



Christian Nerowski

## **Die Grenze der Schule**

Eine handlungstheoretische  
Präzisierung

**BELTZ** JUVENTA

Leseprobe aus: Nerowski, Die Grenze der Schule, ISBN 978-3-7799-4172-9

© 2014 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4172-9>

# Kapitel I

## Ansätze einer ‚Grenze der Schule‘

### A. Schlagworte

Im schultheoretischen Diskurs wird auf einen Wandel der ‚Grenze der Schule‘ hingewiesen:

- Mit „Grenzverschiebungen des Schulischen“ (Kolbe u.a. 2009b, S. 154) wird die Tendenz bezeichnet, private, authentische und personale Orientierungen in der Schule zu berücksichtigen.
- Rahm (2011, S. 10) versteht unter der „Entgrenzung des Schulischen“ Dynamiken in Selbstverständnis und Zuständigkeit pädagogischer Professionen.
- Als „Entgrenzung des Schulischen“ und „Entgrenzung des Lehrerhandelns“ bezeichnet wiederum Kolbe (2006, S. 168 f.) die Beobachtung, dass traditionell nichtschulische Inhalte zum Gegenstand schulischer Vermittlungsaktivitäten werden. Eine zweite Entgrenzungstendenz sieht er im „Übergriff des Systems Schule auf die Lebenswelt Jugendlicher“ (ebd., S. 168).
- Fegter und Andresen (2008, S. 832) verstehen unter „Entgrenzung“ die Auflösung eindeutiger Zuständigkeiten von Schule, Familie und Jugendhilfe.
- Im zwölften Kinder- und Jugendbericht wird unter „Entgrenzung von Bildung, Betreuung und Erziehung“ eine zeitliche, thematische und institutionelle Flexibilisierung der Aneignungsprozesse von Kindern und Jugendlichen thematisiert (BMFSFJ 2005, S. 73)
- Lüders, Kade und Hornstein (2010, S. 223) titulieren die Ablösung pädagogischer Praxis von pädagogischen Institutionen als „Entgrenzung des Pädagogischen“.
- Mit „Entgrenzung des Lernens“ bezeichnen Böhnisch, Lenz und Schröer (2009, S. 80) einen Wandel hinsichtlich der Ziele, Zeitpunkte und Institutionen von Lernprozessen.
- Stolz (2006, S. 121) etwa stellt dem „Entgrenzungspotenzial“ von Ganztagschulen (z.B. sozialräumliche Öffnung von Schule und Unterricht, Kooperationen) diskursive „Begrenzungsstrategien“ (z.B. konservatives Unterrichtskonzept, keine Kooperation, keine Öffnung) gegenüber.

- Mit „doppelter Entgrenzung“ bezeichnen Soremski und Lange (2010, S. 154) die zeitliche und institutionelle Ausweitung einer als ‚schulisch‘ bezeichneten Lernkultur an Ganztagschulen.
- Ahrens (2009, S. 73) verweist mit „institutioneller Entgrenzung“ des „Lernortes Schule“ auf die zunehmende Bedeutung außerinstitutioneller Bildungsprozesse.

Der Diskurs um die Grenze der Schule wird flankiert von Positionen, die eine „Entscholarisierung“ (Fölling-Albers 2000, S. 121), „Familiarisierung und Kollektivierung“ (Idel 2007, S. 369) oder Diffundierung (Hopmann und Künzli 1995, S. 39) der Schule behaupten. Schule müsse neu gedacht werden (Hentig 2003) und befinde sich in „neuer Allianz“ (Rauschenbach 2009) mit Familie und Jugendhilfe.<sup>1</sup>

Die ‚Grenze der Schule‘ scheint einem Wandel unterworfen zu sein. Die erwähnten Schlagworte postulieren eine Tendenz der Erweiterung, Flexibilisierung oder Auflösung schulischer Grenzen. Die Grenzen von Schule gewönnen an Dynamik, veränderten sich oder würden fluide.

