

aus
politik
und
zeit
geschichte

beilage
zur
wochen
zeitung
das parlament

Dieter Mohrhart

Elternmitwirkung –
Mitverwaltung oder Miterziehung?

Anmerkungen
zu einer notwendigen Diskussion

Heidrun Hoppe

Verwaltete Partizipation

Die Lehrerbeteiligung
an der Lehrplanreform

Harald Kästner

Der Beitrag der Kultusminister-
konferenz zur Berufsorientierung
in der Schule

Lothar Arabin / Lothar Beinke

Weiterbildungslehrer
an Volkshochschulen

ISSN 0479-611 X

B 47/80

22. November 1980

Dieter Mohrhart, Dr. phil., geb. 1944, Gymnasiallehrer; 1958—1963 Seemann; 2. Bildungsweg (Abendgymnasium); Studium der Politologie, Geschichte, Theologie und Erziehungswissenschaften in Hamburg; Mitarbeiter mehrerer Zeitungen.

Veröffentlichung u. a.: Elternmitwirkung in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Beitrag zur politisch-historischen und pädagogischen Diskussion, Frankfurt/Main 1979.

Heidrun Hoppe, Dr. rer. pol., geb. 1945, Volks- und Realschullehrerin; seit 1977 wiss. Assistentin im Rahmen der Lehrerausbildung an der FU Berlin.

Veröffentlichungen: Die neue Lehrerelite. Lehrplanreform und Lehrerpartizipation, Frankfurt 1980; ferner Aufsätze zur Curriculumreform und zum Interesse von Lehrern an ihrem Beruf.

Harald Kästner, geb. 1933, Oberstudiendirektor, Leiter der Gruppe Schulen im Sekretariat der Kultusministerkonferenz in Bonn.

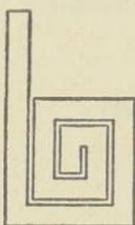
Veröffentlichungen u. a.: Zum Fremdsprachenunterricht in der Bundesrepublik Deutschland — Leitlinien, Rahmenbedingungen und Grundzüge der gegenwärtigen Entwicklungen, in: DNS 3/4, 75; Der Europäische Wettbewerb. Europäische Aktivität an deutschen Schulen (Hrsg.), transnational 6, Bonn 1977; Die europäische Komponente im Bildungsauftrag der Schule, Ratingen 1978; Zur Entstehung der Bonner Vereinbarung vom 7. Juli 1972, in: BuE 6/78; Erziehung zum Gemeinschaftsbürger — die europäische Aufgabe der deutschen Schule, in: WPB 7 (79); Integration im Zeichen der Doppelaufgabe — Zum Ausländerunterricht in der Bundesrepublik Deutschland, in: Arbeitsbericht 9 der Rheinisch-Westfälischen Auslandsgesellschaft 9/80; Schule in der Europäischen Gemeinschaft, Informationsdienst für Lehrer, Bonn 1/80.

Lothar Arabin, geb. 1931, Direktor der Gesamt-Volkshochschule Kassel.

Veröffentlichungen u. a.: Professionalisierung — Profilierung, in: Hessische Blätter für Volksbildung 2/1976; Arbeit in den Stadtteilen, in: Informationen. Zeitschrift für Theater, Musik, Kunst und Wissenschaft 7/8, Kassel 1977; Weiterbildungslehrer an Volkshochschulen (zus. mit Lothar Beinke), in: Demokratische Gemeinde 1/1980.

Lothar Beinke, Dr. sc. pol., geb. 1931; Professor an der Universität Kassel (Gesamthochschule) für Wirtschaftspädagogik.

Veröffentlichungen u. a.: Die Handelsschule. Eine bildungspolitische Analyse, Düsseldorf 1971; Das Betriebspraktikum. Darstellung und Kritik eines pädagogischen Konzepts zur Berufswahlhilfe, Bad Heilbrunn 1978; Von der Erstausbildung zur Erwachsenenbildung, Rinteln 1977; Chancen beruflicher Bildung für Erwachsene, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 19/78; Fachhochschule und Weiterstudium (zus. mit F. Stuber), Bad Honnef 1979; Arbeitslehre in der Sekundarstufe II und Berufsfachbildung, in: H. Dederig (Hrsg.), Lernen für die Arbeitswelt, Reinbek bei Hamburg 1979; Wirksamkeit der Berufswahlvorbereitung, in: E. Schoenfeldt (Hrsg.), Polytechnik und Arbeit, Bad Heilbrunn 1979.



Herausgegeben von der Bundeszentrale für politische Bildung, Berliner Freiheit 7, 5300 Bonn/Rhein.

Leitender Redakteur: Dr. Enno Bartels. Redaktionsmitglieder: Paul Lang, Dr. Gerd Renken, Dr. Klaus W. Wippermann.

Die Vertriebsabteilung der Wochenzeitung DAS PARLAMENT, Fleischstr. 61—65, 5500 Trier, Tel. 0651/46171, nimmt entgegen

— Nachforderungen der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“;

— Abonnementsbestellungen der Wochenzeitung DAS PARLAMENT einschließlich Beilage zum Preis von DM 12,60 vierteljährlich (einschließlich DM 0,72 Mehrwertsteuer) bei Postzustellung;

— Bestellungen von Sammelmappen für die Beilage zum Preis von DM 6,— zuzüglich Verpackungskosten, Portokosten und Mehrwertsteuer.

Die Veröffentlichungen in der Beilage „Aus Politik und Zeitgeschichte“ stellen keine Meinungsäußerung des Herausgebers dar; sie dienen lediglich der Unterrichtung und Urteilsbildung.

Elternmitwirkung — Mitverwaltung oder Miterziehung?

Anmerkungen zu einer notwendigen Diskussion

I. Einleitung

Die Mitwirkungsrechte der Eltern im Schulbetrieb seien heute mehr denn je ausgebaut und rechtlich abgesichert, befand Minister Schmude in der familienpolitischen Debatte des Bundestages im Januar dieses Jahres¹⁾. In seiner positiven (wenngleich nicht unkritischen) Bilanz übersah Jürgen Schmude freilich, daß Elternmitwirkung heute nicht den Nutzen haben kann, den er sich von ihr erhofft: den Eltern verstehen zu helfen, was in der Schule gefordert wird, sie mitreden zu lassen, wenn es um schulische Bildungsangebote geht, und ihren Wunsch zu befriedigen, sich ein Bild vom Alltag der Schule ihrer Kinder machen zu können. Denn Elternmitwirkung heißt heute vor allem Mitverwaltung der Schule, Teilhabe an der Verwaltung (und Reparatur) einiger Rahmenbedingungen der schulischen Erziehungs- und Bildungsarbeit; die Schule schließt die Eltern von der Teilhabe an dieser Arbeit aus, die weiterhin Reservat des pädagogischen Personals und Domäne der „Fachleute“ bleibt.

Im politisch-publizistischen Meinungs- und Konfliktfeld des letzten Jahrzehnts spielte die elterliche Schulmitwirkung eine untergeordnete Rolle. Öffentliches Interesse fand die traditionsreiche Frage nach dem Verhältnis von „Eltern“ und „Staat“ vielmehr in drei soziopolitischen Zusammenhängen:

— bei den Aktivitäten von Elterngruppen und -initiativen als Teil der „Bürgerinitiativbewegung“ (Meyer-Tasch);

— bei den Ansprüchen von Elternvereinen, die sich — oft als Allianzpartner einer breiten oppositionellen Koalition gegen das jeweilige Kultusministerium — in der Auseinandersetzung um curriculare und strukturelle Bildungsreformen formierten;

— beim (vorläufig) weitgehend akzeptierten schulpolitischen Konsens, die Frage „Gesamt-

schule oder dreigliedrige Schule?“ von der Antwort des sogenannten „Elternwillens“ abhängig zu machen.

Zumindest die letzten beiden Entwicklungen blieben für die Realität der institutionalisierten Elternmitwirkung nicht ohne Bedeutung. Beide haben Geschichte — von den konfessionspolitischen Kämpfen bis zur Auseinandersetzung um die Integrierte Gesamtschule gilt die Formel, mit der die Inanspruchnahme „der Eltern“ für diametral entgegengesetzte schulpolitische Ambitionen glossiert worden ist: „Auf beiden Seiten Elternrecht — für unsere Eltern!“²⁾ Im bildungspolitischen Feld wird Elternmitwirkung gern unter dem Aspekt ihrer Instrumentalisierbarkeit gesehen: Wie können Elternvertretungen personell und programmatisch genutzt werden, um durch sie auf „die Eltern“ Einfluß zu nehmen? Die Renaissance dieser Strategie war in den siebziger Jahren ebenso unübersehbar wie die Neigung, „den Elternwillen“ — eine empirische Fiktion — als politische Formel zu bemühen, um jeweils die Legitimität der eigenen Position zu bekräftigen. Vernachlässigt wurde und wird dagegen die Frage, wie Elternmitwirkung in einer demokratischen Schulverfassung organisiert und als „volkspädagogische Aufgabe“ (Herzer) bewältigt werden kann.

Auch die zweite Phase der Schulverfassungsgesetzgebung der Nachkriegszeit, die mit der Verabschiedung des nordrhein-westfälischen Mitwirkungsgesetzes im Dezember 1977 zu Ende ging (die erste Phase läßt sich von Anfang der fünfziger Jahre bis zur Verabschiedung des hessischen Mitbestimmungsgesetzes im Jahre 1958 datieren), hat die soziale und pädagogische Dimension der Elternmitwirkung kaum beachtet. Die Mitwirkung der Eltern wurde vor allem als Gremienmitwirkung verstanden, diese Mitwirkung durch prozedurale (und in ihrer Wirkung restriktive) Aufla-

¹⁾ J. Schmude, Bildungspolitik ist immer auch Politik für die Familie, in: Informationen Bildungswissenschaft, 1—2/80 v. 21. 2. 80, S. 11 ff.

²⁾ J. Dolch, Das Elternrecht, Langensalza 1928, S. 133.

gen formalisiert und der erzieherische und fachliche Bereich weitgehend ausgeklammert. Nur in bemerkenswerten Ausnahmen (wie zum Teil in Hamburg) haben Schulen und Schulverwaltungen versucht, den Eltern erziehungsnahe Mitwirkungschancen anzubieten und sie in die schulischen Bemühungen einzu beziehen.

Trotz des beträchtlichen politisch-publizistischen Aufwandes im Vorfeld und im Verlauf der Schulverfassungsreformen und vielfältiger wissenschaftlicher Bemühungen³⁾ hat sich im Schulalltag von Eltern und (Staats-) Schule und an der Elternmitwirkung als *quantité négligeable* in Schule und Schulverwaltung erstaunlich wenig geändert; die (wie ein Euphemismus der politischen Sprache es gern nennt) „Partnerschaft“ zwischen Eltern und Schule, die — nimmt man die Formeln der Schulverfassungsbestimmungen beim Wort — durch die institutionalisierte Elternmitwirkung gefördert werden soll, findet nur in Ansätzen statt. Diese Mitwirkung bleibt aber pädagogisch steril, wenn Schule und Schulverwaltung die erzieherische Inkompetenz und das schulische Desinteresse vieler Eltern nicht als politische (also als öffentliche, das Gemeinwesen betreffende) Herausforderung verstehen und sich um die Aktivierung der elterlichen Anteilnahme am Schulkind und an der Schule als „Weg des Kindes“ (Langeveld) bemühen. Dies ist eines der Ergebnisse des folgenden Beitrags, der sich als erste Problemorientierung und kritisches Resümee einiger Entwicklungslinien und Tendenzen versteht. Er berücksichtigt nur die Elternmitwirkung in der Staatsschule⁴⁾, und er konzentriert sich auf ‚die El-

³⁾ Vgl. als Literaturübersicht für die letzten Jahre v. Verf., Neuerscheinungen zum Thema ‚Elternbildung und Elternmitwirkung‘ in: Die Deutsche Schule 70 (1978), S. 382ff.; ferner ders., Elternmitwirkung in der Bundesrepublik, Frankfurt/Bern 1979; R. W. Keck (Hrsg.), Kooperation Elternhaus-Schule, Bad Heilbrunn 1979; H. Susteck, Eltern und Lehrer als Erziehungspartner, Essen 1979. Praktische Hilfen und Ratschläge für Eltern(vertreter) ‚vor Ort‘ geben die verständlich geschriebenen und ansprechend aufgemachten Taschenbücher von H. Dauber/H. Weber, Eltern aktiv. Handbuch für eine humane Schule, Reinbek 1976 (= rororo 6993); H. Speichert, Umgang mit der Schule. Taktik der kleinen Schritte zur Humanisierung des Unterrichts. Ein Eltern-Handbuch, Reinbek 1978 (= rororo-Sachbuch 7150); N. Huppertz, Wie Lehrer und Eltern zusammenarbeiten. Ein methodischer Leitfaden für Kooperation und Kommunikation in der Schule, Freiburg 1979 (= Herder-TB).

⁴⁾ Zur Elternmitwirkung in den sogenannten Freien Schulen vgl. zusammenfassend U. Sandfuchs, Eltern in der ‚Schulgemeinde‘ — untersucht am Beispiel der Jena-Plan-Schule, Waldorfschule und Free School, in: Keck, a. a. O. (Anm. 3), S. 61ff. — Ausgespart bleibt im folgenden Beitrag auch das Sonderproblem des Verhältnisses von ausländischen El-

tern, klammert also Lehrer und Schüler, die in der Mitwirkungsdiskussion einer gesonderten Erörterung bedürften, aus dem Gang der Argumentation aus.

Eine Bemerkung zum Verhältnis der Lehrer zur Elternmitwirkung ist aber unerlässlich. Die gängige Kritik in Teilen der Elternschaft und ab und an in der ‚veröffentlichten Meinung‘, Lehrer seien nicht oder zu wenig an Elternmitwirkung ‚interessiert‘, ist so lange nicht hilfreich, wie nicht gefragt wird, welche Hilfen und Anreize dem Lehrer gegeben werden können, sich für diese Mitwirkung ‚zu interessieren‘. Die Zusammenarbeit mit den Eltern (sei es mit einzelnen Müttern oder Vätern, mit der Klassenelternschaft oder mit dem Elternbeirat) kostet zusätzlich Kraft und Zeit. Aber Lehrer sind Arbeitnehmer, die sich voll ausgelastet fühlen (und es auch sind) und für die Elternmitwirkung oft unbezahlte Mehrarbeit ist. Die Mitwirkung der Eltern, die politisch wirklich gewollt und nicht nur proklamiert wird, braucht eine materielle Basis, und das heißt auch: sie muß in der Schulorganisation und im Lehrdeputat berücksichtigt werden⁵⁾.

Der folgende Überblick zeichnet zunächst einige Entwicklungslinien der Problemgeschichte nach und fragt nach Begründungen der Elternmitwirkung. Er skizziert dann die Rechts- und Organisationsstruktur der Mitwirkung, diskutiert anhand einiger empirischer Arbeiten die Aktivitäten von Elternvertretungen, greift die Schichtproblematik (die sozialstrukturellen Einseitigkeiten) der El-

tern und deutscher Schule; es ist zu gewichtig und zu komplex, um nur en passant behandelt zu werden, zumal die Zahl der Vorarbeiten gering ist. Vgl. für die Rechtsfragen: B. Huber, Elternvertretungsrecht für Ausländer, in: Recht der Jugend und der Bildung 24 (1976), S. 219f., und für die Schulpraxis: I. Strutz, Arbeit mit ausländischen Eltern, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979), S. 148ff. Daß die Mitwirkungsansprüche und -chancen ausländischer Eltern im Rahmen der Schulverfassung auch im politischen Raum als lösungsbedürftiges Problem gesehen werden, zeigt die aktuelle hessische Diskussion über die Änderung des Mitbestimmungsgesetzes (s. B. Jasper, Mitbestimmung der Eltern wird gestärkt, in: Frankfurter Rundschau v. 3. 5. 1980).

⁵⁾ Zu diesem (vernachlässigten) Aspekt überzeugend H. Frohn, Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, in: P. Büchner (Hrsg.), Die Eltern und die Schule, München 1976, S. 85ff. (105ff.). Dazu auch „Internat. Jahr des Kindes 1979“. Programm der nationalen Kommission der Bundesrepublik Deutschland (Kurzfassung/Dez. 1978), S. 12: „Den Lehrern muß ... Zeit eingeräumt werden, einen engen Kontakt zu den Familien der Schüler zu halten.“ Für empirisches Material zur Überbeanspruchung von Lehrern und deren Konsequenz für das Verhältnis der Lehrer zu den Eltern s. die vom saarländischen Kultusministerium herausgegebene Schüler-Enquete „Streß in der Schule“, Saarbrücken 1977, S. 59ff.

ternmitwirkung auf und geht auf das (vernachlässigte) Verhältnis von Elternmitwirkung und Elternbildung ein. Dieser Beitrag plädiert dafür, reformpädagogische Traditionen und die Resultate der neueren Lern- und Sozialisationsforschung für die elternpädagogische In-

terpretation der Elternmitwirkung zu nutzen. In ihr sieht er eine der Bedingungen der Möglichkeit, die Isolierung der pädagogisch oft sterilen institutionalisierten Elternmitwirkung vom Erziehungs- und Lerngeschehen der Schule aufzubrechen.

II. Warum sollen Eltern mitwirken?

Zur Problemgeschichte und Begründung der Elternmitwirkung

In der deutschen Problemgeschichte der Elternmitwirkung lassen sich zwei Begründungskomplexe grob gegeneinander abgrenzen:

1. Elternmitwirkung als Form und Möglichkeit staatsbürgerlichen Engagements: Mitwirkung wird als politisch-administrative Teilhabe der (durch den Schulbesuch ihrer Kinder) Betroffenen als Bürger an der Schule (als Teil der staatlichen Verwaltung) verstanden. In historischer Sicht muß diese Mitwirkungsforderung und -gewährung in den Kontext des Verhältnisses von Bürger und Staat, in systematischer Sicht in die Demokratisierungs- und Partizipationsdiskussion eingeordnet werden.

2. Elternmitwirkung als erziehungs- und sozialisationspraktisch begründetes und sozial- und gesellschaftspolitisch erstrebenswertes Postulat: Mitwirkung wird hier verstanden als erzieherische Teilhabe der Betroffenen als Eltern an der Schule als dem „Weg des Kindes“ (Langeveld). Diese Argumentation ist Teil der traditionsreichen Bemühungen, das Verhältnis von Eltern und (Staats-)Schule „zu pädagogisieren“.

Elternmitwirkung als Mitverwaltung

Man muß sich das Verhältnis von Eltern und Schule in der neueren deutschen Dogmen- und Realgeschichte des Bildungswesens vergegenwärtigen, um verstehen zu können, daß die Forderung, Schule und Schulverwaltung müßten dem Bedürfnis der am meisten betroffenen Bürger — der Eltern — nach Mitarbeit und Widerspruch, nach Anregung und Kritik Raum gewähren, lange Zeit ohne schul- und rechtspraktisches Gewicht blieb. Die Staatsschule war als institutionalisierter „Sonderraum“ gegen ‚die Eltern‘ durchgesetzt worden. Schule sollte nicht mehr annexum religionis oder Hilfsanstalt der Familie sein (ein wichtiges Datum ist hier das Allgemeine Preußische

Landrecht von 1794⁶⁾). Pädagogische Programme bemühten sich um die Begründung eines aus der Lebenswelt der Erwachsenen ausgelagerten Erziehungsraumes („der Schule“) und die „veranstaltlichte“ Erziehung errichtete normative und institutionelle Barrieren gegenüber der Familie, die die Schule als bürokratisch-professionelle Organisation gegen familiär-„private“ Einflüsse abschirmten. Dabei verband sich im 19. Jahrhundert die ältere kulturelle Mission des „Policeystaates“ des 18. Jahrhunderts mit einer vergrößernden Hegel-Interpretation, die Hegels Diktum vom „Zweck des Staates (als) das allgemeine Interesse als solches“⁷⁾ und seine Betonung der besonderen Würde und Objektivität des Staates auf das Verhältnis von Staatsschule und Gesellschaft übertrug. Dieser deutsche „Staats-traditionalismus“ (Bracher)⁸⁾ prägte nachdrücklich das Verhältnis von Eltern und Schule: Eltern waren „Gesellschaft“, die Verkörperung des Besonderen, denen der Staat als Inkarnation des Allgemeinen gegenübertrat. Rudimentäre Formen der institutionalisierten Mitwirkung der Eltern (als Bürger) hatten keine praktische Bedeutung. Die Schule war eine strikt obrigkeitliche Veranstaltung, zu der die Eltern nicht anders als zu jeder anderen Verwaltungsbehörde standen.

Nun war diese herrschaftlich-bürokratische Praxis in Schule und Schulverwaltung (die

⁶⁾ Ausführlich zur schul- und erziehungstheoretischen Diskussion im Umkreis des ALR: K. J. Kreuzer, Das Verhältnis von Elternhaus und Schule unter besonderer Berücksichtigung einer Mitwirkung der Eltern in der Schule, Diss. Essen 1977, S. 45ff.; zur Epoche: W. Roessler, Die Entstehung des modernen Bildungswesens in Deutschland, Stuttgart 1961. Zur Diskussion des Verhältnisses Eltern — Schule im 19. Jahrhundert, Dolch a. a. O. (Anm. 2) und F. Blättner, Das Elternrecht und die Schule, Leipzig 1927. Hinweise zur Sozialgeschichte dieses Verhältnisses bei M. du Bois-Reymond, Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt/M 1977, S. 61ff.

⁷⁾ G. W. F. Hegel, Grundlinien der Philosophie des Rechts, hrsg. von H. Reichelt, Frankfurt 1972, § 270.

⁸⁾ K. D. Bracher, Staatsbegriff und Demokratie in Deutschland, in: M. Greiffenhagen (Hrsg.), Demokratisierung in Staat und Gesellschaft, München 1973, S. 73ff.

sich rechtsgeschichtlich im „besonderen Gewaltverhältnis“, organisationsgeschichtlich im Institut der Schulaufsicht konkretisierte) nie unbestritten. Die Zahl der Plädoyers für die Beteiligung der Eltern an der Verwaltung der Schule ist Legion. Wirkungsgeschichtlich besonders interessant ist das Konzept F. W. Dörpfelds (1824—1893), der auch die pädagogische Dimension der Mitwirkung in seinen Überlegungen bedenkt. Zu den „Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen“ gehören für ihn die „bürokratische Form des Schulregiments“; deshalb forderte er die „angemessene Vertretung aller Schulinteressenten neben den wichtigsten Organen der Verwaltung“. Dörpfeld verstand die Schule als „Genossenschaft von Familien zur gemeinsamen Erziehung ihrer Kinder“⁹⁾, und in der Schulverwaltung sollten als „Schulinteressenten“ Staat, Kirche, bürgerliche Gemeinde, Eltern und Lehrer zusammenwirken.

Dörpfelds Schriften fanden breite Resonanz. Ihr Tenor traf sich mit der reformpädagogischen Kritik an der „verwalteten“ Schule, in der sich Eltern und Lehrer „fremd und kalt“ gegenüberständen und „nur auf geschäftsmäßigem Wege Notiz voneinander“¹⁰⁾ nähmen. Die Kritik am „Bürokratismus“ (Wolgast) verband sich in liberal- und sozialdemokratischen Kreisen mit der Forderung nach verantwortlicher Beteiligung der Eltern an der Schule. (So forderte das Schulprogramm der Hamburger Sozialdemokratie von 1906 „direkte Wahl von Eltern in alle Instanzen der Schulverwaltung“, und die Deutsche Lehrerversammlung in Straßburg regte 1910 an: „Lehrer und Eltern werden als die tragenden und fördernden Kräfte des Schulwesens zu kollegialisch beschließenden Selbstverwaltungskörperschaften organisiert.“¹¹⁾) Ein historischer Schritt auf dem Wege zur Elternmitwirkung in der Staatsschule war der Elternbeirats-Erlaß des preußischen Kultusministeriums vom 5. November 1919: Der Elternbeirat „soll der Förderung und Vertiefung der Beziehungen zwischen Schule und Haus dienen und den Eltern

wie der Schule die Arbeit miteinander und den Einfluß aufeinander gewährleisten“¹²⁾.

Solche und ähnliche Texte umschreiben die Aufgaben der institutionalisierten Elternmitwirkung von Weimar bis heute. Für das Verständnis des Erlasses ist es wichtig, daß sich in ihm auch die reformpädagogische Forderung niederschlug (auf die unten einzugehen sein wird), Elternmitwirkung als erzieherische Teilhabe zu verstehen. Der Erlaß, dem ähnliche in anderen deutschen Ländern folgten, war ein Kompromiß zwischen den rätedemokratisch radikalisierten Selbstverwaltungsforderungen, dem reformpädagogischen Gedanken, Schule auch als elternpädagogische Institution zu verstehen und Eltern an der schulischen Arbeit zu beteiligen, und den Ansprüchen der Schulverwaltungen, die Elternmitwirkung auf marginale Bereiche beschränkt sehen wollten und deren am traditionellen Verhältnis von Eltern und Schule orientierte Problemsicht sich in den folgenden Jahren wieder durchsetzte. Selbst in den mitwirkungspolitisch fortschrittlichsten Ländern (wie Hamburg, Mecklenburg-Schwerin, Sachsen und Thüringen)¹³⁾ scheint das Miterziehungsrecht der Eltern — ihre behutsame Einbeziehung in die pädagogische und Unterrichtsarbeit der Schule — in der Praxis von Verwaltungs- und schulpflegerischen Aufgaben überlagert und verdrängt worden zu sein — eine Entwicklung, die sich nach 1946 erneut feststellen läßt. Ein Beobachter urteilte 1928 über die Arbeit der Elternvertretungen: „Die Elternbeiräte haben nach übereinstimmendem Urteil aller Beteiligten das ihnen gesteckte Ziel nicht erreicht. Sie sind an vielen Schulen eingeschlafen, die Beteiligung der Eltern hat mehr und mehr nachgelassen ...; die Lehrerschaft weiß von tatsächlicher und segensreicher Mitarbeit der Elternbeiräte nur in besonderen Fällen zu berichten.“¹⁴⁾

Auch nach 1945 lebte die Kritik an der herrschaftlich verfaßten und bürokratisch organi-

⁹⁾ F. W. Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen (1868), hrsg. von A. Reble, Bad Heilbrunn 1961, S. 8 ff., 61 f.; zu Dörpfeld s. Kreuzer, a. a. O. (Anm. 6); K.-H. Beeck, Das Selbstverwaltungsprinzip bei Friedrich Wilhelm Dörpfeld, in: Pädagogische Rundschau 31 (1977), S. 751 ff.; W. Potthoff, Die Idee der Schulgemeinde. Vorstellungen zur genossenschaftlichen Selbstverwaltung im 19. Jahrhundert, Heidelberg 1971, S. 50 ff.

¹⁰⁾ A. Lomberg, Elternabende, in: Encyclopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. von W. Rein, Langensalza 1904², Bd. II, S. 382 ff. (383).

¹¹⁾ Zit. bei H. Milberg, Schulpolitik in der pluralistischen Gesellschaft. Die politischen und sozialen Aspekte der Schulreform in Hamburg 1890—1935, Hamburg 1970, S. 423 (Anm. 32) bzw. S. 61.

¹²⁾ Abgedruckt u. a. in: H. Kloss (Hrsg.), Mitverwaltungsrecht der Lehrer und Laien im südwestdeutschen Schulwesen, Stuttgart 1951, S. 147 f.; zum Erlaß und seiner Geschichte im einzelnen Blättner, a. a. O. (Anm. 6), S. 66 ff., und bes. L. Wagner-Winterhager, Schule und Eltern in der Weimarer Republik, Weinheim/Basel 1979, S. 108 ff.

¹³⁾ Für die Rechtslage in den Ländern s. F. Varrentrapp, Elternbeirat und Elternbeiratswahlen. Die grundlegenden amtlichen Bestimmungen, Berlin 1924; Heilmann, Elternbeiräte, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von H. Schwartz, Bielefeld/Leipzig 1928, Bd. I, Sp. 1070 ff.

