

# ONLINE FALLARCHIV SCHULPÄDAGOGIK

www.fallarchiv.uni-kassel.de

AutorIn: Werner Helsper, Rolf-Torsten Kramer

Interner Titel: Kontrastierung von Schulleiterreden

Methodische Ausrichtung: Objektive Hermeneutik

Quelle: Forschungsbericht Pädagogische Generationsbeziehungen in Familie und Schule Rekonstruktionen zum Verhältnis von Familie, Schule und Schülerbiografie.

## **Nutzungsbedingungen:**

Das vorliegende Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, bzw. nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt – es darf nicht für öffentliche und/oder kommerzielle Zwecke außerhalb der Lehre vervielfältigt, bzw. vertrieben oder aufgeführt werden. Kopien dieses Dokuments müssen immer mit allen Urheberrechtshinweisen und Quellenangaben versehen bleiben. Mit der Nutzung des Dokuments werden keine Eigentumsrechte übertragen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an

---

Zu diesem Fall gehören die Falldarstellungen:

Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer: Rekonstruktion der Schulleiterrede Schule A (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/helsper-kramer/rekonstruktion-der-schulleiterrede-schule-a/>)

Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer: Rekonstruktion der Schulleiterrede Schule B (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/helsper-kramer/rekonstruktion-der-schulleiterrede-schule-b/>)

Werner Helsper/Rolf-Torsten Kramer: Rekonstruktion der Schulleiterrede Schule C (<http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/2011/methoden/objektive-hermeneutik/helsper-kramer/rekonstruktion-der-schulleiterrede-schule-c/>)

Kontrastierung der Schulleiterreden und der hierin enthaltenen  
Generationsentwürfe

Die Kontrastierung soll nun über drei Linien abgeschlossen werden:

1. über die Passung von Familie/Milieu und Schule;
2. über die Passung von Schüler selbst/-habitus zum schulischen Entwurf eines idealen Schülers und
3. über den Vergleich der Generationenordnungen der drei Schulen und einer damit verbundene Dimensionierung der Generationsbeziehungen.

## **Die Passung von Familie und Schule**

**Schule A** (das traditionsreiche Gymnasium) bezieht sich werbend auf exklusive bildungsbürgerliche Familien, die einen umfassenden hochkulturellen Bildungsentwurf in Bezug auf ihre Kinder haben und diesen schulisch verwirklicht wissen wollen. Mit einem entsprechend gelagerten Versprechen tritt die Schule an die Eltern heran, verbunden mit dem Zweck, die Eltern zu gewinnen, um nicht nur das ramponierte Äußere der Schule (Aula) in einem neuen Glanz erstrahlen zu lassen, sondern auch den traditionsreichen Ort höchster Bildung aktuell glaubwürdig vorzustellen. Schule A benötigt also die bildungsbürgerlich-traditionsbewussten Familien, um die eigene Aura des traditionsreichen Bildungsortes glaubwürdig darstellen zu können. Kurz: Je mehr derartige Eltern ihre Kinder auf diese Schule schicken, um so eher fällt der Glanz dieser exklusiven Bildungs-Familien auf die Schule und um so eher kann die Krise des traditionsreichen Bildungsortes als „gelöst“ dargestellt werden. In Schule A spielt also der Ausdruck von Status eine große Rolle, der in Spannung zu dem steht, was gegenwärtig durch die Schule realisiert werden kann. Jene Familien passen also besonders gut zu dieser Schule, die erstens exklusive Bildung repräsentieren und an ihre Kinder weitergeben (hohes kulturelles Kapital), zweitens ihrerseits die „besseren“, bildungsbürgerlichen Kreise hervorragend repräsentieren und sich drittens für repräsentative und direkte Unterstützung des traditionsreichen schulischen Bildungsortes gewinnen lassen. Und nur Kinder aus diesen exklusiven Bildungs-Familien versprechen binnen kürzester Zeit den traditionsreichen Bildungsort würdig vertreten zu können. Schule A muss, um ihren Entwurf als traditionsreicher Bildungsort mit ‚reichem Kulturleben‘ realisieren zu können, Schüler gewinnen, die bereits familiär entsprechend gebildet sind/werden, weil ihr „ramponiertes“ Erscheinungsbild, das ja die Gebrochenheit des gesamten Entwurfes von Exklusivität symbolisiert, nur unter der instrumentellen Nutzung der Kinder und ihrer Darstellung als Produkt schulischer Bildung aufgebessert werden kann. Voraussetzung, um das eigene Ansehen wiederherzustellen ist, dass die Eltern sich in den schulischen Entwurf von Traditionsorientierung fügen und über ihre Kinder Statusgewinn in die Schule bringen. Insofern kann das Werben um die Eltern mit der traditionsreichen Hülle und dem (nach außen gelagerten) „reichen Kulturleben“ der Schule auch so verstanden werden, dass das Interesse der Eltern durch die Schule dann eingelöst werden kann, wenn die Eltern es bereits im Vorhinein vorweggenommen haben und die Schule damit Schüler erhält, die das bereits verbürgen, was die Schule als ihren Bildungsentwurf begreift.

