



Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft
in der Bundesrepublik Deutschland

Schule als Erziehungsgemeinschaft

Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion

**„Erziehungsgemeinschaft
Schule – Elternhaus / Familie“**

Inhalt

Einführung

Weihbischof Engelbert Siebler	5
-------------------------------------	---

I. Erziehung

Über die nötige Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule bei der Erziehung

Volker Ladenthin	7
------------------------	---

Vom „Bündnis für Erziehung“ zum Memorandum „Erziehung erfordert Einsatz“

Manfred Nicht.....	21
--------------------	----

Erziehung erfordert Einsatz – Elterliches und staatliches Erziehungsrecht im Lichte des Subsidiaritätsprinzips

Wolfgang Rüfner	31
-----------------------	----

II. Schule

Katholische Schule als Beispiel einer selbstständigen Schule

Gerhard M. Kühn	39
-----------------------	----

Schule ohne Verlierer – Für eine Hauptschule, in der die Voraussetzungen stimmen

Reiner Düchting	52
-----------------------	----

Wenn ganztags, dann aber richtig

Alois Nilles	63
--------------------	----

III. Elternhaus / Familie

Die Bedeutung der Familie für die Bildung – oder:
Familie stark machen

Dieter Skala 72

Katholische Schule und Elternarbeit – oder:
Zur Mitwirkung der Eltern am Gelingen des „Lebensraumes Schule“

Hubert Gruber 80

Die Schule der Zukunft – Elternvisionen

Walter Eykmann..... 87

Bemerkung:

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeitshilfe in der Regel mit der männlichen Form sowohl diese als auch die weibliche Form einschussweise bezeichnet.

Einführung

Die in der vorliegenden Schrift gesammelten Aufsätze zeichnen ein facettenreiches Bild vom schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag im Kräftefeld Familie – Gesellschaft – Staat und verdeutlichen, dass eine schulische Erneuerung, wie sie angesichts der Ergebnisse internationaler Vergleichsstudien öffentlich diskutiert wird, nicht durch eine Neuauflage der Schuldebatte der Vergangenheit geleistet werden kann. Die Bedeutung von Schule ist wieder in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Ihre entscheidende Rolle für die Zukunft des Einzelnen wie der ganzen Gesellschaft verlangt eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung und eine geschärfte Aufmerksamkeit für die Komplexität von Schule, die Institution und Personengemeinschaft zugleich ist. Ihre Aufgabe erschöpft sich nicht in Leistungsanforderung und Wissensvermittlung, ihr Ziel ist ebenso die wertebezogene Bildung der Persönlichkeit. Bildung aber ist untrennbar mit Erziehung verbunden. Wenn dieser Gedanke ernst genommen wird, führt er notwendigerweise zu einem gewandelten Verständnis von Schule und rückt die personalen Binnenbeziehungen und das Verhältnis zu den Eltern vom Rand in die Mitte des Schullebens. Schule wird dann zu einer „Erziehungsgemeinschaft“. Der Begriff und die dahinterstehende Wirklichkeit lässt sich an den katholischen Schulen in freier Trägerschaft erläutern, die ihren kirchlichen Auftrag und den vom Gesetzgeber gewährten pädagogischen Freiraum zur Schulentwicklung nutzen und im nachkonziliaren Prozess ein Erziehungskonzept entwickelt haben, das Schule als bloße Institution der Unterweisung überwunden und zu einer Erziehungsgemeinschaft der Schüler, der Eltern, der Lehrer, des Schulträgers und des nicht unterrichtenden Personals entwickelt hat. Wesenszug ist nicht der Ausgleich partikularer Interessen sondern die Gemeinsamkeit des Glaubens. Im Evangelium hat die katholische Schule ihre sinn-

stiftende Mitte, an der sich das Bildungs- und Erziehungsziel und das menschliche Miteinander im Schulalltag orientieren. Sie bildet so eine eigene Schulkultur heraus und lässt sich nicht reduzieren auf bloße Reproduktion oder Affirmation des Zeitgeistes. Sie stellt immer auch ein Stück Gegenkultur dar, ist widerständig gegen extreme Positionen und kurzatmige Trends und schafft ein stabiles und förderliches Bildungs- und Erziehungsklima.

Aus diesem Selbstverständnis tritt die katholische Schule mit einem Anspruch auf, der sie der Beliebigkeit entzieht und alle Mitglieder der Erziehungsgemeinschaft im guten Sinne in die Pflicht nimmt. Die Eltern *als die ersten und bevorzugten Erzieher ihrer Kinder** müssen ihre Erziehungsaufgabe nach Kräften wahrnehmen und dürfen sie nicht über das erforderliche Maß an die Schule delegieren. Die Abstimmung der häuslichen und schulischen Erziehungsgrundsätze setzt entsprechende Initiative und Dialogbereitschaft voraus. Der Lehrer erfüllt seine Aufgabe durch fachliche Kompetenz und überzeugende Lebensführung. Er muss sich seiner Vorbildfunktion bewusst und davon überzeugt sein, *dass er an der Erziehungsaufgabe und somit an der Heilssendung der Kirche Anteil hat** Der Schüler, der im Mittelpunkt des Erziehungsprozesses steht, muss sich zunehmend selbst als Subjekt der Erziehung begreifen und *mit seiner Freiheit und Vernunft, seinem eigenen Willen und mit der ganzen Vielfalt seiner emotionalen Kräfte aktiv und reaktiv tätig (werden)**. Jeder soll also das ihm Eigene und Mögliche mit Blick auf die Verwirklichung des Erziehungskonzeptes als Ganzem einbringen.

Das Beispiel der katholischen Schule macht deutlich, dass das Gelingen schulischer Bildung und Erziehungen in hohem Maß von der christlich geprägten Haltung und Einstellung

der am Erziehungsprozess Beteiligten abhängt, zu dem die strukturellen und materiellen Rahmenbedingungen hinzutreten. Dieses Konzept lässt sich aufgrund des Gebotes weltanschaulicher Neutralität zwar nicht maßstäblich auf die staatlichen Schulen übertragen, kann ihnen aber einen Weg in Richtung eines Erziehungskonsenses weisen, den sie aus dem Grundgesetz und den Gegebenheiten der konkreten Schule gewinnen können.

Dass die vorliegende Sammlung ihren Lesern dazu Anregungen geben möge, ist mein

Wunsch. Mein Dank gilt an dieser Stelle der Arbeitsgruppe, die unter Leitung von Wilfried Lenssen, Dresden, in kurzer Zeit diese Publikation zusammengestellt und redigiert hat. Nicht minder danke ich den Autoren, die es neben ihren vielfältigen Aufgaben übernommen haben, mit ihren Beiträgen Anstöße für die innere Entwicklung der Katholischen Schulen und für die öffentliche Schuldebatte zu geben.



Weihbischof Engelbert Siebler
Vorsitzender der Kommission
für Erziehung und Schule

* zitiert aus: Handbuch Katholische Schule, Bd. 1, S. 29, S. 102, S. 158.

I. Erziehung

Volker Ladenthin

Über die nötige Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule

Keine pädagogische Schrift der letzten dreißig Jahre, nicht einmal eine Rede des vormaligen Bundespräsidenten Dr. Roman Herzog zum Thema Bildung, hat ähnliche Wirkungen erzeugt und wohl schon Effekte hervorgebracht wie die PISA-Studie. Dabei ist die PISA-Studie eine empirische Studie. Sie ist keine bildungstheoretische oder analytische, mithin keine programmatische Schrift. Sie misst etwas. Sie stellt fest. Sie vergleicht. Und sie kann als empirische Studie lediglich Korrelationen herstellen, keine kausalen Erklärungen für Bildungsprozesse geben. Diese setzen nämlich einen erklärungstheoretischen Rahmen voraus, der selbst wieder nicht empirisch bewiesen werden kann.

Die normativen Vorentscheidungen der PISA-Studie werden z.T. genannt, nicht aber – in Auseinandersetzung zu anderen Auffassungen – begründet. Wir erfahren keine Begründungen des von den Empirikern vorausgesetzten Menschenbildes, ihrer lern- und besonders unterrichtstheoretischen Grundannahmen, ihres Bildungsbegriffs. Statt von Bildung spricht die Schrift von „Kompetenzen“, gibt an, Basiskompetenzen zu messen und zu beurteilen. Um die Reichweite der Studie beurteilen zu können, müssen wir diese zahlreichen normativen Vorgaben aber ausgewiesen und begründet haben, um sie beurteilen zu können. Wir müssen wissen, welche Annahmen über den Bildungsprozess die Studie impliziert – und wir müssen die Begründungen prüfen können.

Eine empirische Studie kann die normativen Probleme bei der Gestaltung von Unterricht und Erziehung nicht lösen; sie muss vielmehr Lösungen voraussetzen. Misst sie eigentlich

das, was sie vorgibt zu messen – „Bildung“ nämlich?

Aus empirischen Studien kann man zudem keine Handlungsanleitungen folgern. Schon die Erklärungen von Daten erfolgen nicht – wie in den Naturwissenschaften – kausal-analytisch, sondern durch Korrelierung. Wie man es aber organisieren kann, dass sich die festgestellten negativen Befunde verbessern, kann aus diesen Befunden selbst nicht abgeleitet werden. Deshalb machen empirische Studien die Bildungstheorie gerade nicht überflüssig – sie setzen sie vielmehr – offen oder implizit – voraus.

Ein Ergebnis der PISA-Studie ist der Befund, dass der Zusammenhang von Elternhaus und Schule nicht in jedem Fall optimal war, sondern offensichtlich – sozial verteilt – mehr oder weniger defizitär. Dieser Befund stellt mindestens zwei Fragen:

1. Sollen Elternhaus und Schule überhaupt einen sich wechselseitig beeinflussenden Kontakt haben? Sollte die Schule so organisiert sein, dass sie Qualifikationen unter Umgehung der Ausgangslage des Elternhauses bewirkt?

Die Antwort auf die letzte Frage lautet: Nein. Schule kann gar nicht ohne Elternhaus gestaltet werden; und der schulische Erfolg hängt – schon systematisch betrachtet – eng mit den Bedingungen des Elternhauses zusammen.

2. Wenn aber Schule der Bildungsarbeit der Eltern bedarf – wie sollte diese Bildungsarbeit dann aussehen? Auch hierauf versuchen die folgenden Überlegungen eine Antwort zu geben.

Dass die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule notwendig ist, ist unumstritten. Umstritten ist nur, wo die Zusammenarbeit stattfinden und wie umfassend die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sein soll. Was unterscheidet eigentlich – in Hinsicht auf die Bildung des Kindes – das Elternhaus von der Schule?

Allzu oft finden wir die Auffassung, dass die Schule all die Probleme lösen soll, die die Elternhäuser nicht bewältigen. Schule als Reparaturanstalt. Umgekehrt hört man oft die gegenteilige Erwartung, nämlich die, dass die Kinder vom Elternhaus so vorbereitet in die Schule kommen müssten, dass dort dann der geregelte Wissenserwerb stattfinden kann: Die Schule sorgt fürs Wissen, das Elternhaus für die Erziehung. Das wurde nicht immer so gesehen.

1. Ein Blick zurück: Hegels Unterscheidung

In seiner Schulrede von 1811 hat Georg Friedrich Wilhelm Hegel, der zu dieser Zeit Gymnasialschuldirektor war, die Schule als Mittelding zwischen Familie und Gesellschaft bestimmt. In der *Familie* sei das Kind Zweck an sich; es werde um seiner selbst willen akzeptiert – geliebt eben. Eine schlechte Leistung des Kindes stelle nicht ernstlich die Zuneigung der Eltern zu ihrem Kind in Frage; die Eltern zeigten vielmehr Verständnis und Besorgnis. In der *Gesellschaft* dagegen herrsche unter den Menschen ein Zweck-Mittel-Verhältnis, in dem jeder nach seiner Leistung für andere beurteilt werde. Die *Schule* nun könne die Kinder *weder* nur nach Geleistetem beurteilen – denn schließlich seien die Kinder in der Schule, um das zu Leistende erst noch zu lernen. *Noch* könne die Schule alles, was Kinder vorführen und anfertigen, akzeptieren, eben weil die Kinder in der Schule nicht einfach vor sich hinlebten, sondern etwas Be-

stimmtes lernen sollen – nämlich das, was ihrer Bildung zuträglich sei.

So akzeptabel nun die Unterscheidung ist, dass sich Schule um Bildung, Wissen und Können, d.h. um Regeln, Rituale und Richtlinien kümmern muss, und die Eltern um Erziehung, Liebe, Geborgenheit und Lebenssinn und dabei Geduld, Grenzen und Gemeinschaft zeigen. So akzeptabel also diese Unterscheidung auch ist: Sie vernachlässigt, dass es grundlegende gemeinsame Aufgaben zwischen Elternhaus und Schule gibt. Sie betreffen die Bildung, den Unterricht und die Erziehung also, die Disziplin und die Fürsorge. Ich möchte das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern auf diesen Gebieten ein wenig ausleuchten.

2. Schule und Leben

Sicherlich sind die Arbeitsgemeinschaft der Schule und die Lebensgemeinschaft der Familie voneinander zu unterscheiden. Das liegt daran, dass Kinder in der Familie gemeinsam *leben*, dass sie in der Schule aber sind, um mit Erwachsenen gemeinsam zu *lernen*.

Lernen ist ein Vorgang, der wohl alles betrifft, aber nicht alles umfasst, was das Leben ausmacht. Man muss sicherlich alles lernen: Aber das Lernen ist nicht alles. Irgendwann muss man anwenden, was man gelernt hat. Der ewige Student kann nicht Leitbild einer Gesellschaft sein. Aus der Lehrplanvorschrift, über Nutztiere zu unterrichten, folgt nicht, dass die Schule zum Bauernhof werden muss. Zugleich ist der Lebensvollzug der Alltagswelt nicht immer auch schon ein Lernvollzug – bei Routinen lernen wir nichts. Ein Richter fällt keine Urteile, um aus ihnen zu lernen, sondern um Recht in Anwendung zu bringen.

2.1 Eine Aufgabe

Umgekehrt aber kommt auch das Leben in der Familie nicht ohne ein ihm speziell zugedachtes Lernen aus. Wie in der Schule ist dieses Lernen an die Verpflichtung zu sachlicher Richtigkeit gebunden. Eltern dürfen nicht etwas Falsches sagen oder – was viel häufiger ist – etwas Falsches tolerieren, nur um ihren Kindern die Enttäuschung einer korrigierenden Antwort zu ersparen. Die elterliche Angst vor kindlicher Entmutigung darf nicht dazu führen, dass Eltern bei Kindern alles akzeptieren, was diese herstellen oder anstellen. Nicht jedes kindliche Produkt entspricht dem, was Kinder zu diesem Zeitpunkt produzieren könnten. Nicht jedes Produkt kindlicher Tätigkeit, das gut gemeint ist, ist auch gut gemacht. Auch Eltern können Leistungen ihrer Kinder nicht nur am Intendierten, sie müssen Leistungen auch am Ergebnis messen.

Es scheint, als stellten Eltern heute diese unterrichtliche Aufgabe oft zugunsten einer Beziehung zurück, in der alles, was Kinder hervorbringen als außerordentlich dargestellt und gelobt wird:

- Wenn die Figuren im Tangram-Spiel nicht den vorgegebenen Mustern entsprechen, dann wird das unförmige Produkt flugs als „phantasievoll“ bezeichnet und seine regellose Produktion als Zeichen kindlicher Kreativität ausgelegt.
- Wenn Kinder mitten im Mensch-ärger-dich-nicht-Spiel plötzlich die Regeln nicht anerkennen wollen, hört man die Erklärung, dass Kinder diese vielen Regeln auch nicht verstehen könnten und Regeln überhaupt doch „blöd“ seien.
- Und es ist daran zu erinnern, dass ein wichtiges Motiv für die Rechtschreibreform ursprünglich das Argument war, dass man Kindern die komplizierten tradierten Regeln der deutschen Rechtschreibung nicht zumuten könne – und die Sprachnormen

deshalb auf die Eigenheiten kindlichen Lernverhaltens zurückführen müsse. Erlaubt sei an Regeln nur, was Kinder leicht lernen können.

In allen drei Beispielen werden Ziel und Methode verwechselt. Auch Eltern können es – wie die Schulen – ihren Kindern nicht ersparen, das Wissen so zu lernen, wie es nun einmal vorliegt. Auch Eltern können die Welt nicht von heute auf morgen ändern, um sie leichter lernbar oder besser ertragbar zu machen.

Eltern müssen ihre Kinder korrigieren, wenn diese etwas falsch gemacht haben, wenn sie etwas Falsches gesagt haben, wenn sie irren, wenn sie etwas vorweisen, was nicht dem entspricht, was sie zu leisten vermöchten. Kinder brauchen Korrekturen, um zu lernen, die Welt realistisch wahrzunehmen.

2.2 Methode

So stellt sich Eltern wie Schule die gleiche Aufgabe, nämlich Wissen im Hinblick auf Sachlichkeit und Richtigkeit zu thematisieren, Fehler zu korrigieren und so Lernen auszulösen.

Wenn allerdings die gleiche Aufgabe von Elternhaus und Schule auch gleich eingelöst werden könnte, bräuchten wir keine Schulen. Die Schule hat nun die Aufgabe, das Bemühen der Eltern dort zu ergänzen, wo es ihnen an Zeit, Gelegenheit und Fähigkeit mangelt. Wer kennt sich schon mit Ableitungen dritten Grades aus – oder hat Zeit, sich in das Gebiet einzuarbeiten? Niemand überschaut mehr aus seiner individuellen Lebenspraxis alles Wissen; es ist zu viel Wissen, es ist zu speziell, als dass man die Zeit fände, sich in alles einzuarbeiten.

Also muss es Spezialisten geben, die den Eltern die Arbeit abnehmen, überall selbst Bescheid zu wissen. Spezialisten, die den Erkenntnisprozess beim Kind so auslösen, dass

er zur Selbstbestimmung beiträgt. So gesehen ist die Schule eine notwendige Begleitscheinung der arbeitsteiligen und auf Effizienz hin orientierten Gesellschaft. Schule ist notwendig, weil die einfache Teilnahme an der Arbeit der Eltern die Kinder nicht auf eine stets ungewisse Zukunft vorbereitet.

Man kann das Argument aber auch umdrehen. Schule hat *nur dann* eine Bedeutung, wenn sie Wissen auf eine Art thematisiert, wie Eltern es aus Zeit- oder anderen Gründen nicht tun können. Dies betrifft Inhalte und Methoden. Ich will diese Differenz bei gleichen Aufgaben an einem Beispiel deutlich machen.

2.3 Tradition

Dass die Schule z.B. Parlamentswahlen thematisiert, ist selbstverständlich. Weniger beachtet aber ist, dass die *Art und Weise der Thematisierung* die Eigenheit der Schule ausmacht. Weder werden in aller Regel politische Verfahren – wie etwa Wahlen – eingeübt, noch werden sie einfach informativ vorgestellt. Vielmehr werden solche in der Demokratie üblichen Verfahren systematisch, d.h. unter historischer, soziologischer, moralischer, religiöser Perspektive überhaupt erst einmal erarbeitet und damit so verstehbar, dass man ihren Sinn explizit erkennen und immer wieder neu begründen kann. Die Methode der Schule hat die Aufgabe, hat das Ziel, Verfahrensweisen der Demokratie *lernbar* zu machen.

Und zu Hause? Zwar muss auch die häusliche Lebenswelt Verfahrensweisen der demokratischen Gesellschaft erklären können; aber zumeist verfügt man zu Hause weder über Zeit noch Gelegenheit, diese Verfahrensweisen ausdrücklich und systematisch zu thematisieren. In der Familie werden demokratische Verfahrensweisen zudem um ihres Inhaltes, nicht um ihrer Lernbarkeit willen thematisiert. Man geht doch nicht zur Bundestagswahl, um

etwas über Wahlen zu lernen – sondern um seine demokratischen Rechte und Pflichten wahrzunehmen. Dass man dazu den Wahlmodus kennen muss, ergibt sich beiläufig. Lernen ist so in der Familie beiläufig.

In der Schule aber thematisiert man Kommunal-, Landtags- oder Bundestagswahlen, weil man Geschichte und Gegenwart dieser zentralen demokratischen Verfahrensweise so erklären will, dass ihre Tradition und ihr Sinn deutlich werden und somit üblich bleiben. Gewählt aber wird der Bundestag in der Schule nicht, auch schreitet man nicht im Kollektiv zur Wahl. Denn eine politische Wahl entzieht sich als persönliche, wertbezogene Teilhabe an der Gesellschaft der gesetzlich-institutionellen Regelung, wie sie in der Schule üblich ist.

Man sollte diese Differenz übrigens offen halten und mit den Eltern thematisieren. Die Schule lehrt, was an demokratischen Wahlen zu lernen ist. Die Lebenswelt wählt, lehrt aber nicht ausdrücklich, wie und warum man wählt. In dieser methodischen Orientierung ist das Besondere der Schule zu sehen.

2.4 Lebenswelt

Es gibt aber eine zweite Art der Zusammenarbeit im Hinblick auf Unterricht: Die Zusammenarbeit nämlich, dass die Schule die familiäre Erfahrungswelt braucht, um überhaupt Schule, d.h. Ort der Methode sein zu können. Lassen Sie es mich diesmal an einem religiösen Beispiel erklären.

Die Eigenheit religiöser Praxis ist, dass sie erst im Vollzug die ihr eigene Bedeutung erhält. Nicht schon wer als Tourist oder Architekt eine Kathedrale bestaunt, übt eine religiöse Handlung aus, sondern nur, wer sich auf den Gottesdienst als gelebte religiöse Praxis einlässt. Religion findet erst im Vollzug, in der Messe, im Gebet, in der Beichte, in der Prozession statt.

Für den Religionsunterricht bedeutet dies: Er kann mit der methodischen Aufarbeitung religiöser Erfahrungen erst beginnen, wenn bei den Kindern auch religiöse Erfahrungen vorhanden sind. Man kann nicht über den Sinn des Gebets sprechen, wenn man nie gebetet hat. Man kann nicht über den Sinn der Prozession sprechen, wenn man nie bei einer Prozession mitgegangen ist.

Der schulische Unterricht ist also darauf angewiesen, dass die Lebenswelt (also das Elternhaus) dafür sorgt, dass Kinder über die Erfahrungen verfügen, deren allgemeine Inhalte in der Schule aufgearbeitet werden sollen. Diese Lebenswelt ist immer vorauszusetzen. Hier könnte eine wichtige Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule entstehen. Hier müsste man, mehr als bisher, aktiv werden.

Stattdessen gibt es Elternabende, in denen die Richtlinien vorgelesen werden. Natürlich soll man Eltern über die Richtlinien informieren; natürlich soll man Eltern über Inhalte informieren; natürlich muss man mit ihnen über die Auswahl von Schulbüchern und anderen Arbeitsmitteln sprechen, vielleicht sogar beraten. Natürlich sind Eltern bei der Hausaufgabenbetreuung schon recht eng mit dem Schulunterricht verbunden.

Aber diese Beteiligungen an der Unterrichtsplanung in Bezug auf Ziele, Inhalte, Medien und Methoden sind einerseits selbstverständlich und bekannt, wie sie andererseits die Eltern oft überfordern – und bei aller Offenheit und wechselseitiger Beratung letztlich doch in der Hand desjenigen bleiben müssen, der sie argumentativ gültig vertritt.

Aber die andere Seite des Unterrichts, die *Voraussetzungen* fürs Lernen, die Ermöglichung von Erfahrungen, von Welterfahrung, Umgangswissen, Alltagswissen, der Erwerb einer gewissen Lebensklugheit, einer Überlebensschlauheit, ein Gefühl von Zeitgemäßheit, von Zeitgeistteilhabe, von Wirklichkeits-

nähe, Tatsachensinn – diese Voraussetzung des schulischen Lernens zu schaffen, ist eine hoch wichtige und für den Unterricht unverzichtbare Aufgabe der Eltern.

Hierzu müssen die Schulen Eltern ermutigen. Hier müssen die Lehrer mit den Eltern zusammenarbeiten. Hierüber müssen sich Schule wie Elternschaft wechselseitig aufklären. Die Schule braucht einen Weltbezug. Denn dann erst kann sie beginnen, ihn methodisch zu erweitern und zu ergänzen. So passen Elternhaus und Schule zusammen; so benötigen sie sich wechselseitig. Wie man Straßenbahn fährt, wie man Fahrkartenautomaten bedient, wie man den Morgen planen muss, um pünktlich zur Schule zu kommen, wie man sich in der Kirche verhält, wie man sich sonntags anders kleidet als alltags, wie man Geschenke einpackt, dass man Spielgefährten von Freunden unterscheidet, dass Freundschaft und Liebe andere Umgangsweisen einfordern, dass man aufeinander wartet, wenn man gemeinsam isst – all das lernt man im Elternhaus. Die Schule braucht aktive Eltern, um überhaupt Schule sein zu können. Sie kann die Lebenswelt nicht ersetzen. Sie muss sie vielmehr voraussetzen.

Ich möchte nur an einem kleinen Gegenbeispiel zeigen, wie sehr die Schule viel, ich meine: zu viel an Alltagswissen voraussetzt – und scheitert. Eine Textaufgabe im Mathebuch der Klasse sieben lautete:

Ein neues Auto kostet 30.000 DM. Es verliert im ersten Jahr 40%, im zweiten Jahr 30%, im dritten Jahr 20 % im vierten Jahr 10% seines Wertes. Wie teuer ist das Auto noch?

Wenn man die Prozente zusammenzählt, dann kostet das Auto nach vier Jahren nichts mehr. So aber ist die Aufgabe, wie wir aus unserer Lebenserfahrung erahnen, nicht gemeint. Aber Siebtklässler kaufen in der Regel keine Autos – sie können die Pointe der Aufgabe kaum verstehen.

Dieses Beispiel zeigt, wie voraussetzungsvoll unser schulisches Lernen ist. Und noch die beste Schule kann die Lebenswelt, kann Elternhaus und Alltag nicht einholen, in die Schule hereinholen. Hier also ist die Zusammenarbeit mit den Eltern wichtig. Hier wäre schulische Elternarbeit so zu gestalten, dass die Eltern nicht einfach an dem teilhaben, was ihnen doch fern ist: Dem Wissensstoff der Schule. Sondern hier ist Elternarbeit so zu gestalten, dass man mit ihnen bespricht, welchen lebensweltlichen Bereich sie ihren Kindern für das nächste Halbjahr erschließen sollten. Natürlich lehrt sich leichter, welche Macht mittelalterliche Kaufmannsgilden hatten, wenn man Kinder in der Klasse hat, die im Urlaub Lübeck oder Stralsund oder eine andere Hansestadt besucht haben und nicht nur Arrenal auf Mallorca.

Umgekehrt kann man in Arrenal besonders gut erfahren, was es bedeutet, wenn man im Erdkundeunterricht über die Veränderungen spricht, die der Tourismus bei ehemals von Fischfang lebenden Inseln bewirkt hat.

Aber diese „Erfahrungen“ müssen Kinder machen; man muss sie ihnen ermöglichen. Deshalb muss man Eltern auf diese Notwendigkeit aufmerksam machen. Sie bekommen eine wichtige Aufgabe. Sie müssen die Lebenswelt öffnen. Sie müssen für Erfahrungen sorgen. Das geht oft mit ganz einfachen Mitteln. Die Erfahrungen von Städten und Landschaften kann man mit einem Ferientagebuch fixieren – oder einfach mit einem Fotoband, der zu erstellen wäre. Briefe schreiben, Postkarten aussuchen, Prospekte sammeln – all das sind Tätigkeiten, bei denen Kinder sich in die Wirklichkeit hineinschrauben, eine Wirklichkeit, die die Schule dann voraussetzen kann. Wenn Unterricht anschaulich sein soll, dann setzt dies ein Mindestmaß an Angeschautem voraus. Wenn Unterricht lebensnah sein soll, dann setzt dies bewusst gelebtes Leben voraus.

Man kann es in einem (langen) Satz zu sagen versuchen:

Im Bereich des Unterrichts liegt die Zusammenarbeit mit den Eltern gerade darin, dass die Eltern ihren Kindern das verschaffen, was die Schule selbst nicht erbringen kann, aber als Voraussetzung unverzichtbar benötigt: vielfältige lebensweltliche Erfahrungen.

Es ist eine ernste Aufgabe der schulischen *Eltern* Bildung, die Eltern auf mögliche Erfahrungsfelder ihrer Kinder hinzuweisen, sie ihnen kognitiv nahe zu bringen, ihr Interesse zu wecken – und schließlich, sie dafür zu motivieren.

Eine gute Schule muss nicht mehr Geld kosten als eine schlechte Schule. Sie fängt am besten bei den Kleinigkeiten an. Sie fängt im Elternhaus an. All die von mir erwähnten Aktionen sollten Erfahrungen sein, die man nicht in der Schule macht und auch nicht machen sollte. Sie gehören in die Familie. Dass sie dort auch stattfinden, dazu sollten die Lehrer die Eltern auffordern, d.h. informieren und motivieren.

Ich komme zu einem neuen Aspekt – und werde nun auf die Erfahrung erneut, aber unter anderer Perspektive zurückgreifen.

3. Erziehung

Das Zusammenleben in Schule und Familie ist unterschiedlich. Das liegt daran, dass Kinder in der Familie gemeinsam leben, in der Schule aber sind, um mit Erwachsenen gemeinsam zu lernen – ein Vorgang, der nicht alles umfasst, was das Leben ausmacht.

3.1 Die gemeinsame Aufgabe

Umgekehrt aber kommt auch das *Lernen in der Schule* nicht ohne Erziehung aus. Wie im

Elternhaus Eltern und Kinder, so handeln in der Schule Lehrer und Schüler miteinander. Sie gehen miteinander um, der Unterricht verlangt eine Einstellung zur Lerngruppe und eine Einstellung zum Lernen. Schließlich stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Gelernten für das Gelingen des Lebens. In der Schule wird also immer auch erzogen.

Die Schule fragt dabei systematisch im Unterricht nach den *Möglichkeiten* sittlichen Handelns. Sie fragt nach *geltenden Regeln* für sittliche Urteile und sie fordert – zu einem geringen Teil – die Anerkennung und Praktizierung der als sittlich erkannten Normentscheidungen. Insofern ähnelt die Schule sogar dem Elternhaus. Die Eltern unterliegen den gleichen Regularien wie die Schule.

Auch Eltern müssen erziehen. Sie müssen erziehend in die Launen der Kinder eingreifen. Viele Eltern wollen das übrigens gar nicht mehr. Sie verlangen vielmehr von der Umwelt, dass sie „kindgerecht“ sei, so dass sie als Eltern nicht mehr erziehend eingreifen müssen. So hört man oft – um ein Beispiel zu nehmen – dass die Supermärkte an den Kassen künftig keine Süßigkeiten mehr deponieren sollten, damit Kinder beim Warten an der Supermarktkasse nicht nach Süßigkeiten quengeln und die Eltern in harte Diskussionen verwickeln.

Aber warum eigentlich? Warum soll ein Supermarkt auf eine Einnahmequelle verzichten (und damit auf die Sicherung von Arbeitsplät-

zen)? Wäre es nicht besser, die Eltern lösten bei ihren Kindern die Einsicht aus, dass kein Mensch – auch die Erwachsenen nicht – alles, was er sieht, auch kaufen kann? So betrachtet sind die Süßigkeiten an der Supermarktkasse sogar ein günstiger Anlass, Erziehungsprozesse auszulösen.

In der Schule ergeben sich solche Anlässe eher seltener. Zwar gibt es Konfliktfälle, aber in der Schule werden sie zumeist institutionell gelöst. (Darüber später.) Die Schule ist eine Interessen- oder Aufgabengemeinschaft. Ihr Sinn liegt in der Erfüllung dieser Aufgabe, in der Aufgabe, allgemeine Lernprozesse auszulösen.

Bei der Bewältigung dieser Aufgabe sind die Schülerinnen und Schüler in institutionelle Gegebenheiten und kollektive Verpflichtungen eingebunden, die in letzter Konsequenz individuelle Entscheidungen nicht zulassen. Der Schulbesuch unterliegt nicht dem freien Willen, sondern ist gesetzlich vorgeschrieben.

Aus diesem Grund sind Schulen gut beraten, wenn sie von den Kindern angemessenes, nicht aber moralisches Verhalten verlangen. Moralisch handelt nur, wer selbstverantwortlich handelt. Im Klassenverband handelt man aber nur bedingt selbstverantwortlich. Ein Beispiel: Folgender Artikel fand sich in einer norddeutschen Tageszeitung – er wird sich überall finden lassen:

Farbenmeer für den Frieden.

Grundschüler trommeln am Antikriegstag.

'Krieg ist doof, weil dabei Leute sterben. Doch was kann ein kleiner Junge machen? Eigentlich gar nichts. Krieg machen die Ministerpräsidenten, weil sie immer mehr Geld und Macht wollen.' Erstaunlich skeptische Einsichten des neunjährigen C.T. [der Name ist vollständig ausgeschrieben, V.L.] Damit vielleicht doch irgendwann auf der ganzen Welt die Waffen schweigen, trafen sich die Viertklässler der

Martin-Luther-Schule und rund 600 weitere Grundschüler zum dritten Kinder-Friedenstreffen auf dem Domplatz. (...) Ein Farbmeer für den Frieden. Einige Kinder durften die Friedenswünsche ihrer ganzen Klasse vortragen. 'Ihr gebt den Erwachsenen ein ganz großes Beispiel', lobte der Oberbürgermeister (...) die Grundschüler. (...)“
(Westfälische Nachrichten 2.9.2000)

Waren wirklich alle Schüler im Klassenverband gegen den Krieg? Gibt man sein Taschengeld als Spende für die Erdbebenopfer in der Türkei, weil man es will – oder weil es alle in der Klasse tun? Ich sage nicht, dass diese Handlungen falsch sind; ich sage nur, dass nicht sichergestellt ist, dass diese Entscheidung gänzlich frei waren, wenn sie im Klassenzimmer getroffen wurden.

Insofern ist die Schule ein Ort, an dem moralisches Handeln immer als etwas stattfindet, das aus dem Lehrer-Schüler-Verhältnis herausfällt. Man handelt erst dann ganz selbstverantwortlich, wenn man nicht innerhalb eines Lehrer-Schüler-Verhältnisses handelt. Der Sinn der Schule ist aber gerade das Lehrer-Schüler-Verhältnis.

In Fragen moralischen Handelns ist die Grenze der Schule deutlich sichtbar. Immer, wenn Kinder moralisch handeln sollen, hat der Lehrer als Lehrer keine Aufgabe mehr. Vielleicht noch als Berater. Dann ist auch der Schüler nicht mehr als Schüler (als Lernender), sondern plötzlich als voll verantwortlicher Mensch gefragt und herausgefordert.

Das gleiche gilt übrigens für die Familie. Die Eltern können informieren, beraten und auffordern. Die sittliche Entscheidung aber muss das Kind allein und eigenverantwortlich fällen. Wer etwas tut, nicht weil er es als richtig anerkennt, sondern weil es seinen Eltern gefällt, ist noch nicht erwachsen. Er ist noch nicht erzogen. Er entscheidet nämlich noch nicht sittlich. (Wenn Kinder indessen noch nicht zu diesen eigenverantwortlichen Entscheidungen fähig sind, müssen Eltern fürsorglich eingreifen. Davon ebenfalls später.)

Zuvor möchte ich auf den Unterschied zwischen Familie und Schule im Hinblick auf die gemeinsame Aufgabe der Erziehung zu sprechen kommen:

In der Schule geht es um die Lernbarkeit von Sittlichkeit; in der Familie finden sittliche Handlungen statt. Wenn die Schule funktioniert, dann erarbeitet man in ihr Regeln sittlicher Urteilsfindung. Sie ergänzt dadurch die Elternarbeit. Wenn die Familie funktioniert, dann lebt man in ihr Beispiele sittlicher Urteilsfindung. Sie ergänzt dadurch die Schule.

Die Differenz von Schule und Elternhaus ist – bei Erziehungsfragen – die Differenz von Regellernen und Beispielhandeln, von Regelkenntnis und Handeln. Damit aber entsteht möglicherweise ein Konflikt. Was geschieht, wenn die Schule kritisch über Lebensformen spricht, die die Eltern der Kinder leben? Schule und Familie können in ein nicht unproblematisches Verhältnis geraten. Es könnte sein, dass das schulisch erworbene Wissen über Sittlichkeit mit den in der Familie gelebten Umgangsweisen nicht übereinstimmt. Die Schule muss hier ihre Grenze beachten. Sie darf eben intentional kein Ort des Handelns oder der Handlungsanweisung, der Normfestsetzung sein. Die Schule kann wohl die Regeln sittlichen Handelns lehren (Prinzipien) – also die Goldene Regel, den Kantischen Imperativ usw. – aber sie darf selbst keine ethisch gemeinten Handlungsnormen (= Anweisungen für konkret anstehende Fälle) formulieren oder gar durchsetzen wollen.

Der Konflikt zwischen Schule und Elternhaus – der sich ja einmal bei der Sexualerziehung¹ entzündet hat – kann gelöst werden, wenn man Sittlichkeit als eigenverantwortliches Handeln begreift und die Eigenheit der Institution Schule beachtet. In der Schule kann man unterscheiden lernen; entscheiden muss man sich selbst. Da hat die Schule nicht hineinzureden.

¹ Vgl. das Urteil des Bundesverfassungsgerichts vom 21.12.1977, BVerfGE 47,46.

3.2 Das Schaffen von Ereignissen

Ich möchte aber das Erziehungsproblem der Schule noch aus einer anderen Sicht angehen.

Wenn ich gesagt habe, dass die Schule Urteilskraft *fördert*, die Familie Urteilskraft *einfordert*, dass die Schule die Regeln *lehrt*, die Familie nach Regeln *lebt*, dann ergibt sich eine Differenz, die zu nutzen wäre. Allgemeine Regelkenntnis und Einzelfall können aber in Bezug zueinander gesetzt werden, wenn sie gemeinsam geplant und durchgeführt werden. Wenn die Schule nicht zusätzlich zu den Eltern, sondern mit den Eltern „Beispiele“ schafft.

Klassenfeste, Schulfeste, Klassenfahrten sind oft lästige Routine. Das mag stimmen. Aber sie haben eine wichtige erzieherische Aufgabe. Nicht, weil auf Klassenfahrten erzogen würde, sondern weil Klassenfahrten und Feste gemeinsamer Anlass zur Reflexion sind. Elternhaus und Schule können sich dann im Gespräch im Klassenzimmer und am Mittagstisch auf gleiche Begebenheiten, auf gleiche Vorfälle beziehen. Darin liegt die erzieherische Bedeutung.

Eltern müssen nicht eingebunden werden, um Schule zu entlasten. Das machen Eltern heutzutage häufig nicht gerne und nicht lange mit. Sondern Eltern müssen um der Erziehungsaufgabe von Schule und Elternhaus willen in den ihnen zustehenden Situationen bewusst präsent sein. Sie sollen nicht zusätzliche Aufgaben übernehmen, sondern ihre eigene Aufgabe wahrnehmen.

In Nachbesprechungen, Auswertungen, Dokumentationen der Feiern, Feste und Fahrten bekommen dann die von Eltern und Schulen gemeinsam ins Leben gesetzten Ereignisse einen für die Erziehung unverzichtbaren Beispielcharakter für die Schule und für das Elternhaus. Schon wenn Lehrer, Schüler und Eltern gemeinsam eine Fotowand mit den

Schnappschüssen der letzten Klassenfahrt aufstellen, müsste eine intensive Diskussion zwischen Eltern, Schülern und Lehrern stattfinden. Welche Bilder wählt man aus? Oder als anderes Beispiel darf man das Bild vom Vater zeigen, der in den Bach gefallen ist und nun auf dem Foto ein jämmerliches Bild abgibt? Oder verletzt dies Foto seine Würde. Erziehung – ein Gespräch über Würde – findet hier einen Anlass.

Zudem müssen diese Feste, Feiern und Fahrten ausdrücklich im Unterricht thematisiert werden. Der Unterricht bekommt so seine Anwendung aus gemeinsamen Erfahrungen. Unterricht ist auf Beispiele angewiesen. Diese müssen sich nicht zufällig ergeben. Diese kann man auch bewusst herstellen.

3.3 Ereignis Schule

Sollte dies gelingen, dann spricht die Schule nicht nur über Ereignisse, dann wird sie zum Ereignis. Dann spricht sie nicht nur über außerschulische Erfahrungen, dann schafft sie vielmehr Bedingungen, damit Erfahrungen gemacht werden. Sie schafft die Geschichten, über die man sich mit ihr identifiziert.

Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule kann also darin liegen, dass man Situationen schafft, in denen Lehrer, Eltern und Schüler gemeinsam Erfahrungen machen, auf die man sich im Unterricht beziehen kann – nicht als Motivationsspritze, sondern als Reflexion über das, was einem etwas wert ist.

3.4 Sinn des Lebens

Ein letzter Erziehungsaspekt. Erziehung kann nur erfolgreich sein, wenn sie am Begriff eines sinnvollen Lebens ausgerichtet ist. Wer moralische Kinder möchte, muss mit ihnen darüber sprechen, warum es Sinn macht, moralisch zu handeln. Aber wie spricht man über Sinn in einer Gesellschaft, in der es mannigfaltige

Sinnangebote gibt, aber keine Orientierung, zwischen ihnen zu wählen?

Wenn wir wollen, dass unsere Kinder ihren eigenen Sinn finden, dann dürfen wir der Nachfrage nicht ausweichen, und sie dem Supermarkt kommerzieller oder ideologischer Sinnanbieter überlassen. Dann müssen wir uns in der Schule dieser Frage stellen. Und hierbei haben nun Eltern wieder eine große Bedeutung. Die Frage nach dem Sinn ist eine Frage, die die Schule gar nicht ohne Eltern stellen kann. Um über Lebenssinn nachzudenken, ist es hilfreich, sich mit anderen zu beraten, um auf deren Wissen zurückgreifen zu können, auf Lebenserfahrung und auch auf mögliche Sinnentwürfe. Dazu gibt es viele Möglichkeiten.

So können sich in der Frage nach dem Wozu des Lernens Lehrer, Eltern und Schüler gemeinsam beraten. Wozu Informatik? Wozu Französisch, aber nicht Spanisch? Wozu Geschichte? Wozu Kunst und Sport? Mit diesen Fragen könnten Elternabende ein ganz anderes Niveau bekommen – gerade, wenn man die Kinder hinzu lädt.

Gespräche über Lebenssinn beginnen mit der Beratung über die Schullaufbahn, mit der Entscheidung über die zu wählende Schulart, über Grund- und Leistungskurse, Wahlpflichtfächer, Arbeitsgemeinschaften. Hier sollten die Schulen nicht nur kalt informieren. Hier sollten Gespräche stattfinden. Es sind Gespräche über den Sinn des Lernens, über den Sinn des Lebens anlässlich von anstehenden Entscheidungen. Die Frage nach dem Sinn des Lebens stellt sich – ganz undramatisch, aber nicht folgenlos – wenn man über Ziele von Klassenfahrten berät, über Wandertage, über Jahresfeste und Schulfeste, aber auch über Unterrichtsinhalte, Lehrvorhaben, Medien und Methoden.

Gespräche über Lebenssinn ergeben sich, wenn man über Disziplinschwierigkeiten redet, über morgendliche, mittägliche oder abendli-

che Betreuung der Kinder, wenn man über die Entwicklung der Kinder spricht.

Aber solche Gespräche ergeben sich nur, wenn man in all diesen Bereichen nicht funktionalistisch handelt, sondern die Gründe der Beteiligten aufnimmt, sie wirklich ernst nimmt und offen diskutiert. Natürlich muss am Ende der entscheiden, der die Verantwortung letztlich trägt – aber in der Beratung kann er seine Gründe darlegen und überdenken.

Ob wir unser Leben als sinnvoll erfahren, hängt auch vom Beruf ab. Welchen Beruf empfehlen wir unseren Kindern? Nach welchem Kriterium? Wie lernen Kinder Antworten auf diese Frage? Wie lernen sie, welche Berufe welchen Sinn geben können? In einem eigenen Fach? Es wäre doch viel einfacher! Da sind doch Eltern mit allerhand Berufen. Wird das Potential genutzt? Wie oft laden Schulen Eltern in die Klasse ein und lassen sie über ihre Berufe berichten? Die ganze Lebenswelt ist in den Elternberufen vertreten – und dieses ungeheure Potential liegt brach. Allgemein: Schulen können mit Eltern in Bildungsfragen zusammenarbeiten, wenn unterrichtliche Situationen geschaffen werden, in denen Schüler mit Erwachsenen über den Lebenssinn sprechen.

Man kann es auch an diesem Beispiel sehen:

Schule und Elternhaus sind aufeinander verwiesen, sind aufeinander angewiesen. Die Schule muss die methodische Enthaltsamkeit des Alltags identifizieren und aufarbeiten; sie muss, was routiniert vollzogen wird, aufnehmen und begründet und begründend zusammensetzen. Das Elternhaus muss aber zuvor das, was begründungswürdig ist, auch leben.