¹⁴⁾ G. Wolff, Die rechtlichen Beziehungen der Schule zu Familie, Gemeinde, Kirche und Staat, in: H. Nohl/L. Pallat (Hrsg.), Handbuch der Pädagogik IV: Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, Langensalza 1928, S. 48 ff.

sierten Schule wieder auf, assistiert von der Direktive Nr. 54, die der Alliierte Kontrollrat im Sommer 1947 formuliert hatte: „Für eine wirksame Beteiligung des Volkes an der Schulreform, der Organisation und Verwaltung des Schulwesens ist in vollem Umfang Rechnung zu tragen.“¹⁵⁾ Trotz intensiver publizistischer Debatten und regionaler Experimente im Anschluß an die Direktive und im Rückgriff auf deutsche Selbstverwaltungsmodelle¹⁶⁾ ging die schulrechtliche und -praktische Entwicklung erneut den Weg Weimars: In die Schulen und Schulverwaltungen wurden Elternvertretungen integriert, die, wie ein Autor schon 1950 gemutmaßt hatte, wiederum kaum einen Beitrag zur „Entfaltung pädagogischen Lebens in der Elternschaft“¹⁷⁾ leisten konnten. Nach 1965 wurde die Kritik an der zentralistischen Staatsschule und an den mangelnden Beteiligungschancen der Lehrer, Schüler und Eltern unter dem Titel „Demokratisierung der Schule“ erneut vehement aufgegriffen (wobei die Demokratisierungsdiskussion zunächst unübersehbare elternkritische Akzente hatte: Eltern schienen unaufgeklärt und reformhemmend). Diese Diskussion, die eine Flut von Programmen, Polemiken und Erörterungen produzierte¹⁸⁾, mündete in die zweite Phase der Schulverfassungsgesetzgebung der Nachkriegszeit. Die Schulverfassungsdebatte orientierte sich zunächst an den hochschulpolitischen Kontroversen und stellte die Frage nach der gruppen- und paritätenrechtlichen Struktur der künftigen schulischen Entscheidungsgremien in den Vordergrund. Diese verengte Problemperspektive war für die Bemühungen nach 1970 charakteristisch: Zwar fand die Forderung, Eltern an der Schule mitwirken zu lassen, bald breite Zustimmung, doch wurde der Frage nach den Modalitäten und Prozeduren weit mehr Aufmerksamkeit geschenkt als der nach den Bereichen und Aufgaben dieser Mitwirkung. Die Kritik am „substanzlosen Formalismus“ (Ne-vermann) bringt das Ergebnis der Schulverfassungsdebatte auf eine pointierte Formel.

¹⁵⁾ Direktive Nr. 54 v. 25. 6. 47, Satz 10, abgedruckt in: R. Ulsdörfer (Hrsg.), Die Geschichte des Gymnasiums seit 1945, Heidelberg 1967, S. 10f.

¹⁶⁾ S. H. Kloss, Lehrer, Eltern, Schulgemeinden, Stuttgart/Köln 1949, S. 72ff. (Kloss' Arbeit ist noch immer der wichtigste Überblick über zentrale Entwicklungslinien der deutschen Selbstverwaltungsgeschichte bis 1948.)

¹⁷⁾ K. Brobst (i. e. H. Kloss), Um Mitverwaltung und Selbstverwaltung, um Elternrecht und Erzieherrecht, in: Die Kommenden Jhg. 1950, H. 15, S. 3.

¹⁸⁾ Vgl. für viele V. Lenhart, Diskussion über die Schulreform in der BRD, Frankfurt/M 1972, und ders. (Hrsg.), Demokratisierung der Schule, Frankfurt/M. 1972.

Elternmitwirkung als Miterziehung

Pädagogisch produktiver und letztlich politisch gewichtiger als das Verständnis der Elternmitwirkung als politisch-administrative Teilhabe ist ihre Interpretation als erzieherische Teilhabe der Eltern als Eltern. Die Staatsschultradition des 19. Jahrhunderts hatte die Eltern aus der Schule ausgeschlossen. In der Schule wurde das Kind zum „Schüler“, der den Werten und Regeln der Anstalt unterworfen war. Die Zuständigkeiten zwischen Haus und Schule waren abgegrenzt, die Einflußsphären durch eine problematische¹⁹⁾ „Arbeitsteilung“ markiert: Die Schule war für die „Gesinnung“ im politischen Raum („Staatspädagogik“) und für den „Unterricht der Jugend in nützlichen Kenntnissen“ (§ 1 des Allg. Preußischen Landrechts) zuständig, die Eltern dagegen für die „sittliche“ Erziehung. Diese Abgrenzung der Erziehungsfelder, die nur auf „geschäftsmäßigem Wege“ (A. Lomberg 1908) voneinander Notiz nahmen, beruhte auf spezifischen Denk-voraussetzungen: einem statischen („erbtheoretischen“) Begabungsbegriff, der Überschätzung der Relevanz der Schule für das kindliche Lernschicksal (was historisch mit der Quasi-Monopolisierung des Lernens durch die Schule erklärbar sein könnte), der Interpretation der Schule als ‚Lernschule‘, die „das Kind (als) das willenlose Geschöpf“ (Nohl) sieht, dem es die Gehalte der „objektiven Kultur“ zu vermitteln gelte²⁰⁾, und einer ungebrochenen Schulautorität, deren Fachkompetenz unbezweifelt war und der die elterliche Laienpädagogik — sofern sie in der Schule Gehör beanspruchte — als Gefährdung des Schulerfolgs und Störung des Schul„betriebs“ galt. Unzulänglichkeiten der familialen Sozialisation, die den Pädagogen zunehmend bewußt wurden, verstärkten den professionell-bürokratischen Charakter der Schule. Das Haus verliere „an erzieherischer Kraft“, bemerkte F. Paulsen²¹⁾,

¹⁹⁾ Problematisch im doppelten Sinn: im Sozialisationspraktischen (auch Schule „erzieht“: durch ihre institutionellen Arrangements, ihre Selbstdarstellung etc.) und im Bildungspolitischen: die ‚Arbeitsteilung‘ (die Schule lehrt, das Haus erzieht) prämiert die familiale Sozialisations- und Erziehungskapazität, die ‚Nähe‘ der Familie zur Schule etc. — ein Problemfeld, dessen praktische und theoretische Dimension seit den 60iger Jahren unter dem Stichwort ‚Chancenungleichheit‘ diskutiert wird. Zur zeitgenössischen erziehungs- und staatstheoretischen Rechtfertigung dieser ‚Arbeitsteilung‘ s. W. Roessler, Der Einfluß Hegels auf das Schulwesen im 19. Jahrhundert, in: Erkenntnis und Verantwortung, Festschrift für Th. Litt, hrsg. v. J. Derbolav/F. Nicolin, Düsseldorf 1960, S. 434ff.

²⁰⁾ H. Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1963⁶, S. 127.

²¹⁾ F. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung, Leipzig 1909², S. 169.

und die Schule bemühte sich, den „Erziehungsverlust“ der Familie durch veränderte schulische Arrangements und die Verlängerung der Schulzeit zu kompensieren. Sie schätzte die Mitwirkungsfähigkeit der Familie gering ein, deren Interesse am „Schul“kind zu wecken Schulverwaltung und Schule nicht als ihre Aufgabe ansahen.

Das Argument der Reformpädagogik

Dieses Selbstverständnis der Schule und ihre Distanz zum „anderen Erzieher“, den Eltern, kritisierte die Reformpädagogik. Sie dachte nicht von der Wissensvermittlung, sondern von der „Individuallage“ (Pestalozzi) des Kindes und seiner Sozialisationsgeschichte her. Ihr Augenmerk war nicht auf die Abgrenzung, sondern auf die Gemeinsamkeit der Erziehungsfelder gerichtet. Sie orientierte sich an einem dynamischen („milieutheoretischen“) Begabungsbegriff, der das Kind „in seinem eigenen spontanen produktiven Leben“ (Nohl) sah, und seinem häuslichen ‚Umfeld‘, das sie als konstitutive Lernbedingung begriff, ihm besondere Aufmerksamkeit schenkte und deshalb den Kontakt zu den Eltern suchte. Programmatisch dazu H. Gaudig: „Der Verkehr des Elternhauses mit der Schule krankt ... am Mangel an Kontinuität und ... am Mangel der ‚Totalität‘ des Interesses ... Schule und Elternhaus müssen bei jedem Kind von Anfang an und dauernd ... in Verbindung bleiben, und die Verständigung über das Kind muß das Kind in der Totalität seiner Lebenserscheinungen umfassen ... der Verkehr der Schule und des Elternhauses muß eine Geschichte haben, die der Geschichte der kindlichen Entwicklung entspricht“²²). In dieser Sicht ist das Interesse der Eltern am schulischen Leben die wichtigste Bedingung der Möglichkeit des Erziehungs- und Lernerfolgs der Schule. Durch die schulische Mitwirkung der Eltern sollte ihr erzieherisches Interesse stimuliert werden. Dieses Interesse anzuregen und zu fördern war Aufgabe der Lehrer und anderer „interessierter“ Eltern, wobei der Elternrat organisatorische und elternpädagogische Hilfen leisten sollte — eine Sicht, die den schroffen Gegensatz zwischen ‚Laien‘ und ‚Fachleuten‘ relativierte.

Diese elternfreundliche Einstellung, die die Anteilnahme der Eltern wecken und fördern

²²) H. Gaudig, *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit*, Leipzig 1922², S. 21. Zur Geschichte und Bedeutung der Reformpädagogik, einer extrem vielfältigen und z. T. widersprüchlichen kultur- und pädagogikgeschichtlich hochinteressanten Strömung vgl. Nohl, a. a. O. (Anm. 20), W. Scheibe, *Die Reformpädagogische Bewegung 1900—1932*, Weinheim 1969.

will und das Schulschicksal des Kindes als gemeinsame Herausforderung für Schule und Haus begreift, schlug sich in der schul- und rechtspraktischen Ausgestaltung der Elternmitwirkung kaum nieder. Das gilt auch für die Diskussion nach 1967. Kennzeichnend für die erste Reformphase im Anschluß an G. Pichts Kassandrarufer war eine sehr optimistische Einschätzung der „chancenausgleichenden“ Möglichkeiten öffentlicher Erziehung und eine pessimistische Sicht des elterlichen Bildungs- und Mitwirkungsinteresses. Die Staatsschule suchte deshalb erneut mit institutionellen Mitteln die soziale ‚Vererbung‘ der Ungleichheit, also die familien- und schichtspezifischen Unterschiede in schulerfolgsrelevanten Aspirationen und Fähigkeiten, durch politisch arrangierte Lernumwelten zu arrangieren. Das reformpolitische Engagement konzentrierte sich auf verbesserte curriculare und didaktische Angebote und auf die Expansion der institutionalisierten Bildung, die die Unzulänglichkeiten der familialen Erziehung und Sozialisation zu „kompensieren“ suchte.

Das Argument der Sozialisationsforschung

Diese zunächst dominante Problemsicht stieß in dem Maße auf Skepsis, in dem

— die Internationalisierung der sozialisationstheoretischen Forschungen auf (der Reformpädagogik und vielen Schulpraktikern weitgehend bekannte, im öffentlichen Bildungsbewußtsein aber verschüttete) Gesichtspunkte wie die Bedeutung der Wertorientierungen der Eltern, der familialen Erziehungspraxis und des familialen ‚Klimas‘ für die Entwicklung des kindlichen Selbstbewußtseins, seiner Leistungsmotivation und seiner ‚Schulorientierung‘ aufmerksam machte²³;

— sich die Ineffizienz ‚antifamilialer‘ Programme der „kompensatorischen“ Erziehung zeigte und groß angelegte Untersuchungen (Coleman-Report, Jencks-Report) darauf hingen, „daß die Unterschiede dessen, was Kinder in der Schule lernen, größtenteils von

²³) Hier ist v. a. auf die Arbeiten K. Schleichers hinzuweisen, der in der neueren Diskussion als erster nachdrücklich auf diese sozialisationstheoretischen Zusammenhänge aufmerksam gemacht hat; vgl. bes. ‚Elternmitwirkung in der Eingangsstufe des Primarbereichs (Notwendigkeiten und Voraussetzungen, Hemmnisse und Möglichkeiten)‘, in: *Die Eingangsstufe des Primarbereichs*, Bd. 3: Perspektiven und Modelle, Stuttgart 1975, S. 231 ff. (= Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission Bd. 49); Familienbildung, Düsseldorf 1977; Standortbestimmung der Familienbildung als politischer Bildung, in: B. Claußen (Hrsg.), *Elternbildung als Aufgabe politischer Bildung*, Bonn 1979, S. 51 ff. (= Schriftenreihe der Bundeszentrale für polit. Bildung Bd. 145).

den Unterschieden dessen abhängen, was sie in die Schule mitbringen — nicht aber von den Unterschieden dessen, was Schulen bieten²⁴⁾, und sich so

— Zweifel an der Wirksamkeit schulischer Interventionen gegenüber außerschulisch aufgebauten und normativ stabilisierten Lern- und Sozialerfahrungen mehrten.

Durch die sozialisationstheoretisch und pädagogisch begründete und sozial- und gesellschaftspolitisch motivierte Kritik an der Effizienz und sozialen Qualität institutionalisierter Bildung rückt das Verhältnis von Eltern und Schule in eine Perspektive, die in vielem der Sicht der Reformpädagogik nahekommt. Erneut wird gefordert, die Schule müsse sich zum kindlichen Erfahrungsraum hin öffnen, und die Kooperation zwischen Eltern und Schule gilt als unerläßlicher Beitrag zur „Pädagogisierung der Bemühungen um die Chancengleichheit“ (Schleicher). Damit wird auch das Interesse der Eltern an der Schule neu bewertet. Um dieses Interesse müssen sich Schulverwaltung und Schule bemühen, weil

— der Erziehungs- und Lernerfolg der Schule maßgeblich von der „Anteilnahme“ der Eltern abhängt, die die kindliche Leistungsmotivation induziert und stabilisiert;

— curriculare und didaktische Innovationen,

die mit familialen Erziehungsleitbildern und -stilen und Bildungserwartungen kollidieren, ohne die „interessierte“ Reflexion der Eltern beim Kind zu Orientierungs- und Verhaltenskonflikten führen können. Es ist zu berücksichtigen, daß emanzipatorischer Unterricht niemals ‚gegen‘ das Elternhaus Erfolg haben kann²⁵⁾;

— die gesellschaftliche Isolierung der Schule und die ihr „inhärente Neigung zur Hypertrophie“ (Kob)²⁶⁾ durch die aktive Teilnahme interessierter und zu interessierender Laien (der Eltern) relativiert werden kann.

Dieser komplexe Begründungszusammenhang wurde in der schulpolitischen Diskussion um die Elternmitwirkung extrem verkürzt rezipiert. Die Mitwirkung der Eltern galt vor allem als schulverfassungsstrukturelles Problem, das durch die Neudefinition der rechtlichen und organisatorischen Modalitäten der schulischen Willensbildungs- und Entscheidungsfindung gelöst werden könnte. Die folgende Analyse der rechts- und organisationspraktischen Ausgestaltung der Elternmitwirkung, die sich einigen prinzipiellen mitwirkungsrechtlichen Bemerkungen anschließt, zeigt, daß auch für die Schule der achtziger Jahre die pädagogische Teilhabe der Eltern an der Schule ein Desiderat bleibt.

III. Wie können Eltern mitwirken?

Zur Rechts- und Organisationsstruktur der Elternmitwirkung

Elternmitwirkung steht juristisch im Spannungsfeld von Elternrecht und staatlichem Erziehungsrecht, von Artikel 6,2 GG („Pflege und

Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht“) und Artikel 7,1 GG („Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates“). Heute, nach einem halben Jahrhundert politisch brisanter Rechtskontrover-

²⁴⁾ Chr. Jencks u. a., Chancengleichheit, Reinbek 1973, S. 87 (Inequality - A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America, New York 1972). — Schleicher resümiert seine Sekundäranalyse angelsächsischer Längsschnittsuntersuchungen mit dem Hinweis, das Bildungsinteresse der Eltern wirke sich auf die Steigerung der kindlichen Testleistung stärker aus als andere Umweltfaktoren (wie Familiengröße, Lebensstandard oder Schulqualität). Die Relevanz häuslich-familiärer Einflüsse auf schulische Leistungen wird auch durch die bei Schleicher diskutierten IEA-Vergleichsstudien als interkulturelles Phänomen belegt: „Herrschende Ansicht der Einzelstudien ist, daß der häusliche Hintergrund für die schulischen Leistungen (im Alter von 10 und 14 Jahren) wesentlich ist als die Schulvariablen und daß einzelne Schulvariablen nur geringen Einfluß auf die Lernleistungen haben“ (Schleicher [1975] a. a. O./Anm. 23, S. 242.) — Die IEA-Studien („International Evaluation of Achievement“) sind die bisher umfangreichste interkulturelle Vergleichsanalyse, die seit 1967 unter der

UNESCO-Schirmherrschaft in 21 Ländern und sechs Schulfächern durchgeführt wurde. Im einzelnen dazu G. Loose, Die IEA-Studien: Interkultureller Vergleich über Beziehungen von Schulleistungen und familialer Sozialisation, in: Interaktion und Organisation in pädagogischen Feldern, Weinheim/Basel 1977, S. 327 ff. (= 13. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Zur Frage der familialen Erziehungsumwelt für Schule und Lernleistung s. zusammenfassend III. Familienbericht (Bericht der Sachverständigenkommission): Deutscher Bundestag Drs. 8/3121 v. 20. 8. 1979, S. 84.

²⁵⁾ O. Preuß, Probleme und Möglichkeiten eines veränderten Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule als Aufgabe der Lehrerbildung, in: K. Schleicher (Hrsg.), Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973, S. 105 ff. Überzeugend dazu auch H. Frohn, Kooperation mit den Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht, in: beitrifft: erziehung 5 (1972), S. 36 ff.

²⁶⁾ J. Kob, Soziologische Theorie der Erziehung, Stuttgart 1976, S. 93.

sen²⁷⁾, herrscht weitgehend Einigkeit, daß Eltern und Staat eigenständige verfassungsrechtliche Legitimationsquellen und eigene Dispositionsbereiche besitzen: Das Verhältnis von elterlichen und staatlichen Erziehungsbefugnissen stellt sich nicht mehr als Rang-, sondern als Abgrenzungsfrage dar („weder bricht das Elternrecht generell das staatliche Schulrecht noch umgekehrt“²⁸⁾). Das Förderstufen-Urteil des Bundesverfassungsgerichts hat mit seiner Entscheidung, die „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel“ habe, verlange „ein sinnvolles Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger“²⁹⁾, einen vorläufigen Schlußstrich unter die kontroverse Diskussion gezogen. Mit der Betonung der „gemeinsamen Kooperation“ traf das Urteil eine wichtige Richtungsentscheidung zur Elternmitwirkung. Ungeklärt ist aber, wie der Forderung nach „einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger“ im einzelnen nachzukommen ist.

Umstritten ist neben anderem, ob das Elternrecht als Individualrecht ein kollektives Teilnahmerecht begründen kann. Gerade dieser Streitpunkt zeigt, wie sehr politische Erwartungen und Befürchtungen die Interpreten leiten. So lehnen Juristen mit diametral entgegengesetzten Argumenten kollektive Teilhabeansprüche ab — der eine, weil er fürchtet, ein Kollektivrecht würde innovationsfeindliche Konsequenzen haben³⁰⁾, der andere, weil er in der „Kollektivierung des Elternrechts“ (das er ausschließlich als individuelles Abwehrrecht gegen staatliche Eingriffe in den familialen Bereich versteht) die Gefahr ideologischer Manipulation sieht³¹⁾. Andere Autoren,

²⁷⁾ Vgl. E. Stein, Die rechtsphilosophischen und positiv-rechtlichen Grundlagen des Elternrechts, in: E. Stein u. a., Elternrecht, Heidelberg 1958, S. 5 ff.; R. Wimmer, Das pädagogische Elternrecht, in: Deutsches Verwaltungsblatt 1967, S. 809 ff.; L. Dietze, Von der Schulanstalt zur Lehrerschule, Braunschweig 1976, S. 173 ff.

²⁸⁾ Th. Oppermann, Kulturverwaltungsrecht, Tübingen 1969, S. 262.

²⁹⁾ „Förderstufen-Urteil“ (1 BvR 230/70 — 1 BvR 95/71), in: Deutsches Verwaltungsblatt 1973, S. 257 ff. Zur Würdigung s. L. Dietze, Anmerkung zum Förderstufenurteil, in: Recht der Jugend und der Bildung 21 (1973), S. 180 f. Kritisch zur „Gleichrangigkeits“these des Urteils: F. Ossenbühl, Schule im Rechtsstaat, in: Die Öffentliche Verwaltung 30 (1977), S. 801 ff. (807 f.)

³⁰⁾ I. Richter, Reform und Recht im Bildungswesen, in: Zeitschrift für Pädagogik 16 (1970), S. 821 ff.; vgl. auch ders., Bildungsverfassungsrecht, Stuttgart 1973, S. 57 ff.

³¹⁾ E. Plümer, Mitbestimmung in der Schule und das Demokratieverständnis des Grundgesetzes, in: Civitas 12 (1973), S. 38 ff. (68).

die Artikel 6,2 GG auch als elterlichen Mitwirkungsanspruch deuten (und Elternräte nicht schlechthin als Innovationshemmnis verwerfen), sehen im kollektiven Teilnahmerecht die Bedingung der Möglichkeit, das individuelle Elternrecht in schulische und schuladministrative Entscheidungsprozesse einzubringen: „Das kollektive Elternrecht ist ... Ausfluß und wirksamste Absicherung des persönlichen Elternrechts“³²⁾.

Auf einen rechts- und organisationspolitisch allerdings interpretationsbedürftigen und -fähigen Kompromiß weist der Leitsatz des 51. Deutschen Juristentages: „Neben der im Vordergrund stehenden individuellen Wahrnehmung des Elternrechts empfehlen sich Stärkungen der kollektiven Wahrnehmung allgemeiner Interessen der Eltern in den Grenzen des Vorranges der parlamentarisch-demokratischen Willensbildungsregeln.“³³⁾

Die Gesetzgebung der Länder

Wie sind nun die Mitwirkungsangebote in den Schulverfassungsgesetzen der Länder normiert? Die Kultusministerkonferenz hat das Mitwirkungsrecht der Eltern grundsätzlich anerkannt — „Die Schule muß den Eltern Gelegenheit zu verantwortlicher Mitarbeit geben“³⁴⁾ —, dieses Recht und seine organisatorische Ausgestaltung aber nicht präzisiert. Modelltheoretisch ist eine Skala der Mitwirkungsmodalitäten denkbar, die von einer ‚räte-demokratisch-imperativen‘ bis zu einer ‚hierarchisch-gestuftem‘ repräsentativen Teilhabe an schulischen und schulbezogenen Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen reicht. Vor dem Hintergrund der Weimarer Erfahrungen haben Gesetzgeber und Kultusminister auf plebiszitäre Strukturelemente in den Schulverfassungen weitgehend verzichtet; die Elternvertretungen sind repräsentativ organisiert und den jeweiligen schulischen und schulinstanzlichen Ebenen zugeordnet.

³²⁾ L. Dietze, Pädagogisches Elternrecht oder staatliches Erziehungsrecht? Versuch einer Zuordnung, in: K. Nevermann/I. Richter (Hrsg.), Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern, München 1977, S. 137 ff. (147); ähnlich: K. Schwitzke, Verfassungsrechtliche Probleme des Elternrechts im Schulwesen, in: Recht der Jugend und der Bildung 22 (1974), S. 97 ff. (100).

³³⁾ Text in „die höhere schule“ 29 (1976) H. 11, S. 310 („51. Deutscher Juristentag: Schule im Rechtsstaat“).

³⁴⁾ „Zur Stellung des Schülers in der Schule“. Erklärung der KMK v. 25. 3. 1973 (hekt. Ms. S. 7). Zur ‚elternpolitischen‘ Zurückhaltung der KMK in den 50er und 60er Jahren vgl. Mohrhart, a. a. O. (Anm. 3), S. 105 f.

Im einzelnen³⁵⁾ lassen sich die Mitwirkungsrechte der Elternvertretungen ihrer Reichweite nach in Informationsrechte, das Recht, Anregungen zu geben und Vorschläge zu machen, Veto- und (Mit-)Entscheidungsrechte, Anhörungsrechte und ein Mitbestimmungsrecht (Hessen) unterteilen. Die meisten Gesetze normieren drei Mitwirkungsebenen: 1. die Klasse, 2. die Schule und 3. die überschulische Ebene.

Zu 1: Alle Gesetze sehen Klassenelternversammlungen („Elternabende“) vor. Die Klassen (Stufen) haben jeweils eigene Vertretungen (zum Beispiel in Niedersachsen den Klassenelternvertreter, in Berlin den Klassenelternsprecher). Ein Unterrichtsbesuchsrecht kennen (in unterschiedlichem Umfang) fünf Länder (Berlin, Bremen, Nordrhein-Westfalen, das Saarland und Schleswig-Holstein). Die direkte Mitwirkungsmöglichkeit für Eltern im Unterricht sieht das Hamburger Schulgesetz vor. Auffallend ist, daß die vorliegenden Regelungen für den pädagogischen und unterrichtlichen Bereich überwiegend zurückhaltend oder nichtsagend sind; die voluminösen Aufgabekataloge, an deren Bewältigung die Eltern „mitwirken“ dürfen und deren Mitwirkungskautelen bis ins kleinste geregelt sind, sparen den Bezug zum Unterricht überwiegend aus. Ein bemerkenswerter Fortschritt sind die Berliner und die saarländischen Bestimmungen. Sie regeln die Informationspflicht des Lehrers über die Planung und Gestaltung des Unterrichts und die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung³⁶⁾.

Zu 2: Auf der Schulebene gibt es heute in allen Gesetzen Räte (Hamburg), Beiräte (Bayern) oder Vertretungen (Saarland) — Organe, für die ebenso anspruchsvolle wie unpräzise Auf-

gabenstellungen formuliert worden sind. Alle Länder (mit Ausnahme der älteren Regelung in Hessen von 1958 und im niedersächsischen Schulgesetz von 1974, das die Elternvertreter mit Stimmrecht an der Gesamtkonferenz der Lehrer beteiligt) sehen Schulkonferenzen als gemeinsame Repräsentationsorgane von Lehrern, Eltern und Schülern vor, in denen die von den Elternräten gewählten Vertreter mitwirken. Inhalte und Reichweite der Kompetenzkataloge dieser Konferenzen sind im einzelnen unterschiedlich, doch bleiben — sieht man von der interessanten Ausnahme Nordrhein-Westfalens ab³⁷⁾ — pädagogisch-fachliche Aspekte weitgehend ausgespart.

Zu 3: Außer Bayern und Nordrhein-Westfalen haben alle Länder überschulische Elternvertretungen, und zwar auf Kreis- (Bezirks-, Gemeinde-) Ebene (als Beispiele sei auf den Gesamtelternbeirat Baden-Württembergs oder den Berliner Bezirkseleternausschuß hingewiesen) und auf Landesebene (etwa den Landeselternausschuß in Baden-Württemberg oder den Landeselternausschuß Berlins). Die zentralen Elternräte haben lediglich Informations- und Anhörungsrechte. Damit bleibt das Hessische Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und des Landesschulbeirats die einzige Regelung, die einem Landeselternbeirat Mitbestimmungsrechte einräumt. Neben diesen Landeselternvertretungen gibt es in fast allen Ländern zentrale Beratungsorgane, (Landesschulbeiräte oder -konferenzen), in denen neben Vertretern „gesellschaftlich relevanter Gruppen“ auch einige Mitglieder der zentralen Eltern-, Schüler- und Lehrgremien Sitz und Stimme haben. Die in die Schulverwaltung integrierten überschulischen Beiräte sind, schulverfassungsgeschichtlich gesehen, Ausfluß des Gedankens der Laienmitwirkung im Schulwesen (wie sie Dörpfeld gefordert hatte) und Organe „staatsbehördlicher Selbstverwaltung“ (Kloss³⁸⁾). Diese politische Form der Mitwirkung gewährt den Eltern (neben Lehrern und Schülern) den an Regeln (wie Geschäftsordnung, Nichtöffentlichkeit) gebundenen privilegierten Zugang zur politischen Herrschaft und gibt ihnen die prinzipielle, in ihrer Erfolgswahrscheinlichkeit unterschiedliche Chance, sie durch Anregungen oder Gegenvorstellungen zu beeinflussen.