Die ländliche Sekundarschule, **Schule B**, steht für ein Wechselspiel aus organisatorisch überformten und weitreichend entdifferenzierten Beziehungen von Familie und Schule. Die Schulleiterin bietet einerseits an, die Familien umfassend zu unterstützen, andererseits ist das, was sie von der Familie erwartet, vor allem auf die Erfüllung der Schulpflicht und die Einhaltung schulischer Organisationsformen gerichtet. Die Entwürfe von Bildung und familialen Generationsbeziehungen bleiben hier weitgehend unspezifisch: die Schule ist am Ort, die Familien schicken ihre Kinder in diese Schule, weil es die Schulpflicht gibt. Hier treten an die Stelle von Generationsbeziehungen mit ihren pädagogischen Aushandlungsprozessen Generationsverhältnisse, in denen die Eltern vor allem zu gewährleisten haben, dass die Schule als Sekundarschule funktioniert. Chancenhaft kann damit von der maximalen Integration der Eltern ausgegangen werden, das heißt: alle familiären Milieus werden dadurch angesprochen, dass es gerade keinen spezifisch

ausformulierten pädagogischen Sinnentwurf der Schule gibt, dass es eben einfach eine Schule ist. Diese Aussparung von Ansprüchen und der Verzicht auf ausgreifende pädagogische Entwürfe greift nicht tief in die Familien. Die Eltern werden allenfalls auf minimale Versorgungsleistungen verpflichtet. Demgegenüber bedeutet das weit ausgreifende Angebot, die Probleme und Sorgen (tendenziell in der allgemeinen Formulierung auch die der Eltern) in der Schule zu besprechen, eine Diffundierung des Schulischen zugunsten einer Gemeindeorientierung. Damit wird in Schule B die ‚Schwelle‘ des Schulischen noch einmal reduziert, den Eltern wird suggeriert, dass eine Schule eine „gute stube“ ist, in der sie willkommen sind.

**Schule C** (die reformorientierte Gesamtschule) steht für die beste Familie: Zeit für Kinder haben und ihnen Zeit lassen, Zuhören und Verstehen, Liebe zum Kind, Zentrierung um das Kind, Orientierung an seiner ganzen Person (diffuse und affektive Haltung), Vorbild geben und Verantwortung für Kinder übernehmen, Erziehung zu Verantwortung, zu Mut, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, zum Einsatz für Andere und für Gerechtigkeit - das sind, um nur einige zu nennen, die schulischen Haltungen gegenüber dem Kind. Die Schule als die bessere Familie zu konzipieren heißt auch: Skepsis gegenüber und einen kritischen Blick auf die Familien der Kinder. Was diese Schule den Kindern gibt, das müssen die Eltern erst noch lernen. Durch die Schule als Familienerzieher. Die Schule-Familie-Gemeinschaft gewinnt damit Züge eines pädagogischen Verhältnisses. Auch die Eltern müssen zur Schule gehen, um „gute“ Eltern zu werden. Damit wird die Schule zum Milieu- und Familienerzieher und jene Familien passen dann zur Schule, die entweder das schulische Modell der Familie verkörpern oder die sich durch die Schule erziehen lassen. Die Schulleiterrede ist - wie bereits gezeigt - reich an Wendungen, die diese Struktur untermauern. Unter anderem spricht auch jener Abschnitt dafür, in dem der Schulleiter sein Selbstverständnis skizziert: *„wir sind manchmal auch unbequem ... weil wir uns in ihre erziehung ein bisschen einmischen , wir verstehen uns , als die anwälte der kinder (1) und manchmal müssen an-kinder auch gegenüber den eltern vertreten werden...“*. Dabei gibt die Schule – also der „institutionelle Erzieher“ – der Familie den „richtigen“ Erziehungsentwurf vor.