Das ist gar nicht so selbstverständlich, wie es klingt. Wenn wir in einer Surrogatkultur leben, wenn es stimmt, dass der Alltag nur noch simuliert und zitiert, nicht aber mehr verantwortet wird, dann müssen sich die Elternhäu-

ser fragen lassen, wie sie die Hölle des Virtuellen verlassen wollen. Tiersendungen im Fernsehen ersetzen keinen Zoobesuch; der Animateur im Urlaubshotel ersetzt nicht den Konflikt um den Sonntagsspaziergang. Die Doppel-CD ersetzt nicht Mutter und Vater beim Gespräch an der Bettkante.

Das Elternhaus sorgt so für genau den *Traditions*bezug, den die Schule so nötig hat, um eine Horizonterweiterung angehen zu können. Das Elternhaus muss aber auch für einen *Wert*bezug sorgen. Nur der, dem die Welt schon etwas wert ist, wird über Werte und Sinn nachdenken. Lernen-Wollen setzt die Erkenntnis von Werten und die Unterscheidungen von Wertvollem und Wertlosem voraus und ermöglicht so Entscheidungen. Diese *Unterscheidung* lehrt die Schule methodisch. Sie muss nach der Bedeutung der Dinge allgemein und nach der Bedeutsamkeit der Dinge für den Einzelnen fragen. Die Familie muss die Wertbezüge, für die sie sich *entschieden* hat, auch tatsächlich leben.

Ich komme zu den zwei letzten Aspekten: Zur Disziplin und zur Fürsorge.

4. Disziplin – kein Thema?

4.1 Die Schule als Institution

Ich hatte schon den institutionellen Charakter der Schule angesprochen. Als Institution fordert die Schule zuallererst nicht Sittlichkeit, sondern Regel gerechtes Verhalten ein: Disziplin. Solange sich die Schüler an die Regeln schulischen Zusammenlebens halten, sind die Motive und die Begründungen für dieses Einhalten der Regeln kaum von Interesse.

Erst bei Disziplinverstößen fragen wir nach Gründen und – sollten diese unverständlich bleiben – nach Motiven. Viel eher als Sittlichkeit fordert die Schule Disziplin. Sie ist eine Institution, die aus der Disziplin entsteht. Na-

hezu alles an einer Institution wie der Schule ist aus dieser Disziplin geregelt. Das Einhalten der Disziplin ist zumeist sittlich unbedenklich; erst der Verstoß gegen institutionelle Regeln verlangt sittliche Argumentation.

Zudem ist die Schule eine Institution, in der die Aufgabe in einer Gruppe eingelöst wird. Nicht nur die Institution, sondern auch diese Gruppe verlangt nach Disziplin, damit sie die ihr zugeschriebenen Aufgaben lösen kann.

4.2 Disziplin in der Familie

Und in der Familie? Gibt es Familiendisziplin? In der einen Familie sind Tischgespräche beim Mittagessen nicht erlaubt, bei der anderen geduldet, bei der dritten erwünscht. Zum ersten Kind verhalten sich Eltern in der Regel anders als zum zweiten oder dritten Kind. Die Kinder haben unterschiedliche Lebensalter, können also die geforderte Disziplin nur unterschiedlich einhalten. Beruf und Tagesablauf schaffen unterschiedliche Rahmenbedingungen. Ob man das Frühstück gar nicht oder zusammen mit den Kindern, im Morgenmantel oder in Straßenkleidung einnimmt, hängt von Arbeitszeiten ab. D.h. die Gruppenregeln in einer Familie sind hochkompliziert, personenzentriert und oft in Emotionen verwickelt.

Dennoch: Auch in der Familie gelten Gruppenregeln; diese werden oft durch Tradition bestimmt bzw. durch psychosoziale Prozesse ausgelöst. Ebenso ist es um den institutionellen Charakter der Familie bestellt. Die Familie wandelt sich permanent, je nach Lebensalter der Kinder, ihrer Konstellation, den Tätigkeiten der Eltern, nach wirtschaftlicher Situation, ja nach den Räumlichkeiten. Auf Grund dieser Vielfalt in den Familien können wir an Schulen keine muntere Schar von homogen disziplinierten Kindern erwarten.

Damit stellt sich eine Frage: Wo sollen die Kinder das gelernt haben, was man gemeinhin Schuldisziplin nennt? In einer fünfköpfigen

Familie, die in zwei Zimmern wohnt, können wir eine andere Disziplin erwarten als in einer Doppelverdienerfamilie mit Einzelkind. Eine Wertung, welche Lebensform die für die Disziplin bessere sei, vermag wohl niemand ernsthaft allgemeingültig aufstellen.

Die Gemeinsamkeit zwischen – und jetzt muss man genau sein – *den* Elternhäusern und der Schule liegt also lediglich in der abstrakten Forderung nach Disziplin, die durch den institutionellen Charakter und den Gruppencharakter begründet ist. Man möchte sagen: Alles Nähere regeln die Ausführungsbestimmungen. So ergibt sich für die Schule das Problem,

- dass keine homogenen Familien mit homogenen Disziplinanforderungen vorausgesetzt werden können;
- dass die Disziplinvielfalt in der Lebenswelt durchaus jeweils angemessen sein kann – auch wenn die einzelnen Disziplinformen nicht „schulverträglich“ sind.

Daraus ergeben sich einige Folgerungen:

- Von den Elternhäusern kann vielleicht nicht einmal mehr eine gleiche disziplinarische *Grundausrüstung* erwartet werden.
- Die Elternhäuser können aber auf *Einsicht* in den disziplinarischen Charakter der Schule vorbereiten.
- Die Elternhäuser müssen (und das ist noch wichtiger) im Wesentlichen zur Disziplin *motivieren*.

Die Schule kann nicht mehr erwarten, dass die Elternhäuser eine bestimmte – nämlich die schulrelevante – Disziplin einüben. Dadurch verändert sich die Schule.

Die Schule muss die Aufgabe der Disziplinierung wieder ernst nehmen. Sie muss Disziplin nicht nur einfordern; sie muss Disziplin *lehren* und – das ist neu – *einüben*.

Die Schule muss die Disziplin mit den Schülern ausdrücklich thematisieren, d.h. Einsicht in die in der Schule geltende Disziplin wecken.

Die Schule muss in den Vorgesprächen mit Eltern die von ihr erwartete disziplinarische Grundausrüstung benennen, operationalisiert formulieren, adressatengemäß mitteilen und ernsthaft, d.h. nachprüfbar einfordern.

5. Oft vergessen: Die Fürsorge

Die Schulen tun sich aus vielerlei guten Gründen schwer, die fürsorglichen Aufgaben, die ihnen zuwachsen, aufzunehmen. Aber man kann diese Aufgabe nicht mehr übersehen. Es ist zu belegen, dass eine nicht zu übersehende Anzahl von Eltern sich zunehmend weniger um ihre Kinder kümmert. Dies mag daran liegen, dass die berufliche Belastung größer wird, wenn man einen bestimmten Lebensstandard sichern will, oder es mag etwa auch daran liegen, dass „Familie“ gegenüber „Selbstverwirklichung“ als geringerer Wert erachtet wird. Aber an diesen Motiven können wir als Einzelpersonen kurzfristig wenig ändern.

Kinder brauchen heute mehr Betreuung als nur die notwendige Einübung in schulische Disziplin. Sie brauchen zunehmend auch fürsorgliche Betreuung. Man kann nun sagen: Diese fürsorgliche Betreuung ist nicht Aufgabe der Schule. Gut – dann muss sie eben woanders erfolgen. Aber erfolgen muss sie. Ansonsten grenzen wir eine Gruppe der nachwachsenden Generation aus der Zukunft aus.

Deshalb muss die Gesellschaft zusätzliche flankierende Maßnahmen ergreifen. Ob man diese Maßnahmen nun Schule nennt oder anders, ist eher eine terminologische Frage. Nur sollten diese Maßnahmen auf die Schule bezogen sein.

Die fürsorglichen Maßnahmen sollen aus pädagogischer Sicht keine Erziehung ersetzen, sie sollen Erziehung und Unterricht möglich machen. Deswegen ist eine enge Zusammenarbeit zwischen unterrichtenden und fürsorglich tätigen Personen sinnvoll.

Wenn die Gesellschaft insgesamt schlechte Lebensbedingungen für Kinder erzeugt, dann muss die Gesellschaft die Schäden, die sie anrichtet, auch beheben. Es mag einen wehmütig und traurig stimmen, wenn Familien nicht mehr in der Lage sind, ihre Kinder schulfähig am Schultor abzuliefern. Diese Entwicklung hat Ursachen, aber vielleicht nicht einmal einen Schuldigen. Wie dem auch sei: Die Schule muss verlangen, dass die Gesellschaft Bedingungen schafft, dass sie den ihr von der Gesellschaft erteilten Auftrag auch erfüllen kann. Wenn die Gesellschaft diese Forderung nicht annimmt, kann sie die Schulen schließen.

Noch ist es nicht so weit. Noch funktionieren unsere Schulen. Aber sie müssen die Mittel bekommen, die zusätzlichen Aufgaben bewältigen zu können. Wenn man die fürsorglichen Tätigkeiten an die Schule bindet, dann muss man auch die Schulen anders ausstatten. Dann müssen so viele speziell ausgebildete Kräfte – „Sozialarbeiter“? – in die Schule, wie

nötig sind, damit Unterricht ungestört ablaufen kann. Das ist je nach Schule verschieden. Aber es ist mittlerweile in jeder Schule nötig.

So eine Maßnahme kostet Geld. Aber es kostet noch mehr Geld, Kinder verwahrlost und ohne ausreichende Schulbildung ins Leben zu entlassen. Arbeitslosigkeit ist teuer. Und sie kommt uns teuer zu stehen. Wenn wir uns eine Gesellschaftsordnung leisten, in der die Familie keine sehr hohe Bedeutung hat, dann muss man eben für die Kosten aufkommen, die durch das Fehlen intakter Familien verursacht werden.

Ich vermute, wir werden nicht darum herkommen, zusätzlich zur Schule flächendeckend fürsorgliche Einrichtungen zu schaffen, die die Kinder außerhalb von Schulunterricht (vielleicht aber im Schulgebäude) so betreut, dass sie problemlos am Unterricht teilnehmen können. Auch wenn wir selbst uns um unsere Kinder kümmern: Unsere Kinder verpassen ihre Chancen, wenn sie mit Kindern unterrichtet werden, die aus vernachlässigter Fürsorge, nicht lernfähig sind.

*

Ich habe einen weiten Bogen gespannt – vom Unterricht über die Erziehung zur Disziplin und zur Fürsorge. Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ist nicht nur ein Ideal; sie ist in vielen Beispielen längst Praxis.

Literatur:

- Aurin, Kurt:* Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule – Legitimation und Begründung. In: Hepp, Gerd (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation. Stuttgart 1990. S.8-17
- Keck, Rudolf W.:* Die Einbeziehung der Eltern bei der Planung von Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen. In: Hepp, Gerd (Hg.): Eltern als Partner und Mit-Erzieher in der Schule. Wege und Möglichkeiten zu einer pädagogischen Kooperation. Stuttgart 1990. S.93-105
- Ladenthin, Volker:* Familienbildung nach der Postmoderne. Bonn 1994
- Ladenthin, Volker:* Wissenschafts- und erfahrungsanaloger Unterricht, in: Regenbrecht, Aloysius ; Pöppel, Karl Gerhard (Hg.): Erfahrung und schulisches Lernen. Münster 1995. (= Münstersche Gespräche zu Themen der wissenschaftlichen Pädagogik H.12). S.15-29
- Ladenthin, Volker:* Lehrer heute. In: Katholische Bildung 99 (1998). S.241-248
- Ladenthin, Volker:* Differenzierung, Leistung, Disziplin: Zur Organisation des Schulwesens. In: Sächsisches Staatsministerium für Kultus (Hg.): Nachdenken über Schule. Dresden o.J [1999]. S.117-130
- Ladenthin, Volker:* Ethik und Bildung in der modernen Gesellschaft. Würzburg 2002
- Rekus, Jürgen:* Soziales Lernen – Vom Konflikt zur Sozialverpflichtung. Hildesheim – Zürich – New York 1985
- Rekus, Jürgen:* Bildung und Moral. Weinheim-München 1993

Hinweis:

Die Gedanken zu diesem Artikel beruhen auf dem Festvortrag des Autors anlässlich des 25. Bestehens der ‚Katholische Elternschaft Deutschlands im Bistum Aachen‘ (KED) im Herbst 2001 (als Broschüre „Erziehung für das 21. Jahrhundert – Eltern in der Verantwortung“ veröffentlicht).

Vom „Bündnis für Erziehung“ zum Memorandum „Erziehung erfordert Einsatz“

Aus seiner Sorge um die schwindende Kraft des Erzieherischen in den Familien, in Kindergärten und Schulen und in der gesamten Gesellschaft hat Altbischof Dr. Hubert Luthe (Essen) vor mehr als zwei Jahren in einem Schreiben an den damaligen Ministerpräsidenten Wolfgang Clement ein „Bündnis für Erziehung“ angeregt:

„In zahlreichen Beobachtungen, Begegnungen und Gesprächen in den Pfarreien unseres Bistums habe ich mir ein Bild von der erzieherischen Situation in den Familien machen können, das mir für die Zukunft bedenklich erscheint.

Mütter und Väter wollen oder können die Erziehung ihrer Kinder häufig nicht mehr leisten und neigen zur Delegation an Erzieherinnen und Lehrer. Die Zahl sprach- und verhaltensgestörter Kinder nimmt nach Beobachtungen in Kindergärten und Schulen dramatisch zu. Der Mangel an Werten, Geborgenheit und Stabilität von Beziehungen produziert Auffälligkeiten bereits im Kindergartenalter. Dazu gehört auch das Problem, dass Kinder oft keine Grenzerfahrungen machen, weil Eltern ihnen keine Grenzen setzen. ...

Diese Entwicklungen haben ernste Konsequenzen in die Gesellschaft hinein. Die Minderung von Erziehungsleistung in vielen Familien bedeutet ein Vakuum, die zu ernststen Schäden nicht zuletzt auch für die Demokratiefähigkeit der nachwachsenden Generation führen wird, da die Einübung in ein Handeln auf der Grundlage gemeinsamer Werte ausfällt. ...“

In seiner Regierungserklärung vom 30. August 2000 hat der Ministerpräsident des Landes NRW diese Anregung aufgegriffen und

die Gründung eines „Bündnisses für Erziehung“ angekündigt. Er schrieb:

„Wissen braucht Orientierung; Engagement und Empathie gehören zusammen genau so wie Leistung und Verantwortung. Bildung ist ohne Erziehung nicht denkbar. Das Gelingen von Erziehung – dazu gehören auch und gerade Werteerziehung und eine umfassende politische Bildung – bleibt unabdingbare Voraussetzung für die Qualität von schulischer wie betrieblicher Bildung und nicht zuletzt für eine umfassende Persönlichkeitsbildung.

Mit unserem Bündnis für Erziehung wollen wir deshalb stärker die gemeinsame Verantwortung von Familie, Staat und Gesellschaft für die Schule und ihre Arbeit herausstellen und fruchtbar machen.

Wir bitten alle, die es angeht und die sich verantwortlich fühlen, in diesem Bündnis mitzumachen.“

Die Initiative des Bischofs von Essen wurde aufgegriffen, indem zahlreiche namhafte Repräsentanten aus Wissenschaft, Kultur und Politik, aus Gewerkschaften, Arbeitgeberverbänden, aus dem Zentralrat der Juden in Deutschland und aus den beiden großen christlichen Kirchen als Mitinitiatoren beteiligt wurden, als die beiden für Schule und Familie zuständigen Landesministerinnen im März 2001 das „Bündnis für Erziehung“ ins Leben riefen. Der Essener Weihbischof Grave gehört seither zum Kreis der Gründungsinitiatoren und bringt die reiche Erfahrung aus der kirchlichen Arbeit in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, in Jugendarbeit, Kindertagesstätten und Schulen in den Aufruf „Fördern und Fordern“ und die Ausgestaltung eines „Bündnisses für Erziehung“ ein. Es ist sein vorrangiges Anliegen, die Chance für eine umfassenden

de gesellschaftliche Erziehungsdebatte, die eine Wertedebatte mit einschließen muss, zu nutzen. Angesichts des gesellschaftlichen Wandels ist von einer großen Herausforderung an die Freiheit und Moralität der Menschen zu sprechen, keineswegs aber undifferenziert von einem Werteverfall. Hinsichtlich der „Weitergabe“ von Werten ist daran zu erinnern, dass sich gerade in der Erziehung die Anerkennung von Werten nicht durch eine Wertebeschwörung erreichen lasse. Für die Werteerziehung gilt, dass heute weder die Indoktrination noch die Abschirmung oder Konservierung traditioneller Bestände möglich sind. Werte lassen sich auch nicht weitergeben oder vermitteln, jedenfalls nicht in dem Sinne, dass es ausreichen würde, andere darüber zu belehren. Wertbildung und Wertebewusstsein verlangen nach Gespräch, nach glaubwürdigem Vorleben, nach gemeinsamer Vergewisserung. In diesem Sinne sind wertebezogene Diskussionen für eine offene Gesellschaft unverzichtbar. Entscheidend ist, dass der Wertekonsens, auf den unsere Gesellschaft angewiesen ist, sich in kommunikativen Prozessen erneuert und dass sich die Kirche an dem gesellschaftlichen Diskurs über Erziehungsfragen nicht nur aktiv beteiligt, sondern dass sie geradezu verpflichtet ist, sich in ihrer Mitverantwortung für die nachwachsende Generation gesellschaftlich „einzumischen“.

Die von Seiten des „Bündnisses für Erziehung“ präsentierten Beispiele („best practice“) für Erziehung von Kindern und Jugendlichen und zahlreiche regionale pädagogische Konferenzen mit Vertretern der am schulischen Erziehungsgeschehen beteiligten Gruppen waren erste Schritte zu einem gesellschaftlichen Dialog über Erziehungsfragen. Im Zusammenhang der Gespräche im Kreis der Gründungsinitiatoren bekräftigte Weihbischof Grave, „dass die religiöse Erziehung ein wichtiger Beitrag zur Persönlichkeitsbildung und Werteerziehung ist“ und „der Verzicht auf eine

religiöse Erziehung bedeutet, Kindern und Jugendlichen Antworten auf die Frage nach dem Sinn und dem Ziel des Lebens zu verweigern. Weil der christliche Glaube weder eine nur private Angelegenheit noch eine folgenlose Theorie ist, deshalb ist eine christliche Erziehung eben auch ein Beitrag zur weltanschaulichen Orientierung und Bildung junger Menschen – ein Beitrag, auf den unser weltanschaulich neutraler Staat nicht verzichten kann.“

Im Kontext der zahlreichen Aktivitäten des „Bündnisses für Erziehung“ sah sich das Bistum Essen auch selbst herausgefordert, einen eigenen Beitrag zu leisten. Denn es fehlte aus kirchlicher Sicht an einem nachhaltigen Impuls, in allen gesellschaftlichen Bereichen das Bewusstsein für die aktuellen Erziehungs Herausforderungen zu wecken.

So veranlasste Bischof Luthe die Erstellung eines Memorandums¹, das aus gemeinsamen Überlegungen mit Eltern, Kindern und Jugendlichen und mit Verantwortlichen aus verschiedenen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen im Bistum Essen hervorgegangen war.

In dem am 6. Mai 2002 in einer Veranstaltung in der Zeche Zollverein in Essen öffentlich präsentierten Memorandum des Bistums Essen „Erziehung erfordert Einsatz“ wurden zentrale Aspekte der Erziehungsdebatte aufgegriffen: Für das Gelingen des Lebens eines jeden Einzelnen und das gedeihliche Zusammenleben unserer Gesellschaft ist eine Erziehung entscheidend, die auf gültigen Werten aufbaut und junge Menschen befähigt, verantwortlich mit ihrer Freiheit umzugehen. Erst eine bewusste Werteerziehung kann zu einer

1

Das Memorandum „Erziehung erfordert Einsatz“ kann von der Website des Bistums Essen heruntergeladen werden; einzelne Exemplare des Memorandums und auch das Video der Präsentationsveranstaltung können vom Bistum Essen bezogen werden. Bistum Essen, Dezernat Erziehung, Schule, Hochschule, Zwölfling 16, 45127 Essen
ww.Bistum-Essen.de/Schule / E-Mail-Adresse:
Dezernat.Erziehung.Schule.Hochschule@bistum-essen.de

umfassenden Persönlichkeitsbildung führen. Das Memorandum zeigt sich auch davon überzeugt, dass die Grundsätze der Erziehung, wie sie sich aus der Grundordnung unseres Landes, dem Grundgesetz und der Landesverfassung, ergeben, keineswegs unverbindliche „Verfassungsslyrik“ sind, sondern eine fundamentale und verbindliche Orientierung für unsere Gesellschaft und ihre Erziehungsinstitutionen. Daher ist die Beachtung dieser Grundsätze für alle, die in der Erziehung Verantwortung tragen, eine verpflichtende Aufgabe. Ferner brauchen Kinder und Jugendliche fördernde Anregungen und Bedingungen für ihre intellektuelle, soziale und emotionale Entwicklung, vor allem das persönliche Engagement und die Empathie, um die Bildung ihres Gewissens, die Einsicht in das Leben tragende Wertorientierungen heranzubilden. Dazu ist eine Kultur des Respekts nötig, zwischen Kindern und Jugendlichen und Erwachsenen, eine Kultur, die in der gesellschaftlichen Realität häufig zu kurz kommt. Kinder und Jugendliche müssen für die aktive Teilhabe an unserer demokratischen Gesellschaft befähigt und motiviert werden, sich für das Gemeinwohl einzusetzen. Dazu bedarf es ei-

nes gesellschaftlichen Klimas, das dem gesamten Feld des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen dienlich ist. Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Erziehung besteht darin, dass der Wille zur Kooperation sich in Erziehungspartnerschaften verlebendigt. Daher ist ein Prozess des Umdenkens nötig, der wegführt von unfruchtbaren wechselseitigen Schuldzuweisungen von Eltern, Erziehern und Lehrern hin zu einem gemeinsamen, ja partnerschaftlichen Handeln.

All diese kirchlichen Bemühungen und die Präsentation des Memorandums „Erziehung erfordert Einsatz“ verstehen sich als Auftakt einer Erneuerung und Intensivierung des kirchlichen Engagements für eine Kultur des Aufwachsens, die dem Wohl unserer Kinder und Jugendlichen dient. Alle anderen für Erziehung Verantwortliche sind eingeladen, die Chancen des „Bündnisses für Erziehung“ nutzen, um ein Erziehungsbündnis für die Welt von morgen zu schließen. Es ist notwendig, dass von vielen verantwortlichen und engagierten Gruppen in unserer Gesellschaft das Nachdenken darüber angeregt wird, was Erziehung soll, was sie kann und was ihr Gelingen fördert.

MEMORANDUM

ERZIEHUNG ERFORDERT EINSATZ

Beitrag des Bistums Essen zum Bündnis für Erziehung vorgestellt am 6. Mai 2002, Essen, Zeche Zollverein

Dieses Memorandum stellt sich der Situation, die weithin als Krise der Erziehung wahrgenommen wird. Es versteht sich als Beitrag zum Bündnis für Erziehung in Nordrhein-Westfalen.

Bischof Dr. Hubert Luthe hat das Zustandekommen dieses Bündnisses angeregt und die Erstellung des vorliegenden Memorandums

veranlasst. Das Memorandum ist hervorgegangen aus gemeinsamen Überlegungen mit Eltern, Kindern und Jugendlichen und mit Verantwortlichen verschiedener Erziehungs- und Bildungseinrichtungen im Bistum Essen.

Die Kirche weiß sich gefragt auf der Suche nach einer tragfähigen Orientierung der Kinder und Jugendlichen. Sie nimmt ihre Verant-

wortung wahr aus der Motivation ihres Glaubens und auf der Grundlage des christlichen Menschenbildes. Die Kernpunkte dieses Menschenbildes bestimmen auch ihre Sicht von Erziehung: Dass jeder Mensch auf seine Weise Ebenbild Gottes ist und eine unverfügbare Würde besitzt, dass jeder Mensch zur Freiheit berufen und zur Gerechtigkeit verpflichtet ist und jeder Mensch an seinem Platz Mitverantwortung trägt für die ganze Schöpfung.

Aus dieser christlichen Perspektive legt es das Memorandum nahe, im aktuellen Zeitgeschehen neu und gesamtgesellschaftlich über Erziehung nachzudenken mit dem Ziel, ohne Aufschub mehr gemeinsame Anstrengungen in der Erziehung zuwege zu bringen.

EINS

Die Krise der Erziehung, die viele im Umgang mit Kindern und Jugendlichen heute feststellen, lässt sich nicht verstehen ohne die Krise des Wertebewusstseins, die sich in der Welt der Erwachsenen selbst zeigt. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: Sich selbstkritisch fragen, inwiefern man selbst Teil der Erziehungskrise ist.

Was uns unzufrieden macht:

Wer heute über die Krise der Erziehung spricht, redet meist von unerzogenen Kindern und Jugendlichen. Demnach sind Kinder und Jugendliche vor allem ichbezogen, distanzlos, medienabhängig, verwöhnt, wenig anstrengungsbereit, rücksichtslos. Jeder und jede könnten zu dem langen „Lasterkatalog“ noch Zusätzliches beisteuern. Diese Sicht besorgter Erwachsener ist in vielen Fällen gut nachvollziehbar, aber eben doch sehr einseitig. Passen die beklagten Verhaltensweisen nicht allzu gut in jene Welt, in die Kinder heute hineinwachsen – in eine Welt, die wir, die Erwachsenen, geschaffen haben? Daher ist es kurzschlüssig, wenn man die Gründe für die

Orientierungs- und Erziehungskrise nur bei Kindern und Jugendlichen sucht.

Was wir zu bedenken geben:

Kinder und Jugendliche zeigen oft Eigenschaften, die im gesellschaftlichen Leben zu kurz kommen: Mitleid mit dem Schwachen, Spontaneität, einen ausgeprägten Sinn für Gerechtigkeit, Lust am unverzweckten Spiel, Offenherzigkeit, eine große Neugier auf Unbekanntes, Ernsthaftigkeit in den eigenen Lebensplanungen, Wachheit für Fragen nach dem Sinn des Lebens. Wie wäre es, wenn man den ausgestreckten Zeigefinger einmal zurücknähme und sich fragte: Wenn Kinder und Jugendliche unter Angst, Stress, Lernschwierigkeiten leiden, wenn sie verhaltensauffällig sind oder gar gewalttätig werden, sind sie dann nicht auch Opfer unseres Lebensstils? Haben sie nicht auch eine Botschaft für uns? Müsste diese Botschaft den Erwachsenen nicht Anstoß sein, die Maßstäbe und Werte ihres eigenen Lebens selbstkritisch zu befragen?

ZWEI

Staat und Gesellschaft sind auf den Konsens über Grundwerte vital angewiesen; das Erziehungswesen selbst hat einen wichtigen Beitrag zur Herstellung und neuen Vergewisserung dieser grundlegenden Übereinstimmung in der Gesellschaft zu leisten. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: Mitsorge dafür tragen, dass über Grundfragen der Erziehung breit und öffentlich diskutiert wird.

Was uns unzufrieden macht:

Mit den Veränderungen in Staat und Gesellschaft gehen Klagen einher über die Auflösung sozialer Bindungen, über Konsumsucht, Profitgier und Ellbogenmentalität, mangelndes Rechtsbewusstsein und Fremdenfeindlichkeit,

über eine sich ausbreitende Dominanz ökonomischen Denkens und eine vielerorts angestiegene Jugendkriminalität. Die Klagen enden allzu häufig in Ratlosigkeit. Gegenstand gründlicher Auseinandersetzung werden sie nicht. Aber: Auf der Basis welcher Prinzipien, Normen und Werte findet unsere Gesellschaft Zusammenhalt im Sinne eines sozial gerechten, friedlichen Miteinanders?

Was wir zu bedenken geben:

Wer Verantwortung in der Erziehung trägt, muss sich über die Grundsätze im Klaren sein, die ihm als Maßstab einer Wertevermittlung dienen sollen.

Wertevermittlung hierzulande gewinnt ihren Maßstab aus dem Wertekonsens, der sich in der Grundordnung der Bundesrepublik spiegelt: im Grundgesetz und in der Landesverfassung. Die Beachtung dieser Grundordnung ist verpflichtende Aufgabe aller in Staat und Gesellschaft, zumal der Lehrenden in Schule und Hochschule.

Was ist der Kern einer entsprechenden Erziehung? Wie lassen sich die Ziele einer solchen Erziehung konkretisieren und erreichen? Durch diese Fragen herausgefordert sind die für Erziehung Verantwortlichen,

- vornehmlich die Eltern, außerdem
- die Erzieher/innen in den Kindertagesstätten,
- die Lehrer/innen in den Schulen und Hochschulen,
- die Mitarbeiter/innen in der Jugendarbeit,
- die Ausbilder/innen in den Betrieben,
- die Entscheidungsträger in der Politik,
- die Medien und die Werbung wie
- die Gesellschaft insgesamt mit den sie tragenden Gruppen.

Mitverantwortlich weiß sich auch die Kirche: in ihrem Verständnis vom Menschen und der Welt, in ihrem Engagement in erziehungsrelevanten Diensten und Einrichtungen.

Wir alle benötigen breite, öffentliche Diskussionen. Gerade in sachbezogenem Streit kann bewusst werden, was über Differenzen hinweg verbindet, was unsere Gesellschaft über weltanschauliche Unterschiede hinweg zusammenhält.

DREI

Erziehung zielt auf die Persönlichkeitsentwicklung von Heranwachsenden, auf ihre Werthaltungen und ihre volle Verantwortlichkeit. Dazu brauchen Kinder und Jugendliche Orientierung. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: erzieherische Herausforderungen annehmen und Werte vermitteln.

Was uns unzufrieden macht:

Kinder und Jugendliche erleben Erwachsene, die nicht fähig oder willens sind, ihre Interessen zurückzustellen, die sich rücksichtslos über die Ansprüche anderer hinwegsetzen oder in der ihnen übertragenen Verantwortung versagen. Zugleich sehen die Heranwachsenden auch, wie Erwachsene um Werte ringen, um die Grenzen des Erlaubten, um die Unverfügbarkeit des menschlichen Lebens, um den gerechten Interessenausgleich, um die Grenzen von Sitte und Anstand in der Konsum- und Unterhaltungsindustrie.

Daher ist es sehr kurzschlüssig, dass für gut erzogen heute schon derjenige gehalten wird, der irgendwann diszipliniert genug ist, einen passablen „Job zu machen“, und realistisch genug, seinen Pflichten pünktlich nachzukommen. Die Hauptaufgabe von Erziehung ist es nicht, Heranwachsende zu einem unauffällig funktionierenden Element im Arbeitsprozess zu machen. Wenn wir heute von Erziehung reden, kommt das Entscheidende oft zu

kurz: die Förderung von Verantwortungs-
bereitschaft, die Bildung des Gewissens und des
Herzens.

Was wir für unverzichtbar halten:

„Er hat eben ein gutes Herz“ oder „Sie ist halt
eine gute Seele“. So wird leichthin über je-
manden geredet, den man für ein bisschen
naiv hält. Aber unsere Gesellschaft braucht
Menschen, die in diesem Sinne gut sind:
Menschen, die Skrupel haben, wo Andere
bedenkenlos sind; Menschen, die nicht darauf
sehen, ob sich auch auszahlt, was sie für An-
dere einsetzen. Was geschähe mit dieser Ge-
sellschaft, wenn ihr die Menschen ausgingen,
die Verantwortung übernehmen, ohne großar-
tig belohnt zu werden; die helfen, ohne lange
zu fragen; die versöhnungsbereit sind, wo an-
dere die Brücken längst eingerissen haben;
die sich ein Gewissen machen, wo Andere
„kein Problem“ haben?

Erziehung will mehr als flexible Anpassungs-
bereitschaft: Kinder und Jugendliche sollen
lernen, ihr Leben zunehmend in die eigenen
Hände zu nehmen und ihrem moralischen
Kompass zu folgen. Wer Verantwortung über-
nehmen soll, muss Vertrauen in die eigenen
Fähigkeiten gewonnen haben und die Fähig-
keit zur Unterscheidung entwickelt haben.
Und dazu gehört die Bildung des Gewissens,
die Einsicht in das Leben tragende Wertorien-
tierungen und das Wissen, woran man sich
halten kann, wenn vieles nicht mehr selbst-
verständlich ist. Dazu gehört auch die Cha-
rakterfestigkeit, um Entscheidungen durch-
halten zu können, die Fähigkeit mit Grenzen,
Scheitern und Schuld leben zu können, und
die Einsicht, in den wichtigen Fragen des Le-
bens unvertretbar zu sein.

VIER

Erziehung soll den Heranwachsenden helfen,
sich ihrer Begabungen bewusst zu werden,

Kreativität zu entfalten und mit ihren Schwä-
chen umgehen zu lernen. „Erziehung erfordert
Einsatz“ heißt: Durch umsichtige Zuwendung
zu Kindern und Jugendlichen gute Anlagen
verstärken und eine positive Einstellung zum
eigenen Leben und Lernen fördern.

Was uns unzufrieden macht:

Junge Menschen stehen häufig unter überzo-
genen Erfolgsansprüchen. Wo Kinder und
Jugendliche nur noch dem Wettbewerb aus-
gesetzt und an den besten gemessen werden
und wo sie sich mit ihren Schwächen nicht
angenommen wissen, erleben sie sich als
minderwertig und halten ihre Lebensperspek-
tiven für aussichtslos.

Während dem Wissen und dem Erwerb kog-
nitiver Fähigkeiten unter dem Aspekt der Ver-
wendbarkeit und Nützlichkeit ein nahezu ab-
soluter Vorrang eingeräumt wird, werden
ganzheitliche Erfahrungen des Menschlichen
vernachlässigt.

In der Bildungsdebatte wird der Zusammen-
hang von Sach-, Gefühls- und Sozialerfahrun-
gen auch in seiner erzieherischen Bedeutung
unterschätzt; dies spiegelt sich gerade in der
Schule in einer Überbewertung der „harten“
Unterrichtsfächer.

Was notwendig ist:

Jeder junge Mensch braucht Anregungen und
fördernde Bedingungen für seine intellektuel-
le, soziale und emotionale Entwicklung; er ist
auf Chancen und Experimentierfelder sozialen
Lernens innerhalb und außerhalb der Familie
angewiesen. Dabei bedürfen die Familien der
Ergänzung durch andere soziale Räume, in
denen Kinder und Jugendliche miteinander
Umgang haben, eigene Erfahrungen sammeln
und die eigenen Lebensmöglichkeiten als
sinnvoll erfahren können. Solche nicht-

kommerziellen Angebote bedürfen einer unterschiedlichen Förderung.

Kinder und Jugendliche erwarten zu Recht, von den Erwachsenen ernst genommen und verstanden zu werden; dazu ist Zuwendung und Zeit erforderlich. Sie erwarten, dass von ihnen intellektuelle Anstrengungen gefordert werden und gleichzeitig auf ihre Empfindungen Rücksicht genommen wird; sie erwarten die Unterstützung ihrer Willenskraft und die Anregung ihrer Phantasie; sie möchten in ihrer seelischen Befindlichkeit und ihrer Lebenswirklichkeit wahrgenommen werden. Die Beschäftigung mit religiösen Fragen und musisch-ästhetischen Aktivitäten erschließt besondere erzieherische Zugänge.

Erziehungskompetenz erweist sich dabei in der Einhaltung eines vernünftigen Maßes von Führen und Wachsen lassen, von Ermutigung und Aufzeigen von Grenzen. Ist nicht gerade deshalb für die professionellen Erzieher eine Ausbildung unverzichtbar, die sich an diesem Leitbild von Erziehung, an konkreten Erziehungszielen und lebensnahen Fragestellungen orientiert?

FÜNF

Erzieherisches Bemühen muss eingebettet sein in eine gesellschaftliche „Kultur des Respekts“, in der keinem Menschen die ihm gebührende Achtung versagt wird. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: die Achtung vor dem Anderen vorleben, der Diskriminierung von Menschen entschieden widerstehen, und sich im Klaren sein, dass man als Erwachsener ein Vorbild ist.

Was uns unzufrieden macht:

Erziehung und menschliches Miteinander hängen eng zusammen. Es scheint, als sei der Stil des Umgangs zwischen Menschen roher geworden. Wer kennt das nicht: Wie man einander verächtlich macht, „ausbremst“

und „an die Wand fahren lässt“? Es sieht so aus, als sei die Achtung des Anderen ein Wert, der in eine Ellbogengesellschaft nicht hineinpasst. Am stärksten bekommen die schärfere Gangart jene zu spüren, die dem Ideal des erfolgreichen Kraftmenschen am wenigsten entsprechen: Arme und Alte, Schwache und Kranke, Sensible und Zerbrechliche. Schnell sind sie zu Verlierern abgestempelt. In dieser Hinsicht ist die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen heute alles andere als eine Schule der Menschlichkeit. Für viele, so scheint es, ist sie eher zu einem Verlern-Ort menschlichen Respekts geworden.

Was wir für unverzichtbar halten:

Respekt verdienen andere Menschen nicht, weil wir sie lieben, bewundern oder brauchen, sondern weil sie Menschen sind. *Jeder* Mensch verdient Respekt. Für Erziehung ist fundamental: Wer keine Achtung erfährt, bildet keine Selbstachtung aus und neigt seinerseits dazu, die Selbstachtung Anderer zu beschädigen.

Auch Erwachsene dürfen erwarten, dass Kinder und Jugendliche ihnen Achtung entgegenbringen. Was wäre, wenn wir uns entschließen könnten, Anderen einfach deshalb Respekt zu zeigen, weil sie Menschen sind? Wenn man Solidarität zeigte mit jenen, die gesellschaftlich geächtet werden? Wenn man wirklich mit Entschiedenheit versuchte, eine gesellschaftliche „Kultur des Respekts“ aufzubauen? Niemand ist durch seine Natur gezwungen, Andere zu beschimpfen und auszugrenzen, bloß weil sie anders riechen, anders aussehen, anders sprechen oder andere Gebete verrichten. Das Maß an Toleranz, zu dem ein Mensch fähig ist, ist auch eine Frage seiner Erziehung. Wie wäre es, wenn wir Kindern gegenüber von klein auf bemüht wären, die Hochschätzung eigener Lebensformen und Überzeugungen nicht mit der Abwertung

der Lebensformen und Überzeugungen Anderer zu verbinden? Bei alledem muss man keineswegs auf eine eigene Position verzichten, im Gegenteil: Nur derjenige kann dem Anderen gegenüber tolerant sein, der selbst einen Standpunkt hat.

SECHS

Erziehung auf der Basis unserer Grundordnung ist Erziehung zur Demokratie. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: Demokratisches Handeln für Kinder und Jugendliche erlebbar machen, sie zur aktiven Teilhabe an unserer Gesellschaft befähigen und sie motivieren, sich für das Gemeinwohl zu engagieren.

Was uns unzufrieden macht:

Viele Jugendliche leisten in sozialen und mancherlei sonstigen Engagements Beiträge zum Gemeinwohl. Doch nur allzu wenige Jugendliche bringen Interesse für die Bereiche auf, in denen wichtige Entscheidungen für unsere Gesellschaft und Weichenstellungen in die Zukunft vorgenommen werden; Politik, Parteien, Parlamente stehen bei einem großen Teil der Jugendlichen nicht hoch im Kurs.

Womöglich fehlt es ihnen an Kenntnissen über unsere demokratische Grundordnung, über Zusammenhänge von Institutionen, Zuständigkeiten und Regelwerken. Oder liegt es daran, dass wir Erwachsene den Heranwachsenden nur allzu selten wirkliche Entscheidungen überlassen, in denen sie ihre Mitverantwortung praktisch erfahren können?

Wo die Interessen von Alt und Jung keinen gerechten Ausgleich finden, hat das Auswirkungen auf Lebensgefühl und Leistungswillen, auf Zuversicht und Optimismus, auf Mut, Erfindungsreichtum und unternehmerische Initiative.

Was wir zu bedenken geben:

Die Demokratie lebt vom tätigen Engagement der Bürger – von Mündigkeit, von Mitgestaltungs- und Mitverantwortungsbereitschaft. Eine Erziehung, die darauf ausgerichtet ist, muss sehr früh beginnen – durchaus bereits im Kindergarten. Sie führt ein in die Grundordnung unserer Demokratie und leitet dazu an, die Chancen bürgerschaftlichen, auch gezielt politischen Aktivwerdens wahrzunehmen.

Eine solche Erziehung erschließt Kindern und Jugendlichen in ihrem Lebensumfeld altersentsprechende Lernfelder praktischen Handelns, motiviert zu mitverantwortlichem Engagement und erprobt mit ihnen Wege der Mitgestaltung. Sie weckt Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit; sie unterstützt die Einsicht in die Notwendigkeit von Regeln und Kompromissen; sie stärkt die Zivilcourage und die Fähigkeit zu Toleranz; sie fördert Haltungen, für Solidarität und Gerechtigkeit tätig einzustehen.

SIEBEN

Das Gelingen von Erziehung entscheidet sich nicht zuletzt an der Frage des gesellschaftlichen Klimas, der Wertschätzung der Familie, der Rahmenbedingungen und der politischen Prioritäten. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: Sorge tragen für eine Kultur des Aufwachsens, die dem Wohl von Kindern und Jugendlichen dient.

Was uns unzufrieden macht:

Vielfach wird gefordert, dass Kindern und Jugendlichen mehr Zeit, mehr Zuwendung und mehr Förderung zuteil werde. Tatsache aber ist, dass Kinder und Jugendliche in vielen Bereichen unserer Gesellschaft als Störfaktor gelten. In der Arbeitswelt fehlt noch immer die nötige Rücksicht für die Lebenssituation und Zeitrhythmen von Familien. Armut ist für viele

Kinder und Jugendliche kein Fremdwort. Viele Kinder leben in beengten Wohnverhältnissen und heruntergekommenen Stadtteilen mit überforderten Schulen.

Keiner darf der Frage ausweichen: Sind die Prioritäten richtig gesetzt? Wer muss sich für die Rahmenbedingungen in die Verantwortung nehmen lassen, damit Erziehung gelingen kann?

Was wir zu bedenken geben:

Auf allen Ebenen müssen Voraussetzungen geschaffen werden, die geeignet sind, die Familie, die Erziehungsinstitutionen und das gesamte Umfeld des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen zu fördern und zu stärken.

Dabei muss auch beachtet werden, wie sich politische und wirtschaftliche Entscheidungen mittelbar oder unmittelbar auf das Gelingen erzieherischen Bemühens auswirken: auf die Erziehungsbereitschaft von Erwachsenen, auf die Zeit, die Eltern mit ihren Kindern teilen können, auf die Erfahrungsräume von Jugendlichen, auf die Ausstattung öffentlicher Erziehungs- und Bildungseinrichtungen.

Zum Gelingen von Erziehung trägt vieles bei, was bis heute uneingelöst ist: eine gerechte Familienförderung, eine bessere Vereinbarkeit von Familie und Beruf, eine kinder- und jugendfreundliche Städte- und Verkehrsplanung, eine gesicherte finanzielle Grundlage für die Kinder- und Jugendhilfe, eine bessere Personal- und Sachausstattung der Schulen, ausreichende Informations- und Beratungsangebote. Damit Erziehung gelingt, brauchen wir Investitionen in Zeit und Engagement, Sachverstand und Geld. Erziehungsqualität erwächst auch aus förderlichen Rahmenbedingungen.

ACHT

Erziehung vollzieht sich unter vielen Einwirkungen, die erzieherische Bemühungen verstärken oder konterkarieren. „Erziehung erfordert Einsatz“ heißt: Beitragen zu Erziehungspartnerschaften vor allem zwischen Eltern, Erzieherinnen und Erziehern, Lehrerinnen und Lehrern und zur Gestaltung unterstützender Netzwerke.

Was uns unzufrieden macht:

Es kann doch nicht sein, dass sich weithin diejenigen aus dem Wege gehen, die sich in Erziehungsfragen miteinander abzustimmen und wechselseitig zu unterstützen hätten. Ist das nicht Ausdruck von Gleichgültigkeit und Oberflächlichkeit? In der Folge sind Kinder und Jugendliche nicht selten divergierenden Erziehungszielen und -stilen ausgesetzt. Worin liegen die Hindernisse dafür, mehr Zusammenarbeit und wechselseitige Unterstützung zustande kommen zu lassen?

Was wir zu bedenken geben:

Die Eltern sind die erstverantwortlichen Erzieher ihrer Kinder. Die den Eltern obliegende Verantwortung ist keineswegs auf den Familienbereich beschränkt, sondern erstreckt sich auch auf die außerfamiliären Bereiche, so auf die Bereiche der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule. Indem dort elterliches Erziehungsrecht und staatlicher Erziehungsauftrag zusammentreffen, ergibt sich die Notwendigkeit eines sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirkens. Damit dies in Transparenz und Verbindlichkeit geschieht, sind die rechtlich verankerten Mitwirkungsrechte und -pflichten zu beachten und sinngerecht mit Leben zu füllen.