³⁵⁾ Zu den Mitwirkungsregelungen der Länder im einzelnen vgl. die Synopsen bzw. Überblicke bei H. Speichert, a. a. O. (Anhang); K. Neumann, Elternmitwirkung aus der Sicht der Gesetzgebung der Bundesländer, in: Keck, a. a. O. (Anm. 3), S. 92 ff.; K.-H. Hage, Eltern: geduldet. Die Mitwirkungsrechte der Eltern im Schulwesen, in: schulmanagement 10 (1979), S. 42 ff. Zu den Mitwirkungsrechten der Eltern bei curricularen Fragen zusammenfassend R. Wimmer, Die rechtliche Legitimation von Curricula, in: Zeitschrift für Pädagogik 24 (1978), S. 241 ff. (258). Im übrigen fehlt eine gründliche Bewertung der neuen Schulverfassungsregelungen aus juristischer Sicht. Ansätze dazu bei K. Nevermann, Grundzüge des Schulverfassungsrechts, in: Nevermann/Richter, a. a. O. (Anm. 32), S. 173 ff.

³⁶⁾ Besonders weitgehend ist hier das Schulmitbestimmungsgesetz des Saarlandes v. 27. 3. 1974 (ABL. S. 381) § 36 (1): „Vor allem in dem Primarbereich, aber auch in dem Sekundarbereich I sind die Erziehungsberechtigten ... im Rahmen der für Unterricht und Erziehung geltenden Bestimmungen an der Unterrichtsplanung zu beteiligen.“

³⁷⁾ Vgl. Schulmitwirkungsgesetz v. 13. 12. 1977 (GV.NW. 1977, S. 448) § 5 (1). In der Praxis hat die Mitwirkung — wie der instruktive Erfahrungsbericht von M. Pollert zeigt — dennoch nur am Rande mit der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule zu tun (vgl.: Fortschritt oder Hemmnis?, in: schulmanagement 10 (1979) H. 4, S. 20 ff.).

³⁸⁾ H. Kloss, Typen der Selbstverwaltung, in: Schmollers Jahrbuch 81 (1961), S. 68 ff.

Vergleicht man nun die Organisation der Mitwirkung auf den einzelnen Ebenen, so ist das Mißverhältnis zwischen der geringen Beachtung des pädagogisch-fachlichen Bereichs und der Klassenebene auf der einen und dem prozeduralen Aufwand bei der Institutionalisierung auf schulischer und überschulischer Ebene evident. 1952 schrieb ein interessierter Pädagoge: „Die Wahl der Elternbeiräte zu Beginn des Schuljahres schafft zwar einige Berührungsmöglichkeiten, die jedoch nicht zu einer echten Begegnung führen, weil die formal-demokratischen und wahltechnischen Erörterungen im Vordergrund stehen und die meisten sehr bald merken, daß hier nur eine Vorschrift der Schulverwaltung zu erfüllen ist.“³⁹⁾ Diese Situationsbeschreibung ist erstaunlich

aktuell, wenngleich die „wahltechnischen Erörterungen“ aufgrund der neuen Schulverfassungsgesetze noch komplizierter geworden sein dürften⁴⁰⁾. In diesen Gesetzen stehen Umfang und Detaillierung der Mitwirkungsvorschriften weitgehend umgekehrt proportional zur Relevanz der Sache. Die detaillierten Kodifizierungen zeigen das Bedürfnis der Schulen und der Kultusverwaltungen nach berechen- und kontrollierbaren Vorgängen; die perfektionistische Reglementierung schulinstitutioneller Partizipationsräume ist der Tradition einer politischen Kultur verpflichtet, zu deren kennzeichnenden Merkmalen der Mangel an bürgerlicher Selbsthilfe zählt und die Schule als „Staats“schule versteht.

IV. Wie und wo wirken Eltern mit?

Zur Arbeit und zum Selbstverständnis von Elternvertretungen und zur Schichtproblematik der Elternmitwirkung

Wie und wo wirken Eltern mit? Die Frage nach der Praxis und den Chancen der Elternmitwirkung muß sich das Bedingungsfeld dieser Mitwirkung vergegenwärtigen. Dieses ‚Feld‘ läßt sich in Stichworten durch einige Entwicklungen und Tendenzen umreißen, die objektiv als Barrieren und Restriktionen der Mitwirkung ‚wirken‘, nämlich

— der vorrangigen Bewertung der Schule als „Zuteilungsapparat für Lebenschancen“ (Schelsky) — eine Tendenz, die sich im ‚Klima‘ der Bildungsreformen eher noch verstärkte (ihre Folge hatte H. Schelsky schon 1956 beschrieben: Je stärker Eltern Schule als Instrument der Statuswahrung oder des sozialen Aufstiegs sehen, desto mehr verhält sich das Elternhaus der Schule gegenüber „wie einer bürokratischen Superstruktur der Gesellschaft, nämlich fordernd, die privaten Ansprüche und Egoismen gegen die Sachstrukturen der Organisation setzend, also primär nicht kooperativ“⁴¹⁾);

— dem (Selbst-)Verständnis der Schule als Bürokratie;

— der zunehmenden funktionalen, sozialen und organisatorischen Komplexität der Schule;

— den Informationsblockierungen, die sich erstens aus der politischen Brisanz und bürokratischen Abschirmung der Schule und zweitens aus ihrer strukturellen Komplexität ergeben.

Hemmnisse der Mitwirkung — zwei Beispiele

Die mitwirkungsfeindliche Dimension dieser Tendenzen läßt sich am Beispiel der Informationsdistanzen und -hemmnisse zwischen Schule und Eltern verdeutlichen.

Zu 1: Die Staatsschule ist Bürokratie. „Bürokratische Verwaltung ist ihrer Tendenz nach stets Verwaltung mit Ausschluß der Öffent-

⁴⁰⁾ Dezidiert kritisch dazu (anhand des Berliner Beispiels) P. Büchner, Elternarbeit und Partizipationsgesetzgebung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979), S. 163ff. Vgl. dazu auch die Forderung des Dt. Juristentages, das Bildungsrecht radikal zu vereinfachen. Als Beispiel für die „komplizierte Materie“ nannte R. Wimmer, der Vorsitzende der berufenen „Kommission Schulrecht“, die Bestimmungen über die Mitwirkung der Eltern an den Schulen. Die Einrichtung einer Elternversammlung sei heute so kompliziert, daß sie „eigentlich nur ein Jurist abhalten kann“. Vgl. „Schulrecht soll entwirrt werden“, in: ‚die höhere schule‘ 31 (1978), H. 7, S. 277, und Süddeutsche Zeitung v. 9. 5. 1978 („Juristen und Pädagogen wollen Dickicht des Schulrechts lichten“).

⁴¹⁾ H. Schelsky, Soziologische Bemerkungen zur Rolle der Schule in unserer Gesellschaftsverfassung (1956), in: ders., Auf der Suche nach Wirklichkeit, Düsseldorf/Köln 1965, S. 131ff. (137f.). — Schule ist

³⁹⁾ Th. Fruhmann, Elternhaus und Schule — Gegner oder Partner. Eine Betrachtung zu den Elternbeiratswahlen 1952, in: Pädagogische Provinz 6 (1952), S. 134ff. (136). 1973 urteilt F. Hennecke (Staat und Unterricht, 1973, S. 184f., zit. bei Dietze, a. a. O./Anm. 27/S. 170) lapidar: „Es wird die Aporie der Elternbeiräte bleiben, daß der formaldemokratische Aufwand, durch den sie bestellt werden, im Grunde nur ihre Bedeutungslosigkeit verhüllt.“

lichkeit.⁴²⁾ Die Schule verfügt über „Dienstwissen“, also die durch „Dienstverkehr erworbenen oder ‚aktenkundigen‘ Tatsachenkenntnisse“⁴³⁾, das als exklusives Wissen den Klienten — den Eltern — nicht zugänglich ist. Je mehr sich zudem die Gesellschaft als „Bildungsgesellschaft“ versteht und Bildung als „öffentliches Gut“ bewertet, desto mehr wird Schule zu einem der zentralen Politikfelder. Zu den bürokratischen Abschirmungstendenzen (der, wie Max Weber schrieb, „rein sachlich nicht motivierbare[n]... Attitude“⁴⁴⁾ der Nachrichtensperre gegenüber ‚der Öffentlichkeit‘) treten (wahl-)politisch motivierte Informationsrestriktionen und eine gezielte Informationspolitik. Die bürokratisch, politisch (oder auch nur in den persönlichen Interessen oder Eitelkeiten einzelner Positionsinhaber) begründeten Informationsblockierungen sind mitwirkungsfeindlich, weil die für Informationsbeschaffung nötigen Kosten an Zeit und Energie Mitwirkung unproduktiv werden lassen und nur ein Teil der Eltern, die mitwirken wollen, über das instrumentelle Wissen verfügt, das nötig ist, um Informationen zu eruieren.

Zu 2: Die Schule tritt den Eltern zunehmend als Großbetrieb entgegen, als fremde, vom familialen Erlebnisbereich und den Erfahrungen der Eltern distanzierte unübersichtliche Orga-

im Bewußtsein vieler Eltern „Dienstleistungsbetrieb“, der — prinzipiell vergleichbar mit anderen Dienstleistungsbetrieben — für die Erbringung seiner Leistung (der erfolgreichen, d. h. mit guten Zensuren honorierten „Beschulung“) allein verantwortlich ist. Drastisch gegen dieses traditionsreiche Mißverständnis Th. Hellbrügge, der Leiter des Münchner Instituts für Soziale Pädiatrie und Jugendmedizin: „Solange ... die Öffentlichkeit ... immer noch vom Staat erwartet, daß er ihre Kinder gescheit mache, kommen wir nicht voran ... der Staat redet den Eltern ... ein, daß er das kann und verspricht ihnen, wir machen euch die bessere Schule, und dann baut er fern auf der grünen Wiese einen großen Betonklotz, und jeder sieht, wie groß der Klotz ist und meint, das ist auch die bessere Schule. Solange das so ist, wird sich wenig ändern“; Th. Hellbrügge, Nicht am Kind vorbei reformieren; in: Lutherische Monatshefte 16 (1977), S. 215 ff. (218). Es ist nicht ausgeschlossen, daß sich mit der Konkurrenz zwischen traditionellem und Gesamtschulsystem diese für die pädagogische Dimension der Elternmitwirkung extrem ungünstige Sicht der Schule verstärkt: Statt nachdrücklich zu betonen, daß der Erfolg jeder der zur Diskussion stehenden Schulformen vom aktiven elterlichen Interesse am ‚Schulschicksal‘ des Kindes abhängt, erweckt die Agitation der schulpolitischen Parteigänger eher den Eindruck, als könne die (jeweils propagierte) Schulform die Kinder auch ohne die elterliche Anteilnahme und ohne die familialen Vorleistungen „gescheit machen“.

⁴²⁾ M. Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, hrsg. v. J. Winckelmann, Köln/Berlin 1964, Bd. II, S. 730.

⁴³⁾ Ebd., Bd. I, S. 165.

⁴⁴⁾ Ebd., Bd. II, S. 731.

nisation. Die funktionale, soziale und organisatorische Differenzierung der Schule führt zu zunehmend komplexeren Organisationseinheiten, in denen Interventionen gegen Entscheidungen zunehmend aussichtsloser werden, weil das Eigengewicht der Sachzwänge wächst⁴⁵⁾. Gleichzeitig vergrößert sich auch der Informationsbestand der Organisation, also die Summe des Wissens, deren Kenntnis für die Rekonstruktion und Beeinflussung schulischer Prozesse nötig ist. Zudem erschwert die ‚Funktionsprache‘, in der die mitwirkungsrelevanten Informationen gekleidet sind, ihr Verständnis. In der bürokratischen Organisation Schule verbinden sich also die funktional-technizistische Sondersprache der Professionals mit dem Jargon der Verwaltung und bilden eine Informationsbarriere gegen Mitwirkungsansprüche von „outsidern“. Man muß solche Determinanten der Mitwirkung vor Augen haben, um den empirischen Materialien (auf die im folgenden verwiesen wird) ein realistisches Bild der Mitwirkungspraxis entnehmen zu können.

Zur Praxis der Elternvertretungen

Insgesamt liegen über Umfang und Aufgabenbereiche der Elternmitwirkung auf den einzelnen Ebenen nur begrenzt ergiebige und differenzierbare Materialien vor. Der folgende Überblick beschränkt sich auf die institutionalisierte Mitwirkung auf schulischer und regionaler Ebene. Zunächst soll nach den Aktivitäten und der Selbstinterpretation von Elternvertretungen (EVs) gefragt werden; der folgende Schritt diskutiert dann den Befund, daß die Engagementbereitschaft deutlich mit sinkendem Sozialstatus abnimmt.

Sehen Eltern EVs als Form und Möglichkeit, durch sie das „Recht und die Aufgabe, die Er-

⁴⁵⁾ Wenn z. B. in großen Schulen die Stundenpläne vom Computer zusammengestellt werden (weil die benötigten Rechenkapazitäten nur so aufgebracht werden können), mögen die Ergebnisse für einzelne Lehrer und ihre Schüler (und Eltern) noch so ungünstig sein: die technischen Imperative („der Sachzwang“) lassen Interventionen ins Leere laufen. Zu den technischen kommen die rechtlichen Zwänge. Die Tendenzen zur Verrechtlichung zentraler Sozialbereiche sind gerade im Bildungsbereich evident: Der (reale oder vermeintliche) Zwang, Entscheidungen juristisch „nachprüfbar“ zu machen, führt zur Reglementierung von Abläufen und trifft sich mit dem ‚bürokratischen Syndrom‘. Pointiert dazu K. Boeckmann, Alles regelt der Staat, in: „Die Zeit“ v. 30. 3. 1979, S. 64: „Rechtsprechung und Bürokratismus sind eine unselige Verbindung eingegangen. Inzwischen gebiert fast jedes Verwaltungsgerichtsurteil einen neuen Erlaß. Mehr noch: Allein die Möglichkeit zukünftiger verwaltungsrechtlicher Verfahren gilt als Rechtfertigung für die Produktion von Erlassen durch die Kultusbürokratie.“

ziehungsarbeit der Schule zu fördern und mitzugestalten" (Baden-Württemberg⁴⁶⁾), wahrnehmen zu können? Insgesamt⁴⁷⁾ scheint die Bereitschaft, sich in den Elternrat wählen zu lassen, zwischen fünf und fünfzehn Prozent der Elternschaft einer Schule zu liegen, wobei Umfang und Gewicht des tatsächlichen Engagements im einzelnen von Faktorenkomplexen wie dem Schultyp, dem ‚Klima‘ der Schule, der Einstellung des Kollegiums und vor allem des Schulleiters, der sozioökonomischen und -ökologischen Struktur des Einzugsbereichs, der lokalen politischen Kultur und der regionalen und Verkehrslage der Schule abhängen.

Ein differenziertes Bild der Aktivitäten und Präferenzen von EVs zeichnen die Arbeiten von Fischer und Kolbe⁴⁸⁾. Sie sollen unter drei Aspekten befragt werden:

1. Was sind die wichtigsten Aktivitätsfelder der EVs?

2. Wie beurteilen EVs die Kooperationspraxis innerhalb der Schulen?

3. Wie beurteilen sie die Mitwirkungschancen als Elternvertreter, welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen sie für ihre Arbeit und warum scheint ihnen Elternmitwirkung wichtig?

Zu 1.: Eine Übersicht über einzelne Aktivitätsschwerpunkte gibt folgende Tabelle⁴⁹⁾:

Sie zeigt, daß EVs sich stark um die Unterstützung „ihrer“ Schule gegenüber der Schulverwaltung bemühen; in der Hamburger Untersuchung über die Kreiselternräte (die regionalen Vertretungen) ist diese Unterstützung sogar für 46 v. H. „häufig“, für 44 v. H. der Mitglieder „gelegentliche“ Praxis. EVs sind also stark daran interessiert, möglichst günstige Arbeitsbedingungen für die ‚eigene‘ Schule zu erreichen. Dafür spricht auch die Mehrzahl der Beispiele, die auf die Frage nach erfolgreichen bzw. er-

	häufig:	gelegentlich:	nie:	keine Angaben:
a) Planung von Schulfesten	8,2%	43,3%	33,4%	15,1%
b) Unterstützung der Schule gegenüber Schulverwaltung	16,1%	39,2%	13,7%	31,0%
c) Unterstützung der Schule gegenüber einzelnen Lehrern	9,1%	38,8%	21,3%	30,8%
d) Unterstützung einzelner Eltern gegenüber der Schule	11,7%	41,8%	20,1%	26,3%
e) Unterstützung einzelner Eltern gegenüber der Schulverwaltung	6,4%	28,8%	28,4%	36,5%
f) Unterstützung der Schule gegenüber einzelnen Schülern	9,4%	34,0%	22,3%	34,3%
g) Unterstützung einzelner Schüler gegenüber ihren Eltern	7,4%	24,2%	27,9%	40,5%

⁴⁶⁾ Schulgesetz i. d. F. v. 23. 3. 1976 (GesBl. S. 410, § 55 [2]). Die meisten Gesetze benutzen ähnliche Formeln, um die Funktionen der institutionalisierten Elternmitwirkung zu beschreiben.

⁴⁷⁾ Für empirisches Material über EVs und ihre Einschätzung durch die Elternschaft vgl. die Arbeiten von J. Kob, Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963; R. Baur, Elternhaus und Bildungschancen, Weinheim 1972; K. Feldmann/G. Achinger, Einstellungen von Eltern zur Gesamtschule, Hannover 1974; W. Bärsch u. a., Wechselwirkung zwischen Schule und Familie, München 1976 (Tab. 2.10 f.); D. Brühl/H. Knake, Wie groß ist das Interesse der Eltern an Schule wirklich?, in: Demokratische Erziehung 2 (1976), S. 564 ff.; H.-D. Göldner, Elternmeinung, Elternwille und ihr Einfluß auf die Schule, München 1978. Vgl. auch die Beobachtungen bei Chr. Händle, Begründung und Realität von Demokratisierung in der Schule, Frankfurt 1977, S. 96 ff., und H. Ch. Berg (unter Mitarb. v. H. Ritter, ... „gelernt haben wir nicht viel“. Porträt einer Schule im Hinblick auf Bildung und Demokratie, Braunschweig 1976, S. 203 ff., und die Erfahrungsberichte von Elternvertretern: E. Schittke, Der tägliche Kram. Bericht von der Arbeit im Elternbeirat ei-

ner durchschnittlichen Schule, in: Neue Sammlung 12 (1972), S. 359 ff.; H. Holzer, Eltern(mit)arbeit in der Hauptschule, in: Demokratische Erziehung 2 (1976), S. 530 ff., und R. Schutz-Wild, Einige Erfahrungen im Elternbeirat in Münchener Schulen, in: Demokratische Erziehung 6 (1980), S. 17 ff.

⁴⁸⁾ A. Fischer, Funktionen von Elternvertretungen und Elternverbänden in der Verbandsdemokratie, in: K. Schleicher (Hrsg.), Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973, S. 144 ff. (zit. als Fischer I), und ders., Schule und Elternbeirat. Ergebnisse einer Umfrage in Stuttgart und Ludwigsburg, in: Schule im Blickpunkt 9 (1975) H. 2, S. 17 ff.; H. 4, S. 20 ff.; ebd. 10 (1976), H. 6, S. 15 ff. (zit. als Fischer II); A. Kolbe, Eine Analyse von Schulelternaktivitäten der Gegenwart in Hamburg. Untersucht anhand einer Befragung der Elternräte im Schulkreis 54. Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung (Hamburg 1973). Fischer I und Kolbe stützen sich auf die Ergebnisse einer 1972 unter Leitung von K. Schleicher in Hamburg durchgeführten Umfrage bei Schul- und Kreiselternräten, Fischer II basiert auf einer Umfrage bei den Elternbeiräten Stuttgarts und Ludwigsburgs im Jahre 1975.

⁴⁹⁾ Fischer II, H. 4, S. 20.

folglosen Bemühungen genannt werden; sie zeigen, daß die EVs ihre „politische“ Aufgabe vorrangig darin sehen, die Schule (oder den Schulkreis) gegenüber der Administration zu unterstützen (so werden häufig Bemühungen um Baumaßnahmen, Instandsetzungsarbeiten und die Sicherung der Schulzugangswege durch Ampelanlagen oder Versuche, zusätzliche Lehrer, Unterrichtsmaterialien und Räume zu bekommen, genannt)⁵⁰). Demgegenüber stehen „pädagogische“ Aktivitäten weit zurück; erwähnt werden einige Vorträge und Informationsveranstaltungen, die auf Initiative der EVs zustande kamen.

Zu 2.: Interessant ist die Beurteilung der Kooperation mit der Schulleitung, den Lehrern und der Elternschaft. Überwiegend wird die Zusammenarbeit mit der Schule positiv gesehen. Allerdings fehlt nicht die Kritik, daß manche Lehrer „selbstherrlich“ seien und einige Schulleiter die EVs nicht informierten und die Intransparenz ihrer Amtsführung und der autoritäre Stil den Kontakt mit der EV beeinträchtigen. „Der Elternrat wird oft als Belastung, nicht als Ergänzung empfunden.“⁵¹) Zurückhaltend und vielfach negativ sind die Urteile über den Kontakt zwischen EVs und Gesamtelternschaft. Das Desinteresse an der Schule, an der Arbeit der EVs und die Uninformiertheit der Elternschaft werden als wesentliche Hindernisse für die wirksamere Wahrnehmung elterlicher Interessen und der effektiveren Kooperation mit der Schule gesehen. So weisen die Hamburger und die baden-württembergischen Untersuchungen auf ein Informations- und Kommunikationsdefizit zwischen den Organen der institutionalisierten Elternmitwirkung und der Elternschaft hin, das sich mit der ‚hierarchischen‘ Stufenfolge Klasse — Schule — Region — Land jeweils verschärft.

Zu 3: Die Untersuchungen ergeben kein eindeutiges Urteil darüber, wie EVs ihre Mitwirkungschancen beurteilen. Der Tenor der Antworten ist eher kritisch. Viele Antworten sehen die Hauptgründe für die als unbefriedigend empfundene Situation und damit den Ansatzpunkt für Verbesserung bei den Eltern selbst. Die Forderung nach mehr Interesse und Engagement der Eltern steht im Vordergrund.

Zur Selbstkritik kommt die Institutionskritik an Schulverwaltung und Schulleitungen. Ge-

⁵⁰) Für Reformpädagogen war die Unterstützung der Schule durch die EV zwar eine interessante, gegenüber pädagogischen Aktivitäten aber zweitrangige Aufgabe (vgl. H. Burhenne, Elternbeiräte, Langensalza 1921², S. 26 f.).

⁵¹) Die Zitate sind den bei Kolbe referierten Elternantworten entnommen.

fordert wird „mehr Bereitschaft der Institutionen, den Elternbeirat anzuhören“, und „mehr Kontakt aller Beteiligten untereinander, insbesondere größere Flexibilität der Ministerialbürokratie und Schulämter, weniger Bestehen auf Vorschriften und Erlassen“. Aufschlußreich sind die Begründungen, warum EVs den Kontakt zwischen Elternhaus und Schule für wichtig halten. Sie betonen vor allem die pädagogische Dimension: „Abstimmung in der Erziehung“ — „Damit auftretende Probleme gemeinsam bewältigt werden können“ — „Um den Unterricht in der Schule besser unterstützen zu können“.

Insgesamt zielen die Begründungen, die für die Notwendigkeit der Elternmitwirkung genannt werden, und die Erwartungen, die mit ihrer Verbesserung verknüpft sind, vorwiegend auf den Wunsch nach verstärkter pädagogischer Zusammenarbeit mit der Schule. Diesem Wunsch kommt die Schule nicht genügend entgegen. Sie versteht es selten, das vorhandene pädagogische Interesse der Eltern zu aktivieren, und sie wird dazu von den Elternvertretungen zu wenig herausgefordert. Faßt man die Resultate der empirischen Materialien zusammen, so sind zwei Schlußfolgerungen unumgänglich: Eltern sehen sich als Klienten der bürokratischen Organisation Schule, und sie werden überwiegend als solche behandelt; die berufenen Sprecher der Elternschaft — die Elternvertretungen — sehen sich zu wenig als pädagogische Einrichtungen, die das Gespräch zwischen Eltern und Schule fördern und durch ihre Arbeit „zur Erziehung der Eltern beitragen“ (H. Lietz). Den Funktionen, die in den Schulverfassungsgesetzen normiert sind, können EVs in der Schulpraxis nur unzureichend nachkommen: Vertretungen zu sein, denen es gelingt, als Brücke zwischen Schule und Elternschaft und als Forum für die Diskussion schulischer Probleme zu fungieren und so „die Erziehungsarbeit der Schule zu fördern und mitzugestalten“ (Baden-Württemberg), sind die Ausnahme.

Zur Sozialschichtproblematik der Elternmitwirkung

Die Diskussion der empirischen Materialien kann nicht an dem gut belegten (und jedem Schulpraktiker bekannten) Phänomen der sozialstrukturellen Differenzierungen in der Bereitschaft zur Elternmitwirkung vorbeigehen. Schon 1956 hatte H. Schelsky die Frage gestellt, ob die „Elternvertretung in der Schule nicht eine ganz spezifische Auslese von Elternhäusern darstellt und in ihnen nicht gerade die Eltern fehlen oder nicht repräsentiert

werden, bei denen der Kontakt am notwendigsten wäre" ⁵²). Diese Frage hat nichts von ihrer Aktualität verloren. Bedenkt man die unterschiedlichen politikrelevanten Orientierungen und Motivationen für politisches Verhalten in der Elternschaft, so fördert die praktische und rechtliche Verengung der Elternmitwirkung auf ‚Gremienmitwirkung‘ soziale Einseitigkeiten. Denn die (wachsende) funktionale und organisatorische Komplexität der Organisation Schule und ihre Abhängigkeit von externen Entscheidungsstellen führen zur „Verlängerung der Handlungsketten“ ⁵³), die es zunehmend unübersehbarer und unsicherer werden lassen, ob eine Aktivität sich in positive Entscheidungen „auszahlt“. Um aber die Motivation zur Teilnahme an diesen Entscheidungsprozessen aufzubringen, die ihrer Logik nach „Prozesse der Selektion, des Ausscheidens anderer Möglichkeiten“ sind und mehr „Neins als Jass“ erzeugen ⁵⁴), muß die Gratifikation für den Teilnehmer weitgehend in der Teilnahme am Prozeß liegen, nicht in seinem Ergebnis. Als Eigenwert wird öffentliche Beteiligung aber überwiegend nur in ‚höheren‘ Sozialschichten verstanden. Zudem schränken die Prozeduren der Teilnahme Partizipationschancen ein; intransparente Gremienstrukturen, komplizierte Verfahrens- und Wahlregeln, Zuständigkeitsfragen (die oft in Ratlosigkeit oder in schulverwaltungsrechtliche Dispute einmünden) und Formvorschriften begünstigen sozialspezifische Mentalitäten und Dispositionen. Insofern hat auch die Neigung der letzten Jahre, die Mitwirkung stark zu for-

malisieren, zu sozialstrukturellen Einseitigkeiten beigetragen. Sollen also die gesellschafts-, sozial- und erziehungspolitisch unerwünschten Konsequenzen, die sich aus der Dominanz bildungsbewußter Elterngruppen in den Vertretungsorganen ergeben, nicht verschärft werden, so muß sich Schule auch als elternpädagogische Institution verstehen und Elternmitwirkung vorrangig als Breitenkontakt zwischen Eltern und Lehrern (und nicht, wie in der Schulverfassungsdebatte und -praxis, vor allem als Gremienmitwirkung) fördern.