Bei genauerer Betrachtung tauchen in Bezug auf die hier referierten Feststellungen und Schlagworte Unklarheiten auf:

- Was genau ist unter einer ‚Grenze der Schule‘ zu verstehen?
- Woran ist sie zu erkennen?
- Wo verläuft sie?
- Welche Sphären trennt sie?
- Wer hat sie festgelegt?
- Gibt es möglicherweise mehrere Grenzen der Schule?
- Woran ist eine Grenzverschiebung oder Entgrenzung zu erkennen?
- Sind Entgrenzung und Grenzverschiebung die gleichen Phänomene?
- Was verursacht den Wandel der Grenze?
- Wo verlief die Grenze der Schule vor der Verschiebung?
- Bedeutet Entgrenzung, dass die ehemals getrennten Sphären nun nicht mehr zu unterscheiden sind?
- Thematisieren die Grenzdiskurse in Bezug auf Schule, Pädagogik und Lernen jeweils die gleichen Phänomene?

---

1 Die Konjunktur des Grenzbegriffs in Erziehungs-, Human- und Sozialwissenschaft belegen Veröffentlichungen zu Entgrenzung von Jugend (Schröder 2004), Entgrenzung des Geschlechts (Lenz 2004), Entgrenzung von Arbeit und Familie (Jurczyk u. a. 2009), Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit (Grunert u. Krüger 2004), Entgrenzung des Bildungsbegriffs (Spinner 2010) sowie die Thematisierungen der Grenzen des Unterrichts (Gruschka 2010) und einer grenzenlosen Didaktik (Osterwalder 2010).

- Handelt es sich beim Diskurs um die Grenze der Schule um Wissenschaft, eine Metapher oder um Rhetorik?

Ob die ‚Grenze der Schule‘ auch einer der von Brezinka (1990, S. 5) kritisierten „vagen Begriffe“ und der dazugehörige Diskurs „von ungenauen und informationsarmen Sätzen erfüllt“ (ebd.) ist, kann alleine auf der Basis der Schlagworte nicht ausgesagt werden. Zur Klärung dieser Frage werden im weiteren Verlauf des Kapitels vier ausführliche Ansätze der Entgrenzungs- und Grenzverschiebungsthematik untersucht. Ziel ist zunächst die Klärung, was mit der ‚Grenze der Schule‘ bezeichnet ist, was mit dieser Grenze geschieht und warum das geschieht.

In Teil I der vorliegenden Studie wird rekonstruiert, welche Bedeutungen im schultheoretischen Diskurs jeweils mit den Begriffen ‚Schule‘, sowie, daran anschließend, mit ‚Entgrenzung‘ oder ‚Grenzverschiebung‘ verbunden sind. Es interessiert die Frage, von was die Rede ist, wenn von einer ‚Grenze der Schule‘ gesprochen wird. Die Ansätze werden kritisch analysiert hinsichtlich der Frage, ob ein tragfähiges Konzept einer ‚Grenze der Schule‘ vorliegt und, daran anschließend, in welcher Hinsicht von einer ‚Grenzverschiebung‘ oder ‚Entgrenzung‘ die Rede sein kann.

Anhand von vier Ansätzen wird versucht, Konstruktionen einer ‚Grenze der Schule‘ nachzuzeichnen:

- Der erste Ansatz (Kap. I/B) befasst sich mit dem Phänomen der ‚Entscholarisierung‘ nach Maria Fölling-Albers (2000). Unter Rückgriff auf die schultheoretische Kontroverse über den Sinn und Zweck der Schule wird der Lehrplan als Grenze von Schule diskutiert.
- Im zweiten Kapitel (Kap. I/C) wird in Anlehnung an Sibylle Rahm (2011) die Grenze von Schule als Aushandlung von Zuständigkeiten begriffen. Die Theorie der reflexiven Modernisierung von Ulrich Beck, Wolfgang Bonß und Christoph Lau (Beck, Bonß u. Lau 2004; Beck u. Lau 2005) wird als Grundlage der Argumentation Rahms behandelt.
- Die Konzipierung einer schulischen Entgrenzung entlang der pattern variables von Talcott Parsons (1951) wird von Andreas Wernet (2003) propagiert. Seiner Schultheorie und dem daran anschließenden Begriff einer ‚Grenze der Schule‘ widmet sich das dritte Kapitel (Kap. I/D).
- Fritz-Ulrich Kolbe und Sabine Reh (2009) betrachten eine Grenzverschiebung des Schulischen mit Hilfe der systemtheoretischen Perspektive Jochen Kades (1997). Die Darstellung dieses Ansatzes ist Gegenstand des vierten Kapitels (Kap. I/E).