Darüber hinaus muss es zur Selbstverständlichkeit werden, dass sich andere Kompetenzen für ein solches Zusammenwirken hinzu

gewinnen lassen, insbesondere aus den Bereichen

- von Sozial- und Jugendarbeit sowie spezieller Beratungsdienste,
- von Medizin, Umweltschutz und Sport,
- von Theater, Musik und bildender Kunst,
- von Politik, Recht und Wirtschaft,
- von Medien und Werbung,
- von Kirchen, Pfarrgemeinden, kirchlichen Verbänden und Einrichtungen.

Mit einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken ist unseren Kindern und Jugendlichen und zugleich dem Gemeinwohl am besten gedient.

WAS IST ZU TUN ...

... nicht einfach zur Tagesordnung übergehen
... das Memorandum als Prüfstand nutzen: Wo liegt meine, unsere Verantwortung? ... sich fragen, mit wem über Erziehungsfragen gesprochen werden muss ... das Memorandum als Anhalt für erzieherische Orientierung nutzen ... praktische Aktivitäten für erzieherische Zusammenarbeit in Kindergarten, Schulen und Jugendarbeit entwickeln ... Partner suchen, Kooperationen eingehen und Erziehungsinitiativen starten ... mit politischer Lobbyarbeit für Kinder, Jugendliche und Familien aktiv werden ...

Erziehung erfordert Einsatz

Elterliches und staatliches Erziehungsrecht im Lichte des Subsidiaritätsprinzips

Der Einfluss des Staates auf die Kindererziehung ist zu allen Zeiten, jedenfalls seit Herausbildung der modernen Staatlichkeit, ein wichtiger Gegenstand der gesellschaftlichen und juristischen Diskussion gewesen. Die Gewichte sind in Vergangenheit und Gegenwart in verschiedenen Staaten auf Eltern und Staat unterschiedlich verteilt worden. Als besonders problematisch erwies sich dabei der Bereich der Schule, und zwar insbesondere in Staaten, die wie Deutschland der staatlichen (bzw. staatlich beaufsichtigten öffentlichen) Schule breiten Raum einräumen. Totalitäre Staaten griffen und greifen auf die gesamte Erziehung zu und versuchen, auch die nicht-schulische Erziehung zu beherrschen. Hierzu kann auf die nationalsozialistische Zeit in Deutschland und auf die kommunistische Herrschaft in der DDR verwiesen werden. Diese historischen Beispiele schrecken. Es ist verständlich, dass die Forderung nach einer „kulturellen Revolution“, mit welcher der Staat die „Lufthoheit über den Kinderbetten erobern“ will¹, große Aufregung verursacht hat.

I. Der Grundsatz des elterlichen Erziehungsrechts

1. Vorrang des elterlichen Erziehungsrechts

Wenn Art. 6 Abs. 2 GG den Eltern² zuvörderst Recht und Pflicht der Pflege und Erziehung³

zuerkennt, drückt er damit den Gedanken aus, dass das elterliche Erziehungsrecht Vorrang hat gegenüber allen anderen staatlichen oder gesellschaftlichen Kräften, die sich ebenfalls um die Kindererziehung bemühen. Alle „Miterzieher“, auch der Staat kommen grundsätzlich nur subsidiär zum Zuge. Viel deutlicher als die Weimarer Reichsverfassung (Art. 120⁴) ist das Grundgesetz (GG) dem Subsidiaritätsprinzip gefolgt.

Auch wenn das Elternrecht pflichtgebunden ist und deshalb mit Recht betont wird, es handele sich eher um Elternverantwortung denn um ein bloßes subjektives Recht, ist es doch ein echtes Grundrecht im Sinne eines Abwehrrechtes gegen staatliche Eingriffe. Die Eltern bestimmen frei Ziele und Methoden der Erziehung und unterliegen grundsätzlich keinen inhaltlichen Bindungen, es sei denn sie vernachlässigten das Kindeswohl. Sie können aber – ohne dass dies Grund für staatliche Eingriffe sein könnte – ihre politischen, weltanschaulichen, religiösen und moralischen Überzeugungen ihren Kindern nahe bringen. Erziehungsziele aus den Landesverfassungen, welche das grundgesetzliche Elternrecht beschränken, sind durch Art. 6 Abs. 2 GG überholt und haben Bedeutung nur noch für den Schulbereich⁵. Bindend für die Eltern ist nur

¹ So die Formulierungen des SPD-Generalsekretärs Olaf Scholz im „Interview der Woche“ im Deutschlandfunk vom 3.11.2002, 11:05 Uhr.

² Zum Elternbegriff Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 163 ff., der mit Recht betont, dass zunächst die ehelichen leiblichen Eltern gemeint seien, aber auch nicht-eheliche Mütter und Väter (BVerfGE 92, 158, 177 f.) sowie Adoptiveltern sich auf das Elternrecht berufen können. Auf

Art. 6 Abs. 2 GG können sich Pflegeeltern nicht berufen, BVerfGE 79, 51, 60; zum abweichenden Begriff des Erziehungsberechtigten Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 225 ff.

³ Zum Begriff und zur Möglichkeit der Trennung von Pflege und Erziehung Zacher, Elternrecht, HStR VI, § 134 Rn. 65 ff.; ausführlich Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 102 ff.

⁴ Dazu mit einer betont etatistischen Auslegung Anschütz, Die Verfassung des Deutschen Reiches, 14. Aufl. 1933, Art. 120 Anm. 2.

⁵ Böckenförde, Elternrecht – Recht des Kindes- Recht des Staates, in: Essener Gespräche 14 (1980), S. 58 f.; Ossenhöhl, Das elterliche Erziehungsrecht im Sinne des Grund-

das aus der Menschenwürde abzuleitende Erziehungsziel der Mündigkeit und der selbstverantwortlichen Persönlichkeit⁶.

2. Miterzieher

Die Eltern können die Erziehungsaufgabe regelmäßig nicht alleine bewältigen. Tatsächlich wirken immer viele Personen an der Erziehung mit, z.B. Großeltern, (ältere) Geschwister, andere Verwandte, Erzieher in Kindergärten und Horten, sonstige Beauftragte der Eltern usw. Alle diese Personen leiten ihre Aufgabe von den Eltern ab. Sie arbeiten mit deren Zustimmung und in deren Auftrag. Ohne Zustimmung oder wenigstens Duldung der Eltern gibt es keine legitimen Einwirkungen der Miterzieher auf die Kinder. Dies gilt auch für die verfassungsrechtlich legitimen Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, die sich aus einem allgemeinen Erziehungsmandat des Staates rechtfertigen lassen⁷.

3. Grenzen des elterlichen Erziehungsrechts

Die Grenzen des elterlichen Erziehungsrechts werden vom staatlichen Wächteramt nach Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG gezogen. Die staatliche Gemeinschaft wacht über die Erziehung und kommt damit dem grundrechtlichen Schutz-

auftrag des Staates nach⁸. Das gegenüber dem Elternrecht subsidiäre⁹ Wächteramt wird durch generelle Maßnahmen, insbesondere durch eine entsprechende Gestaltung der Rechtsordnung¹⁰, durch Förderung und Angebote der Jugendhilfe¹¹ oder auch im Einzelfall durch eingreifende Maßnahmen wahrgenommen.

Wann und unter welchen Voraussetzungen danach staatliche Eingriffe erlaubt oder sogar geboten sind, bestimmt sich nach dem Grundsatz der Verhältnismäßigkeit¹². In äußersten Fällen ist sogar die Trennung der Kinder von ihren Eltern möglich, und zwar bei Versagen oder Eltern, das nicht verschuldet sein muss¹³, und dann, wenn die Kinder zu verwahrlosen drohen (Art. 6 Abs. 3 GG).

Die äußersten Fälle des Elternversagens und der Verwahrlosung sind kaum problematisch. Es bleibt aber ein Grenzbereich, in welchem die Entscheidungen schwierig werden, und zwar insbesondere dort, wo sich die elterliche Erziehung nach Zielen oder Methoden von dem entfernt, was allgemein gesellschaftlich anerkannt und gebilligt ist. Einigkeit besteht darüber, dass der Staat keine bestimmte weltanschauliche, religiöse oder politische Erziehung vorgeben darf. Er hat nicht einmal die Befugnis, gegen den Willen der Eltern für eine den Fähigkeiten des Kindes bestmögli-

gesetzes, 1981, S. 59; Schmitt-Kammler, Elternrecht und schulisches Erziehungsrecht nach dem Grundgesetz, 1983, S. 21 f.; Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 152 m.w.N.; Häberle, Verfassungsprinzipien als Erziehungsziele, in: Festschrift (FS) für Hans Huber, 1981, S. 211 ff. hat zahlreiche Erziehungsziele aus dem GG herausgearbeitet, will sie aber nicht als rechtlich verbindliche Vorgabe für die Eltern verstehen (S. 221 f.).

⁶ Böckenförde, EssGespr 14 S. 65; Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 105, 108, 370; Gröschner, in: H. Dreier (Hrsg.), Grundgesetz-Kommentar, Bd. 1, 1996, Art. 6 Rn. 80; BVerfGE 24, 119, 144.

⁷ Zacher, HStR VI, § 134 Rn. 89; Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 308 m.w.N., die mit Recht darauf hinweisen, dass die Erziehung zuvörderst den Eltern zusteht, also ein nachrangiges Mandat des Staates nicht ausschließt; in diesem Sinne auch BVerfGE 74, 1102, 124.

⁸ BVerfGE 24, 119, 144 und 60, 79, 88 stützen die Schutzpflicht auf die Menschenwürde des Kindes; Gröschner, in: Dreier, GG, Art. 6 Rn. 88.

⁹ Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 179.

¹⁰ Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 250 f.; das Sondervotum Sommer in BVerfGE 90, 145, 218 billigt deshalb das Verbot der Weitergabe von Cannabis an Jugendliche auch unter dem Aspekt des Wächteramts, so dass es auch für Eltern verboten werden kann; zum Jugendschutz ausführlich Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 325 ff.

¹¹ Böckenförde, EssGespr 14, S. 79; Ossenbühl, Elterliches Erziehungsrecht, S. 74.

¹² BVerfGE 24, 119, 145.

¹³ BVerfGE 60, 79, 88 f. erklärte § 1666 Abs. 1 S. 1 und § 1666a BGB ausdrücklich für verfassungsmäßig; dazu Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 192.

che Förderung zu sorgen¹⁴. Allen Versuchen des Staates oder der jeweils herrschenden Parteirichtung, in diesem Sinne die „Lufthoheit über den Kinderbetten“ zu erlangen, steht das GG eindeutig entgegen. Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat darum die Erziehung zur Freikörperkultur als innerhalb des elterlichen Erziehungsrechts gelegen angesehen¹⁵. Man kann aus dieser lange zurückliegenden Entscheidung schließen, dass auch eine Erziehung zu einem exzentrischen Verhalten hinzunehmen ist¹⁶.

Den Rahmen bildet das, was überhaupt im christlich-humanistisch-aufklärerisch geprägten abendländischen Raum diskutierbar ist¹⁷. Eindeutig außerhalb dieses Rahmens liegen Erziehung zu Kriminalität, Gewalt, Prostitution oder Promiskuität¹⁸. Ein Eingreifen des Wächteramtes wird auch für gerechtfertigt gehalten, wenn weltanschauliche Vorstellungen der Eltern Leben oder Gesundheit des Kindes ernsthaft gefährden. Als Beispiele dafür werden medizinische Behandlungen genannt, die für Leben oder Gesundheit des Kindes notwendig sind, aber von den Eltern aus weltanschaulichen Gründen abgelehnt

werden. Problematisch und nicht mehr tolerabel ist eine auf grundsätzliche Abschottung ausgerichtete Erziehung, welche den Umgang mit anderen verbietet und sich gegen die Gemeinschaftsfähigkeit richtet.

Im übrigen rechtfertigt das Wächteramt um des Rechtsfriedens willen staatliche Entscheidungen zwischen uneinigen Eltern, denen das Elternrecht grundsätzlich gemeinsam zusteht¹⁹. Dem Ziel, die Rechtsverhältnisse zwischen den Eltern zu regeln, dient nicht zuletzt (wenn auch nicht ausschließlich) das Gesetz über die religiöse Kindererziehung²⁰.

II. Elternrecht und Schule

1. Grundsätzliches

Der Staat hat in der Schule einen eigenen Erziehungsauftrag²¹, der neben dem der Eltern steht, allerdings die religiös-weltanschauliche Ausrichtung prinzipiell nicht umfasst. Die Schule ist nicht auf bloße Wissensvermittlung beschränkt, mag diese auch im Vordergrund stehen²². Ihr Erziehungsauftrag ist auf ein Zusammenwirken mit den Eltern angelegt und

¹⁴ BVerfGE 60, 79, 94; Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 243; zutreffend beschränkt Böckenförde, EssGespr 14, S. 76 ff. das Wächteramt auf Gefahrenabwehr; ebenso Ossenbühl, Elterliches Erziehungsrecht, S. 71 ff.

¹⁵ BVerfGE 7, 320, 324; das BVerfG hielt es danach aus verfassungsrechtlichen Gründen für grundsätzlich rechtlich zulässig, dass Eltern ihren Kindern für Freikörperkultur werbende Zeitschriften zugänglich machten. Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 206 meint, die Entscheidung zeige, wie sehr manche Fragestellung im Rahmen der Elternverantwortung zeitgeprägt sei.

¹⁶ Dazu mit zum Teil sehr weitgehenden Beispielen Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 197.

¹⁷ So Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 105 m.w.N. mit Beispielen für Fehlverhalten in Rn. 190. Ähnlich schon Böckenförde, EssGespr 14, S. 66; Schmitt-Kammler, Elternrecht, S. 29 fordert von den Eltern Gewährleistung der Existenzsorge, Erziehung zur Selbstbestimmungsfähigkeit und zur Einhaltung des geltenden Rechts; für etwas engere Bindungen an die in den Grundrechtsnormen zum Ausdruck kommenden Wertsetzungen Erichsen, Elternrecht-Kindeswohl-Staatsgewalt, 1985, S. 42.

¹⁸ Zacher, HStR VI, § 134 Rn 98, auch zu den medizinischen Fragen; Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 107.

¹⁹ BVerfGE 31, 194, 205 f.; 55, 171, 178 f.; 61, 358, 374; mit Recht hat BVerfGE 84, 168. 179 ff. aus dem gemeinsamen Elternrecht geschlossen, dass bei Ehelicherklärung eines nichtehelichen Kindes eine gemeinsame Sorge der Eltern selbst dann ausgeschlossen ist, wenn diese in einer nicht-ehelichen Lebensgemeinschaft zusammenleben.

²⁰ Dazu ausführlich Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 295 ff.

²¹ Das betont Schmitt-Kammler, Elternrecht, S. 57, der sich gegen ein Kondominium von Staat und Eltern in der Schule wendet.

²² BVerfGE 47, 46, 72. Zum Vorrang der Wissensvermittlung Ossenbühl, Elterliches Erziehungsrecht, S. 114; Erichsen, Elternrecht und staatliche Verantwortung für das Schulwesen, in FS U. Scupin, 1983, S. 721, 731, der sich gegen BVerfGE DÖV 1981, 681 wendet, wonach der Erziehungsauftrag der Schule nicht nur Annex der Wissensvermittlung sei; gegen die Auffassung vom bloßen Annex und für einen eigenständigen Erziehungsauftrag der Schule dezidiert Böckenförde, EssGespr 14, S. 82 ff. Ganz zu trennen sind Wissensvermittlung und Erziehung nicht, Oppermann, Schule und berufliche Ausbildung, in: HStR VI, § 135 Rn. 4 f.; Lecheler, Kirchen und staatliches Schulsystem, in: HdbStKirchR II, S. 421.

dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nachsondern gleichgeordnet²³. Der Staat ist in der Schule nicht auf das Wächteramt nach Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG verwiesen²⁴, sondern darf und muss weitergehende Ziele verfolgen²⁵.

2. Probleme des Ausgleichs von Elternrecht und staatlichem Erziehungsrecht in der Schule.

Die staatliche Erziehungskompetenz in der Schule muss trotz ihrer Eigenständigkeit den elterlichen Vorstellungen besonderes Gewicht beimessen²⁶. Die Grundrichtung der Erziehung ist von den Eltern vorgegeben. Der Staat ist verpflichtet, in der Schule die Verantwortung der Eltern für den Gesamtplan der Erziehung ihrer Kinder zu achten²⁷. Er bestimmt aber die organisatorische Gliederung und das didaktische Programm, d.h. Inhalt und Ziele der Ausbildungsgänge und die Lehrmethoden²⁸. Dies wirkt sich zum einen dahin aus, dass den Eltern unter den vorhandenen vom Staat angebotenen Schulen die Wahl gelassen werden muss. Dem Staat kommt es nicht zu, die Kinder auf die Schulen zu verteilen. Er kann nur vom Besuch bestimmter Schulen

ausschließen, wenn Kinder deren Leistungsanforderungen nicht entsprechen²⁹. Nicht zu vermeiden ist, dass auch weltanschaulich brisante Themen in der staatlichen Schule angesprochen werden. Das BVerfG hat insoweit Behutsamkeit gefordert. Die staatliche Schule darf nicht religiös indoktrinieren³⁰, und zwar weder positiv zugunsten noch negativ gegen eine religiöse Haltung oder für eine religionslose Ausrichtung³¹. Sexualkundeunterricht darf verpflichtend für alle gegeben werden, muss aber auf unterschiedliche Werthaltungen Rücksicht nehmen³². Es gilt der Grundsatz der Nichtidentifikation sowohl in weltanschaulicher wie in politischer Hinsicht. Mit den Grundlagen seiner Verfassung darf und muss sich der Staat allerdings identifizieren³³. Überschreitet er seine Grenzen, können die Eltern kraft ihres Elternrechts den Eingriff in ihr Erziehungsrecht rügen und auch Grundrechte der Kinder in deren Namen geltend machen³⁴.

Im Einzelnen kann und wird es auf diesem Felde immer wieder Konflikte geben. Eine völlig wertneutrale Schule ist unmöglich, sie wäre nicht einmal wünschenswert. Vom Lehrer, der seine eigene weltanschauliche Haltung nicht verbergen muss oder soll, wird viel Takt und Zurückhaltung erwartet.

Elternmitbestimmung oder Elternmitwirkung in der Schule können die Probleme entschärfen, allerdings nicht immer lösen. Die Elternmitbestimmung oder Elternmitwirkung läuft im Konfliktfall auf Mehrheitsentscheidungen hinaus, welche den Minderheitenschutz nicht ge-

²³ Gegen den Gedanken eines Gleichrangs (nicht einer Gleichordnung) Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 112, 341, der sich in Rn. 342 ff. für Lösungen nach dem Konkordanzprinzip ausspricht.

²⁴ BVerfG 34, 165, 183; der eigenständige gleichgeordnete Erziehungsauftrag entspricht der st. Rspr. des BVerfG, dazu 41, 29, 44; 47, 46, 72; 52, 223, 236; 96, 288, 304; 98, 218, 244; krit. zur Rspr. Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 219, der dem schulischen Erziehungsauftrag gegenüber der Elternverantwortung nur dienende und ergänzende, nicht substituierende oder verdrängende Funktion zuspricht; zum Wächteramt in der Schule Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 339.

²⁵ Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 105; Lecheler, Kirchen und staatliches Schulsystem, HdbStKirchR II, 1995, S. 415, 420 f., 429 ff.; dazu die von Häberle, Verfassungsprinzipien als Erziehungsziele, entwickelten Ziele.

²⁶ So Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6 Rn. 219 in kritischer Auseinandersetzung mit der das staatliche Erziehungsrecht zum Teil stärker betonenden Rspr. des BVerfG.

²⁷ BVerfGE 34, 165, 183; 59, 360, 380.

²⁸ BVerfGE 34, 165, 181; 45, 400, 415 f.; 96, 288, 303.

²⁹ BVerfGE 34, 165, 196 ff.; 45, 400, 415 f.; auch BVerfGE 96, 288, 306, 308 betr. Behinderte.

³⁰ BVerfGE 41, 29, 51 f.; 41, 65, 78; 52, 223, 236 f. m.w.N.; BVerfGE 93, 1, 23; BVerfGE v. 4.7.2002, NJW 2002, 3344, 3345 (Kopftuch).

³¹ Schmitt-Kammler, Elternrecht, S. 40.

³² BVerfGE 47, 46, 76 ff.

³³ Schmitt-Kammler, Elternrecht, S. 44 f.

³⁴ Richter, Kommentierung von Art. 7 GG in AK-GG, Rn. 31.

währleisten können³⁵. Das BVerfG hat aus dem Elternrecht nie Ansprüche der Eltern auf Mitbestimmung in der Schule abgeleitet³⁶. Verlangt hat es dagegen Information und Anhörung der Eltern als Grundlage für ein Zusammenwirken von Eltern und Schule³⁷. Die Information über das, was in der Schule geschieht, ermöglicht den Eltern zugleich, in ihrer Erziehung auf die in der Schule behandelten Themen einzugehen und im Sinne ihrer Auffassungen auf die Kinder einzuwirken³⁸, erforderlichenfalls auch in einem den Intentionen der Lehrer entgegengesetzten Sinne.

Einen voll befriedigenden Ausweg vermag nur die Privatschule zu bieten, die indes nach den in Deutschland herrschenden Verhältnissen für die Mehrheit der Kinder keine Alternative ist.

III. Neue Probleme in der Ganztagschule

1. Bisherige Lage

Aus dem überkommenen Halbtagsunterricht an den deutschen Schulen ergab sich, dass die Schule die Kinder nur für einen Teil des Tages beanspruchte und der elterlichen Erziehung hinreichend Raum gelassen wurde. Schon aus zeitlichen Gründen konnte der Staat in seiner Schule nur begrenzt beeinflussen. Sonstige Miterzieher konnten jedenfalls von den Eltern ausgesucht werden und wurden in ihrem Auftrag tätig.

³⁵ BVerfGE 47, 46, 76; Böckenförde, *EssGespr* 14, S. 92 f.; Ossenbühl, *Elterliches Erziehungsrecht*, S. 98; Zacher, *HStR* VI, § 134 Rn. 88; Jestaedt, *BK*, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 357 ff..

³⁶ BVerfGE 47, 46, 76; 59, 360, 380 f.

³⁷ BVerfGE 59, 360, 380 ff. m.w.N.; dazu im einzelnen Jestaedt, *BK*, Art. 6 Abs. 2 und 3 Rn. 355 f.

³⁸ BVerfGE 47, 46, 76 (im Zusammenhang mit dem Sexualkundeunterricht).

2. Veränderungen durch die Ganztagschule

Die Ganztagschule droht die Gewichte von Eltern und Schule in der Erziehung grundlegend zu verändern. Die Kinder sind den Eltern an Werktagen (Arbeitstagen) fast ganz entzogen und auf die Schule verwiesen. Die Schulerziehung nähert sich einer Internatserziehung. Das Elternrecht wird formal nicht tangiert und trotzdem wesentlich beeinträchtigt. Hatten bislang die Eltern den zeitlich überwiegenden Einfluss, kommt er jetzt der Schule zu. Die Schule arbeitet nicht mit von den Eltern ausgesuchten „Miterziehern“, sondern setzt ihre Lehrer oder sonstigen Erziehungspersonen ohne Rücksicht auf spezielle Elternwünsche ein. Der Schule wächst weitestgehend auch die Bestimmung über die Freizeit (bzw. die nicht dem Lernen gewidmete Zeit in der Schule) der Kinder und Jugendlichen zu, die Unterscheidung zwischen Schulzeit und Freizeit wird verwischt. Daraus ergibt sich ein überragender Einfluss der Schule auf die Erziehung, wie er bislang in der Bundesrepublik nicht bekannt war.

Diese Entwicklung ist aus der Sicht des Elternrechts und auch aus der Sicht eines bewusst gewollten Pluralismus in der Gesellschaft bedauerlich. Die Ganztagschule kann den Traum derer verwirklichen, welche immer schon für eine volle Herrschaft des Staates über die Kindererziehung eintraten, ihre Bemühungen aber bislang auf die Freizeit der Kinder richten mussten.

3. Pluralismus und Ganztagschule

Das Elternrecht im bisherigen Umfang zu wahren, dürfte in Zukunft schwieriger werden, zumal sich einfache Lösungen verbieten.

Der Wunsch nach einer weitgehenden Kinderbetreuung, welche den Eltern die Berufstätigkeit ermöglicht, ist verbreitet und kann nicht ignoriert werden. Das Angebot einer zeitlich ausgedehnten Kinderbetreuung wird gefor-

dert, diese Forderung kann der Staat nicht überhören. Zwischen der eigentlichen Schule und der Freizeitgestaltung sollte aber deutlich unterschieden werden. Dem Staat steht ein von den Eltern unabhängiger Erziehungsauftrag nur für die Schule, nicht für die Freizeitgestaltung zu. Wenn der Ganztagschule die Verantwortung für weite Bereiche der Freizeit zuwächst, kann sie sich dafür nicht auf den elternunabhängigen Erziehungsauftrag der Schule berufen. Vielmehr gebührt in diesem Bereich der elterlichen Bestimmung Vorrang, die Schule kann nur wie ein von den Eltern beauftragter Miterzieher wirken. Das Wächteramt der staatlichen Gemeinschaft (Art. 6 Abs. 2 S. 2 GG)³⁹ ist zwar ein eigenständiges, nicht von den Eltern abgeleitetes Recht des Staates. Es gibt der staatlichen Schule aber nicht das Recht, die Erziehung vollständig oder nahezu vollständig in die Hand zu nehmen und die Inhalte der Erziehung über die schulische Erziehung hinaus zu bestimmen⁴⁰.

An dieser Stelle ist kritisch auf einen Kammerbeschluss des BVerfG hinzuweisen, der die „Grundschule mit festen Öffnungszeiten“ in Sachsen-Anhalt anscheinend ohne jede Einschränkung billigte⁴¹. Sachsen-Anhalt hatte in seinem Landesschulgesetz die Grundschule mit festen Öffnungszeiten von in der Regel fünfeinhalb Zeitstunden täglich vorgeschrieben. Der Unterricht wird durch die Tätigkeit von pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern ergänzt. Die Schulpflicht erstreckt sich auch auf die Zeit dieser Ergänzung.

Das BVerfG meinte, bei der Tätigkeit der pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter handele es sich nicht um Maßnahmen der Kinder- und Jugendfürsorge, sondern um den

wesentlichen Bestandteil des pädagogischen Gesamtkonzepts, das auf einen den physiologischen und psychologischen Bedürfnissen der Grundschul Kinder angemesseneren Ablauf des Schultages ziele. Die Kammer berief sich insoweit auf die einschlägige Landtagsdrucksache⁴². Das integrative Modell der Grundschule mit festen Öffnungszeiten sei ein pädagogisches Konzept für eine insgesamt kindgerechtere Schule, das für alle Schülerinnen und Schüler von Vorteil sei. Dass in der pädagogischen Praxis eine zunehmende Heterogenität im Entwicklungsstand der Schulanfänger festgestellt werde, die eine wie immer geartete pädagogische Reaktion erfordere, sei nur ein Aspekt bei Einführung des Schulkonzepts der „festen Öffnungszeiten“. Der Umstand, dass sich der Staat einer „Bewirtschaftung des Begabungspotentials“ zu enthalten habe⁴³, bedeute nicht, dass er im Rahmen der Schulaufsicht nicht auf Erkenntnisse der pädagogischen Praxis reagieren dürfe.

Im Grunde begnügt sich das Gericht mit diesen knappen Ausführungen zur Sache – viel mehr Raum wird dem Problem des Gesetzesvorbehalts gewidmet – mit Leerformeln, die nicht überzeugen können. Wie im Gesetzgebungsverfahren wird auch im Beschluss des BVerfG der eigentliche Zweck des Gesetzes kaschiert. Tatsächlich dürfte die Absicht des Gesetzgebers gewesen sein, beiden Eltern eine wenigstens halbtägige Berufstätigkeit zu ermöglichen. Diese Absicht hätte sich mit einem Betreuungsangebot ohne Zwang verwirklichen lassen. Der Frage, ob der Staat eine kinderhortähnliche Betreuung verpflichtend einrichten darf, hat sich das Gericht nicht gestellt. Sie hätte schwerlich bejaht werden können.

³⁹ Dazu o. l 3.

⁴⁰ Mit Recht weist Zacher, HStR VI, § 134 Rn. 89 darauf hin, dass das Wächteramt gegenüber dem Recht der Eltern subsidiär ist und das Elternrecht in ganz anderer Weise zu respektieren hat als die Schule.

⁴¹ BVerfG, 2. Kammer des Ersten Senats, vom 16.4.2002 – 1 BvR 279/02.

⁴² Hinweis auf Landtagsdrucksache 3/3254, S. 5.

⁴³ Hinweis auf BVerfGE 34, 165, 184.

Unbeschadet einer für den Unterricht vielleicht erforderlichen Erhöhung der Zahl der Schulstunden, kann es dem Staat nicht zukommen, unbegrenzt auf die Freizeit der Kinder zuzugreifen. Die Ganztagschule darf daher nicht als für alle verpflichtend eingeführt werden, sie muss vielmehr – wie der Kinderhort – ein Angebot bleiben. Das schließt nicht aus, dass Ganztagschulen neben anderen angeboten werden und in den Ganztagschulen dann der Unterricht so organisiert wird, dass die Kinder länger als bisher in der Schule bleiben müssen. Die Ganztagschule darf aber nicht die verpflichtende Regelschule werden⁴⁴. Vor allem darf nicht entgegen den Wünschen der Eltern ein angebliches pädagogisches Bedürfnis nach längerer oder aufgelockerter Unterrichtszeit zum Vorwand werden, um eine umfassende Kinderbetreuung zwangsweise einzurichten. Väter und Mütter müssen frei wählen können, wie sie Erwerbs- und Familienarbeit verteilen und dürfen nicht alternativlos zu doppelter Vollerwerbstätigkeit mit außerfamiliärer Kinderbetreuung gezwungen werden⁴⁵.

Sollte der Wunsch nach der Ganztagschule bzw. der ganztägigen Kinderbetreuung für die Mehrheit der Kinder gelten, wäre es in einem pluralistischen Staat bedenklich, das bisherige Gewicht der öffentlichen Schule zu erhalten oder noch zu vermehren. Vielmehr wäre das Prinzip der Ganztagschule um der Pluralität der Erziehung willen mit einer erheblichen Stärkung des Privatschulwesens zu kompensieren⁴⁶. Der Zugriff des Staates auf die gesamte Erziehung muss abgewehrt werden,

⁴⁴ So schon Isensee, *Demokratischer Rechtsstaat und staatsfreie Ethik*, in: *EssGespr* 11 (1977), S. 92, 144; Ossenbühl, *Schule im Rechtsstaat*, *DÖV* 1977, 801, 809; ders., *Elterliches Erziehungsrecht*, S. 138.

⁴⁵ So mit Recht Sterzinsky, *Lebenszelle für die Gesellschaft*, in: *Süddeutsche Zeitung* vom 15.11.2002.

⁴⁶ Das Problem ist bei Ossenbühl, *Elterliches Erziehungsrecht*, S. 139, schon klar gesehen. Ossenbühl weist darauf hin, dass Schulsysteme mit dem Typ der Ganztagschule der Privatschule wesentlich mehr Raum geben als Deutschland.

soll der gesellschaftliche Pluralismus nicht Schaden nehmen. Volle Beherrschung der Erziehung ist Kennzeichen totalitärer Staaten, einem demokratischen Staat steht die „Luft-
höhe über Kinderbetten“ nicht zu. Die Ganztagschule wirft eine Fülle von Problemen auf, die das BVerfG nicht alle ansprechen konnte oder musste. Zu bedauern ist aber, dass es in seiner Kammerentscheidung vom 16.4.2002 einer Verengung des Elternrechts in gefährlicher Weise den Weg geebnet. Es ist zu hoffen, dass das Gericht bald Gelegenheit erhält, sich mit dem Verhältnis von Elternrecht und Ganztagschule grundsätzlich zu befassen und die gefährlichen Ansätze der Kammerentscheidung zu korrigieren.

IV. Ergebnisse

Es scheint, dass die bisherigen Überlegungen zu Elternrecht und Schule grundsätzlich überdacht werden müssen. Wenn Eltern nicht mehr gewillt oder in der Lage sind, sich um ihre Kinder zu kümmern, darf das so entstehende Vakuum nicht einfach durch den Staat ausgefüllt werden. Die Ausdehnung staatliche Fürsorge bietet sich zwar als bequemer Ausweg an. Dem Elternrecht nach Art. 6 Abs. 2 GG entspricht er aber nicht. Das GG sieht die Erziehungsaufgaben des Staates jenseits der schulischen Ausbildung nur in einer subsidiären, ergänzenden Funktion. Nur mit dieser Beschränkung entspricht sie den Prinzipien eines demokratischen Pluralismus. Der freiheitliche Charakter des Gemeinwesens kann auf die Dauer nicht erhalten werden, wenn die Kindererziehung gänzlich oder doch weitestgehend staatlichen oder kommunalen Einrichtungen übertragen wird. Deshalb ist allen Bestrebungen zu widerstehen, eine umfassende öffentliche Kinderbetreuung – sei es auch unter dem Deckmantel der angeblich aus pädagogischen Gründen notwendigen Ganztagschule – einzuführen. Soweit wegen

vermehrter Berufstätigkeit beider Eltern künftig die außerfamiliäre Kinderbetreuung erweitert werden muss, eröffnen sich neue Betätigungsfelder der Jugendpflege, die nicht dem

Bereich der Schule zuzuordnen sind. Den freien Trägern der Jugendhilfe, aber auch den Trägern freier Schulen werden neue Aufgaben zuwachsen.

Literatur:

- Anschütz, Gerhard, Die Verfassung des Deutschen Reiches, 14. Aufl. 1933
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang, Elternrecht – Recht des Kindes – Recht des Staates – Zur Theorie des verfassungsrechtlichen Elternrechts und seiner Auswirkungen auf Erziehung und Schule, in: Essener Gespräche 14 (1980), S. 54 ff. (zit.: Böckenförde, EssGespr 14)
- Erichsen, Hans-Uwe, Elternrecht und staatliche Verantwortung für das Schulwesen, in FS U. Scupin, 1983, S. 721 ff.
- Erichsen, Hans-Uwe, Elternrecht-Kindeswohl-Staatsgewalt, 1985
- Gröschner, Rolf, Kommentierung von Art. 6 GG, in: H. Dreier (Hrsg.), Grundgesetz-Kommentar, Bd. 1, 1996, Art. 6 Rn 80 (zit.: Gröschner, in Dreier, GG, Art. 6)
- Häberle, Peter, Verfassungsprinzipien als Erziehungsziele, in FS für Hans Huber, 1981
- Isensee, Josef, Demokratischer Rechtsstaat und staatsfreie Ethik, Essener Gespräche 11 (1977), S. 92
- Jestaedt, Matthias, Kommentierung von Art. 6 Abs. 2 und 3 GG in: Bonner Kommentar zum Grundgesetz (zit.: Jestaedt, BK, Art. 6 Abs. 2 und 3)
- Lecheler, Helmut, Kirchen und staatliches Schulsystem, in: Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II, 1995 (zit.: Lecheler, Kirchen und staatliches Schulsystem, HdbStKirchR II)
- Oppermann, Thomas, Schule und berufliche Ausbildung, in: Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. VI, 1989, § 134 (zit.: Oppermann, Schule und berufliche Ausbildung, HStR VI, § 135)
- Ossenbühl, Fritz, Schule im Rechtsstaat, DÖV 1977, 801 ff.
- Ossenbühl, Fritz, Das elterliche Erziehungsrecht im Sinne des Grundgesetzes, 1981 zit.: Ossenbühl, Elterliches Erziehungsrecht)
- Richter, Ingo, Kommentierung von Art. 7 GG, in: Kommentar zum Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland, 3. Aufl. (AK-GG)
- Robbers, Gerhard, Kommentierung von Art. 6 GG in: v. Mangoldt/Klein/ Starck, Das Bonner Grundgesetz, Bd. I, 1999 (zit.: Robbers, in: v. Mangoldt/Klein/Starck, GG I, Art. 6)
- Schmitt-Kammler, Arnulf, Elternrecht und schulisches Erziehungsrecht nach dem Grundgesetz, 1983 (zit.: Schmitt-Kammler, Elternrecht)
- Scholz, Olaf, „Interview der Woche“ im Deutschlandfunk vom 3.11.2002, 11:05 Uhr
- Zacher, Hans F., Elternrecht, in: Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. VI, 1989, (zit.: Zacher, HStR VI, § 134)

II. Schule

Gerhard M. Kühn

Katholische Schule als Beispiel einer selbstständigen Schule

1. Vorbemerkungen zur Selbstständigen Schule aus schulrechtlicher und verfassungsrechtlicher Sicht

Die Diskussion um die Selbstständige Schule (in der Anfangszeit auch autonome Schule genannt) ist in Nordrhein-Westfalen durch die Bildungskommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ mit der 1995 verfassten gleichnamigen Denkschrift angestoßen worden. Auf die Darstellung der weiteren Entwicklung soll hier verzichtet werden. Für das vorliegende Thema und die zukünftige Diskussion in Nordrhein-Westfalen, den anderen Bundesländern, aber auch auf Bundesebene ist es allerdings hilfreich, den ein oder anderen Hinweis, der in der Folgezeit insbesondere in schulrechtlicher und verfassungsrechtlicher Sicht gegeben wurde, auch hier zumindest als Stichwort wiederzugeben.

So hat Martin Stock sehr früh auf das im Jahre 1997 im zur Reform gehörenden Entwicklungskonzept formulierte „Erfordernis bestimmter landeseinheitlicher Rahmenbedingungen“ hingewiesen, „die aus Gründen wie Gleichwertigkeit und Durchlässigkeit als unverzichtbar gelten“.¹ Als weitere Stichworte sind hier nach Stock zu nennen: Das Ziel der „Gewährleistung einer funktionstüchtigen äußeren und inneren Schulverfassung im Sinne ‚regulierter Selbstregulierung‘“² und die durch erweiterte Mitwirkungsmöglichkeiten für Leh-

rer, Schüler und Eltern erforderliche Professionalisierung der Lehrerschaft.

Wolfram Höfling kommt zu folgendem Ergebnis: Dem Landesgesetzgeber steht „- ein demokratisch begründeter – Gestaltungsspielraum zu, ob und inwieweit er den öffentlichen Schulen Freiräume und erweiterte Verantwortung zuweist“.³

Klaus Stern⁴ spricht sich generell gegen eine Einführung der autonomen⁵ Schule aus. Er plädiert stattdessen für eine engere Zusammenarbeit zwischen Schülern, Eltern, Pädagogen und Verwaltungsjuristen. Darüber hinaus sollten Schulethos und Schulkultur intensiviert werden.

Zur Frage der *verfassungsrechtlichen Bedenken* bei der Einführung der selbstständigen Schule benennt Friedhelm Hufen⁶ folgende Stichworte: „Staatliche Schulverantwortung“ (Art. 7 GG), „demokratische und rechtsstaatliche Legitimation hoheitlicher Schulentscheidungen“ (Art. 20 GG), „Gleichheitsgebot“ (Art. 3 GG), „Elternrecht“ (Art. 6 GG) und problematisiert vor allem folgende Bereiche: Be-

¹ Stock, Martin, Auf dem Weg zur „teilautonomen“ Schule? – Bemerkungen zur Reformdiskussion in Nordrhein-Westfalen, In: RDJB (Recht der Jugend und des Bildungswesens), 4/1997, S. 377.

² Stock, Martin, a.a.O., S. 381.

³ Höfling, Wolfram, Demokratiewidrige Schulautonomie? In: RDJB, 4/97, S. 361-371, hier S. 371. Dabei hat der Landesgesetzgeber allerdings verfassungsrechtliche Grenzen zu beachten, wie die Reichweite des schulrechtlichen Gesetzesvorbehalts, die Grundrechtsposition von Eltern und Schülern und die landesverfassungsrechtlichen Erziehungsziele.

⁴ Stern, Klaus, Autonomie der Schule? – In: Festschrift für Franz Knöpfle, hrsg. von Detlef Mertens u.a., München 1996, S. 333-349.

⁵ Hufen sieht dagegen bereits den Begriff als verfassungswidrig an (Hufen, Friedhelm, Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstgestaltung, In: Festschrift für Johann Peter Vogel, hrsg. von Frank-Rüdiger Jach u.a., Berlin 1998, S. 61 f.).

⁶ Hufen, Friedhelm; a.a.O., S. 51-73; besonders zu Elternrecht: S. 53.

grenzung der Schulaufsicht, Verlagerung von Schulkompetenzen auf drittelparitätlich besetzte Gremien, Kompetenz zur Abweichung von Studentafeln.

Manfred Bönsch hat in einem kritischen Beitrag⁷ neben den grundsätzlichen Bedenken (Grundgesetz-Vorbehalt) auch pragmatische Bedenken ins Feld geführt.

Da auch nach seiner Auffassung bereits erhebliche Selbstständigkeitsformen existieren, die es nur wahrzunehmen gilt, regt er an, von „Versuchen zur Verbesserung der schulnahen Ressourcennutzung in sächlicher und personeller Hinsicht zu sprechen“.

Ingo Richter⁸ sieht bei den Vorschlägen der NRW-Bildungskommission die Einbeziehung der kommunalen Schulträger in die Planung der inneren Schulangelegenheiten als Problem an.

Zur Stellung katholischer Schulen in freier Trägerschaft im staatlichen und kirchlichen Recht sei auf die Ausführungen von Manfred Baldus verwiesen.⁹ Zusammenfassend kann man sagen, Manfred Baldus tritt in den genannten Veröffentlichungen engagiert für die Wahrung und Stärkung der Eigenständigkeit der Freien Schulen ein und ruft dazu auf, die rechtlichen Spielräume offensiv zu nutzen. Hinsichtlich des rechtlichen Freiraums freier

Schulen untersucht Johannes Schneider exemplarisch die Situation in Nordrhein-Westfalen.¹⁰

Soweit eine geraffte Anzahl von Hinweisen auf Stichworte zur schulrechtlichen und verfassungsrechtlichen Problematik im Vorfeld der Reform.

Bevor nun Elemente von „Selbstständiger Schule“ an katholischen Schulen untersucht werden, sind einige Gedanken zum Erziehungskonzept katholischer Schulen auszuführen.

2. Anmerkungen zum Erziehungskonzept katholischer Schulen

Basis der Arbeit an katholischen Schulen in freier Trägerschaft ist c 795 CIC¹¹:

„Wahre Erziehung muss die umfassende Bildung der menschlichen Person in Hinordnung auf ihr letztes Ziel und zugleich auf das Gemeinwohl der Gesellschaft anstreben; daher sind die Kinder und Jugendlichen so zu bilden, dass sie ihre körperlichen, moralischen und geistigen Anlagen harmonisch zu entfalten vermögen, tieferes Verantwortungsbewusstsein und den rechten Gebrauch der Freiheit erwerben und befähigt werden, am sozialen Leben aktiv teilzunehmen“.

Rainer Ilgner hat schon 1993¹² darauf hingewiesen, dass eine Standortbestimmung für katholische Schulen im Begegnungsfeld von

⁷ Bönsch, Manfred, „Die Fiktion von der selbstständigen Schule“ – Zunächst nicht veröffentlichter Vortrag gehalten am 15. Juni 2002 in der Studienkonferenz „Eigenständig, selbstbestimmt und alleingelassen? – Die Diskussion um die selbstständige Schule“, Thomas-Morus-Akademie, Bensberg. Inzwischen veröffentlicht in: rheinland-pfälzische schule 1/2003, S. 12 f. Manfred Bönsch weist z.B. auf Reaktionen der Kultusadministration auf PISA hin (zusätzliche Tests bzw. Abschlussprüfungen in bestimmten Klassen).

⁸ Richter, Ingo, Die Privatschule als „Schule der Zukunft“? In: Festschrift für Johann Peter Vogel, hrsg. von Frank-Rüdiger Jach u.a., Berlin 1998, S. 25.

⁹ Baldus, Manfred, Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht, Pädagogik und freie Schule, Heft 58 der Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Köln 2001 (Baldus I).
Baldus, Manfred, Freiräume der Schulen in freier Trägerschaft, Pädagogik und freie Schule, Heft 52 der Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Köln 1998 (Baldus II).

¹⁰ Schneider, Johannes, Der rechtliche Freiraum freier Schulen In: Wittenbruch, Wilhelm / Kurt, Ulrike (Hrsg.) Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?, Donauwörth 1999, S. 124 –135.

siehe auch: Wimmer, Raimund, Der rechtliche Rahmen von Schulen in freier Trägerschaft; in: engagement 1-2/1995, S. 50-59.

¹¹ c (= canon) 795 CIC (Codex iuris canonici) 1983, Kevelaer, 5. Auflage 2001.

¹² Ilgner, Rainer, Das Erziehungskonzept (projet éducatif) der katholischen Schule. In: „Katholische Schule“ Festschrift für Richard Fackler, hrsg. von Dieter Lorenz, München 1993, S. 36-41.