Die empirischen Befunde lassen keinen Zweifel daran, daß sozialstrukturelle Differenzierungen in der (geäußerten und tatsächlichen) Bereitschaft, mit der Schule in Kontakt zu treten und sich in ihr zu engagieren, um so auffälliger sind, je mehr diese Kontakte formalisiert und die Möglichkeiten des Engagements von der Beachtung bürokratischer Reglements abhängig sind. Diesem Sachverhalt müssen Schulverwaltung und -politik Rechnung tragen. Das Interesse an Elternmitwirkung sollte sich wieder auf reformpädagogische Traditionen besinnen und den Eltern im schulischen Raum Informations- und Aktivitätsfelder anbieten, die die Qualifikationen der Eltern als Eltern fordern und fördern. Dies könnte ein produktiverer Beitrag zur nötigen Nivellierung sozialstruktureller Verzerrungen sein als eine Kritik, die aus diesen Verzerrungen generelle Zweifel an der Legitimität der Elternmitwirkung in der Staatsschule ableitet.

V. Wie läßt sich die Mitwirkungsfähigkeit und -bereitschaft der Eltern fördern?

Zum Verhältnis von Elternmitwirkung und Elternbildung

„Wie kann man den Eltern helfen, erziehungstüchtig zu werden?“ ⁵⁵) Diese Frage, so schrieb vor zweieinhalb Jahrzehnten ein namhafter

Pädagoge, markiere das Kardinalproblem, das der Bildungspolitik gestellt sei. Die politische und erziehungswissenschaftliche Diskussion ist dieser Auffassung nicht gefolgt; sie setzte auf die Wirkung der öffentlichen Erziehung und sah in der Sozialisationsagentur Familie eine problematische und kaum leistungsfähige Größe — eine Haltung, die sich auch in der Vernachlässigung der pädagogischen Dimension der Elternmitwirkung niederschlug. Die Skepsis gegenüber der öffentlichen Erzie-

⁵²) Schelsky, a. a. O. (Anm. 41), S. 153. Die sozialen Einseitigkeiten im Bereich der Elternmitwirkung (und damit die ‚Privilegierung‘ spezifischer Wertorientierungen, Verhaltensstile und Bedürfnisinterpretationen) verweisen auf ein generelles Sozialproblem, das in allen gesellschaftlichen Beteiligungsfeldern nachgewiesen worden ist (vgl. B. Armbruster/R. Leisner, Bürgerbeteiligung in der Bundesrepublik, Göttingen 1975 (= Kommission für den wirtschaftlichen und sozialen Wandel Bd. 54). Für eine Zusammenfassung der in der sozialwissenschaftlichen Diskussion genannten Variablenkomplexe, mit denen die unterschiedliche „Politiknähe“ der Sozialschichten ‚erklärt‘ wird, vgl. M. Buse/W. Nelles/R. Oppermann, Determinanten politischer Partizipation, Meisenheim 1978, S. 25 ff., 238 ff.

⁵³) Vgl. N. Elias, Der Prozeß der Zivilisation (1939), Frankfurt 1977², Bd. II, der diese „Verlängerung“ im Differenzierungsprozeß der gesellschaftlichen Arbeitsteilung der Neuzeit beschreibt.

⁵⁴) N. Luhmann, Komplexität und Demokratie, in: ders., Politische Planung, Opladen 1971, S. 35 ff. (39).

⁵⁵) W. Brezinka, Über Elternberatung, in: Neue Sammlung 11 (1956), S. 309 ff. (320).

hung hat das neue Interesse an Elternbildung stark befruchtet⁵⁶⁾. Damit sieht sich die Diskussion um Formen und Möglichkeiten der Elternmitwirkung auf eine traditionsreiche, in der deutschen Schulgeschichte immer wieder verdrängte Frage verwiesen: Was kann die Schule tun, um „das Verantwortungsgefühl der Familien zu heben, zu klären und zu stärken“⁵⁷⁾?

Schon Dörpfeld hatte gegen Kritiker, die bezweifelten, daß Eltern, die doch Laien seien, über die Kompetenz verfügten, in der schulischen Selbstverwaltung (die für Dörpfeld auch den Erziehungsbereich einschloß) mitzuarbeiten, eingewandt, „daß nur das Unkraut von selbst wächst, dagegen alle Kulturpflanzen einer sorgsamten Pflege bedürfen. Nun gehören doch das Bildungsinteresse und die innere Mündigkeit in Erziehungssachen unzweifelhaft nicht zum sozialen Unkraut, das von selbst gedeiht, sondern zu den Kulturgewächsen, und zwar der edelsten Art. Und wenn das, so bedürfen sie der freien Luft, des Lichts, der Anregung, der Belehrung, der Möglichkeit der Selbstbetätigung, kurz, der Pflege.“⁵⁸⁾ Je mehr sich die Schule der Reformpädagogik auch als Ort der Erziehung verstand, desto mehr öffnete sie sich dem „anderen Erzieher“ und betonte die elternpädagogische Aufgabe der Schule: „Die Bildungswirkung des Elternhauses ist nicht unveränderlich; sie kann sich, an der gegenwärtigen Lage gemessen, verstärken und schwächen, verbessern und verschlechtern. Unter die Faktoren, die auf die pädagogische Gesinnung, Kraft und Kunst des Elternhauses einwirken können, zählt auch die Schule, und zwar nicht an letzter Stelle.“⁵⁹⁾

⁵⁶⁾ R. Süßmuth, Eltern als Erzieher, in: *Bildung und Erziehung* 30 (1977), S. 261 ff.; ders., Familiäre Kompetenz — eine vernachlässigte Dimension der Familienerziehung, in: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 54 (1978), S. 229 ff.; B. Arens, Zur Theorie und Praxis der Elternbildung in der Bundesrepublik Deutschland. Bestandsaufnahme und Kritik, Diss. PH Rheinland 1977; K. Schleicher (1977) a. a. O. (Anm. 23); Th. Sprey (Hrsg.), *Praxis der Elternbildung: Projekte — Hilfen — Perspektiven*, München 1978.

⁵⁷⁾ A. Böhm, Haus und Schule — Elternräte, Elternabende, in: *Pharus* 10 (1919), S. 417 ff. (425).

⁵⁸⁾ Dörpfeld, *Ges. Schriften* Bd. VII, S. 115, zit. nach Potthoff a. a. O. (Anm. 9), S. 102. Diese Pflege ist für ihn (er war jahrzehntlang Lehrer) Aufgabe der Schule und vor allem der Schulverwaltung. Den Vorwurf der „Schulbürokratie“, Laienmitwirkung sei unnütz und hinderlich, ließ er nicht gelten: „Der Vorwurf ... hat auf mich nie den beabsichtigten, sondern den entgegengesetzten Eindruck gemacht, nämlich die Überzeugung befestigt, daß mit dieser Bürokratie ... radikal gebrochen werden muß, weil sie weder befähigt noch willens ist, gesunde Organe zur Mithilfe am Erziehungswerke heranbilden zu helfen“; Dörpfeld, a. a. O. (Anm. 9), S. 89.

⁵⁹⁾ Gaudig, a. a. O. (Anm. 22), S. 8.

Auf der Reichsschulkonferenz, dem wichtigsten erziehungspolitischen Forum der Weimarer Schulgeschichte, sahen elternfreundliche Pädagogen in „der steigenden Unfähigkeit der Familie, ihre erzieherischen Aufgaben zu lösen“⁶⁰⁾, eine Herausforderung für die Schule und die aktiven Eltern. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg erhoben sich Stimmen, die auf die Notwendigkeit elternpädagogischer Bemühungen der Schule hinwiesen⁶¹⁾. Doch die Staatsschule verstand sich — von Ausnahmen abgesehen — nie als Ort der Elternbildung; Bemühungen, die Eltern in die Arbeit der Schule einzubeziehen⁶²⁾, sie im erzieherischen Raum mitwirken zu lassen, stoßen bis heute auf Widerstände. Um so bedeutsamer sind praktische Versuche der letzten Jahre, erziehungsnahen Formen und Möglichkeiten der Elternmitwirkung zu entwickeln.

Eltern in der Grundschule — das Hamburger Beispiel

Am interessantesten ist hier das Hamburger Experiment, Eltern in den Unterricht der Grundschule einzubeziehen. An diesem Angebot, das bislang in der Bundesrepublik einzigartig ist und als Versuch seit 1974 läuft (seit

⁶⁰⁾ Die Reichsschulkonferenz 1920. Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen. Amtl. Bericht, erstellt vom Reichsministerium des Innern, Leipzig 1920, S. 328.

⁶¹⁾ Vgl. S. Maurermann, Lernen Eltern erziehen?, in: *Pädagogische Provinz* 1/2 (1947/48), S. 429 ff.; M. Siebert, Schule und Elternhaus, in: *Bildung und Erziehung* 3 (1950), S. 785 ff.; H. Broermann, Elternpädagogik?, in: *Pädagogische Rundschau* 5 (1950/51), S. 248 ff.

⁶²⁾ „Richtlinien für die Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule“ v. 6. 12. 1978, in: *Mitteilungsblatt des Amtes für Schule* Nr. 10/Dez. 1978. (Das hamburgische Schulgesetz v. 17. 10. 1977 i. d. F. v. 4. 10. 1979 normiert in § 44, 3: „An Erziehung und Unterricht in der Schule können geeignete Personen ohne pädagogische Spezialausbildung, insbesondere Eltern mitwirken.“) Zum Verlauf und (vorläufigen) Ergebnis vgl. im einzelnen „Mitarbeit von Eltern im Eingangsbereich der Grundschule — Erfahrungen, Erörterungen, Hilfen“, hrsg. v. Referat Vorschulische Erziehung und Grundschule des Amtes für Schule (hekt. Ms. 1975); H. Schwarz, Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule. Stand der Versuchsarbeit im 1. Schulhalbjahr 1975/76, in: *Berichte und Dokumente aus der Freien und Hansestadt Hamburg* Nr. 469 v. 3. 3. 1976 und ders., Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule. Versuchsarbeit im Schuljahr 1977/78, in: *Daten & Fakten* Nr. 9/78, hrsg. o. Amt für Schule Hamburg; J. Böttcher u. a., Elternmitarbeit im Anfangsunterricht, in: *Die Grundschule* 9 (1977), S. 235 ff.; E. Peters/K. Marquard/M. Witt, Hamburger Eltern machen mit, in: *schulmanagement* 10 (1979), H. 4, S. 32 ff. Zum Versuch, Eltern in den Unterricht einzubeziehen, siehe auch „Schulanfang — gemeinsam mit Eltern, Lehrern und Kindern“ (= Themenheft der Zeitschrift *Grundschule* 12/1980, H. 8).

Ende 1978 als Regellösung) und gegen nicht unerhebliche Widerstände durchgesetzt werden mußte, nahmen im Schuljahr 1977/78 403 (im Vorjahr: 287) Klassen mit 1 585 (im Vorjahr: 1 121) Eltern (vorwiegend Mütter) teil. Als Motiv für die Anregung zur aktiven Mitarbeit der Eltern nennt der Versuch die „Einsicht, daß Erziehung langfristig nur wirksam sein kann, wenn die beiden wesentlichen Erziehungsinstanzen der Kinder ... enger als bisher in der Erziehung zusammenarbeiten“. Er plädiert für „neue Formen möglichst regelmäßigen gemeinsamen Beobachtens und Handelns in der Erziehungssituation“⁶³).

Die Erfahrungen der Schulen resümiert der Bericht so: „Durch die Möglichkeit, am Unterrichtsgeschehen beteiligt zu sein, fühlten sich die Eltern akzeptiert; die Kontakte zwischen den Eltern sowie zwischen Pädagogen und Eltern verstärkten sich; Gespräche über Erziehungsfragen würden intensiver und differenzierter; die Beziehungen würden offener. Betont wird, daß die mitarbeitenden Eltern ihre Erfahrungen an die anderen Eltern der Klasse weitergegeben hätten und so die Beziehungen und das Gespräch zwischen dem Pädagogen und allen Eltern der Klasse sachbezogener und verständnisvoller geworden seien.“⁶⁴

Faßt man das vorliegende Material zusammen, so stellen sich diese und andere vereinzelt Bemühungen als bedeutsame eltern- und erwachsenenpädagogische Aktionsfelder dar, auf denen Eltern lernen können,

— sich auch anderen als den eigenen Kindern zuzuwenden und sich auf andere Eltern einzustellen⁶⁵;

— die Bedürfnisse der jeweiligen Altersstufe besser zu verstehen und zu sehen, was Kinder dieses Alters und das eigene Kind zu leisten in der Lage sind (Relativierung von Über- oder Unterschätzung⁶⁶);

— ihre Beobachtungsfähigkeit für Erziehungssituationen zu differenzieren und das eigene

⁶³ Mitarbeit (1975) a. a. O. (Anm. 62), S. 2.

⁶⁴ Schwarz (1975) a. a. O. (Anm. 62), S. 4.

⁶⁵ „Die Hauptprobleme der Elternmitarbeit sind die, die Erwachsene mit sich selbst und im Umgang miteinander haben. Es sind vor allem Status-Sorgen und Selbstwert-Animositäten“, Chr. Lemmer, Eltern in meiner Klasse, in: Die Grundschule 8 (1976), S. 387 ff. (389).

⁶⁶ Dieses Lernen ‚vor Ort‘ ist sicher ein wirksames (kein Allheil-)Mittel gegen den „Schulstreß“ als die ermüdenden öffentlichen Debatten über ‚den Schuldigen‘, in denen der Schwarze Peter zwischen Eltern, Lehrern, Schulverwaltungen und ‚der Gesellschaft‘ hin- und hergeschoben wird (vgl. zum Problemfeld ‚Schulstreß‘ die vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft herausgegebene Gutachtenreihe „Überbeanspruchung von Schülern“, Bonn 1977/78).

Erziehungsverhalten zu reflektieren (damit werden Eltern auch in der Beurteilung des ‚professionellen‘ Erziehverhaltens kritischer);

— die Rolle des Lehrers, seine Belastungen und begrenzten Handlungsspielräume und darüber hinaus die Möglichkeiten der Schule aufgrund ihres Einblicks in die Schul- und Unterrichtswirklichkeit realistischer zu sehen⁶⁷);

— auf Elternabenden und im institutionalisierten Vertretungsbereich mitzuwirken, weil die eigene Anschauung die Distanz zur Schule mindert und die gemeinsame Erfahrung, die sie und die Lehrer machten, pädagogisch fruchtbare Gespräche anregen.

Dieser ausführliche Verweis auf eine beispielhafte Form und Möglichkeit der Elternmitwirkung zeigt, daß die erzieherisch bedeutsame Zusammenarbeit von Eltern und Schule gegenwärtig möglich ist, wenn das elterliche Interesse und die elterliche Mitwirkungs- und Kooperationsbereitschaft über längere Zeit herausgefordert werden und Schule und Schulverwaltung das Engagement unterstützen. Solche Formen erziehungsnaher Mitwirkung stärken die Argumentations- und Konfliktfähigkeit der Eltern und sind ein gewichtiger Beitrag zur schul- und erziehungspolitisch unerläßlichen ‚Pädagogisierung‘ der Elternmitwirkung.

Die didaktische und organisatorische Verschränkung der Eltern- und schulorientierten Erwachsenenbildung mit der Mitwirkung in öffentlichen Erziehungsinstitutionen müßte also stärker als bisher als Aufgabe für Schule und Schulpolitik gesehen werden⁶⁸. Ihre Not-

⁶⁷ Das bedeutet auch, daß sie die tatsächlichen Belastungen durch das ‚Lehramt‘ erkennen, Vor- oder Fehlurteile korrigieren und gelegentliche unangemessene Ansprüche an die Lehrer überdenken können (zum Lehrerbild in der Elternschaft vgl. die interessante Studie „Das Erscheinungsbild des Lehrers in der Öffentlichkeit“, Forschungsbericht 13 der Max-Traeger-Stiftung, München 1979). Erziehungsnaher Elternmitwirkung ist ohne Zweifel eine produktivere Strategie, Eltern über die Belastungen des Lehrers am Arbeitsplatz Schule aufzuklären, als die derzeitigen Aktionen „Gläserne Schulen“, die insgesamt eher künstlich wirken und ohne erkennbare Resonanz bleiben.

⁶⁸ Vgl. die Forderung des 51. Dt. Juristentages Pkt. I, 3: „Es ist notwendig, die Entwicklung der Mitwirkungsfähigkeit von ... Elternvertretern als besondere Bildungsaufgabe zu begreifen und dementsprechend systematisch und auf breiter Grundlage durch Kommunen, Schulverwaltungen und freie Bildungsträger zu fördern“. Vgl. auch II. Familienbericht (Bericht der Sachverständigenkommission): Deutscher Bundestag Drs. 7/3502 v. 15. 4. 75, S. 111.

Daß die Qualifizierung der Elternvertreter unerläßlich ist, wenn der Anspruch auf „das volle Mitbe-

wendigkeit und Dringlichkeit ergibt sich aus sozialpolitischen Zielsetzungen, Problemen der Theorie-Praxis-Vermittlung und gesellschaftspolitischen Erwägungen. Die sozialpolitische Zielsetzung der Schule, „chancenausgleichend“ zu wirken, kann sie nicht gegen die Eltern erreichen. Sie muß sie vielmehr ansprechen und an ihre Erziehungskompetenzen anknüpfen.

Die Aachen-Studie, die neueste empirische Untersuchung zur Mitgliedermotivation und -struktur im Bereich der institutionalisierten Elternbildung, weist darauf hin, daß „die den Unterschichten zugehörigen Eltern (am ehesten) dann für Elternbildung zu motivieren (sind), wenn der Impuls hierzu von den Erziehungseinrichtungen ihrer Kinder ausgeht, besonders von Kindergarten, Grund- und Hauptschule; dagegen scheint eine gewisse Aversion gegen selbständige Einrichtungen der Elternbildung zu bestehen“⁶⁹). Die Schule hat also günstigere Chancen, mit diesen Eltern ins Gespräch zu kommen, als sie „freiwilligen“ Organisationen zur Verfügung stehen, um über das gemeinsame Interesse am Kind soziale, affektive und Informationsdistanzen zwischen den Erziehungsfeldern abzubauen. Auch das Problem der Theorie-Praxis-Vermittlung läßt die aktive, tätigkeitsbezogene Elternbildung (als Elternmitwirkung) als dringlich erscheinen. Die Diskussion um die „Professionalisierung“ der Elternrolle birgt die Gefahr, daß Formen der Belehrung, wie sie im Bereich schulischen Lernens dominieren, überhandnehmen und letztlich „Wissen“ und „Erfahrung“ unvermittelt bleiben. Eine solche methodisch-technische Orientierung der Elternbildung (wie sie sich seit geraumer Zeit in den ‚Erziehungsrubriken‘ der Zeitschriftenliteratur beobachten läßt) würde die erzieherische Unsicherheit der Familie erhöhen, wenn die Informationen nicht in gemeinsame Reflexionsprozesse eingebracht, für die Alltagswelt modifiziert und für die je spezifische familiäre Konstellation „aufbereitet“ werden könnten⁷⁰). „Wo Beleh-

rung oder Anregung stattfinden soll, da muß überall und immer das lebendige mündliche Wort dem geschriebenen vorausgehen und demselben stets zur Seite bleiben“ (Dörpfeld)⁷¹).

Darüber hinaus legen gesellschaftspolitische Erwägungen die Förderung erziehungsnaher Mitwirkungsangebote nahe. Familiensoziologische Befunde weisen auf die ‚Privatisierung‘ der Familie hin, auf ihre „soziale Vereinsamung“ (Süßmuth), ihre Distanz zum öffentlichen Raum, ihre mangelnde Umweltoffenheit und ihre „Anregungsschwäche“ (Neidhardt), die das Familienleben als Anregungs- und Erfahrungsmilieu verarmen läßt⁷²). Die gesellschaftspolitisch und sozialisationstheoretisch fundierte Kritik an der gesellschaftlichen Isolierung der Familie und ihrer sozialen Vereinsamung trifft sich mit der Kritik an der „isolierten“ Schule, an ihrer Distanz zum Leben der Kinder und ihren oft auf curriculare und technische Fragen reduzierten Problemperspektiven. Erziehungsnähe Mitwirkungsangebote könnten über die „Totalität‘ des Interesses“ am Kind (Gaudig) die jeweiligen Verarmungen und Einseitigkeiten in Schule und Familie mindern. Diese Angebote könnten eine wichtige gesellschaftspolitische Chance sein. Denn vieles spricht dafür, daß sich familiäre ‚outside interests‘ gerade durch den Bereich anregen lassen, der die Aufmerksamkeit der Eltern ohnehin beansprucht: die Schule des Kindes. In der Praxis der erziehungsnahen Elternmitwirkung mindert die Erfahrung der Gemeinsamkeit die konventionelle Distanz und die Kontaktbarrieren der Eltern untereinander und gegenüber der Institution Schule und ihrem Personal; die aktive Mitarbeit und das Gefordertsein im „öffentlichen“ Raum wecken das Interesse an schulischen und schulpolitischen Partizipationsbereichen und fördern darüber hinaus das potentielle Engagement an anderen gesellschaftspolitischen Fragen und Aktionen.

der Kinder) zu organisieren. Überzeugend dazu Schleicher 1977 (Anm. 23), der über den aktuellen Diskussionsstand informiert und ein Rahmenkonzept der Familienbildungsarbeit entwirft, das er in der Skizze eines Modellversuchs integrierter Eltern-Kind-Arbeit in einem neu konzipierten Wormser Familienzentrum konkretisiert; vgl. auch H. Fesser u. a., Klassenfamilien. Eltern, Schüler, Lehrer als Partner, Ulm 1980.

⁷¹) Dörpfeld, Die drei Grundgebrechen ... a. a. O. (Anm. 9), S. 85 (Hervorhebungen im Original).

⁷²) Die wichtigsten derzeit verfügbaren empirischen Materialien entstanden im Umfeld des II. Familienberichts (Anm. 68). Vgl. bes. K. Mollenhauer (Hrsg.), Soziale Bedingungen familialer Kommunikation, München 1975; F. Neidhardt (Hrsg.), System-eigenschaften der Familie, München 1976; Bärsch u. a. (Anm. 47).

stimmungsrecht bei der Zulassung von Schulbüchern und Lehrerhandbüchern, Erlassen, Verordnungen und Rahmenrichtlinien“, das beispielsweise der hessische Landeselternbeirat für sich fordert, nicht zur schlichten Anmaßung werden soll, liegt auf der Hand (wobei hier nicht gefragt werden kann, ob Eltern gut beraten sind, solche Ansprüche zu stellen). Vgl. den Forderungskatalog im einzelnen in: „Informationen des Bundeselternrats/Arbeitsgemeinschaft der Landeselternvertretungen“ (Ausgabe 2/IX), Mai 1980, S. 3.

⁶⁹) Zusammenfassend F. Pöggeler, Eltern und Elternbildung, in: L. Kerstiens (Hrsg.), Elternbildung, Bad Heilbrunn 1976, S. 182 ff. (185).

⁷⁰) Vgl. die programmatischen Versuche, Elternbildung als Familienbildung (d. h. unter Einbeziehung

VI. Resümee und Perspektive: Für eine erziehungsnaher Elternmitwirkung

Die Erziehung des jungen Geschlechts sei das Hauptgeschäft der Menschheit, das Eltern und Schule „nur in treuer Bundesgenossenschaft miteinander lösen“ könnten, notierte J. Tews um 1920⁷³). Der Satz, im Pathos der Reformpädagogik geschrieben, markiert ein klassisches Problem der deutschen Schulgeschichte, das — oft verdrängt — politisch und pädagogisch noch nicht bewältigt ist: Wie können Eltern an der Schule ihrer Kinder teilhaben, wie kann die „treue Bundesgenossenschaft“ organisiert werden?

Faßt man die gesellschafts- und rechtspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Entwicklungen der letzten Jahre im Umkreis der Elternmitwirkung zusammen, so lassen sich zwei gegenläufige Tendenzen feststellen. Zum einen wächst die politische und pädagogische Kritik an der „verwalteten“ Schule, die Eltern praktisch ausschließt, und im erziehungswissenschaftlichen Bereich mehren sich die Stimmen, die fragen, ob sich Schule nicht weit stärker in den „Dienst der werdenden Persönlichkeit“ (Gaudig) stellen, die ‚Totalität‘ des Interesses fordern und fördern und deshalb den Kontakt mit den Eltern suchen muß. Zum anderen ist die Schule aufgrund schulpolitischer, organisatorischer und curriculärer Entwicklungen der Laienmitwirkung objektiv unzulänglicher geworden: Die Sicht der Schule als Allokationsinstrument für Sozialchancen hat schulische Vorgänge stärker als früher bürokratisiert, und die Schulen sind größer und ihre Binnenstrukturen sozial, funktional und organisatorisch komplexer und damit unüberschaubarer geworden.

Die mitwirkungsfreundlichen Tendenzen werden also durch mitwirkungsfeindliche Entwicklungen konterkariert,

— weil Mitwirkung nicht hinreichend als soziales, pädagogisches und organisatorisches Problem gesehen wurde;

— weil die Bildungsplanung die Leistungsfähigkeit der familialen Erziehung gering schätzte und gleichzeitig die elternpädagogische Aufgabe der Schule ignorierte;

— weil die traditionelle Überschätzung der Möglichkeiten institutionalisierter Bildung trotz aller Schulkritik und aller moralisch und empirisch begründeter Zweifel anhält; und nicht zuletzt

— weil die ‚Superstruktur‘ Schule eine Eigen-gesetzlichkeit zu entfalten droht, die sie gegenüber politischen und pädagogischen Interventionen zunehmend unzugänglicher werden läßt.

Im Interesse der „Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes“ (BVerfG) muß die Förderung der elterlichen Erziehungs- und Mitwirkungsfähigkeit also genuiner Bestandteil schulpolitischer Bemühungen sein; wird sie vernachlässigt, so dürfte sich trotz Schulkritik und trotz schulverfassungspolitischer Argumentationen die Distanz zwischen familialer und institutionalisierter Erziehungssphäre vergrößern⁷⁴). Die Entwicklung der Mitwirkungsfähigkeit der Eltern und Elternvertreter müßte weit stärker als bisher als „besondere Bildungsaufgabe“ und als Element der Eltern- und Erwachsenenbildung gesehen werden.

Demgegenüber ist die herkömmliche Gremienmitwirkung zwar nicht irrelevant, aber zweitrangig; vornehmlich muß Elternmitwirkung dort anknüpfen, wo elterliche Interessen vorhanden oder zu entwickeln sind: beim eigenen Kind. Die institutionalisierte Elternmitwirkung müßte sich, um attraktiver zu werden, elternpädagogischer Konzeptionen erinnern. Elternvertretungen konkurrieren mit anderen Organisationen im gesellschaftlichen und politischen Raum um Mitglieder. Zahlreiche Organisationen — von den Parteien und Gewerkschaften über Bürgerinitiativen bis zu Kirchen und Verbänden — suchen „ehrenamtliches“ Engagement. Mitglieder sind also „knapp“. Deshalb müssen Elternvertretungen begründen, warum gerade die Mitarbeit bei ihnen (und nicht in der Organisation A oder B) wichtig ist. Dabei ist die Betonung der staatsbürgerlichen Pflicht ungeeignet oder doch ungenügend, weil sie als Begründungs- und Rechtfertigungsformel nahezu aller Organisationen dienen kann. Nötig sind also eigenständige und elternspezifische Argumente.

Hier bietet sich die (heute vernachlässigte) sozialisations- und erziehungspraktische und soziale Dimension der Elternmitwirkung an, die durch Formen erziehungsnaher Mitwirkung praktisches Gewicht bekommen kann. In der Praxis dieser Mitwirkung stehen nicht ‚professionelle‘ Elternbildner ‚belehrungsbedürftigen‘ Klienten gegenüber; sie ist nicht an tatsächlichen oder vermeintlichen Defiziten familialer Erziehung orientiert, sondern bemüht sich, an

⁷³) J. Tews, *Elternabende und Elternbeiräte*, Langensalza 1922⁵, S. 3, 7.

⁷⁴) Vgl. Schleicher (1975), a. a. O. (Anm. 23), S. 248.

vorhandene Kompetenzen der Eltern anzuknüpfen und ihre „Selbstkraft“ (Pestalozzi) zu aktivieren. Diese Mitwirkung im erzieherischen Feld der Schule muß also auf die Entdeckung und Schaffung von Handlungssituationen gerichtet sein, in denen sich diese Kompetenzen bewähren und sich die „Selbstkräfte“ entfalten können.