Dieser wird über die Schulleitung und die Lehrer als ideale Repräsentanten eines reformorientierten, alternativen Milieus verkörpert: Es ist eine um das Kind zentrierte, vollständige, Drei- Generationen-Familie, die in ein Netzwerk von Beziehungen des gegenkulturellen, alternativen, ökologisch bewussten und zugleich bildungsorientierten Milieus eingebunden ist. Dieses Milieu wird durch die Schule nicht nur hervorragend repräsentiert, sondern auch verbessert, so dass Schule letztendlich auch zum Milieuerzieher wird.

In allen drei Schulen finden wir auf der Ebene der Passung von Familie/Milieu und Schule Spannungsmomente, die jedoch unterschiedlich gelagert sind: während Schule C sich als die „bessere Schulfamilie“ dafür engagiert, die Eltern-/Familienerziehung zu verbessern, braucht Schule A die „besseren“ Familien um selbst „besser“ dazustehen. Beide orientieren jedoch auf exklusive Milieus, in denen es ein Bewusstsein dafür gibt, was am Ende des Bildungsprozesses realisiert worden sein soll - beide haben eine pädagogische Zielvorstellung, mit der sie jeweils auf ihre Weise exklusive Milieus binden. Davon unterscheidet sich Schule B, die weder auf spezifische Milieus gerichtet ist, noch auf die Verwirklichung spezifischer pädagogischer Ideale, sondern einfach eine Schule ist und das Organisatorische betont. Gerade in diesem Unspezifischen liegt jedoch die Spezifik dieser Schule:

Einerseits bezieht sie damit alle Familienmilieus des Ortes mit ein, ausgenommen jener Milieus, die sich bereits distanzierend auf das Gymnasium bezogen haben, indem sie auf eine spezifische pädagogischer Konturierung der Institution verzichtet, die in Gefahr stünde, spezifischen Milieus eher näher und anderen ferner zu stehen. Zugleich gibt sie aber auch jenen familiären Milieus, die dringend einer pädagogischen, schulischen Unterstützung und Flankierung bedürften, um die Bildungswege ihrer Kinder sichern zu können, keine schulische, pädagogische Flankierung und Hilfestellung. Indem alle gleichermaßen Schüler sind und auf die Organisation Schule verwiesen, homogenisiert diese Schule ihr Klientel (Schülerrolle, Schullaufbahn) und überlässt auf der Ebene des schulischen Entwurfs diejenigen, die gerade auf die Schule angewiesen wären, sich selbst.

### ***Die Passung von Schüler selbst und Schule***

Aus diesen Passungen zwischen Schule, Familie und Milieu ergeben sich bereits wichtige Hinweise für die Passung zwischen Schüler selbst und Schule: Für **Schule A** (die traditionsreiche Stätte hoher gymnasialer Bildung) ist die Passung dort am stärksten, wo bereits familiär exklusiv vorgebildete Schülerinnen und Schüler als Repräsentanten der schulischen Bildung auftreten und öffentlich den traditionsreichen Ort höchster gymnasialer Bildung repräsentieren. Dabei werden diese Schülerinnen und Schüler dann besonders ideal für diese Schule, wenn sie es erlauben, dass die Demonstration höchster Bildung als Ergebnis schulischer Bildungsanstrengung gedeutet werden kann. Je deutlicher die Familien der Schüler von exklusiver Bildung und den „besseren Kreisen“ entfernt sind und je deutlicher diese Schüler in ihrem Habitus auch noch exklusiver Bildung widersprechen, um so antagonistischer wird die Passung zwischen Schüler selbst und Schule. Sie kann aber auch dann besonders spannungsreich werden, wenn Schüler aus Familien mit exklusiver Bildung und höchsten Bildungskapitalien sich kritisch auf die Schule beziehen. Insbesondere dann, wenn Schule und Lehrer von derartigen Schülerinnen und Schülern gegenüber dieser höchsten familiären Bildung als defizitär gekennzeichnet werden. Denn damit würde die Krise des traditionsreichen Bildungsortes verschärft und manifest.