Die ‚Grenze der Schule‘ kann an dieser Stelle nur als schemenhaftes Forschungsinteresse benannt werden. Sobald geklärt ist, was sich hinter dem

Begriff verbirgt, kann das in der vorliegenden Studie verfolgte Interesse expliziert werden.

## B. Grenzkonstruktionen im Anschluss an den Lehrplan

### 1. Entscholarisierung der Schule

Von Maria Fölling-Albers stammt der Aufsatz „Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit“ (Fölling-Albers 2000). Die Autorin thematisiert darin die Tendenz, dass Schule Merkmale annehme, die nicht den typisch schulischen Merkmalen entsprächen, unter dem Begriff der „Entgrenzung von Schule“ (ebd., S. 118)<sup>2</sup>.

Mit dem Begriff der „Scholarität“ skizziert Fölling-Albers zunächst historisch herausgebildete, „typisch schulische“ (ebd., S. 118) Eigenschaften von Schule. Die Scholarität zeichne sich durch die folgenden Merkmale aus (ebd., S. 120 f.):

- Es werden Inhalte vermittelt, die nicht durch Beobachtung und Nachahmung gelernt werden können.
- Die Inhalte sind fächerspezifisch und verbindlich im Lehrplan festgehalten.
- Die Aneignung der Inhalte wird geprüft. Auf der Basis der Prüfungen werden Zertifikate und Berechtigungen vergeben.
- Die Vermittlungsprozesse sind durch vorgegebene Räume und Zeiten gerahmt.
- Die Vermittlung erfolgt durch dafür ausgebildete Lehrkräfte.

Schule, so Fölling-Albers, entferne sich zunehmend von den Merkmalen der Scholarität. Im Zeitraum von 1975 bis 2000 könne eine ‚Entscholarisierung von Schule‘ festgestellt werden. Schule öffne sich und übernehme Aufgaben, die früher von anderen Institutionen ausgefüllt wurden. In Bezug auf die Grundschule wird die Hypothese durch die folgenden Beobachtungen gerechtfertigt (ebd., S. 121-123):

- Die Selektivität der Schule würde durch die Abschaffung der Ziffernoten in den ersten beiden Jahrgangsstufen vermindert.

---

2 Der Begriff der ‚Entgrenzung der Schule‘ dürfte an dieser Stelle zum ersten Mal verwendet worden sein.

- Neuere Lehrpläne wiesen ein geringes Maß an Verbindlichkeit auf und ließen Aushandlungen zwischen Schülerinnen und Lehrkräften mehr Freiraum.
- Fehler würden zunehmend als Zeichen von individuellen Lernprozessen verstanden.
- Anstelle von Schülerinnen und Schülern wäre in der Fachliteratur von ‚Kindern‘ die Rede.
- Schülerinnen und Schüler erhielten Möglichkeiten zur Mitbestimmung der Lerninhalte und -methoden.
- Ein Wandel der Lehrerrolle vom Wissensvermittler zum Lernbegleiter wird festgestellt.
- In ganztagschulähnlichen Konzeptionen sei Schule den Betreuungsbedürfnissen der Familie angepasst. Lehrkräfte übernahmen fürsorgerische Aufgaben.
- Schulen profilierten sich zunehmend durch Schulfeste und Klassenfahrten.
- Auch in den anderen Schularten fänden Hausaufgabenbetreuungen, Projektstage, Berufspraktika und psychosoziale Beratungsangebote statt.
- An Gymnasien könnten die Themen der Facharbeiten frei gewählt werden.