Elternmitwirkung und Schulreformpolitik

Man wird dabei die reformpolitische Chance erziehungsnaher Elternmitwirkung nicht geringachten dürfen. Die Erfahrungen des letzten Jahrzehnts haben keinen Zweifel daran gelassen, daß Bildungsreformpolitik auf eine urteils- und kritikfähige Elternschaft angewiesen ist, die Veränderungen im Bildungssystem nicht als Bedrohung empfindet⁷⁵). Erziehungsnaher Elternmitwirkung kann die Eltern als wichtigstem Teil der ‚aktiven Öffentlichkeit‘ für die Möglichkeiten und Grenzen institutionalisierter Bildung sensibilisieren; politisch stimulierte überzogene Erwartungen in diese Möglichkeiten, die (was fast zwangsläufig der Fall sein muß) enttäuscht werden, diskreditieren die Reform, nähren Ressentiments gegen Veränderungen und geben unaufgeklärten Interessen Auftrieb. Elternbildung und die enge Kooperation zwischen Eltern und Schule sind also um so wichtiger, je abhängiger Schulreformen von erzieherischen und sozialen Voraussetzungen des Elternhauses sind, je kurzfristiger sie geplant und je intransparenter damit oft die Schulstrukturen werden.

In der Schulverfassungsdiskussion der siebziger Jahre waren diese Gesichtspunkte ebenso wenig ein Thema wie das Verhältnis von Eltern und Schule und elternpädagogische Fragen. Die realisierten Schulverfassungsmodelle verkürzen die Frage der (Eltern-)Mitwirkung in doppelter Hinsicht: Sie institutionalisieren Partizipationsangebote, ohne die rechtlichen und materiellen Spielräume (und damit Entscheidungschancen) nennenswert zu erweitern und das Verhältnis von staatlicher Ver-

⁷⁵) Interessant ist die Frage, warum es den konservativen Elternverbänden in Hessen und Nordrhein-Westfalen gelang, eine vergleichsweise große Anzahl von Eltern zu aktivieren. Vieles spricht dafür, daß diese Resonanz mit dem Mißtrauen vieler Eltern in die Fähigkeit politisch-administrativer Instanzen, Neben- und Folgeprobleme geplanter Maßnahmen in die Überlegungen einzubeziehen, mit dem Mißverhältnis zwischen der Reformrhetorik und der ‚vor Ort‘ erfahrenen Wirklichkeit der Schule ihrer Kinder und mit einer tiefen Unsicherheit, sich in der Schule zurechtzufinden, zusammenhängt — eine Unsicherheit, die ihre Wurzel letztlich in der traditionellen ‚Elternferne‘ der Staatsschule hat.

waltung und Einzelschule zu reorganisieren, und sie beziehen diese Angebote (soweit sie Eltern betreffen) auf vergleichsweise nebensächliche Leistungs-, Ordnungs- und Verwaltungsfragen. Das Resultat ist eine eigentümliche Disproportion zwischen den beschränkten Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der Schule und den relativ umfangreichen organisatorischen und prozeduralen Vorkehrungen, die mit diesen Teilnahmeangeboten verbunden sind (wobei die Wahrnehmung elterlicher Mitwirkungsrechte zeitliche, instrumentelle und rhetorische Ressourcen voraussetzt, die diese Wahrnehmung fast zum neuen ‚Bildungsprivileg‘ werden läßt).

Politisch läßt sich dieses Mißverhältnis aus dem Versuch erklären, gegenüber dem Meinungsdruck, der auf die „Demokratisierung“ der Schule zielte, aufgeschlossen und flexibel zu reagieren, dennoch aber am Anstaltscharakter der Schule festzuhalten, um sie politisch und administrativ fest „im Griff“ zu behalten. Nun wäre es aber unangemessen, die Hartnäckigkeit, mit der „der Staat“ sich weigert, das ihm historisch zugefallene Schulwesen aus seinem Normsetzungswillen freizusetzen, allein aus den ‚Machtinteressen‘ und der ‚Reformunfähigkeit‘ der Schulverwaltungen zu erklären. Eine wesentliche Barriere auf dem Weg zur „selbständigen“ Schule (für die jüngst Niedersachsens Kultusminister Remmers überzeugend plädierte⁷⁶)) ist eine politische Kultur, die von der Schule zuvörderst erwartet, daß sie ‚funktioniert‘ und in der Konflikte innerhalb der Schulen und zwischen Schulen und Schulverwaltung (die in der „selbständigen“ Schule zunächst verstärkt auftreten könnten) dramatisiert werden und zu politisch-publizistischen Sensationsmeldungen avancieren. In einem solchen ‚Klima‘ entspringt die unübersehbare Neigung der politisch-administrativen Instanzen, die Schulen „im Griff“ zu behalten, ihren legitimen Eigeninteressen, weil sich Konflikte als Negativpunkte in der politischen und Karrierebilanz der Verantwortlichen (z. B. der Schulverwaltungsbeamten, der Schulleiter) niederschlagen würden.

⁷⁶) „Frankfurter Allgemeine Zeitung“ v. 18. 3. 1980 („Remmers für eine ‚erlaßfreie Schule‘ / Mehr Spielraum für Lehrer). Remmers moniert, daß immer engmaschigere Verwaltungsvorschriften den Lehrer zu pädagogischer Ratlosigkeit verurteilt hätten; staatliche Planung und Verwaltung seien trotz wohlmeinender Absichten zu einer Hauptursache der Entfremdung der verwalteten Schule von den Lebensproblemen der Schüler, ihrer Eltern und der Lehrer geworden. Ein Ausweg aus der „pädagogisch tödlichen Regelungsflut“ sei nur zu finden, wenn der einzelnen Schule eine „erlaßfreie Selbständigkeit“ innerhalb weniger Rahmenbedingungen gegeben werde.

Elternmitwirkung und Schulverfassungsreform

Versuche wie die „selbständige“ Schule setzen also eine schulpolitische Öffentlichkeit voraus, die Experimente nicht von vornherein zum Risiko für die Experimentatoren werden läßt. Die Elternschaft ist die wichtigste Gruppe dieser Öffentlichkeit. Sie muß für das (ebenso radikale wie notwendige) Experiment der „selbständigen“ Schule gewonnen werden, und zwar mit pädagogischen Argumenten.

Ein produktiver Beitrag könnte die erziehungsnaher Mitwirkung in einer Schule sein, in der sich Mitwirkung „lohnt“ und in der Eltern und Lehrer voneinander und miteinander lernen und so das Experiment einer von obrigkeitlichen und technokratischen Dirigismen befreiten Schule vorbereiten und ermöglichen. Die konkrete Gestaltung der erziehungsnahen Kooperation zwischen Eltern und Schule entzieht sich zwar weitgehend dem planenden Zugriff der Schulverwaltung und ist deshalb auch nur begrenzt „machbar“. Aber Schulpolitik und -verwaltung können (wie das Hamburger Beispiel der elterlichen Mitarbeit in der Grundschule zeigt) günstige Rahmenbedingungen schaffen, Anstöße geben und die Beteiligten ermutigen. Diesen Rahmenbedingungen muß sich die künftige Diskussion zuwenden⁷⁷⁾. Darüber hinaus sollten beherzter als bisher Modelle und Vorgänge gefördert wer-

⁷⁷⁾ So wäre z. B. unter Berücksichtigung der bestehenden Regelungen über die ehrenamtlichen Tätigkeiten in staatlichen und kommunalen Körperschaften und der aktuellen Diskussion über den Bildungsurlaub zu erörtern, wie den berufstätigen Eltern die Teilnahme an schulischen Veranstaltungen etc. ermöglicht werden kann. Die Bildungsurlaubsregelungen der Länder sehen eine solche Teilnahme o. ä. bislang nicht vor, bieten aber Ansatzpunkte, an denen sich anknüpfen ließe. So soll nach § 1 (2) des hamburgischen Bildungsurlaubsgesetzes vom 21. 1. 1974 (GVBl. S. 6) die Freistellung für Maßnahmen der politischen Bildung die Fähigkeit des Arbeitnehmers fördern, politische Zusammenhänge zu beurteilen und politische und gesellschaftliche Aufgaben wahrzunehmen. Damit sind Bildungsmaßnahmen für Eltern und Elternvertreter (Vertretung als gesellschaftliche Aufgabe) vom Gesetz erfasst.

den, an denen sich die erziehungsnaher Elternmitwirkung praktisch bewähren und zur erzieherischen „Selbstkraft“ (Pestalozzi) der Eltern beitragen kann.

Diese Forderung nach erziehungsnaher Elternmitwirkung ist politisch brisant, weil sie auf die Abkehr von konservativen wie progressiven Staatsschultraditionen zielt. Sie läßt sich aber nicht (wie der Streit um den „wahren“ Elternwillen) im ideologiepolitischen Koordinatensystem interpretieren, sondern führt zu sachbezogenen Konflikten, die zumindest die Chance zum handlungsorientierten Konsens bieten, weil sie nicht mit der Überkomplexität politisch-normativer Kontroversen belastet sind.

Das erziehungsnaher Verständnis von Elternmitwirkung, das zugleich auf die konzeptionelle Abhängigkeit der Bildungspolitik von anderen Politikfeldern verweist, könnte das spannungsvolle Verhältnis zwischen Eltern und Schule entkrampfen und die Realität der Schule produktiv verändern:

— Sie modifiziert den Trend zur technisch verkürzten Professionalisierung des pädagogischen Personals und vermindert die Eigendynamik und Gesellschaftsdistanz der bürokratisch-professionellen ‚Superstruktur‘ Schule.

— Die Mitwirkung der Eltern an der Schule als „Weg des Kindes“ (Langeveld) stimuliert oder verstärkt das Interesse an diesem Weg und nicht nur an seinem Ziel, dem formalen Abschluß.

— Die Mitwirkung reduziert überzogene (und in der Konsequenz für Schüler und Lehrer inhumane) Erwartungen in die Möglichkeiten institutionalisierter Bildung und die von ihr zu erbringenden „Leistungen“.

— Die Mitwirkung vermindert die problematische ‚Arbeitsteilung‘ und reduziert die Diskrepanz zwischen Zuständigkeit und Verantwortung für den „Weg des Kindes“.

So verstandene Elternmitwirkung, die pädagogische Verantwortung und soziales Engagement fordert und fördert, könnte ein Schritt zur „humanen Schule“ und zugleich ein Beitrag zur demokratischen politischen Kultur sein.

Verwaltete Partizipation

Die Lehrerbeteiligung an der Lehrplanreform

Vorbemerkung

In der Curriculumdiskussion steht die Forderung nach ‚Partizipation‘ oder ‚Beteiligung‘ der Lehrer am Reformprozeß seit langem im Mittelpunkt des Interesses. Die Einschätzung, daß „die Lehrer ... an der Entwicklung von RRL und Materialien beteiligt und auf deren Umsetzung im Unterricht vorbereitet werden“¹⁾ müssen, wird seit mehreren Jahren sowohl von der Bildungsverwaltung²⁾ als auch von Wissenschaftlern³⁾ ausdrücklich unterstützt.

Die *generelle* Notwendigkeit von Lehrerpartizipation an der Lehrplanreform soll, da dies bereits vielfach geschehen ist, hier nicht noch einmal hervorgehoben und illustriert werden. Vielmehr gilt es, einige bisher ungeklärte, in der wissenschaftlichen Diskussion unbeachtete Eigentümlichkeiten curricularer Partizipationsprozesse zu untersuchen: Ziel dieses Aufsatzes ist die Analyse zentraler, durch die Bildungsverwaltung gesetzter⁴⁾ Bedingungen *unterschiedlicher* Beteiligungsformen an der Curriculumplanung. Es läßt sich nämlich feststellen, daß einige Lehrer mit relativ weitreichenden Handlungsräumen an der Erarbeitung von Curricula beteiligt werden (z. B. in den Bielefelder Schulprojekten), während sich für die Mehrzahl der Lehrer Partizipation in der Ausdifferenzierung bereits vorgegebener Lehrpläne erschöpft (z. B. in Regionalen Pädagogischen Zentren). Solch unterschiedliche

Tendenzen partizipativer Curriculumplanung geben Anlaß zu folgenden — im weiteren zu behandelnden — Fragen: Aus welchen Gründen ist die Bildungsverwaltung an unterschiedlich intensiver Lehrerpartizipation interessiert? Welche Folgen haben ungleiche Beteiligungsformen für das Schulwesen?

Um diese Fragen beantworten zu können, sollen vorab einige grundsätzliche Überlegungen zum Partizipationsbegriff angestellt werden, um dann das spezifische Interesse der Bildungsverwaltung an unterschiedlich intensiver Lehrerpartizipation im einzelnen zu analysieren. Die Zusammenfassung enthält Hypothesen über die besonderen Bedingungen und Folgen von unterschiedlich intensiver Lehrerpartizipation an der Curriculumplanung.

Zum Partizipationsbegriff

In der politikwissenschaftlichen Literatur wird unter ‚Partizipation‘ die Chance verstanden, durch zweckgerichtetes Handeln auf Prozesse der (politischen) Willensbildung Einfluß zu nehmen⁵⁾. Bei solchen Einschätzungen besteht jedoch ein entscheidender Mangel darin, daß die *verschiedenen Funktionen*, welche Partizipation haben kann, bisher nicht systematisch herausgearbeitet worden sind. So basieren z. B. die Annahmen, Beteiligung ermögliche (in jedem Falle) neben einer Enthierarchisierung auch eine verstärkte Selbst- und Mitbestimmung („Bildung von Gegenmacht“) oder, umgekehrt: sie diene grundsätzlich der Interessenverschleierung oder -harmonisierung, auf dem Versäumnis, Widersprüche und Ungereimtheiten, die mit Partizipation verbunden sind, für die theoretische Einschätzung von Partizipationsprozessen fruchtbar zu machen.

¹⁾ E. Frister, Vorwort, in: G. Köhler, E. Reuter (Hrsg.), Was sollen Schüler lernen? Die Kontroverse um die hessischen Rahmenrichtlinien für die Unterrichtsfächer Deutsch und Gesellschaftslehre, Frankfurt 1973.

²⁾ Vgl. z. B. Hessischer Kultusminister: bildungspolitische Informationen 1/1971.

³⁾ Vgl. B. Santini, Das Curriculum im Urteil der Lehrer, Basel 1971; S. Gerbaulet u. a., Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden, 1972.

⁴⁾ Die Relevanz der Bildungsverwaltung ergibt sich aus ihrer Anordnungs- und Kontrollmacht über schulische Prozesse. Zum Interesse der *Lehrer* an ungleich intensiver Partizipation vgl. H. Hoppe-Treutner, Entsteht eine neue Lehrrelite? Über Lehrplanreform und Lehrerpartizipation, Hamburg 1979.

⁵⁾ Vgl. M. J. Buse, Beteiligung woran und wozu? Zur Abgrenzung von Bereich und Begriffen, in: U. v. Alemann, Partizipation — Demokratisierung — Mitbestimmung. Problemstellung und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft, Opladen 1975, S. 41—44.

Die gegensätzlichen Auffassungen darüber, was unter Partizipation zu verstehen sei, werden m. E. durch ihre ‚doppeldeutige‘ Funktion verursacht, führt doch Partizipation zum einen zur unmittelbaren Beteiligung von Betroffenen an Planungsprozessen, um ihre Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu erweitern, zum anderen dagegen zur Effektivierung und Legitimierung des Organisationsgeschehens, um die Ziele der Organisation — u. U. gerade gegen die Interessen der Betroffenen — besser bestimmen und durchsetzen zu können. Während eine Funktion von Partizipation also

durch die Negation repräsentativer Strukturprinzipien gekennzeichnet ist, da die Betroffenen ‚extrakonstitutionelle‘ Mitbestimmung praktizieren, zielt die zweite auf die Erhaltung und Effektivierung repräsentativer Organisationsstrukturen, indem durch die konstruktive Mitarbeit von Praktikern, potentiell Unzufriedenen usw. die Wirksamkeit dieser Strukturen erhöht werden soll⁶⁾. Welche der genannten Funktionen schließlich überwiegt, kann nicht generell, sondern nur auf den je unterschiedlichen Fall bezogen beantwortet werden.

Zur Funktion von Lehrerpartizipation an der Curriculumplanung

Um die unterschiedlichen Funktionen von Lehrerpartizipation genauer erfassen zu können, soll die konkrete Situation, welche die Bildungsverwaltung veranlaßt, Partizipation für Lehrer zu ermöglichen, in die Analyse einbezogen werden. Nach meiner Einschätzung ist die Bildungsverwaltung vor allem aus folgenden Gründen an der Mitwirkung von Lehrern an der Lehrplanreform interessiert:

1. Die für die Curriculumerarbeitung notwendigen *Detailkenntnisse* des Schulalltags können nicht allein durch das Fachwissen von Behördenvertretern und Wissenschaftlern gewonnen werden, sondern nur durch die Mitarbeit der unterrichtserfahrenen und mit schulischen Detailproblemen vertrauten Lehrer.
2. Bei verwaltungsinternen Planungsprozessen besteht das Problem, daß die getroffenen Maßnahmen nicht ausreichend *demokratisch legitimiert* sind, da sie nicht auf gesetzlicher Grundlage beruhen. Die Beteiligung von Betroffenen (z. B. von Eltern, Lehrern und Schülern) gilt als wichtige Quelle zur Erzeugung von ausreichender Legitimität für planendes Verwaltungshandeln.
3. Die Einführung neuer Lehrpläne kann an oft sehr subtilen *Vorbehalten und Widerständen der Lehrer* scheitern. Lehrer haben, wie andere Berufstätige auch, bei der Veränderung ihrer Arbeitsorganisation häufig das unangenehme Gefühl, „daß ihnen etwas aufoktroiert wird“^{6a)}, was sich auf ihre berufliche und private Lebensperspektive nachteilig auswirken könnte; sie widersetzen sich diesen Veränderungen daher mehr oder weniger intensiv und offen. Um solche Ablehnung der Lehrer möglichst zu beseitigen und sie für die Durchführung der geplanten Maßnahmen zu motivieren, sollen sie am Reformprozeß partizipieren.

Im folgenden werden diese drei wesentlichen Funktionen von Lehrerpartizipation ausführlich erörtert, um dann auf die *Folgen* des Partizipationsprozesses, nämlich die Aufteilung der Lehrer in eine *kleine Planerelite* und in eine *Masse von fremdbestimmten Planungsobjekten*, schließen zu können.

Zu 1.: Lehrerpartizipation effektiviert den Prozeß der Curriculumerarbeitung

Ausgangspunkt der hier anzustellenden Überlegungen ist die These, daß die Bildungsverwaltung an der Mitarbeit von Lehrern bei der Erarbeitung von Curricula interessiert ist, um durch deren Praxiserfahrungen und Detailkenntnisse die ‚Kluft‘ zwischen den theoretischen Kompetenzen von Behördenvertretern und Wissenschaftlern einerseits und den praktischen Unterrichtserfordernissen andererseits schließen zu helfen.

Das Theorie-Praxis-Problem wurde in der bundesdeutschen Curriculumsdiskussion bereits frühzeitig intensiv thematisiert, weil die negativen ausländischen Erfahrungen mit Curricula in der Bundesrepublik von vornherein vermieden werden sollten⁷⁾. Bisher blieben je-

⁶⁾ Vgl. R. Gronemeyer, *Integration durch Partizipation? Arbeitsplatz/Wohnbereich: Fallstudien*, Frankfurt 1973.

^{6a)} H. Brügelmann, *Auf der Suche nach der verlorenen Offenheit*, in: H.-D. Haller, D. Lenzen (Hrsg.), *Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976*, S. 121—137, S. 124.

⁷⁾ In der Curriculumsdiskussion wird hier immer wieder auf den Boykottaufruf von USA-Lehrern gegen die verordnete Curriculumreform hingewiesen; vgl. dazu den Aufsatz: A. A. Glatthorn, *How to Sabotage ‚Teacher-Proof‘ Curricula*, in: *The Bulletin of the National Association of the Secondary School Principals*, 52, 1968, S. 159—174; vgl. zu Erfahrungen mit der Curriculumreform in USA, England und Schweden: S. Gerbaulet u. a., a. a. O., S. 43f.

doch alle Versuche wissenschaftlicher und behördlicher Curriculumplaner, sich auf die Bedingungen alltäglicher schulischer Handlungsstrukturen zu beziehen, wenig erfolgreich: Die von ihnen erarbeiteten Unterrichtsentwürfe besitzen keinen oder nur einen geringen ‚Gebrauchswert‘ für die Schulpraxis.

Warum aber sind zentrale Gremien so wenig in der Lage, den Schulunterricht effektiv und kompetent, d. h. praxisrelevant, zu planen? Ein Grund dürfte darin bestehen, daß die traditionelle Unterrichtsplanung durch den Lehrer dem ‚Schutz der Vergänglichkeit‘ unterliegt, welcher bei der schriftlichen Formulierung differenzierter, in der Bildungsverwaltung erarbeiteter Pläne wegfällt. Die behördliche Fixierung von Planungszielen, Unterrichtsinhalten usw. fordert wegen der vielfältigen und unterschiedlichen Vorstellungen über schulische Lerninhalte eher den Widerspruch gesellschaftlicher Interessengruppen heraus als die individuelle, ‚vergängliche‘ Unterrichtsplanung. Um bei der Planformulierung inhaltliche und politische Kontroversen möglichst zu vermeiden, werden für die Curriculumarbeit Wissenschaftler herangezogen, da von ihren Arbeitsergebnissen erwartet wird, daß sie relativ wenige „Angriffsflächen“ bieten. Das Ausmaß der Spezialisierung hat im Bereich der Wissenschaft aber so stark zugenommen, daß zwischen „den curricularen Technologen und Begriffspflégern und der gemeinen Lehrerschaft“⁸⁾ kaum noch Verständigungsmöglichkeiten existieren, d. h., daß die Lehrer die wissenschaftlichen Arbeitsergebnisse in ihrem Unterricht nicht einsetzen können.

Als Konsequenz aus den bisherigen negativen Erfahrungen im In- und Ausland wird daher immer wieder von allen Seiten gefordert, die Curriculumentwicklung ‚pragmatisch‘, ‚handlungsorientiert‘, ‚praxisnah‘, ‚schulfeldbezogen‘, ‚basisorientiert‘ usw. zu organisieren. Die Intention solcher Reformvorhaben besteht darin, durch Partizipation von Lehrern an der Curriculumarbeit ein *größeres Maß an Effektivität der Unterrichtspläne zu ermöglichen*.

Projekte, in denen Lehrer an der Curriculumarbeit partizipieren, sind u. a. die „Kommission zur Reform der hessischen Bildungspläne“ (1968—71), die Bielefelder Schulprojekte (Laborschule und Oberstufen-Kolleg), das Staatsinstitut für Schulpädagogik (ISP) in München, der Modellversuch „Gesamtschule“ in Nordrhein-Westfalen und das Marburger

Curriculumprojekt „Innovationsforschung am Beispiel der Grundschule“.

Partizipierende Lehrer gelten in diesem Zusammenhang als ‚Ideenpool‘: Sie stellen ihr arbeitsplatzspezifisches Wissen im Planungsprozeß zur Verfügung, wodurch die beteiligten Theoretiker die Möglichkeit erhalten, ihre Planungsstrategien zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Das Interesse der Bildungsverwaltung an Lehrer-Partizipation beschränkt sich aber nicht nur auf die arbeitsinhaltenlichen Kenntnisse der Praktiker. Der partizipierende Lehrer agiert im Planungsprozeß auch als *Interessenvertreter seiner Kollegen* und bringt deren berufliche Erwartungen im Zusammenhang mit der Einführung von Curricula zum Ausdruck. Auf diese Weise können Ausmaß und Stoßrichtung möglicher Vorbehalte oder Widerstände, z. B. gegen die Aufsplitterung des Lehrerhandelns, benannt und eingeschätzt werden. Die ablehnende Haltung der Lehrer gegenüber der Curriculumreform, welche sich aus der Einschränkung von Lehrerautonomie, der Verringerung der Professionalisierungschancen, der Zunahme von Arbeitskontrollen usw. erklärt, kann bei der Planung in größerem oder geringerem Maße berücksichtigt werden (‚Frühwarnsystem‘), so daß die Pläne nicht völlig gegen die beruflichen Interessen der Lehrer verstoßen und somit effektiver umsetzbar sind⁹⁾.

In der einschlägigen Literatur über Fragen und Probleme der Demokratisierung von Arbeitsorganisationen wird aus diesem Grund die von ‚oben‘, von der Organisationsleitung bzw. der Verwaltungsspitze eingeführte Mitbestimmung überwiegend skeptisch beurteilt. Sie gilt als produktivitätssteigerndes Element im Sinne der Arbeitgeber (Naschold: Produktivkraft Partizipation), d. h., daß die Basisaktivitäten als Anregung für eine effektive Arbeitsplanung ausgebeutet werden.

Bisher konnte gezeigt werden, daß die Bildungsverwaltung an der qualifizierten Mitarbeit von Lehrern am Prozeß der Lehrplanre-

⁹⁾ Interessendifferenzen zwischen Lehrern und Schulverwaltung betreffen v. a. die arbeitsökonomischen Auswirkungen der Lehrplanreform. Sofern die Curriculumreform eine Intensivierung und Entprofessionalisierung der Lehrarbeit zur Folge hat, ist zu erwarten, daß Lehrer ihr arbeitsinhaltenliches Engagement in noch größerem Maße als bisher einbüßen, was auf die Lernbedingungen der Schüler negativ, d. h. effektivitätsmindernd, zurückschlagen kann: Lehrer engagieren sich dann kaum noch für die Belange der Schüler, sondern grenzen sich wegen ihrer hohen Arbeitsbelastung strikt ab gegen alle beruflichen Anforderungen, die außerhalb des durch ihren Arbeitsplan festgelegten Verantwortungsbereiches liegen. Die Effektivität des Schulwesens würde daher gemindert.

⁸⁾ H. Oberreuter, Auf dem Weg ins Abseits. Zur Lage und Kritik der politischen Bildung, in: Materialien zur Politischen Bildung, 2/1977, S. 9—15, S. 10.

form in außerordentlich starkem Maße interessiert ist — ihr Interesse beschränkt sich jedoch auf eine begrenzte Anzahl von Mitwirkenden, wie nun zu zeigen ist: Die *umfassende, qualifizierte Beteiligung aller Lehrer* an der Curriculumentwicklung würde die Bildungsverwaltung vor folgendes Dilemma stellen: Wie oben dargelegt, bereichern zwar die Informationen und schulpraktischen Kenntnisse von Lehrern den curricularen Planungsprozeß; er wird aber auch gleichzeitig *komplizierter und langwieriger, je mehr unterschiedliche oder auch kontroverse Interessen sich artikulieren können*. Konsens wird dann oft nur dadurch möglich, daß der Unterrichtsplan sehr allgemein formuliert wird, was seinen praktischen Anwendungswert im Schulalltag wiederum vermindert. Außerdem eröffnen sich den partizipierenden Lehrern Chancen zur *Koalitionsbildung gegen die Interessen der Curriculumplaner*, welche ansonsten bei den sehr isolierten schulischen Arbeitsbedingungen kaum bestehen.

Solche Risiken für die Bildungsverwaltung lassen sich minimieren, wenn nur eine geringe Anzahl von Lehrern bei der Erarbeitung von Curricula mitwirkt, da wenige Lehrer von den Behördenvertretern wahrscheinlich eher dazu angehalten werden können, den Informationsfluß auf die *arbeitsbezogenen Kenntnisse und Erfahrungen zu beschränken, die soziale Interessenvertretung*, sofern sie den Planungsprozeß verzögert, dagegen hintanzustellen.

