

Schwerpunkt Eltern an Schulen in freier Trägerschaft

Geleitwort..... 2

Beiträge

Analyse DIW Econ: Privatschulen haben heterogene Schülerschaft

Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen

Verband Deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP), Berlin 3

Eltern als Bildungsakteure – die vernachlässigte Größe in der schulischen Bildung

Ein Blick in die empirische Studie: Waldorf-Eltern

Dr. Albrecht Hüttig, Freie Hochschule Stuttgart..... 7

Outward Bound – auf den Spuren einer großen Idee

Christian Kerber, Dipl. Sozialpädagoge und staatl. gepr. Berg-

und Skiführer, Oberstaufen 15

Büchertisch

Voneinander Lernen

Vorwort zu Elke Urban (Hg.): Voneinander Lernen. Ost-West-Gespräche über Schule. Leipzig 2017

Prof. Dr. Dr. h.c. Dieter Schulz, Vorsitzender des Wiss. Beirats des Schulmuseums Leipzig 17

Geleitwort

Besuchen nur Kinder von Reichen freie Schulen? Politiker neigen zu dieser Meinung. Richtiger, aber politisch weniger effektiv, ist die Feststellung, dass es vorzugsweise bildungsnahe Eltern sind, die bei der Schulwahl für ihre Kinder neben staatlichen Schulen auch freie Schulen berücksichtigen und wählen. Bildungsnahe Bürger sind aber nicht notwendig reich. In den Schulen wird schon seit Jahren ein Wandel in der sozialen Zusammensetzung der Elternschaft beobachtet, ein Wandel, der sich dadurch auszeichnet, dass zunehmend Schüler aus Elternhäusern kommen, die mit dem Geld rechnen müssen und nicht unerhebliche Opfer bringen, um das notwendige Schulgeld zu zahlen. Die Diskussionen um das „Sonderungsverbot“ und um einen möglichen Schutz staatlicher Schulen vor der Konkurrenz freier Schulen fänden vermutlich nicht statt, wenn nur wohlhabende Eltern ihre Kinder in freie Schulen schickten. Mit fast 10 % der Schülerschaft sind die Schulen in freier Trägerschaft in der Mitte der Gesellschaft angekommen.

So verwundert es nicht, dass sowohl die Analyse des DIW Econ – die der VDP bisher nur im hier abgedruckten Umfang zur Veröffentlichung freigegeben hat, die aber vom Originaltext kaum abweicht – zu dem Ergebnis kommt, freie Schulen würden „über alle Einkommensgruppen hinweg nachgefragt“. Die Entscheidung für eine freie Schule hat offenbar ihren Schwerpunkt nicht mehr so sehr in der Frage, ob man es sich leisten kann, sondern welche Qualität die Schule in Bezug auf das eigene Kind hat.

In diesen Punkten kommt die vom Bund der Waldorfschulen in Auftrag gegebene Studie zu gleichen Ergebnissen und geht über diese Fragestellungen deutlich hinaus. Die Eltern werden hier zu Gesprächspartnern der Schule, die sich an der Weiterentwicklung nachdrücklich beteiligen. Dort, wo sie nicht gefragt worden sind – z.B. bei den Entscheidungen zur Früheinschulung und zur Schulzeitverkürzung – mussten die „Reformen“ sukzessive zurückgenommen werden. HÜTTIG: „So etwas muss sich nicht wiederholen“.

Wenn CHURCHILL gesagt haben soll, er glaube nur an Statistiken, die er selbst gefälscht habe, wird damit ein Unbehagen gegenüber Statistiken ausgedrückt, das einen statistischen Laien beschleichen kann, wenn in der Analyse von „sozio-oekonomischem Panel“, „Medianeinkommen“ und „Äquivalenzeinkommen“ die Rede ist – Größen, die durch (natürlich in der Wissenschaft umstrittene) Gewichtungen der Zahlen entstehen und zu unterschiedlichen Ergebnissen führen. Die Zahlen können im Detail wissenschaftlich problematisiert werden. Sie spiegeln aber grosso modo eine Wirklichkeit wieder, die von Schulleitern und -verwaltern beobachtet und „gefühl“ wird und können von daher Übereinstimmung mit der Wirklichkeit in Anspruch nehmen.

Eines kann nicht aus diesen Ergebnissen geschlossen werden: Dass der derzeit gezahlte öffentliche Beitrag zu den Kosten der freien Schulen ausreichte, um eine Sonderung der Schüler nach ihren Besitzverhältnissen abzuwenden.

Die beiden weiteren Beiträge von CHRISTIAN KERBER und DIETER SCHULZ sind Erinnerungen – Erinnerungen daran, dass die Erlebnispädagogik KURT HAHNS noch immer lebendig ist (man merkt es auch daran, dass es neben der Highsea's Highschool inzwischen auch weitere Einrichtungen gibt, die Schüler neben dem Unterricht der besonderen Situation eines länger dauernden Zusammenlebens auf einem Segelschiff aussetzen), und dass „Ost-West-Gespräche“ über Schule in der DDR noch reichlich Stoff für Forschung und Diskussion enthalten.

DIE REDAKTION



Beiträge **Analyse DIW Econ: Privatschulen haben heterogene Schülerschaft** **Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen**

VERBAND DEUTSCHER PRIVATSCHULVERBÄNDE E.V. (VDP), BERLIN

Berlin, 12. März 2018 – Die Einkommensstruktur der Eltern, die ihr Kind auf eine Privatschule schicken, unterscheidet sich nur unwesentlich von Eltern mit Kindern auf öffentlichen Schulen. Das hat eine Analyse des DIW Econ, ein Unternehmen des Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung, im Auftrag des Verbandes Deutscher Privatschulverbände e. V. (VDP) ergeben. Privatschulen werden somit über alle Einkommensstrukturen hinweg nachgefragt. Freie Schulen wählen ihre Schüler nicht nach den Besitzverhältnissen der Eltern aus und halten das sogenannte Sonderungsverbot nach dem Grundgesetz ein.

Die Analyse basiert auf der Welle des Sozio-oekonomischen Panels (SOEP), die Daten für das Jahr 2015 enthält. Werden die Haushalte mit Kindern auf Privatschulen mit Haushalten mit Kindern an öffentlichen Schulen miteinander verglichen, wird deutlich, dass sie sich unwesentlich unterscheiden. Rund 14 Prozent der Privatschulhaushalte verfügen über weniger als 2.000 Euro monatliches Nettohaushaltseinkommen. Der Anteil der Haushalte mit einem monatlichen Einkommen zwischen 2.000 und unter 6.000 Euro liegt bei 71 Prozent. Dies entspricht nahezu der Einkommensverteilung an öffentlichen Schulen. *„Damit bestätigt sich, dass freie Schulen eine heterogene Schülerschaft aufweisen. Diese gesellschaftliche Durchmischung ist entscheidend für ihren pädagogischen Erfolg“*, so KLAUS VOGT, Präsident des VDP.

Bei der Betrachtung einzelner Schulformen, zum Beispiel des Gymnasiums, konnten ebenfalls kaum Unterschiede festgestellt werden. Bei den Medianeinkommen liegt der Unterschied zwischen Einkommen von Haushalten mit Privatschülern und Haushalten mit Schülern an öffentlichen Schulen bei lediglich 3 Prozent. *„Die Ergebnisse der Analyse verdeutlichen, dass die Einkommensverhältnisse der Eltern bei der Wahl zwischen freier oder öffentlicher Schule nur eine geringe Rolle spielen“*, so KLAUS VOGT weiter. Hinzu kommt, dass erst durch das verlässliche Betreuungsangebot von privaten Ganztageseinrichtungen viele Eltern einer Teilzeit- oder Vollzeittätigkeit nachgehen können. Dadurch verbessert sich – trotz Schulgeld – auch das Nettohaushaltseinkommen. Freie Ganztage Schulen eröffnen damit einer maßgeblichen Zahl Arbeitssuchender den beruflichen Wiedereinstieg.

Freie Schulen werden jedoch nur teilweise vom Staat finanziert. Lediglich 60 bis 70 Prozent dessen, was Staat und Kommunen für Schülerinnen und Schüler an öffentlichen Schulen ausgeben, wenden sie auch für Privatschulen auf. Die Deckungslücke muss über Schulgeld kompensiert werden. Für den Staat sind Privatschulen deshalb Sparmodelle. Durch ihre vielfältigen pädagogischen Konzepte leisten sie jedoch einen wesentlichen Beitrag für das deutsche Bildungssystem. *„Schüler und Eltern müssen deshalb auch weiterhin echte Wahlmöglichkeiten zwischen unterschiedlichen schulischen Organisationsformen haben“*, so KLAUS VOGT.

Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen

Hintergrund:

Der Verband Deutscher Privatschulverbände e.V. (VDP) hat eine Analyse bei DIW Econ (Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung) in Auftrag gegeben. Datengrundlage der Analyse ist das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) des DIW, basierend auf Daten für das Jahr 2015. In der Analyse wurden die monatlichen Netto- und Äquivalenzeinkommen der Haushalte mit Kindern an Privatschulen mit den Einkommen von Haushalten mit Kindern an öffentlichen Schulen verglichen.

Die Auswertung umfasst alle befragten Haushalte mit Schulkindern unter 17 Jahren. Laut SOEP-Daten gingen im Jahr 2015 insgesamt 91,8 Prozent der Schüler in Deutschland auf eine öffentliche Schule. Damit lag der Anteil der Schulkinder, die eine private Bildungseinrichtung besuchen, bei 8,2 Prozent. Im Vergleich dazu weist die amtliche Statistik für das Schuljahr 2016/17 einen Anteil von 9,1 Prozent Privatschülern aus.

Für die Analyse wurde die Einkommensstruktur der folgenden Haushaltsgruppen verglichen:

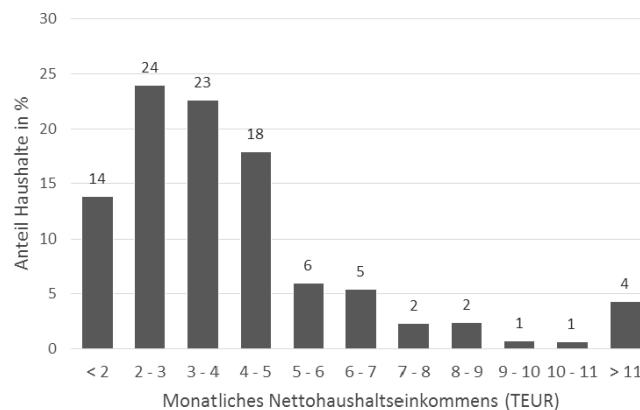
- Alle Haushalte mit Schulkindern (n=4.081)
- Haushalte mit Kindern auf Privatschulen (diese sind definiert als Haushalte, in denen mindestens ein Kind eine Privatschule besucht, n=435)
- Haushalte mit Kindern auf öffentliche Schulen (Haushalte, in denen alle Schulkinder eine öffentliche Schule besuchen, n=3.646)

Ergebnisse:

1. Privatschulen werden über alle Einkommensgruppen hinweg nachgefragt

- Werden die Haushalte mit Kindern auf Privatschulen nach ihrem monatlichen Nettohaushaltseinkommen sortiert, so wird deutlich, dass Haushalte über alle Einkommensgruppen hinweg das Angebot der privaten Schulen nutzen.
- Rund 14 Prozent der Privatschulhaushalte verfügen über maximal 2.000 Euro monatliches Nettohaushaltseinkommen. Der Anteil der Haushalte mit einem Einkommen zwischen 2.000 und 6.000 Euro liegt bei 71 Prozent.