Kirche und Gesellschaft, Theologie und Pädagogik nicht leicht sei. Der bisherige Begriff des Propriums, des spezifischen Charakters oder der Eigenprägung katholischer Schulen ist durch den in den kirchlichen Dokumenten anzutreffenden Terminus „projet éducatif“ zu ersetzen, der als allgemeiner Leitbegriff für die pädagogische Selbstbestimmung der katholischen Schulen eingeführt wurde und die Möglichkeit eines individuellen Erziehungskonzepts und Schulprogramms jeder einzelnen Einrichtung auf der Basis von für alle katholischen Schulen gemeinsam geltenden Grundideen christlicher Erziehung darstellt. Dieser Leitbegriff ist von dem Verständnis der katholischen Schule als Erziehungsgemeinschaft gekennzeichnet.

Allgemeiner gesagt: Die katholischen Schulen haben sich immer schon als Lern- und Lebensraum verstanden, wie es von der eingangs erwähnten Bildungskommission gefordert wurde.¹³

Katholische Schule als Teil einer Kirche, die sich als Heilsgemeinschaft der Glaubenden begreift, „leistet mit ihrem spezifischen Dienst ... einen Beitrag zur kirchlichen Sendung in der Welt“.¹⁴ Damit dies gelingt, muss katholische Schule „mit der Welt der Politik, der Wirtschaft, der Kultur und der Gesellschaft in ihrem Gesamt in Beziehung stehen“.¹⁵ Mit den Worten der Kongregation für das katholische Bildungswesen leistet die katholische Schule „einen Dienst zum öffentlichen Nutzen und ist, auch wenn sie klar und erklärtermaßen in der Perspektive des katholischen Glaubens gestaltet ist, nicht nur für Katholiken reserviert, sondern steht allen offen, die ein qualifiziertes

Erziehungskonzept zu würdigen und teilen wissen“.¹⁶

Das hat notwendigerweise auch in der katholischen Schule ein Ringen um pädagogische Grundlinien und Auseinandersetzungen über konkrete Fragen des Unterrichts und des gesamten Schullebens zur Folge, denen man sich zu stellen hat. Dabei sind besondere Anforderungen an den in der Schule herrschenden eigenen christlichen Stil zu stellen, worauf nicht zuletzt die Kongregation für das katholische Bildungswesen in dem o.g. Dokument hingewiesen hat.¹⁷ Der Dialog, in den die katholische Schule nach Auffassung der Kongregation mit den Staaten und den bürgerlichen Gemeinden getreten ist, muss „auf wechselseitige Achtung, auf die gegenseitige Anerkennung der je eigenen Rolle und auf den gemeinsamen Dienst am Menschen gegründet sein“.¹⁸

Zentraler Punkt für den Bildungs- und Erziehungsauftrag katholischer Schulen in der modernen Welt ist neben der „personalen Zieldefinition christlicher Erziehung ... das Ziel einer Synthese von Glaube und Kultur bzw. von Glaube und Leben“.¹⁹ Dabei kann „die Durchdringung der Welt mit dem Licht des Glaubens ... ja nicht so verstanden werden, als sei damit die gerade noch feierlich ausgesprochene Anerkennung der ‚Autonomie der weltlichen Sachbereiche‘ sofort wieder rückgängig gemacht“.²⁰ Die verschiedenen Fachgebiete in der Schule dürfen nicht als bloße Stützen des Glaubens oder als untergeordnete Hilfsmittel zu seiner Verteidigung angesehen werden.

¹³ so auch Richter, Ingo, a.a.O., S. 21.

¹⁴ Ilgner, Rainer, a.a.O., S. 38.

¹⁵ Kongregation für das katholische Bildungswesen, „Die katholische Schule an der Schwelle zum dritten Jahrtausend“, 28. Dezember 1997, Nr. 16, 26 ebd., abgedruckt in L'Osservatore Romano vom 24. Juli 1998, Nr. 3.

¹⁶ ebd., Zur besonderen Situation in den neuen Bundesländern vgl. Quecke, Thomas, Das Elisabeth-Gymnasium in Halle/S. – Eine etwas andere Katholische Schule. In: engagement 3/1998, S. 180-184.

¹⁷ Kongregation, 28. Dezember 1997, a.a.O., Nr. 18 und 19.

¹⁸ Kongregation, 28. Dezember 1997, a.a.O., Nr. 17.

¹⁹ Ilgner, Rainer, a.a.O., Seite 40, s. auch Kongregation, 28. Dezember 1997, a.a.O., Nr. 14.

²⁰ Ilgner, Rainer, a.a.O., S. 40 f.

Unverzichtbar ist als tragende Grundlage in katholischen Schulen ein solider Fachunterricht mit Anspruch an einen modernen wissenschaftlichen Standard. Doch sollten an katholischen Schulen Religionsunterricht und Schulseelsorge gewissermaßen nicht additiv an das an staatlichen Schulen normale Unterrichts- und Erziehungsprogramm angefügt werden. Alle Unterrichtsfächer müssen gemeinsam einer integrativen Konzeption folgend „die Sensibilität für die Anliegen des Glaubens in allen Bereichen des schulischen Geschehens lebendig“ halten.²¹ Was seinerzeit von Rainer Ilgner als „Möglichkeit und Herausforderung“ angesehen wurde, nämlich „die religiöse Dimension und die christliche Perspektive in der gesamten schulischen Arbeit zur Geltung zu bringen“, wird durch die aktuell wiederum eingesetzte Wertediskussion eindrucksvoll bestätigt.

3. Anmerkungen zur Realisierung von „Selbstständiger Schule“ an katholischen Schulen

Im August 2002 ist in Nordrhein-Westfalen im öffentlichen Schulwesen das Projekt „Selbstständige Schule“ mit über 200 Schulen gestartet. Den teilnehmenden Schulen soll in diesem auf zunächst sechs Jahre befristeten Projekt in fünf Bereichen die Möglichkeit gegeben werden, eine größere Selbstständigkeit zu erproben:

Bereich 1 – Personalbewirtschaftung

Bereich 2 – Sachmittelbewirtschaftung

Bereich 3 – Innere Organisation und Mitwirkung der Schule

Bereich 4 – Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung

Bereich 5 – Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung

Bei den katholischen Schulen in freier Trägerschaft werden verschiedene Möglichkeiten,

²¹ Ilgner, Rainer, a.a.O., S. 41.

die das Projektvorhaben den öffentlichen Schulen einräumen will, bereits seit langem mit unterschiedlichen Akzenten und Ausformungen verwirklicht. Daher wird das Modellprojekt seitens der nordrhein-westfälischen Bischöfe ausdrücklich begrüßt. Als unabdingbar in diesem Zusammenhang wird gesehen, dass darüber hinaus die Rahmenbedingungen für alle Schulen grundlegend verbessert werden müssen.²²

Das oben erläuterte Erziehungskonzept konkretisiert sich in den einzelnen Bereichen des Projekts „Selbstständige Schule“ wie folgt:

Bereich 1 – Personalbewirtschaftung

Katholische Schulen in freier Trägerschaft üben eine Personalhoheit aus, wobei eine Personalverwaltung nur bei den sogenannten kleinen Trägern an der jeweiligen Schule stattfindet. Für die Bistumsschulen wird diese von den Schulabteilungen der Diözesen bzw. eigens gegründeten Schulwerken vorgenommen. Bei Einstellungen hat der Schulleiter einer Schule eines kleinen Trägers größere Freiheiten und Entscheidungsmöglichkeiten, bei den größeren Trägern gibt er ein Votum ab. An manchen Schulen werden zu den Einstellungsgesprächen Fachkollegen mit beratender Funktion hinzugezogen. Zwar – auch das wird an der einen oder anderen Schule durchaus kritisch gesehen – führt die freie Auswahl der Lehrerinnen und Lehrer nicht unbedingt zu einem höheren wissenschaftlichen Niveau, steigert aber das bewusstere pädagogische Engagement²³.

Bei der Einstellung von Lehrkräften ist darauf zu achten, dass nicht Bewerberinnen und Bewerber zum Zuge kommen, die den Wechsel

²² So Karl-Heinz Vogt, Redebeitrag und Stellungnahme des Katholischen Büros NW bei der Anhörung im nordrhein-westfälischen Landtag zur Thematik „Selbstständige Schule“, 29.08.2001.

²³ Zur Stellung der Lehrkräfte an einer freien Schule vgl. auch Baldus, Manfred I, a.a.O., S. 36-42.

in den kirchlichen Schuldienst deshalb vornehmen wollen, weil der Staat ihnen nicht die pädagogischen Freiheiten zugesteht, die sie gerne ausüben möchten. Einem möglicherweise auch von an katholischen Schulen bereits tätigen Lehrkräften falsch verstandenen Begriff von pädagogischer Freiheit sind die Ausführungen Klaus Sterns entgegenzuhalten, die er an die Adresse von Lehrkräften an staatlichen Schulen richtet. Bei der pädagogischen Freiheit des Lehrers handelt es sich nach Stern nicht um „ein Grundrecht des Lehrers, sondern um eine fiduziarische, auf den Schulzweck und im Interesse des Kindes verliehene Freiheit“. Ihr „Zweck ist nicht in der Freistellung des Lehrers von staatlicher Einflussnahme um *seiner* Persönlichkeitsentfaltung willen“ zu sehen. „Sie entspringt vielmehr dem Grundrecht des Schülers auf Selbstentfaltung und individuelle Erziehung.“²⁴

Hinsichtlich der Erwartung an Lehrer an katholischen Schulen gilt, was Manfred Köhler in seinem Bild vom Lehrer als von Eltern und vom kirchlichen Träger beauftragten Agenten entworfen hat: „Als selbstständiger Mitarbeiter weiß er sich einerseits in der Verantwortung gegenüber den beiden, andererseits verbleibt ihm im Schulalltag ein großer Spielraum, den er nur nach und nach mit Erwartungen im Sinne der Segenswünsche zu füllen vermag oder wie Matthias Claudius es auf einfachste Art so ausgedrückt hat „Ich kann nichts anderes aussinnen, als dass man selbst sein muss, was man die Kinder machen will. Ich habe auch, wenn man andere gut machen will, keinen anderen Rat, als dass man erst selbst gut sei ... Und wenn man weiß, was es kostet, ... so ergibt sich: ... kleine luftige Künste wollen's nicht tun!“²⁵

²⁴ Stern, Klaus, a.a.O., S. 347.

²⁵ Köhler, Manfred, Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen – aus der Sicht eines Schulträgers. In: *engagement* 1-2/1997, S. 28-35, hier: S. 35. Mit Segenswünschen meint Manfred Köhler: Der Lehrer an einer christlichen Schule möge sich wohlfühlen. Er bleibe

Die oben erwähnte Personalhoheit erleichtert es den katholischen Schulen in freier Trägerschaft, in Orientierung am jeweiligen Schulprogramm eine Auswahl von Lehrkräften zusammenzustellen, die sich diesem speziellen Programm verpflichtet fühlen. So können entsprechend den Schwerpunkten zusätzliche Lehrkräfte z.B. im musischen Bereich, für die Integration von Behinderten, für bestimmte Konzeptionen der naturwissenschaftlichen Fächer (moderne Lebenswissenschaften) oder für bestimmte Differenzierungskurse eingestellt werden. Es ist aber auch möglich, zusätzliche Hausmeister einzustellen, um bestimmte Projekte handwerklich zu betreuen oder Wartungsaufgaben im PC-Bereich bzw. bei ökologischen Projekten wahrzunehmen.

An „zusätzlichem Personal“ sind an katholischen Schulen in freier Trägerschaft in der Regel auch Schulseelsorger tätig. Viele Schulen bieten auch schulpsychologische Dienste an.

Bereich 2 – Sachmittelbewirtschaftung

Hier wird den Schulen von den Trägern (auch den Schulwerken) ein Sachmittelbudget für Lehr- und Unterrichtsmittel bereitgestellt. Dies ist seit etlichen Jahren auch bei vielen Schulträgern staatlicher Schulen der Fall. Die Möglichkeit der Schulen, bei den katholischen Schulträgern wie auch in verschiedenen Kommunen nur einen oder wenige Ansprechpartner vorzufinden, erleichtert in diesem Bereich die Arbeit ungemein und hat geringere Reibungsverluste und größere Effizienz zur Folge. Die mögliche Übertragung nicht verbrauchter Mittel in das kommende Haushaltsjahr stärkt das Verantwortungsbewusstsein, ermöglicht langfristige Planung von Beschaf-

zeitlebens ein Suchender. Authentizität, Mut zur Persönlichkeit. Herzlichkeit, Humor, Nachsicht und Verlässlichkeit im Umgang mit seinen Schülern. Solidarische Eltern. Kolleginnen und Kollegen, denen die Sorgen und menschlichen Nöte der anderen nicht gleichgültig sind. Ernsthafte Glaubenserfahrungen.

fungsmaßnahmen und vermeidet das in der öffentlichen Verwaltung in der Vergangenheit immer wieder beklagte Dezemberfieber.

Bereich 3 – Innere Organisation und Mitwirkung der Schule

Ausgehend von der Grundordnung des kirchlichen Dienstes existieren im kirchlichen Raum eigene Grundordnungen, eigene Mitwirkungs- und Mitarbeitervertretungsordnungen.

Verschiedene kirchliche Mitwirkungsordnungen sehen nicht nur Anregungs- und Anhörungsrechte der örtlichen Schulkonferenz vor, sondern verpflichten den Träger sogar, in überörtlichen Angelegenheiten die Schulleiterkonferenz, die Vorsitzenden der Schulelternschaft und Schülersprecher zu beteiligen. Praktische Beispiele für Gegenstand und Grenzen privatschulrechtlicher Freiräume erläutert Manfred Baldus.²⁶ Aber auch hier gilt: Zwar ist die Frage der Schulmitwirkung gesetzlich geregelt, die Umsetzung ist aber – und das wird auch von Eltern so erfahren – oft nicht hinreichend mit Leben erfüllt. So muss es das Ziel des Projekts „Selbstständige Schule“ sein, eine intensive Mitwirkung zu entwickeln. Auch an katholischen Schulen in freier Trägerschaft ist – betrachtet man die Entwicklung landesweit – gerade im Bereich der Mitwirkung nicht alles so, wie man es sich vorstellen könnte. Die Angelegenheit ist daher zukünftig nicht einfach zu lösen, da eine großzügigere Mitwirkungsordnung sicher nicht dazu führen darf, dass der Schulträger in seinen Zielsetzungen eingeschränkt wird. Man darf aber nicht vergessen: „Kirchliche Schulen haben durch die Tradition, durch die Vorgaben der Trägerschaft und dadurch bedingt auch durch die Zusammensetzung der Lehrer- und der Elternschaft einen größeren gemeinsamen ideellen Nen-

²⁶ Baldus, Manfred I, a.a.O., S. 25-33.

ner.“²⁷ Dieses Positivum, ein unschätzbare Vorrat an Gemeinsamkeiten, darf nicht durch zu restriktive Vorgaben in der Mitwirkungsordnung oder mangelnde Bereitschaft, entsprechende Mitwirkungsordnungen zu konkretisieren, zu Frustrationen oder gar innerer Emigration führen. Hier ist einerseits Mut, andererseits beharrliche Überzeugungsarbeit gefordert, um den Balanceakt zwischen gelebter Mitverantwortung und Realisierung gemeinsamer Wertsetzungen nicht zum Absturz kommen zu lassen.

Hinsichtlich der Organisation der Mitwirkungsordnung kann auf die Ausführungen von Friedhelm Hufen über die Zusammensetzung und Wahl von Gremien mit Entscheidungsbefugnissen hingewiesen werden (51% der Mandate für Lehrkräfte, Einführung von Abstimmungsquoten – z.B. Zweidrittel-Mehrheit in drittelparitätisch besetzten Schulkonferenzen, Genehmigungspflicht entsprechender Beschlüsse durch Schulleiter oder – bei katholischen Schulen – auch Schulträgern).²⁸

Zum verfassungsrechtlich bedenklichen Stichwort Art. 20 GG „Demokratiegebot“ fragt Hufen zugespitzt: „Wo anders als in der Schule sollen Schüler letztlich Demokratie einüben?“²⁹

Erforderlich ist andererseits auch die abstrakte Rahmenbedingung: „Der Durchgriff der parlamentarisch legitimierten und politisch verantwortlichen Schulverwaltung auf die Schulebene muss jederzeit möglich sein ... und: ... demokratische Legitimation kann und muss ... dadurch gesichert werden, dass in den Gremien die eigentlich Verantwortlichen, nämlich Lehrer und Schulleiter nicht über-

²⁷ Hackl, Armin, Chancen und Möglichkeiten kirchlicher Schulen in einer pluralen Gesellschaft. In: Katholische Schule – Der sichere Weg in die Zukunft, Heft 33 der Schriftenreihe der Katholischen Elternschaft Deutschlands, hrsg. von Walter Eykmann, Bonn 1998, S. 13.

²⁸ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 69.

²⁹ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 58.

stimmt werden können und dass es bei einem Beanstandungs- und Kontrollrecht des Schulleiters und der Schulverwaltung bleibt.“³⁰ Bezogen auf katholische Schulen zeigen diese Überlegungen einmal mehr, wie sensibel man seitens der Beteiligten vorgehen muss (Der Begriff „Schulverwaltung“ ist hier durch „Schulträger“ zu ersetzen.).

Auch Hufen ist davon überzeugt: „Entscheidungen der Schulkonferenz (können) weder die Schulverwaltung noch die Schulleitung binden. ... Schüler und Eltern sind sozusagen selbstbetroffene Sachverständige eines Lebensbereiches, denen für die Entscheidung über eben diesen Lebensbereich eine Entscheidungsprärogative zukommt, die die staatliche Verantwortlichkeit für hoheitliche Entscheidungen aber letztlich nicht durchbrechen können“.³¹

Bereich 4 – Unterrichtsorganisation und Unterrichtsgestaltung

Die katholische Schullandschaft stellt sich hier sehr vielfältig dar. Daraus ergibt sich zwingend, dass insbesondere in *diesem* Bereich auch katholische Schulen in der bildungspolitischen Diskussion nicht als Einheit gesehen werden können – trotz des oben beschriebenen allgemeinen Leitbegriffs „projet éducatif“ für die pädagogische Selbstbestimmung der freien Schulen.³² Ein kurzer Überblick zeigt folgende Spezifika an katholischen Schulen, auch wenn sie nicht an allen Schulen, sondern vielmehr an den einzelnen Schulen sehr unterschiedlich umgesetzt werden:³³

- Freiere Gestaltung von Klassen- und Kursgrößen,

³⁰ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 58.

³¹ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 68, bei kath. Schulen: Verantwortlichkeit von Trägern.

³² s. auch Richter, Ingo, a.a.O., S. 21.

³³ s. auch Baldus, Manfred I, a.a.O., S. 25-33.

- zeitweise Aufhebung von Jahrgangsklassen,
- zwei Fremdsprachen ab Klasse 5,
- spezielle Differenzierungsangebote, (stärkere Berücksichtigung bestimmter Fächer bzw. Kombination bestimmter Fächer)
- Erteilung der Naturwissenschaften in Kursen nur für Mädchen,
- Angebot eines Sozialpraktikums,³⁴
- Kurse zur Verbesserung des Lernverhaltens (je nach Schule und Bundesland unter unterschiedlichen Bezeichnungen),
- Veranstaltungen zur Studien- und Berufsvorbereitung,
- Bildung eines besonderen Europaprofils³⁵
- Kooperationsprojekte mit Wirtschaftsunternehmen,
- Schulzeitverkürzung als Möglichkeit der Begabtenförderung, (*hier*: Vorversetzung von Klasse 7 nach Klasse 9, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit noch nicht vollständig entwickeltem Leistungsverhalten oder Überspringen der Klasse 9 bzw. Überspringen der Jahrgangsstufe 11 mit der Besonderheit der Möglichkeit des Übergangs von der Klasse 10/I nach 11/II.)
- Oberstufenschülerinnen und -schüler bzw. Schulzeitverkürzer als Tutoren, Paten in 5.

³⁴ Hier sei auf das im katholischen Raum entwickelte Praxis- und Unterrichtsprojekt „Compassion“ hingewiesen: „Compassion“ – Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere, konzipiert von der Arbeitsgruppe „Innovation“ der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn. (Adolf Weisbrod / Franz Kuhn / Friedrich Hirsch) Sonderheft der Schulkorrespondenz, hrsg. von der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn, o.J. Adolf Weisbrod, „Compassion“ Ein Praxis- und Unterrichtsprojekt sozialen Lernens: Menschsein für andere. In: engagement 2-3/1994, S. 268-307.

³⁵ Vgl. hierzu „Schulen auf Europakurs“ – Berichte, Schulporträts, Untersuchungen zum Europaprofil von Gymnasien in freier Trägerschaft, hrsg. von Norbert Vorsmann und Wilhelm Wittenbruch, Bad Heilbrunn 1997.

und 6. Klassen, Projekt- und AG-Leiterinnen und -leiter.

- Tage der Schulgemeinde (oder ähnliche Formulierung) mit unterschiedlichen Themenschwerpunkten: bildungs-, gesellschafts-, kirchenpolitische, erziehungswissenschaftliche Themen,
- Tage bzw. Woche der religiösen Orientierung,
- unterschiedliche Angebote zur Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schülern,
- angebotsorientierte Ganztagsbetreuung,³⁶
- interne Lehrerfortbildung.

Die katholischen Schulen verfolgen in Orientierung an dem Leitbegriff „projet éducatif“ entsprechende z.T. unterschiedliche pädagogische Konzepte. So finden sich an manchen Schulen Elemente der Montessori-Pädagogik wieder oder es gelangt der sogenannte Marchtaler Plan³⁷ zum Einsatz, der im Bistum Rottenburg-Stuttgart entwickelt wurde. Einzelne Orden setzen darüber hinaus eigene pädagogische Akzente, z.B. im Hinblick auf die Gründerpersönlichkeit der jeweiligen Orden. Beispiele für eigene pädagogische Akzente wurden in jüngster Vergangenheit z.B. beim

³⁶ Vgl. hierzu auch die Stellungnahme von Kardinal Friedrich Wetter zum Abschluss der Freisinger Bischofskonferenz im September 2002, inzwischen veröffentlicht in: Elterforum 4-2002, S. 12 (Auszug).

³⁷ Vgl. hierzu: Marchtaler Plan, Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Band 1: Grundlagen, Hrsg.: Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 2. Auflage 1990
Marchtaler Plan, Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Band 2: Die Vernetzten Unterrichtseinheiten, Hrsg.: Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 1. Auflage 1990.
Marchtaler Kindergartenplan, Pädagogische Grundlagen für Kindergärten an Katholischen Freien Schulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Hrsg.: Bischöfliches Schulamt der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 1. Auflage 1991.
Reflexionen zum Marchtaler Plan, Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg-Stuttgart, Hrsg.: Dieter Weber, im Auftrag des Bischöflichen Schulamts der Diözese Rottenburg-Stuttgart, 1. Auflage 1992.

Bundeskongress katholischer Schulen im Jahre 1999 in Bonn vorgestellt.³⁸

Bereich 5 – Qualitätssicherung und Rechenschaftslegung

Grundsätzlich sind die freien Schulen nicht an die inhaltlichen und organisatorischen Vorgaben der staatlichen Schulverwaltung gebunden.

Als Beispiel für viele – vorbildlich formuliert – sei das Gesetz über Schulen in freier Trägerschaft in Sachsen zitiert:³⁹

1. Abschnitt § 2 Abs. 2

„Schulen in freier Trägerschaft unterstehen der Aufsicht des Staates. Soweit dieses Gesetz nichts anderes bestimmt, obliegt den Trägern dieser Schulen die Schulgestaltung, insbesondere die Entscheidung über eine besondere pädagogische, religiöse oder weltanschauliche Prägung, die Festlegung der Lehr- und Unterrichtsmethoden und der Lehrinhalte und die Organisation des Unterrichts auch abweichend von den Vorschriften für die öffentlichen Schulen.“

2. Abschnitt § 3 Abs. 1

„Ersatzschulen sind Schulen in freier Trägerschaft, die in ihren Bildungs- und Erziehungszielen sowie ihren wesentlichen Lehrgegenständen im Freistaat Sachsen vorhandenen oder vorgesehenen öffentlichen Schulen gleichwertig sind. Abweichungen in der Lehr-

³⁸ Vgl. hierzu das Sonderheft Presse- und Medienecho zum 1. Bundeskongress Katholischer Schulen in Bonn, 19. März 1999, hrsg. vom AKS (Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland) in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz und Bundeskongress Katholischer Schulen. Siehe auch in: engagement, Zeitschrift für Erziehung und Schule, 2/1999, Bonn.

³⁹ SächsFrTrSchulG 1. Abschnitt, § 2 Abs. 2 und 2. Abschnitt, § 3 Abs. 1.

und Erziehungsmethode, den Lehrstoffen und der schulischen Organisation sind möglich.“

Eine Gleichartigkeit ist nur im Hinblick auf die Abschlüsse notwendig.

Baldus betont die Freiheit der freien Schulen, die Regelungen nicht verpflichtend zu übernehmen, sondern „als Leitlinien für die inhaltliche Ausfüllung des staatlichen Gleichwertigkeitsmaßstabs“ anzusehen.⁴⁰ Zur Frage der Gleichwertigkeit/Gleichartigkeit vgl. auch Hufen: „Der Gleichheitssatz (verlangt) nicht prinzipielle Gleichartigkeit, sondern Gleichwertigkeit der Bildungsangebote sowie die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse innerhalb eines Landes und länderübergreifend“.⁴¹ So ist die „verfassungsrechtlich gewährleistete Freiheit der Privatschulen“ gesichert.

Einschränkungen bezüglich der Gleichwertigkeit sind sicher durch die auch im Interesse der Schülerinnen und Schüler angestrebte horizontale und vertikale Durchlässigkeit zwischen freien (privaten) und staatlichen Schulen gegeben.

Darüber hinaus sind für diesen Bereich an katholischen Schulen in freier Trägerschaft folgende Punkte charakteristisch:

- Freiwillige Teilnahme an den für alle staatlichen Schulen verbindlichen Formen der Qualitätssicherung (Schulprogramm, Parallelarbeiten, externe Beteiligung an Prüfungen, Nachkorrektur von Prüfungsarbeiten durch die Schulaufsicht),
- Einzelne Schulen legen Leistungskontrollen auch nach ihren eigenen Vorstellungen fest.
- Pädagogische Aspekte der Schulentwicklung und Schulorganisation,⁴²

⁴⁰ Baldus, Manfred I, a.a.O., S. 29.

⁴¹ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 61, ebenso Richter, Ingo, a.a.O., S. 24.

⁴² Orientierung in Fragen der Qualitätssicherung an der Arbeitshilfe „Schulqualität“. (Heft 154, Sekretariat der Deut-

- Bewertung des Arbeits- und Sozialverhaltens bzw. sozialer oder sportlicher Leistungen auf einem Begleitzugnis.

Fazit

Anmerkungen für die Zukunft

Privatschulen müssen sich „die Frage gefallen lassen, wie sie sich selber in die sich verändernde Bildungslandschaft einordnen wollen, wie sie selber „Häuser des Lernens“ werden wollen“.⁴³

Katholische Schulen in freier Trägerschaft haben bei der Vielzahl der oben angeführten eigenständigen Entwicklungen und den damit einhergehenden unterschiedlichen Auffassungen von Unterricht, Schule und Erziehung und teilweise unterschiedlichem Verständnis von christlichem Bildungsauftrag neben dem bereits erwähnten allgemeinen Leitbegriff „projet éducatif“ einen gemeinsamen Grundzug, auf den Wittenbruch⁴⁴ hingewiesen hat: „Es ist die Achtung vor der Person des Schülers, zumeist im Rekurs auf die christliche Botschaft vertieft, die den Umgang, die Gestaltung des Schullebens, und – darin eingeschlossen – den Unterricht, nachweislich bestimmt.“ Wittenbruch sieht diesen pädagogischen Konsens allerdings als einen dynamischen Prozess an, der von Kompromissen geprägt und in kollegiumsinterner Lehrerfortbildung verstärkt wird.

schen Bischofskonferenz vom 31. Juli 2000).

Es ist das Verdienst von Gerhard Fuest, die pädagogischen Aspekte dieses Bereichs nicht nur für den katholischen Raum frühzeitig angemahnt zu haben, sondern hierbei auch noch die Rolle der Schulträger mit in den Blick genommen zu haben (Fuest, Gerhard, Qualität statt Quantität, In: Wittenbruch, Wilhelm, Kurt, Ulrike, Hrsg., Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?, Donauwörth 1999, S. 62-70).

⁴³ Richter, Ingo, a.a.O., S. 30.

⁴⁴ Wittenbruch, Wilhelm, Katholische Schulen – Annäherungsversuche an „Zielbilder“, In: Wittenbruch, Wilhelm / Kurt, Ulrike (Hrsg.), Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?, Donauwörth 1999, S. 136-145.

Manfred Baldus hat – wie oben angeführt – beschrieben, dass den Schulen in freier Trägerschaft von Rechts wegen beachtliche Freiräume ermöglicht werden. Er sieht allerdings klar, dass die Umsetzung vom Selbstverständnis des Trägers und dem Engagement und der Einbindung der Eltern abhängig sind. „Je mehr hier allerdings Eltern in den schulischen Bildungsprozess im Sinne einer Erziehungsgemeinschaft mit dem Träger eingebunden sind, desto eher wird es möglich sein, auch solchen bisweilen durch örtliche Verhältnisse bedingten Anregungen Raum zu geben, ohne den Trägerauftrag infrage zu stellen“.⁴⁵ Zum Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schulen allgemein formuliert Wolfram Höfling, dieser sei auf eine dialogische Situation hin angelegt und entsprechend zu interpretieren.⁴⁶ Höfling verweist in diesem Zusammenhang auf die Feststellung des Ersten Senats des Bundesverfassungsgerichts aus dem Förderstufenurteil, dass die „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der eigenen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, ... sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen lässt“. Sie ist vielmehr „in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“.⁴⁷ Das, was Höfling hinsichtlich der dialogischen Situation für öffentliche Schulen postuliert, wird übrigens an der überwiegenden Zahl der freien Schulen praktiziert. Dabei ist im Einzelfall die Dialogbereitschaft oder/und die Dialogfähigkeit sicher noch ausbaufähig.

„Die rechtlichen Freiräume der Schulen in freier Trägerschaft erlauben nicht nur alternative Bildungsprogramme im engeren Sinne, sondern auch eine Vielzahl von Affinitäten und Kongruenzen zum öffentlichen Schulwesen.“⁴⁸

⁴⁵ Baldus, Manfred I, a.a.O., S. 55.

⁴⁶ Höfling, Wolfram, a.a.O., S. 370.

⁴⁷ Höfling, Wolfram, a.a.O., S. 370, BVerfGE 34,165 (183).

⁴⁸ Baldus, Manfred I, a.a.O., S. 55.

Grenzen sind allerdings nach wie vor durch die Notwendigkeit, gleichwertige Abschlüsse anzubieten, gegeben. Dass trotz aller Vorbildfunktion der freien Schulen die in diesem Zusammenhang notwendige Lehrplanbindung reformpädagogische Ansätze beschneidet, hat Ingo Richter bereits 1998 festgestellt.⁴⁹

Für Träger von katholischen Schulen ist zukünftig eine verstärkte pädagogische Begleitung ihrer Schulen erforderlich. Damit wird man im katholischen Schulwesen der Vorstellung von Karl-Heinz Vogt nach einer Zuteilung von Schulaufsicht gerecht, die er bei der oben erwähnten Anhörung im Landtag von Nordrhein-Westfalen zum Modellvorhaben „Selbstständige Schule“ äußerte. In diesem Zusammenhang wies Vogt auf die Erfahrungen in der Schweiz, den Niederlanden und beim Modellversuch „Selbstständige Schulen und Schulaufsicht“ in Brandenburg hin. Gerhard Fuest konstatiert zu Recht, dass diese Schulentwicklungsaufgabe von großen Schulträgern in der Vergangenheit nur ansatzweise erbracht werden konnte.⁵⁰

Insgesamt gesehen sind Verbesserungen, insbesondere in der Einbindung der Eltern und bei Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte notwendig – hier mit dem Ziel der von Martin Stock geforderten Professionalisierung.⁵¹ Katholische Schulen tun sich wie andere freie Schulen bisweilen schwer, sich als Teil regionaler Netzwerke zu sehen.⁵² Hier ist sicherlich Umdenken angesagt.

An manchen Schulen wäre z.B. bei notwendiger Wahrung des projet éducatif eine stärkere Zusammenarbeit mit anderen Schulen, aber auch Kooperationsvereinbarungen mit Trägern der Jugendhilfe anzustreben. So kann

⁴⁹ Richter, Ingo, a.a.O., S. 21.

⁵⁰ Fuest, Gerhard, a.a.O., S. 70.

⁵¹ Stock, Martin, a.a.O., S. 385.

⁵² Richter, Ingo, a.a.O., S. 21.

die einzelne Schule als Oase in der Wüste wirken (um nicht das Bild des Sauerteigs zu bemühen), wird so dem formulierten hohen Anspruch gerecht, „einen Beitrag zur kirchlichen Sendung in der Welt zu leisten“⁵³ und leistet damit zugleich einen Dienst zum öffentlichen Nutzen.⁵⁴

Schule und ebenfalls katholische Schule bedarf in ihrer harten Realität der Utopie,⁵⁵ um sich so auf den pädagogischen Auftrag erneut zu besinnen.

Hinsichtlich des Projekts „Selbstständige Schule“ ist, ohne den Ergebnissen vorgreifen zu wollen, zu wünschen, dass am Ende für alle Schulen mehr Selbstständigkeit herauskommt. Das wird langfristig dazu führen, dass Verantwortungsbereitschaft, Kreativität der pädagogischen Arbeit und die Mitwirkung aller am Schulleben Beteiligten und deren Identifikation mit dem Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule wachsen – so die Erfahrung an den Katholischen Schulen in freier Trägerschaft.⁵⁶ Allerdings sind, so Hufen,⁵⁷ der „Binnenpluralisierung“ der staatlichen Schule – sollte es zu keiner Änderung des Art. 7 GG kommen – enge Grenzen gesetzt. Daher sein Vorschlag: (Es) „sollte sich insgesamt die Aufmerksamkeit vermehrt auf die „Außenpluralisierung“ durch (öffentlich geförderte) Schulen in freier Trägerschaft richten“.⁵⁸

„... die Beteiligten sollten ideologische Scheuklappen von Elitenschulen und der „Privat“-Schule hinter sich lassen und Schulvielfalt entschlossen dort suchen, wohin sie letztlich gehört ...: Bei den Schulen in freier Trägerschaft“.⁵⁹

Das, was katholische Schule in freier Trägerschaft leisten kann und soll, ist in zwei Zitaten aus der Regel des hl. Benedikt ausgedrückt:

Dilatato corde – mit weitem Herzen,
exhibeatur humanitas – Menschlichkeit mitteilen.⁶⁰

Das eine Wort beschreibt das, *was* Schule ausmachen soll, das andere, *wie* Schule gemacht werden soll.

Es ist zu wünschen, dass diese Worte nicht nur Richtschnur der Arbeit vieler katholischer Schulen, sondern auch vieler staatlicher Schulen sind bzw. werden – zum Nutzen der Schülerinnen und Schüler.

⁵³ Ilgner, Rainer, a.a.O., S. 38.

⁵⁴ Kongregation, a.a.O., Nr. 16.

⁵⁵ Wittenbruch, Wilhelm, a.a.O., S. 144.

⁵⁶ Der AKS (Arbeitskreis katholischer Schulen) und das Bistum Essen haben dies 1996 in ihren Stellungnahmen zur Bildungsdenkschrift („Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“) deutlich unterstrichen.

⁵⁷ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 73.

⁵⁸ vgl. hierzu das Beispiel Niederlande.

⁵⁹ Hufen, Friedhelm, a.a.O., S. 73.

⁶⁰ Dies haben Pater Winfried und Pater Michael vom Gymnasium der Benediktiner in Meschede als persönliches Motto und Zielvorstellung der Arbeit in Unterricht und Erziehung gewählt.

Literatur:

- Arbeitskreis Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS): Stellungnahme des Arbeitskreises Katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland (AKS) zur Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ bei dem Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Bonn 1996.
- Baldus, Manfred: Katholische freie Schulen im staatlichen und kirchlichen Recht
Pädagogik und freie Schule, Heft 58 der Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Köln 2001 (Baldus I).
- Baldus, Manfred: Freiräume der Schulen in freier Trägerschaft
Pädagogik und freie Schule, Heft 52 der Schriftenreihe der Fördergemeinschaft für Schulen in freier Trägerschaft, Köln 1998 (Baldus II).
- Behler, Gabriele: „Selbstständige Schule“ – Ein Modellprojekt in Nordrhein-Westfalen. In: Nach dem PISA-Schock – Plädoyers für eine Bildungsreform, hrsg. von Bert Fahrholz, Sigmar Gabriel, Peter Müller, Hamburg 2002, S. 90-95.
- Bistum Essen: Stellungnahme zur Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ bei dem Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Essen 1996.
- Bönsch, Manfred: Die Fiktion von der selbstständigen Schule. Nicht veröffentlichter Vortrag, gehalten am 15. Juni 2002 in der Studienkonferenz „Eigenständig, selbstbestimmt und alleingelassen? – Die Diskussion um die selbstständige Schule“ Thomas-Morus-Akademie, Bensberg.
- Bruggen, Johan C. van: Internationale Trends zur Neuordnung der Schulaufsicht. In: Hofmann, Jan, Schulaufsicht im Umbruch, Kronach 2001, S. 33-41.
- Burkard, Christoph: Steuerung von Schule durch Schulaufsicht. In: Hofmann, Jan, Schulaufsicht im Umbruch, Kronach 2001, S. 51-66.
- Fuest, Gerhard: Qualität statt Quantität. In: Wittenbruch, Wilhelm / Kurt, Ulrike, (Hrsg.) Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend, Donauwörth 1999, S. 62-70.
- Hackl, Armin: Chancen und Möglichkeiten kirchlicher Schulen in einer pluralen Gesellschaft – In: Katholische Schule – Der sichere Weg in die Zukunft, Heft 33 der Schriftenreihe der Katholischen Elternschaft Deutschlands, hrsg. von Walter Eykman, Bonn 1998, S. 7-20.
- Höfling, Wolfram: Demokratiewidrige Schulautonomie? In: RdJB (Recht der Jugend und des Bildungswesens) 4/97, S. 361-371.
- Hufen, Friedhelm: Verfassungsrechtliche Möglichkeiten und Grenzen schulischer Selbstgestaltung. In: Festschrift für Johann Peter Vogel, hrsg. von Frank-Rüdiger Jach u.a., Berlin 1998, S. 51-73.
- Ilgner, Rainer: Das Erziehungskonzept (projet éducatif) der katholischen Schule. In: „Katholische Schule“ Festschrift für Richard Fackler, hrsg. von Dieter Lorenz, München 1993, S. 36-41.
- Ilgner, Rainer: Das Erziehungskonzept (projet éducatif) der katholischen Schule. In: Wittenbruch, Wilhelm / Kurt, Ulrike, (Hrsg.) Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend, Donauwörth 1999, S. 81-91.
- Ilgner, Rainer: Katholische Schulen – Schulen der Zukunft. In: Engagement 3/1997, S. 54-69.
- Köhler, Manfred: Erwartungen an Lehrerinnen und Lehrer an katholischen Schulen – aus der Sicht eines Schulträgers. In: Engagement 1-2/1997, S. 28-35.
- Konferenz, Schweizerische (Hrsg.): Die Vielfalt orchestrieren: Steuerungsaufgaben der zentralen Instanz bei größerer Selbstständigkeit der Einzelschulen; Beiträge des OECD/CERI-Regionalseminars für deutschsprachige Länder in Rheinfelden (Schweiz) vom 18.-22. Oktober 1999 (hrsg. von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Schweiz) – Innsbruck, Wien, München, Studien-Verlag 2000.
- Kongregation für das katholische Bildungswesen: „Die katholische Schule an der Schwelle zum 3. Jahrtausend“ 28. Dezember 1997, abgedruckt in L'Osservatore Romano vom 24. Juli 1998, Nr. 3.
- Liket, Theo M. E.: Freiheit und Verantwortung – Das niederländische Modell des Bildungswesens, Gütersloh 1993.

- Papst Johannes Paul II.: Petrus Canisius – Ein Verkünder der Wahrheit, der die Katholische Kirche Deutschlands prägte. Brief von Papst Johannes II an die Deutschen Bischöfe anlässlich des 400. Todestages des hl. Petrus Canisius, abgedruckt in L'Osservatore Romano vom 03.10.1997, Nr. 40.
- Quecke, Thomas: Das Elisabeth-Gymnasium in Halle/S. – Eine etwas andere Katholische Schule. In: Engagement 3/1998, S. 180-184.
- Richter, Ingo: Die Privatschule als „Schule der Zukunft“? In: Festschrift für Johann Peter Vogel, hrsg. von Frank-Rüdiger Jach u.a., Berlin 1998, S. 17-30
- Santini-Amgarten, Bruno: Gebrauchen Privatschulen den Lehrplan anders? Eine Vergleichsuntersuchung bei katholischen Schulen in der Schweiz und ein Ausblick auf andere europäische Länder. Beiheft 12/13 zu Bildung. Formation. Formazione, Luzern 1999.
- Schneider, Johannes: Der rechtliche Freiraum freier Schulen. In: Wittenbruch, Wilhelm / Kurt, Ulrike (Hrsg.) Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?, Donauwörth 1999, S. 124 –135.
- Spieß, Pit / Gruner, Petra: Der brandenburgische BLK-Modellversuch „Selbstständige Schulen und Schulaufsicht“. In: Hofmann, Jan, Schulaufsicht im Umbruch, Kronach 2001, S. 121-135.
- Stern, Klaus: Autonomie der Schule? In: Festschrift für Franz Knöpfle, hrsg. von Detlef Mertens u.a., München 1996, S. 333-349.
- Stock, Martin: Auf dem Weg zur „teilautonomen“ Schule? Bemerkungen zur Reformdiskussion in Nordrhein-Westfalen. In: RdJB, 4/1997, S. 372-391.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: Autonomie für die Schule und ihre Lehrer. In: RdJB, 4/1997, S. 331-334.
- Vogt, Karl-Heinz: Redebeitrag und Stellungnahme des Katholischen Büros NW zur Anhörung im nordrhein-westfälischen Landtag zur Thematik „Selbstständige Schule“, 29.08.2001.
- Vorsmann, Norbert und Wittenbruch, Wilhelm: „Schulen auf Europakurs“ – Berichte, Schulporträts, Untersuchungen zum Europaprofil von Gymnasien in freier Trägerschaft, Bad Heilbrunn 1997.
- Wimmer, Raimund: Der rechtliche Rahmen von Schulen in freier Trägerschaft. In: Engagement 1-2/1995, S. 50-59
- Wittenbruch, Wilhelm: Katholische Schulen – Annäherungsversuche an „Zielbilder“ in Wittenbruch, Wilhelm / Kurt, Ulrike (Hrsg.), Katholische Schulen: Nachfrage steigend – Bildungswert fallend?, Donauwörth 1999, S. 136-145.

Schule ohne Verlierer

Für eine Hauptschule, in der die Voraussetzungen stimmen

1. Mai. „Ehemaligen-Treff“ in der Hauptschule Am Stoppenberg in Essen. Zwischen Kinderwagen und herum tollenden Kleinkindern erzählen ehemalige Schüler und deren Eltern von ihrem persönlichen Weg bzw. dem Weg ihrer Kinder nach dem Schulabschluss. Gesprächsfetzen wiederholen sich: „Familie und Kinder ... Gesellenbrief ... Karriere bei der Bundeswehr ... nach Abschluss der Ausbildung Abendschule und Abitur ... zur Zeit auf Stellensuche ... in Dresden selbstständig gemacht ... mit FOS-Abschluss nach einer ‚Ehrenrunde‘ Abitur und Pädagogikstudium ... zur Zeit Meisterschule ... die erste Ausbildung abgebrochen, neue Ausbildung abgeschlossen ... melden unser Kind im kommenden Jahr hier an ... vom Maler und Lackierer zum Kirchenrestaurator ...“

Sind dies Erfahrungen von Absolventen einer „Restschule“? Berichten bei dieser Wiederbegegnung Jahr für Jahr Damen und Herren, die ihre Schule mit einem „wertlosen Abschluss“ verlassen haben? Kommen hier Gesellen, Meister, Studenten, Akademiker, Arbeitssuchende, Beamte und Angestellte zusammen, die sich nach dem Abschluss der Primarschule für den Weg in eine „Sackgasse“ entschieden haben? Treffen bei dieser Gelegenheit Eltern aufeinander, die einst die Hauptschule für ihre Kinder „abgewählt“ haben?

Diese zufällige Momentaufnahme aus der Situation einer einzelnen Hauptschule kann keine allgemeine Situationsbeschreibung sein, kann nicht Antwort auf die Frage geben, die auch auf Grund der PISA-Studie neuen Gesprächsbedarf zur Berechtigung der Hauptschule, vielleicht zum gegliederten Schulsys-

tem in Deutschland auszulösen vermag¹. Sie soll hier jedoch Anstoß sein, Bedingungen zu beschreiben, unter denen erfolgreiche Arbeit für Kinder und Jugendliche möglich ist, die heute eine Hauptschule besuchen.