Die Beschränkung der Anzahl der Partizipierenden bei der Planerarbeitung hat für die Bildungsverwaltung noch eine Vielzahl weiterer positiver Effekte:

1. Können besonders qualifizierte, ideenreiche und unterrichtserfahrene Lehrer ausgewählt werden;
2. verläuft die Kommunikation in einem kleinen Gremium rascher; Informationsunterschiede und Mißverständnisse lassen sich schneller beheben, Redehemmungen leichter überwinden;
3. können wenige Lehrer leichter auf ‚sachgemäße‘, durch Solidarisierungsprozesse wenig beeinflusste Partizipation verpflichtet werden, da sie sich in einem abhängigen Beschäftigungsverhältnis befinden und von der Masse ihrer Kollegen isoliert sind;
4. ist nur eine Freistellung weniger Lehrer von ihrem ‚normalen‘ Arbeitsprozeß notwendig, so daß zusätzliche Kosten gering bleiben;
5. können wenige partizipierende Lehrer bei schwerwiegenden Konflikten von der Bildungsverwaltung ‚problemloser‘ abgelöst und durch andere ersetzt werden, weil bei kleine-

ren personellen Veränderungen wenig Aufsehen zu erwarten ist.

Als Ergebnis der bisherigen Ausführungen kann bereits hier festgehalten werden, daß die von der Bildungsverwaltung angestrebte Beschränkung der Anzahl der partizipierenden Lehrer bei der Erstellung von Curricula eine wesentliche Ursache für eine sich so herausbildende ‚Lehrerelite‘ darstellt. Bei Partizipation von wenigen Betroffenen ist noch folgendes zu bedenken: Eine geringe Anzahl von Lehrern hat einerseits gewisse Möglichkeiten, ihre ökonomischen und arbeitsorganisatorischen Interessen zu vertreten, wodurch der ‚Gebrauchswert‘ der Curricula steigen kann: Die Masse der Lehrer entwickelt weniger Widerstände, weil der Plan praxisbezogener ist und ihre ökonomischen Interessen nicht fundamental verletzt. Da andererseits aber davon auszugehen ist, daß die letzte Entscheidung über den Lehrplanentwurf beim Kultusminister bzw. bei der Bildungsverwaltung liegt, ist nicht zu erwarten, daß durch wenige partizipierende Lehrer *grundsätzliche* Richtungsänderungen bei der Curriculumreform erreicht werden könnten.

Die hier denkbare Einschätzung, Lehrerpartizipation eröffne der Bildungsverwaltung raffinierte „Ausbeutungsmöglichkeiten“ — sie sei also eindeutig gegen die Interessen der Lehrer gerichtet —, muß jedoch differenziert werden. Die Beteiligung von Lehrern an der Curriculumplanung kann ihnen nämlich durchaus auch zu neuen Erkenntnissen über die Auswirkungen der Curriculumreform auf ihre Arbeitsbedingungen und auf die Lernmöglichkeiten der Schüler verhelfen. Da Lehrer zudem wegen ihrer Detailkenntnisse und Praxiserfahrungen eine gewisse Schlüsselstellung im Reformprozeß einnehmen, besteht für sie durchaus auch eine Chance, durch qualifizierte, d. h. ‚selbstbewußte‘ Partizipation eine soziale Interessenvertretung für ihre Kollegen durchzusetzen.

Eine effektive, d. h. auf die Probleme des Schulalltags zugeschnittene Unterrichtsplanung kann zwar, sofern die partizipierenden Lehrer selbstbewußt und kompetent agieren, ihre Praxisferne verringern, sie löst aber die Legitimationsprobleme, welche in der Curriculumsdiskussion weiten Raum einnehmen, nicht. Die legitimierende Funktion von Lehrerpartizipation bei der Curriculumplanung wird im folgenden Abschnitt erörtert.

Zu 2.: Lehrerpartizipation legitimiert den Prozeß der Curriculumreform

Hier soll davon ausgegangen werden, daß technische und inhaltliche Probleme bei der

Erarbeitung von Curricula weitgehend ausgeräumt sind, daß aber deren Realisierung noch aussteht.

Die Realisierung einer Reihe schulischer Innovationen erwies sich in den vergangenen Jahren als schwierig, da die vorgesehenen Maßnahmen den Widerstand einiger für die öffentliche Meinungsbildung wichtiger Interessengruppen herausforderten. Jüngere Beispiele sind: die Einführung der Mengenlehre in den Mathematikunterricht, die Etablierung des Faches Sexualkunde, die Einrichtung der kooperativen Schule in Nordrhein-Westfalen, die inhaltliche Ausgestaltung der hessischen Rahmenrichtlinien usw. In diesen Fällen scheiterten Reformen nicht etwa an der ‚Knappheit finanzieller Ressourcen‘, sondern die ‚Knappheit an Legitimation‘ wirkte sich reformhinderlich aus.

Mit welcher ‚Berechtigung‘ lehnen sich Bürger in einem demokratischen Gemeinwesen wie der Bundesrepublik gegen staatliche Maßnahmen auf? Aufgrund welcher Umstände muß sich die Bildungsverwaltung gegenüber dem Bürger legitimieren?

Legitimität kann dem Staat und seinen Organen aus verschiedenen Gründen zugesprochen werden. Die ‚Legalität‘ ist die politische Ordnungsform eines demokratischen Rechtsstaates, welcher seinem eigenen Anspruch gemäß den politischen Willen des Volkes in Form von Gesetzen faßt. Die Entscheidung über die Ausgestaltung der Gesetze wird aufgrund bestimmter Verfahrensweisen (in der Regel: Wahlen) getroffen. Daher gilt in der repräsentativen Demokratie eine Entscheidung als ‚gerecht‘, sofern sie in einem Verfahren zustande gekommen ist, das auf parlamentarisch beschlossenen Gesetzen beruht.

Verwaltungshandeln ist aber nicht immer auf demokratische Verfahrensweisen, wie sie die Prinzipien des liberalen Rechtsstaates fordern, rückführbar. Vielfach werden Verwaltungsangehörige im öffentlichen Dienst ohne jede demokratische Legitimationsbasis tätig, indem nicht nur parlamentarisch zustande gekommene Gesetze ausgeführt, sondern bestimmte Handlungen von der Verwaltung selbständig geplant und realisiert werden. Auch die traditionelle Unterrichtsplanung wurde durch verwaltungsinternen Erlaß, an dem Parlamentarier unbeteiligt waren, vorgenommen. Dieses Verfahren stößt inzwischen z. T. auf vehemente Kritik.

Habermas führt den Vertrauensentzug und die Steigerung des Legitimationsbedarfs im Schulwesen darauf zurück, daß frühere „kulturelle Selbstverständlichkeiten“ heute im Pla-

nungsbereich der Administration bearbeitet und reflektiert werden und damit an Plausibilität eingebüßt haben. Als Beispiel führt er den Bereich der Bildungsplanung, insbesondere die Planung des Curriculums an: „Während die Schulverwaltung bisher einen Kanon, der sich naturwüchsig herausgebildet hatte, nur zu kodifizieren brauchte, liegt der Curriculumplanung die Prämisse zugrunde, daß die Überlieferungsmuster auch anders sein könnten: Die administrative Planung erzeugt einen universalen Rechtfertigungszwang gegenüber einer Sphäre, die sich gerade durch die Kraft zur Selbstlegitimierung ausgezeichnet hatte.“¹⁰⁾ Bei der Fixierung neuer Unterrichtsinhalte und Lernverfahren muß daher genauer als bisher dargelegt und begründet werden, daß die geplanten Maßnahmen von einer demokratisch legitimierten Instanz erarbeitet wurden.

Die Frage, wer als legitime Entscheidungsinstanz fungieren sollte, wurde bisher nicht eindeutig beantwortet. Ist es der Staat oder sind es die Lehrer und Schüler, die vom Lehren und Lernen Betroffenen? In der wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion gelten vor allem (a) die Schulverwaltung, (b) der Gesetzgeber und (c) die Betroffenen als legitime Planungsinstanzen¹¹⁾.

Hier einige Argumente zur Bedeutung dieser drei Entscheidungsträger im Legitimationsprozeß:

Zu a: Das Votum für die Schulverwaltung als legitime Reforminstanz ist in der Regel mit der Forderung verknüpft, die Organisation der Verwaltung mehr oder weniger grundlegend zu dezentralisieren¹²⁾. Da jedoch durch eine Verwaltungsreform eine der wesentlichen Ursachen des Legitimationsdefizits, nämlich der weitgehende Ausschluß demokratisch legitimer Repräsentanten von der Entscheidungsfindung, nicht grundsätzlich gelöst werden kann, wird die Dezentralisierung von Verwaltungsstrukturen in der Literatur zwar aus verschiedenen Gründen begrüßt, für die Legitimierung von Entscheidungen aber als nicht ausreichend erachtet. Von einer Verlagerung

¹⁰⁾ J. Habermas, Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus, Frankfurt 1973, S. 101, Hervorhebung ebd.

¹¹⁾ Die Wissenschaft und die Öffentlichkeit werden als zusätzliche Legitimationsspende oder -verweigerer angesehen, ohne daß ihnen eine Schlüsselstellung im Reformprozeß eingeräumt wird.

¹²⁾ Vgl. zusammenfassend: Deutscher Bildungsrat, Bericht der Bildungskommission zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen: Fragen einer ziel- und programmorientierten Schulverwaltung, unter besonderer Berücksichtigung des Ministerialbereichs, Bonn 1974.

der Entscheidungen ins Parlament (Vergesetzlichung) wird eher die erforderliche Legitimation erwartet.

Zu b: Die Verlagerung der ‚undemokratischen‘, weil verwaltungsinternen Schulplanung in das *Parlament* verspricht eine Beendigung der anhaltenden, zum Teil lähmenden Diskussionen über den wirklich legitimen Entscheidungsträger bei der Lehrplanreform. Der ‚Mängelbericht‘ der Bundesregierung und das Votum des Deutschen Juristentages sehen vor, die Regelung ‚wesentlicher‘ Fragen dem Gesetzgeber zu überantworten¹³⁾.

Dabei können allerdings neue Probleme auftreten: Vor allem die Kultusminister der Länder warnen vor einer *Einengung der Gestaltungsfreiheit des Schulunterrichts* durch eine zunehmende Zahl von Gesetzen und Gerichtsurteilen. Wissenschaftler vermuten, daß zunehmende gerichtliche Eingriffe die Artikulierung abweichender Bedürfnisse von vornherein entmutigen und verhindern können, wodurch nicht nur fruchtbare Impulse unterdrückt, sondern auch Chancen zu einer Einigung im Diskussionsprozeß vorschnell verspielt würden¹⁴⁾. Ferner ist zu befürchten, daß die ‚Vergesetzlichung‘ eine totale *juristische Gängelung* der Schule begünstigt.

Selbst wenn man die vorgebrachten Bedenken für unbegründet hält, so zeigen doch die Entwicklungen der letzten zehn Jahre, daß ein bloß legales Verfahren als Legitimationsgrundlage für Bildungsreformen nicht mehr ausreicht. Die staatliche Bildungsverwaltung sieht sich gegenwärtig zunehmend auch materialen, inhaltlichen Legitimationskriterien ausgesetzt, gerade wenn der Status quo verändert werden soll. Legitimation allein durch Verfahren erscheint nur dann als ausreichend, wenn die eingeleiteten Maßnahmen unstrittig sind oder „in jene Grauzone fallen, in der sie weder akzeptiert noch durch manifesten Widerstand in Frage gestellt werden“¹⁵⁾. Nicht also allein das penible Befolgen formaler Re-

geln schafft Legitimation, sondern das Vertrauen der Betroffenen, daß die Entscheidungsträger ‚gerechte‘, für sie vorteilhafte oder zumindest ‚unschädliche‘ Entscheidungen herbeiführen. Als ein wirkungsvolles Mittel dazu gilt zunehmend die Beteiligung von Betroffenen am Verwaltungshandeln.

Zu c: Die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates¹⁶⁾ empfiehlt die verstärkte Einführung partizipativ-demokratischer Organisationsformen in das Schulwesen. Partizipation bedeutet in diesem Ansatz nicht bloße repräsentative ‚Konferenz-Demokratie‘, wie dies die Mitbestimmungsgesetze der Bundesländer vorsehen, sondern das Angebot an *alle* Lehrer, Eltern und Schüler zu *direkten Interaktionen* über Fragen und Probleme, welche die Gestaltung des Unterrichts betreffen.

Das Bekenntnis des Deutschen Bildungsrates zu partizipativen Handlungsformen löste eine Welle von Empörung, Zustimmung, Verwirrung und Kritik aus¹⁷⁾. Abweichend vom Vorschlag des Bildungsrates geht in den meisten Bundesländern der Trend dahin, zwar Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern, Schüler und Lehrer zu eröffnen, diese aber durch strenge hierarchische Aufsicht und Kontrolle in den vorgesehenen ‚Bahnen‘ zu halten. Partizipation zum Ausgleich von Legitimationsdefiziten wird dabei nur als *Ergänzung* zum traditionellen Verwaltungshandeln organisiert. Weitreichende Konzepte wie das des Deutschen Bildungsrates haben (noch) keine Chance auf Realisierung, weil dort Partizipation als eigenständige Aktivität der Betroffenen, ohne zentrale Aufsichts- und Kontrollmöglichkeiten, vorgesehen ist.

Durch reduzierte Beteiligungsstrategien, die den Einfluß der Betroffenen auf die Plangestaltung zwar nicht vollständig, aber im Konfliktfall doch weitgehend unterbinden, kann zwar eine gewisse Legitimierung des Verwaltungshandelns erreicht werden. Sofern jedoch die Partizipierenden ihre geringen Mitbestimmungsmöglichkeiten erkennen und erfolgreich publik machen, kann auch ein delegitimierender Effekt eintreten, der durch Partizipation gerade vermieden werden sollte.

¹³⁾ Vgl. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Informationen, Bildung, Wissenschaft 2/78 vom 24. 2. 1978; T. Oppermann, Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihm Beteiligten zu ordnen? Gutachten C für den 51. Deutschen Juristentag, München 1976.

¹⁴⁾ Vgl. P. Massing, Kritische Anmerkungen zur Verrechtlichung in der Bildungspolitik. Diskussionsvorlage für die Sitzung des Arbeitskreises Bildungspolitik am 5. 10. 1977 in Bonn, Pinneberg 1977 (verv. Ms.).

¹⁵⁾ C. Offe, Überlegungen und Hypothesen zum Problem politischer Legitimation, in: R. Ebbighausen (Hrsg.), Bürgerlicher Staat und politische Legitimation, Frankfurt 1976, S. 80—105, S. 86.

¹⁶⁾ Vgl. Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I — Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Bonn 1973.

¹⁷⁾ Vgl. zusammenfassend: I. Richter, Selbständigkeit und Partizipation. Die Empfehlung der Bildungskommission zur organisatorischen Verfassung der Schule, in: *betrifft: erziehung* 12/73, S. 53—56.

Zu 3: Lehrerpartizipation erhöht die Bereitschaft und die Fähigkeit der Lehrer, zentral erarbeitete Curricula im Unterricht anzuwenden

Die bisherige Untersuchung der Gründe, welche die Bildungsverwaltung veranlassen, bei der Erarbeitung und Einführung von reformierten Lehrplänen auf die Beteiligung von Lehrern zurückzugreifen, führte zu folgenden Ergebnissen: In der Phase der Curriculumarbeit ist die Bildungsverwaltung auf die Detailkenntnisse und Praxiserfahrungen der Lehrer angewiesen, um mit der Genauigkeit des Unterrichtsplanes seine *Effektivität* zu erhöhen. Für die Phase der *Umsetzung* der Curricula ergibt sich für die staatliche Schulverwaltung gegenüber der Öffentlichkeit ein *Legitimationsproblem*, welches durch Partizipation von Lehrern gelöst werden soll. 'Planungspartizipation' legitimiert das Verfahren, in dem Curricula zustande kommen, gegenüber der Öffentlichkeit, also verwaltungsextern.

Hier soll nun die Frage untersucht werden, auf welche Weise zentral erarbeitete Curricula *intern* gegenüber der gesamten Lehrerschaft durchgesetzt werden können. Dieser Frage liegt das Problem zugrunde, daß die Verwirklichung der Curriculumreform dadurch gefährdet sein kann, daß die Lehrer andere als die im Unterrichtsplan festgelegten Ziele verfolgen und den Reformprozeß bewußt oder unbewußt behindern oder gar boykottieren. Denn Innovationen verändern in Arbeitsorganisationen die Machtverhältnisse und Positionen der Arbeitenden. Dadurch können einige Individuen und Gruppen gefördert, andere behindert werden. Einige sehen die antizipierte Veränderung als bedrohlich an und lehnen sie ab, während andere sie als Erweiterung ansehen und annehmen. In jedem Fall sind mit Innovationen Risiken und Befürchtungen verbunden¹⁸⁾.

Anhaltspunkte für mögliche Vorbehalte der Lehrer gegenüber reformierten Lehrplänen kann ein Vergleich ihrer bisherigen und ihrer zukünftigen, nunmehr curriculumbestimmten Arbeitsbedingungen geben:

Bisher wird das Lehrerhandeln im Unterricht von den Vorgaben traditioneller Lehr- und Stoffpläne nicht nennenswert angeleitet oder eingegengt. Die Lehrer wählen aus einer Fülle potentieller Möglichkeiten — mehr oder weniger bewußt — einen bestimmten Unterrichtsinhalt, bestimmte Lehrmethoden, Medien usw. aus.

Die dabei notwendigen umfangreichen Planungsarbeiten erzeugen einerseits eine *hohe individuelle Arbeitsbelastung* und berufliche Überforderung. Aufgrund der relativ selbständigen Arbeitsplanung kann der Lehrer andererseits eine *hohe Arbeitsmotivation* und berufliche Identifikation entwickeln.

Mit der Einführung von Curricula wird dagegen die selbständige Arbeitsgestaltung der Lehrer in hohem Maße eingeschränkt. Reformierte Lehrpläne *reglementieren die Lehrer in ihrer Unterrichtsplanung* weit mehr, als dies bisher der Fall war. Der Abbau von Entscheidungskompetenzen beeinflußt ihre Professionalisierungs- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten negativ, so daß die Arbeitsmotivation der Lehrer in noch stärkerem Maße als bisher sinken könnte.

Als weiteres Motivationsproblem macht sich bei der Einführung von Curricula das gebrochene Verhältnis vieler Lehrer gegenüber wissenschaftlichen Verfahrensweisen bemerkbar. Insbesondere Lehrer mit längerer Berufserfahrung lehnen Erklärungen und Handlungsanweisungen theoretischer Herkunft für das pädagogische Praxisfeld weitgehend ab. „Unter den Lehrern sind Zurückhaltung wie Ablehnung gegenüber der Rationalisierung (des Unterrichts, H. H.) festzustellen. Leitend ist meist das Bewußtsein, daß es sich hierbei um fremde Eingriffe in die pädagogische Arbeit handelt, die als einschränkend und störend empfunden werden.“¹⁹⁾

Negative Auswirkungen solcher streng reglementierter Arbeitsverhältnisse, wie sie durch die Curriculumreform eingeleitet werden, beschreibt zutreffend der klassische Aufsatz Mertons. Hierarchische Strukturen erzeugen danach „ein ungewöhnliches Maß an Konformität mit vorgegebenen Aktionsmustern“, einen wachen „Sinn für die Grenzen der eigenen Autorität und Kompetenz“ und eine „Verschiebung der Gefühle von den Zielen der Organisation weg“²⁰⁾.

Eine solche wenig flexible, initiativlose Arbeitshaltung würde das Ziel der Curriculumreform, nämlich die Effektivität des Unterrichts zu erhöhen, in Frage stellen.

Aber nicht allein die geringe Motivation und verbreitete Ablehnung, sondern auch die unzulängliche *Qualifikation* von Lehrern, fremd-

¹⁹⁾ H. Müller, Rationalisierung, Bildungsplanung und Management in der Schule, in: ders. (Hrsg.), *Modernes Schulmanagement*, Freiburg 1974, S. 15—22, S. 17.

²⁰⁾ R. K. Merton, Bürokratische Struktur und Persönlichkeit, in: R. Mayntz (Hrsg.), *Bürokratische Organisation*, Köln, Berlin, S. 265—276, S. 268.

¹⁸⁾ Vgl. W. G. Bennis, *Changing Organizations*, New York 1966, S. 105.

entwickelte Unterrichtsprogramme sachgerecht in pädagogisches Handeln zu übersetzen, stellt für die Unterrichtsplaner ein Effektivitätsproblem dar. Wegen der tendenziellen Verwissenschaftlichung der Unterrichtsplanung wird es für Lehrer immer schwieriger, die behördlichen Vorgaben zu verstehen und im Unterricht angemessen zu verwirklichen.

Curriculumplaner versuchten anfangs, der vermuteten unzureichenden Lehrerqualifikation und -motivation durch sogenannte ‚teacher-proof-curricula‘ zu begegnen, denen, wie W. Klafki es ausdrückt, „auch der schlechteste Lehrer nichts mehr anhaben“²¹⁾ kann. Da das Lehrerhandeln aber nicht vollständig routinisierbar und kontrollierbar ist, wurde der Versuch, die Trennung zwischen Curriculumplanung und -ausführung durch lückenlose Arbeitsvorgaben und -kontrollen auszugleichen, inzwischen weitgehend aufgegeben.

Eine vielversprechende Möglichkeit, die Motivations- und Qualifikationsdefizite zu beheben, besteht für behördliche Planer darin, die Masse der Lehrer durch Methoden des ‚partizipativen Managements‘ zu einem eigenständigen Interesse an einer plangerechten Umsetzung des Curriculums zu motivieren und zu qualifizieren. Inzwischen hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß die schriftliche Information des Planerteams an die nicht an der Planung beteiligten Pädagogen von der Partizipation aller Lehrer an der Curriculumplanung begleitet werden muß, wenn eine effektive Planungsrealisierung erreicht werden soll.

Partizipationsprojekte, die die Beteiligung aller Lehrer an der Curriculumreform anstreben, sind z. B. Regionale Pädagogische Zentren, der (inzwischen eingestellte) Modellversuch „Regionale Lehrerfortbildung“, der Modellversuch „Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen“ (KORAG) und sein Nachfolgeprojekt „Systematische Umsetzung gesamtschulspezifischer Zielsetzungen in den Jahrgängen 5—10 in Verbindung mit schulnaher Lehrerfortbildung“ (SUGZ). Diese Initiativen lehnen sich an ein Modell „Regionaler Pädagogischer Zentren“ an, das von der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates im November 1973 empfohlen wurde²²⁾.

²¹⁾ W. Klafki, W. Hendricks, Interview über Probleme und neue Aspekte der ‚Didaktischen Analyse‘, in: Die Deutsche Schule 64, 1972, 3, S. 143.

²²⁾ Die Empfehlung „Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung“ geht auf eine im Jahre 1972 erschienene Denkschrift zur schulnahen Curriculumentwicklung von Gerbaulet u. a., 1972, zurück.

Solche Partizipations- oder Fortbildungsprojekte, welche die Masse der Lehrer in eine großen Organisation wie dem Schulwesen für die Umsetzung der reformierten Lehrpläne motivieren und qualifizieren sollen, sehen allerdings nur geringe Handlungsräume für die partizipierenden Lehrer vor. Sie sind dadurch gekennzeichnet, daß die Lehrer lediglich die Feinstruktur von Unterrichtsplänen erarbeiten, aber auf die Planung der Grobstruktur (Lehrplanerarbeitung) keinen Einfluß haben. Die Handlungsräume dieser Lehrer im Partizipationsprozeß sind also beschränkt auf die Ausdifferenzierung vorgegebener Pläne.

Das Ziel solcher Qualifikations- und Motivationsprozesse besteht damit *nicht* darin, die Masse der Lehrer zu einer qualifizierten, eigenständigen Unterrichtsplanung zu befähigen, sondern in der Absicht, ihre bisherigen Arbeitsgewohnheiten derart zu verändern, daß sie eine fremdentwickelte curriculare Grobstruktur im Sinne der Planer ausdifferenzieren, d. h. sich dem Plan adäquat unterordnen können.

Welche Aussichten hat nun die Bildungsverwaltung, bei Lehrern durch solche Methoden des ‚partizipativen Managements‘ einen Identifikationsprozeß mit den Zielen der Curriculumreform zu erzeugen? Kann Partizipation mit eng begrenzten Handlungsräumen Lehrer ausreichend für die Ausführung detaillierter Arbeitsanweisungen motivieren und qualifizieren? Sind Lehrer eher bereit, Planungsmaßnahmen zu akzeptieren, welche sich auf ihre berufliche Situation unter Umständen negativ auswirken, wenn sie diese in ihrer Feinstruktur selbst mit beschließen? Oder empfinden sie Partizipationsprozesse, welche sie von der Bestimmung der curricularen Grobstruktur ausschließen, lediglich als ‚Beschäftigungstherapie‘, als zusätzlichen Arbeitsaufwand, den sie ablehnen, so daß eine Identifikation mit der Curriculumreform nicht zustande kommt?

Die Reaktion der Lehrer auf Partizipation mit eng begrenzten Handlungsräumen ist vermutlich unterschiedlich: Einerseits leitet die partielle Ausweitung der Kommunikation zwischen Lehrern, Wissenschaftlern und Behördenvertretern einen Identifikationsprozeß der Lehrer mit den fremdentwickelten Unterrichtsplänen ein, so daß der von der Bildungsverwaltung angestrebte Motivations- und Qualifikationszuwachs erreicht wird. Andererseits sehen Lehrer in solch beschränkten Partizipationsprozessen einen zusätzlichen Arbeitsaufwand, der ihnen keine entscheidenden Einflußmöglichkeiten eröffnet, und lehnen sie daher ab; in diesem Fall wird durch

Partizipation die Motivation der Lehrer zur plangerechten Umsetzung der Curricula verringert.

Sofern jedoch der zur Ausdifferenzierung vorliegende Unterrichtsplan aus sich heraus die Probleme der Unterrichtspraxis angemessen zu lösen hilft, eröffnen selbst Partizipations- oder Fortbildungsprozesse mit eng begrenzten Handlungsräumen den Lehrern ausreichende

Informations- und Identifikationsmöglichkeiten für eine adäquate Realisierung. Wird eine bestimmte Schwelle der Einflußnahme aber unterschritten, so erscheint die Veranstaltung als ‚Augenwischerei‘ oder ‚theoretische Spinnererei‘²³⁾. Die Bereitschaft der Lehrer, ihre Arbeitsgewohnheiten zu verändern, wird in diesem Fall nicht etwa geweckt, sondern eher gelähmt²⁴⁾.

Hypothesen über die Bedingungen und Folgen von unterschiedlich intensiver Lehrerpartizipation an der reformierten Unterrichtsplanung

Diese Überlegungen zeigen, daß sich die reformierte Unterrichtsplanung auf zwei Ebenen vollzieht:

1. Kleine Planungsgremien, in denen einige Vertreter der Bildungsverwaltung, der Wissenschaft und wenige, von der Behörde ausgewählte Lehrer kooperieren, entwerfen relativ detaillierte Richtlinien (curriculare Grobstruktur). Die Ausdifferenzierung der zentral entworfenen Pläne erfolgt unter Berücksichtigung einiger Anregungen und Kompetenzen der mit der Plandurchführung beschäftigten Lehrer in gesonderten Partizipationszusammenhängen mit engen Handlungsräumen, welche großenteils im Rahmen der Lehrerfortbildung organisiert werden.

2. Die umfassende Beteiligung von Lehrern an der Erarbeitung von Curricula wird nur wenigen Lehrern ermöglicht, da eine völlige Dezentralisierung der Unterrichtsplanung wegen bestehender Effektivitäts- und Legitimationserfordernisse (Einheitlichkeit der Selektion und Kostensparung) in einer großen Organisation wie dem Schulwesen nicht realisierbar ist. Als Ergänzung zu Lehrerpartizipation an der curricularen Zwecksetzung wird die Masse der Lehrer in Partizipationszusammenhänge einbezogen, die sie zur Übernahme zentral gesetzter Ziele motivieren und qualifizieren sollen. Die Beteiligungsformen an der Unterrichtsplanung sind also unterschiedlich, insbesondere hinsichtlich der Partizipationsintensität.