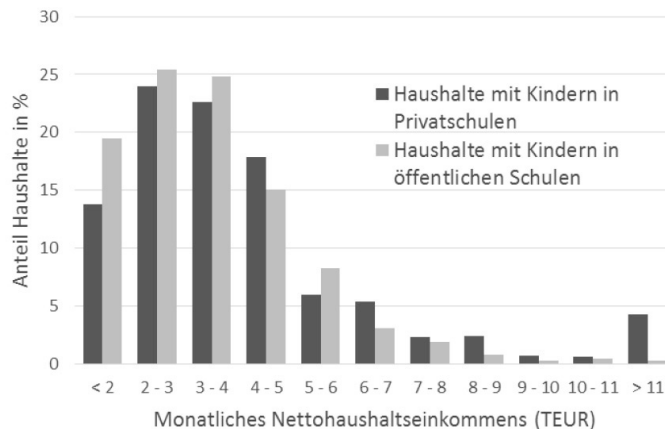
Abbildung 1: Verteilung der Einkommen von Haushalten mit Kindern auf Privatschulen



2. Die Haushalte mit Kindern auf Privatschulen unterscheiden sich im Mittel (arithmetisch) beim monatlichen Nettoeinkommen kaum von Haushalten mit Kindern an öffentlichen Schulen

- Die Einkommensverteilung der Haushalte mit Privatschülern ähnelt der Verteilung der Einkommen derjenigen Haushalte, die ihre Kinder ausschließlich auf öffentliche Schulen schicken.
- Die punktuellen Ausreißer am oberen Ende der Einkommensverteilung der Haushalte mit Kindern in Privatschulen ergeben sich beispielsweise durch zusätzliche Bildungsangebote, wie z.B. Nachmittagsbetreuung, Internatskosten, sportliche Angebote, etc.

Abbildung 2: Einkommensverteilung im Vergleich (Privatschulhaushalte/ öffentliche Haushalte)



- Neben den Nettoeinkommen wurden auch Äquivalenzeinkommen — auch Haushaltsäquivalenzeinkommen genannt — ausgewertet. Diese machen die Einkommenssituation von Haushalten unterschiedlicher Größe und Zusammensetzung vergleichbar.
- Dazu werden die Einkommen aller im Haushalt lebenden Personen addiert und anhand einer Bedarfsskala passend für die Struktur des Haushalts umgerechnet.
- Auch bei den Äquivalenzeinkommen zeigt sich, dass beim Vergleich der Haushalte mit Privatschülern mit der Gesamtverteilung der Haushalte aller Schüler die Verteilung der Einkommen insgesamt ähnlich ist.

Abbildung 3: Einkommensverteilung im Vergleich, Äquivalenzeinkommen (Privatschulhaushalte und alle Haushalte mit Schulkindern)

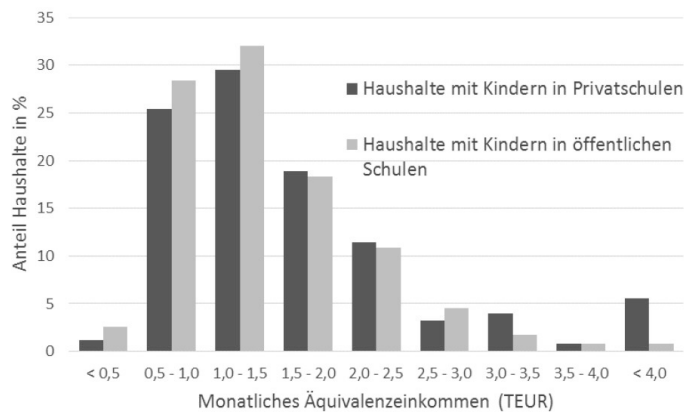
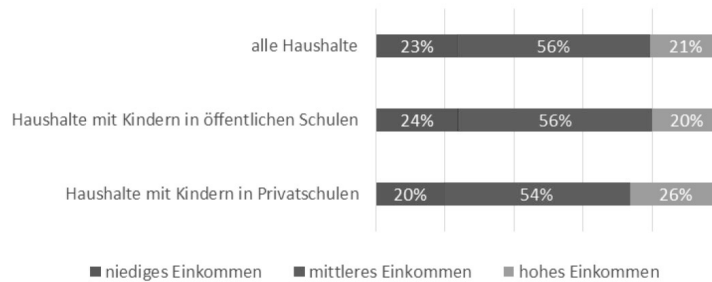


Abbildung 4: Einkommensgruppen nach Träger der Schule des Kindes (Äquivalenzeinkommen)



- **niedriges Einkommen:** Einkommen von weniger als 70 Prozent des Medianeinkommens aller Haushalte mit Schulkindern (dies entspricht einem Haushaltsäquivalenzeinkommen von 896 EUR im Monat)
- **mittleres Einkommen:** Haushaltseinkommen von mindestens 70 und nicht mehr als 150 Prozent des Medianeinkommens
- **hohes Einkommen:** Haushaltseinkommen von mehr als 150 Prozent des Medians (1.920 EUR).
- **Medianeinkommen gesamt:** 3.000 EUR.

3. Schulform Gymnasium

- Bei der Schulform des Gymnasiums unterscheidet sich der Median des von Haushalten mit Kindern auf privaten nur geringfügig von Haushalten mit Kindern an öffentlichen Gymnasien.
- Werden die Medianeinkommen — die weniger anfällig für einzelne hohe Werte sind — verglichen, so liegt der Unterschied im Einkommen von Haushalten mit Privatschülern und von Haushalten mit Schülern an öffentlichen Schulen nur noch bei 3 Prozent:

Tabelle 1: Vergleich der Haushaltsnettoeinkommen nach Träger der Schule (nur Gymnasium)

	Mittelwert, EUR	Median, EUR	Beobachtung
(1) Alle Haushalte mit Schulkindern	4.170	3.968	991
(2) Haushalte mit Kindern auf öffentlichen Schulen	4.029	3.900	876
(3) Haushalte mit Kindern auf Privatschulen	5.314	4.000	115
Unterschied (2) und (3) in %	32%	3%	

4. Stadt-Land-Vergleich:

- Im ländlichen Raum unterscheiden sich die Einkommen sowohl im Mittelwert als auch im Median nur geringfügig nach Trägern der Schule.
- Privatschulhaushalte weisen ein um 3 Prozent niedrigeres mittleres Einkommen auf verglichen mit Haushalten mit Schülern auf öffentlichen Schulen.
- Im Median liegen wiederum die Einkommen der Privatschulhaushalte leicht höher (um 5 Prozent).

Tabelle 2: Vergleich der mittleren Haushaltsnettoeinkommen ländlicher Raum

	Mittelwert, EUR	Median, EUR	Beobach- tung
Alle Haushalte mit Schulkindern	3.120	2.900	1.407
Haushalte mit Kindern an öffentlicher Schule	3.130	2.850	1.269
Haushalte mit Kindern an Privatschule	3.026	3.000	138
Unterschied (3) zu (2) in %	- 3 %	5 %	

Fazit:

1. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme, dass Privatschulen über alle Einkommensstrukturen hinweg gefragt sind und Privatschulen über eine heterogene Schülerschaft hinsichtlich des Einkommens der Eltern verfügen.
2. Die Haushalte mit Kindern auf Privatschulen unterscheiden sich im Mittel beim monatlichen Nettoeinkommen wie im Äquivalenzeinkommen kaum von Haushalten mit Kindern an öffentlichen Schulen.
3. Auch bei der Schulform des Gymnasiums unterscheidet sich das Medianhaushaltseinkommen von Haushalten mit Kindern auf privaten Schulen nur geringfügig vom Medianhaushaltseinkommen von Haushalten mit Kindern an öffentlichen Gymnasien.
4. Regionale Faktoren spielen eine Rolle: Ein geringer Unterschied der Haushaltseinkommen nach Träger der Schule zeigt sich besonders deutlich bei Haushalten im ländlichen Raum. Im Mittel ist das Einkommen von Haushalten mit Kindern an öffentlichen Schulen sogar etwas höher.



Eltern als Bildungsakteure – die vernachlässigte Größe in der schulischen Bildung

Ein Blick in die empirische Studie: STEFFEN KOOLMANN, LARS PETERSEN und PETRA EHRLER (Hrsg.), Waldorf-Eltern in Deutschland. Status, Motive, Einstellungen, Zukunftsideen. Weinheim und Basel 2018.

DR. ALBRECHT HÜTTIG, FREIE HOCHSCHULE STUTTGART

Die im Titel angekündigte Studie ist jetzt erschienen, herausgegeben von STEFFEN KOOLMANN, LARS PETERSEN und PETRA EHRLER. Mit ihr wird ein Bereich der wissenschaftlicher Analyse zugänglich, der in letzter Zeit sowohl vernachlässigt als auch, mit Hypothesen behaftet, kontrovers bis heftig diskutiert wurde: Weshalb wählen Eltern Schulen in Freier Trägerschaft, die sich einer zunehmenden Beliebtheit erfreuen? Bei dieser Studie geht es speziell um Eltern, die sich für die Waldorfpädagogik entschieden haben. Die im Bund der Freien Waldorfschulen zusammenarbeitenden Waldorfschulen hatten sich für eine solche Untersuchung entschieden, um wissenschaftlich gesicherte empirische Aussagen von ihrer Elternschaft erhalten zu können. Da diese Erhebung jedoch in einem bildungspolitisch kontroversen Umfeld stattfand, ist es nötig, die mit aller Härte geführte Diskussion skizzenartig durch die folgenden Vorbemerkungen ins Bewusstsein zu rufen (I), bevor exemplarisch auf Inhalte der Studie verwiesen wird (II) und Konsequenzen aufgezeigt werden (III).