1. Gibt es „die“ Hauptschule?

Diese Frage stellte sich bereits die Deutsche Bischofskonferenz². Sie warnt davor, „pauschalierend von „der“ Hauptschule in der Bundesrepublik“ zu sprechen (S. 6) und fordert zu „differenzierten Aussagen über die Hauptschule“ (S. 6) auf, auch, um einer „lieblosen und undifferenzierten öffentlichen Meinung“ über diese Schulform entgegenzutreten.

Folgende Fälle mögen exemplarisch verdeutlichen, wie differenziert das heutige Bild „der“ Hauptschule ist:

- Als „Dropouts“ begegnen sie uns in der Fachliteratur; im Alltag sind es Mädchen und Jungen, die keinerlei Bereitschaft mehr zeigen, sich „beschulen“ zu lassen. Sie sind „Dauerschwänzer“ und „Schulverweigerer“, lassen sich durch keinerlei Maßnahmen des Schulordnungs- oder des Schulpflichtgesetzes bewegen, die Schule zu besuchen. Häufig haben sie in der 7. oder 8. Jahrgangsstufe bereits zehn Schulbesuchsjahre hinter sich. Die Zahl solcher Jugendlicher wird größer und die Dunkelziffer ist vermutlich noch viel höher; denn sie weist auf die absolute

¹ Rösner/Rekus, Hauptschule abschaffen?, In: Pädagogik, 7-8 2002, S. 82f.

² Deutsche Bischofskonferenz, Zur gegenwärtigen Lage der Hauptschule; Pressedienst der Deutschen Bischofskonferenz, 20.11.1984 / P 9/84.

Ratlosigkeit der Eltern, Lehrer und Schulaufsichtsbeamten hin, was mit diesen Schüler zu tun ist. Das Land Berlin hat schon früh eine Antwort auf dieses Problem entwickelt: Die „Stadt-Schule“ bot – und bietet – diesen Hauptschüler eine Alternative zum herkömmlichen Schulsystem. Den Alltag verbringen diese Mädchen und Jungen in Betrieben, im Praktikum. Die Lehrer verlegen ihren Arbeitsplatz vom Klassenraum in die Praktikumsbetriebe, besuchen die Schüler vor Ort, erarbeiten mit ihnen Fragen aus dem Bereich der Mathematik, der Sprachen, der Naturwissenschaften, des sozialen Verhaltens, die konkret im Betriebsalltag entstehen. Nur an wenigen Tagen treffen sich diese Praktikanten in der Schule, um dort gemeinsam „Unterricht“ auf der Basis ihrer Alltags- und Betriebserfahrungen zu machen. – Inzwischen gibt es diese und andere Formen der „Stadt-Schule“ oder „Statt-Schule“ als Modell in vielen anderen Städten.

- *Die Hauptschule Möhnensee*, rund 100 km vom Ballungsraum des Ruhrgebiets entfernt, liegt im Ort Möhnensee-Körbecke im Sauerland. Die Umgebung dieser Halbtags Hauptschule ist geprägt durch Landwirtschaft, Kleinindustrie und Naherholungseinrichtungen. Sie ist die einzige weiterführende Schule der Gemeinde und entstand 1969 aus einer Mittelpunktschule und mehreren wenig gegliederten Dorfschulen. Per Schulbus pendeln die Schüler morgens in den Ort. *Praktisches Lernen*, *Berufsorientierung* und *Berufsfindung* sind die Schwerpunkte, die das Schulprogramm dieser Schule nennt. Umgesetzt wird diese Zielsetzung u.a. durch die *Einbindung von Handwerkern* in den Unterrichtsalltag: ein Schlosser, eine Tischlermeisterin, eine Schneidermeisterin arbeiten mit den Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Jahrgänge, sie produzieren im planmäßigen Unterricht Gegenstände, die auf

dem Markt verkauft werden können und mit zur Finanzierung dieser zusätzlichen Lehrkräfte beitragen. Die Studentafel wurde weitgehend auf einen Epochalunterricht umgestellt, um einem häufigen Wechsel von Fächern und Lehrern, einer Überschneidung ähnlicher Themen und Inhalte durch fachübergreifende Angebote zu begegnen.

- Die *Hauptschule Diethofen*, etwa 100 km südlich von Nürnberg, wird von zwei Landgemeinden getragen. Neben der Landwirtschaft verdienen die häufig doppelberufstätigen Eltern ihr Geld im nahen Ballungsraum Nürnberg-Fürth-Erlangen. Viele Schüler und deren Familien wohnen im Asylbewerberheim, so hat die Schule sich auf die Bedürfnisse von Kindern aus vielen Nationen einzustellen: Asylbewerber, Migrantenkinder – insbesondere türkischer Herkunft –, Spätaussiedler sitzen fast in jeder Klasse. Die Schwerpunkte der unterrichtlichen Arbeit dieser Schule liegen u.a. im EDV-Bereich. Die Schule selbst hat eine Schülerfirma gegründet, die kleinen Unternehmen Unterstützung in der Betreuung ihrer Websites anbieten.
- Die Projekte „DAZ³ - Die Schulzeitung Diethofen“ und „Virtueller Marktplatz Diethofen“ werden im Wahlunterricht bzw. Informatikunterricht sowie in den Regelstunden in Deutsch und den Sachfächern von den Klassen gemeinsam erarbeitet.

Die didaktischen Schwerpunkte liegen einerseits in der Handlungsorientierung (Einbeziehung vieler Schüler, schulformübergreifend mit Grundschule = Mini-DAZ), andererseits in der Kooperation mit Partnern (andere Schulen, Lehrerfortbildung, Wirtschaft).⁴

³ Diethofener Allgemeine Zeitung.

⁴ Um wieviel breiter die heutige Wirklichkeit der Hauptschule in Deutschland gefächert ist als diese drei Fälle hier andeuten können, macht z.B. die Suchmaschine im „Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“ der Bertelsmann-

Trotz des Firmenschildes „Hauptschule“, das auf gleiche oder zumindest ähnliche Voraussetzungen, Ziele, Methoden und Ergebnisse schließen lässt, entwickeln sich konkret vor Ort unter den jeweiligen Bedingungen Schulen mit auffallend unterschiedlichen Zielsetzungen und Arbeitsweisen. Wo ist der gemeinsame Nenner dieser Schulen?

Regional – im Blick auf die Situation und auf schulpolitische Entscheidungen einzelner Bundesländer – weist auch die PISA-Studie⁵ sehr unterschiedliche Entwicklungen auf. Während es in einzelnen Bundesländern jetzt oder in Kürze keine Hauptschulen mehr gibt (Brandenburg, Thüringen, Saarland), führen diese oder andere Bundesländer die Hauptschule als eigenen Bildungsgang oder als dreijährige Schulform im Anschluss an die sechsjährige Grundschule oder die zweijährige Orientierungsstufe unter Namen wie Mittelschule, Regionalschule, erweiterte Realschule.

Allgemeinere Auskunft über die Entwicklung der Hauptschule in Deutschland gibt die PISA-Studie.⁶

2. Fakten zur Entwicklung der Hauptschule

Wenn es also „die“ Hauptschule nicht gibt, dann ist die Frage nach „den Hauptschülern“ zu stellen, egal, in welcher Form der Schule oder in welchem Bildungsgang sie sich befinden. Auch hier ist der Erklärung der Deutschen Bischofskonferenz⁷ zuzustimmen, wenn

Stiftung unter www.netzwerk-innovativer-schulen.de oder die Loseblatt-Sammlung von Cornelia Stern (Hg.) „Schule neu gestalten; Netzwerk innovativer Schulen in Deutschland“, Gütersloh, 2001, deutlich.

⁵ Programme for International Student Assessment.

⁶ a.a.O., S. 431, Tab. 9.4: Die Entwicklung des relativen Schulbesuchs in Klassenstufe 8 (nach Schulform) von 1960 bis 1990 und von 1991 bis 1999 in Deutschland.

⁷ Deutsche Bischofskonferenz, a.a.O., S. 7.

sie feststellt: „Über die Hauptschüler eine zutreffende generelle Aussage zu machen, ist noch schwieriger als über die Schüler der Realschule oder des Gymnasiums.“. Denn diese Schülergruppe ist in sich wesentlich heterogener als die der anderen genannten Schulformen.

2.1 Die Schüler und Eltern der Hauptschule

Die Hauptschule wird von Kindern und Jugendlichen besucht,

- deren Lebens- und Lernbiografie vielfach durch eine Fülle von Misserfolgserlebnissen geprägt ist. So sind beispielweise 15,6 % aller Schüler des Hauptschulbildungsgangs seit der Klasse 7 aus Realschule und Gymnasium zugewandert⁸, befinden sich unter den 15-Jährigen 35 % Klassenwiederholer;
- deren Versagen häufig zu nachhaltigen persönlichen Enttäuschungen der Schüler und zu Resignation in den Familien geführt hat; sie sehen ihre Bildungsmöglichkeiten und Chancen auf dem Arbeitsmarkt mit zunehmendem Alter daher eher pessimistisch;
- die man aus verschiedenen Perspektiven als „benachteiligt“ bezeichnen kann: die familiäre Situation ist gekennzeichnet durch den höchsten Prozentsatz an Alleinerziehenden, durch geringeres Familieneinkommen, durch häufigere Herkunft aus sogenannten „Stadtgebieten mit intensivem Erneuerungsbedarf“;
- die grundlegende Lernkompetenzen in der Primarstufe nicht erworben haben
- Schülerinnen und Schüler, die den höchsten Fernsehkonsum aller Schüler haben⁹;

⁸ PISA-Studie, a.a.O., S. 471, 476.

⁹ PISA-Studie, a.a.O., S. 487.

- deren Leistungsspektrum andererseits häufig weit in das Niveau des Realschulbereichs reicht.

Die Akzeptanz der Hauptschule bei den Eltern wird vielfach in Frage gestellt, weil es aus den o.g. Gründen zu einer Problemverdichtung in dieser Schulform kommt. Die Hoffnung, diese Akzeptanz dadurch zu steigern, dass man gute Schüler gezielt „weg fördert“ ist trügerisch; denn das würde zu einer zunehmenden Problemverdichtung führen. Zu fragen ist daher, was Eltern erwarten, wenn sie ihre Kinder in der Hauptschule anmelden. In einer Untersuchung¹⁰ wird das Erwartungsprofil dieser Schule deutlich:

Hauptschule ist dann attraktiv, wenn

- „sie Schülern mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten Erfolgswege schulischer und beruflicher Art eröffnen kann. Zu diesem Erfolgsweg gehört die intensive Zuwendung zum Schüler, der durch das erfahrene Zutrauen zunehmend Selbstvertrauen gewinnen kann;
- sie eine Schulabschlussperspektive bieten kann, die über den Hauptschulabschluss hinausweist;
- die Hauptschule nicht nur zu solidem Wissen, sondern zugleich zum selbstständigen und verantwortlichen Handeln führt. Auch wenn nicht alle Schüler am Ende der Hauptschulzeit einen mittleren Bildungsabschluss erreichen werden, ist der erzieherisch gestaltete Weg zur Selbstständigkeit im Denken, Urteilen und Handeln das entscheidende Attraktivitätsmerkmal der Hauptschule;
- der von ihr erzieherisch gestaltete Weg zur Bildung keine Verkürzung gegenüber dem Bildungsanspruch anderer Schulformen darstellt. Der Hauptschulbildungsgang soll

qualifizieren, darf aber nicht abqualifizieren.“

2.2 Innovationen durch die Situation

Auf die unterschiedlichen Herausforderungen durch die sich wandelnde Schülerklientel, durch die Veränderung der familiären, wirtschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Situation musste die Hauptschule in viel höherem Maße reagieren als jede andere Schulform. Dadurch hat sie zu Reformen im Schulwesen insgesamt beigetragen:

- Öffnung von Schule,
- Veränderte Unterrichtsmethoden wie Projektarbeit, Freiarbeit, handlungsorientierte Unterrichtsformen, offene Unterrichtsformen,
- Kooperation mit außerschulischen Fachleuten,
- Entwicklung verbindlicher Kooperationspläne mit dem Arbeitsamt,
- Entwicklung verbindlicher Betriebspraktika und Entwicklung weiterer (Tages-, Langzeit-, Sozial-, Land-) Praktika,
- Entwicklung und Anwendung neuer Formen des sozialen Lernens,
- selbstständige Vernetzung von (Haupt-) Schulen untereinander zum Austausch von Erfahrungen und Modellen.

3. Aktuelle Problem- und Aufgabenfelder in der Arbeit mit heutigen Hauptschülern

Will man aus den aktuellen Gegebenheiten dieser Schulform Konsequenzen ziehen, die den Schüler gerecht werden, so stößt man auf einzelne hervorstechende Aufgaben- und Problemfelder dieser Schulform:

¹⁰ Rekus, Hintz, Ladenthin, Die Hauptschule, Alltag, Reform, Geschichte, Theorie, Weinheim und München, 1998, S. 91.

3.1 Integration

Wie keine andere Schulform übernimmt die Hauptschule Integrationsaufgaben unserer Gesellschaft. Hauptschullehrer nehmen sie aktiv wahr und setzen sich mit den Herausforderungen innovativ auseinander:

- Aufgrund mangelnder Frühförderung der sprachlichen Kompetenz ist die Zahl der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in der Hauptschule höher als in allen anderen Schulformen.
- Mädchen und Jungen, die nach der Primarstufe in andere Schulformen wechselten (häufig auf Druck der Eltern und gegen den Rat ihrer Lehrer) und dort mit Lernmethoden und Leistungserwartungen nicht zurecht kommen, wechseln insbesondere nach dem sechsten Jahrgang in hoher Zahl in die Hauptschule und müssen dort mit der subjektiven Erfahrung des Versagens in gewachsene Klassenverbände integriert werden.
- Die positiven Erfahrungen von Eltern behinderter Kinder im gemeinsamen Unterricht der Primarstufe – ob im zielgleichen oder im zieldifferenten Unterricht – führen in zunehmendem Maße zu der Erwartung, diese Kinder auch in die allgemeinen Klassen der Sekundarschule zu integrieren. Hier hat auch die Hauptschule angemessene Formen zu entwickeln.
- Aufgrund offensichtlicher Lern- und Motivationsprobleme, deren Ursachen in schwierigen Familien-, Lebens- und Lernbiographien zu finden sind, müssen sich Hauptschullehrer intensiv mit der Herkunft und den sozialen Hintergründen der Schüler auseinander setzen, um sie „dort abzuholen, wo sie stehen“.

3.2 Unterrichten und erziehen

„Unterrichte den Schüler nicht ohne den Schüler!“, schreibt Johann Michael Sailer in seiner Vernunftlehre. In der Hauptschule wird aus diesem Grundsatz die Binsenweisheit gelebt, dass jeder Unterricht erziehender Unterricht zu sein hat, der vom Schüler ausgeht. Die Schule hat also das Kind, seine momentane und seine zukünftige Situation in der Wissensgesellschaft in den Blick zu nehmen:

- Lernen lernen

Gerade die Mädchen und Jungen, die in die Hauptschule wechseln, müssen gezielt Techniken und Methoden einüben, die ihnen lebenslanges Lernen ermöglichen. Dies sind Verfahren und „Schlüsselqualifikationen“, die das Lernen strukturieren. Sie beginnen bei ganz basalen Techniken (Wie packe ich meine Tasche? Wie wird eine Mappe geführt? Welche Unterrichtsmaterialien muss ich in den einzelnen Stunden bereit halten?), führen über das Bewusstsein, dass es unterschiedliche Lerntypen mit differenzierten Lernbedingungen und -methoden gibt, bis hin zu (fach-)spezifischen Lerntechniken (Lesetechniken, Vokabellernen ...). Die Erfahrungen vieler Schulen weisen darauf hin, wie erfolgreich und wichtig es daher ist, die Eltern mit auf diesen Weg zu nehmen, das Lernen zu lernen und sie auch hier etwa durch „Elternseminare“ frühzeitig zu beteiligen.

- Wertevermittlung leben

Die im Schulprogramm vereinbarten Werte müssen im Schulalltag verortet werden können. Der Verantwortungsübertragung auf die Schüler (Schülervertretung, transparente Mitwirkungsgremien von der Klassen- bis auf die Schulebene, Just-Community-Modelle ..), vereinbarte Konfliktlösungsmodelle, Einrichtung des E.-E.-Ford-Programms¹¹, Einsatz von Schulsanitätern

¹¹ Dieses Programm zum Erlernen eigenverantwortlichen Denkens und Handelns ist in Deutschland auch bekannt unter RvD-Programm (= Raum für verantwortliches Den-

stehen auf der Elternebene ähnliche Mitwirkungsmöglichkeiten zur Verfügung.

- Lernen vor Ort

Die Kinder und Jugendlichen der Hauptschule sind nicht mehr oder weniger „praktisch begabt“ als die Schüler anderer Schulformen; Lernprozesse gelingen hier aber besser, wenn der Ausgangspunkt – gleich in welchem Fach – eine „echte“ Frage, ein Problem aus dem erlebten Alltag ist.

Die Schaffung konkreter Lernorte und echter Lernsituationen in möglichst vielen Fächern und Unterrichtssituationen mit der Einbeziehung von außerschulischen Fachleuten wird daher gerade für diese Mädchen und Jungen eine wichtige Voraussetzung für einen erfolgreichen Lernprozess sein.

3.3 Berufliche Orientierung

Die Vermittlung positiver Chancen auf dem Arbeitsmarkt ist nicht das alleinige Ziel des erfolgreichen Hauptschul-Unterrichts; doch über die beruflichen Chancen werden dauerhafte Möglichkeiten der gesellschaftlichen Beteiligung dieser Schüler vermittelt. Daher muss die Perspektive „Beruf“ – gerade in diesen Zeiten hoher (Jugend-) Arbeitslosigkeit – durch Kooperationen, Partnerschaften, verbindliche Praktika, frühzeitige Beratungsangebote für Schüler und Eltern usw. fest in das Curriculum der einzelnen Hauptschule eingebunden sein.

3.4 Lehrer und Berufsperspektiven

Die erfolgreiche Arbeit eines Unternehmens setzt engagierte und motivierte Mitarbeiter voraus, die auf ihre Aufgaben vorbereitet und bereit sind, die ihnen gestellten Aufgaben zu

ken) und ist zurückzuführen auf E.E. Ford „Freedom from stress“, Scottsdale (1989) und derselbe, „Discipline for home and school“, Book I, Scottsdale (1997), Balke / Hogenkamp, „Drei Regeln reichen aus, Soziales Verhalten kann trainiert werden“, Friedrich-Jahresheft 2000, S. 82 ff.

lösen und durch Innovationen zu neuen Lösungswegen beizutragen. Dies Voraussetzung gilt auch für die Schule und für die in der Schulform Hauptschule beschäftigten Lehrer. Doch:

- Die Lehrer-Ausbildung, nicht nur aber hier vor allem im Blick auf die Schulform Hauptschule, ist insbesondere in der 1. Phase zu praxisfern.
- Studenten und Referendare umgehen im Studium, in der 1. und 2. Ausbildungsphase vielfach die Thematik und die Erfahrung der Hauptschule, z.T. aus Unkenntnis, aufgrund negativer Vorurteile oder nicht vorhandener Angebote.
- Die Unterrichtsverpflichtung der Hauptschullehrer ist höher als die in anderen Schulformen der Sekundarstufe I.
- Die Besoldung der Hauptschullehrer ist schlechter als die Besoldung in allen anderen weiterführenden Schulformen. Die Aufstiegsmöglichkeiten im Bereich der Hauptschule sind wesentlich geringer als z.B. im Gymnasium oder in der Gesamtschule.
- Solche Voraussetzungen tragen langfristig zu einer schlechteren Lehrerversorgung mit weniger qualifizierten Lehrern bei. Hier sind dringend Änderungen erforderlich.

3.5 Familie

Auf die besondere Familiensituation der Hauptschüler ist oben bereits eingegangen worden. Häufige Folge dieser Situation ist die Beobachtung, dass Eltern von Hauptschüler viel eher als Eltern von Realschülern oder Gymnasiasten dazu neigen, ihre Kinder „aufzugeben“ und sich aus der Schule und damit vielfach aus der Begleitung der Lernprozesse und aus der Erziehungsverantwortung zurück zu ziehen. Die enttäuschten Erwartungen über Lern- und Leistungserfolge führen zu einem *Circulus vitiosus*, der nur durchbrochen wer-

den kann, wenn es gelingt, die Eltern in die Schule „zurück zu holen“, sie zu ermutigen und sie zu selbstbewussten Partnern im Erziehungsprozess zu machen.

3.6 Ganztagschule vs. ganztägige Betreuung

Die seit PISA intensiv propagierte ganztägige Betreuung wird nur dann eine vertretbare Antwort auf die Herausforderung durch die veränderte soziale Situation sein, wenn es am jeweiligen Ort gelingt, ein geschlossenes Ganztagschulkonzept zu entwickeln. Dazu gehören neben angemessenen Unterrichts- und Freizeiträumen im Innen- und Außenbereich vor allem Lehrerinnen und Lehrer, Sozialarbeiter und Psychologen, die nicht nur bereit sind, eine solches Konzept theoretisch zu tragen, sondern die Mädchen und Jungen auch am Nachmittag bis 16 Uhr unterrichten und betreuen. Nicht unwesentlich mit bestimmt wird das Klima einer solchen Schule auch von dem Angebot und der Qualität des Mittagessens und der Sorge um die sanitären Anlagen.

Eine ganztägige Betreuung, die sich lediglich als Aufsichtsverpflichtung über den Halbtagsunterricht hinaus versteht, etwa auch durch die Kooperation mit unterschiedlichen außerschulischen Einrichtungen, die nicht in das Gesamtkonzept der Schule, das Schulprogramm, eingebunden sind, wird lediglich die Problemlage verändern, jedoch nicht lösen.

4. Freie Katholische Schule als exemplarisches Beispiel – z.B. Hauptschule Am Stoppenberg

In Zeiten zurück gehender Kirchensteuermittel muss die Frage erlaubt sein und wird vielfach kritisch gestellt, ob Kirchensteuermittel für die Errichtung und den Unterhalt von Schulen verwendet werden dürfen. Es muss zudem gefragt werden, ob Kirche den katholischen

Schulen – freien oder staatlichen¹² – die für die Gemeindearbeit dringend benötigten personelle Ressourcen (Priester, Pastoralreferenten, Gemeindereferenten) für die schulische Arbeit zur Verfügung stellen darf. Gibt es nicht in unserer heutigen Situation zentralere Aufgaben der Seelsorge als den Unterricht in Schulen, insbesondere in Hauptschulen?

Doch: Wo finden sich täglich 300, 400 und mehr Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene und mit ihnen deren Mütter, Väter, Geschwister, Verwandte, die tagtäglich Erziehung und Unterricht anfragen, die durch Grundsätze der katholischen Kirche geprägt sind? Wo nehmen Mädchen und Jungen wie selbstverständlich am Religionsunterricht, an Gottesdiensten, an freiwilligen Frühschichten, Andachten, Wochenenden, Besinnungstagen, Wallfahrten ... teil?

Wenn katholische Schule dies exemplarisch leisten kann, wenn sie beispielhaft ihr Konzept, ihr Programm vorleben kann, dann hat sie eine doppelte Existenzberechtigung; denn einerseits erleben die beteiligten Familien diese Form des Unterrichts und der Erziehung, andererseits strahlen die Ergebnisse aus in andere Schulen und Schulformen und können ggf. von diesen adaptiert werden.

4.1 Wie kann ein solches Konzept aussehen?

Am Beispiel der Hauptschule Am Stoppenberg kann ein Modell erläutert werden, das vor Ort gewachsen ist.

Die Hauptschule Am Stoppenberg wurde als dritte Schule des gleichnamigen Schulzentrums nach Gymnasium und Realschule im Jahre 1974 auf der Brache eines Zechengeländes im Essener Norden gegründet. Träger ist das Bistum Essen. Heute besuchen ca. 400 Schüler in 13 Klassen und einer sonder-

¹² In Niedersachsen und NRW gibt es Kath. Grund- und Hauptschulen in staatlicher Trägerschaft.

pädagogischen Fördergruppe diese Ganztagschule. Zum Kollegium der Hauptschule gehören 30 Lehrer, ein Sonderpädagoge, ein Sozialarbeiter, eine Sekretärin, ein Hausmeister und ein Zivildienstleistender. Schulseelsorger und Schulpsychologe, die für das gesamte Schulzentrum verantwortlich sind, gehören ebenfalls zum Kollegium.

4. 2 Eltern: Erziehungs- und Verantwortungspartnerschaft

Wenn Eltern Interesse zeigen, ihre Kinder an dieser Schule anzumelden, so wird ihnen bei der ersten Begegnung, in Gesprächen und im Schulvertrag deutlich gemacht, dass „Schule“, dass Bildung und Erziehung (nicht nur) in dieser Schule ohne ihre Mitarbeit nicht möglich sind. Dies bedeutet konkret, dass die Schule sich verpflichtet, auf unterschiedliche und vielfältige Weise den Kontakt zu den Elternhäusern und Familien zu öffnen und zu halten, dass die Eltern ihrerseits ihre Bereitschaft (per Schulvertrag) erklären, sich aktiv an dieser Arbeit zu beteiligen. Als Minimum wird dabei die Teilnahme an den (ca. drei bis vier) Treffen der Klassenpflegschaften, an den Sprechtagen, den individuellen Gesprächsangeboten bzw. -erfordernissen sowie an den Festen und Feiern der Schule vorausgesetzt. Daneben haben die Eltern die Möglichkeit – soweit es ihre Zeit und Fähigkeit zulassen – sich als „Tagesheim- oder Mittagseltern“ an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen. Diese Mitarbeit reicht von der Durchführung bzw. Betreuung einzelner Angebote (Schülerfrühstück, Cafeteria, Bücherei-, Internet-, Spielschrankbetreuung) über eigene Angebote im Freizeitbereich (Spiele, Bastelangebote), bis zur Übernahme von Schülergruppen im Freizeitbereich. Daneben engagiert sich eine hohe Zahl von Eltern in unterschiedlichen Mitwirkungsgremien und Arbeitsgemeinschaften (Schulpflegschaft und Schulkonferenz, Fördergemeinschaft, Vordenker-Kreis,

sonderpädagogischer Ausschuss, AG religiöse Erziehung ...).

4.3 Das Schulprogramm: Drei Ziele

Aus der Gründungsidee und den Erfahrungen der Aufbauzeit entwickelte und formulierte die Schulgemeinde bis zum Jahr 1989 in Abstimmung mit dem Schulträger das Schulprogramm, das hier in Schlagworten vorgestellt wird:

- **Berufsorientierung**
Konzentration auf Kernfächer, intensive Übung und Training der Kulturtechniken, praktisches Lernen als Prinzip des Unterrichts, verbindliche Betriebspraktika in Klassen 9 und 10, Land- und Sozialpraktikum, Tagespraktikum in Klasse 10, verbindliche Vermittlung von Medienkenntnissen, Training und angemessene Nutzung aktueller Kommunikationstechnologien, Öffnung von Schule, Schaffung schuleigener Lernorte, Kooperation mit unterschiedlichen Einrichtungen und Experten, Entwicklung des Europa-Gedankens durch Schulpartnerschaften und Mitarbeit im EU-Sokrates-Comenius-Programm
- **Soziale Verantwortung**
Verlässliche Tagesheimschule von 8 bis 16 Uhr, je dreijährige Klassenleitung im Doppel-Klassenlehrerprinzip, Stärkung und Übernahme von Verantwortung durch die Schüler im Schulalltag, das Sozialpraktikum, sonderpädagogische Fördergruppe, intensive SV-Arbeit, Schulsanitäter, regelmäßige Eine-Welt-Projekte
- **Glaubensreife**
Glauben leben, tägliches Gebet, Schulgottesdienst, Religionsunterricht, religiöse Angebote (Nachtwallfahrt, religiöse Freizeit, liturgische Nächte ...), Besinnungstage, Zusammenarbeit mit dem Schulseelsorger,

Kooperation mit kirchlichen Einrichtungen und Verbänden¹³

4.4 Schulabschlüsse und Berufsperspektiven

Aufgrund der Gesamtkonzeption und eines „Berufswahlkonzepts“, das zwischen vielen internen und externen Beteiligten vernetzt ist, war es dieser Schule im Verlaufe der vergangenen 25 Jahre möglich, Schulversagen und „Dropouts“ bis auf wenige Einzelfälle zu vermeiden. Mit dem „Sekundarabschluss I – Hauptschulabschluss nach Klasse 10“, mit der „Fachoberschulreife“ oder mit der „Qualifikation zum Besuch der gymnasialen Oberstufe“ wurde es möglich, den Jugendlichen individuell angemessene Schul- und Berufswege zu vermitteln.

Nicht nur die eingangs erwähnten Erfahrungen der Gespräche mit ehemaligen Eltern und Schülern machen deutlich, dass eine in dieser oder ähnlicher Weise konzipierte und realisierte Hauptschularbeit erfolgreich ist. Auch die hohen Anmeldezahlen, das aktive Elternengagement vom ersten bis zum letzten Schultag, die geringe Lehrerfluktuation, die geringe Zahl von Schulabbrechern und Abgängern ohne Abschluss, die hohe Zahl von Schülern mit FOS-Abschluss weist auf eine konkurrenzfähige Schulform hin, die ihren Schülern angemessene Bildungs- und Lebenschancen zu vermitteln in der Lage ist.

5. Konsequenzen – damit (Haupt-) Schüler und Eltern nicht zu Verlierern werden

Vordringliches Ziel von bildungspolitisch Verantwortlichen wird es heute nicht sein, für den Erhalt der Schulform Hauptschule zu kämpfen; „aber statt die Hauptschule abschaffen zu

wollen und zu hoffen, die Probleme wären damit verschwunden, ist es besser, ihr Ansehen als bildungsgerechte (nicht: begabungsgerechte!) Schulform zu stärken“¹⁴. Es gilt daher, sich für die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsbedingungen der Schüler zu engagieren, die heute die Hauptschule besuchen. Dies gelingt m.E. unter den gegebenen Bedingungen am besten in und mit einer Hauptschule, die sich für ihre Schülerinnen und Schüler nachgewiesenermaßen als

- schüler- und
- familienorientiert
- innovativ
- integrativ
- kooperationsbereit
- zukunftsorientiert

erwiesen hat und eine weitere Entwicklung in diesem Sinne erwarten lässt.

Alle Schulen, die diesen Schüler in gleicher Weise im Blick haben, sollten – wie die vorgestellte Hauptschule – folgende Bedingungen erfüllen:

1. Schaffung eines Schul- und Lebensklimas der gegenseitigen Wertschätzung, in der die einzelne Schülerin, der einzelne Schüler sich in seiner Individualität angenommen fühlt und nicht in der Anonymität verschwindet.
2. Entwicklung einer Verantwortungspartnerschaft, in der Eltern, Schüler und Lehrer gemeinsam Verantwortung für den Lern- und Erziehungsprozess übernehmen.
3. Gemeinsame Entwicklung von individuellen Schulprogrammen, die konsequent von allen Beteiligten gelebt, evaluiert und verbessert werden.

¹³ Angaben hierzu sind zu finden auf der Homepage: www.hsstoppi.de.

¹⁴ Rösner, Rekus, a.a.O., S. 83 f.

4. Diese Schule muss einen Raum bieten, in dem die vereinbarten Werte gelebt und erfahren werden können.
 5. Stärkung des Selbstwertgefühls und der Motivationslage der Schüler; es darf kein „endgültiges Versagen“ geben.
 6. Die besondere Förderung der Kernfächer mit dem Ziel der sicheren Beherrschung mathematischer Grundlagen und der deutschen Sprache in Schrift und Wort mit entsprechenden Fördermaßnahmen.
 7. Eine gezielte Förderung der Medienkompetenz – auf der Basis einer entsprechenden Ausstattung.
 8. Eine besondere Förderung der Sprachkenntnisse der ausländischen Schülerschaft und gezieltere Einbeziehung von deren kultureller und sozialer Lebenswelt.
 9. Eine verbesserte Zusammenführung von „theoretischen“ und „praktischen“ Anteilen des Lernens.
 10. Die Stärkung des praktischen Lernens durch Intensivierung des Technikunterrichts, durch die Kooperation mit beruflichen Schulen an sogenannten Werkstatttagen, durch die Einführung von Betriebspraktika und Maßnahmen zur Berufsorientierung sowie durch die Kooperation mit Betrieben.
 11. Die Schaffung von praktischen Arbeitssituationen mit hohem Ernstcharakter. Solche Arbeitssituationen müssen möglichst produktorientiert sein, Bedingungen simulieren, die in der Arbeitswelt notwendig sind (Arbeitszeiten, Durchhaltevermögen u.a.m.) und sie sollten möglichst auch außerschulische Fachkräfte einbeziehen bzw. durch Kooperation in Betrieben durchgeführt werden.
 12. Entwicklung von Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen, um authentisches Lernen in allen Fächern und Bereichen zu eröffnen.
 13. Schaffung von Netzwerken „Gleichgesinnter“ zur gegenseitigen kritischen Evaluation.
- Dazu sollten folgende institutionelle Rahmenbedingungen erfüllt sein:
1. Bereitstellung zusätzlicher Mittel für Hauptschulen, um auf spezifische Erfordernisse dieser Schüler angemessen reagieren zu können: z.B. kleinere Lerngruppen und Klassen, zusätzliche Lehrerstunden, die Einstellung von Sozialpädagogen; zur gezielten Unterstützung von „Streitschlichtermodellen“, „Trainingsraumprogramm“, „Schulsanitäter“,
 2. die angebotsweise Einrichtung von Ganztagschulen – nicht einer „Ganztagsbetreuung“ – und die Entwicklung von Stadtteil- und Nachbarschaftsschulkonzepten mit dem Ziel der Stärkung von Orientierung und Identitätsfindung,
 3. Schaffung angemessener Arbeits- und Besoldungsbedingungen für die Lehrerinnen und Lehrer die bereit sind, an Hauptschulen in Halbtags- oder Ganztagsform zu unterrichten, Aus-, Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten, Angebote von schulbegleitender Supervision,
 4. Katholische Hauptschule – als freie oder als staatliche Schule – als Chance, die besonderen Vorstellungen und den besonderen Auftrag der katholischen Kirche in Fragen der Erziehung exemplarisch umzusetzen und weiterzugeben, benötigt die besondere Unterstützung der Kirche.

Weiterführende Literatur:

- Bronder, Ipfling u.a., *Handbuch Hauptschule*, Band 1 u. 2; Bad Heilbrunn 1998
- Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeber, *Standortfaktor Schule*, Begabung fördern, Lernen differenzieren; Berlin, o.J.
- Deutsches PISA-Konsortium, *PISA 2000*; Opladen 2001
- Düchting, Reiner, *Schulprogrammentwicklung*, in: Risse, Erika (Hg.) *Schulprogrammentwicklung und Evaluation*, Neuwied (Luchterhand) 1998
- Düchting, Reiner, *Netzwerken im Schulalltag – Ein Erfahrungsbericht*, in: *Pädagogische Führung*, 2/2001, S. 68 ff.
- Düchting, Reiner, *Praktisches Lernen als verbindliches Element im Schulalltag*, in: *Pädagogische Führung*, 1/99, S. 23
- Hauptschule*, Schulzeitschrift der Hauptschule Am Stoppenberg, Essen, 1975 (Nr.1) bis 2002 (z.Z. Nr. 53), ISSN 1433-9072
- Lehberger, Reiner, *Zur Situation der Hauptschule*, Zeit-Stiftung, www.zeitstiftung.de/lernwerk-hh/hauptschule.htm
- Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hg.); *Schulqualität – Beiträge zu einer öffentlichen Diskussion*, Bonn 2000
- Stein, Rolf ; *Hauptschule als Herausforderung*, Neuwied 1998

Internet-Adressen: www.ak-hauptschule.de; www.Netzwerk-Innovativer-Schulen.de www.hsstoppi.de

Wenn ganztags, dann aber richtig

Vorbemerkungen

Die komplexen Bereiche von Ganztagsschule und Ganztagschulbetreuung sind als pädagogische Einheit zu betrachten. Um Missverständnissen vorzubeugen ist von folgender Definition der Begriffe auszugehen: Es wird unterschieden zwischen Ganztagsschule, Tagesheimschule und Offener Schule.¹

- In der *Ganztagsschule* entsteht durch den Wechsel zwischen pflichtmäßigem Unterricht und Wahlmöglichkeiten, zwischen systematischem Lernen und Freizeit ein rhythmisiertes Programm, das auf Vormittag und Nachmittag verteilt für alle Schüler verbindlich ist.
- In der *Tagesheimschule* haben die über den pflichtmäßigen Unterricht hinausgehenden Maßnahmen Angebotscharakter, so dass nicht alle Schüler davon Gebrauch machen müssen. Somit ist der in der Regel am Vormittag stattfindende Unterricht entsprechend der Stundentafel von zusätzlichen Maßnahmen des Nachmittags abgegrenzt.
- Sonstige Angebote, wie sie die *Offene Schule* macht, gehen über das Unterrichtsangebot der Halbtagschule hinaus, z.B. durch klassen- und jahrgangsübergreifende Neigungsgruppen, Hausaufgabenbetreuung, pädagogische Freizeiterziehung.

Es besteht nicht die Absicht, für oder gegen die Einrichtung von Ganztagsschule zu plädieren, sondern eine aus der Nähe beobachtete Entwicklung der Ganztagsschule darzulegen

und aus der Diskussion der letzten Jahre einige Möglichkeiten für die weitere Gestaltung der Ganztagsschule aufzuzeigen.

Grundsätzlich ist davon auszugehen – wie auch vor mehr als drei Jahrzehnten –, dass Ganztagsschule Angebotsschule sein soll, sei es in einem städtischen Ballungsraum oder in einem ländlichen Bezirk. Sie soll ein Angebot sein für Eltern, die positiv zur Ganztagsschule stehen, sie ausdrücklich wünschen und entsprechend unterstützen möchten.

Daher sind die Darlegungen in zwei Abschnitte gegliedert. Sie gründen auf

- der Praxis ganztägigen Unterrichts und ganztägiger Betreuung,
- wissenschaftlicher Begleitung von 1971 – 1978 während eines Modellschulversuchs,
- dem Austausch mit anderen Ganztagschulen verschiedener Schulformen seit drei Jahrzehnten
- und der Beachtung pädagogischer und wissenschaftlicher Literatur auf dem Gebiet der Ganztagsschule und Ganztagschulbetreuung.

Im ersten Teil wird die Entwicklung der Ganztagsschule in den drei letzten Jahrzehnten behandelt, wobei die Ganztagsbetreuung als wesentliches pädagogisches Element eingeschlossen ist.

Im zweiten Teil werden Fragen und Probleme behandelt im Zusammenhang mit der zukünftigen Gestaltung von Ganztagsschule und Ganztagsbetreuung angesichts des sozialpolitischen und gesellschaftlichen Wandels des letzten Jahrzehnts.

¹ Vgl. hierzu: Pädagogische Erwägungen über die Ganztagschule. Bericht über die Tagung des UNESCO-Instituts für Pädagogik vom 27. bis 29.11.1961, in: Tagesheimschule, Sonderheft Februar 1962; Bildungsgesamtplan, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, 2 Bände, Stuttgart 1973.

1. Entwicklung der Ganztagschule

1.1 Von der Ganztagsbetreuung in der Tagesheimschule

Aus eigener Erfahrung ist mir der Übergang von der geschlossenen Internatsschule zur Tagesheimschule mit der Aufnahme externer Schüler bekannt, die nach dem vormittäglichen Pflichtunterricht ihre Freizeit nachmittags mit Sport, Spiel, Musizieren und Werken sowie anschließendem Aufgabensilencium zusammen mit Internatsschülern verbrachten.

Die Gestaltung dieser Art von Ganztagsbetreuung vollzog sich fast problemlos im Zuge der eingefahrenen Methoden und Abläufe der Internatserziehung, zumal nur wenige externe Schüler in den Internatsbetrieb zu integrieren waren.

Da die Tagesheimschule für eine bestimmte soziale Schicht von Kindern aufgrund der persönlichen Situation der Kinder eingerichtet wurde, hatte sie in der Hauptsache Versorgungs- und Betreuungsfunktion verbunden mit Freizeitgestaltung.

Unbefriedigend blieb sie hinsichtlich erstrebenswerter Bildungs- und Erziehungsvorstellungen nach den Zielsetzungen, wie sie für die Gestaltung von Ganztagschule verstanden werden.

1.2 Unterrichtliche Struktur und pädagogische Aspekte der Ganztagschule

Nach der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen im Jahre 1968 folgten in fast allen Bundesländern Modellversuche, in die auch das Theresianum Mainz einbezogen war.²

² Vgl. IPFLING, Hans-Jürgen / LORENZ, Ulrike: Schulversuche mit Ganztagschulen. Bericht der Projektgruppe zur Begleitung der Schulversuche mit Ganztagschulen in Rheinland-Pfalz 1971-1977 (= Schulversuche und Bildungsforschung, Bd. 28), Mainz 1979, bes. S. 360 ff;

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse haben die Modellschulen in Rheinland-Pfalz weitergearbeitet. Zu den hervorstechenden Merkmalen der in dieser Phase erprobten Ganztagsschulform, die prinzipiell über mehr als drei Jahrzehnte beibehalten worden ist, gehören folgende Elemente:

- Als Kernstück die zeitlich ausgedehnten Möglichkeiten des Unterrichts für Übungen, Wiederholungen und Vertiefungen, vor allem in Anfangsklassen und -fächern.
- Die daraus sich ergebende Entwicklung neuer Arbeitsformen, Gruppen- und Partnerarbeit.
- Die Anfertigung von Hausaufgaben, die in den laufenden Unterricht integriert sind und als eigene Arbeitsstunden vom Klassenleiter oder einem Fachlehrer der Klasse beaufsichtigt werden.
- Die innere und äußere Differenzierung des Fachunterrichts.
- Die gezielte Einrichtung von Förderkursen für schwächere, seltener für bessere Schüler, in jeweils getrennten Kursen oder in der eigens von der 7. bis 10. Klasse eingerichteten Klasse zur Begabtenförderung am Gymnasium mit verkürzter Schulzeit um ein Jahr in der Sekundarstufe I (BEGYS).
- Die Einrichtung von Arbeitsgemeinschaften auf freiwilliger Basis oder als Wahlpflichtfächer mit einem Spektrum, das über die konventionellen Fächer hinausgeht, z.B. Umwelt, Soziales, Erste Hilfe, Einführung in Computerprogramme, Fremdsprachen, Chor, Orchester, Technik, Multimedia.
- Die Vermittlung von Erfolgserlebnissen in der Einzel- und Gruppenarbeit.

IPFLING, Hans-Jürgen: Modellversuche mit Ganztagschulen und anderen Formen ganztägiger Einrichtungen, hrsg. von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung, Bonn 1981.

- Die Förderung der musisch-künstlerischen Fähigkeiten in Theaterspiel, Musizieren, Werken, Basteln, Konstruieren, zeitlich eingeordnet zwischen den Unterrichtseinheiten des Vor- und Nachmittags.
- Gelegenheiten der Begegnung in anderen Gruppenzusammensetzungen als im Klassenverband, die wohltuend das Tief im Tagesablauf überbrücken.
- Wechselnde Formen von Spiel und Sport in der Mittagszeit, geplant und in spontanen Zusammensetzungen.
- Ein reichhaltiges Angebot an Neigungsgruppen in fester und regelmäßiger Zusammensetzung für ein halbes Schuljahr.
- Mittagessen aller Schüler in der Schule, zusammen mit Lehrern und pädagogischen Hilfskräften.

Festzuhalten ist, dass die Ganztagschule grundsätzlich die gleichen Schulleistungen erbringen soll, wie die Halbtagschule, damit die Ganztagschüler nicht benachteiligt sind. Wie die Erfahrungen zeigen, sind die Leistungen der Ganztagschüler gleichwertig, z.T. sogar besser als die der Halbtagschüler, was insbesondere bei Schulwechsel feststellbar ist. Mit diesem Ergebnis kann man voll zufrieden sein, da die Einrichtung der Ganztagschule nicht vorrangig unter dem Gesichtspunkt der Verbesserung der konventionell verstandenen Schulleistungen erfolgt ist.

1.3 Sozialisation und Ausfüllung von Lebensraum

Im bisherigen Teil ist der Lernraum der Schule stärker, aber nie allein und unverbunden herausgestellt worden. Nunmehr sollen einige Anmerkungen zur Sozialisation und zwanglosen Ausfüllung von Lebensraum in der Ganztagschule gemacht werden

- Das längere Zusammensein über den Mittag hinaus mit gemeinsamem Essen macht

Schule für Kinder – mit wenigen Ausnahmen – zwanglos zum Lebensraum, in dem sie sich wohlfühlen können, wenn die äußeren Umstände ansprechend sind. Dazu gehören: ein spezifisches Raumangebot mit Werkstätten, Labors, Stillarbeits- und Übungsarbeitsräumen, eine frei zugängliche Bibliothek oder Mediothek, Spielplätze, Sportstätten, Schwimmbad, Freiräume innerhalb und außerhalb des Hauses. Die Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit der Lehrer und das selbstverständliche Mitwirken der Lehrer, wo sie gebraucht werden.