Komplementär zur ‚Entscholarisierung der Schule‘ sei eine ‚Scholarisierung der Freizeit‘ zu beobachten. Darunter fasst Fölling-Albers die Beobachtung, dass „immer mehr Kinder und Jugendliche in ihrer Freizeit Kurse und Einrichtungen [besuchen /cn], die ihrer Form nach, aber vielfach auch vom Inhalt her mit schulischen Lernangeboten vergleichbar“ (ebd., S. 124) wären. Darunter werden etwa Nachhilfeunterricht, Vorschulunterricht, Sprachreisen, Schülerwettbewerbe oder Lernsoftware subsummiert.

Fölling-Albers nimmt bei einer theoretischen Einordnung der ‚Entscholarisierung‘ explizit Bezug auf die schultheoretische Debatte um Aufgaben und Zweck der Schule. Zwei Positionen könnten hierbei unterschieden werden: „Die eine Argumentationsrichtung setzt [...] auf eine Rescholarisierung von Schule: Ein fester Kanon an Inhalten soll konsequenter durchgesetzt und Wahlfächer sollen zugunsten verpflichtender Grundlagenfächer in der gymnasialen Oberstufe reduziert werden.“ (ebd., S. 128)<sup>3</sup>. Dem stehe eine zweite Position gegenüber: „Eine andere Diskussionsrichtung setzt hingegen auf eine Weiterentwicklung der Schule als Lebensraum.“ (ebd., S. 128).

---

3 Beispielsweise wird die Position Gieseckes (vgl. I/1.2.) als Kritik an einer „Entgrenzung“ (Kolbe u. a. 2009c, S. 156) der Schule beschrieben.

Der Diskurs um die Aufgabe der Schule wird im Folgenden skizziert<sup>4</sup>. Der Position der ‚Ent-Scholarisierung‘ oder ‚Entgrenzung‘ wird dargestellt anhand der Programmatiken von Hentigs (2003) und Strucks (1995; 1996). Diese fordern die Schule als Lebensraum oder Familienersatz. Schülerinnen und Schülern sollen neben dem Unterricht vielfältige Erfahrungen ermöglicht werden und in möglichst vielen Lebensbezügen angesprochen werden (I/B.2). Dem steht die Forderung nach ‚Re-Scholarisierung‘ oder Begrenzung der Schule gegenüber. Vor allem Giesecke (1999) propagiert eine Fokussierung auf den lehrplanorientierten Unterricht und übt an der Ausweitung der Aufgaben scharfe Kritik (Kap. I/B.3). Nach der Diskussion der beiden Ansätze wird geprüft, ob eine tragfähige Konstruktion einer ‚Grenze der Schule‘ im Anschluss an den Lehrplan möglich ist (I/B.4).

## 2. Schule als Lebensraum und Familienersatz

In der ersten Position überantworten Protagonisten wie Hartmut von Hentig und Peter Struck in ihren Veröffentlichungen der Schule einen umfangreichen und weiten Aufgaben- und Verantwortungsbereich. Die als Lebensraum und Familienersatz entworfene Schule steht programmatisch für Fölling-Albers ‚entgrenzte‘ oder ‚entscholarisierte‘ Schule.

### Krisen kindlichen Aufwachsens

Von Hentig und Struck postulieren eine Krisenhaftigkeit der Aufwuchsbedingungen der Kinder und Jugendlichen. In den Forderungen wird die Krisenhaftigkeit der Gesellschaft, der Familie und der herkömmlichen Schule herausgestellt.