An der ländlichen Sekundarschule - **Schule B** - ist nun dort eine Passung zu vermuten, wo die Ansprüche der Schüler gerade soweit gehen, dass formale Abschlüsse erreicht werden und die Schüler Schule als „Mittel zum Zweck“ wahrnehmen, der in der Orientierung auf reproduktionsorientierte Normal-Lebensläufe besteht: denn als Gemeinde-Schule bedeutet Integration in die Schule immer auch Integration in die Gemeinde. Letztlich ist die Passung zwischen Schule und Schülern dort am stärksten, wo die Schülerinnen und Schüler sich positiv auf die Schule und die Gemeinde beziehen und ihre Schülerrolle umgehend erfüllen – aber eben auch keine weiterreichenden Ansprüche an die Schule stellen. Darum sind nun auch dort problematische Passungsverhältnisse zu erwarten, wo eine Aspiration in Richtung „höherer Bildung“ oder Selbstverwirklichung besteht - also Verläufe, die auf ein Ausbrechen aus der (Schul-) Gemeinde gerichtet sind, die sich zudem mit erhöhten Erwartungen an die Qualität schulischer Bildung, an Förderung und Bildungsengagement gegenüber dieser Schule verbinden, die doch einfach nur Schule zu sein beansprucht. Daneben aber treten auch dort starke Passungsinkonsistenzen auf, wo Schüler die selbstverständliche Schulpflicht und die damit einher gehenden Anforderungen der Schülerrolle unterbieten („dass ihr weiterhin gern zur schule geht , fleißig lernt , auf all das hört auf ratschläge und hinweise eurer neuen=eurer neuen lehrer...“). Gefragt ist an dieser Schule ein

strebsamer Konventionalist, der nicht „zu hoch hinaus“ will, an der Gemeinde orientiert ist und die Asymmetrie der Schule als Organisationsform annimmt und vollzieht.

In **Schule C** (Reform-Gesamtschule) ist die Passung dort am stärksten, wo sich Schülerinnen und Schüler dem Habitus einer gegenkulturellen, ökologischen Lebensführung annähern und dem Vorbild einer kritischen, reflexiven Haltung nacheifern. Einer Haltung, wie sie die Namenspatronin dieser Schule repräsentiert, die vom Schulleiter den Schülern als Vorbild vorgestellt wird. Zugleich sind darin wiederum jene Heranwachsenden besonders ideal für diese Schule, die entweder für die Schule-Familie-Vergemeinschaftung stehen und damit das Ideal einer Schulgemeinde einlösen können. Oder jene Kinder und Jugendlichen, die sich im Sinne der schulischen Anwaltschaft für Kinder schulisch zur Entwicklung eines derartigen Habitus anregen lassen. Je stärker sich Jugendliche von diesem idealen schulischen Entwurf in ihrem Habitus entfernen (z. B. konsumistisch-konformistische, konservativ-traditionale, indifferentpassive Haltungen oder auch stark auf von der Schule als problematisch gedeutete Medienwelten bezogene Haltungen), um so antagonistischer wird die Passung. Dies kann bis hin zu Ausschluss und Abstoßung führen. Eine besondere Problematik kann sich für jene Jugendliche ergeben, die auf ein homologes familiäres und schulisches Milieu mit analogen Forderungen treffen, mit dem sie sich aber im Zuge von Individuationsprozessen auseinandersetzen und mit dem sie in Konflikt geraten.

Zwischen Schule A und Schule C besteht ein maximaler Kontrast auf der Grundlage einer prinzipiellen Gemeinsamkeit: Beide Schulen schätzen in ihren Entwürfen idealer Schüler Reflexion, Bildung und Auseinandersetzung hoch ein. Auf der Grundlage dieser hochkulturellen Bildungsorientierung aber ergeben sich starke Kontraste im Entwurf des idealen Schülerhabitus: Der gegenkulturelle, oppositionelle Jugendliche, der in Schule C seine Kritik an gesellschaftlichen Prinzipien expressiv, auch in Jugendstil und –haltung zum Ausdruck bringt, kann durchaus ein idealer Repräsentant der Reform-Gesamtschulkultur sein. Er würde, je expressiver und oppositioneller sein Auftreten und sein Stil wäre, in Schule A jedoch eher in eine spannungsreiche oder auch antagonistische Passung zur bildungsbürgerlichen, eher disziplinbetonten Schulkultur treten können.

