anschaulicher Form dargestellt und anhand von Beispielen konkretisiert. Ziel von „**IQ Kompakt**“ ist es, einen roten Faden durch die vielschichtigen Positionen der aktuellen Bildungsdiskussion zu legen und eine rasche Orientierung zu ermöglichen. Insbesondere wissenschaftliche Texte, die in der Reihe „**IQ Kompakt**“ erscheinen, werden in eine knappe und gut lesbare Form gebracht.

Weitere Reihen des Instituts für Qualitätsentwicklung sind:

- **IQ Praxis** - Unterstützungsmaterialien für Schule und Unterricht
- **IQ Report** - Analysen zur Schul- und Fortbildungslandschaft in Hessen
- **IQ Forum** - Ergebnisse von Tagungen und dem wissenschaftlichen Diskurs

HESSEN



Hessisches
Kultusministerium



Institut für
Qualitätsentwicklung

Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)

Walter-Hallstein-Str. 5-7

65197 Wiesbaden

www.iq.hessen.de