Von Hentig referiert einen Katalog an Problemen und Veränderungen in der Gesellschaft. Er stellt fest, dass die Menschheit die Gesellschaft nicht mehr unter Kontrolle habe und in ihr Sicherheit, Vertrauen und Geborgenheit verloren gingen (Hentig 2003, S. 21–25). Einige Gesellschaftsmitglieder erlügen der Verlockung aufklärungsfeindlicher irrationaler Heilversprechen oder religiösem und politischem Fundamentalismus (ebd., S. 88–92). Die

---

4 Wohingegen Fölling-Albers Darstellung eine neutrale Beobachtung des schulischen Wandels ist, treffen in der Kontroverse jedoch zwei Positionen aufeinander, die normative Forderungen an Schulen formulieren. Zur Auseinandersetzung über die Aufgaben vergleiche auch Fauser 1996.

organisierte Kriminalität gewinne an Einfluss (ebd., S. 125), gleichzeitig bestünde ein Defizit an angemessenen Strafen innerhalb der Gesellschaft (ebd., S. 125–127). Jugendliche hätten Probleme mit einer angemessenen Gestaltung ihrer Freizeit (ebd., S. 124) und ermangelten Möglichkeiten zur Erfahrungssammlung und Bewährung (ebd. S. 121 f.). Kritisiert wird die Gewalt der Jugendlichen untereinander (ebd., S. 11 f.) sowie gegenüber Minderheiten (ebd., S. 12) und Ausländern (ebd., S. 123 f.). Heranwachsenden mangle es an Solidarität älteren und schwächeren Gesellschaftsmitgliedern gegenüber. Die drohende Erwerbslosigkeit raube den Heranwachsenden ihre Lebensperspektiven (ebd., S. 92 f.). Das Fernsehen gefährde die Gesellschaft wegen seines hohen Suchtpotenzials (ebd., S. 27–34) und seiner Gewaltdarstellungen (ebd., S. 123). Die Benutzung eines Computers ersetze kritisches Urteilen und eigenständige Denkprozesse durch mechanistisches Berechnen (ebd., S. 34–47) und stehe damit exemplarisch für eine Reihe weiterer ambivalenter technischer Kulturwerkzeuge und Apparate, die nur schwer kontrollierbarer Nebenwirkungen aufwiesen und Abhängigkeiten erzeugten (ebd., S. 70–74).

Das Aufwachsen der Kinder und Jugendlichen fände also in einer krisenhaften Gesellschaft statt. Die Familien könnten jedoch diesem Misstand nicht entgegen wirken, da diese ihrerseits eine Reihe an Defiziten aufwiesen. Von Hentig problematisiert den Rückgang traditioneller Kleinfamilien (Hentig 2003, S. 210) und macht die Unvollständigkeit von Familien für „individuelle Störungen“ der Kinder verantwortlich (ebd., S. 100). Eltern hätten nicht ausreichend Zeit für ihre Kinder (ebd., S. 122). Struck hält große Teile der Elternschaft für „hoffnungslos desinteressiert, hilflos, apathisch und in ein Übermaß eigener Problembelastungen verstrickt“ (Struck 1995, S. 183). 15% der Eltern etwa würden ihre Kinder in Antipathie ablehnen: Sie „empfinden ihr Kind als Störenfried oder haben es längst resigniert aufgegeben“ (Struck 1997, S. 22). Etwa die gleiche Anzahl der Eltern würde ihr Kind verplanen und überfordern und damit „ständige Versagens- bzw. Verlierererlebnisse“ (Struck 1997, S. 23) des Kindes hervorrufen. Die größte Gruppe, etwa 60% der Eltern, liebten ihr Kind zwar, wären aber „erzieherisch hilflos“ und in ihrem Erziehungsverhalten inkonsequent (Struck 1997, S. 24). Quer dazu verzichteten 30% der Eltern komplett auf Erziehung (Struck 2005, S. 56).<sup>5</sup> Anstelle der Befriedigung elementarer Bedürfnisse wie Geborgenheit, Nähe, Liebe, Spiel, Bewegung, Körperkontakt, Zeit, Ansprache (Struck 1997, S. 77) würden Kinder von ihren Eltern durch Nahrung, Spielzeug und Geld lediglich „stofflich ersatzbefriedigt“ (Struck 1997,