Schule B steht wiederum in Spannung zu beiden anderen Schulen, denn mit der Orientierung an Pflichterfüllung und dem Verzicht auf pädagogische Entwürfe geht ein Ideal-Schüler einher, der insgesamt wenig konturiert, gewissermaßen „blass“ bleibt und nichts anderes repräsentiert, als einen pflichtbewussten Erfüller der Schülerrolle und schulisch auch nicht mehr sein will. Von daher ist diese Schule gegenüber den beiden anderen deutlich offener gegenüber Schülerhaltungen einzuschätzen, da die Entwürfe eines idealen Schülerselbst in Schule A und C weit konturierter, anspruchsvoller, damit aber auch ausschließender formuliert sind. Spannungen ergeben sich für Schüler in Schule B dann, wenn Schüler ambitioniert von der Schule besondere Leistungen und besonderes pädagogisches Engagement verlangen, ihre Ambitionen über die Bildungsgrenzen der Schule und Gemeinde hinaus richten und wenn sie die Pflichten der Schülerrolle unterbieten.

### ***Dimensionierung der Generationsentwürfe***

Auf der Grundlage der bisherigen Rekonstruktion können wir die Generationsordnungen der drei Schulen noch nicht vergleichen, weil wir noch nicht alle Ebenen (Entwürfe, Interaktionen, Strukturprobleme) erschlossen haben. Allerdings lassen sich die Generationsentwürfe der Schule hinsichtlich des Verhältnisses von Schule und Familie und deren Positionierung zu den Kindern/Schülern in mehreren Dimensionen kontrastieren: (a) hinsichtlich der Dimension Symmetrie/Asymmetrie, (b) hinsichtlich der Dimension Nähe/Distanz und (c) hinsichtlich der Dimension Transformation und Reproduktion

### **a) die Dimension von Symmetrie und Asymmetrie**

In **Schule A** gewinnt in der Tendenz die Familie eine dominante Stellung gegenüber der Schule im schulischen Generationsentwurf. Denn wenn die Eltern von Seiten der Schulleitung umworben und hofiert werden, dann zeigt sich darin eine Abhängigkeit der Schule vom Zuspruch exklusiver, bildungsbürgerlicher Familien. Darin „profitiert“ Schule von familiären Bildungsvorbildern, indem sie bereits exklusiv gebildete Schüler von der Familie übernehmen kann. Nicht die Schule wäre hier das Vorbild und die Korrektur der Familie, sondern die Schule wäre auf das bildungsbürgerliche Vorbild exklusiver gelingender Bildung in kulturkapitalstarken Familien verwiesen. Indem die so bereits gebildeten Schüler als Ergebnis der Schule vorgestellt werden könnten, ließe sich von einer **„Nutzung der naturwüchsigen Generationsbeziehungen für die Krisenlösung exklusiver schulischer Gymnasialbildung in den Lehrer-Schüler-Beziehungen“** im schulischen Generationsentwurf sprechen.

Die Orientierung an der Tradition setzt zugleich das Einverständnis der Eltern mit einer „Pädagogik der Unterwerfung“ voraus, denn die Verwirklichung der traditionellen, asketischdisziplinierenden Haltung wird Eltern und Schülern bei der Eröffnungsfeier sogleich präsentiert. Das Säubern des Schulgeländes als Akt der „Härte“ mit der die Schüler in die schulische Ordnung bereits am ersten Schultag eingegliedert werden, impliziert eine Initiation durch ‚Unterwerfung‘. Die Betrachtung des Verhältnisses von Schule-Schüler-Familie ist daher von der Spannung gekennzeichnet, dass die Schule sich einerseits den Eltern angesehenen, kulturkapitalstarken Familien unterordnet, gleichzeitig aber zum Zeichen ihrer Ordnung die Schüler dieser umworbenen Familien aber in einem besonders asymmetrischen Verhältnis positioniert, indem diese am ersten Tag massivst der Schuldisziplin unterworfen werden.