I. Vorbemerkung: aktuelle Kontroversen um Elternschulwahl und Freies Schulwesen

In den publizierten Kontroversen über das Schulwahlverhalten der Eltern zugunsten Freier Schulen konnte und kann man sehr unterschiedliche Positionen wahrnehmen: „Viele Privatschulen leisten gute Arbeit. Dass es immer mehr werden, ist aber besorgniserregend für die Chancengleichheit in unserer Demokratie“, so die Eingangsthese eines Artikels von ILKA HOFFMANN.¹

Ein Jahr zuvor, 2014, gab es folgende Pressemitteilung: „Dem staatlichen Schulsystem den Rücken kehren: Der Philologenverband Berlin-Brandenburg warnt vor einer sozialen Spaltung an Berliner Schulen. Private Schulen würden von wohlhabenden Familien bevorzugt – wer es sich leisten kann, meidet die Staatlichen, so Verbandsvorsitzende KATHRIN WIENCEK.“² Auch wenn in den exemplarisch angeführten Artikeln selbst differenzierter argumentiert wird, als es der Titel vermuten lässt, sind explizite Anklagepunkte erkennbar. Eltern, welche ‘Privatschulen’ für ihre Kinder wählen, werden als Ursache für Chancenungleichheit ausgemacht und zugleich als eine demokratiegefährdende Gruppe verurteilt. MANFRED WEIß hat sich 2011 in gleichem Tenor geäußert: „Soziale und ethnische Segregation ist eine faktische Begleiterscheinung eines parallel zum öffentlichen Schulsystem existierenden Privatschulwesens. Dieses international zu beobachtende Phänomen trifft mit Einschränkungen auch auf die deutsche Situation zu.“³ FELIX HANSCHMANN und MICHAEL WRASE teilen die These der Segregationsförderung durch Freie Schulen und halten ihnen vor, zu wenig gegenzusteuern. Staatliche Finanzierung müsse eine „auskömmliche Finanzierung“ sichern und gleichzeitig Spenden o.ä. Zuwendungen unterbinden. Die Freie Schule solle die sozio-ökonomische Umgebung in ihrer Schülerzusammensetzung widerspiegeln, damit eine „institutionelle Integration der Schülerinnen und Schüler sichergestellt werde.“⁴ Zwei Jahre zuvor, 2016, forderten WRASE und MARCEL HELBIG staatliche Kontrollen „zur Einhaltung des Sonderungsverbots in Bezug auf die soziale Zusammensetzung im Vergleich mit den öffentlichen Schulen“ – eine singuläre Interpretation von Art. 7 GG, der deutlich widersprochen wurde, u.a. von FRAUKE BROSIUS-GERSDORF: Das Sonderungsverbot bezieht sich ausschließlich auf „die Einkommens- und Vermögenssituation der Eltern.“⁵ Es gab andere Vorschläge, die ebenso für heftige Diskussionen aufgrund der implizierten Verfassungsinterpretation und politischen Intentionen sorgten. HERMANN AVENARIUS forderte u.a., wegen der Expansion des Freien Schulwesens seien staatliche Gegenmaßnahmen angesagt. Deshalb dürften nur solche Ersatzschulen genehmigt werden, die „sich in die Gesamtkonzeption des Landesgesetzgebers für das öffentliche Schulwesen einpassen.“⁶ Er postuliert eine Vorrangstellung der staatlichen gegenüber den freien Schulen, weshalb die Gründung einer freien Schule untersagt werden sollte, wenn dadurch „öffentliche Schulen wegen Unterschreitens der gesetzlich bestimmten

Segregation durch Freie Schulen?

Gefährdung staatlicher Schulen durch Freie Schulen?

1 The European . Das Debattenmagazin, 29.06.2015.
 2 <http://www.rbb-online.de/politik/beitrag/2014/01/soziale-spaltung-durch-privatschulen-.html>.
 3 MANFRED WEIß, Allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland. Bereicherung oder Gefährdung des öffentlichen Schulwesens? Hrsg. Friedrich Ebertstiftung Berlin, 2011, S. 8. Kritisch dazu HELMUT E. KLEIN: Die Mär von der output-orientierten staatlichen Finanzhilfe. RuB 1/12, S. 13 ff.
 4 FELIX HANSCHMANN und MICHAEL WRASE, Grenzenlose Freiheit oder sozialstaatliche Bindung? – Zum Verbot der Sonderung der Schülerinnen und Schüler an privaten Ersatzschulen, in: R&B 4/17, S. 15 f.
 5 MICHAEL WRASE und MARCEL HELBIG, Das missachtete Verfassungsgebot – Wie das Sonderungsverbot nach Art 7 IV 3 unterlaufen wird, in: NVwZ 2016, 1598; FRAUKE BROSIUS-GERSDORF, Das missverständliche Sonderungsverbot für private Ersatzschulen (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 Halbs. 2 GG), Inhalt des Sonderungsverbots und Konsequenzen für den Gesetzgeber sowie die Schulbehörden (2017), Kurzfassung: Das missverständliche Sonderungsverbot für private Ersatzschulen (Art. 7 Abs. 4 Satz 3 Halbs. 2 GG), in: R&B 4/17, S.19; cf. DETLEF HARDORP, Die Mär von den konsolidierten Schulgeldhöhen, in: R&B 1/17, S. 6 ff.
 6 HERMANN AVENARIUS, Die Herausforderung des öffentlichen Schulwesens durch private Schulen. Aktuelle Rechtsfragen in einer angespannten Beziehung, Hrsg. GEW Frankfurt 2011, S. 17.

*Mindestgröße geschlossen werden müssten...*¹ Der Widerspruch gegen eine vermeintlich grundgesetzlich gewollte Dominanz des Staates, der Gründungen Freier Schulen zu erschweren autorisiert sei, erfolgt u.a. durch BODO PIEROTH.²

Wie es an staatlichen Schulen um die Segregation steht, hat u.a. THOMAS LANGER in seiner Analyse dargelegt. Die Ergebnisse zeigen gerade keine Integrationserfolge, was mit den Ergebnissen von TOBIAS ROTH und MANUEL SIEGERT zur Folge von (un)verbindlichen Grundschulempfehlungen korreliert – anders formuliert: gesellschaftlicher Segregation entgegenzuwirken, ist eine ungelöste gesellschaftspolitische Aufgabe, nicht allein des gesamten Schulsystems.³

Eltern an den Pranger zu stellen, die aus erzieherischer Verantwortung für ihre Kinder von ihrem verfassungsrechtlich gewollten Wahlrecht der Schule Gebrauch machen, ist Polemik und führt zu Polarisierungen, nicht zu Lösungen. Für letztere fehlt es an effizienten Mitteln. Schulgeld angesichts unzureichender Landeszuschüsse verlangen zu müssen, weil die Freie Schule sonst nicht existieren kann, wirkt sich angesichts der schulischen Integrationsaufgabe als kontraproduktiv aus. Eltern und Freien Schulen insgesamt pauschal zu unterstellen, sie forcierten intentional ein segregierendes Schulsystem, ist unhaltbar. Seitens der Freien Waldorfschulen ist wegen der Segregationsgefahr auch der Klageweg notgedrungen beschritten worden: Aufgrund des durch die Legislative verursachten Missstands, dass wegen der geringen Landeszuschüsse verfassungswidrig zu hohe Schulgelder erhoben werden müssen, sind gerichtliche Verfahren bis zum Verfassungsgericht geführt worden.⁴ Das wird in der Debatte leider übersehen. Wenn RITA NIKOLAI in einem Interview u.a. eine stärkere staatliche Kontrolle über die Freien Schulen, die sie differenziert betrachtet, fordert und betont: „*In Baden-Württemberg will das Land Schulen, die kein Schulgeld erheben, einen finanziellen Ausgleich gewähren*“⁵, ist sachlich korrigierend hinzuzufügen: Weil die Rudolf Steiner Schule Nürtingen in diesem Punkt nach 11jähriger Prozessdauer durch die Instanzen letztlich erfolgreich gewesen ist (woran der Autor dieses Beitrages beteiligt war), muss die Landeserfassungsnorm, die den Ausgleich regelt, durch Gerichtsbeschluss gesetzlich umgesetzt werden. Von 1990 bis 2015 wurde Art. 14 Landesverfassung seitens des Landes Baden-Württemberg schlicht zu Lasten der Freien Schulen und damit der Eltern ignoriert. Es gibt auch gemäßigte Positionen in dieser Debatte. So erinnert JÜRGEN LIMINSKI daran, dass Freie Schulen zur Verhinderung eines Staatsmonopols nötig sind. Das pauschalisierende Bild, sie verschärften die soziale Ungleichheit, da nur begüterte Eltern sich Freie Schulen für ihre Kinder leisten könnten, sei ein häufig anzutreffendes Vorurteil.⁶

Finanzhilfe gegen Sonderung

1 Ibd. S. 30

2 BODO PIEROTH/TRISTAN BARCZAK: Versagung der Genehmigung ..., RuB 1/12, S. 3 ff. Auch JOHANN PETER VOGEL, Eindämmen oder Kooperation?: Rechtsfragen zum Verhältnis von staatlichen und freien Schulen in Zeiten des Schülerschwunds, in: DÖV 2011, 661 ff.

3 THOMAS LANGER, Soziale Chancengerechtigkeit bei der Einschulung und beim Übergang in die weiterführenden Schulformen. Effektivität und Verfassungsmäßigkeit rechtlicher Steuerungsinstrumente in: R&B, Sonderheft Nr. 4, Oktober 2015; TOBIAS ROTH und MANUEL SIEGERT, Freiheit versus Gleichheit? Der Einfluss der Verbindlichkeit der Übergangsempfehlung auf die soziale Ungleichheit in der Sekundarstufe, in: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 44, Heft 2, April 2015, S. 118 ff.; ALBRECHT HÜTTIG, Weshalb ist das Bildungswesen immer noch nicht frei? in: Sozialimpulse. Rundbrief Dreigliederung des sozialen Organismus, Heft 3/2016, S. 3 ff.

4 Urteil des Staatsgerichtshofs (jetzt: Verfassungsgericht) für das Land Baden-Württemberg v. 06.07.2015 – 1 VB 130/13; MICHAEL QUAAS, Staatsgerichtshof Baden-Württemberg (StGH): Privatschulförderung in Baden-Württemberg seit 1990 verfassungswidrig, in: R&B 3/15, S. 3 ff.

5 „Der Staat kontrolliert zu wenig“ Interview von UWE MARX mit RITA NIKOLAI, in: F.A.Z. v. 31.07.2017, <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/privatschulen-und-ihre-auswirkung-auf-die-gesellschaft-15113257.html>

6 JÜRGEN LIMINSKI, Bildung ist kein Staatsmonopol, in: Das Parlament Nr. 49-50 / 04.12.2017.

Integration durch
Kooperation

Damit schließt sich der Kreis der Vorbemerkungen. Es lässt sich festhalten, dass die Kritik am Freien Schulwesen insgesamt und an den Eltern, die Freie Schulen für ihre Kinder wählen oder gründen und betreiben, zu undifferenziert und häufig unverhältnismäßig ausfällt. Der Tenor lautet, dass es sich dabei um gesellschaftliche Größen handle – wenn man es so nennen will –, die einzuengen seien, da sie gesellschaftlich negativ bis gefährlich wirkten. Dem ist entgegenzuhalten: Statt Oppositionen in der bildungspolitischen Debatte zu verschärfen, wären produktive Ideen und Maßnahmen für die gemeinsamen Aufgaben in Kooperation angesagt. Angesichts einer auf Pluralismus beruhenden Gesellschaft, deren Bürgerinnen und Bürger aktive Gestaltungskompetenzen zugesprochen werden, wozu die Mitgestaltung der Gesellschaft selbst gehört, sind solche Urteile gefährlich. Dass eine Diskussion erfolgt, ist notwendig. Sie sollte sich aber nicht auf fiktive Eltern stützen, sondern auf die realen, die sich auch bürgergesellschaftlich engagieren, weil sie teilweise, wie bei den Waldorfschulen üblich, Schulträger sind, zusammen mit den Pädagogen.

II. Ein Blick in die Studie

Es geht bei den folgenden Darlegungen primär um methodologische Hinweise und Exemplarisches, was zur eigenen Lektüre motivieren möchte. Denn die Studie zu Waldorf-Eltern liefert wesentlich mehr an Themenkomplexität, detaillierten Daten und Interpretationen, als in diesem Beitrag vorgestellt werden kann und soll.