3. Isoliert betrachtet, kann keine der genannten Beteiligungsformen alle Funktionen von Partizipation vollständig abdecken: Bei der Mitarbeit weniger Lehrer kann zwar die Curriculumerarbeitung durch die Berücksichtigung von Detailkenntnissen der beteiligten Lehrer enger mit den Bedingungen des Schulalltags abgestimmt werden, aber die Qualifikation und Motivation zur Übernahme der Ziele zen-

traler Unterrichtsplanung wird nicht bei allen Lehrern ausreichend erzeugt. Bei Partizipation aller Lehrer an der Curriculumumsetzung kann die Planungsqualität nicht grundsätzlich verbessert werden, weil die curriculare Grobstruktur bereits bestimmt und bindend ist. Die letztgenannte Beteiligungsform wirkt ambivalent auf die Motivation der betroffenen Lehrer: Wegen der beschränkten Handlungsräume wird sie einerseits als zusätzliche Belastung empfunden und abgelehnt. Da Partizipation aber integrierend wirken kann und zur Konsensbildung beiträgt, ist andererseits zu vermuten, daß auch Partizipation mit eng begrenzten Handlungsräumen einen — wenn auch geringen — Identifikationsprozeß mit den Intentionen der Curriculumreform bewirkt.

4. Die Unterschiedlichkeit der Beteiligungsformen löst eine Veränderung der Beziehungsstruktur zwischen den partizipierenden Lehrern aus: Die Lehrerschaft differenziert sich in eine sehr intensiv an den Planungsprozessen des Schulwesens beteiligte kleine Lehrergruppe (Planerelite) und in eine Masse von Lehrern, die den beschränkten Partizipationsmöglichkeiten ambivalent gegenübersteht (Steigerung bzw. Reduzierung der Motivation); diese große Lehrergruppe ist gegenüber der sich bildenden Lehrereelite tendenziell unmotiviert, apathisch und ineffizient. Partizipation

²³⁾ Vgl. J. Baumert, J. Raschert, Politische Steuerung des Schulsystems durch Partizipation. Die curriculare Planung für die Berliner Mittelstufenzentren, Berlin 1976, S. 69, die von einem Berliner Partizipationsprojekt an Gesamtschulen berichten, wo die zusätzliche Arbeitsbelastung wegen fehlender Einflußmöglichkeiten von den Lehrern abgelehnt wurde. Vgl. zur Teilnahmemotivation von Lehrern an den o. a. Partizipationsprojekten: H. Hoppe-Treutner, a. a. O., S. 222ff.

²⁴⁾ Vgl. B. Santini, Das Curriculum im Urteil der Lehrer, Basel 1971, S. 26, die sich auf US-amerikanische Untersuchungen bezieht.

an der Curriculumerarbeitung bewirkt für wenige Lehrer einen Zuwachs an Autonomie und Selbstbestimmung; die Ergebnisse ihrer zentralen Planungstätigkeit reduzieren aber Autonomie und Selbstbestimmung für die Masse der Lehrer, wenn auch möglicherweise in Verbindung mit Arbeitserleichterungen. Die Ziele von Partizipation werden nur für wenige in relativ großem Maße verwirklicht, während für viele Lehrer Partizipation zu einer Art ‚Beschäftigung‘ wird, die nur unter besonders günstigen Bedingungen in gewissem Umfang zur Motivierung und Qualifizierung beitragen kann.

5. Der tendenzielle Ausschluß der Masse der Lehrer von den Aufgaben der Unterrichtsplanung liegt weder in ihrem ökonomischen noch in ihrem arbeitsinhaltlichen Interesse, da zentrale Planung dem Bedürfnis der Lehrer nach pädagogischer Autonomie und beruflicher Selbstbestimmung widerspricht. Die Eingrenzung beruflicher Autonomie schränkt sowohl die Professionalisierungschancen als auch die Möglichkeiten der arbeitsinhaltlichen Befriedigung ein. Eine tendenzielle Entmündigung der Lehrer widerspricht auch dem Interesse der Schüler an einer kompetenten, problembewußten Ausbildung. Die durch die Curriculumreform eingeleitete Aufsplitterung der Verantwortlichkeit bei der Unterrichtsplanung fördert bei der Mehrzahl der Lehrer Gleichgültigkeit gegenüber den Folgen ihres beruflichen Tuns.

Die hier geschilderten Probleme, die mit unterschiedlich intensiver Partizipation an der Curriculumplanung verbunden sind, sollten von den Lehrern bedacht und in ihre Hand-

lungsstrategie einbezogen werden, da andernfalls die Curriculumreform nur schleppende, für das schulische Lernen teilweise negative Wirkungen zeitigt. Das Ziel der Lehrer könnte z. B. darin bestehen, für den Prozeß der Curriculumerarbeitung nur selbstbewußt partizipierende Lehrer zu delegieren, die im Bewußtsein der widersprüchlichen Auswirkungen der Curriculumreform auf die Arbeits- und Lernbedingungen von Lehrern und Schülern vor Konflikten mit der Bildungsverwaltung nicht zurückschrecken. Ihre Mitarbeit könnte die Nützlichkeit der Curriculumreform für Lehrer (Arbeitserleichterung) und für Schüler (effektiveres, problembewußteres Lernen) erhöhen, weil die mit ihrer Hilfe entstandenen Curricula auch tatsächlich die vorfindlichen, ineffektiven Lernstrukturen überwinden helfen könnten.

Partizipation an der Curriculumumsetzung müßte häufiger und intensiver stattfinden, um die Lehrer für die Teilnahme an einem sinnvoll strukturierten Reformprozeß zu motivieren und zu qualifizieren. Dafür sind u. a. eine angemessene Stundenentlastung und befriedigende Diskussions- und Reflexionsbedingungen erforderlich, die es den Lehrern erlauben, auch die Rahmenbedingungen der Unterrichtsplanung noch zu beeinflussen.

Sofern die Organisation von Lehrerpartizipation an der Curriculumplanung allerdings nahezu ausschließlich im Entscheidungsbereich der Bildungsverwaltung bleibt, wie dies bisher der Fall ist, kann von derart beschränkten Partizipationprozessen kaum ein sinnvoller Beitrag zur Curriculumreform erwartet werden.

Der Beitrag der Kultusministerkonferenz zur Berufsorientierung in der Schule

Die alma mater entbindet später

George Pompidou, der im erlernten Beruf Gymnasiallehrer war, den Schuldienst erfolgreich mit dem Bankgewerbe vertauschte und zum Generaldirektor der Rothschild-Bank avancierte, von dort in die hohe Politik überwechselte und unter de Gaulle französischer Ministerpräsident wurde, soll bei Übernahme des Amtes des Präsidenten der Französischen Republik, auf seinen ungewöhnlichen Werdegang angesprochen, bemerkt haben: Man kommt durch die Schule zu allem — unter der Voraussetzung, man kommt aus ihr heraus.

Die Bestimmung der Schule, den Menschen aus dem Zustand der Unmündigkeit zu befreien und nach erlangter Mündigkeit in die bürgerliche Gesellschaft zu entlassen, diese Bestimmung ist immer mit der Bedingung verknüpft gewesen (oder jedenfalls mit der Annahme), daß der Mensch die Voraussetzungen für die Entlassung in die Freiheit erfüllt. Merkwürdig ist, daß trotz der fortschreitenden Liberalisierung der bürgerlichen Verhältnisse die Bedingungen für die Entlassung in die Freiheit nicht lockerer, sondern strenger, die Hürden nicht niedriger, sondern höher geworden sind, mit dem Ergebnis, daß der Mensch pflichtgemäß oder nach freier Entscheidung immer länger in der Schule verweilt. Diese Erscheinung ist, wie man aus der zitierten Äußerung entnehmen kann, nicht auf die Bundesrepublik beschränkt, aber hier doch wohl besonders ausgeprägt.

Schulentlassung mit Qualifikation

Die Anforderungen, die in der Bundesrepublik Deutschland von Staat und Gesellschaft an die Bildung des einzelnen und an das öffentliche Bildungswesen gestellt werden, sind seit Beginn der demokratischen Erneuerung des Bildungswesens Anfang der sechziger Jahre ständig gewachsen. Eine rasch sich verändernde Lebenswirklichkeit, ein neues Verständnis von Lebensqualität mit entsprechenden Ansprüchen von Selbstverwirklichung und der faktisch anerkannte Grundsatz, daß

Sozialchancen durch Bildung zugeteilt werden, haben die individuellen Bedürfnisse von Bildung und die Aufgaben der Schule als Teil des Systems staatlicher Vorsorge zur Herstellung von Chancengleichheit in beispielloser Weise ansteigen lassen. Wenngleich fortschreitende Wachstumsraten der staatlichen Leistungen auf vielen Gebieten gegenwärtig nicht mehr realisierbar erscheinen und die Ausbalancierung von Ansprüchen immer schwieriger wird, so hält im Bildungsbereich der Druck von Forderungen nach weiter verbesserten Qualifikationen und Qualifizierungen unvermindert an.

Ein Brennpunkt dieser Forderungen ist die Qualifizierung für den Übergang von allgemeinbildenden Schulen in das Beschäftigungssystem, ein Übergang, der fast drei Viertel des schulpflichtigen Altersjahrgangs betrifft und verbunden ist mit der Entscheidung für einen Beruf oder eine Berufsausbildung. Die Auseinandersetzung über die Gestaltung dieses Übergangs hat sich zum beherrschenden Thema der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre entwickelt. Die Bundesregierung hat in ihrem Bericht über die strukturellen Probleme des föderativen Bildungssystems vom 22. Februar 1978 (im sogenannten Mängelbericht) die Notwendigkeiten von Strukturverbesserungen bei den Übergängen von den allgemeinbildenden in die berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgänge im Sekundarbereich besonders herausgestellt. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Stellungnahme vom 20./21. April 1978 die Notwendigkeit von Verbesserungen anerkannt und dargelegt, mit welchen Maßnahmen und welcher Politik die Länder insgesamt und einheitlich den Problemen begegnen. Die öffentliche Diskussion über das Thema ist seitdem nicht zur Ruhe gekommen.

Qualifikationsproblem „Berufswahlvorbereitung“

Ein besonderer Problemaspekt in diesem Zusammenhang ist die Frage, wie die Vorbereitung auf die Berufswahl durch Berufsorientierung und Berufsberatung bereits in der Schule gesichert werden kann. In einem Veranstaltungsprojekt der Theodor-Heuss-Akademie war zu dieser Frage kürzlich zu lesen:

Auszüge dieser Studie erschienen auch in der Zeitschrift „Arbeit und Beruf“, Heft 9/1980.

„Die Entscheidung für einen Beruf oder eine Berufsausbildung ist auch heute noch eher Ergebnis eines Zufalls als eines Prozesses der Berufsfindung. Die Berufsberatung wird dabei trotz aller Bemühungen von den Betroffenen als wenig hilfreich empfunden. Da eine schulische Förderung der Berufsorientierung kaum stattfindet, kommen ihre Angebote für die Schüler unvorbereitet. Die Ausbildungsplatzkrise erschwert schließlich auch noch die Vermittlung: Vorhandene Berufswünsche lassen sich nicht realisieren. Was können Schule, Betriebe und Berufsberatung für eine frühzeitige Berufsberatung tun? Läßt sich die Effizienz der Berufsberatung verbessern? Wo liegen die Schwierigkeiten?“

Der Defizitanteil, der nach diesen Feststellungen bei der Berufswahlvorbereitung zu Lasten der Schule geht, deckt sich mit Feststellungen, wie sie kürzlich Axel Schnorbus in der Frankfurter Allgemeine Zeitung getroffen hat (25. 1. 1980, Seite 11): „Mag (die Schule) früher auch reaktionärer oder ‚repressiver‘ gewesen sein, die Schüler hatten in der Regel eine Bezugsperson: Lehrer, die ihre Schüler beeinflussten, von denen Anregungen ausgingen, auch für die Berufswahl. Die Memoirenliteratur gibt hierfür anschauliche Beispiele. Das ist nach der Bildungsreform nicht mehr der Fall. Kursystem und Fachlehrerprinzip haben enge persönliche Bindungen zwischen Schüler und Lehrer fast unmöglich gemacht. Berufs- und Arbeitslehre sind in der Schule ohnehin stets zu kurz gekommen. Obwohl soziale Themen heute überaus beliebt sind, bleibt die eigentliche Berufswelt für die Jugendlichen hinter einem Schleier aus politologischer, soziologischer, psychologischer und historischer Halbbildung verdeckt.“

Entspricht diese Kennzeichnung den allgemeinen Verhältnissen? Werden hier strukturelle oder zufällige Mängel von Schule angesprochen, die behoben werden müssen, oder offenbart sich in den angeblichen Defiziten ein Mißständnis der Möglichkeiten von Schule?

Berufswahlvorbereitung als Aufgabe der Schule

Es mag hilfreich erscheinen, hierzu aus der Perspektive der Kultusministerkonferenz einige grundsätzliche und kritische Bemerkungen zu machen. Grundsätzlich im Sinne der Klärung der Aufgaben, die der Schule gestellt sind, zur Berufswahlvorbereitung von Schülern einen Beitrag zu leisten, kritisch im Sinne der Klärung der Möglichkeiten und Grenzen, die der Schule vorgegeben sind, ihren Auftrag zu erfüllen. Vielleicht wird das Bild der Ver-

hältnisse, wenn man die Maßstäbe und Rahmenbedingungen kennt, etwas modifizierter erscheinen, das Urteil darüber etwas differenzierter ausfallen. Der Weg soll uns entlang der gesamtstaatlichen Leitlinien und Rahmenregelungen führen, unter denen die Schule ihre Bildungsaufgaben wahrnimmt, um in der Befragung von Bildungszielen, Bildungsgängen und Bildungsinhalten festzustellen, mit welchem Anteil die Schule an der Vorbereitung der Berufswahl beteiligt ist. Ich glaube, daß ein solches Vorgehen nicht nur den Realitäten der Schule gerecht wird, sondern daß dabei auch die Schulwirklichkeit in den Blick kommt, um die es ja letztlich geht.

Die Konkretisierung der Ziele und Aufgaben, die der demokratischen Schule in der Bundesrepublik Deutschland gestellt sind, hat sich, wie der Rückblick auf die Entwicklung zeigt, im öffentlichen Bewußtsein relativ spät vollzogen — in einem erst Anfang der sechziger Jahre beginnenden Prozeß politisch-gesellschaftlicher Auseinandersetzung über unser Verständnis von Demokratie und bei fortschreitender Aneignung und Auslegung der Prinzipien der Verfassung. Bedeutsamstes Ergebnis dieser Auseinandersetzung für den Bildungsbereich war die öffentliche Anerkennung des Rechts auf Bildung und des Prinzips der Chancengleichheit. Unter dem Gebot, Bildung für alle möglich zu machen und chancengleiche Ausgangsbedingungen zu schaffen, ist Anfang der sechziger Jahre die Reform des Bildungswesens eingeleitet worden, die zu einer Neugestaltung der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und zu einer Neubewertung ihrer Aufgaben geführt hat. Die Leitziele, die für Erziehung und Unterricht einheitlich in den Ländern aus den Prinzipien der Verfassung zu folgern sind, sind erstmals in der Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 25. Mai 1973 zur Stellung des Schülers in der Schule beschrieben. Die Erklärung ist für die Frage nach Stellung und Anteil des Beitrags der Schule zur Berufswahlvorbereitung ebenso bedeutungsvoll wie aufschlußreich:

Die Schule soll

„— Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten vermitteln,

— zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit befähigen,

— zu Freiheit und Demokratie erziehen,

— zu Toleranz, Achtung vor der Würde des anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen erziehen,

— friedliche Gesinnung im Geist der Völkerverständigung wecken,

— ethische Normen sowie kulturelle und religiöse Werte verständlich machen,

— die Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit wecken,
— zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft befähigen,
— über die Bedingungen der Arbeitswelt orientieren."

Die Aufgabe der Vorbereitung auf die Berufswahl ist in diesem Aufgabenkatalog zwar nicht dem Namen, aber der Sache nach zweimal angesprochen: einmal indirekt unter der Aufgabe, zur Wahrnehmung von Rechten und Pflichten in der Gesellschaft zu befähigen, insofern das Recht auf freie Berufswahl zu den verfassungsmäßig geschützten Grundrechten gehört, und einmal direkt unter der Aufgabe, über die Bedingungen der Arbeitswelt zu orientieren, insofern die Arbeitswelt nach unserem Verständnis wesentlich Erwerbs- und Berufswelt ist.

Die Ausdeutung der so umschriebenen Aufgabe der Vorbereitung auf die Berufswahl erlaubt zum Begriffsgehalt und zum Stellenwert mehrere grundsätzliche Feststellungen:

Zum Begriffsgehalt:

1. Die Schule soll den Bereich beruflicher Wirklichkeit aufhellen, der für alle im Anschluß an Bildung und Ausbildung wesentlicher Bereich ihrer Lebenswirklichkeit ist. Sie soll über seine Bedingungen Wissen und Kenntnisse vermitteln und zur Orientierung in diesem Bereich führen. Im Horizont der Aufgabe liegt die ganze Breite der Berufs- und Arbeitswelt. Eine Eingrenzung auf bestimmte Ausschnitte aus der beruflichen Wirklichkeit wird nicht vorgegeben. Allgemeine Berufsorientierung ist damit Aufgabe der Schule.

2. Die Schule soll auf die Wahl vorbereiten, die im Anschluß an die allgemeine Bildung von jedem beim Übergang aus dem allgemeinbildenden in einen beruflichen Ausbildungsgang oder in eine berufliche Tätigkeit zu treffen ist. Kern der Vorbereitung ist die Vermittlung der Kenntnis des Berufswahlrechts als individuellem Freiheitsrecht und der damit verbundenen Ausbildungsrechte. Die Schule soll zur Wahrnehmung dieser Wahl bereit und für die Selbständigkeit der Entscheidung reif machen. Berufswahlreife ist damit erklärtes Ziel von Bildung und Erziehung.

Zum Stellenwert:

1. Die Aufgaben der allgemeinbildenden Schule lassen sich nicht hierarchisieren, stellen untereinander keine Rangfolge dar und bilden kein vollständiges System von Zwecken. Das gilt für die Aufgaben im einzelnen und im ganzen.

2. Die Aufgabe der Vorbereitung auf die Berufswahl ist keine vorrangige Aufgabe der Schule vor anderen, sondern eine gleichrangige neben anderen. Aber sie ist auch eine Aufgabe von eigenem Rang, die für sich zur Geltung zu bringen ist, und sie ist vor allem eine Aufgabe von übergreifendem Rang, die alle Schulformen betrifft, die von Schülern im Rahmen der allgemeinbildenden Schulpflicht besucht werden. Vorbereitung auf die Berufswahl gehört daher zum Pflichtangebot und Besuchsgebot von Unterricht.

Soviel zur Kennzeichnung der allgemeinen und für die Länder gemeinsamen Leitziele der Berufswahlvorbereitung als Aufgabe der Schule, genauer als Bestimmung des Beitrages, den die Schule zu dieser Aufgabe leisten soll. Denn sie leistet diese Aufgabe nicht allein, sondern in Partnerschaft und Zusammenarbeit mit der Berufsberatung.

Kooperationsverhältnis von Schule und Berufsberatung

Das Kooperationsverhältnis von Schule und Berufsberatung spielt für das Verständnis des schulischen Teils der Aufgaben der Berufswahlvorbereitung eine besondere Rolle und bedarf gesonderter Darstellung. Das Kooperationsverhältnis ist begründet und beschrieben in der Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung, die die Kultusministerkonferenz am 5. Februar 1971 im Einvernehmen mit der Bundesanstalt für Arbeit getroffen hat, und in dem Übereinkommen zur Realisierung dieser Rahmenvereinbarung, das am 12. Februar 1971 zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Kultusministerkonferenz beschlossen worden ist. Beide Vereinbarungen sind für das Entstehen eines zwischen Schule und Berufsberatung abgestimmten Konzepts von Berufswahlvorbereitung, für eine partnerschaftliche und kooperative Maßnahmengestaltung und eine gemeinsame Strategie für die Zukunft von grundlegender Bedeutung.

Wesentlich für die Kooperation ist zunächst die Abgrenzung der Aufgaben der Schule in der Zusammenarbeit mit der Berufsberatung und der Aufgaben der Berufsberatung in der Zusammenarbeit mit der Schule. Hierzu heißt es in den entsprechenden Bestimmungen:

„— Die Schule vermittelt grundlegende Kenntnisse über die Berufs- und Arbeitswelt. Durch die Einbeziehung sozialer Aspekte der Wirtschafts- und Arbeitswelt in den Unterricht soll die Grundlage für reflektiertes Arbeitsverhalten gelegt werden.

— Die Berufsberatung bereitet die Schüler im Rahmen der Berufsaufklärung auf die individuellen Erwägungen zur Berufswahl und auf die Berufsentscheidung vor. In Fragen der Berufswahl werden auch die Eltern orientiert."

Aus dieser Kompetenzverteilung wird für den Anteil der Schule an der Berufswahlvorbereitung noch deutlicher, was *ihre* Aufgabe und was nicht ihre Aufgabe ist: Nicht Aufgabe der Schule ist die Vorbereitung des einzelnen auf seine individuelle Entscheidung für einen bestimmten Beruf und die Bereitstellung eines entsprechenden Informationsangebots. Das ist im Rahmen der allgemeinen Berufsaufklärung, der speziellen Berufsinformation und der Individualberatung und Entscheidungshilfe Sache der Berufsberatung.

Aufgabe der Schule ist es, die sozio-ökonomischen Grundkenntnisse über die Wirtschafts- und Arbeitswelt zu vermitteln, von denen die bestehenden Berufsverhältnisse bestimmt sind. Aufgabe der Schule ist es weiterhin, zu einem zweckrationalen und sozialen Arbeitsverhalten zu erziehen, wie es bei Eintritt in die berufliche Ausbildung oder Tätigkeit vorausgesetzt wird und das über die Arbeitshaltung, die für die Schularbeit gefordert wird, hinausgeht.

Für die Koordinierung der Aktivitäten von Schule und Berufsberatung ist die Regelung der Abfolge der Maßnahmen beider Seiten und der Abstimmung ihrer Inhalte wichtig. Nach der Rahmenvereinbarung stützt sich die Berufsberatung bei ihren berufswahlvorbereitenden Maßnahmen auf die durch die Schule geleistete Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt. Die Berufsberatung ihrerseits stellt der Schule berufskundliches Lehr- und Anschauungsmaterial zur Verfügung, bei dessen Erarbeitung Lehrer beratend mitwirken sollen. Das Curriculum der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt als Vorgabe der Schule erhält damit für die weiterführenden Maßnahmen der Berufsberatung eine spezifische Relevanz im Sinne einer festen Bezugsgröße, mit der gerechnet wird. Seine Anforderungen und Inhalte sollen für die Berufsberatung grundlegende, ausbaufähige Ansätze enthalten und praktisch verfügbar sein. Das Angebot der Berufsberatung, hierfür die Ergebnisse der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung zur Verfügung zu stellen, soll gewährleisten, daß in die Lehrmittel für die Hand des Lehrers und die Lernmittel für die Hand des Schülers wissenschaftlich gesicherte Daten einfließen.

Die Kooperation von Schule und Berufsberatung im engeren Sinn als Bereich gemeinsamer Aktionen spielt sich auf verschiedenen Feldern ab. Ich möchte diejenigen herausgrei-

fen, die für den Beitrag der Schule zur Berufswahlvorbereitung von unmittelbarer Bedeutung sind: die *Schullaufbahnberatung*, die *Vorbereitung von Berufserkundungen* und die *Entwicklung von Modellen der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung*.

Nach der Rahmenvereinbarung wirken Schule und Berufsberatung bei der *Schullaufbahnberatung* in den Stufen zusammen, von denen aus ein Übergang in andere Schularten oder in den Beruf möglich ist. Die Einbeziehung der Schullaufbahnberatung in den Kooperationsbereich von Schule und Berufsberatung eröffnet dieser nicht nur die Möglichkeit der Mitwirkung in einem Bereich, in dem die Schule bislang allein tätig war; sie stellt die Schullaufbahnberatung zugleich in den Horizont von Vorentscheidungen für den Beruf. Diese Verlängerung der Perspektive entspricht zweifellos in folgerichtiger Weise nicht nur den formalen Beziehungen, die zwischen Schullaufbahn und den damit verknüpften Berufschancen bestehen, sondern ebenso den inhaltlichen und curricularen Anbindungen, die bestimmte Schullaufbahnen an bestimmte Berufslaufbahnen haben, sowohl im allgemeinbildenden wie im berufsbildenden Bereich.

Nach der Rahmenvereinbarung arbeiten Schule und Berufsberatung auch bei berufsaufklärenden Maßnahmen zusammen. Dieses gilt insbesondere für die Vorbereitung von *Berufserkundungen* und berufsorientierenden Betriebspraktika. Die Bedeutung dieser speziellen Maßnahmen liegt auf der Hand. Die Vermittlung von Erfahrungen aus der Begegnung mit der Berufswirklichkeit wird bei der Hinführung zur Berufs- und Arbeitswelt und der Vorbereitung von Berufswahlentscheidungen um so wichtiger, je mehr die Einheit der menschlichen Tätigkeiten in den verschiedenen Bereichen räumlich und sachlich zerfällt, durch Differenzierung unübersichtlich wird und durch die Entwicklung der Arbeitstechnologien sich ständig ändert. Die Ermöglichung von praktischen, exemplarischen Erfahrungen über berufliche Tätigkeiten in Betrieben und die Verarbeitung dieser Erfahrungen im Unterricht ist daher sinnvoll ergänzender Bestandteil der Aufgaben der Schule.

Die in der Rahmenvereinbarung beschriebenen Formen der *Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung* verstehen sich als Beschreibung der Regelformen. Nach der Vereinbarung können neue Formen der Zusammenarbeit in Modellschulen und bei Schulversuchen erprobt werden. Wenn der Begriff von Schulversuchen mehr den Experimentalcharakter, der Begriff von Modellversuchen mehr den Leitbildcharakter von Erprobung kenn-

zeichnet, dann wird deutlich, daß die vereinbarte Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung sowohl für qualitative Neuerungen im Sinne von Verbesserung offen ist als auch für quantitative Neuerungen im Sinne eines systematischen Ausbaues der Zusammenarbeit in Bereichen, in denen sie zur Zeit noch unterentwickelt ist.

Berufswahlvorbereitung in den Bildungsgängen und Bildungsinhalten der Schule

Eine Auslegung des Schulsystems und seiner Bildungsgänge auf das Berufssystem zeigt, daß einem hochdifferenzierten Berufssystem in der Bundesrepublik Deutschland ein ebenso hochdifferenziertes kombiniertes allgemeinbildendes und berufsbildendes Schulsystem zugeordnet ist. *Berufswahlvorbereitung* ist unter diesem Gesichtspunkt ganz wesentlich zunächst *Bildungswahlvorbereitung*. Diese Bildungswahlvorbereitung erfolgt durch die Schule auf allen Stufen, auf denen Entscheidungen für den Besuch differenzierter Bildungsgänge zu treffen sind: in der Orientierungsstufe als Entscheidung für den Besuch weiterführender allgemeinbildender Schulen, am Ende der Sekundarstufe I als Entscheidung für den Besuch weiterführender allgemeinbildender und berufsbildender Schulen und am Ende der Sekundarstufe II in der Entscheidung für Ausbildungsgänge im tertiären Bereich.

Durch die unterschiedliche Dauer der allgemeinbildenden Bildungsgänge als Eingangsvoraussetzung für die anschließende berufliche Ausbildung konzentrieren sich die Schwerpunkte der Vorbereitung auf die *Berufswahlvorbereitung* an allgemeinbildenden Schulen auf die verschiedenen Phasen des Auslaufens dieser Bildungsgänge. Sehr vereinfacht heißt das: auf die Phase vor dem Abschluß der neunjährigen Hauptschule als Eingangsvoraussetzung für die Berufsschule, auf die Phase vor dem Abschluß der zehnjährigen Realschule als Eingangsvoraussetzung für eine weitere Allgemeinbildung oder eine Berufsbildung mit gehobenen Allgemeinbildungsansprüchen und auf die Phase vor Abschluß des Gymnasiums als Eingangsvoraussetzung für Berufsausbildungen, die über ein wissenschaftliches Studium laufen.