In **Schule B** (der ländlichen Sekundarschule) sind die Beziehungen von Eltern, Kindern und Schule auf allgemeinsten Ebene als asymmetrisch zu bezeichnen, weil die Erfüllung der Schulpflicht immer die gesamte Familie in die Pflicht nimmt. Wenn hier jedoch keine Probleme auftreten, dann kann unter der allgemeinsten Voraussetzung eine Symmetrie bestehen, weil Elternhaus und Schule sich wechselseitig nicht mehr durchdringen als nötig und die Verbindung insbesondere über die Schule als Bestandteil des Gemeindelebens und als „Gemeindezentrum“ erfolgt. Es besteht eine wechselseitige Akzeptanz, die die Schule hier zu vermitteln versucht, indem sie das Spezifische der Schule reduziert und die Schule als Gemeinde- Schule darstellt. Wenn nun aber dennoch Probleme entstehen, z.B. die Wahrung der Pflichterfüllung problematisch wird, dann diffundiert die Schule zur „guten stube“ oder zur familientherapeutischen Einrichtung, die nicht mit erhobenem Zeigefinger die Relevanz von Bildung und Erziehung vermittelt, sondern die

Ermöglichung von Schule und Wiederherstellung der funktionierenden Gemeinde zur Absicht hat. **In diesem Sinne wird Schule zum organisierten Bestandteil der Ortsgemeinschaft.**

Zu den Schüler positioniert sich Schule nicht auf der Grundlage besonderer pädagogischer Entwürfe. Vielmehr impliziert der Passus „auf all das hört auf ratschläge und hinweise eurer neuen=eurer neuen lehrer“, dass die Schüler in konventionellem Sinne als Kinder gedacht werden, deren eigenaktive Entwürfe ausgeblendet werden. Sie haben sich in die stark asymmetrisch gedeutete Struktur der Lehrer-Schüler-Beziehung einzuordnen und werden entworfen als fügsame, eher passive Rezipienten der Hinweise und Ratschläge von Seiten der Lehrer. Damit liegt dem ein eher traditional anmutendes, reproduktionsorientiertes Verständnis der Lehrer-Schüler-Beziehung zu Grunde, das zugleich auf dem gesellschaftlich allgemein gültigen Generationsverhältnis der Schulpflicht, der Schülerrolle und der Unterordnung unter den Lehrer aufruft.

In **Schule C** gewinnt die Schule gegenüber der Familie eine dominante Stellung im schulischen Generationsentwurf: Die Schule und ihre Pädagogen stehen gegenüber der Familie in einem doppelten Erziehungsverhältnis: Einmal zu den Kindern, deren eigentliche Anwälte und „richtigen“ Erzieher sie sind. Und zum anderen gegenüber den Eltern, denen sie die richtige Haltung gegenüber ihren Kindern vermitteln müssen. Sie sind damit nicht nur die Erzieher der Kinder, sondern auch die Erzieher der naturwüchsigen Kindererzieher, der Eltern. In dieser Schule muss daher von einer sehr starken Durchdringung von Elternhaus und Schule ausgegangen werden. Der Generationsentwurf kann als „**Einschluss der naturwüchsigen familiären Generationsbeziehungen in einen dominanten schulischen Generationsentwurf**“ bezeichnet werden.

In Bezug auf die Schüler bedeutet das Versprechen, Anwalt zu sein, in diesem Zusammenhang aber immer auch, schon zu wissen, was das Beste für das Kind ist. Dies impliziert die maximale Setzung von Asymmetrie, die jedoch nicht wie an Schule A zur Demütigung und harten Disziplinierung wird, sondern als ‚Asymmetrie im Dienst des Kindes‘ bezeichnet werden kann.