Fragestellung der
Untersuchung

Für die Studie wurden Waldorfschulen 1. nach dem Zufallsprinzip ausgesucht und 2. nach dem gleichen Prinzip die anonym zu befragende Eltern der betreffenden Waldorfschule, so dass die Ergebnisse bei insgesamt 3693 zurückgesandten Fragebögen repräsentativ sind.¹ Der Fragebogen wurde thematisch bewusst sehr vielschichtig angelegt: Exemplarisch werden hier die Schulwahlmotive der Eltern ausgesucht. Die Eltern wurden gebeten, aus 24 Kriterien die für sie wichtigsten zu benennen, wobei als Kategorien vorgegeben wurde: *völlig unwichtig / nicht so wichtig / wichtig / äußerst wichtig*. In einem zweiten Schritt wurde nach der Konkretisierung dieser Kriterien an der Waldorfschule gefragt. Folgende Inhalte wurden als wichtigste Schulwahlkriterien angeführt²:

- *Die Schule ermöglicht angstfreies Lernen*
- *Die Schule bietet einen staatlich anerkannten Abschluss an*
- *An der Schule herrscht ein angenehmes menschliches Miteinander*
- *Der Unterricht spricht intellektuelle, emotionale und handwerkliche Qualitäten („Kopf, Herz und Hand“) ausgewogen an*
- *Die Lehrkräfte sind gute Vorbilder für die Schülerinnen und Schüler*

Die 4 am wenigsten ausschlaggebenden Motive für die Schulwahl sind:

- *Die Schule fördert gezielt leistungsstarke Schülerinnen und Schüler*
- *Der Schulbesuch ist kostenfrei*
- *Die Schülerinnen und Schüler kommen aus einem guten sozialen Milieu*
- *Die Schule legt bei ihren Schülerinnen und Schülern Wert auf Leistung*

1 Waldorf-Eltern, S. 37 ff.

2 Waldorf-Eltern, Abbildung 6.1 und Tabelle 6.1, S. 140 f.

Zur Verdeutlichung: ‘Angstfreies Lernen‘ steht an der ersten Stelle. Das ist für 14% der befragten Eltern wichtig und für 84% äußerst wichtig. Das ‘gute soziale Milieu‘ steht an vorletzter Stelle. 47% der Eltern stufen es als wichtig und knapp 17% als äußerst wichtig ein.

Es lässt sich feststellen, dass die Wahl für die Waldorfschule einem Entscheidungsprozess entspringt, bei dem pädagogische Wertvorstellungen im Zentrum stehen, konkret: Eltern suchen die Waldorfschule, an der sie eine ganzheitliche Pädagogik finden und welche durch Prüfungen die berufliche Bildung ihrer Kinder ermöglicht. Sie legen Wert auf die Atmosphäre und die Pädagogen, welche wesentlich mehr als nur Wissensvermittler sein sollen. Das Finanzielle spielt dabei eine Rolle, aber an untergeordneter Position, ebenso das Kriterium des sozialen Milieus.

Wertvorstellungen der Eltern

Es ist anzunehmen, dass hier die bewertende Diskussion im Sinne der oben aufgezeigten Kontroverse einsetzen wird. Sind die Auswahlkriterien ein Zeichen dafür, dass sich ein elitäres Bewusstsein geltend macht, weil das Milieu eine Rolle spielt, wenn auch nicht primär? Oder manifestiert das weitere untergeordnete Kriterium, dass die Waldorfschule als nicht leistungsorientiert eingestuft wird, aber den Weg für staatliche Prüfungen offen hält, gerade für ein nicht elitäres Bewusstsein? Ist diese Frage auch an Eltern zu stellen, die eine andere Freie Schule als die Waldorfschule favorisieren? Bedarf es gleicher Umfragen bei Eltern, die für ihre Kinder Schulen in staatlicher Trägerschaft auswählen (siehe unten III), um feststellen zu können, ob es bezüglich der Milieufrage und der Leistungsorientierung spezifische Unterscheidungen der Elternschaft – einerseits der Freien andererseits der staatlichen Schulen – gibt?

Es ist bemerkenswert, dass nur knapp 10 % der Eltern selbst an eine Waldorfschule als Schüler gegangen sind,¹ d.h. die überwiegende Mehrheit hat sich ohne eigene Waldorfschulerfahrung informiert und dann entschieden. Wenn man die in der Studie dokumentierten allgemeinen Wertvorstellungen der Eltern sowie ihre Aussagen zum Engagement in der Waldorfschule als Schulträger hinzunimmt, ist es nicht mehr nötig, mit Vermutungen über die Einstellung der realen Eltern zu operieren. Es entsteht ein tatsächliches, differenziertes und verifizierbares Bild.

Konsequent wurde in der Studie gefragt, in welchem Maße die Erwartungen der Eltern an der konkreten Waldorfschule tatsächlich erfüllt wurden oder nicht – die Studie ist auch ein geeignetes Evaluationsmittel, sowohl für eine interessierte Öffentlichkeit als auch für die Waldorfschulen selbst. Die befragten Eltern konnten sich vielseitig äußern: von der Beurteilung der Qualität des Unterrichts über die Zusammenarbeit zwischen Pädagogen und Eltern bis zum Schulgeld. Letzteres wird als eine eigene Thematik vielschichtig untersucht, was angesichts der sozialen und politischen Bedeutung auch notwendig ist. Auch hier ist die eigene Lektüre aufschlussreich.

In den folgenden Absätzen wird nur ein Kurzeindruck über untersuchte Bereiche vermittelt.

Einkommen

Bei den differenziert abgefragten Einkommen ergeben sich insgesamt keine gravierenden Unterschiede zu den statistischen Mittelwerten im Bundes-

¹ Waldorf-Eltern, S. 53.

gebiet. Die Erhebung des DIW Econ zum Einkommen bestätigt diesen Sachverhalt.¹ Zu den einzelnen Haushaltstypen findet man detaillierte Angaben in der Studie; sie wiederzugeben, würde diesen Artikel sprengen.

Bildung

Über die Mehrheit der Eltern (59 %) hat mit dem Abitur die Schule verlassen, 14% mit der Fachhochschulreife, – dieser Anteil ist höher als der vergleichbare Bundesdurchschnitt mit 31 % –, 20 % mit dem Realschul- und ca. 4 % mit dem Hauptschulabschluss.² Eine klassische Berufsausbildung haben 42 % der befragten Eltern an Waldorfschulen absolviert, 43 % eine akademische Bildung. Eine ‘klassische’ Berufsausbildung + einen Studienabschluss weisen 11 % auf.³ In der vorliegenden Studie werden diese Befunde im Detail untersucht und vertieft. Der allgemeine Eindruck, dass diejenigen Eltern, die für ihr Kind eine Freie Schule wählen, bildungsaffin sind, wird für die Eltern an Waldorfschulen bestätigt. Sie gehören aber nicht der Gruppe der Reichen an.

Migrationshintergrund

Bei ca. 8 % der Eltern liegt ein Migrationshintergrund vor, was im Vergleich zu den ca. 30 % der Familien mit schulpflichtigen Kindern in Deutschland, in denen ein Elternteil einen Migrationshintergrund aufweist, einen sehr geringen Anteil darstellt.⁴ Um diesen kritischen Befund fundiert erklären zu können, müsste eruiert werden, inwiefern die Notwendigkeit der Waldorfschulen, Schulgeld verlangen zu müssen, auf diese Eltern prinzipiell abschreckend wirkt. Ferner wäre u.a. zu untersuchen, welche Werte der schulischen Bildung zugesprochen werden, ob es Differenzen gibt, welche von vornherein den Kontakt mit einer Waldorfschule ausschließen etc. Die Interkulturelle Waldorfschule in Mannheim hat diesbezüglich spezifische Erfahrungen gesammelt und publiziert, die in die Interpretationen einfließen sollten.⁵

Einstellung zu Inklusion

Diesem Fragenkomplex ist ebenfalls ein eigenes Kapitel gewidmet.⁶ Festzustellen ist, dass es keine einheitlichen Positionen der befragten Eltern gibt, was u.a. mit Erfahrungen der eigenen Kinder an Heilpädagogischen Schulen korreliert und von den Förderschwerpunkten abhängt. Eine grundsätzlich positive Einstellung bezeugen 51,5 %. Von dieser Gruppe spricht sich die Hälfte für eine Weiterentwicklung der Inklusion an der eigenen Schule aus. 12 % der Eltern bezeichnen sich gegenüber der Inklusion als ‚ablehnend‘.⁷ Diese Resultate lassen keine Verallgemeinerungen über die Haltung der Eltern zu als die, dass sich ein heterogenes Bild ergibt. Da die Umfrage Ende 2014 abgeschlossen wurde, gibt es keine Aussagen zu der dann erfolgten Aufnahme von Flüchtlingen in die Schulklassen oder zu der Einrichtung von Flüchtlingsklassen in Waldorfschulen.

1 S. 56 ff.; Einkommensstruktur von Haushalten mit Kindern an Privatschulen. Ergebnisse einer Analyse des DIW Econ im Auftrag des VDP.

2 Waldorf-Eltern, Abbildung 3.1, S. 52.

3 Waldorf-Eltern, S. 54.

4 Waldorf-Eltern, S. 50; auf die Problematik der uneinheitlichen statistischen Erfassung an Schulen – die Angabe der deutschen Staatsangehörigkeit sagt nicht aus, ob ein Migrationshintergrund vorliegt oder nicht – macht der 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland (Dezember 2016), S. 103 ff. aufmerksam.

5 MICHAEL BRATER, CHRISTIANE HEMMER-SCHANZE, ALBERT SCHMELZER, Schule ist bunt: eine interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt, Stuttgart 2007; DIESS., Interkulturelle Waldorfschule. Evaluation zur schulischen Integration von Migrantenkindern, Wiesbaden 2009.

6 Waldorf-Eltern, S. 179 ff.

7 Waldorf-Eltern, S. 200 ff.

Beispiele für Kritik und Verbesserungswünsche

Der konstruktive Umgang der Lehrkräfte mit Kritik ist für 49 % der befragten Eltern verbesserungswürdig.¹

Für eine regelmäßige Evaluation des Unterrichtes sprechen sich 58 % aus und knapp 51 % wünschen sich eine stärkere Mitbeteiligung im Pädagogischen. Interessant sind die Antworten zur Frage, wie die Haltung gegenüber Neuerungen sowohl seitens der Eltern selbst wie auch seitens der Pädagogen eingeschätzt wird: 29 % der befragten Eltern sind überzeugt, die Elternschaft sollte eine größere Aufgeschlossenheit aufweisen, und 45 % der Befragten sehen eine zu geringe positive Einstellung gegenüber Neuem bei den Pädagogen – eine deutliche Diskrepanz. Über 81 % der Eltern halten den „*wertschätzenden Umgang der Lehrkräfte mit den Eltern*“ für gut bis sehr gut ausgeprägt. Dieses Ergebnis ist noch nicht ideal, es zeigt jedoch, dass die Basis gegeben ist, um der Realisierung der Verbesserungswünsche und den Kritikpunkten näherkommen zu können.