- Zu vermeiden ist, dass die ganze Zeit und auch die gesamten Arbeits- und Gestaltungsinhalte verplant werden. Ungebundene Freizeiten sind wichtig nach dem Mittagessen, um zu spielen und zu entspannen, ohne der Betriebsamkeit zu verfallen (z.B. Medienkonsum). Direkte Ambitionen zur Freizeiterziehung sollen vermieden werden. Besonders zu achten ist darauf, dass Abläufe sich in Ruhe und ohne Hast vollziehen.
- Zugewinne sind die Experimente des sozialen Umgangs und die Erfahrungen in der Kommunikation zwischen Schülern und Schülern einerseits und zwischen Schülern und Lehrern andererseits. Ein Schwellenabbau zwischen Schülern und Lehrern vollzieht sich schneller und leichter, und es tritt eine Verbesserung des gegenseitigen Verständnisses ein. Missverständnisse werden schneller geklärt, sowohl im Unterricht wie in den Zwischenzeiten. Relativ problemlos ist die unterschiedslose Annahme der Schüler verschiedener Herkunft, Schichten und Nationalitäten. Auftretende Aversionen werden eher erkannt und ausgeglichen. Nicht zu vergessen in diesem Zusammenhang sind schwierige Einzelkinder, die leichter integriert werden können.

- Das soziale Lernen, das in seiner Vielschichtigkeit von der Ganztagsschule gefordert und erwartet wird, ist kaum operationalisierbar und kontrollierbar. Soziales Lernen vollzieht sich als Lernen in der Gruppe und zielt auf das Erlernen sozialen Verhaltens. Im Hinblick auf ein derart verstandenes soziales Lernen dürfen die Erwartungen nicht zu hoch gesteckt werden, auch wenn die Ganztagsschule viele Anlässe für soziales Lernen bietet.

Zum rechten Verständnis kann hier nochmals festgehalten werden:

In der Begründung für die Einrichtung, Gestaltung und Entwicklung einer Ganztagsschule haben die Pädagogik und die Verbesserung des Fachunterrichts Vorrang vor den gesellschaftlichen, den sozial- und bildungspolitischen Begründungen.

- Die Erziehungsverantwortung der Eltern ragt stärker in die Ganztagsschule hinein als dies von Skeptikern angenommen wird, wenn es der Schule gelingt, die Eltern an den richtigen Stellen einzubeziehen. Die Erziehungsverantwortung der Eltern ist unter neuen Gesichtspunkten zu sehen: Nicht weniger Verantwortlichkeit kommt auf die Eltern zu, sondern eine anders geartete in Verbindung mit den Forderungen der Ganztagschulpädagogik.

Dies sind: Erkundigungen und Gespräche mit den Lehrern wegen der längeren Abwesenheit der Kinder vom Elternhaus. Die teilweise Anfertigung der Hausaufgaben in der Schule erfordert im Einzelfalle mehr Auskünfte der Schule und Gespräche mit den Eltern.

- Eine Vielfalt von Lernmöglichkeiten in Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften ergänzt das klassische Bild der Fächer. Qualifizierung auch ohne Bewertung – zur Förderung der Persönlichkeit, der Begabung und der Interessen – wird angestrebt und auch erreicht.

- Und zum Schluss dieses ersten Teils: Katholische Schule sieht in der Ganztagschule eine Möglichkeit, auch im Bereich religiöser Bildung und Erziehung sich besser entfalten zu können. Dazu gehören die Vorbereitung der Gottesdienste in freier Gruppenbildung oder in Neigungsgruppen wie auch die Gestaltung der Gottesdienste; außerdem Gebets- und Meditationsangebote im Laufe des Schulalltags.

- Die Vorbereitung von Klassennachmittagen (samstags) und deren Gestaltung kann für Eltern, Lehrer und Kinder der Ganztagschule einen besonderen Wert für Zusammenhalt, Austausch und gemeinsame Unternehmungen, auch im sozialen Bereich (Sommerfestvorbereitung und Basarvorbereitung, gemeinsame Ausflüge, Aktivitäten für soziale Zwecke, gemeinsame Gottesdienste) erhalten.

Der so beschriebene soziale Verbund von Lehrern und Eltern mit Kindern wird von den Eltern als ein idealer Ort des Erfahrungsaustausches gesucht und gefunden, auch für tiefgreifende Fragestellungen in spezifischen Interessenlagen und Lebenssituationen wie z.B. Schullaufbahn, Berufsberatung oder Pubertätsauseinandersetzungen.

2. Fragen und Probleme für die zukünftige Gestaltung von Ganztagschule und Ganztagsbetreuung in Anbetracht des sozialpolitischen und gesellschaftlichen Wandels

Wo Ganztagschule etabliert ist, kann sie in ihrer Struktur und pädagogischen Zielsetzung grundsätzlich fortfahren, soll aber die Veränderungen im Umfeld und in der Schule mit berücksichtigen für die weitere Gestaltung. Eine erste Schwierigkeit ist die Unklarheit über eine fundierte schultheoretische Grundlage.

Die Begründungen für ganztägige Schule und Betreuung haben durch den Wandel der gesellschaftlichen Verhältnisse eine Verstärkung erfahren. Verständlich ist daher, wenn festgestellt wird: „Konzepte ganztägiger Erziehung haben offensichtlich Konjunktur. ... Bei alledem fehlt zur Weiterentwicklung der Ganztagschulidee indes eine aktuelle, schultheoretische Fundierung ganztagsschulischer Bildung und Erziehung.“³

In der Tat muss angemerkt werden, dass vielbändige Werke, die den Stand der Wissenschaft für „Schule und Unterricht“ bzw. für die „Erziehungswissenschaft“ dokumentieren, auf vielen Tausend Seiten keinen Beitrag zur Ganztagschule bringen.

2.1 Gründe für die erneute Aktualität von Ganztagschule und Ganztagschulbetreuung

Worauf stützt sich die Feststellung, dass ganztägige Erziehung außerhalb der Familie – nach Jahren relativer Ruhe von 1975 bis 2000 – heute wieder hohe gesellschafts- und bildungspolitische Aktualität besitzt?

Eine Reihe unterschiedlicher, im Effekt sich verstärkender Faktoren tragen dazu bei. Auf sie wird in der öffentlichen Diskussion auch immer wieder Bezug genommen:

Veränderungen der familialen Lebenssituation sind eingetreten, die zunehmend mehr Kinder und Jugendliche betreffen. Unterschiedliche Studien, Ausarbeitungen, Untersuchungen und Erhebungen der letzten Jahre bestätigen dies.⁴ So ist beispielsweise festzustellen:

³ Heinz-Günther Holzappels: Mehr Zeit für Kinder – Plädoyer für den Ausbau von Ganztagschule, in: Die Ganztagschule, Heft 2/3 1993, 33. Jg.

⁴ vgl. beispielsweise Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Berlin 2002; Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2001, Wiesbaden 2002; zu den Veränderungen auch von Werthaltungen bei Jugendlichen vgl. zuletzt: Jugend 2002. Zwischen pragmatischem

Der Anteil der Kinder unter 15 Jahren, die von einem Elternteil erzogen werden, hat sich in den letzten 30 Jahren auf mehr als 20 % gesteigert. Kinder und Jugendliche leben vielfach in Einzel- oder Zwei-Kind-Familien. Vor allem im städtischen Bereich haben diese Kinder – außer in Kindergarten und Schule – relativ geringe Möglichkeit, mit Gleichaltrigen zusammen zu sein.

Die Zahl der Alleinerziehenden, die Zahl der erwerbstätigen Alleinerziehenden und die Zahl beider erwerbstätiger Eltern nimmt weiterhin zu.

Durch städtebauliche Maßnahmen sind Spielmöglichkeiten und Treffpunkte für Kinder und Jugendliche in erheblichem Maße verlorengegangen. In diese Lücke sind Medien- und Freizeitangebote zum individuellen Konsum eingedrungen, so dass soziale Kontaktmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen untereinander beständig abgenommen haben.

Kinder und Jugendliche haben weiterhin auch an praktischer Eigentätigkeit verloren. Das Fernsehen vermittelt ihnen keine authentische Wirklichkeit.

Durch die Aufteilung von Arbeit, Wohnen, Essen und Freizeit nehmen auch die gemeinsam erlebten sozialen Erfahrungen in der Familie weiterhin ab.

2.2 Fällt der Schule eine neue wichtige Aufgabe zu, diese Lücken in der Erziehung teilweise zu schließen?

Schule soll offensichtlich

- soziale Defizite kompensieren
- familiäre Erziehungsaufgaben ergänzen oder ersetzen und
- die Zusammenführung von Kindern und Jugendlichen in der Schule ganztägig er-

Idealismus und robustem Materialismus, hrsg. von der Deutschen Shell, Frankfurt a.M. 2002.

möglichen, weil die Mangelsituationen im letzten Jahrzehnt stärker angewachsen sind und vermeintlich nicht durch andere Mittel und Institutionen besser ausgeglichen werden können als durch ganztägige Betreuung in der Schule.

Schon die Autoren des 8. Jugendberichts⁵ äußerten, dass sich außerschulische Jugendhilfeangebote größtenteils erübrigen würden, wenn deren Aufgaben von ganztägig geführten Schulen übernommen würden. Damit wird auch die Begründung für Ganztagschule, wie sie der Deutsche Bildungsrat formuliert hat, wieder aufgenommen. Denn nach seiner Vorstellung von 1968 sollten vor allem Kinder und Jugendliche ganztägig gefördert werden, deren Eltern von der Schule zusätzliche Hilfe erwarten oder zusätzlicher Hilfe bedürfen.

Verschärfend kommt heute hinzu, dass die früher diskutierten Zusammenhänge durch die jüngsten gesellschaftspolitischen Entwicklungen deutlicher hervortreten. Zu nennen sind auch die Orientierungslosigkeit, der Werteverlust und der Wertewandel.

Auch das Zusammenrücken der europäischen Staaten öffnet den Blick für Formen ganztägiger Erziehung, die in anderen europäischen Ländern eher die Regel als die Ausnahme ist.

2.3 Welche Veränderungen für Bildung und Qualifikation sind erkennbar und notwendig?

Für die Schule gilt ganz allgemein, dass Wissen, Fertigkeiten und Qualifikationen, die die Zukunft verlangt, vielfältiger und komplizierter geworden sind.

In allen Branchen hat der Arbeitsmarkt längst seine Qualifikationsanforderungen bei der

Schule angemeldet. Selbst wenn attraktive Berufe kein Ausübungsfeld für alle Interessenten und Bewerber in Aussicht stellen, so werden doch die höheren Bildungsabschlüsse anvisiert. Diese Tatsache hat den Leistungsdruck schon in der Grundschule erhöht, den die Ganztagschule mildern kann.

Inzwischen wissen wir ebenfalls, dass in Berufen von Anfang an nicht nur fachbezogenes und zum Teil verengtes Wissen erwartet wird, sondern auch Qualifikationen, die über die herkömmliche schulische fachbezogene Grundbildung hinausgehen. Dazu gehören Fähigkeiten wie:

- komplizierte Sachverhalte zu durchschauen,
- sprachliche Gewandtheit, und dies nicht nur in der Muttersprache,
- Fähigkeit zur Teamarbeit,
- Methodenkenntnis, um von der Analyse zur Planung übergehen zu können,
- praktische und theoretische Fähigkeiten im Umgang mit Informationssystemen, wozu PC und audio-visuelle Informationstechnik gehören und schließlich
- Einführung in naturwissenschaftliche Regel- und Messtechnik.

Dieses Anforderungsfeld, das noch verfeinert dargestellt werden kann, gilt prinzipiell für die Halbtagschule wie für die Ganztagschule. Eine gut strukturierte und vorteilhaft eingerichtete Ganztagschule kann allerdings mehr Entfaltungsmöglichkeiten anbieten. Damit bietet sie günstigere Voraussetzungen dafür, Lernort und Lebensraum für Kinder und Jugendliche zu sein, die diese Möglichkeiten außerhalb der Schule vermissen müssten.

Aus den bereits veränderten und sich für die Zukunft abzeichnenden gesellschaftlichen und beruflichen Situationen und Anforderungen ergibt sich, dass Inhalte, Ziele, Formen und Methoden des Unterrichts in den meisten

⁵ Achter Jugendbericht. Bericht über die Bestrebungen und Leistungen der Jugendhilfe, hrsg. vom Bundesministerium für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit (= Bundestagsdrucksache 11 / 6576), Bonn 1990.

schulischen Fächern, wenn nicht sogar in allen, neu zu überdenken sind.

Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass neben allgemeinem und fachlichem Grundwissen (Allgemeinbildung) Qualifikationen vermittelt werden sollen, die zukünftig in besonderer Weise notwendig sind.

Abschließend sollen beispielhaft zwei Lebenssituationen unserer Zeit erwähnt werden, deren Problematik eher an einer Ganztagschule bewältigt werden kann, weil sie dafür der günstigere Lernort und Lebensraum ist.

2.4 Der Wert der Eigentätigkeit

Gemeint ist der Verlust an praktischer Eigentätigkeit in jugendlichem Alter, der nicht näher erläutert zu werden braucht. Durch die Vielfalt an Neigungsgruppen und Arbeitsgemeinschaften können Kinder und Jugendliche angeregt werden zu kreativem Tun. Durch diese Hinführung zur Eigentätigkeit, die ganzheitlich bildend wirken soll, kann auch ein Stück den durch die Medienpädagogik vermittelten eindimensionalen Freizeitangeboten entgegen gewirkt werden.

2.5 Das multikulturelle Leben unserer Zeit und unserer Welt

Es besteht die einmalige Chance, für Kinder und Jugendliche, in diese neue und moderne multikulturelle Welt hineinzuwachsen. Es scheint, dass Ganztagschule als eigen geprägter Lebensraum und Lernort für Kinder und Jugendliche mehr Möglichkeiten bietet zur Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher. Im schulischen Alltag, der abwechslungsreich ist durch Unterricht, Entfal-

tung persönlicher Interessen, Neigungen und Begabungen sowie Gestaltung der Freizeit, lässt sich multikulturelles Verständnis mit größerer Selbstverständlichkeit fördern.

Wenn Ganztagschule in Ballungsgebieten bis zu 20 % ausländische Schülerinnen und Schüler aus 30 – 40 Nationen betreut, eröffnet sich an diesem Lernort und Lebensraum eine Chance, die unbedingt wahrgenommen werden muss.

2.6 Zusammenfassung von Teil 2

- Unterrichten, Erziehen und Betreuen in der Ganztagschule sind infolge des gesellschaftlichen Wandels, in dessen Sog Kinder und Jugendliche hineingezogen sind, neu zu bedenken.
- Ganztagschule bietet in besonderer Weise Gelegenheit, auf neue Qualifikationsanforderungen und Sozialisationsbedingungen zu antworten.
- In den Blick zu nehmen ist eine differenzierte Ausweitung im Fachlichen sowie das Lernen sozialen Verhaltens in der Gruppe, das zur Haltung hinführen soll.
- Multikulturelles Lernen ist in Anbetracht der Ausländerkinder und des Zusammenschlusses von Europa ein wichtiger pädagogischer Aspekt.
- Ganztagschule darf in bewegter Zeit kein statisches Gebilde sein. Sie soll mehr und mehr Lernort und Lebensfeld für Kinder und Jugendliche werden, wo sie zu Eigenverantwortlichkeit finden und lernen, ihr Leben sinnvoll zu gestalten.

3. Literaturhinweise (Auswahl)

3.1 Allgemeines

- Rutz, G.: Untersuchungen zur Ganztagschule, Schwalbach-Limes/Frankfurt a.M. 1968.
- Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission: Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagschulen verabschiedet auf der 13. Sitzung der Bildungskommission am 23./24. Februar 1968.
- Bildungsbericht 70. Die bildungspolitische Konzeption der Bundesregierung, Bonn 1970.
- Empfehlungen zur Errichtung von Ganztagschulen, in: Tagesheimschule, 1-2/1972.
- Lohmann, J.: Die Ganztagschule. Aufgaben und Möglichkeiten, Weinheim 1966.
- engagement. Zeitschrift für Erziehung und Schule, hrsg. vom Arbeitskreis katholischer Schulen in freier Trägerschaft in der Bundesrepublik Deutschland, Heft 2/1992 (Themenheft: Ganztagschulen/ Ganztagsbetreuung).
- Lorenz, U.: Die Ganztagschule im Versuch, München 1976.
- Die Ganztagschule. Zeitschrift des Ganztagsschulverbandes Gemeinnützige Gesellschaft Tagesheimschule e.V. (GGT e.V.), Frankfurt a.M. seit 1977 fortlaufend.
- Ludwig, Harald: Entstehung und Entwicklung der modernen Ganztagschule in Deutschland, 2 Bde, Köln-Weimar-Wien 1993.
- Appel, Stefan / Rutz, Georg: Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation, Schwalbach/Ts. 1998.

3.2 Schriften des Theresianum Mainz

- Elternbrief, Bd. 01-08, 1966 —1969.
- Schulbrief, Bd. 09-20, 1970 – 1973.
- Schulnachrichten, Bd. 21-56, 1974 – 1983.
- Schulnachrichten. Halbjahres- und Jahresschriften, Bd. 57 – 82, 1985-2002.
- Das Neue Theresianum, Mainz 1981.
- 60 Jahre Theresianum, Mainz 1987.
- Jubiläumsschrift 70 Jahre Theresianum, Mainz 1997.
- Schulnachrichten aktuell, Nr. 01 / 1983 bis Nr. 194/2003.
- Schule als Lebensfeld – Schulkonzeption und Schulordnung des Theresianum Mainz, Ganztagsgymnasium des Johannesbundes e.V. Leutesdorf/Rhein, in Kraft getreten 1995.

Weitere Informationen zum Theresianum sind abrufbar unter der Homepage:
www.theresianum-mainz.de.

III. Elternhaus

Dieter Skala

Die Bedeutung der Familie für die Bildung – oder: Familie stark machen

Zwei große Themen haben in den letzten Jahren mehr und mehr Aufmerksamkeit auf sich gezogen: Bildung und Familie.¹

Dabei wurden jeweils unterschiedlichste Einzelaspekte diskutiert. Bei intensiverer Beschäftigung mit diesen Inhalten wird nunmehr jedoch deutlich, dass beide Bereiche stärker als bisher geschehen aufeinander zuzuordnen sind. Ob diese Erkenntnis allerdings die Chance bekommt, gesellschaftlich deutlich ins Bewusstsein zu rücken, muss sich erst noch zeigen. Eine zweite Frage ist, in welcher Richtung die hieraus zu ziehenden Schlüsse erfolgen und gesellschaftliche bzw. bildungspolitische konzeptionelle Umsetzungen möglich werden. Zu unterschiedlich sind zur Zeit noch die Interpretationen zu den bisher erhobenen Sachverhalten.

Dabei gehört es längst zum Allgemeingut, dass ein Mensch erste Erfahrungen bereits im frühesten Stadium im Mutterleib erfährt. Musikalische Klangwelten, Stimmen, aber auch Faktoren wie Stress, Sorge und Freude der Mutter beeinflussen die Entwicklung des Kindes. Vom Moment der Geburt an entwickelt das Kind – durch Interaktion mit seiner Umwelt – sein Weltverständnis. Hier erfolgen im frühen Lebensalter erste Grundlegungen, die später in Bildungsinstitutionen und gesellschaftlichen Einrichtungen weiter ausgefaltet werden.

Diese Form der Weltaneignung ist Bildung im umfassenden Wortsinn. Geht man davon aus,

dass in aller Regel Eltern und soweit vorhanden auch Geschwister die ersten Gegenüber, die ersten Bezugspartner der Kinder sind, dass sich an und mit ihnen grundlegende Kommunikation und Welterfahrung aufbauen, so wird deutlich: Die Bildung eines Menschen erhält ihre erste Ausformung im Kontext der Familie. Was in der Familie versäumt wird, ist unter Umständen auf Lebzeiten verschüttet – was in ihr ermöglicht werden kann, das wirkt unter Umständen lebensentscheidend, richtungsweisend auch für Berufs- und Sinnfindung. Diesen Zusammenhang ernst nehmend kann die früheste Phase eines Menschen, kann die in ihr erfasste Bildung nicht zentral genug eingeschätzt werden.

All das ist nicht neu. Neu allerdings stellt sich die Situation, dass die Auswirkungen familiärer Bildung – positiv wie negativ – in anderen Handlungsbereichen zentral wahrgenommen werden. Dies führt dazu, eigentlich Selbstverständliches und Grundlegendes nunmehr reflektieren und ins Wort fassen zu müssen. Im geschilderten Zusammenhang verstehen sich vorliegende Überlegungen nicht als Beitrag zur Theoriedebatte über Bildungsbegriffe oder über das Beziehungsgeflecht von Bildung und Erziehung, sondern als beschreibende Beobachtung von praktischem Bildungsalltag in Familie. Davon ausgehend wird gefragt, worin konkret die in der Familie erbrachten Bildungsleistungen bestehen, wie möglicherweise notwendige Hilfen anzusetzen sind und worin Begleitung und Unterstützung bestehen können, damit der familiäre Bildungsprozess erfolgreich gestaltet werden kann.

¹

Die Anstöße hierzu kamen vielfach von außen. Zu erinnern ist an empirische Bildungsstudien wie TIMSS oder PISA bzw. unterschiedlichste Urteile des Bundesverfassungsgerichts zur finanziellen Stellung von Familie.

Negativbefunde

Familie ist zumindest im Normalfall kein Ort strukturierter Bildung. Wie wichtig sie als grundlegende Bildungsstätte dennoch ist, zeigt eher die „Negativfolie“. Immer dann, wenn der geschilderte Normalfall nicht gegeben ist, wenn also deutlich wird, dass bestimmte von der familiären Grundbildung erhoffte Gegebenheiten nicht erfüllt werden – und hierfür scheinen sich die Signale zu häufen –, fragt man nach den Gründen. Bereits 1992 wurden im Rahmen einer Sprachuntersuchung bei 20 % der Kindergartenkinder sprachliche Schwächen festgestellt.² Eine Wiederholungsuntersuchung erbrachte aktuell einen ähnlichen Wert. Auch die Stiftung Lesen teilt aus ihren Erkenntnissen heraus diese Beobachtungen. Inzwischen spiegeln sich die Ergebnisse der Erhebungen von Anfang der 1990er Jahre in etwa in den Ergebnissen deutscher Schüler bei der internationalen Vergleichsuntersuchung PISA aus dem Jahr 2000 wider.³ Hinzu kommen weitere Beobachtungen: So wurden ebenfalls bei PISA deutliche Kommunikationsdefizite zwischen Eltern und Kindern festgestellt, es gibt Erkenntnisse, dass Gespräche in der Familie durch das Fernsehen verdrängt werden.⁴ Aber auch eine Vielzahl weiterer Phänomene, die eine ihrer Ursachen vermutlich in unzureichender Fürsorge haben, lassen sich feststellen: Sie reichen von motorischen Schwierigkeiten, bedingt durch Formen von Bewegungsunlust, über mangelhafte Ernährungs-

formen bis hin zu Schulverweigerungen. Lehrer berichten darüber hinaus aus ihrer Praxis über unterschiedlichste Formen von Verhaltensauffälligkeiten, über Wahrnehmungs- und Konzentrationsstörungen. Die Wirtschaft klagt bisweilen über mangelnde Kenntnisse von Schulabgängern hinsichtlich der Grundkenntnisse im Lesen, Rechnen, Schreiben. Nicht geringer sind die Klagen über fehlende „Sekundärtugenden“ wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit, Präzision, Fleiß oder Durchhaltevermögen, über unzureichende Schlüsselqualifikationen wie die Fähigkeit zum Umgang und zur Zusammenarbeit mit anderen Menschen (Kooperations- und Teamfähigkeit), über die Unfähigkeit, auftretende Spannungen auch einmal aushalten und konstruktiv angehen zu können (Konfliktfähigkeit). Aus vielen dieser Feststellungen folgt die Frage nach dem Elternhaus, nach der dort geleisteten grundlegenden Erziehung und Bildung.

Familiäre Leistungen für die Bildung

In der Betrachtung des Einflusses der Familie auf die Bildung eines Menschen darf der Blickwinkel nicht zu eng gesetzt werden. Nicht die Kriterien institutionalisierter Bildung im Allgemeinen oder schulischer Bildung im Speziellen finden hier Anwendung, sondern es bedarf einer eigenen Krieteriologie. Der in der pädagogischen Debatte so viel strapazierte Begriff der Ganzheitlichkeit von Bildung findet im Bereich familiären Lernens seine eigene Ausprägung, durch eine Vielgestaltigkeit von Formen, eine Einbindung aller Sinne, eine Ansprache unterschiedlichster Wahrnehmungsebenen. Dabei geht es – vorgeburtliches „Lernen“ einmal außer Betracht lassend – vom ersten Moment an um den Vorgang der Welterfassung und Weltaneignung. Hier erfolgen Grundlegungen für das, was sich ein ganzes Menschenleben lang fortsetzen und ausbilden kann und soll. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich der familiäre Kontext im

² Vgl. Artikel „Deutsche Sprache – fremde Sprache“, in: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 27.10.2002.

³ Vgl. PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, herausgegeben vom Deutschen PISA-Konsortium, Opladen 2001.

⁴ Vgl. Artikel „Fernsehen ersetzt das Gespräch in der Familie“, in: Allgemeine Zeitung Mainz, 02.09.2002. Hier wird über eine Studie der EPPA (European Psychoanalytic and Psychodynamic Association) berichtet, dass innerhalb deutscher Familien täglich 25 Minuten miteinander gesprochen wird – bei gleichzeitigem durchschnittlichem Fernsehkonsum der Kinder von 4 bis 14 Jahren von 101 Minuten.

Laufe der Zeit verändert, dass beispielsweise der Einfluss der Familie mit zunehmender Lebensdauer zurückgehen kann, dass er durch institutionelle Einflüsse ergänzt, manchmal verdrängt wird, dass der Vorgang der Selbst-Bildung des Menschen zunehmend Gestalt gewinnt. Nimmt man den Gedanken lebenslangen Lernens ernst, so kann sich das Lernen in der Familie durchaus von der Kleinkindphase an aufbauen und weiterführen über die Kindergartenzeit, die Schulzeit, die Zeit von Studium und Berufsausbildung bis ins Erwachsenenalter, dort ggf. begleitet von (beruflicher) Fort- und Weiterbildung wie auch von allgemeiner Erwachsenenbildung. Dieser letzte Gedanke familiärer Bildung bis ins Erwachsenenalter mutet vielleicht fremd an, er soll daher im Verlauf dieser Überlegungen noch entfaltet werden.

Aspekte ganzheitlicher Bildung

Beim Sprechen von ganzheitlicher Bildung werden häufig als zentrale Aspekte diejenigen des emotionalen, des kognitiven, aber auch des pragmatischen, handlungsorientierten Lehrens und Lernens genannt. Denkt man an ein neugeborenes Kind, so fällt die Notwendigkeit auf, vertiefende – vielleicht in diese zentralen Aspekte mehr oder weniger einzuordnende – Blickwinkel zu berücksichtigen. Beispielhaft seien hier genannt die motorische oder die musisch-künstlerische Bildung, die Förderung von Kreativität, das Anhalten zu sozialem, zu solidarischem Verhalten, zur Wahrnehmung der Umwelt als gestaltbarem wie auch als schätzenswertem Lebensraum sowie das Vertrautmachen mit der umgebenden Kultur generell, z.B. durch die Ausbildung der Sprachfähigkeit oder durch Vermittlung geschichtlicher Aspekte. Nicht vergessen werden sollte, dass es auch eine religiöse Dimension im Menschen gibt, die in besonderer Weise zum Klingen gebracht werden kann. Eine solche ist nicht aufgesetzt, sondern be-

rührt zutiefst menschliches Sein. Gerade im Umgang mit Kindern wird häufig deutlich, wie sehr diese hierfür ein Empfinden haben. Nicht zuletzt genannt werden muss die Notwendigkeit, sich orientierend in die umgebende Gemeinschaft hinein zu finden. Ein Lernen, und damit ein Bildungsvorgang, in all diesen Bereichen geschieht – sich steigernd und aufbauend – vom ersten Lebensmoment an. Dabei werden Kinder in aller Regel in ihrer unmittelbaren Umgebung, d.h. zumeist von ihren Eltern, Geschwistern, Großeltern begleitet, in ihrer Lernbereitschaft, in ihrer Neugier, ihrem Wissens- und Erfahrungsdrang gefördert.

Betrachtet man näher, wie dies alles geschieht, so sind die Einzelvorgänge ob ihrer Fülle kaum beschreibbar. Deutlich wird zugleich, dass unterschiedlichste Aspekte fortwährend miteinander verknüpft und ineinander verschoben sind. So haben die frühe – aber auch die spätere – Beschäftigung mit den Bewegungsabläufen eines Kindes und die Unterstützung beim Erlernen solcher Abläufe natürlich eine körperliche Dimension. Zugleich wird jedoch beispielsweise das Gleichgewicht trainiert, erfolgen über die Körperhaltung auch meist unbewusst erste Grundlegungen für seelische und wertemäßige Haltungen, die sich in der Körpersprache ausdrücken, erfährt ein Kind emotionale Stützung und Erfahrungen des Angenommensein, wenn es in die geöffneten Arme hineinläuft, die ihm entgegengebreitet sind. Und wahrscheinlich ergeben sich auch erzieherische Momente, wenn ein Kind durch Reaktionen und Aussagen der Eltern erfährt, dass eine von Autos befahrene Straße ein denkbar ungünstiger Ort zum Erlernen des Laufens ist. Betrachtet man den Spaziergang im Wald, so werden Eltern die Gelegenheit nutzen, ganz nebenbei Blumen oder Bäume zu benennen, mit größeren Kindern über die Funktion von Blättern oder Rinde sprechen, den Wald als Wasser- und Sauerstoffreservoir thematisieren, seine Schutz- und Erhaltungswürdigkeit und die Notwendig-

keit seiner Pflege z.B. auch durch Baumeinschlag diskutieren. Indem Kinder erfahren, dass lautes Schreien die Tiere im Wald vertreibt und die dort Erholung und Ruhe suchenden Menschen stört, können sie zu Rücksichtnahme angeleitet werden und sich darin einüben. Weiterhin ist der Wald ein Erfahrungsraum eigener Art, wenn gemeinsam Blätter gesammelt und diese zuhause gepresst werden, oder aber mit ihnen die Wohnung dekoriert wird, wenn Stöcke geschnitten oder Hölzer zu kleinen Hütten zusammengestellt werden, wenn erzählt wird, dass in der Nachkriegszeit Bucheckern zur Margarineherstellung gesammelt wurden. Ohne dass der Bildungsvorgang im Vordergrund steht, wird so beispielsweise Sachwissen weitergegeben, Kreativität angeregt, Verhalten erlernt, werden ästhetische Empfindungen geweckt. Vielleicht werden auch religiöse Erfahrungen unbewusst ermöglicht oder bewusst z.B. unter dem Stichwort Schöpfung thematisiert. Jedenfalls üben die Kinder durch die Kommunikation Zuhören und Sprechen; Sprache wird erlernt, Sprache bildet sich.

Solche knappen Überlegungen, die sich auch an anderen Beispielen – z.B. anhand des Spielplatzes, eines Bachlaufes, des Straßenbaus, der Busfahrt – anstellen lassen, verdeutlichen, wie vielfältig Kommunikationen und Erfahrungsräume in der und durch die Familie sein können und genutzt werden. Dabei wird kein Idealzustand beschrieben, sondern auf Möglichkeiten des alltäglichen Lebens verwiesen. Immer wieder durchdrungen wird diese Alltäglichkeit auch von emotionalen Momenten: das Kind, das fällt, sich wehtut und weint und dabei Trost, Zuspruch, auch körperliche Nähe und Wärme durch die Menschen erfährt, die es liebt. Das Kind und auch der Jugendliche, der von der Schule kommt und seine Anspannungen durch Erlebnisse aus der Schule oder von der Busfahrt, der seine Freude, seinen Ärger, seine Erkenntnisse loswerden, seine Informationen austau-

schen möchte. Für sie alle kann Familie ein Auffangbecken sein, ein Ort, an den sie sich immer wieder gerne wenden, selbst wenn Familie keinen Ort himmlischen Friedens darstellt, sondern manchmal auch heftigen Streits. Anders wäre es nicht zu erklären, dass bei Umfragen rund 80 % der jungen Menschen Familie als bevorzugte und für später gewünschte Lebensform benennen. Sie tun dies natürlich nicht, weil Familie irgend eine vordergründige spezifische Funktion im Hinblick auf Bildung oder Erziehung erfüllt. Vielmehr dürfte realistisch sein, dass Familie – trotz aller auch manchmal gegenläufiger Erfahrungen – den grundlegenden Ort des Angenommenseins ausmacht, der eben dauerhaft das Leben strukturiert, bereichert und trägt. Nicht zu unterschätzen ist, dass die für ein wirkliches Gelingen des außerfamiliären Bildungsprozesses so notwendige sichere emotionale Bindung eines Kindes – von der viele Bildungsinstitutionen unverändert ausgehen und auf der sie aufbauen – wohl in aller Regel in der Familie grundgelegt wird. Dass Familie zugleich erster, manchmal zentraler, jedenfalls wichtiger Ort von Bildung ist, soll hier entfaltet werden.

Nach den oben beschriebenen „alltäglichen“ Bildungsvorgängen in der Familie gibt es auch Orte und Vorgänge bewusst angezielter und herbeigeführter Bildung. Dabei kann es sich um Brett- oder Kartenspiele, den gemeinsam im Fernsehen betrachteten Tierfilm, um die Literaturverfilmung oder beispielsweise die Sendung mit der Maus handeln. Entscheidend ist die dabei eingeräumte Möglichkeit des Austausches über das im Spiel Erfahrene oder das Gesehene. Vielleicht wird aber auch Zeit zum Aufsuchen eines Museums genutzt, zur Annäherung an Zeugnisse der Kunst, der Geschichte. Damit wird ein Zugang zu anderen Welten, anderen Epochen eröffnet. Entsprechendes geschieht, wenn Kinder zum Sammeln von Münzen, Bierdeckeln, Fossilien, Briefmarken etc. angeregt werden. Sie wer-

den konfrontiert mit fremden Ländern und Kulturen, mit deren Geschichte, mit fremd klingenden Ländernamen und andersartigen Buchstaben. Lernen Kinder ein Instrument, so tun sich Klangwelten auf, wird Takt-Gefühl ausgeprägt, kommt es zu Diskussionen über Lust und Unlust des Übungsvorgangs, wächst die Erkenntnis der Schönheit des Klanges beim Zusammenspiel mit anderen Instrumenten, werden Erfahrungen der Selbstdarstellung beim Vorspielen gesammelt. Kinder aus Familien, in denen Sport getrieben wird, wissen, wie wichtig und schwierig es ist, Termine abzusprechen und dabei Entscheidungen zu treffen, die nicht der Willkür unterliegen und das sensible Gefüge einer Mannschaft nicht durch Unzuverlässigkeit zerstören. Beim Wettkampf erwächst zugleich das Wissen um Siege und Niederlagen, um deren Verarbeitung, um eigene und fremde Fehler, um sportliche Fairness, um Ausdauer und Leistungsbereitschaft. All dies wird vielfach tatsächlich begleitet und kommunikativ aufgearbeitet in Familien. Gerade in Bereichen wie Musik und Sport werden viele Kinder durch ihre Eltern gefördert, gefordert, manchmal auch überfordert. Daneben gibt es aber auch die eher ruhigen Begleitungen von Kindern – zu denken ist an das Betrachten von Bilderbüchern oder das Vorlesen am Abend als Vorstufe zum eigenen Lesen, das gemeinsame Gebet als Reflexion des eigenen Tuns sowie als Hinwendung zu und Zwiesprache mit Gott, das Vorsingen oder gemeinsame Singen zur Ausprägung von Freude an der Musik, das gemeinsame Basteln, welches zur Ausprägung der Feinmotorik beiträgt. Schließlich fällt in den Bereich von Bildung in der Familie auch all jenes, das schulisches Lernen stützt und begleitet. Zu erinnern ist hierbei u.a. an das Abhören von Gedichten und Vokabeln, das laute Vorlesen, das Üben und Wiederholen, die Begleitung im Bereich der Hausaufgaben generell.

Generationenübergreifende Bildung in der Familie

Es darf nicht außer acht gelassen werden, dass Bildung grundsätzlich einen starken selbstbildnerischen Anteil enthält, der sich mit zunehmenden Alter des Menschen in seiner Verantwortlichkeit immer stärker hin zum jungen Menschen selbst verschiebt. Aufgabe der Eltern jedoch bleibt, von Beginn an für Grundlagen zu sorgen, Anreize zu vermitteln und zugleich für den Heranwachsenden eine anregungsreiche Umgebung zu schaffen. Eine solche bietet Chancen für Kreativität, zur Erlangung ganzheitlicher, unmittelbarer anstatt medial vermittelter, oft ausschließlich kognitiver Erfahrung. Nicht vergessen werden darf, dass Eltern Vorbilder sind und so Maßstäbe setzen.⁵ Nicht zuletzt hier schließt sich der Kreis des Bildungsvorgangs in der Familie. Positive Vorbildwirkung und gelingende Kommunikation in der Familie werden ermöglichen, dass Bildungsvorgänge an diesem Lernort nicht nur in der Kindheit eines Menschen greifen, sondern auch im Jugend- und selbst im Erwachsenenalter. Ebenso entstehen natürlich auch durch fehlende positive Vorbildfunktionen und falsche Maßstäbe durch die Eltern grundlegende Bildungsdefizite. Dort, wo der Bildungsvorgang gelingt, wird er sich auch umkehren und – unabhängig vom Alter – auch von den Kindern auf die Eltern rückwirken. Schließlich – wenn der Begriff des lebenslangen Lernens ernst genommen wird – gibt es kein Alter, in dem Bildung nicht stattfindet. So kann die Solidarität, die ein Mensch in der Familie z.B. in Zeiten von Studienprüfungen, von Arbeitsplatzsuche oder Arbeitslosigkeit erfährt, als emotionale Erfahrung zu einem deutlichen Erkenntnisgewinn und somit zu einem Bildungserlebnis ganz

⁵

Es darf daran erinnert werden, dass in früheren Zeiten häufig auch die berufliche (Aus-) Bildung in der Familie erfolgte, indem die berufliche Tätigkeit von den Eltern an die Kinder weitergegeben wurde. Dies vollzog sich durch Abschauen beim Vorbild, durch Nachvollziehen und Einüben.

eigener Art führen. Ähnliches gilt für das Durchstehen von Krankheiten, das Erleben von und den Umgang mit Zuverlässigkeit und Treue oder in der Begegnung mit Fragen der Problematik von Pflege und Tod in den Familien. In all diesen Fällen und Situationen werden dem Einzelnen im Nahraum der Familie unter Umständen unmittelbare Lernerfahrungen und Bildungsmöglichkeiten eröffnet und erschlossen, sogar über die Generationen hinweg.

Folgerungen

Familie ist in aller Regel der erste Lebensort eines Menschen, sie ist zugleich der erste Lernort, die erste Bildungsstätte. Dabei vollzieht sich Lernen nicht unter curricularen Bedingungen, sondern oft in spielerischer, in vielfältiger, in ganzheitlicher Weise und meist verwoben mit einer starken emotionalen Dimension. Lange Zeit wurde dem Umstand familiärer Bildung im politischen Raum zu wenig Aufmerksamkeit gewidmet, zwischenzeitlich wird jedoch deutlich, dass sich gesellschaftlich wie politisch etwas tun muss, um die Familie generell, aber auch im Hinblick auf ihre Leistungen für die Bildung insgesamt zu stärken. Dies gilt besonders für die Familie mit Kindern in ihrer Frühphase, aber auch weit über diesen Zeitpunkt hinaus.

Dabei sollten die bisherigen Ausführungen verdeutlichen, dass Fragen von Bildung und Familie nicht getrennt voneinander angegangen werden dürfen, sondern in einem tiefen Zusammenhang zu sehen sind. So darf Bildungspolitik nicht gegen familiäre Zusammenhänge entwickelt werden, sondern ist in einem „Sowohl ... als auch“ zu gestalten. Unter dem Blickwinkel, dass Familie eine vorstaatliche, quasi archaische und somit in ihrer Eigenwertigkeit und Eigenständigkeit unbedingt zu erhaltende, ja zu fördernde Einrichtung ist, muss es Ziel sein, alles zu tun, was die Familie stärkt. Dies wird manifestiert im

Grundgesetz, welches für die Familie die originären Rechte im Erziehungsbereich fest schreibt und die Schule hieran – unter Mitwirkung der Eltern – anknüpfen lässt.

Nimmt man den hier zu Grunde liegenden Gedanken einer Erziehungspartnerschaft ernst, so muss um der nötigen Balance zwischen Schule und Elternhaus und um des langfristigen gemeinsamen Erfolges willen darauf geachtet werden, dass beide Institutionen gestärkt werden. Entsprechendes gilt beispielsweise auch für den Bereich des Kindergartens. Eine solche Balance kann nur dadurch geschützt werden, dass einerseits Förderungen nicht einseitig erfolgen und sich andererseits die Gestaltung der Partnerschaft zwischen Elternhaus / Familie und Bildungseinrichtung in vernetzter Form und als strukturelle Maßnahme vollzieht. Für den Bereich der Kindergärten liegt bereits seit geraumer Zeit der Vorschlag auf dem Tisch, diese zu Familienhäusern weiter zu entwickeln.⁶ Im Hinblick auf Familie als Bildungsort würde eine solche Maßnahme bedeuten, die elterlichen Voraussetzungen im Bildungszusammenhang zu stärken, indem dort durch Beratungseinrichtungen spezifische Dienste vorgehalten, Sprach- und andere Erwachsenenbildungskurse angeboten werden könnten u.v.m. Dies hätte – entsprechend dem Wirken der Familienbildungsstätten – den Vorteil, dass sich die Rahmenbedingungen für Familien verbessern, indem diese ggf. notwendige Hilfen und Anregungen im erzieherischen Bereich in ihrem unmittelbaren Lebenszusammenhang vorfinden. Es könnten zugleich, nicht wie so häufig erst reagierend und mühsam korrigierend – sondern präventiv – die mittlerweile auftretenden und festgestellten Schräglagen des Bildungsbereiches angegangen werden.

⁶

Vgl.: Für eine gerechte Förderung der Familie – ein Auftrag für die ganze Gesellschaft, herausgegeben von Bernhard Nacke im Auftrag der rheinland-pfälzischen (Erz-) Diözesen, 3. Auflage, Mainz 2002, 38.

Darüber hinaus ergeben sich vielfache Chancen, gleichsam seismographisch im Hinblick auf neu auftretende Problemstellungen, vor allem auf individuelle Versäumnisse oder Überforderungen hin, frühzeitig Hilfen bereit zu stellen. Damit würden Möglichkeiten geschaffen, mit den Betroffenen gemeinsam die in Folge der PISA-Untersuchung als dringend notwendig erachtete verstärkte Förderung bereits zu einem frühen Zeitpunkt strukturell zu etablieren.

Eng verbunden mit diesem Zusammenhang ist die Frage der Wertebildung. Durch Vorbild, durch dezidiert vorgetragene Zusammenhänge, durch normative Setzungen erfolgen in der Kindheit die stärksten Ausprägungen. Sie erfahren jedoch Veränderungen durch Einflüsse von außen, durch veränderte Reaktionsweisen, durch neue Einsichten. Um all dies wird in Familien, wie andernorts auch, gerungen. Vielleicht sind die Diskussionen hierzu in Familien jedoch am heftigsten, weil die persönlichen Beziehungen am engsten sind. Wertentscheidungen und ihre Veränderungen berühren den inneren Kern des Menschen, sie haben häufig unmittelbare Auswirkungen auf das Zusammenleben zwischen den Menschen. Auch deshalb treten Eltern ihre Rechte, ihre Einflüsse auf Wertebildung nur ungern an Institutionen ab, auch deshalb kann Erziehung letztlich nur gelingen, wo hohe Übereinstimmungen – zumindest in grundlegenden Fragestellungen – zwischen Eltern und Bildungseinrichtung vorliegen.

Dreh- und Angelpunkt solcher Überlegungen ist die Einsicht, dass eine wirkliche Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Eltern notwendig ist, wenn etwas positiv bewirkt werden soll. Dies gilt für den Bereich des Kindergartens ebenso wie für die Schule. Nur eine beidseitige Abstimmung und eine Nutzung und Förderung elterlicher Kompetenzen wird dauerhafte Erfolge erbringen.