### **b) die Dimension Nähe und Distanz**

**Schule A** konstruiert ein nahes Verhältnis zu jenen Familien, die sehr bildungsorientiert, finanzkräftig und/oder traditionsorientiert sind. Die Nähe bleibt jedoch immer eine distanzierte Nähe, weil die Eltern auf einen Sockel gehoben und umworben werden. Die Schule macht sich dabei gerade die diffusen, nahen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern zunutze, die darauf schließen lassen, dass Eltern, die das Beste für ihr Kind wollen, ihm auch die beste Lernumgebung zu ermöglichen versuchen. In dieser Sichtweise werden zwar nahe Beziehungen zwischen Eltern und Kindern angenommen, die aber auch von Differenz gekennzeichnet sind, denn die Kinder verkörpern noch nicht das, was einmal aus ihnen werden soll und was ihre Eltern bereits sind: umfassend gebildet. Die nahen Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sind jedoch die Grundlage für die schulische Relevanz oder auch „Bildungs- Verwendung“ der Kinder, die in ein distanzierteres Verhältnis zu den schulischen Akteuren gerückt werden, was auch durch die Demütigungs- bzw. Unterwerfungshandlungen bei Schuleintritt untermalt wird. Erst wenn die Schüler fähig sind, das ‚reiche‘ Kulturleben zu würdigen und

dieses selbst zu verbürgen, werden sie in ein nahes Verhältnis zu den schulischen Akteuren gerückt.

In **Schule B** fehlen die Bezüge auf Nähe und Distanz nahezu. Die Reduktion der Beziehungen auf formalisierte Zusammenhänge einerseits, die diffundierenden Aspekte andererseits bedeuten eine Öffnung für alle möglichen Formen der Bezugnahmen auf Schule. Die Schule ‚verlangt‘ von den Eltern nicht mehr, als die Kinder in die Schule zu schicken – sie demonstriert nicht mit Macht ein bestimmtes Familienbild (wie Schule A und C) und auch die Beziehungen zu den Schülern verweisen auf eine Vielfalt von Möglichkeiten. Indem in dieser Schule bis auf den skizzenhaften Entwurf des pflichtbewussten Erfüllers der Schülerrolle die konturierte und differenzierte Entfaltung einer pädagogischen Generationsbeziehung zwischen Lehrern und Schülern geradezu ausfällt und die formale Organisation in das Zentrum rückt, scheint in Schule B die Beziehung zu den Schülern allerdings doch eher von Distanz bestimmt. Hinzu treten allerdings Momente die durch die „Gemeinde-Schule“ hervorgebracht werden, in der die Schüler und Lehrer sich wiederum auch als Mitglieder dieser ländlichen Gemeinde begegnen und damit Momente eines Gemeindelebens – auch jenseits der Lehrer- und Schülerrolle – in der Schule zum Zug kommen.

Wenn **Schule C** zuvor als ‚familiarisierte Schule‘ bezeichnet wurde, dann verrät dies einen umfassenden Anspruch auf nahe Beziehungen. Nähe wird hier vor allem in Bezug auf die Familienmilieus angenommen, die die Erwartungen der Schule erfüllen (alternativ, reflexiv, widerständig zu sein). Das hohe emotionale Engagement impliziert zugleich Enttäuschungsanfälligkeit. Für Eltern und Kinder werden auch nahe Beziehungen angenommen, die jedoch korrigiert werden müssen und vor denen die Eltern auch durch die „Anwälte der Kinder“, die Lehrer geschützt werden müssen, weil eine ‚falsche Nähe‘ auch einer Entwicklung der Kinder zur Selbständigkeit und Autonomie entgegen wirken kann. Indem die Schule und die Lehrer einen starken Anspruch auf das Kind in der Schule erheben, begrenzen sie zugleich die ausschließlichen und nahen familiären Beziehungen. Die Schüler finden in der Schule – so dass Versprechen des Schulleiters – damit die ‚bessere Familie‘, was wiederum für die Familie bedeutet, die Schüler in eine Schule zu geben, in der auch nahe Beziehungen dominieren. Damit ist ein Konkurrenzkampf um das Kind konstituiert, den die Eltern nur bearbeiten können, indem sie sich auch in die Schule integrieren oder einen Teil der nahen Beziehungen an die Schule und die Lehrer abzutreten, weil sie sonst Gefahr laufen, ihr Kind vor sich beschützen lassen zu müssen.