---

5 Ein Zehntel der Eltern schließlich mache „erzieherisch das meiste richtig“ (Struck 1997, S. 24).

S. 277). Elterlicher Egoismus und elterliche Hilflosigkeit zeige sich in der Delegation der Betreuungsaufgaben an den Fernseher (Struck 1997, S. 31) und der Erziehungsaufgaben an staatliche Einrichtungen (1996, S. 184; 1997, S. 78). Die Familie erweise sich damit in Sachen Erziehung als schwacher Kooperationspartner für die Schule. Angesichts der Krisenhaftigkeit der Familien fehle eine Instanz, die Verantwortung (Hentig 2003, S. 210) und Vorbildfunktion (ebd. S. 122) für die Heranwachsenden übernehme.

Die Defizitzuschreibungen richten sich neben Gesellschaft und Familie ebenso an die herkömmliche „Unterrichtsschule“ (Hentig 2003, S. 197). Diese, so von Hentig, begnüge sich damit, die Heranwachsenden auf „eindimensionale, lineare, direkte Verhaltensweisen“ (ebd., S. 136) zu konditionieren und verfolge das Leitbild, dass „alles, was bedeutsam sei, müsse ‚vermittelt‘, abgefragt, als ‚Lernziel‘ ausgewiesen, ausgemessen und abgehakt werden“ (Hentig 1977, S. 102). Darüber hinaus reichende Inhalte gehörten „weder zu ihrem erklärten noch zu ihrem verdeckten Lehrplan“ (Hentig 2003, S. 136). Den Grund für die Verkürzung der Inhalte sieht von Hentig (ebd., S. 136) in der Notwendigkeit der Verwaltbarkeit und Messbarkeit der Inhalte und Leistungen. In der Konsequenz könne die „unmenschlich[e]“ (Hentig 1977, S. 102) Schule den Prinzipien erfolgreichen Lernens nicht folgen (Hentig 2003, S. 199 f.). Sie bereite weder die Schülerinnen und Schüler angemessen auf die Zukunft vor (ebd., S. 197) noch lindere sie die benannten gesellschaftlichen Krisen. Sie sei bei den Schülerinnen und Schülern unbeliebt (ebd., S. 200–202) und würde Versagen, Frustration und Misserfolgsereignisse produzieren (ebd., S. 202 f.), die mitunter in Selbstmordversuchen endeten (ebd., S. 203–210).

## **Konsequenz: Schule als Lebensraum und Familienersatz**

Als Konsequenz aus den Krisen der Gesellschaft, der Familie und der herkömmlichen Schule wird die Ausweitung des Zuständigkeitsbereichs<sup>6</sup> der Schule gefordert:

„Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind so viel größer als ihre Lernprobleme, sie schieben sich so gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, dass die Schule, wenn sie überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muss: Sie

---

6 In den Worten Fölling-Albers: Es wird eine Entgrenzung bzw. Entscholarisierung gefordert.

muss zu ihrem Teil Leben ermöglichen.“ (Hentig 1977, S. 96 f.; vgl. Hentig 2003, S. 190).

Schule wird damit als „Lebens- und Erfahrungsraum“ (Hentig 2003, S. 216) entworfen, in dem Heranwachsende „als Mensch und nicht als Kunstfigur Schüler oder Lehrer“ (ebd., S. 216) leben können. Die „Trennung vom übrigen Leben“ (ebd., S. 99) wird als Manko der herkömmlichen Schule betrachtet. Schule dürfe nicht auf vorgegebene Lerninhalte reduziert werden, sondern müsse dem ‚außerschulischen‘ Leben der Schülerinnen und Schüler einen festen Platz einräumen. Von Hentig fordert eine Offenheit der Schule für lebensnahe Aktivitäten und konkretisiert die Forderung in dieser Aufzählung:

„zuhören, mithören, träumen; lernen, sich bewegen, sich in Szene setzen; zu zweit einer gemeinsamen Vorliebe nachgehen, sich gegenseitig etwas zeigen, dies miteinander besprechen; sich aus der Gemeinschaft zurückziehen; wenn das nicht geht: nach draußen in die Gartenhecke oder in ein Reich der Fantasie; buchstäblich mit den Elementen umgehen: Ein Feuer machen und es hüten, Wasser stauen, ein tiefes Loch graben; eine Hütte bauen oder ein Beet bestellen oder ein Tier versorgen; miteinander kochen und das Gekochte gemeinsam essen; danach abwaschen; ruhen, still sein, konzentriert lesen; spielen; zärtlich miteinander sein; etwas beobachten, andere beobachten, seiner Neugier nachgehen; Feste feiern, etwas vorführen; gemeinsam singen, einander etwas schenken, das man vorher selber gemacht hat; und das alles neben den üblichen Schultätigkeiten: schreiben, lesen, rechnen, zeichnen, vortragen, aufräumen.“ (Hentig 2003, S. 216)

Wohingegen von Hentig die Schule als Lebensraum betont, steht bei Struck die „familienergänzende Funktion“ (Struck 1996, S. 42; vgl. 2005, S. 169) im Zentrum der Forderungen. Schule sei verpflichtet, angesichts der skizzierten Krisenhaftigkeit der Familien ihren Aufgabenbereich zu erweitern. Strucks Forderungen an die Schule umfassen die Aspekte (1) Ernährung, (2) Bewegung, (3) emotionale Nähe und (4) Schutz.

- Schule müsse präventiv gegen falsche Ernährung, Sucht und Krankheit vorgehen. Folglich sei ein Schulfrühstück und ein ‚pädagogischer Mittagstisch‘ anzubieten, da die Schülerinnen und Schüler zu Hause nicht mit ausreichend Spurenelementen und Vitaminen versorgt würden. Ne-

ben Ernährung als Unterrichtsinhalt müsse Schule die leibliche Versorgung der Jugendlichen sicherstellen.<sup>7</sup>

- Ein weiterer Schwerpunkt einer zeitgemäßen Schule seien Prävention und Therapie mittels Bewegungserfahrungen. Aktive Pause, Spiel, Entspannung und Eurythmie sollen in das Angebot der Schule integriert werden. Das Angebot könne ergänzt werden durch Drucktherapie, Bewegungstherapie, Rückenschule sowie angemessenes Mobiliar. Dadurch könnten psychische, motorische und gesundheitliche Defizite behoben sowie Wahrnehmungsfähigkeit, Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer ausgebaut werden. Ferner ließen sich in der Schule Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizite und Fettleibigkeit therapieren.<sup>8</sup>
- Die Schule müsse den Schülerinnen und Schülern Nähe, positive Emotionalität und eine liebevolle ‚Wohnstubenatmosphäre‘ bieten. Heranwachsende sollten in der Schule „liebevoller Väterlichkeit“ (Struck 1996, S. 45), und damit ein Gegenmodell zur in Medien und Peergroups vorherrschenden brutalen und machohaften Männlichkeit erfahren. Dazu sei Körperkontakt, etwa in Kuschel- und Entlastungsecken unabdingbar. Schülerinnen und Schüler sollten in und zur Geschwisterlichkeit und Freundschaft erzogen werden.<sup>9</sup>
- Auch gegen negative Einflüsse der Gesellschaft, insbesondere der Peergroups, müsse die Schule das einzelne Kind beschützen. Sie müsse „die Funktion der erzieherischen Gegensteuerung gegen die in der Jugendkulturszene entwickelten und forcierten Trends übernehmen“ (Struck 1996, S. 68). Eltern seien hilflos gegenüber den Verlockungen, die von „den Computerspielen, der Rap-Musik, den Drogen und den Kaufzwängen“ ausgingen.<sup>10</sup>