Horizonte

Familie ist innerhalb unserer Gesellschaft strukturell im Nachteil. Als nicht zu unterschätzendes Dilemma tritt auf, dass die gesellschaftlichen Zentrifugalkräfte dafür sorgen, dass Familie immer stärker auseinander gerissen wird in einem sich weiter ausdifferenzierendem Gefüge, in dem – manchmal zu stark – die individuelle Komponente betont wird, statt das Gemeinsame zu stärken. Noch scheint unsere Gesellschaft dies nicht hinreichend erkannt zu haben.

Die nunmehr offenkundig werdenden Erkenntnisse – gerade auch im Bildungsbereich – lassen die Fragen, wie eine Aufwertung der Gemeinschaftskomponente erreicht werden kann, neu erwachen. Während die Politik auf diese Sachverhalte lange durch eine Verstärkung des Trends zur Individualisierung reagiert hat – so gibt es eine Kinder- und Jugendpolitik, eine Familienpolitik, eine Seniorenpolitik – scheint nunmehr ein Umsteuern angezeigt. Im Bildungsbereich darf nicht darauf reagiert werden, indem nur die Kinder und Jugendlichen in den Blick genommen werden, darf das alleinige Heilmittel nicht darin gesehen werden, ihre tägliche Zeit in Krippe, Kindergarten oder Schule zwanghaft zu verlängern. Eine zentrale Frage ist nämlich, ob die Lösung auftretender Problemlagen immer umfangreicher durch Bildungsinstitutionen aufgearbeitet werden können und sollen. Auch ist bislang kein Beweis dafür erbracht, dass die genannten Einrichtungen in ihrer Ganztagsform tatsächlich dem einzelnen Kind mehr Angenommensein vermitteln und im Bereich der Bildung zu signifikant besseren Ergebnissen führen. Indem Bildungs- und Familienpolitik denkerisch zusammen geführt werden, wird deutlich, dass Familie in ihrem Bemühen um gute Erziehungsleistung zu stützen ist. Ob der Ansatzpunkt hierfür tatsächlich und zuvörderst in der Ermöglichung von Erwerbsarbeit für beide Ehepartner besteht, bleibt da-

hingestellt. Bereits jetzt nämlich zeigt sich, dass der Wunsch nach Teilhabe am gesellschaftlichen Wohlstand dazu führt, dass sich viele Familien häufig um zusätzliche Arbeiten, um zusätzliches Einkommen bemühen müssen.⁷ Dies kostet Zeit, welche wiederum für die gesellschaftlich so notwendige Bildungs- und Erziehungszeit in der Familie fehlt. Längst ist sichtbar, dass die Bildungsstruktur bereits jetzt nicht mehr auffangen kann, was hier an Dynamik losgetreten wird. Um so mehr muss hier deutlich spürbar gegengesteuert werden. So bleibt beides auf der politischen Agenda: Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf, auch durch Schaffung von institutionalisierter Bildung und Betreuung, und besonders die Stärkung der Familien. Dabei sollte als zentraler Freiheitsgedanke stehen, der Familie eine echte Wahl dahingehend zu ermöglichen, sich für Erwerbs- oder Erziehungsarbeit zu entscheiden, ohne hierfür in finanzieller Hinsicht benachteiligt zu werden. Zugleich muss alles daran gesetzt werden, die Bildungseinrichtungen in ihrer familienunterstützenden erziehenden Funktion weiter zu qualifizieren und zu stärken.⁸

Schließlich sollte in diesem Zusammenhang ein weiterer Aspekt bedacht werden. Bildung in der Familie vollzieht sich nicht auf einer Einbahnstraße von den Eltern zu den Kindern, sondern wirkt auch in umgekehrter Richtung zurück von den Kindern auf die Eltern, gegebenenfalls auch auf die Großeltern. Dies betrifft nicht nur den kognitiven Bereich im engen Sinn, sondern beispielsweise auch den Bereich der Fertigkeiten, wie am Umgang mit dem Computer gut zu erkennen ist, bei dem

Eltern häufig von ihren Kindern lernen können. Zugleich ereignet sich für Eltern in ihrem bildenden Handeln ein Vorgang von Eigenbildung. Er findet statt in veränderter Wirklichkeitswahrnehmung, in erweiterter Welterschließung, in Lebensbildung. Je mehr Zeit der Eltern für die Kinder verloren geht, je mehr Kinder verstärkt Zeit in Bildungsinstitutionen verbringen, desto mehr wird die beschriebene selbstbildnerische Komponente wegbrechen, nehmen die Möglichkeiten der Eltern auf Teilhabe an solchen Selbst-Bildungszusammenhängen ab.

Auch dass die Frage der Bildung längst zum Gerechtigkeitsthema unserer Gesellschaft geworden ist, sollte nicht verschwiegen werden. Wenn es einen Zusammenhang zwischen Armut und Bildung in unserem Land gibt – und die jüngsten Studien scheinen dies zu verdeutlichen –, dann ist es hohe Zeit, die Ausgangsbedingungen für Familien zu verbessern, damit dieses Phänomen zumindest minimiert wird.⁹ Die Auswirkungen mangelnder schulischer wie beruflicher Qualifikationen sind nämlich in Faktoren wie Gefährdung zu Arbeitslosigkeit, Dauer von Arbeitslosigkeit, Gesundheitsvorsorge und Lebensweise fortwährend zu verspüren. In der Folge werden sie an die nachfolgende Generation weitergegeben.

Familien erscheinen in unserem Staat, in dem institutionalisierte Interessensgruppen häufig den Gang der politischen Entscheidungen prägen, vielfach als lobbylose Masse. An sie kann nur appelliert werden, dem Drang zu

⁷ Vgl.: Familienpolitische Herausforderungen – Erkenntnisse, Einsichten, Perspektiven. Zur Aktion der (Erz-) Bistümer in Rheinland-Pfalz und im Saarland: „Familien kommen ins Spiel“, herausgegeben von Bernhard Nacke im Auftrag der rheinland-pfälzischen und saarländischen (Erz-) Diözesen, Mainz 2002, 29.

⁸ Hierbei kommt der wissenschaftlichen Pädagogik die Aufgabe zu, stärker als bisher theoretische Grundlagen zu erarbeiten.

⁹ Vgl. hierzu beispielsweise folgende Artikel: „Kinder in der Armutsfalle. AWO-Studie: Zwei Millionen Jugendliche in Deutschland haben nur eingeschränkte Zukunftschancen“, in: Mainzer Rhein-Zeitung, 26.10.2000, bei dem Ergebnisse der Studie „Gute Kindheit – Schlechte Kindheit“ der Arbeiterwohlfahrt (AWO) dargestellt werden; „Lehmann hofft auf ‚breite Diskussion‘ über Armutsbericht“, in: KNA, 27.04.2001, bei dem Einschätzungen Kardinal Lehmanns zum Bericht der Bundesregierung „Lebenslagen in Deutschland“ (2001) dargestellt werden; Christian Beck: Armut in Deutschland, in: Stimmen der Zeit 2001, 669-679 (bes. 675-677).

widerstehen, jene Aufgabe, die bei ihr am besten und sinnvollsten aufgehoben ist, nämlich die Erziehung der Kinder, weitgehend an den Staat abzutreten. Dass in Fragen der Bildung selbstverständlich arbeitsteilig mit staatlichen oder freien Trägern vorgegangen werden muss, bleibt von dieser Aufforderung unberührt. Wie vielfältig dabei jedoch der familiäre Anteil ist, möchte dieser Beitrag aufzeigen. In diesem Zusammenhang ist nochmals daran zu erinnern, dass sich Bildung in der Familie in ganz eigener Weise und in vielfachen Dimensionen vollzieht. Jedenfalls hat sie eine auch zutiefst existentielle Dimension mit Raum für das, was mit Begrifflichkeiten wie Lebensbildung oder wie Herzensbildung¹⁰ umschrieben wird. Die so beschriebene bildnerische und die damit untrennbar verbundene erzieherische Aufgabe ist originäres Gut der Familie und zugleich deren Auftrag. Diesen soweit als möglich selbst zu erfüllen, ist der gesellschaftliche Dienst der Familie

schlechthin, ist von hoher Zukunftsfähigkeit und in der Regel zum Wohl der Betroffenen. Diesen Prozess zu unterstützen und zu fördern, zahlt sich letztlich langfristig aber auch für den Staat und das gesamte Gemeinwesen aus. Mit einer verstärkten Förderung der Familie geht es nicht in erster Linie darum, den Staat von den Aufgaben zu entlasten, die auf ihn zuzurollen scheinen. Vielmehr bedeutet Familienförderung und -stärkung, den Familien generell und speziell auch im Hinblick auf das Bildungsgeschehen angemessene Möglichkeiten im Sinne einer Beteiligungsgerechtigkeit, in der Realisierung einer Bürgergesellschaft anzubieten. So kommen Staat und Gesellschaft letztlich ihrer Verpflichtung nach, jene Voraussetzungen zu schaffen, die diese spezifische Form von Bildung ermöglichen. Den Bildungsinstitutionen obliegt dann die Aufgabe, hierauf zurückzukommen, die grundlegende Bildung kreativ aufzugreifen und weiter zu fördern.

¹⁰

Vgl. hierzu Karl Lehmann: Bildung ist auch „Herzensbildung“, in: Allgemeine Zeitung Mainz vom 08.11.1997, jetzt wieder abgedruckt in: Ders.: Mut zum Umdenken. Klare Positionen in schwieriger Zeit, hrsg. von Beate Hirt, Freiburg i. Br. 2002, 92 f.

Katholische Schule und Elternarbeit oder:

Zur Mitwirkung der Eltern am Gelingen des „Lebensraumes Schule“

Am Beispiel des Peter-Breuer-Gymnasiums in Zwickau/Sachsen, einer im Jahre 1994 gegründeten Schule in Trägerschaft des Bistums Dresden-Meißen, soll gezeigt werden, inwieweit Elternarbeit an einer kirchlichen Schule aufgrund der besonderen Gegebenheiten in den neuen Bundesländern auch zu einer neuen Qualität der Elternmitwirkung an Schulen in kirchlicher Trägerschaft führen kann.

Ein neues Gymnasium entsteht

Die Hauptgründe für diese besonderen Gegebenheiten liegen zum einen sowohl in den gesellschaftspolitischen Dimensionen der Nachwendezeit sowie der speziellen Situation eines Diasporabistums in den neuen Bundesländern¹, zum anderen aber zweifelsohne in der Gründungsgeschichte des Peter-Breuer-Gymnasiums selbst, eine Gründungsgeschichte, die sich hier allerdings im Kern nicht wesentlich von den anderen Schulgründungen innerhalb des Zuständigkeitsbereiches des Bistums Dresden-Meißen² unterscheidet. So war allen Schulen in der Trägerschaft der Diözese trotz ihrer Unterschiede im zeitlichen Gründungsablauf wie auch in ihrer speziellen Ausrichtung gemeinsam, dass sie nicht von oben, d.h. also nicht von der Diözesanleitung initiiert waren, sondern von entsprechenden Initiativen vor Ort. Im Falle des Peter-Breuer-Gymnasiums waren dies eine

Handvoll engagierter und hochmotivierter Eltern und Lehrer sowie Vertreter der beiden großen Kirchen, die dem „Bildungsmonopol“ des Freistaates Sachsen (und damit auch so mancher Erblast aus 40 Jahren sozialistisch geprägter Bildung und Pädagogik in der ehemaligen DDR) in Zwickau ein schulisches Angebot gegenüberstellen wollten, welches sich inhaltlich, pädagogisch und in der Werteorientierung von den übrigen Schulen unterschied – und zwar gemäß den im Grundgesetz angesprochenen Möglichkeiten, selbst Schule machen zu können. In einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft ist für Eltern die Errichtung von Schulen in freier Trägerschaft eine der Möglichkeiten, das ihnen zustehende Erziehungsrecht auszuüben. Von einer Schule in freier Trägerschaft können Eltern deshalb, wenn sie sich für sie entscheiden, die Fortsetzung und Ergänzung der Erziehung ihrer Kinder erwarten. Diese von den Eltern gewünschte Fortsetzung *und* Ergänzung ihrer Erziehung war einer der wesentlichen Aspekte, warum viele Eltern in Zwickau und Umgebung das sicherlich nicht risikolose Wagnis eingehen wollten, ihre Kinder eben nicht auf eines der zahlreichen staatlichen Gymnasien mit ihrem durchaus breiten Bildungsangebot zu schicken, sondern auf eine Schule mit einem eigenen christlichen Bildungs- und Erziehungsverständnis.

Das Bistum als Träger der neuen Einrichtung

So fehlte also der Idee von einer Schule, die diesen konkreten Erwartungen gerecht werden konnte, nur noch deren Umsetzung.

Diese Aufgabe konnte aber trotz der immer noch vorhandenen Aufbruchstimmung, die

¹ Diese Diasporasituation gilt nach annähernd sechs Jahrzehnten totalitärer und ihrem Wesen nach antichristlicher Herrschafts- und Gesellschaftssysteme ebenso für die evangelische Kirche.

² Dies gilt in gleicher Weise auch für die übrigen Bistümer in den neuen Bundesländern.

glücklicherweise auch noch in den verschiedenen zuständigen Behörden vorzufinden war, und trotz eines äußerst aktiven Schulvereins, der konsequenterweise für dieses neue Gymnasium ins Leben gerufen wurde, nicht ohne einen entsprechenden potenten Träger geschultert werden. Dieser sollte im schulischen Sektor bereits entsprechende Erfahrungen mit Schulgründungen gemacht haben und ebenso der Konzeption des neu zu gründenden Gymnasiums in Zwickau aufgeschlossen und offen gegenüberstehen. Dies führte folglich zielgerichtet zur Anfrage beim Bistum Dresden-Meißen, die Trägerschaft für die neue Bildungseinrichtung in der westsächsischen Region zu übernehmen. Das erhoffte Plazet aus Dresden war keineswegs selbstverständlich, standen doch nicht nur große finanzielle Belastungen für das Bistum ins Haus, sondern auch die grundsätzliche Frage, ob sich eine Schule angesichts der wenigen Katholiken in Zwickau und Umgebung „lohnte“ und es nicht bessere Optionen an anderen Orten gab. Doch trotz dieser verständlichen Bedenken wurde bereits hier deutlich, dass Bischof Joachim Reinelt willens war, dem vielfachen Elternwunsch nach einem „anderen“ Gymnasium entgegenzukommen und das neue Gymnasium auch als einen Beitrag der Diözese an die Eltern zu verstehen, so wie er es schließlich bei der Einweihung der Schule im August 1994 formulierte: *Das Peter-Breuer-Gymnasium ist der wichtigste Beitrag des Bistums zum Internationalen Jahr der Familie.*

Der Schulverein

Obwohl nach dem „Ja“ von Bischof Reinelt zum Peter-Breuer-Gymnasium das Bistum nun einen wesentlichen Teil der Gespräche und Verhandlungen mit den staatlichen Behörden führen musste, war doch der Schulverein, dem zwischenzeitlich ein Gros der zukünftigen potentiellen Schülereltern ange-

hörte, weiterhin in hohem Maße an der Gründung des Peter-Breuer-Gymnasiums beteiligt. Seine vielfältigen Aktivitäten erstreckten sich nicht nur auf das Handling aktueller Probleme vor Ort, sondern auch auf so elementare Bereiche wie dem der Lehrerauswahl – ein Gebiet, in dem der Schulverein bis zum heutigen Tage erfolgreich mitwirkt.

Die Tatsache, dass etwa 90 % unserer jetzigen Schülereltern auch fördernde Mitglieder im Schulverein sind, verdeutlicht, dass es sich beim Schulverein des Peter-Breuer-Gymnasiums nicht ausschließlich um einen Förderverein im klassischen Sinne handelt. Vielmehr stellt der Schulverein vor allem auch eine Vereinigung dar, in der die Eltern neben den an Gymnasien üblichen Mitwirkungsgremien für die Erziehungsberechtigten eine zusätzliche Einrichtung vorfinden, in der sie ihre Interessen vertreten und kundtun können. Wie sehr der Schulverein die mannigfachen Interessenlagen der Eltern und Schüler wahrnimmt, kann man zum Beispiel auch daran erkennen, dass der Schulverein nicht nur beratend, sondern stimmberechtigt (mit zwei Stimmen) an den Sitzungen des höchsten schulischen Gremiums, des Schulgemeinderates, teilnimmt³.

Leitgedanken für das Peter-Breuer-Gymnasium

Das Hauptkriterium für die Gründung eines christlichen Gymnasiums lag – wie bereits angesprochen – in dem Wunsche vieler Eltern, dem wertneutralen staatlichen Bildungsbereich eine werteorientierte Bildungsstätte entgegenzustellen, die aus dem Fundament des christlichen Glauben heraus auch in inhaltlicher sowie pädagogischer Hinsicht andere Maßstäbe setzen sollte. Schule sollte, nein: Schule musste mehr sein als das, was man bisher als Schule wahrgenommen hatte. Denn unbe-

³ Vgl. Kirchliches Amtsblatt für das Bistum Dresden-Meißen, 6. Jg., Nr. 105/1996.

schadet der Anerkennung der Intentionen staatlich erlassener Richtlinien sollte der Unterricht am neuen christlichen Gymnasium bei der Sinn- und Wertorientierung in den verschiedenen Unterrichtsfächern die Schüler mit christlichen Glaubensüberzeugungen konfrontieren und sie veranlassen, sich mit ihnen im Hinblick auf ihr gegenwärtiges und zukünftiges Handeln auseinander zu setzen.

Der Unterricht an einem christlichen Gymnasium muss den Schülern einen Sinn- und Wertehorizont verschaffen, der dann für eine verantwortliche Lebensführung notwendig ist. Deshalb wurden in Kooperation mit der *Stiftung Christliche Privatschulen*⁴ und im Austausch mit den Eltern Leitgedanken bzw. Leitlinien für den Unterricht und für das Schulleben entwickelt, die dieses Andere und Spezielle der neuen Einrichtung deutlich machen sollte. Diese Leitlinien sollten für uns, d.h. Schüler, Eltern und Lehrer, die Grundlage einer lebendigen Schule mit der Offenheit für Veränderungen darstellen. Das Peter-Breuer-Gymnasium sollte etwas Unverwechselbares verkörpern, etwas, das in der Tat auch nach der Schulzeit weiterwirkt.

Kerngedanken dieser Leitlinien sind: Wir möchten, dass unsere Schüler gerne zu uns kommen und das Peter-Breuer-Gymnasium als Gemeinschaft von Schülern, Lehrern und Eltern erleben. Natürlich haben auch wir unbestritten das Ziel, die uns anvertrauten Schüler durch eine fundierte Bildung zum Abitur zu führen. Doch dies allein ist für uns noch nicht ausreichend. Uns ist bewusst, dass der Erfolg unserer pädagogischen Arbeit nur durch eine anhaltende Zufriedenheit

von Schülern, Eltern und Lehrern zu erreichen ist. Deshalb ist unsere Schule nicht nur ein Raum der Wissensvermittlung, sondern vor allem ein Lebensraum, in dem wir uns als Menschen entfalten können. Innerhalb und außerhalb des Peter-Breuer-Gymnasiums bauen wir persönliche Beziehungen auf, die von Ehrlichkeit und Fairness sowie von gegenseitiger Achtung und Vertrauen geprägt sind. Wir erwarten von unseren Schülern Leistung, die aber auch Freude am Lernen einschließt. Als christliche Schule wissen wir um die Verantwortung für die Gesellschaft. Deshalb wollen wir unsere Schüler zu demokratischem Denken und Handeln befähigen. Dazu gehört es, einen eigenen Standpunkt zu finden und zu vertreten, aber auch Respekt und Toleranz gegenüber der Meinung anderer zu entwickeln. Als Schulgemeinde wünschen wir uns fähig zu sein, im Team zu arbeiten, Konflikte fair und konstruktiv auszutragen, Kritik auszuhalten und als Hilfe zu verstehen. Wichtig ist uns dabei, dass unsere Schüler lernen, ihre eigene Leistungsfähigkeit realistisch einzuschätzen, ihre Neugier zu bewahren, Enttäuschungen positiv zu verarbeiten und als Chance zu begreifen. Lernen verstehen wir als einen lebenslangen Prozess – und zwar für Schüler, Eltern und Lehrer.

Wir glauben, dass jeder Mensch das Ebenbild Gottes ist. Für unsere Tätigkeit heißt das konkret, die unverwechselbare Persönlichkeit jedes Einzelnen zu achten. Wir glauben, dass jeder Mensch nach Gemeinschaft sucht und nur zusammen mit anderen erfüllt leben kann. Darum sind für unseren Umgang miteinander Gerechtigkeit, Ehrlichkeit, Offenheit, gegenseitige Rücksichtnahme und Humor wichtige Ziele. Wir glauben, dass jeder Mensch Verantwortung für sich selbst, für andere und die Schöpfung trägt. Darum begleiten wir die jungen Menschen auf dem Weg, ihr Leben selbstständig, selbstbewusst und eigenverantwortlich zu gestalten. Menschen zu erziehen heißt, sie

⁴ Das Peter-Breuer-Gymnasium wurde zusammen mit dem Evangelischen Gymnasium Johanneum in Hoyerswerda sowie dem Gymnasium der Franziskanerinnen auf der Rheininsel Nonnenwerth von der *Stiftung Christliche Privatschulen* im Jahre 1999 ausgewählt, unter der Anleitung eines Personaltrainers in einer dreijährigen schulinternen Lehrerfortbildung neue Wege zur Verbesserung der Schulqualität und des Schulmanagements zu suchen. Für weitere Informationen zur *Stiftung Christliche Privatschulen* siehe unter www.stiftung-scp.de.

zu mögen, ihnen zu vertrauen und offen zu sein.

Unser Schulleben schließt die geistig-seelische Dimension des Menschen in unseren Andachten, Gottesdiensten und christlichen Festen ein. In der Morgenbesinnung geben wir Raum für das Gebet, zur Meditation, zur Selbstreflexion und zum Erleben von Gemeinschaft. Unsere Schüler können mit ihren außerschulischen Erlebnissen und Erfahrungen den Unterricht beleben. Wir vertrauen darauf, dass unsere Schüler mit eigenständigen Beiträgen den Unterricht konstruktiv mitgestalten und bereichern.

Eltern sind ein wesentlicher Bestandteil der Schulgemeinde

Die Eltern unserer Schüler betrachten wir nicht als notwendiges Übel, sondern als Partner in der Erziehung, weshalb der Schule eine vertrauensvolle und enge Zusammenarbeit mit den Eltern am Herzen liegt. Dies zeigt sich nicht nur an den mannigfachen Möglichkeiten der Teilhabe am Schulleben, die den Eltern bereits durch die *Grundordnung* sowie die *Schulmitwirkungsordnung* zustehen⁵, wie z.B. die Möglichkeit für Elternvertreter, an den Fachkonferenzen der Schule teilzunehmen oder deren paritätische Vertretung im wichtigen Schulgemeinderat, sondern gerade auch in den Bereichen gelebter Schulgemeinde. Um wie viel ärmer wäre unser Schulleben ohne die engagierte Mitarbeit vieler Eltern bei Schulveranstaltungen aller Art, sei es bei Schulfesten, Besinnungstagen, Gottesdiensten, Klassenfahrten, Skikursen, Exkursionen, Projekttagen, Theater- und Musicalaufführungen oder unseren Vortragsreihen, um nur einige Beispiele zu nennen. Unser Schulleben wäre nicht nur insgesamt ärmer, die Belastungen für die Kolleginnen und Kollegen

wären ohne die Unterstützung unserer Eltern um vieles höher, und manche der angeführten Veranstaltungen wären wohl in der bisher gewohnten Art nicht mehr durchführbar. Ein Beispiel sei indes besonders herausgestellt, zeigt sich doch gerade darin gelebte Schulgemeinde auf sehr nachvollziehbare Weise: unsere Wandertage! Wandertage sind natürlich auch an allen anderen Schulen vorzufinden, und doch unterscheiden sich die Wandertage an unserer Schule in ihren Abläufen wesentlich von denen an anderen schulischen Einrichtungen: unsere Wandertage finden nämlich seit geraumer Zeit nur noch an Samstagen statt, um damit den Eltern die Möglichkeit zu geben, mit ihren Kindern und den Klassenleitern gemeinsam auf Wanderschaft oder Fahrt zu gehen – ein Angebot, das von nicht wenigen Eltern begeistert wahrgenommen wird.

Folgerungen und Lehren aus PISA

Aus diesen Leitgedanken und Leitlinien heraus hat sich über die Jahre etwas entwickelt, was wir zwischenzeitlich für das große Plus an unserer Schule halten, nämlich dass das Peter-Breuer-Gymnasium nicht nur eine christliche Bildungsanstalt ist, sondern dass es sich als Schule zu einem Lebensraum weiter entwickelt hat, in dem tatsächlich so etwas wie Lebensgemeinschaft möglich zu sein scheint. Um diesen Aspekt näher zu verdeutlichen, ist es allerdings nötig, einen kurzen und zugegebenermaßen etwas überzeichneten Abstecher in die bundesdeutsche Schullandschaft zu machen.

Die öffentliche Schelte nach der Bekanntmachung der PISA-Studie⁶ ließ nicht lange auf sich warten und gipfelte in dem Begriff der „Bildungskatastrophe“. Die Schuldigen waren schnell gefunden: neben den Eltern vor allem die Lehrer! *Sind deutsche Schüler zu doof? – Deutschland muss nachsitzen! – Lehrer haben*

⁵ Vgl. hierzu: Kirchliches Amtsblatt für das Bistum Dresden-Meißen, 6. Jg., Nr. 104/1996 u. 105/1996.

⁶ Programme for International Student Assessment.

kein Interesse am Lernerfolg! – Warum Deutschlands Lehrer so schlecht sind?, das waren nur einige der Schlagzeilen, die durch den Medienwald rauschten. Wen interessierte denn in unserer schnelllebigen Zeit schon eine differenzierte und komplexe Analyse der wahren Ursachen der von den Medien ausgemachten Bildungskatastrophe? Während sich alle Verantwortlichen, ob Eltern-, Erzieher- oder Lehrerverbände hierauf beeilten, ihre Betroffenheit ob der PISA-Ergebnisse zu bekunden, kündigten die Kultusministerien Sofortmaßnahmen zur Behebung der erkannten Missstände an. So sehr diese Reaktionen verständlich waren, so sehr gehen sie aber auch in Teilbereichen in die falsche Richtung. Die entscheidende Voraussetzung für eine Genesung des kränkelnden Bildungspatienten Deutschland ist nämlich, dass die Gesellschaft endlich einmal den Stellenwert von Bildung erkennen und die oft unter schwierigsten Bedingungen geleistete Bildungs- und Erziehungsarbeit auch anerkennen muss – denn die Erwartungen von Eltern, Unternehmern, Politikern und Staat an die Schulen sind hoch. Während die einen wünschen, dass ihren Kindern die klassische Literatur als Grundlage der Bildung nahegebracht wird, wollen andere die Schüler mit Schlüsselqualifikationen ausstatten. Die nächste Gruppe appelliert an die Schulen, der Demokratieerziehung mehr Platz im Unterricht einzuräumen, worauf eine weitere Gruppe den Ruf nach mehr Medienkompetenz oder nach der Fähigkeit zu sinnvoller Wahrnehmung der Gestaltungsfreiräume erklingen lässt. Solche Erwartungen sind nicht nur hoch, sie gehen schlichtweg zu weit. Sie gehen vor allem auch deshalb zu weit, weil die Schule nicht auch noch gleichzeitig vollständig das kompensieren kann, was als Grundvoraussetzung für eine vernünftige Bildungsarbeit eigentlich woanders stattfinden müsste: Erziehung! Je weniger Eltern nämlich ihre Erziehungsaufgaben wahrnehmen, sei

es, weil sie überfordert sind, sei es, weil die Kleinfamilie zerfällt, sei es, weil einem Einzelkind die Geschwister fehlen, oder sei es gar, weil die gesellschaftlichen Verhältnisse keine vernünftige Erziehung mehr zulassen – je weniger sich also Erziehung an ihrem ursprünglichen Ort abspielt, desto lauter schallt der Ruf nach der erziehenden Schule. Nach einer Schule, die den Gegenpol zu Gewalt, menschenverachtenden Videos, Drogen oder Rechtsradikalismus da draußen bildet. Nach einer Schule, die Zielstrebigkeit, Disziplin und soziale Kompetenzen beibringt, wenn nicht gar die guten Manieren, die man – auch in Elternhäusern bisweilen – für überholte Sekundärtugenden hält. Wie sollen Schulen und Lehrer all dies bewerkstelligen können, wenn ihnen zugleich ein Image attestiert wird, das selten schlechter als heute war.

Dies heißt natürlich nicht, dass es an den Schulen in Deutschland nichts zu kritisieren und zu verbessern gäbe. Im Gegenteil! Neben den augenscheinlichen Fehlern und Versäumnissen im bis zur PISA-Studie vielgerühmten deutschen Bildungswesen gibt es nach meinem Dafürhalten aber zwei Bereiche, denen bis dato noch viel zu wenig Beachtung geschenkt wurde, obwohl sie die Eckpfeiler einer erfolgreichen Bildungsarbeit sind: das Vorhandensein eines spürbaren positiven *Klimas* einerseits und das Vorhandensein gesellschaftlich anerkannter *Werte* andererseits! Diese beiden Komplexe müssen aber nicht nur in der Schule, sondern auch und gerade in einer offenen Gesellschaft spürbar sein. Und beide Bereiche können letztlich nur dort an einer Schule funktionieren, wo der Konsens darüber zwischen Lehrern, Schülern und Eltern vorhanden ist.

Das Klima, in dem Bildung gedeihen und reifen soll, ist augenscheinlich sehr kalt geworden. Ist es nur ein Zufall, dass ein Lieblingswort der Jugendlichen *cool* ist, dass Lehrer sich oft zu Recht als *ausgebrannt* bezeichnen? Der Beg-

riff Klima bezeichnet nicht zufällig das Problem, um das es geht. Der Zustand der Bildung in Deutschland scheint manchmal mit dem Begriff der Kälte noch freundlich umschrieben zu sein. Statt des Miteinanders regiert das Neben- und Gegeneinander in der Schule, statt des Dialogs der Nekrolog auf ehemals bessere Zeiten – und zwar auf allen Seiten. Angesichts dieser allgemeinen Krisis erscheint es eher unwahrscheinlich, dass mit schnellen Reformen, so gut und ernst sie auch gemeint sein mögen, eine gesellschaftliche Wende hin zur Wertschätzung der Bildung und der damit verbundenen Bildungsarbeit erzielt werden kann.

Schule als Lebensraum und Lebensgemeinschaft

Die Schule soll bilden und auf das Leben vorbereiten; diese etwas abgewandelte Form des Lateinischen „*non scholae sed vitae discimus*“ würde wohl der Großteil der Menschen in unserem Lande unterschreiben. Bilden und auf das Leben vorbereiten, zwei elementare Aufgaben also, die unterstellen, dass die Schule ganz offensichtlich einen zentralen Stellenwert im Leben unserer Kinder und Jugendlichen einnimmt. Doch tut sie das wirklich noch? Wird die Schule nicht mittlerweile von vielen Schülerinnen und Schülern eher als Zwangsort wahrgenommen, in dem man am Vormittag notwendigerweise den Unterricht über sich ergehen lässt (wenn man ihn denn überhaupt noch über sich ergehen lässt), während sich das „wahre Leben“ an anderen Orten abspielt? Ist die Schule wirklich – wie manche Kritiker behaupten – zu einer Verwahranstalt verkommen, in der die Kinder und Jugendlichen einen wesentlichen Teil ihres Lebens absitzen müssen und in der man ihnen zwangsläufig auch noch Lehr- und Lerninhalte überstülpt, über deren berechtigten Sinn man in der Tat bisweilen ernsthaft diskutieren könnte?

Gibt es also keine richtigen Schüler mehr – oder provozierender gefragt: gibt es etwa keine richtigen Schulen mehr? Ich bin der Überzeugung, dass das Problem viel weniger mit der Hardware, sprich: überfrachteten Lehrplänen, Stundentafeln oder anderen äußeren Rahmenbedingungen der Institution Schule zu tun hat als vielmehr mit deren Software, sprich: dem Klima und der Atmosphäre an einer Schule und damit der Frage, wie man an einer Schule miteinander umgeht, also welchem Grundkonsens, welchen Werten man sich verpflichtet fühlt.

Eine von den Schülern ungeliebte Schule, an der man sich nicht wohl fühlt, kann kein förderlicher Lebensraum sein. Wie denn auch? Wo man sich nicht zuhause fühlt, wird man immer ein Fremder bleiben – und zwar sowohl gegenüber der Sache als auch gegenüber den Menschen. Für Schulen in christlicher Trägerschaft liegt die Folgerung, die sich daraus ergibt, klar auf der Hand: Die Arbeit der christlichen Schulen wird dort Erfolg haben, wo es gelingt, der herrschenden Gleichgültigkeit und der immer mehr um sich greifenden Kultur des Nebeneinanders und der schnellen Erfolge etwas Plausibles und Nachhaltiges entgegenzusetzen. Wärme, Mitmenschlichkeit und die Ehrfurcht vor der Schöpfung und damit auch vor dem einzelnen Geschöpf sind zum Beispiel solche christliche Werte. Was wäre das für eine Gesellschaft, wo man den Bruder im Bruder nicht mehr zu erkennen vermag?

Natürlich muss auch eine christliche Schule auf die Leistungsgesellschaft vorbereiten, und natürlich müssen auch in einer christlichen Schule entsprechende Leistungen verlangt und erbracht werden!

Und doch ist eine christliche Schule nicht nur eine Lernanstalt und Bildungseinrichtung im klassischen Sinne. Sie ist eben auch – und sie muss es nach meinem Dafürhalten immer mehr werden – ein Lebensraum und eine Lebensgemeinschaft aller an der Schule Betei-

ligten, d.h. von Schülern, Lehrern und Eltern, aber auch von all jenen, die nicht aus dem Schulalltag weg zu denken sind, wie z.B. Sekretärinnen, Hausmeister, Reinigungskräfte etc.! Auf die Grundvoraussetzungen, um dies zu erreichen, hat Pater Dr. Albert Ziegler S.J. hingewiesen:

Es ist keine Frage, dass eine christliche Schule viele Werte vermitteln soll: Werte des Wissens, der Kunst, der Erfahrung. Es ist ebenfalls keine Frage, dass eine christliche Schule solche Werte ganzheitlich zu vermitteln sich bemühen sollte. Aber es sollte keine Frage sein, dass in der Mitte des Bemühens der sittliche Wert stehen muss, denn:

Der sittliche Wert ist jene Gewissenhaftigkeit, dank der ein Mensch in Gottes Güte besteht, weil er sich und den anderen gut tut⁷.

Den anderen gut tun, weil man damit sich selbst gut tut, sind folglich Grundvoraussetzungen für eine gelingende Lebensgemeinschaft im Lebensraum Schule. In dem Maße, in dem es also einer Schule in christlicher Trägerschaft gelingt, diesen Lebensraum im Verbund mit den Erziehungsberechtigten zu verwirklichen, wird sich auch im hohen Maße der Erfolg für den Nachwuchs einstellen, weil Schule anders wahrgenommen und tagtäglich auch als Lebensgemeinschaft fühlbar,

spürbar und erlebbar wird. Dass Schule ein förderlicher Lebensraum und eine frohe und bejahende Lebensgemeinschaft sein kann, beweisen u.a. die alljährlichen Erfolgsergebnisse unserer Schüler auf den vielfältigsten Gebieten. Gerade auch die herausragenden Akzeptanz- und „Wohlfühlwerte“ unseres Gymnasiums bei unseren Eltern und Schülern wurden durch eine groß angelegte Befragung bei Eltern und Schülern durch die Stiftung Christliche Privatschulen belegt⁸. Diese Akzeptanz kann aber nur da gelingen, wo sich das Bewusstsein um das Gemeinsame wie ein roter Faden durch alle Bereiche schulischen Zusammenlebens zieht, wo also in der Tat der Lebensraum Schule auch gleichzeitig gelingende Lebensgemeinschaft Schule sein kann. Um dies umzusetzen, bedarf es auch der Mitwirkung bzw. der praktischen Teilhabe der Eltern am Schulleben. Neben den oben erwähnten äußeren Rahmenbedingungen (besondere Mitwirkungsrechte des Schulvereins) geht es entscheidend um die inhaltliche Ausgestaltung – und damit sind wir wieder beim Beginn unseres Gymnasiums: die Eltern wollten das Peter-Breuer-Gymnasium, weil es ein Stück „anders“ als die staatlichen Gymnasien sein sollte. Diesem „Anderssein“ fühlen wir uns als Schule weiterhin verpflichtet!

⁷

P. Albert Ziegler SJ, unveröffentlichtes Manuskript, vorgelesen im Rahmen der schulinternen Lehrerfortbildung durch die Stiftung Christliche Privatschulen, 2001

⁸

Vgl. dazu die „Ergebnisse der Eltern- und Schülerbefragung“ sowie weitere Informationen auf unserer Homepage unter www.pbgym.de.

Die Schule der Zukunft – Elternvisionen

Die kritischen Stimmen zu Schule und Erziehung häufen sich. Das Unbehagen an der Schule war noch nie so groß wie heute, und die Unzufriedenheiten äußern sich bei Lehrern, Eltern und Schülern gleichermaßen. Ebenso türmen sich wohlgemeinte Veränderungs- und Verbesserungskataloge, und vor allem die Ideen und Konzepte der sog. Reformpädagogen¹ haben Hochkonjunktur. Die lange Negativliste wie die zahllosen Melioritätsvorschläge könnten einen jeden redlichen Denker und Schreiber dazu verführen, seinen Griffel möglichst schnell wieder hinzulegen. Damit dürfte es aber nicht getan sein, weil in einer komplexen Industriegesellschaft, in der wir leben, Umbruch und Wandel keine Fremdwörter sind, sondern die normale, manchmal vielleicht sogar harte Realität. Also schulern wir neu: Das *Geschäft* der Schule, Erziehung und Bildung ist, wie bekannt, nicht neu, aber, auch eine Binsenweisheit, sie müssen in jeder Zeit neu und anders gestaltet werden. Die Wenden und Veränderungen in unseren Tagen bringen überdies eine Schnelligkeit und damit ein *Verfallsdatum* ins Spiel, dem wir uns ebenfalls stellen müssen. Daher hier der Versuch, zunächst vier zentrale Funktionen der Schule kurz zu skizzieren, dann die Fehlformen, anschließend einige Verbesserungsvorschläge für das Lehrer-Eltern-Verhältnis, um schließlich einen Zielpunkt anzugeben, wohin sich die Schule weiterentwickeln könnte – aus der Sicht von Eltern, die das Beste für ihre Kinder wollen, aber manchmal, wodurch auch immer bedingt, den schulischen Gesamtrahmen zu eigenkindorientiert sehen.

¹ Böhm, W., Oelkers, J. (Hrsg.), Reformpädagogik kontrovers, Würzburg 1995.

1. Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule

Folgt man der Analyse von Soziologen und Erziehungswissenschaftlern, so besteht die wichtigste Funktion schulischer Erziehung darin, die bestehende Gesellschaft zu reproduzieren. Jede nachwachsende Generation wird durch den Stempel der überkommenen Bildungsgüter geprägt sowie durch Erziehung und Tradition gestaltet. Im einzelnen lässt sich die Reproduktionsfunktion der Schule unter vier Aspekten betrachten:

a. Die Aufgabe der Qualifikation

Die Schule hat die Funktion, dem Nachwuchs Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln und ihn in den Stand zu setzen, den Anforderungen des Beschäftigungssystems genügen zu können. Die Qualifikationspalette umfasst Kulturtechniken wie Rechnen, Schreiben, Lesen und Computer bedienen (?), aber auch Tugenden wie Pünktlichkeit, Fleiß, Ordnung und Ausdauer. Hierher gehören ebenso die in letzter Zeit immer wieder geforderten Schlüsselqualifikationen: Sozialkompetenz, Teamfähigkeit, Flexibilität und Mobilität – um nur einige zu nennen.

b. Die Aufgabe der Selektion und Allokation

Zunächst eine kleine sprachliche Anmerkung: Der Begriff Selektion ist denkbar schlecht gewählt, weil er neben dem Zutreffend-Gemeinten auch Assoziationen zu physischem und psychischem Ausradieren von Menschen weckt. Die deutsche Übersetzung des Fremdwortes mit Auslese ist auch nicht wesentlich besser. Wie wäre es mit der Eindeutigung Verteilung von Chancen?

Unsere modernen Gesellschaften sind bekanntlich arbeits- und funktionsteilig organisiert, will heißen, dass die begehrten beruflichen Positionen knapper und die weniger begehrten leichter zu haben sind. Die Schule mit ihren verschiedenen Abschlüssen hat die Aufgabe, die Schüler und Schülerinnen mit den unterschiedlichen Qualifikationen in diesen Verteilungsprozess chancengerecht einzugliedern und sie an einem angemessenen Platz im Beschäftigungssystem zu *verorten* (Allokation). In einer Demokratie kann dies nur durch erbrachte Leistungen geschehen und nicht etwa durch Herkunft, Religion oder gar Partei.

c. Die Aufgabe der Integration und Legitimation

Jede Gesellschaft beruht auf einem Netzwerk von Gesetzen, Normen, Werten, Überzeugungen und Gebräuchen, wodurch das Ganze zusammengehalten wird. Loyalität gegenüber Gesellschaft und Staat ist daher ein wichtiges Erziehungsziel der Schule. Sie muss Integration stiften und den Einzelnen in das Geflecht der Allgemeinheit einbinden. Sie muss aber auch diese Werte und Prinzipien legitimieren, d.h. ihre Gültigkeit und Verbindlichkeit begründen und immer wieder rechtfertigen.

d. Die Aufgabe der Kulturüberlieferung

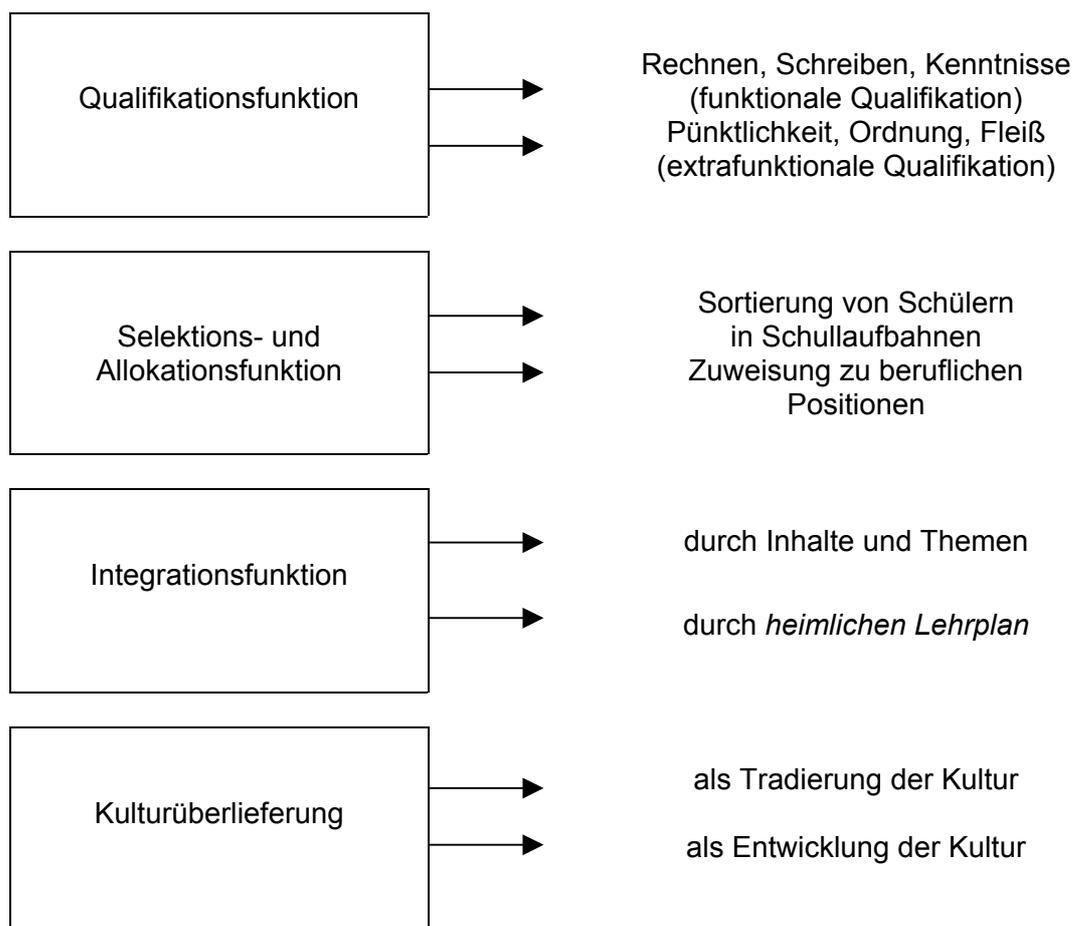
Die schulische Kulturüberlieferung soll nicht nur rückwärts gewandt verstanden werden, sondern sich durch das kulturelle Verweben der Generationen in Richtung Fortschritt bewegen, kulturelle Identität stiften und weiterentwickeln. Einer der Väter der deutschen Pädagogik, der Philosoph und Theologe Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher, hat diese Aufgabe der Schule auf den einfachen Nenner gebracht, sie habe die bestehende Kultur sowohl zu *erhalten* als auch zu *verbessern*².

ern². Eine nur konservative Schule wäre zu starr und zu wenig zukunftsgerichtet, eine um jeden Preis progressive Schule wäre zu instabil und verlöre leicht ihre notwendige Fundierung in der Tradition und in der Gegenwarts-kultur. Schleiermachers Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt hat diesen Gedanken differenziert und auf die Gestaltung des Schulwesens hin konkretisiert. In seinen beiden berühmten Schulplänen, dem Königsberger und dem Litauischen, weist er der Grundschule schlicht die Einführung in die elementaren Kulturtechniken zu, um den Heranwachsenden unterrichtsfähig zu machen, der eigentlichen Schule (heute der Sekundarstufe entsprechend) kommt es zu, das Lernen zu lernen, um auf der dritten Stufe – dabei hat Humboldt die Universität vor Augen – den Studenten in den Stand zu setzen, die Kultur nicht nur rezeptiv aufzunehmen, sondern produktiv hervorzubringen. Humboldt geht dabei sogar so weit zu sagen, der Student habe die Wissenschaft nicht zu konsumieren, sondern sie in der Zusammenarbeit mit seinem Lehrer neu zu schaffen.