### ***c) die Dimension Reproduktion oder Transformation:***

Für **Schule A** dominiert die Reproduktion. Denn die Schule wirbt um jene Familien, die ihre Kinder umfassend gebildet an die Schule übergeben können. Dann wäre der schulische Bildungsprozess gerade nicht die Ermöglichung des noch nicht Gegebenen, sondern die Reproduktion des bereits familiär Erzeugten, das sich die Schule aber als selbst erzeugt zuschreiben könnte. Die Reproduktion des Familiären wäre zugleich auch die Reproduktion des traditionsreichen Bildungsortes und dessen institutionelle Krisenlösung. In Bezug auf die Schüler bedeutet dies, dass sie immer wieder auf die Tradition verwiesen werden, für die sie mit ihrer Herkunft selbst stehen. Sie reproduzieren damit nicht nur die exklusiven Bildungsverläufe ihrer

Eltern, sondern auch die schulische eingeforderte Demutshaltung und disziplinierte Unterwerfung in der langen Traditionslinie der Schule.

Auch in **Schule B** dominiert die Reproduktion. Allerdings geht es hier weniger um die Wiederherstellung einer exklusiven Aura, sondern um die Wiederholung von Bildungsverläufen. Die Reproduktionsleistung, die von der Familie verlangt wird, ist die der Wiederherstellung der Möglichkeit zur Schule zu gehen und geht damit über die Alltagsarbeit nicht hinaus. Die Eltern erbringen diese Reproduktionsleistung an ihren Kindern für die Schule. Die Schule wiederum verpflichtet die Schüler auf Reproduktionsorientierung, wenn sie die Regeln und Ablaufpläne einhalten, ihre Schülerrolle pflichtgemäß ausfüllen und damit die Organisationsförmigkeit von Schule allgemein reproduzieren. Insgesamt steht die Sekundarschule mit ihrem Entwurf nicht für die Transformation von Lebensläufen und Bildungsschicksalen, sondern für die Reproduktion der Gemeindeorientierung und der Bildungsverläufe. Sie strebt nicht die Dezentrierung und Distanzierung der Kinder aus ihren Gemeindebezügen an, sondern geradezu deren Integration in diese Zusammenhänge.

Für **Schule C** lässt sich von einer Dominanz der Transformation sprechen: Denn etwas, was gesellschaftlich und familiär nicht dominiert, soll durch die Pädagogik der Reformschule erst umfassender realisiert werden. Hier ruht nun gerade die Paradoxie dieser Schule, denn Transformation soll durch die Reproduktion von Alternativem, Widerständigem und Reflexivem erreicht werden. Mit anderen Worten: der Verweis der Kinder und der Familien auf die Mimesis an Vorbilder (wie sie in der Übergabe des Bildes der Schulpatronin an die Schüler exemplarisch als Vorbild-Übergabe erfolgt) orientiert auf eine Reproduktion spezifischer Haltungen und Habitusformen. Dies impliziert aber individuell gerade einen Transformationsprozess, um zu einem Anderen werden zu können. Die Realisierung dieses Transformationsprozesses, für den die Schule steht, erfolgt aus schulischer Sicht in der Anwaltschaft gegenüber dem Kind und durch die Positionierung der Schule als Familienerzieher. Die Kinder sollen damit etwas werden, was sie noch nicht sind (wie an Schule A) und werden dazu ebenfalls in eine Tradition gestellt. Jedoch bedeutet dies im Unterschied zu Schule A, dass die Wahrung von Tradition nur durch individuelle Transformation möglich ist. Diese Transformation wird aber nun nicht in der Familie verortet, sondern die Schule wird zum pädagogischen „Transformations-Agenten“, indem die Schülerinnen und Schüler durch die schulischen Bildungs- und Erziehungsprozesse im Rahmen familialisierter schulisch-pädagogischer Generationsbeziehungen erst zu Anderen werden können.

Quellenangabe dieses Dokuments:

Helsper, W./Kramer, R.-T.: Kontrastierung von Schulleiterreden

In: [http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//helsper_reden_kompara_ofas.pdf)

[content/plugins/old/lbg\\_chameleon\\_videoplayer/lbg\\_vp2/videos//helsper\\_reden\\_kompara\\_ofas.pdf](http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/backup/wp-content/plugins/old/lbg_chameleon_videoplayer/lbg_vp2/videos//helsper_reden_kompara_ofas.pdf),  
17.06.2011