Zukunftsperspektiven

Pädagogik braucht Zukunftsperspektiven, anders gesagt, sie kann ein Potential aufweisen, welches seitens der Eltern aufgrund ihrer Erfahrung einer diesbezüglichen Beurteilung unterzogen wird. Ob die Zukunftsfähigkeit der Waldorfschule existiere, beantworten die Eltern wie folgt: eher ja: 62,5 %, definitiv ja: 14,5 %, eher nein: 20 %, definitiv nein: 3 %.² Diese Resultate korrelieren mit den Antworten zur Weiterempfehlung der Waldorfschule. Für eine explizite Weiterempfehlung – *definitiv ja* – votierten 60 %, 5 % sprechen sich dezidiert dagegen aus.³ Schon diese beiden Befunde stoßen weitere detailliertere (Forschungs)Fragen an, als sie in der Studie möglich waren, denn jetzt ist gezielt zu eruieren, welche Erfahrungen und Wertvorstellungen zu den jeweiligen Voten geführt haben. Was umfasst aus Elternsicht der Begriff der Zukunftsfähigkeit für die Schule, für ihre Methodik und Didaktik, aber auch für ihre Sozialstruktur? Welche Gründe liegen vor, wenn sich die Enttäuschung darin manifestiert, die Schule nicht weiterzuempfehlen? Und im Kontrast dazu: Welche Gründe geben den Ausschlag, die Schule auf jeden Fall weiterzuempfehlen? Einen gut fundierten Einstieg hierzu bilden u.a. die Antworten der Eltern, inwiefern ihre pädagogischen Vorstellungen an der Waldorfschule ihrer Kinder durch die Lehrkräfte erfüllt wurden – von der fachlichen Kompetenz über den Grad ihre Fähigkeit, Interesse zu wecken, bis dazu, sich einzelner Schülerpersönlichkeiten in ihren Stärken und Schwächen anzunehmen etc., wobei für 42 % der Eltern der Eindruck vorherrscht, die Lehrkräfte seien „*vielfach überlastet*“, dabei aber, so 95 % der Eltern, engagiert.⁴

Durch die Studie wird evident, worüber und in welchem Umfang bei den Eltern positive wie negative Einschätzungen vorherrschen, wie sie sich engagieren – es bedarf hier keiner Hypothesen. Dass es unzufriedene wie zufriedene Eltern gibt, ist an sich nichts Neues. Neu ist, dass differenzierte und empirische objektivierte Aussagen vorliegen, die gezielte Evaluationen und Veränderungen ermöglichen. Waldorfschulen sind keine Insel der Glückseligen. Sie weisen ein eigenes pädagogisches Profil auf und bedürfen der permanenten kritischen Selbstreflexion, wozu die Befragungen aller in der Schule

1 Waldorf-Eltern, Abbildung 5.12, S. 129.

2 Waldorf-Eltern, S. 231.

3 Waldorf-Eltern, S. 234.

4 Waldorf-Eltern, S. 156 ff., Abbildung 6.7.

Mitwirkenden ein wertvolles Instrumentarium darstellen. Das geschieht seit längerer Zeit in der Weise, dass sie publiziert werden, also nicht intern – und somit der Öffentlichkeit gegenüber unzugänglich – bleiben.¹

III. Was folgt aus diesem kurzen Überblick?

Was in der Bildungsdiskussion und -politik notwendig ist, sind weitere empirischen Studien bzw. Erhebungen wie die in diesem Beitrag vorgestellte Studie zu Waldorf-Eltern von STEFFEN KOOLMANN, LARS PETERSEN und PETRA EHRLER. Hier besteht allgemein ein Forschungsdefizit.² Es wäre jedoch einseitig, nur Eltern, die eine Freie Schule für ihre Kinder wählen, zu befragen. Gerade im Sinn eines gewollten Bildungsppluralismus müsste es von großem Interesse auch für die Bildungsforschung sein, wenn Eltern aller Schultypen, unabhängig von staatlicher oder freier Trägerschaft, Gehör bekämen und ihre Aussagen als ein Evaluationsmaßstab seitens der Pädagogen, Bildungspolitik und -forschung angewandt würden. Es ist angesichts der komplexen gesellschaftlichen Realitäten damit zu rechnen, dass es vielfache Überschneidungen bei den Erwartungen, Erfahrungen und Wertvorstellungen aller Eltern geben wird, welche die simplifizierende Annahme zumindest relativieren würden, es gäbe zwei konträre Elterngruppen – die eine an staatlichen Schulen, die andere an Freien Schulen. Eine fundierte Bildungspolitik sollte daher den Dialog mit den Eltern verstärkt suchen, keine Hypothesen über sie formulieren und deren Einschätzungen und Urteile ernst nehmen. Dadurch würde der Bildungsppluralismus an Qualität gewinnen. Zur Früheinschulung und Schulzeitverkürzung, um zwei Beispiele zu nennen, sind Eltern nicht gefragt worden – beide ‘Reformen’ wurden und werden sukzessive zurückgenommen. So etwas muss sich nicht wiederholen. Eltern sind Akteure im Erziehungsauftrag, folglich sind sie als Partner in der Gestaltung pluraler schulischer Bildung anzuerkennen.



Verstärkung des
Dialogs mit den Eltern

1 SYLVA LIEBENWEIN, HEINER BARZ, DIRK RANDOLL, Bildungserfahrungen an Waldorfschulen, Empirische Studie zu Schulqualität und Lernerfahrungen, Wiesbaden 2012; DIRK RANDOLL (Hrsg.), „Ich bin Waldorflehrer“, Einstellungen, Erfahrungen, Diskussionspunkte – Eine Befragungsstudie, Wiesbaden 2013; STEFFEN KOOLMANN, JOSEPH E. NÖRLING (Hrsg.), Zukunftsgestaltung Waldorfschule: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung zu Kultur, Management und Entwicklung, Wiesbaden 2015.

2 Waldorf-Eltern, S. 24 ff.

Outward Bound – auf den Spuren einer großen Idee

CHRISTIAN KERBER, DIPL. SOZIALPÄDAGOGE UND STAATL. GEPR. BERG- UND SKIFÜHRER

„Es gibt am Abend eine Stunde, in der die Berge kurz davor sind, etwas zu sagen; sie sagen es nie, oder vielleicht sagen sie es unaufhörlich und wir verstehen es nicht, oder wir verstehen es, aber es ist unübersetzbar wie Musik“ (LUIS BORGES)

Kurt Hahns Erlebnispädagogik

Outward Bound ist eine Metapher und aus der Seemannssprache entnommen. Im übertragenen Sinne bezeichnet sie eine Philosophie, die die Vorbereitung zum Aufbruch in einen neuen Lebensabschnitt zum Inhalt hat und damit auch eine bestimmte Lebenseinstellung verbindet. Die Idee, die der Outward Bound-Bewegung zugrunde liegt, geht auf den Politiker und Erzieher KURT HAHN zurück. HAHN gehörte zum Kreis der Reformpädagogen, die vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhundert ganzheitliche Erziehungstheorien verfolgten.

Zu seinen großen Leistungen zählt die Gründung des Landeserziehungsheimes Salem. Den eigentlichen Erfolg erzielte er jedoch mit der Entwicklung der ursprünglich genannten short term schools (Kurzschulen), die ab den frühen 60-er Jahren 3–4 wöchige Kurse mit hohem Erlebniswert abhielten. Auf HAHNS Wegen in die Erlebnispädagogik spielte Erziehung jedoch nur eine untergeordnete Rolle. Der Schwerpunkt lag auf dem Erleben. In der Schrift *„Erziehung zur Verantwortung“* schreibt er: *„Es ist Vergewaltigung, Kinder in Meinungen hineinzuzwingen, aber es ist Verwahrlosung, ihnen nicht zu Erlebnissen zu verhelfen, durch die sie ihrer verborgenen Kräfte gewahr werden können“.*

Daraus lässt sich ableiten, dass Erlebnisse nicht rational vermittelt, sondern emotional erfahren werden müssen. Outward Bound versucht, Erlebnisse nicht zu lehren, sondern zu inszenieren. Zum Szenario gehörten daher, jedenfalls als HAHN noch lebte, Mitarbeiter, die von Herkunft und Gestalt abenteuerlich genug waren, um allein schon die Begegnung mit ihnen als Erlebnis zu empfinden: Lebensretter der Küstenwacht, Seeleute, Bergführer, Männer der Bergwacht und der Feuerwehr. Also ein unerschöpfliches Arsenal von Urtypen, die bei den Teilnehmern große Erlebnisse auslösten. Das Unterwegssein in Natur, das Spüren der Urkräfte auf See oder in den Bergen taten das Übrige dazu.

Programm

1. „Final Expedition“

Herausragende Höhepunkte eines Outward Bound-Programms waren der Aufbruch zur „final expedition“, der großen Abschlusstour und das Solo. Für die Teilnehmer handelte es sich dabei um außerordentliche Herausforderungen. Die Mädchen und Jungen zwischen 15 und 20 Jahren, in der Anfangszeit des Kurses verantwortungsbewusst vorbereitet in den verschiedenen „skills“, die sie für die Expedition brauchen, versammeln sich meist in der früh am Morgen um den Kursleiter. Die Stimmung ist hoch gespannt, aber freudig, gedämpft, erwartungsvoll. Der Rucksack muss sitzen, die wichtigsten Dinge müssen leicht erreichbar sein. Manche fragen noch etwas, gegenseitige Ermunterungen. Keine großen Fragen mehr. Die Zuversicht, es zu schaffen, überwiegt. So wartet die Gruppe, meist 10 bis 12 Leute, bis der letzte sich hinzugesellt hat. Der entscheidende Moment, endlich in die Tat umzusetzen, worauf man sich Tage oder Wochen vorbereitet hat, erzeugt eine Spannung, sodass Dinge, die sonst wichtig waren, in den Hintergrund treten. Ob es regnet, die Sonne scheint, kalt oder warm ist, Dinge, mit denen man wider Erwarten inzwischen gelernt hat, umzugehen. Ein letzter prüfender Blick ringsum, dann bricht die Gruppe auf, in sichtbarem Einverständnis und doch jeder für sich allein. So wie ein Schiff vom Hafen ablegt...

2. „Solo“

Ganz andere Erfahrungen ergeben sich aus dem Solo, einer originären Outward Bound-Idee. Ursprünglich hatte KURT HAHN schon vor dem Zweiten Weltkrieg für seine Internatsschüler eine 24-stündige Küstenwache eingeführt, um seinen Rettungsgedanken Ernstfallcharakter zu geben. Ausgerüstet mit einem Fernglas suchten die Schüler rund um die Uhr, bei jedem Wetter, den Horizont ab und warteten nachts auf Leuchtzeichen eventueller Schiffbrüchiger. Die Erfahrung zeigte ihm, dass das Alleinsein mit der elementaren Natur schon für ein paar Stunden für seine Schüler ein eindrucksvolles Erlebnis war. Daraus wurde etwas später in den ersten Outward-Bound-Schulen ein 24-Stunden-Solo. Ein Biwak, das den Teilnehmern das Erlebnis einer einsamen Nacht in freier Natur vermitteln sollte.

Das Ziel des Solos ist es, Einsamkeit zu erfahren und sich selbst dadurch besser kennenzulernen. Sich auf den Rhythmus der Natur einzulassen: Ebbe und Flut, Sonne, Mond und Sterne. Auf die unbekannteren Geräusche zu hören, die man alleine anders wahrnimmt als in der Gruppe. Sich eins zu fühlen mit der Umwelt, in sich selbst hineinzuhören und klar werden über sich selbst...

„Die Stunden des Erlebens und die Stunden des Erkennens sind leider streng getrennt.“ (W. HILDESHEIMER)

Aus den Kurzschulprogrammen wurde eine Bewegung, in der LAWRENCE HOLT zum Namensgeber für Outward Bound fungierte. Der Kapitän ruft „Outward Bound“, wenn das Schiff fertig ist zum Auslaufen auf die offene See und „Homeward Bound“, wenn das Schiff zum heimatlichen Hafen zurückkehrt. Das Leben wird als persönliche Reise aufgefasst mit der Herausforderung aufzubrechen. Bei der Entdeckung des Selbst spielt die Förderung von Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten eine besondere Rolle, um sich auch dem Unerwarteten, dem Offenen in der Fahrt im Leben gewachsen zu zeigen. Damit meint „Outward Bound“ letztlich also auch eine sehr positive Lebenseinstellung.