Die vier gesellschaftlichen Funktionen der Schule hat Herbert Gudjons³ in einer übersichtlichen Skizze dargestellt:

² Fuchs, B., Schleiermachers dialektische Grundlegung der Pädagogik. Klärende Theorie und besonnene Praxis, Bad Heilbrunn 1998.

³ Gudjons, H., Pädagogisches Grundwissen, Bad Heilbrunn ² 1994, S. 243.



2. Fehlformen der Schule

Rainer Winkel hat in seiner treffsicheren, ein wenig karikierenden, dann aber wieder poetisch bis märchenhaft klingenden Sprache fünf Fehlformen der Schule aufgezeigt. In zwei verschiedenen Veröffentlichungen¹ benennt er die defizitären Schulformen unterschiedlich. Wir folgen hier der jüngeren Analyse, verweisen aber manchmal auf die früheren, weil pikantere Begriffe. Die Schule könne sein ein *Aquadrom*, ein *Warenhaus*, eine *Festung*, eine *Kaderschmiede* oder eine *Sterbeklinik*. Die

¹ Winkel, R., (1991), Politik und Pädagogik – oder: Wem gehört die Schule?, in: E. Meyer, Ders. (Hrsg.), Unser Ziel: Humane Schule. Entwicklung, Praxis, Perspektiven, Hohengehren 1991, S. 37-51, hier: S. 42-44. Ders. (1997), Theorie und Praxis der Schule. Oder: Schulreform konkret – im Haus des Lebens und Lernens, Hohengehren 1997, hier: S. 109-114.

gut gewählten Bezeichnungen erschließen sich dem Betrachter recht schnell, und man erkennt, dass hinter der Schule als *Aquadrom* mehr der Spaß steht, die Schule eben eher als Freizeitcenter denn als Ort anstrengenden Lernens gesehen wird. Für jeden Typus der Fehlformen hat er ein charakterisierendes, lateinisches Epitheton in Verbindung mit dem Wort *homo* entwickelt; hier: *homo otiosus*.

In den Schulen nach Art eines Warenhauses orientiert man sich am Markt: Die Nachfrage bestimmt das Angebot und dieses die Nachfrage – und so fort, Der Lehrer ist der Verkäufer, der Schüler der Verbraucher; beide sind an Wissen und Können interessiert, weil sich ja, umgangssprachlich formuliert, die

Schulbildung bezahlt machen soll. Neben dem Stichwort *Warenhaus* böte sich auch – sit venia verbo – der Begriff *Lernfabrik* an: homo consumens.

Mit der Schule als Festung sind jene gleichsam als Bollwerke beschrieben, die sich gegen ein zu starkes Draußen behaupten wollen. Diese wollen abschirmen, ziehen Gräben oder errichten Trutzburgen. Manches Landeserziehungsheim oder auch diese oder jene Waldorfschule mag hier als Beispiel gelten. Der homo contemplans ist das Ideal: „Er betreibt *seine* Bildung, nicht seine *Bildung*“². Die jeweils individuelle Seite steht im Vordergrund; zwar werden viele Wissensbestände begierig aufgenommen und verarbeitet, aber ausschließlich zum Zweck des eigenen Gedeihens.

Bei dieser Schulcharakterisierung (Kaderschmiede) schrillen die Alarmglocken am lautesten, weil sich bestimmt keine einzige Schule dieses Epitheton de-ornans an den Hausgiebel nageln möchte. Dies ist auch richtig. Dennoch kennen wir Schulen, in denen der Geist des *Volksdeutschen*, des *Parteigenossen*, des *Antimilitaristen* oder des *Scientologen* herrscht und vielleicht auch die Ökologie oder die klassenlose Gesellschaft das non-plus-ultra sind. Die Lehrer sind als Betriebskampfgruppe organisiert, die Schüler als Brigade, die Eltern als Kollektiv, und am Horizont tauchen Paradiese auf – mal Chile, mal Nicaragua und mal Irak und Iran. Solche Schulen bevorzugen klare Eindeutigkeiten. In milderem Licht getaucht, fällt einem solchen Schultyp „die Aufgabe zu, in der heranwachsenden Generation das Potential gesellschaftlicher Veränderung hervorzubringen“, schrieb 1968 (!) ein bedeutender Erziehungswissenschaftler³, und, wie sich viele erinnern, zollten

² Ebd., Winkel (1997), S. 111.

³ Mollenhauer, K., *Erziehung und Emanzipation*, München 1968; hier: S. 67.

ihm bekannte Politiker, Magazine, ja große Gesellschaftsteile begeisterten Beifall: homo politicus.

Auch der Begriff *Sterbeklinik* für eine Schule tut weh. Aber andererseits muss man Beobachtungen und Sachverhalt ein wenig überspitzt bezeichnen, damit man mit seiner Analyse das Ohr oder Auge seiner Zeitgenossen erreicht. In diesen Schulen macht sich Verzagtheit und Resignation breit. Das Burnout-Syndrom wird kultiviert und das Leid der ganzen Welt in das ach so kleine Klassenzimmer hereingeholt. Alles Neue ist in der Regel vom Übel, und die Reform der Schule besteht in der standfesten Verhinderung von Schulreform; der homo desperatus hat in diesen Schulen das Sagen.

Nun räumt Rainer Winkel selbst ein, dass es die soeben beschriebenen Schulformen in *Reinkultur* nicht gibt und selbst in jeder Form mehr als ein Quäntchen vernünftiger Schulkonzeption steckt. Sein Anliegen mit den in gewisser Weise überzogenen Charakterisierungen scheint es aber zu sein, den schulpädagogischen Analytiker zu der Frage zu führen, von welcher grundsätzlichen Einsicht aus, von welchem generellen Fundament aus Schule entwickelt und gestaltet werden sollte. Und keinen Geringeren als Jan Amos Comenius, den Wilhelm Dilthey (1833-1911) den größten pädagogischen Kopf Europas genannt hat – nota bene: sogar vor der Entdeckung (erst 1935 in Halle an der Saale) des Comenianischen Universalwerkes „*De rerum humanarum emendatione consultatio catholica*“ -, benennt Winkel zum Kronzeugen, nämlich dass Comenius die Schule als Werkstatt des Menschen bezeichnet habe. Wir zitieren den schon klassisch gewordenen Satz vollständig, wobei endlich auch einmal belegt werden soll, dass dieser stets so zitierte Satz in *dieser* Weise gar nicht so geschrieben wurde; vielmehr stehen die Signalworte *scholae* und *officinae* in einem sprachlich gut formu-

lierten A.c.I.: „Scholae sunt humanitatis officinae nimirum efficiendo, ut homines vere homines fiant“ (Didactica Magna, Kapitel 10, Nr. 3). Zu deutsch: „Die Schulen sind Werkstätten der Menschenbildung, indem sie zweifelsohne bewirken, dass Menschen wahrhaft Menschen werden.“ Das hauptsächliche Ziel der Schule ist also die Bildung der Schüler. Überdies sind Wissen und Können so zu entwickeln, dass sie den jungen Menschen zunehmend eigenständig in die Lage versetzen, gegenüber den Mitmenschen, den Sachen und sich selbst richtig zu urteilen und zu handeln. Die Schule ist der Ort des Bildens und Erziehens, des Lernens und Lehrens, und dieses, um noch einmal Comenius zu zitieren, „omnes omnia omnino“ – also allen Menschen das Ganze von Grund auf zu vermitteln.

3. Im Mittelpunkt: Die Person

Aus den dargelegten soziologischen Schultheorien haben wir gelernt, dass die Schule als eine primär gesellschaftliche Einrichtung die Stabilisierung und zugleich die Verbesserung der Gesellschaft zu leisten hat, also der Makrokosmos der Allgemeinheit steht im Vordergrund. Der Mikrokosmos des Individuums ist uns durch Comenius nahegelegt worden. Die Person des Schülers rückt stärker in den Mittelpunkt, ihr gilt das pädagogische Nahverhältnis zwischen Erzieher und Educandus.

a. Das naturalistische und soziologistische Modell

Der Gedanke der Person ist zunächst deutlich abzuheben von einem Verständnis des Menschen als ausschließlich durch die Natur bestimmtem Individuum wie von seiner Sicht als gesellschaftlichem Rollenspieler. Wird der Mensch – einer Dreigliederung Pestalozzis gemäß – als Werk der Natur gesehen, so trägt das Neugeborene alles in sich, dessen es zu

seiner Menschwerdung bedarf. Den Vorgang der Humanisation muss man sich dann als einen Prozess der Ausfaltung oder der Entwicklung vorstellen. Wählt man eine bildhafte Metapher, so kann man an ein vollgeschriebenes Blatt denken, das eingewickelt ist – im Bilde: noch nicht aufgewickelt – und im Lauf der *Entwicklung* ausgerollt wird. Sieht man das ausgewickelte Blatt vor sich, so steht auf dem Blatt nichts, was nicht auch schon in seinem eingewickelten Zustand gestanden hätte. Entwicklung heißt also: nur sichtbar machen, was schon immer – also ab ovo – da war.

Als gesellschaftlicher Rollenspieler wird der Mensch von der Gesellschaft bestimmt, in die er hineingeboren wurde. Quasi als Tabula rasa kommt er auf die Welt, und es ist die Gesellschaft, die im Laufe der Sozialisierung des Menschen diese Tabula rasa mit ihren Erwartungen, Ansprüchen, Regeln, Rollen usw. beschreibt. Erziehung ist also nicht wie in dem naturalistischen Modell die Entfaltung bzw. Entwicklung des im Menschen Angelegten, sondern die Erziehung schafft – wie der französische Soziologe Emile Durkheim formuliert – im Menschen überhaupt einen neuen Menschen. Der Mensch wird nach dieser soziologistischen Sicht nicht zum Menschen, indem er sich entfaltet – wie das Blatt Papier ausgerollt wird –, sondern der Mensch wird zum Menschen, indem die Gesellschaft an ihm ihr Werk verrichtet. Werte, Normen, Regeln und Kenntnisse der Gesellschaft werden auf das leere Blatt, die Tabula rasa, geschrieben, und der Heranwachsende verleibt sie sich ein: Das Einverleiben der kollektiven Normen und Regeln wird gedacht als Verinnerlichung, als Internalisierung, d.h. als Lernen des Individuums. Gelernt werden soziale Rollen, und es sind just diese sozialen Rollen, welche den Menschen dann als Rollenträger zum sozialen Wesen machen.

b. Die personalistische Perspektive

Mit dem personalistischen Denken verhält es sich demgegenüber wesentlich anders. Winfried Böhm⁴, der in Deutschland gewiss zu den profiliertesten Vertretern einer personalistischen Pädagogik gehört, wertet die sozialen Funktionen der Schule ebenso wenig ab wie er die psychologischen Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung in der Schule gering schätzt. Beides aber, die gesellschaftlichen Voraussetzungen sowohl als auch die psychologischen Bedürfnisse erscheinen bei ihm – aus einer strikt personalistischen Perspektive betrachtet – lediglich als die (von außen gesetzten) Bedingungen von Erziehung und Bildung, während ihr eigentlicher Grund in der menschlichen Person selbst zu suchen ist, Schule und Erziehung mithin von der menschlichen Person her begründet und gestaltet werden müssen, sofern es sich bei ihnen um *pädagogische* Veranstaltungen und Maßnahmen und eben nicht nur um gesellschaftliche Funktionen oder psychologische Handlungsstrategien drehen soll. Von der menschlichen Person als Grund pädagogischen Handelns ausgehen, heißt in erster Linie, sich der – wie der Würzburger Philosoph Rudolph Berlinger zu formulieren pflegte – *triadischen Architektur* des Menschen bewusst zu werden, also jener bereits von Augustinus mit aller nur erdenklichen Klarheit herausgearbeiteten dreifältigen Verknüpfung von esse-nosse-velle, von Sein-Wissen-Wollen, aus der die drei abermals innig ineinander verflochtenen Grundcharakteristika der Person hervorgehen: Vernunft, Freiheit und Sprache. In der Böhmischen,

⁴ Zur personalistischen Pädagogik grundlegend und umfassend: Böhm, W., Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem, Würzburg² 1995. Ders., La educación de la persona, Buenos Aires 1982. Ders., Männliche Pädagogik – weibliche Erziehung?, Innsbruck-Wien 1989. Ders., Was heißt christlich erziehen?, Würzburg 1992. Ders., Entwürfe zu einer Pädagogik der Person, Bad Heilbrunn 1997. – Siehe dazu auch das von Winfried Böhm übersetzte Buch des italienischen Pädagogen Giuseppe Flores d'Arcais: Die Erziehung der Person. Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie, Stuttgart 1991.

aus der kritischen Rezeption der frühchristlichen Persontheologie heraus entfalteteten philosophisch-pädagogischen Theorie der Person werden jene drei Grundcharakteristika als dem Menschen von seinem Schöpfer eingestifteten *Möglichkeiten* (potentia) verstanden, die der Mensch, indem er sich von dem Bilde (biblisch: imago), das er immer schon ist, zu dem Bilde, das er *aktuell* (actus) werden soll, *bildet* und gestaltet, zu aktuieren (actus) hat, um so in seiner *Bildung* jenes Bild (biblisch: similitudo) zu erreichen, das ihn seinem Schöpfer immer ähnlicher werden lässt. Der Mensch als Person begreift sich nicht von seiner Bestimmtheit (determinatio), sondern von seiner Bestimmung (destinatio) her, genauer von seiner Berufung zur Selbstbestimmung.

Aus einem so weit gespannten (theologisch-philosophisch-anthropologischen) Horizont heraus gewinnt Böhm ein ebenso faszinierendes wie allgemeingültiges Verständnis von Bildung und Erziehung, das alles das als erzieherisch wertvoll und pädagogisch legitimiert erscheinen lässt, was den Heranwachsenden in jedem Augenblick und mit jeder erzieherisch-unterrichtlichen Maßnahme immer *vernünftiger, freier und kommunikativer* zu werden gestattet. Auf die methodische Seite hin ausgelegt, stehen diese Mittel und Wege einer personalistischen Erziehung zur Verfügung: die Eltern und Lehrer als Repräsentanten von Werten, das Voraugenstellen von Beispielen gelebten Lebens, gelungenen ebenso wie misslungenen Lebens, und vor allem der argumentative Dialog zwischen allen an der Erziehung beteiligten Akteuren: Eltern-Kinder, Lehrer-Schüler, Schüler-Zögling, aber auch zwischen diesen einzelnen Gruppen. Für eine am Muster der Technik orientierte Erziehungswissenschaft mögen diese drei methodischen Möglichkeiten schwach und wirkungslos erscheinen. Dem wäre jedoch sofort entgegenzuhalten, dass ihre Stärke nicht aus ihrer gelenkigen Operationalisierbarkeit und nicht aus ihrer berechenbaren Wirkung und

Effektivität herrührt, wohl aber aus ihrer Angemessenheit gegenüber dem Menschen als Person. Damit tragen diese drei methodischen Formen der Grundparadoxie allen Erziehens Rechnung, die einer Erkenntnis des späten Pestalozzi zufolge darin besteht, dass Erziehung im Letzten immer etwas im Menschen bewirken will, was von außen überhaupt nicht bewirkt werden kann.

Damit bezeichnet Böhms personalistische Erziehungs- und Schultheorie, bisher leider erst implizit vorgelegt und noch nicht explizit, genau jene Kriterien, nach denen eine Erziehung und eine Schule *pädagogisch* und eben nicht nur soziologisch und/oder psychologisch beurteilt und bewertet (und entsprechend *evaluiert*) werden kann.

c. Person, Schule, Eltern

Es dürfte aus dem bisher Gesagten hervorgehen, dass die Elternvision einer besseren Schule die gesellschaftlichen Anforderungen ebenso wenig vernachlässigen und ausklammern kann wie die individuellen Entwicklungsbedürfnisse des Kindes. Aus der Vergegenwärtigung einer personalistischen Erziehungs- und Schultheorie heraus drängt sich aber unweigerlich die Einsicht auf, dass weder eine rein gesellschaftliche noch eine nur individualistische Sicht von Erziehung und Schule ausreichen und den elterlichen Vorstellungen gerecht werden können. Wenn wir uns an den Philosophen Immanuel Kant erinnern, dann war er es, der weder den Eltern noch den Herrschenden zutraute, eine umfassende Vision von Erziehung und Schule gewinnen zu können; den einen ginge es nur darum, dass aus den Kindern etwas Ordentliches werde, den anderen darum, dass aus ihnen nicht zu viel werde.

Dieser Mahnung des großen Philosophen eingedenk, tun Eltern wohl gut daran, sich an einer überzeugenden und umfassenden Er-

ziehungs- und Schultheorie zu orientieren und nicht – quasi amateurhaft – in dem in unserer komplexen Gesellschaft immer komplizierter und undurchschaubarer gewordenen Handlungsfeld der öffentlichen Erziehung herumzuwildern. Das nimmt ihnen nicht das geringste Quäntchen an Verantwortung weg, das ihnen kraft der Naturordnung ebenso wie nach dem Gesetz zusteht und das sie an niemanden – weder leichtfertig noch unbedacht – abtreten dürfen.

Nur so viel oder so wenig sei vorweg gesagt: Der archimedische Punkt, an dem sich die Elternvision im ganzen und in allen Einzelheiten auszurichten hat, ist das fundamentale Verständnis des Menschen als Person. Das *punctum saliens* ist dabei, dass aus dieser Sicht nicht nur die Eltern, sondern in dem gleichen Maße die Lehrer und die Schüler als Personen ernst genommen werden: die Lehrer als mündige und aufgrund ihrer pädagogischen Vernunft, Freiheit und Verantwortung selbstständig und selbstverantwortlich handelnde Erzieherpersonen und die Schüler als – wenn auch aufgrund ihrer psychologischen, sozialen und intellektuellen Bedingungen – noch in hohem Maße *potentielle (mögliche)*, aber mit jedem Erziehungsakt schrittweise immer mehr *aktuelle (wirkliche)*, d.h. ihre Vernunft, Freiheit und Sprache eigenständig und eigenverantwortlich gebrauchende Subjekte. Die aus Eltern, Lehrern und Schülern gebildete *Erziehungsgemeinschaft* kann sich dann nicht anders darstellen denn als eine echte *communio personarum*, als eine Gemeinschaft vernünftig, frei und kommunikativ handelnder und (vor allem) miteinander handelnder Personen.

Wenn wir uns im folgenden darum bemühen, mit einigen groben Strichen die Skizze einer solchen Elternvision von Schule zu zeichnen, dann orientieren wir uns als Eltern an einer solchen personalistischen Erziehungs- und Schultheorie, ohne dass wir diese hier im einzelnen referieren könnten, und wir tun es oh-

ne den Anspruch, ein in allen Teilen ausdifferenziertes und fein ausschattiertes Bild von Schule entwerfen zu wollen. Die folgenden Gedanken sind daher mehr als praktische Anregungen und punktuelle Hinweise zu verstehen denn als ein ausgearbeitetes theoretisches Schulkonzept, mithin eben als eine *Vision*.

4. Aspekte einer Elternvision von Schule

Am 2. Februar 1994 hat die Kommission 3 „Bildung und Kultur“ des Zentralkomitees der deutschen Katholiken die Erklärung „Schule – ihr Auftrag in der sich verändernden Gesellschaft“ verabschiedet. Neben der Beschreibung des Wandels der Familie, der religiösen Dimension in der schulischen Erziehung, des Lehrer-Schüler-Verhältnisses, des Schulbaus und des Umgangs mit der nicht-schulischen Zeit nehmen die Anforderungen an das Profil der Schule den breitesten Raum in dieser Dokumentation ein: Erziehung zu Entscheidungsfähigkeit und Konsensbereitschaft, Respekt vor der Meinung des anderen, Hinführen zu sozialem Handeln, Stärkung der Bindungsfähigkeit, Lernen in Zusammenhängen und *Erziehungspartnerschaft*. Gerade bei dem letzten Punkt wird, völlig zu Recht, ein großes Defizit in der gegenseitigen Information und Kooperation von Eltern und Lehrern bzw. Lehrerinnen konstatiert. Das Entwickeln von Konzepten dieser Erziehungspartnerschaft wird angemahnt, und es scheint uns, dass wir hier den ersten Punkt dessen haben, was man mit dem Wort *Wunschvorstellung*, vielleicht sogar mit *Vision* der Eltern gegenüber der Schule umschreiben kann. Als einzelne Bestimmungselemente einer Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule könnte man folgende nennen:

a. Abbau gegenseitiger Angst

Weit verbreitet ist die Auffassung, dass Lehrer und Eltern sehr ängstlich bis aggressiv mit-

einander umgehen, weil ein jeder oft seine eigene Blickrichtung vom anderen missverstanden fühlt. Fast schon einem versteinerten Topos gleich spricht die Elternseite gerne diesen Satz: „Wenn ich mich beim Lehrer beschwere, muss unser Kind das büßen.“ Von der Lehrerseite hören wir umgekehrt: „Ich lasse mir doch von den Eltern meinen Unterricht nicht vorschreiben.“ Diese *Gedankenführung* habe ich selbst einmal mit folgendem Satz *untermauert* erhalten: „Die Eltern sind der natürliche Feind des Lehrers.“ Alle drei Aussagen sind angreifbar bis falsch, dennoch nicht unrealistisch. Von daher muss es also heißen, da es sich offensichtlich um wiederkehrende Erkenntnisse und Äußerungen handelt, das Kommunikationsklima zwischen Schule und Elternhaus genauer zu untersuchen und einer Verbesserung zuzuführen. Welche Möglichkeiten bieten sich an?

b. Aufbau eines Kommunikations- und Kooperationsklimas

a.a außerschulisch

Als Einstieg fallen einem zunächst die gesetzlich vorgesehenen Möglichkeiten wie Elternbeirat (in verschiedenen Bundesländern Schulpflegschaften genannt), Elternabende und Elternsprechtage ein. Abgesehen davon, dass alle drei *Veranstaltungen* wesentlich abwechslungsreicher und kreativer gestaltet werden könnten (z.B. Elternsprechtage zum Familientag erklären, also Verwandte und Freunde mit einladen; einen Imbiss reichen; längere Wartezeiten vor den Sprechzimmern der Lehrer durch eine Ausstellung, Literaturschau oder Film verkürzen), reichen diese Maßnahmen nicht aus. Nach meiner Überzeugung sitzt die Angst vor offener Meinungsäußerung tiefer, d.h. es gilt die Frage zu stellen: Mit welchem Verhalten breche ich auf Lehrerseite und mit welchem auf Elternseite diesen Teufelskreis auf? Ein oben eingeführter Begriff personalistischen Denkens war der

argumentative Dialog. Genau hier wäre er angesagt, und zwar nicht verstanden als ein einmaliges, womöglich noch durch schriftliche Vorladung des Lehrers oder Schulleiters verfügt, sondern als ständiger Austausch von schulischen und pädagogischen Gedanken. Führen wir diese Überlegungen weiter, erscheint wahrscheinlich bei jedem schnell das Menetekel an der Wand: Dies ist zu umfangreich, angesichts der großen Klassenfrequenzen kaum realisierbar und daher ein ungeeigneter Vorschlag. Dieses Gegenargument sticht in gewisser Weise, überzeugt jedoch letztendlich nicht. Um die Mitte zwischen übertriebenem Dauergerede und verängstigter Sprachlosigkeit zu finden, muss man nach vielfältigeren Begegnungsmöglichkeiten zwischen Lehrer- und Elternschaft suchen. Kennen sich nämlich Lehrer und Eltern aus *friedlichen* Treffen, ist bei Konflikten von vornherein die Brücke des Verstehens stabiler. Es fällt leichter, in strittigen Fragen partnerschaftlich miteinander umzugehen, wenn man das Miteinandersprechen gepflegt hat und sich kennt. Es ist hilfreich, wenn die Schulleiter und Lehrer auf die Eltern zugehen und ihnen signalisieren, dass sie eine Zusammenarbeit ausdrücklich wünschen. Apropos *Begegnungsmöglichkeiten*; hier ein Angebot: Elternbriefe, Abendveranstaltungen, Wochenendseminare, Gottesdienste, Ausflüge, Kirchen- und Klosterbesichtigungen, Betriebs- und Museumsbesuche, Natur- und Kunstdenkmäler in der näheren und nächsten Umgebung. Das *Geschäft* ist mühsam, ja beschwerlich bis aufreibend. Natürlich bedarf die innere wie äußere Vorbereitung einer der genannten Maßnahmen sehr viel Kraft und Zeit. Die äußere Vorbereitung vor Ort, Zeitpunkt, Führer u.a. erschließt sich dem möglichen Organisator schnell. Was ist aber mit *innerer Vorbereitung* gemeint? Überwindung einer gewissen Furcht, nicht als *Geschäftlhuber*, Phantast oder Wichtigtuer zu erscheinen; die Befürchtung, einen Flop zu landen, weil z.B. von 28

eingeladenen Klassen-Elternpaaren nur sechs Personen kommen; die Angst, durch unbedachte Formulierungen zuviel Einblick in eigene Familien- und Erziehungssituationen zu gewähren; tief sitzende erzieherische Resignation, weil mancher pädagogische Versuch bereits missglückt ist, usw. Alles Stichworte und Sachverhalte, die erhebliche Hemmschwellen auf dem Weg zu mehr Erziehungspartnerschaft in Elternhaus und Schule sein können.

b.b innerschulisch

In einer jeden Schule spielen Unterrichtsprozesse, -inhalte, -ziele sowie -methoden, aber auch Lernen, Schulleistungen verschiedener Art und Werte eine nicht zu übersehende Rolle. Um die wünschenswerte Kommunikation und Kooperation zwischen Eltern und Lehrern auf der unmittelbaren, unterrichtlichen Ebene zu betrachten, soll hier an zwei Beispielen die Zusammenarbeit exemplifiziert werden, oder anders ausgedrückt: In dem einen Beispiel zeigt sich die Grenze auf Seiten der Eltern, in dem anderen auf der der Lehrer.

Das erste Beispiel: Eltern eines geistig behinderten Kindes wünschen seine Einschulung in der nahegelegenen Grundschule; sie beanspruchen dafür zusätzliches Betreuungspersonal und wollen an der Entscheidung beteiligt sein, wenn der Grad der Behinderung ihres Kindes festgelegt wird, d.h. sie wollen neben dem Schulrat, Lehrer und Psychologen eine Stimme für (oder gegen) ihr Kind abgeben. Wo verläuft hier die Scheidelinie?

Nach meinem Verständnis können weder die Eltern noch ein Elternngremium, etwa der Elternbeirat der betreffenden Grundschule, an der Entscheidung über den Grad der Behinderung des Kindes beteiligt werden. Die subjektive Befangenheit ist so groß, dass kaum ein gerechtes Urteil zustande kommt. Fernerhin dürfte ihnen der Vergleichsmaßstab fehlen. Auch sei nüchtern festgestellt, dass in jeder Schule – wir verlassen ganz kurz unser

selbstgewähltes Beispiel - zwischen Lehrern, Schülern und Eltern ein Gefälle in vielfacher Hinsicht besteht, so dass in der Regel das gleiche Niveau aller drei Partner selten erreicht wird. In unserem Fall, selbst wenn Mutter oder Vater Schulpsychologen wären, haben sie kein Recht und es kann ihnen auch nicht zugestanden werden, an der Entscheidung mitzuwirken. Etwas anderes ist es, wenn trotz mancher Bedenken die gewünschte Einschulung als vertretbar angesehen wird und nun wegen der *Betroffenheit* anderer Schüler und Eltern der Elternbeirat eingeschaltet wird. Hier könnte ich mir sehr wohl eine äußerst hilfreiche Vermittlerfunktion vorstellen; sowohl für die Eltern des behinderten Kindes als auch für die Eltern jener Kinder, die ebenfalls in die 1. Klasse gehen werden. Fazit: Ein Entscheidungsrecht der Eltern über Leistungsbeurteilungen und strukturelle Festlegungen kann es nicht geben, eine angemessene und fundierte Mitwirkung an organisatorischen und verwaltungstechnischen Entscheidungen und auch Disziplin Konflikten schon.

Das zweite Beispiel: Beteiligung der Eltern am Unterricht. Es ist sicherlich bekannt, dass hier Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern bestehen. Angst vor querulatorischen Eltern, das Gebot der Amtsverschwiegenheit und ministerielle Bestimmungen lassen in dem einen Land den elterlichen Unterrichtsbesuch nicht zu, während im anderen Bundesland das Postulat nach Kooperation, pädagogische Teilhabe und der Wunsch nach einem verbesserten Verständnis von Eltern und Lehrern die Türe des Klassenraumes weit öffnen. Trotz der Bedenken mancher Kultusbürokratie und der Lehrerverbände sollte auch in den Ländern, in denen der elterliche Unterrichtsbesuch verboten ist, eine größere Offenheit entwickelt werden. Ich bin sicher, dass nach anfänglichem großen Andrang die Wünsche der Eltern, den Unterricht ihrer Kinder zu besuchen, erheblich abnimmt. Andererseits entsteht bestimmt ein besseres Verstehen

und vor allem ein Ausgleich unterschiedlicher Erziehungsmaxime.

c. Schaffen gegenseitigen Vertrauens

Das Lehrer-Eltern-Verhältnis ist oft von Misstrauen und Distanz geprägt. Die Gründe liegen meistens nicht im fehlenden Willen der Partner, sondern haben ihre Ursache häufig in Sprachbarrieren und daraus resultierenden Verständigungsschwierigkeiten, aber auch in dem kaum durchschaubaren (Bildungs-)System und dem noch unübersichtlicheren (Bürokratie-) System, sprich: Schulverwaltung vor Ort und Kultusministerium in der jeweiligen Landeshauptstadt. Die zunehmende Kompliziertheit der Lebensverhältnisse, oft mit den Stichworten Orientierungslosigkeit und Zeitknappheit belegt, tut das ihre.

d. Politisches Handeln

Eltern sind Staatsbürger – Lehrer natürlich auch. Hier geht es jedoch darum, den nicht selten größeren politischen Einfluss der Eltern zu mobilisieren. Einmal gilt es, sich am politischen und parteipolitischen Meinungsbildungsprozess zu beteiligen, im besonderen, wenn es um schulpolitische Fragestellungen und Probleme geht. Fernerhin muss viel mehr in das Bewusstsein der Eltern gelangen, dass an der sogenannten Basis, also in der Kommunalpolitik vor Ort, auch hierzulande häufig mehr schulorganisatorische und schulpolitische Entscheidungen gefällt werden, als man gemeinhin annimmt.

5. Wertorientierung

Die soeben dargestellten vier Zielfelder elterlicher Wünsche haben wir recht konkret und praktisch entfaltet, und sie lassen sich ohne weiteres mit der (methodischen) Form des Dialogs auf dem Fundament personalistischen

Denkens verknüpfen. Die anderen beiden *Mittel und Wege* haben wir bisher vernachlässigt. *Die Beispiele gelebten Lebens* sollen hier nicht näher in den Mittelpunkt gerückt werden, da sie im Verhältnis von Eltern und Lehrern keinen so großen Vorrang haben. Bedeutender ist da schon die Repräsentanz von Werten. Aber auch hier geht es nicht so sehr um eine gegenseitige Erziehung der Erwachsenen untereinander, sondern um den Gleichklang beider Partner gegenüber verschiedenen Werten. Für die Kinder und Heranwachsenden ist es bekanntlich schädlich, wenn zwischen Elternhaus und Schule zu unterschiedliche Koordinationssysteme hinsichtlich der Werte gelten, auch wenn nicht geleugnet werden kann, dass die erzieherische Wirklichkeit heute stärker durch Wertedissens als durch Wertekonsens gekennzeichnet ist.

Zu Beginn unserer Ausführungen haben wir die soziologischen Funktionsbereiche der Schule und einige Fehlformen der Schule aufgelistet. Jetzt, im Schlussteil, versuchen wir Leitziele im Rahmen einer Schulreform herauszustellen. Welches sind die entscheidenden Aufgaben unserer Bildungseinrichtungen?

Anfang 1999 hat eine Umfrage des Instituts für Demoskopie in Allensbach Aufmerksamkeit erregt. Ich erlaube mir, die kurze Zusammenfassung nach einem Pressebericht des Münchner Merkurs⁵ zu zitieren: „Die Deutschen sehen die Schule kritisch. 66 % der Bundesbürger habe Zweifel daran, dass den Schülern das Wissen vermittelt wird, das sie in einer modernen Gesellschaft brauchen. Das ergab eine Umfrage des Instituts für Demoskopie Allensbach unter 2.210 Erwachsenen. Mehr als jeder zweite ist der Meinung, die Schule kümmere sich zu wenig um die Erziehung der Kinder. Eine breite Allgemeinbildung halten 48 Prozent für das wichtigste Klassenziel, 37 % bevorzugen eine Vorberei-

tung aufs Berufsleben. Wirtschaftliche Zusammenhänge wünschen sich nur 15 % der Deutschen als Unterrichtsstoff. – Zufrieden oder sehr zufrieden mit dem Schulsystem waren vor allem die Süddeutschen – in Bayern 57 % und in Baden-Württemberg 55 %. In Berlin und Hessen waren es nur 34 bzw. 33 % der Befragten.“

Die schulischen Leitziele sind also nach Meinung der Eltern und in der Sprache der Pädagogik: Allgemeinbildung, Lebenstüchtigkeit und Wertevermittlung. Die Werterziehung, aus unserer früheren Analyse noch ausstehend, soll nun intensiver beleuchtet werden. Die Allgemeinbildung und Lebenstüchtigkeit müssen einer späteren Veröffentlichung vorbehalten bleiben.

In der viel zitierten Bildungsrede des früheren Bundespräsidenten Roman Herzog vom November 1997 in Berlin⁶ wird gleich als erstes *Ideal* die Wertorientierung angesprochen: „Zur Persönlichkeitsbildung gehört neben Kritikfähigkeit, Sensibilität und Kreativität eben auch die Vermittlung von Werten und sozialen Kompetenzen. Dabei denke ich durchaus auch an die Vermittlung von Tugenden, die gar nicht so altmodisch sind, wie sie vielleicht klingen: Verlässlichkeit, Pünktlichkeit und Disziplin, vor allem aber der Respekt vor dem Nächsten und die Fähigkeit zur menschlichen Zuwendung.“

Hier sei noch einmal an Immanuel Kant erinnert. In seiner Pädagogik-Vorlesung von 1803 äußert er den merkwürdigen Verdacht, dass weder Eltern noch die Herrschenden an einer Erziehung interessiert sind, die – wie es einem idealistischen Begriff von Erziehung entspräche – alle Fähigkeiten aller Individuen auf alle Weise gleichermaßen fördert. Die Herrschenden sind vor allem daran interessiert, brauchbare und nützliche Bürger zu erziehen,

⁵ Münchner Merkur vom 16.3. 1999.

⁶ Rede von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Berliner Bildungsforum im Schauspielhaus am Gendarmenmarkt, Mittwoch, 5. November 1997.

die Eltern sind vor allem daran interessiert, dass aus ihren Kindern etwas wird und sie es zu etwas bringen. Auch aus heutiger Sicht wird man diesen vor rund 200 Jahren geäußerten Verdacht des Königsberger Philosophen nicht einfach von der Hand weisen können. Im Gegenteil: Die gesellschaftliche Entwicklung und die gestiegene Bedeutung der öffentlichen Erziehung haben diesen Gegensatz eher noch zugespitzt. Es ist also keineswegs ein Zeichen von Kulturverfall, sondern geradezu eine gesellschaftlich-kulturelle Selbstverständlichkeit, dass sich die öffentlich-politischen und die elterlichen Interessen an Schule nicht decken und zu unterschiedlichen Wertungen und Werthierarchien führen. Die Lehrer als Beamte, als Anwälte des Kindes und als Stellvertreter der Eltern sind allein von dieser komplexen Position her in ein Werteknäuel verwickelt.

Nach unserer bisherigen Gedankenführung, in der wir nicht nur auf einige erziehungswissenschaftliche Positionen und pädagogische Probleme hingewiesen haben, sie aber nicht umfangreich genug erörtern konnten, zeichnet sich eine Lösung ab, auf die wir abschließend kurz eingehen wollen. Die pädagogische Zielvorstellung und damit zugleich der oberste pädagogische Wert kann für Eltern, Lehrer und Politiker übereinstimmend nur in der menschlichen Person gesehen werden, wie sie uns die personalistische Pädagogik mit zunehmender Deutlichkeit vor Augen stellt. Wenn unter Person, wie früher ausgeführt, die dreifältige Verflechtung von Vernunft, Freiheit und Sprache verstanden wird, dann heißt personale Erziehung, den Zögling in jedem Augenblick und in jeder Situation vernünftiger, freier und kommunikativer werden lassen. Dieses Zielen auf das Personsein gilt nicht nur im Hinblick auf die Zöglinge und Schüler, sondern gleichermaßen in Hinsicht auf Lehrer und Eltern.

Hinsichtlich der Werteerziehung bedeutet das freilich einen nicht unerheblichen Perspektivenwechsel: Es kann nicht mehr die Frage im Vordergrund stehen, welche einzelnen Werte in das Kind bzw. in den Heranwachsenden hineintransportiert und von diesem dann verinnerlicht werden sollen, sondern die menschliche Person selbst – ob Eltern, Lehrer oder Schüler -ist als der höchste und maßgebliche Wert zu betrachten, und an ihm haben sich alle einzelnen Werte auszurichten. Der große polnische Philosoph und gegenwärtige Papst Karol Wojtyla hat in seinem philosophischen Hauptwerk *Person und Tat* gerade diesen Gedanken als einen eminent christlichen Grundgedanken herausgestellt: Das personale und freitätige Handeln ist selbst der höchste Wert und das unbedingte Fundament sittlichen Handelns; welche Werte konkret verwirklicht werden, ist dagegen eine erst sekundäre Frage⁷. Auf eine griffige Formel gebracht: Ohne Wertende keine Werte.

Für eine elterliche Vision von Werteerziehung kann nicht die Vermittlung einzelner Handlungsmuster und Verhaltensregeln im Vordergrund stehen, sondern die prinzipielle Respektierung des Schülers als Person, d.h. als ein selbstständig wertendes, wählendes und entscheidendes Subjekt, kraft seiner – je nach Entwicklungsstand – eigenverantwortlich gebrauchten Vernunft, Freiheit und Sprache. Beispielsweise würden Eltern die im Kind selbst entwickelte Disziplin stets höher schätzen müssen als noch so effektiv adressierte oder äußerlich eingeübte *Benimmformen*. Aus eigenem Antrieb vollzogenes Lernen muss stets höher geschätzt werden als bloß erzwungener Wissenserwerb und bloße Paukerei. Mit diesem Prinzip bzw. mit dieser Vision soll keineswegs der Beliebigkeit von Lernen und Verhalten das Wort geredet werden, sondern im Gegenteil einem Handeln aus ver-

⁷ Wojtyla K., *Person und Tat*, Freiburg 1981; hier: S. 305-306.

nünftiger und freier Entscheidung. Vernunft und Freiheit sind nämlich das genaue Gegenteil von Willkür und Beliebigkeit, und sie dürfen unter keinen Umständen mit *laissez-faire* oder gar mit einer *Spaßpädagogik* verwechselt werden.

Der möglicherweise auf den ersten Blick utopisch anmutende und sehr theoretisch erscheinende Schlussgedanke unserer Überlegungen könnte also folgendermaßen formuliert werden: Die harmonische Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern und Schülern hängt davon ab, ob sie Erziehung und Schule unter einem einheitlichen Gesichtspunkt zu denken und zu realisieren bereit und fähig sind. In unserer Sicht erscheint dieser integrierende Gesichtspunkt in dem Gedanken und in dem Begriff der menschlichen Person zu bestehen. Damit formulieren wir keineswegs

nur einen utopischen und erst recht nicht einen nur theoretischen Gedanken. Winfried Böhm hat in diesem Zusammenhang einmal eine verblüffend – überzeugende Geschichte von dem großen Konfuzius angeführt: Als der Fürst von We seine Regierung antreten wollte und zu dem Meister um Rat schickte, was er denn zuallererst in Angriff nehmen solle, ließ Konfuzius antworten: „Sicherlich die Richtigstellung der Begriffe.“ Auf die verwunderte Gegenfrage, ob wirklich die Richtigstellung der Begriffe das wichtigste sein könne, was einer zuallererst zu erledigen habe, der sich zum praktischen Handeln anschickt, entgegnete der Meister barsch: „Wie roh du bist! ...Wenn die Begriffe nicht richtig sind, so stimmen die Worte nicht; stimmen die Worte nicht, so kommen die Werke nicht zustande; kommen die Werke nicht zustande, so gedeiht Moral und Kunst nicht... Darum Sorge der Edle, dass er seine Begriffe unter allen Umständen zu Wort bringen kann und seine Worte unter allen Umständen zu Taten machen kann“⁸.

Hinweis:

Dieser Beitrag ist bereits abgedruckt in Bernhard Nacke (Hrsg.), „Visionen für Gesellschaft und Christentum“ Teilband 2: Wohin Gesellschaft sich entwickeln kann, Echter-Verlag Würzburg 2001, Seite 463 – 483

8

Böhm, W., Über das »Praktische« am Praktischen Lernen, in: Ders., W. Harth-Peter, u.a. (Hrsg.), Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik, Würzburg 1994, S. 71-81, hier: S. 71.

Autoren

Düchting, Reiner
Leiter der Hauptschule im
Schulzentrum Am Stoppenberg
Tagesheimschule des Bistums Essen
Im Mühlenbruch 45, 45141 Essen

Eykmann, Walter, Prof. Dr., MdL
Bundesvorsitzender der
Katholischen Elternschaft Deutschlands (KED)
Am Hofgarten 12, 53113 Bonn

Gruber, Hubert, Dr., Schulleiter
Peter-Breuer-Gymnasium – Christliches Gym-
nasium in katholischer Trägerschaft (Bistum
Dresden-Meißen)
Georgenstr. 3 – 5, 08056 Zwickau

Kühn, Gerhard M., OStD i. K.
Kommissariat der Bischöfe in Nordrhein-
Westfalen
Elisabethstr. 16, 40217 Düsseldorf

Ladenthin, Volker, Prof. Dr.
Institut für Erziehungswissenschaften
an der Universität Bonn
Am Hof 3 – 5, 53113 Bonn

Nicht, Manfred, OStD i.K., Dezernent
Bischöfliches Generalvikariat Essen
Dezernat Erziehung – Schule – Hochschule
Zwölfling 16, 45127 Essen

Nilles, Alois, OStD i.R.
Theresianum – Ganztagsgymnasium des
Johannesbundes e.V. Leutesdorf
Oberer Laubenheimer Weg 58, 55131 Mainz

Rüfner, Wolfgang, Prof. Dr.
Direktor des Instituts für Staatskirchenrecht
der Diözesen Deutschlands
Lennéstr. 15, 53113 Bonn

Skala, Dieter, Ordinariatsrat
Kommissariat der Bischöfe Rheinland-Pfalz
Saarstr. 1, 55122 Mainz

Mitglieder der Arbeitsgruppe

Herder, Eduard, RA
Bundesgeschäftsführer der Katholischen El-
ternschaft Deutschlands (KED)
Am Hofgarten 12, 53113 Bonn

Kircher, Nikolaus, OStD i.K.
Leiter des Arbeitskreises katholischer Schulen
in freier Trägerschaft
in der Bundesrepublik Deutschland
Bonner Talweg 177, 53129 Bonn

Kühn, Gerhard M., OStD i.K.
s.u. Autoren

Lenssen, Wilfried, Ordinariatsrat
Leiter der Abteilung Schulen und Hochschulen
Bischöfliches Ordinariat Dresden
Käthe-Kollwitz-Ufer 84, 01309 Dresden

Quecke, Thomas, Schulleiter
Elisabeth-Gymnasium (Bistum Magdeburg)
Murmansker Str. 14, 06130 Halle

Skala, Dieter, Ordinariatsrat
s.u. Autoren