Entsprechend der umfangreichen Aufgabenzuschreibungen werden Lehrkräfte nicht alleine als Wissensvermittler, sondern als „umfassende Bezugspersonen“ (Struck 1995, S. 175) und als „elternergänzende und gelegentlich sogar elternersetzende Freunde ihrer Schüler“ (Struck 1996, S. 42; vgl. Hentig 2003, S. 210) gefordert. Als Idealbild wird der Klassenlehrer konstruiert, der um Biografien, Probleme, Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler weiß und seine Freizeit mit ihnen verbringt (Struck 1997, S. 258). Lehrkräfte sollten „Schüler zu sich nach Hause einladen, mit ihnen spielen, es-

---

7 Struck 2005, S. 169; Struck 1997, S. 53, S. 269; Struck 1996, S. 46 f., S. 111, S. 116, S. 190 f.

8 Struck 1997, S. 37; S. 53; S. 92-98; S. 102; S. 269 f.; Struck 1996, S. 111; S. 116; S. 191.

9 Struck 1997, S. 36, S. 69; S. 102; S. 270; S. 276; Struck 1996, S. 48, S. 45

10 Struck 1997, S. 55; Struck 1996, S. 68, S. 111.

sen, kochen, ins Kino oder Theater oder auf den Jahrmarkt gehen und mit ihnen am Wochenende mit Fahrrad und Zelt auf einen Bauernhof fahren.“ (S. 53). Sie sollten sich für das „gesamte Leben“ ihrer Schülerinnen und Schüler zuständig zeigen und müssten im Stande sein, die Sorgen und Probleme der Heranwachsenden frühzeitig zu erkennen (1997, S. 70). Dies impliziert, „dass man sich für das interessiert, was die Schüler außerhalb der Schule erleben – welche Vorlieben und Probleme sie da haben.“ (Hentig 2003, S. 227).

### **3. Die Begrenzung von ‚Schule‘ auf den Lehrplan**

Die Postulate der Schule als Lebensraum und als Familienersatz erhalten im schultheoretischen Diskurs sowohl Zu- als auch Widerspruch. In den Kritiken am weiten Zuständigkeitsbereich der Schule wird die Eingrenzung und Konkretisierung des Zuständigkeitsbereichs der Schule auf den Lehrplan gefordert. In Anlehnung an Fölling-Albers (2000; vgl. I/B.1) kann die hier vertretene Position als Kritik an der ‚Entgrenzung‘ betrachtet werden. Schule müsse sich wieder dem Prinzip der ‚Scholarität‘ annähern.

#### **Kritik am weiten Aufgabenbereich**

Zurückgewiesen werden Ideale, die Schule als „lebensweltlichen Alltagsort“ (Helsper 2001, S. 29) entwerfen. Schule dürfe keine „ganzheitliche Verantwortung“ (Giesecke 1999, S. 189) für Schülerinnen und Schüler übernehmen und nicht zur „vereinnahmenden Lebensgemeinschaft“ (Hopmann u. Künzli 1995, S. 41) werden. Genauso dürfe nicht „jedes halbwegs für wichtig gehaltene politisch-gesellschaftliche Problem“ (Giesecke 1999, S. 198) an die Schule herangetragen werden. Schule müsse vor einer „Sozialpädagogisierung“ (Giesecke 1999, S. 267; Terhart 1996, S. 325) bewahrt werden und dürfe nicht mit der Kompensation familialer Defizite belastet werden.

Dem weiten Aufgabenbereich der Schule mangle die Einsicht, dass „man die Schule überfordert, wenn man sie mit Erwartungen konfrontiert, die sie gar nicht erfüllen kann“ (Tenorth 2001, S. 256). Es käme zu einer strukturellen Überlastung von Schule, die die Gefahr der Deprofessionalisierung mit sich bringe: „Der Lehrberuf wäre dann ein ‚Beruf ohne Grenzen‘, der für alles und damit für nichts wirklich zuständig und verantwortlich ist“ (Terhart 1996, S. 328). Die Übernahme sozialpädagogischer Probleme würde keine Probleme lösen, sondern würde sie durch „Antinomien und Handlungsprobleme der anderen professionellen Bereiche“ (Helsper 2001, S. 34) zusätzlich belasten.