„Wir vermögen mehr als wir glauben. Wenn wir dies einmal erlebt haben, werden wir uns nicht mehr mit weniger zufrieden geben.“
(KURT HAHN)

Für HAHN war die Charakterbildung durch Abenteuer essentiell, weswegen er seine Programme vorwiegend in rauen Naturlandschaften des Gebirges oder der See durchführen ließ, denn die Intensität eines Erlebnisses war aus seiner Sicht ausschlaggebend für den pädagogischen Erfolg. Der Aufbruch wurde also zur Methode und die Landschaft zum Inhalt.

Die Schirmherrschaft dieser neuen Outward Bound Bewegung wurde vom englischen Königshaus übernommen und zu Beginn über das British Commonwealth of Nations in mittlerweile 42 Länder der Erde getragen.

Outward Bound Deutschland

Outward Bound Deutschland ist eine gemeinnützige GmbH, die seit 1951 im Geiste KURT HAHNS Programme durchführt. Outward Bound unterstützt Menschen und Gruppen in ihrer individuellen Entwicklung durch Erlebnisse in und mit der Natur. Zentrale Werte sind dabei nach wie vor die Sorgfalt und Verantwortung, der Dienst am Nächsten, die Initiative und die körperlich-seelische Fitness. Durch attraktive Kursangebote wie Klettern, Abseilen, Bergtouren mit Hüttenübernachtungen, Kanufahren, Höhlenbegehungen, unterschiedlichste Problemlöseaufgaben und Erfahrungen der Stille fördert Outward Bound neben den persönlichen und sozialen Kompetenzen auch die Lernbereitschaft.

Heutige Entwicklung

Diese Ziele werden an zwei fixen Standorten in Schwangau (Allgäu), Baad (Kleinwalsertal) und an zahlreichen mobilen Standorten in Deutschland umgesetzt. Alle Outward Bound Trainer sind alle pädagogisch und fachsportlich qualifiziert.

Der größte Anteil der Outward Bound Kurse wird mit Schulklassen verschiedener Altersstufen durchgeführt, gefolgt von Kurse für Studenten und Auszubildenden.

Die pädagogische Arbeitsweise und Wirkung von Outward Bound Kursen ist bereits über Jahrzehnte Gegenstand zahlreicher Diplomarbeiten und wurde durch die Dissertation von DR. LENA REICHMANN 2011 wissenschaftlich bestätigt.

Im Gegensatz jedoch zu früher, als noch 3-4 wöchige Programme zur Persönlichkeitsentwicklung Standard waren, werden heute überwiegend Kursformate angeboten, die durch den Kostendruck vieler Kunden deutlich kürzer sind. In der Regel führt das zu einer Komprimierung von Programminhalten in den Aufenthalten. Nach dem Motto „viel hilft viel“ unterliegen sowohl Kunden, als auch viele Erlebnispädagog/innen diesem Wunschbild. In dieser Erwartung spiegelt sich so ein Charaktermerkmal unserer Hochleistungsgesellschaft wider.

Wenn Erlebnisse mit sich selbst, mit der Gruppe und mit der Natur auch Lernprozesse sein sollen, benötigen diese auch professionell begleitete Phasen der Verarbeitung und Entschleunigung. Denn das Erlebnis hat auch mit Besinnung zu tun, nicht nur mit Berechnung. Komprimierte Programme laufen eindeutig Gefahr, nur noch Impulsgeber und keine wirklich prägenden Erfahrungen mehr zu sein.

Die pädagogische Antwort bei Outward Bound gegenüber dieser Temporerwartung unserer Gesellschaft ist eine Balance zwischen Aktion und Kontemplation. Denn *„auch ein Sonnenauf- oder Untergang kann zu einem Erlebnis werden, das sich in völliger Ruhe und Einsamkeit vollzieht. Von keiner Hektik oder Handlung gestört, wirkt es oft tiefer und länger als irgendeine Aktion mit abenteuerlichen Verlauf.“* (ULF HÄNDEL)



Büchertisch Voneinander Lernen

Vorwort zu Elke Urban (Hg.): Voneinander Lernen. Ost-West-Gespräche über Schule. Leipzig 2017

PROF. DR. H.C. DIETER SCHULZ, VORSITZENDER DES WISS. BEIRATS DES SCHULMUSEUMS LEIPZIG

Das vorliegende Buch »Voneinander Lernen« spiegelt einen Teil der Arbeit des »Schulmuseums – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig«. Es befasst sich mit dem Paradigmenwechsel des gesellschaftspolitischen Verständnisses von Pädagogik im Prozess der deutschen Wiedervereinigung. Dabei geht es nicht um irgendeine Form von Umerziehung. Im Mittelpunkt steht das Bewusstmachen und Einsichtigwerden der intentionalen und funktionalen Formen der ideologischen Instrumentalisierung von Pädagogik durch die das System stabilisierenden (Macht-)Interessen der SED.

Im Leitbild des »Schulmuseums« wird hervorgehoben, dass sich der Grundsatz einer »Werkstatt für Schulgeschichte« zum Beispiel »in besonderer Weise als Ort der Demokratie-Erziehung eignet«. Hierzu wird durch spezielle Rollenspiele in Form von Unterrichtsstunden die gesellschaftliche Bedeutung von Bildung und eine Sensibilisierung gegenüber jeglicher Form von

Gleichschaltung vermittelt«.¹ So hat das Leipziger Schulmuseum mit den DDR-Unterrichtsstunden ein Alleinstellungsmerkmal entwickelt, das weite Kreise zieht. Aus allen Teilen Deutschlands, aber auch aus den Nachbarländern, wie z.B. Belgien, Dänemark, England, Frankreich, Lettland, den Niederlanden, aus Polen, der Schweiz und Tschechien kommen Schüler-, Lehrer- und Studentengruppen, die anhand dieses Rollenspiels etwas über die Schule heute und früher erfahren möchten. Nahezu alle großen deutschen Printmedien und Fernsehanstalten haben mit ihren Magazinen differenziert über die geleistete Arbeit berichtet.

Im Einzelnen:

Das Buch »Voneinander Lernen« basiert auf der Gestaltung und der zugehörigen Auswertung von mehr als 2.000 Unterrichtsstunden: Dieses ist eine überaus beeindruckende empirische Größenordnung. Die von ELKE URBAN hierzu geleistete quantitative Analyse führte zielstrebig zu einer qualitativen Analyse. Dabei zeigte sich sehr rasch, dass es nicht um die simple Wiedergabe von individuellen Befindlichkeiten und emotional begründeten Äußerungen einzelner Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb der Auswertungsgespräche geht. Vielmehr führten die quantitativen Häufigkeiten zu Analyseergebnissen, welche sich in komplexen Indikatoren verdichten. Sie waren für ELKE URBAN die Ausgangspunkte, um im Verständnis eines sich mehr und mehr konturierenden Diskurses über die unterschiedlichen Aussagen, Stellungnahmen, Behauptungen und Widersprüche sowohl zustimmend als auch mit deutlichen Unterschieden die persönlich geleistete pädagogische Arbeit kritisch aufzuarbeiten. Sämtliche den verschiedenen Charakteren zugeordneten Aussagen sind authentisch. Das sich hieraus ableitende Gespräch ist vergleichbar dem Format der spezifischen Dramaturgie eines Drehbuchs. ELKE URBAN, welche die o.g. große Zahl an Unterrichtsstunden in mehr als 15 Jahren weitestgehend selbst gehalten hat, moderiert das Auswertungsgespräch sehr einfühlsam – ohne geringste Neigung zu voreiliger Bewertung. Mittels anregender Impulse gelingt es ihr, dass die Teilnehmer sowohl die eigenen Beiträge selbständig reflektieren als auch in die wechselseitigen Wortbeiträge aufmerksam hineinhören und sich ergänzend und auch korrigierend einbringen. Nicht das »Übernehmen« und das »Belehren« ist das Ziel; dieses würde bereits im Ansatz einen Diskurs pervertieren. Vielmehr geht es im Prozess des »Voneinander Lernens« grundsätzlich um das Erkennen, das Einsehen und individuelle, selbsttätige Nachvollziehen.

1. Lehrerinnen und Lehrer im Gespräch. Ein Erfahrungsaustausch

Vor dem Hintergrund, dass die Autorin in den ersten Jahren nach der deutschen Wiedervereinigung für die Stadt Leipzig für die Organisation und Durchführung aller Fragen der sich verstärkt entwickelnden deutsch-deutschen Schulpartnerschaften verantwortlich war, spricht sie mit insgesamt 17 Kolleginnen und Kollegen in den Räumlichkeiten des Schulmuseums. Die Teilnehmer nehmen gleichsam idealtypische Rollen ein. Ihre Aussagen bündeln sich aus zahlreichen Gesprächen und sind oftmals aus persönlichen Erfahrungen abgeleitet worden. Sie kommen aus acht verschiedenen Bundesländern (acht aus den alten und neun aus den neuen Bundesländern); sie vertreten unterschiedliche Fächerkombinationen. Die zugeordnete Altersangabe signalisiert differenzierte Berufserfahrungen.

Der sich rasch ergebende argumentationsreiche Gesprächsverlauf legt zahlreiche gemeinsame, aber ebenso auch durch die Teilnehmer selbst sorgsam herausgearbeitete Detailfragen frei, welche sich z.B. mit dem variierenden Selbstverständnis des Berufsstandes im Wandel der politischen Situation befassen.

¹ Wissenschaftlicher Beirat: »Schulmuseum – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig – Leitbild«.

2. Heimatkunde 1985. Historische Klassenzimmer als Theaterbühne

Die Gesprächsrunde von Lehrerinnen und Lehrern bleibt auch bei der ersten Arbeitseinheit konstant. Man trifft sich jetzt zur Vorbereitung einer »DDR-Unterrichtsstunde« in einem neutralen Vorbereitungsraum. Dennoch bietet die »vorbereitete Umgebung« hinreichend Gesprächsanlässe, so dass eine zielführende Einstimmung auf die geplante Unterrichtsstunde sich geradezu von selbst ergibt. Auch wenn die ausliegenden Materialien grundsätzlich von sich aus auf die »DDR-Schule« aufmerksam machten, erfolgte die Reflexion auf die inzwischen in (nahezu) allen deutschen Schulen eingetretenen Veränderungen durch die Teilnehmer von selbst.

Es sei bereits an dieser Stelle darauf verwiesen, dass eine einfühlsame Einstimmung der Teilnehmer auf den Verlauf der Unterrichtsstunde »Heimatkunde« – ohne äußeren Zeitdruck – vor Betreten des Historischen Klassenraums detailliert erfolgen soll. Die fast automatisch ablaufenden Verhaltens(re)aktionen der Teilnehmer müssen jedoch bereits im Vorfeld erklärend abgedeckt werden.

ELKE URBAN gibt aus diesem Grunde ganz bewusst umfassende Detailinformationen vor dem Beginn der DDR-Unterrichtsstunde. Sie schärft damit für den Leser des vorliegenden Buches die Wahrnehmungsebenen und verweist auf die subtilen Wirkmechanismen. So wird u.a. verständlich, wie man mittels der Strukturen der Partei das »Wohlverhalten der Kinder in Schulen« über Sanktionsmechanismen, die sich am Arbeitsplatz der Eltern auswirkten, oder die man durch Eingriffe in das gesellschaftliche Leben der Eltern nachhaltig steuern konnte.

Insgesamt ist festzuhalten: die sorgfältige, nach den Detailzusammenhängen und möglichen Steuerungsabläufen ausgerichtete Analyse des scheinbar banalen Stundenablaufs entlarvt und entzaubert das System in bedrückender Weise.

3. Zivilcourage heute. Heimatkunde 1985. Ein Nachgespräch

Der Verlauf der »Heimatkundestunde« ist herausragend kleinschrittig dokumentiert. Dieses bietet eine exzellente Basis für die nun zwingend gebotene Analyse und Reflexion durch die Teilnehmer. Es ist für einen neutralen Beobachter nicht mehr nur die Selbstreflexion der Teilnehmer. Schließlich handelt es sich um Lehrerinnen und Lehrer, die aufgrund ihrer eigenen Ausbildung und bereits umfassender Berufserfahrung analytisch erkennen, in welche Abhängigkeit sie durch die subtilen Steuerungsmechanismen geraten sind bzw. gedrängt wurden. Solche Erkenntnisse auf »offener Szene« einzugestehen, bedarf auch einer inneren menschlichen Größe! Der wiedergegebene Gesprächsverlauf ist jedoch faszinierend und zugleich äußerst bedrückend. Obwohl die Kolleginnen und Kollegen es unter dem Deckmantel des Namens eines Schülers soeben selbst erfahren haben, erschrecken sie vor sich selbst und erkennen auch in der aktuellen Situation – wenn auch zeitversetzt – ihre subjektive und emotional bewegende Ohnmacht. Ja, sie begreifen an sich selbst immer noch Verhaltensformen und Reaktionen, die sie für sich selbst **vor** der Unterrichtsstunde nicht für möglich gehalten haben.

Das Auswertungsgespräch umfasst zu bestimmten Erkenntnissen durchaus umfassende Kommentare, auch zu allgemeinen gesellschaftlichen, aber auch berufsständischen Problemfeldern, Verhaltensweisen und Umgangsformen, die ob ihrer diffizilen Substanz dringend weiterer Analysen und Studien bedürfen. Besonders deutlich wird dieses im Erkennen der eingeschränkten bzw. fehlenden Diskursfähigkeit – einem wesentlichen Element

von Selbstständigkeit und Mündigkeit – wie sie bereits vor der Zeit der beiden deutschen Diktaturen von HUGO GAUDIG geübt und reklamiert wurden. Das thematisch reklamierte »Voneinander Lernen« eröffnet hier zusätzliche Dimensionen für das Verständnis von Lehrerprofessionalität.

4. Heimatkunde in der DDR-Schule

In der Schule der DDR war »Heimatkunde« kein eigenständiges Unterrichtsfach. Dennoch kam ihm für das gesamte Schulsystem eine gesellschaftlich hoch relevante, ja, eine Spitzenstellung zu. Die Inhalte zum Fach »Heimatkunde« wurden nach dem fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip zugeordnet und vermittelt. Wie alle Lehrplanaussagen waren auch diese gesetzt und gemäß den dafür verordneten »Unterrichtshilfen« verbindlich unterrichtet. ELKE URBAN »entzaubert« mit ihren Ausführungen geradezu das mitunter »romantisierende« Verständnis von Heimatkunde. Man kann die Vermittlung der spezifischen Inhalte auch als »Meisterleistung« der schulischen Instrumentalisierung für politische Einseitigkeiten bewerten. Die sorgfältigen Darlegungen und Analysen – unter gleichzeitiger Berücksichtigung der »Unterrichtshilfen« – verdeutlichen den Anspruch der SED auf das gesamte Schul- und Bildungswesen in der DDR. ELKE URBAN ist für diesen Beitrag besonders zu danken. Ein derartiger Zugriff bzw. eine Indienststellung für die gesellschaftlichen ideologischen Ziele findet sich in dieser Ausprägung nur in wenigen totalitären Staaten. Aber gerade dies herauszuarbeiten gehört zu den Hauptaufgaben des Schulmuseums – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig! Besuchern aller Altersgruppen zu verdeutlichen, wie Pädagogik auch zur Erziehung der Unfreiheit sich gleichsam »andient«. Es ist einfach geboten, die Gefahren auch im Sinne der notwendigen »Prophylaxe« Lehrern (!), Eltern, Jugendlichen und Kindern bewusst zu machen.

Frau URBAN formuliert mit diesen Analysen zahlreiche Aufforderungen, sich forschend mit den Wirkungsgraden dieses unterrichtlichen Handlungsauftrags zu befassen. Die umfassenden Sammlungen des Schulmuseums – Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig sowie überzeugende Dokumente, umfassendes Forschungsmaterial und kompetente Beratung stehen dafür zur Verfügung.

5. HUGO GAUDIG – Erziehung zur Selbständigkeit. Rückschau in die pädagogische Zukunft¹

Dem von ELKE URBAN im vorliegenden Buch rekonstruierten Diskurs zu folgen, ist von der herausgearbeiteten Aussagedichte mit den zugehörigen Schlussfolgerungen vom höchstem Erkenntniswert. Als im Zusammenhang des zentralen pädagogischen Auftrags nach »Erziehung zur Selbsttätigkeit und Selbständigkeit« Detailfragen auftauchen, verweist die Autorin auf den Leipziger Reformpädagogen HUGO GAUDIG. Im Fortgang des Diskurses belässt sie es jedoch bei einer erläuternden Personenskizze. Die erforderlichen differenzierten Ausführungen werden den »Gesprächsteilnehmern« durch das Einblenden des nachfolgenden Fachbeitrags ermöglicht. Im Mittelpunkt der pädagogischen Konzeption HUGO GAUDIGS (1860-1923) steht die »freie und geistige Schultheorie und Praxis«. Mit ihr wandte er sich entschieden gegen die Einführung durch den Herbartianismus. Er erkannte die Fehlleitung des schulischen Auftrags: »Breite Schichten unseres Volkes lassen sich ihre Meinungen machen, statt sie zu bilden«. Hieraus schlussfolgerte er als konstitutive Aufgabe der Schule, die so verursachte Unmündigkeit zu überwinden: »Alle

1 SCHULZ, DIETER: Erziehung zur Selbständigkeit. Eine Rückschau in die pädagogische Zukunft. In: HUGO GAUDIG. »Architekt einer Schule der Freiheit«. Festschrift aus Anlass des 150. Geburtstags von HUGO GAUDIG. Herausgegeben vom Schulmuseum - Werkstatt für Schulgeschichte. Leipzig 2010, S. 55-83.

Schulgattungen müssen sich die Aufgabe stellen, den **Denkzwang**, den sie zunächst ausüben und ausüben müssen, allmählich immer mehr zu mildern und bei denen, an denen sie arbeiten, immer mehr ein **Denkenwollen** und freies **Denkenkönnen** zu erziehen. In unseren Schulen wird vom Lehrer zu viel gelehrt – vom Schüler zuviel gewusst«.¹

Die pädagogische Konzeption HUGO GAUDINGS passte aufgrund des individualistischen Ansatzes zu Zeiten des Nationalsozialismus ebensowenig in das politische System wie auf dem Gebiet der DDR. Erst ab 1990 war dies wieder möglich. Die Aufbruchstimmung zum Zeitpunkt der deutschen Einheit war von einer Fülle von Visionen gekennzeichnet, die in ihrer verbindlichen Addition jedoch kein Gesamtkonzept bildeten. Eines aber war allen Bestrebungen gemeinsam: Freiheit und Selbstständigkeit des Schul- und Bildungswesens. Ziel der Schule ist es, u.a., Kinder und Jugendliche auf ein verantwortetes Leben in einem freiheitlichen Rechts- und Sozialstaat und in einer »sozialen Leistungsgesellschaft« vorzubereiten. Es muss den jungen Menschen in der Schule die Entfaltung ihrer Persönlichkeit ermöglicht und eine ihren persönlichen Fähigkeiten, Neigungen und Interessen entsprechende Förderung gegeben werden. Zugleich müssen sie erfahren, dass ein freiheitlicher Rechts- und Sozialstaat ohne die Leistungen des Einzelnen nicht bestehen kann, denn »Sozialstaat heißt Leistung auf Gegenseitigkeit!«.

Damit finden sich wesentliche Elemente der pädagogischen Konzeption von HUGO GAUDIG in generalisierender Aussage wieder. Seine Methode der »freien geistigen Arbeit« wandte sich gegen jede Form von Egoismus. Bei aller individuellen Förderung stand für ihn immer die Verantwortung für das Ganze im Mittelpunkt seines Denkens und Handelns. Die entscheidende Leitfunktion hat nach GAUDIG in diesem Prozess die Persönlichkeit des Lehrers.

Mit der Einbeziehung der Gedankenführung von HUGO GAUDIG gelingt es der Autorin zugleich zu verdeutlichen, wie wichtig in der Pädagogik »Kontinuitäten« sind. Hierzu gehören als Generationen übergreifende Erziehungsziele »Selbsttätigkeit — Selbständigkeit — Mündigkeit«. Im Bereich der Lehrerbildung kann es ebenfalls nicht nur um eine rein fachliche Qualifikation gehen, der man ein hinreichendes methodisches Repertoire als Rüstzeug mitgibt. Vielmehr muss jede Lehrerbildung eine Persönlichkeitsbildung sein, wie sie GAUDIG in seiner ganzheitlichen Konzeption niedergelegt hat.

Auch hier spiegelt sich der Titel des Buches »Voneinander Lernen« wider!

6. Glaube und Religion im Geschichtsunterricht. Von der Notwendigkeit einer perspektivischen Erweiterung des historischen Lernens

Mit dem Beitrag von FRANK-MICHAEL KUHLEMANN zu »Glaube und Religion im Geschichtsunterricht« schafft die Publikation »Voneinander Lernen« eine längst überfällige Öffentlichkeit für ein Desiderat innerhalb des Lehrplans für das Fach Geschichte. Dieses lässt sich nur aus der erschreckenden Langzeitwirkung des bewussten atheistischen Grundverständnisses der DDR erklären. Inzwischen erstrahlen zwar wieder Städte und Ortschaften mit ihren Kirchen, Rat- und Bürgerhäusern im Glanz ihrer Gründung und möglicherweise auch noch schöner. Aber was durch das bewusste Ausblenden von Inhalten zum Komplex von »Glaube und Religion« für Schäden im Bewusstsein einer Gesellschaft angerichtet wurden, wird nicht durch politische Entscheidungsträger verantwortlich angegangen. Professoren der verschiedenen Fakultäten der Universitäten und Hochschulen im Freistaat Sachsen,

1 Hervorhebungen im Original durch HUGO GAUDIG selbst. Vgl. DERS.: Didaktische Ketzereien. Hier: Vorbemerkung zur ersten Auflage. Leipzig 1904, S. IV.

wie z.B. für Geschichtswissenschaft, für Kunstgeschichte und für Bildungswissenschaften, erfahren es in einem erschreckenden Maß Tag für Tag. Indem man diese europaweit und darüber hinaus prägenden geistesgeschichtlichen Epochen schlicht ausblendet, verkürzt man in unzulässiger Weise das historische Bewusstsein und reduziert die Multiperspektivität des Wissens und Denkens. Um den geistigen Flurschaden nicht weiter zu vergrößern, ist ein Umsteuern dringend geboten. Es geht dabei nicht um ein »Bewahren« und simples Erinnern. Vielmehr geht es um »die angemessene Berücksichtigung des religiösen Faktors in der Moderne«, wie es FRANK KUHLEMANN u.a. in seinem Beitrag ausführt. »Ob es Themen wie Nationalismus oder Liberalismus, Diktatur und Demokratie, Kolonialismus und Imperialismus, Revolutionen und Menschenrechte, Krieg und Gewalt, Frieden und Widerstand, Sozialstaat und Marktwirtschaft, Frauenemanzipation und Umweltbewegung sind – überall finden sich bei den historischen Akteuren und den von ihnen beeinflussten Ideenwelten in hohem Maße religiöse Dispositionen und Einflüsse«. Das Zusammenspiel der angesprochenen Disziplinen und weiterer Elemente ist erforderlich. Wenn es schon nicht – trotz blamabler Ignoranz – die Kultusadministrationen und die verantwortlichen Fachdidaktiker angehen, so vermag hoffentlich das Thema des Geschichtswettbewerbs des Bundespräsidenten 2016/17 (»Gott und die Welt. Religion macht Geschichte«) einen notwendigen Anstoß zu geben.

7. »Schullandschaft als Reformlandschaft«

Der Bericht von BJÖRN UHRIG und FRANK SCHENKER, Bürgermeister und Dezernent für Familie, Bildung und Soziales der Stadt Jena, zum Thema »Schullandschaft und Reformlandschaft« ermuntert in vielfältiger Form. Ausgehend vom Verständnis der Schule in der Zeit der DDR mit dem gleichzeitigen prinzipiell geltenden Verweis auf die rechtlichen Regelungen zur staatlich/parteilich geregelten Teilhabe an Bildung und ideologischen Eingrenzungen und Hinderungen, wird deutlich, wie sich mit der Friedlichen Revolution verantwortlich Denkende und Handelnde der Wissenschaft, des öffentlichen Lebens sowie unter nachhaltiger Beteiligung der Bürger in den zurückliegenden 25 Jahren in der Stadt Jena in die konzeptionelle und strukturelle Neugestaltung des Schul- und Bildungswesens eingebunden und diese geleistet haben. Endlich liegt ein überzeugender Beweis vor, wonach Fragen des Schul- und Bildungswesens grundsätzlich gemeinsam entschieden und getragen werden müssen. Das zitierte, aktuell geltende Leitbild der Stadt Jena »Bildung gemeinsam verantworten« verdient im permanenten Widerstreit von internationalen Schulleistungstudien und zaghaften Konsequenzen der Schul- und Bildungspolitik eine besonders hohe Aufmerksamkeit.¹

8. Das west-östliche Klassenzimmer

Die persönliche Schilderung seines beruflichen Wechsels von »West nach Ost« legt GOTTFRIED BÖHME vor – eingebunden in eine liebenswerte biografische Skizze. Er selbst ist – aus Baden-Württemberg kommend – seit 1992 als Deutschlehrer am Evangelischen Schulzentrum in Leipzig tätig. Er betont ausdrücklich, dass er sich beruflich für den Freistaat Sachsen entschieden hat. In Sachsen habe er geheiratet und lebe mit seiner Familie in Leipzig. GOTTFRIED BÖHME spricht auch die Voreingenommenheit westdeutscher Lehrer an, sich mit den Fragestellungen ihrer Kollegen zum Schul- und Bildungswesen in den sogenannten neuen Bundesländern zu befassen.

¹ Stadt Jena: Bildung gemeinsam verantworten. - Ein Leitbild für Jena. Jena 2010. Besondere Beachtung verdient in diesem Zusammenhang: PETER/BEUTEL, WOLFGANG/JOHN, JÜRGEN (Hrsg.): Pädagogische Reform. Anspruch - Geschichte - Aktualität. Seelze 2013, aus dem der hier abgedruckte Beitrag entnommen ist.

Er benennt dieses ohne erkennbare eigene Frustration, wenngleich er auch kritisch konstatiert, dass sich ein Lehrerkollegium durchaus in unterschiedliche Gruppen gliedert und dieses im täglichen Zusammenarbeiten kollegial nicht immer einfach ist. Er bedauert die Zeit- und Reibungsverluste, die in der oberflächlich geführten Auseinandersetzung zwischen Ost und West um den Kompetenzbegriff und die Methodendominanz entstanden sind. Stattdessen wäre es zweifelsfrei sinnvoll gewesen, eine gemeinsame Durchdringung der neuen Inhalte anzugehen. Ihn bekümmert auch das bewusste Schweigen von Kolleginnen und Kollegen in den unterschiedlichen schulischen Gremien, in denen an sich der Diskurs zu gemeinsamen Entscheidungen und Veränderungen führen sollte. Ohne den Titel der vorliegenden Publikation ausdrücklich zu erwähnen (»Voneinander Lernen«) resümiert GOTTFRIED BÖHME geradezu ansteckend offen und zugleich bekennendhaft: »Lernen kann man nur von Menschen, deren Arbeit man als gute ansieht«. Er fügt abschließend die rhetorische Frage hinzu: »Spielt es dabei heute noch eine Rolle, ob es sich dabei um einen Menschen handelt, der im Osten oder im Westen sozialisiert wurde? Ich finde diese Frage inzwischen langweilig«.

9. Stadtgespräche. Politische Bildung als Seelsorge?

In zahlreichen Phasen und Ebenen des täglichen gesellschaftlichen Lebens nehmen wir Missverständnisse wahr, es ereignen sich Irritationen und wir stoßen auf bedrückende Blockaden. Als Beispiel sei verwiesen auf die PEGIDA-Bewegung und ihre regionalen sowie die Bundesländer übergreifenden Verlaufsformen. Die politische und mediale Diskussion offenbarte sehr bald, dass es mit Blick auf bestimmte politische Handlungsebenen ein massiv gestörtes Verhältnis zwischen Teilen der Bevölkerung und der Politik gab und auch immer noch gibt. Es ist eine besonders hervorzuhebende Entscheidung von ELKE URBAN als Herausgeberin, den Beitrag »Stadtgespräche. Politische Bildung als Seelsorge?« zu veröffentlichen. FRANK RICHTER, der frühere Direktor der »Sächsischen Landeszentrale für politische Bildung«, berichtet, welchen gesellschaftlich »verminten Weg« er mit seinen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern unter dem Grundsatz »Kommune im Dialog« gewählt hat. Die Gespräche mit den Bürgern waren inhaltlich und methodisch stets ursachenanalytisch angelegt: zuhörend, unaufgeregt, im Gesprächsangebot nicht aufdringlich, in der Empfehlung an seine Gesprächspartner einfühlend und klar. Wenn auch aus einer anderen Perspektive als sie HUGO GAUDIG für seine schulischen Vermittlungsprozesse gewählt hat, gelingt es RICHTER, mittels der Dialogform das gestörte Verhältnis aufzubrechen. Er weist im Wesentlichen vier Ursachen nach und verfolgt vor dem Hintergrund von vier verantwortlich abwägend geprüften Thesen – in sich erneut akribisch gegliedert welche Folgerungen für die politische Bildung zu ziehen sind. Ein ausgesprochenes Defizit zeigt sich im Umgang miteinander, in der politischen Kultur. Es sind die mitunter nicht nachvollziehbare Weisungen und Entscheidungen, die den einzelnen Bürger irritieren. Es bedarf immer des Dialogs und des Vermittelns – nicht jedoch eines schlichten, unkritischen, gleichsam Schicksal ergebenden »Übernahmerrituals und Übernahmeverhaltens der Bürger«, die in sich nochmals detailliert gegliedert sind und somit eine hilfreiche pädagogische Prophylaxe untersetzen (Anmerkung: Der Dialog bewirkt mehr als drei »Wasserwerfer«). In dem Beitrag von FRANK RICHTER wird sehr Vieles überzeugend deutlich. Wenn man versucht, Meinungsverschiedenheiten mittels Gewalt zu klären, so sind Folgen nur noch schwer zu steuern. Das rasche Ende der DDR war mit diesem Lerneffekt verbunden. Möglicherweise ist auch das der Grund, dass mehr als 20 Jahre zeitversetzt viele die Abläufe und das Ergebnis der »Friedlichen Revolution« noch nicht richtig wahrgenommen haben.

10. »2017 — eine Zwischenbilanz«

Anstelle eines resümierenden Schlussworts zieht ELKE URBAN – trotz der Wahrnehmung vieler retardierender Elemente im Prozess der deutschen Einheit auch im Schul- und Bildungswesen – eine überaus ermutigende Zwischenbilanz. Der ergänzende Hinweis auf das aktuelle Jahr 2017 will zugleich verdeutlichen, dass für das »Voneinander Lernen« ein zeitlos konstitutiver Auftrag besteht. Und alles das, was den schlagartig erhofften Paradigmenwechsel im Handeln von Lehrern und Bildungspolitikern betrifft, erfordert den Faktor Zeit. »Voneinander Lernen« ist eine solche Begrifflichkeit, welche das Lernen durch Einsicht beschreibt. Es wird – trotz aller pädagogischen Ungeduld im Sinne eines HUGO GAUDIG – immer wieder Situationen geben, welche eine lineare Entwicklung unterbrechen bzw. auch Umwege andeuten. Wenn ELKE URBAN formuliert »2017 – eine Zwischenbilanz« so wird hiermit sehr viel Bescheidenheit ausgedrückt. Die Aufforderung zur weiteren Beobachtung und Evaluierung des Schul- und Bildungswesens erfordern auch zukünftig weitere »Zwischenbilanzen«. ELKE URBAN vergibt bereits 2017 an uns und alle nachrückenden Generationen die Aufgabe der permanenten Beobachtung und Überprüfung, inwiefern eine Gesellschaft versucht, die nachrückenden Generationen in ihrem Verständnis vom Schul- und Bildungswesen zu instrumentalisieren.

ELKE URBANS Beweggrund und ihr ansteckendes Engagement wird durch ihre Arbeit im Schulmuseum Werkstatt für Schulgeschichte Leipzig in den zurückliegenden 15 Jahren dokumentiert.



IMPRESSUM

Herausgeber:
Institut für Bildungsrecht und Bildungsforschung e.V.
Osterstraße 1 • D-30159 Hannover
Tel.: 0511 – 260 918 -21 • Fax: 0511 – 260 918 -20
e-mail: info@Institut-IffBB.de
www.Institut-IffBB.de

Redaktionsleitung:
Rechtsanwalt Prof. Dr. Johann Peter VOGEL
e-mail: Redaktion@Institut-IffBB.de

R&B – Recht und Bildung und alle darin enthaltenen Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Außerhalb der gesetzlich zugelassenen Fälle ist eine Verwertung ohne Einwilligung des Herausgebers nicht erlaubt.

ISSN 1614-8134

Erscheinungsweise: vierteljährlich

Bezugspreis: 20,- € jährlich einschl. Versandkosten

Einzelpreis: 8,- € pro Heft zuzügl. Versandkosten

Neu- bzw. Nachbestellung von Heften:
e-mail: Abo@Institut-IffBB.de

Druck:
Umweltdruckhaus Hannover GmbH
Klusriede 23 • D-30851 Langenhagen
www.Umweltdruckhaus.de

R & B ist auch im Internet abrufbar unter: www.Recht-Bildung.de