Die Unterrichtsorganisation des Beitrages der Schule zur Berufswahlvorbereitung erfolgt im Rahmen des Fächerangebots der genannten Schulformen. An der Hauptschule und der Gesamtschule dienen der Aufgabe, Jugendliche auf die Berufswelt vorzubereiten, insbesondere die Fächer Arbeitslehre, Wirtschafts-

lehre und technische Fächer (z. B. Technisches Werken, Textilarbeit, Hauswirtschaft). Sie werden als eigene Fächer in den Jahrgangsstufen 7 bis 9 unterrichtet, zum Teil schon in Klasse 5 und 6.

An der Realschule wird neben den oder statt der vorgenannten Fächer in den letzten drei Jahrgangsstufen angeboten: Rechtslehre, Gesellschaftslehre, Politik und Weltkunde, Wirtschafts- und Sozialkunde, Sozialarbeit.

An den Gymnasien übernehmen Fächer wie Sozialkunde, Politik, Wirtschaftswissenschaften, Gemeinschaftskunde die Aufgabe der Vorbereitung auf die Berufswelt.

An den Sonderschulen werden soweit wie möglich die Lehrpläne der regulären Schulen verwendet. An den Schulen für Lernbehinderte erfolgt die Berufsvorbereitung im Rahmen der Fächer Arbeitslehre, Wirtschaftslehre und technischer Fächer.

Die Organisation der Aufgaben der Berufsorientierung in einer Mehrzahl verschiedener Fächer, die dazu noch in einer gewissen Variationsbreite zwischen den Ländern differieren, ist ständig wiederholter Anlaß zu der Frage, wie durch die Fächerzersplitterung die Einheit der Aufgaben gewährleistet wird. Hierzu möchte ich zunächst darauf hinweisen, daß eine Mehrzahl von Aufgaben der Schule nicht durch fachlich eigenständige Fächer, sondern im Verbund von Fächern wahrgenommen werden. Ich erinnere außer der Aufgabe der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt z. B. an die Aufgaben der politischen Bildung, der Umwelterziehung, der Sexualerziehung, der Verkehrserziehung oder der Verbrauchererziehung, für die keine eigenständigen Fächer, sondern Ansatzpunkte in dafür besonders geeigneten herkömmlichen Fächern bestehen. Die Nichtexistenz eines eigenen Faches „Berufswahlunterricht“ mit einer korrespondierenden eigenen Lehrbefähigung ist also nicht der Punkt. Wichtig ist, daß jedes geeignete Fach der Schule sich von seinem eigenen Wirklichkeitsbegriff her den Problemen der beruflichen Praxis nähert und damit eine Aufgabe realisiert, die der Schule insgesamt gestellt ist. Wichtig ist weiterhin, daß diese Annäherung nicht beliebig und zufällig, sondern verlässlich wahrgenommen wird und daß sie nach Inhalt und Umfang objektivierbar ist.

Nun muß man eingestehen, daß die Länder insgesamt in der Beschreibung der Gegenstände von Berufswahlvorbereitung und Berufswahlorientierung als Bestandteil der fachlichen Aufgaben der Schule noch am Anfang stehen. Die Kultusministerkonferenz hat, in

Weiterführung einer Initiative der Bundesanstalt für Arbeit, mit ihrer Dokumentation „Inhalte der Berufsorientierung in den Arbeitslehrplänen der Länder (Schuljahr 1978/79)“, die zum zehnjährigen Bestehen der Kontaktkommission zwischen der Bundesanstalt für Arbeit und der Kultusministerkonferenz der Öffentlichkeit vorgelegt worden ist, erstmals eine Beschreibung der Erlasse und der Aktivitäten der Länder im Bereich der Hauptschule gegeben, für die Arbeitslehre ein eigenständiger Lernbereich ist. Walter Hirsch von der Bundesanstalt für Arbeit hat in seiner grundlegenden Vorarbeit zu dieser Dokumentation (in: *ibv* Nr. 7 vom 12. Februar 1975) und Julius Wöppel vom Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg, hat in kommentierenden Aufsätzen (in: *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*, herausgegeben von der Bundesanstalt für Arbeit, 1979, und in der *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 76, 1980, 1) zu der von ihm bearbeiteten Fortführung der Dokumentation dargelegt, was dazu aus fachlicher Sicht zu sagen ist. Durch die Dokumentation der Kultusministerkonferenz, die regelmäßig fortgeschrieben werden soll, wird für alle Interessierten und Beteiligten erstmals transparent, was insgesamt in den Ländern zur Berufsorientierung geschieht und wie es geschieht. Die Maßnahmen und Konzepte werden in ihrem Begründungszusammenhang vorgestellt und durch die Systematik der Anlage untereinander vergleichbar. Das hier angewandte Verfahren der Herauslösung der berufsorientierenden Aspekte aus den Lernbereichen, in denen die Aufgabe verankert ist, sollte übertragen werden auf eine Beschreibung der berufsorientierenden Aspekte in den entsprechenden Fächern der Realschule und des Gymnasiums, die gegen-

wärtig noch fehlt. Es darf angenommen werden, daß es zu diesen Beschreibungen kommen wird, jedenfalls im Bereich der Sekundarstufe I. Der Stand der Vorarbeiten zum Bildungsgesamtplan II läßt erkennen, daß die Erleichterung des Übergangs in die berufliche Bildung durch berufsorientierende Angebote, durch Vermittlung von Kenntnissen aus der Berufs- und Arbeitswelt und durch die Abstimmung der Lehrpläne künftig noch verstärkt ein Schwerpunkt der Aufgaben der Schule sein soll.

Die Eingliederung der Berufsorientierung in die gymnasiale Oberstufe steht — anders als in der Mittelstufe des Gymnasiums — gegenwärtig noch vor strukturellen Schwierigkeiten. Mit der Kursgestaltung der gymnasialen Oberstufe und der Unterscheidung von Grund- und Leistungskursen ist zwar nicht der Fächerrahmen des Unterrichts, aber die Bestimmtheit der Inhalte und des fachbezogenen Unterrichtsvolumens verändert worden, die für den Bildungsgang durch die gymnasiale Oberstufe verbindlich sind. Damit werden nicht nur die Anteile der auf die Berufs- und Arbeitswelt bezogenen Inhalte des Unterrichts variabel, es wird für die Berufsberatung auch die Basis schwerer bestimmbar, auf die sie ihre Arbeit stützen soll. Hier müssen neue Wege der Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung gefunden werden. Nach Lage der Dinge werden dies vermutlich eigene Kursangebote sein müssen, wie sie bereits in einzelnen Ländern erprobt werden. Die Kultusverwaltungen der Länder sind gegenwärtig damit befaßt, zu prüfen, welche Erkenntnisse aus diesen Modellen gewonnen werden können und ob es darüber zu Verfahrensabstimmungen in der Kultusministerkonferenz kommen soll.

Weiterbildungslehrer an Volkshochschulen

Allein die Tatsache, daß in den zurückliegenden Jahren gesetzgeberische Maßnahmen im Rahmen der Weiterbildung eine steigende Tendenz aufweisen, könnte auf eine ebenfalls gestiegene Relevanz dieses Bereiches schließen lassen. Wenn auch die Fortsetzung dieser gesetzgeberischen Initiativen offenbar durch die ökonomische Entwicklung gegenwärtig unterbrochen scheint — z. B. stagnieren die Bemühungen um eine bundesweite Regelung des Bildungsurlaubs nach der Einführung von Bildungsurlaubsgesetzen in einigen Bundesländern —, so brachte doch das erste Weiterbildungsgesetz von Nordrhein-Westfalen, auch im Anschluß an das Gutachten von Schulenberg u. a.¹⁾, eine lebhafte Diskussion um den Ausbau der Weiterbildung in Gang.

Dieses Gesetz markiert in besonderem Maße eine Wende: Während bisher die Gesetze eigentlich die Finanzierung der Erwachsenenbildung zu sichern versuchten und die finanzielle Unterstützung auch zu einer Ausdehnung der Weiterbildungsbemühungen beitrug, versucht das neue Gesetz sowohl Struktur- als auch Finanzierungsgesetz zu sein. Damit sind Anerkennung und Rang der Weiterbildung nicht nur gesichert, sondern es wurde auch die Einordnung der Weiterbildung in ein Gesamtkonzept bildungspolitischer Maßnahmen erreicht. Diese Feststellung hat natürlich auch Konsequenzen für die in der Weiterbildung als Lehrende Tätigen. Soll deren Einordnung hier gelingen, sind nicht nur Überlegungen zur Professionalisierung der Weiterbildungslehrer notwendig, sondern auch Maßnahmen zur praktischen Durchführung vorzusehen. Der besondere Fortschritt aus dem Weiterbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen ist die ausgebaute kommunale Volkshochschule, die jetzt mit einklagbarem Anspruch Landeszuschüsse erhalten kann²⁾.

Dieser Zusammenhang weist auf die eminent politische Dimension hin, die jede Diskussion um die Weiterbildung hat, also auch die Diskussion um die Weiterbildungslehrer. Wenn man jedoch meint, aus der Formulierung schließen zu können, Weiterbildung sei durch die staatliche Anerkennung in der bildungspo-

litischen Diskussion weniger umstritten, so verkennt man die gegenwärtigen Realitäten. Im genannten Strukturplan heißt es: „An dem Grundmuster, daß die Weiterbildung weitgehend Reaktion auf artikulierte Bedürfnisse ist, hat sich indes kaum etwas geändert. Das Angebot wird stark von der manifesten Nachfrage bestimmt“.

Das Weiterbildungsgesetz anerkennt die für eine freie Berufswahl erforderlichen Kenntnisse und Qualifikationen als Anspruch. Zur Realisierung eines solchen Anspruchs allerdings muß auch eine entsprechende Verankerung der Qualifizierung der betroffenen Lehrkräfte hinzutreten.

Die Schwierigkeit, zwischen nachgefragtem Angebot, Bedarfsprognose und normativen Vorstellungen bei der Planung entscheiden zu müssen, ferner die Richtung des Bildungsbedarfs zu analysieren, die Gründe für die Nachfrage und ihre Realisierbarkeit festzustellen, führt von denjenigen Lösungen ab, die bisher galten, die aber voraussetzen, daß eine Kontinuität im Angebot durch die Lehrkräfte garantiert wird. Wenn über einen Weiterbildungslehrer in der Variante desjenigen Lehrers, der bereit und in der Lage ist, einen Anteil des Stundendeputats in der Schule abzuleisten, hier eine Lücke geschlossen werden kann, dürfte in hohem Maße dieses Randproblem gelöst werden können.

Eine neue Definition des Bedarfs und eine Änderung des Finanzierungssystems können dann dazu führen, daß eine langfristige Zielgruppenarbeit über diese neuen Lehrer auch diejenigen erreicht, die bisher deshalb den Lehrveranstaltungen fernblieben, weil ihnen die vorgestellten Veranstaltungen nicht die erwarteten Inhalte boten. Die erwarteten Inhalte aber sollen gerade durch die gezielte Ausbildung der Weiterbildungslehrer aus deren fachdisziplinären Verankerung abgeleitet werden können. In diesem Zusammenhang ist die im folgenden vorgetragene Diskussion um den Weiterbildungslehrer zu verstehen.

Es ist heute unbestritten, daß das öffentliche Weiterbildungszentrum „Volkshochschule“ nicht ausschließlich mit nebenberuflichem Personal arbeiten kann. Gleichwohl ist die Ausstattung der Volkshochschulen mit hauptberuflichen Pädagogen noch überaus unbefriedigend; der Unterricht wird nahezu aus-

¹⁾ Wolfgang Schulenberg, Joachim Dikau, Hans-Dietrich Raapke, Willy Strzelewicz, Johannes Weinberg, Ferdinand Wiebecke, Strukturplan Weiterbildung, Köln 1975.

²⁾ Ebenda, S. 7.

schließlich von nebenberuflichen Kursleitern erteilt. Die „Pädagogischen Mitarbeiter“, „Fachbereichsleiter“ oder gelegentlich „Studienleiter“ genannten, hauptberuflich an Volkshochschulen tätigen Pädagogen — der Terminus „Andragoge“ wird kaum noch verwendet — sind im wesentlichen disponierend und nur in seltenen Fällen und in geringem Umfang unterrichtend tätig. Dies findet seine Begründung in der aktuellen Situation der Volkshochschulen:

Die Fachbereichsleiter und hauptberuflichen Pädagogen haben Aufgaben zu erfüllen, die nur schwer mit denen in anderen Bildungseinrichtungen zu vergleichen sind, und zwar sowohl unter einem qualitativen als auch unter einem quantitativen Aspekt:

Im Zusammenwirken mit dem Leiter der jeweiligen Volkshochschule hat der Fachbereichsleiter

— Bedarfsanalysen zu erstellen und das Angebot danach auszurichten;

— bei der Entwicklung von Unterrichtsprogrammen die außerordentlich starke Heterogenität der Teilnehmer zu beachten, deren Interesse zu wecken und zu erhalten;

— Verantwortung zu übernehmen für Unterrichtsabläufe, für die es keine Richtlinien gibt;

— die fachliche Betreuung einer großen Anzahl von nebenberuflichen Mitarbeitern zu übernehmen (pädagogisch-organisatorische Koordination);

— ständig Innovationsprozesse einzuleiten, eigene Curricula zu entwickeln;

— sich auseinanderzusetzen mit einem breiten Spektrum von Sachgebieten (wobei z. B. die pädagogische und organisatorische Betreuung von Kursen zum Erwerb des Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialabschlusses nur ein Teilbereich ist).

Diese Aufgaben kann der Fachbereichsleiter nur erfüllen, wenn das Kursangebot nicht überdimensioniert ist. Als Richtzahl werden hier von der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Deutschen Städtetag 2 400 Unterrichtseinheiten pro Fachbereichsleiter empfohlen. Dies bedeutet, daß er 40 Semesterkurse zu betreuen hätte, in denen nebenberufliche Kursleiter unterrichten. Von diesen Zahlenrelationen aber sind die Volkshochschulen in der Bundesrepublik noch recht weit entfernt, auch solche Volkshochschulen, die — gemessen an anderen — bereits einen relativ hohen personellen Ausbaustand erreicht haben.

Am Beispiel der Gesamt-Volkshochschule der Stadt Kassel — sie hat nach den Richtlinien

zum Hessischen Volkshochschulgesetz den Stellenschlüssel für hauptberufliche Pädagogen voll ausgeschöpft — kann die tatsächliche Relation Fachbereichsleiter — nebenberufliche Kursleiter dargestellt werden: Im Jahre 1977 betreuten fünf Fachbereichsleiter insgesamt 310 nebenberufliche Kursleiter und 520 Semesterkurse. Somit hatte ein Fachbereichsleiter im Durchschnitt 62 nebenberufliche Kursleiter und 104 Semesterkurse mit 7 403 Unterrichtseinheiten zu betreuen.

Allein aus diesen Relationen ist ersichtlich, daß der Fachbereichsleiter, wenn überhaupt, nur in unbedeutendem Umfang selber Unterricht erteilen kann. Wenn er dies tut, dann sinnvollerweise in sogenannten „Eckkursen“, in denen neue didaktische und methodische Modelle erprobt werden. Handelt es sich nicht um diesen Kurstyp, so wird das Erteilen eigenen Unterrichts in der gegebenen Situation als ein kaum zu vertretender Luxus angesehen, der dazu führt, daß wichtige Arbeiten im planenden und disponierenden Bereich unerledigt bleiben.

Ein Festhalten an der bewährten Form des Kursbetriebs mit nebenberuflichen Kursleitern erscheint angesichts dieser Situation nur logisch. Es gibt weitere Gründe, die auch in absehbarer Zukunft den Einsatz nebenberuflicher Kursleiter als unverzichtbar erscheinen lassen:

— In einer großen Anzahl von Kursen können nur solche Kursleiter verwandt werden, die für Teilbereiche der Volkshochschularbeit qualifiziert sind, für die nur ein geringer Bedarf besteht. Beispiele für solche Kurse sind: Gruppendynamik, Volkswirtschaftslehre, Astronomie, Arbeitsrecht, Neugriechisch etc.

— Volkshochschulen müssen auch in Zukunft der flexibelste Teil des öffentlichen Bildungswesens bleiben, um einem ad hoc auftretenden, oft dazu noch örtlich oder regional bedingten Bedarf an Bildungsangeboten entsprechen zu können. Da diese rasch einzurichtenden Kurse zusätzlich häufig einer zeitlichen Begrenzung unterliegen (Beispiele: Weiterqualifizierung von Kinderpflegerinnen zu Erzieherinnen, neue Mathematik für Eltern etc.) oder mit von Semester zu Semester unterschiedlichen Teilnehmerzahlen geplant werden müssen, sind sie nur mit nebenberuflichen Kursleitern zu realisieren.

Wenn hier im folgenden also über Veränderungen im Bereich der Kursleiter diskutiert wird, dann sollen damit keineswegs wichtige Grundprinzipien der Volkshochschularbeit in der Weiterbildung angetastet werden. Wichtige Innovationsbereiche verlangen weiterhin

einen hohen Flexibilitätsgrad und fordern außerdem, ein grundlegendes Recht der Teilnehmer zu erhalten: die grundsätzlich freiwillige Teilnahme an den Veranstaltungen dieser Bildungsinstitution. Alle diese wichtigen Aufgaben, denen sich die Volkshochschule weiter widmen wird, schließen jedoch nicht aus, daß sich die Volkshochschule den veränderten gesellschaftlichen, ökonomischen und technischen Bedingungen anpaßt. Diese Veränderungen liegen zu einem wesentlichen Teil darin bedingt, daß das System unserer beruflichen Erstqualifizierung und das Beschäftigungssystem nicht so nahtlos ineinander passen, wie es teilweise noch ideologisch unterstellt wird. Die Volkshochschule muß sich auch Forderungen stellen, die eine kontinuierliche Arbeit fordern, und unter diesem Aspekt ist die teilweise Neustrukturierung des Systems langfristiger Kurse zu sehen.

In langfristigen Kursen und in Bereichen, in denen bestimmte Zielgruppen besonders lernintensiv unterrichtet werden, wäre ein Einsatz von hauptberuflichen Weiterbildungslehrern nicht nur möglich, sondern er läge auch im Interesse der Teilnehmer und der Institution Volkshochschule: Für beide Teile sind langfristig geplante Unterrichtsprogramme mit entsprechend ausgebildeten Kursleitern, die diese Arbeit als ihr Hauptbetätigungsfeld betrachten, sicher von großem Nutzen. Beispiele für Kurse, bei denen hauptberufliche Weiterbildungslehrer zum Einsatz kommen könnten, sind: Nachholen schulischer Abschlüsse, Englisch, Französisch und andere stark frequentierte Sprachkurse, Vorbereitung zu berufsqualifizierenden Prüfungen, vhs-Zertifikatkurse u. a.

Die öffentliche Weiterbildung ist aber durch die Ländergesetze institutionell und finanziell nicht soweit abgesichert, daß Weiterbildungslehrer ohne unverhältnismäßig hohe Mehrausgaben für die Träger von Volkshochschulen eingestellt werden könnten. So obliegt zum Beispiel in Hessen dem Träger der Volkshochschule — dem Landkreis oder der kreisfreien Stadt — allein die Einstellung des Personals für seine Einrichtung Volkshochschule; das Land gibt Zuschüsse in Höhe von 70 Prozent, jedoch nur im Rahmen eines festgelegten Stellenschlüssels, der von der Einwohnerzahl des Trägers abhängt. Dieser Stellenrahmen wird von den Trägern nur in seltenen Fällen überschritten, da die darüber hinausgehenden Personaleinstellungen ausschließlich zu ihren Lasten gehen. Im Rahmen dieser Maßgabe ist die Einstellung hauptamtlicher Weiterbildungslehrer deswegen praktisch ausgeschlossen, weil ihre Stellen aus dem Kontingent für Fachbereichsleiter — das, wie oben bereits

ausgeführt, sehr knapp bemessen ist — herausgeschnitten werden müßten. Ferner ist eine Einstellung von Weiterbildungslehrern nur dann möglich, wenn die jeweilige Volkshochschule einen Ausbau mit Fachbereichsleitern nach den Empfehlungen der KMK und des Städtetags erreicht hat.

Arbeitsverwaltung und Gewerkschaften greifen in letzter Zeit verstärkt das Thema „Nebenberuflicher Unterricht“ auf. Es wird dort argumentiert, von der freien Wirtschaft verlange man Neueinstellungen, wenn mehr Arbeit anfalle, der öffentliche Arbeitgeber Kommune oder Landkreis aber beschäftige in seiner Einrichtung Volkshochschule beinahe ausschließlich nebenberufliche Kursleiter. Den Volkshochschulen wird bei den nebenberuflichen Kursleitern insbesondere deshalb ein so schwerwiegender Vorwurf gemacht, weil ein großer Teil der nebenberuflichen Kursleiter Lehrer aus den öffentlichen Schulen sind, von denen bekannt ist, daß sie kein schlechtes Einkommen haben und daß sie sich auf diese Weise auch ein erkleckliches Zubrot verdienen. Es ist sicherlich auch nicht abwegig, wenn man an dieser Stelle die Argumente ernst nimmt, die darauf hinweisen, daß nebenberufliche Kursleiter aus dem öffentlichen Schulleben dort wichtige Funktionen zu erfüllen haben und in einen Konflikt geraten, wenn zwischen der Tätigkeit im Bereich der Weiterbildung und im Bereich der Jugendbildung hin und her operiert werden muß. Die Volkshochschule kann von sich aus hier keine Abhilfe schaffen; dies können nur das jeweilige Bundesland und die Volkshochschulträger gemeinsam. Politische Initiativen in einer Zeit, in der es Lehrer ohne Arbeit gibt, scheinen zur Verbesserung der Situation dringend geboten. Indes: Bislang gibt es noch keinen Absolventen irgendeiner Berufsgruppe aus dem pädagogischen Bereich, der auf eine unterrichtende Tätigkeit in Kursen der Volkshochschule vorbereitet worden wäre. Es wird noch häufig unterstellt, daß den Erwachsenen ohne besondere pädagogische Leistung nur der Fachinhalt der betreffenden Disziplin vorgestellt zu werden braucht. Nun wurde in den einleitenden Anmerkungen wohl der Erwachsene als lernfähig charakterisiert mit den für Erwachsene spezifischen Besonderheiten; das bedeutet jedoch nicht, daß er in beliebiger Form mit Sachkomplexen konfrontiert werden kann.

Die Volkshochschule stützt sich — auch in den längerfristigen Kursen — auf Kursleiter, die eine Ausbildung für Schulen haben oder aber für eine Tätigkeit im pädagogischen Bereich überhaupt nicht ausgebildet sind. Jeder in die Weiterbildung neu eintretende Kurslei-

ter muß daher zunächst eigene Erfahrungen sammeln. Diese aber sammelt er oft auf Kosten der Kursteilnehmer und der Einrichtung Volkshochschule, die bislang keine Kursleiter hat, die eigens auf eine unterrichtende Tätigkeit im öffentlichen Weiterbildungszentrum Volkshochschule vorbereitet wurden. Die Erfahrungen des einzelnen Kursleiters über die Unterschiede der Erwachsenenkursarbeit zum Unterricht in der Schule werden bislang nicht systematisch weitergegeben — sieht man davon ab, daß eine ganz geringe Anzahl nebenberuflicher Kursleiter an Weiterbildungsmaßnahmen des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, des jeweiligen Landesverbandes oder der einzelnen Volkshochschulen teilnimmt.

Dabei handelt es sich hier um die bereits zur eigenen Weiterbildung Motivierten, um Freiwillige. Nebenamtliche Kursleiter können in praxi nicht verpflichtet werden, an solchen Veranstaltungen teilzunehmen, weil diese nur im Rahmen ihrer Freizeit organisiert werden können. Durch den gegenüber der vhs-Arbeit schon vor einigen Jahren ständig erhöhten Verbindlichkeitsgrad und das stärkere Maß an Systematisierung der Kursarbeit an Volkshochschulen sind aber die Anforderungen an die Qualifikation der Kursleiter ständig gestiegen. Im folgenden soll versucht werden, Wege aufzuzeigen, wie diese Situation verbessert werden kann.

Im Bereich aller Beteiligten sollten umgehend Konzepte diskutiert werden, die darauf abzielen, Kursleiter auf eine unterrichtende Tätigkeit in der Weiterbildung vorzubereiten. Dabei ist zu beachten, daß nicht, wie bereits in anderen Berufsfeldern leider geschehen, Hoffnungen und Erwartungen geweckt werden, die dann möglicherweise nicht in vollem Umfang eingelöst werden können. Solche Konzepte sollten daher von vornherein unter zwei grundsätzlichen Aspekten diskutiert werden:

— Interessenten soll ermöglicht werden, Teilqualifikationen zu einer neben- oder teilberuflichen Arbeit an der Volkshochschule zu erwerben.

— Es sollen Qualifikationen erworben werden können, die auf eine hauptberufliche Tätigkeit an Volkshochschulen hinzielen, möglicherweise auch auf eine Tätigkeit an anderen Institutionen der Weiterbildung, an denen eine kontinuierliche und längerfristige Kursarbeit betrieben wird. Es seien nur genannt: Staatliche Abendrealschulen und -gymnasien, Vollzeitkollegs für Berufstätige, Fachschulen, Schulen der Kammern, Gewerkschaften und sonstiger nichtöffentlicher Träger der Weiterbildung.

In enger Kooperation mit den Volkshochschulen sind geeignete Studienplätze zu entwickeln, die auf die zukünftigen Einsatzmöglichkeiten in der Weiterbildung zugeschnitten sein sollten. Dazu ist es notwendig, die Funktion des Weiterbildungslehrers zu umschreiben. Dies wird im folgenden versucht:

Im Gegensatz zum Fachbereichsleiter ist der Weiterbildungslehrer im wesentlichen unterrichtend tätig. Die daneben wahrzunehmenden Aufgaben wie

— Sichten und Erstellung von Unterrichtsmaterialien,

— Mitwirken bei der Planung der Lehr- und Lernprozesse im jeweiligen Fachbereich so wie

— Beratung der Teilnehmer

unterscheiden sich weder in der Qualität noch im Arbeitsumfang wesentlich von Tätigkeiten, die ein Lehrer — beispielsweise in der Sekundarstufenschule II — wahrzunehmen hat.

Die Ausbildung des Weiterbildungslehrers an Hochschulen kann demzufolge nach dem gleichen Grundmuster erfolgen wie die Ausbildung der Lehrer für Schulen, allerdings müßten speziell folgende Grundqualifikationen vermittelt werden:

— Kenntnis der Rahmenbedingungen der Institute der Weiterbildung (z. B. vhs-Gesetze und Richtlinien),

— Grundsätze und Ziele der Bildungsarbeit mit Erwachsenen,

— didaktische und methodische Spezifika der Kursarbeit mit Erwachsenen,

— Probleme der Motivationsweckung und -erhaltung zum Weiterlernen (Weiterbildungsberatung).

Es soll an dieser Stelle nicht diskutiert werden, ob eine ein- oder zweiphasige Ausbildung für Lehrer insgesamt richtiger ist. Allerdings scheint eine einphasige Ausbildung für den Weiterbildungslehrer aus unterschiedlichen Gründen erstrebenswert zu sein: Ein integrierter Studiengang, der zugleich Fach- wie auch Vermittlungsqualifikationen ermöglicht, verbunden mit einem institutionalisierten Kontakt zum praktischen Arbeitsfeld Volkshochschule. Die so qualifizierten Lehrer könnten nach Abschluß ihres Studiums eine am Referendariat orientierte Vorbereitungszeit an einer Volkshochschule absolvieren und sowohl angestellt als auch „verbeamtet“ werden. Die Zuständigkeit für diese Einarbeitungszeit könnte bei den vhs-Landesverbänden oder bei der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes liegen. Ein-

zelle Volkshochschulen sollten als Ausbildungseinrichtungen entsprechend ihrer neuen Funktion ausgestattet werden.

Die einphasige Ausbildung des Weiterbildungslehrers wird hier in pragmatischer und nicht in ideologischer Weise gesehen. Eine zweiphasige Ausbildung könnte nach den Modellen, wie sie an der Gesamthochschule Kassel für die Lehrerausbildung praktiziert werden, auch durchaus im Weiterbildungsbereich so strukturiert sein, daß bereits in der ersten Phase praxisorientierte Teile berücksichtigt werden, so daß die Theorie deutlich praxisbezogen ist, während in der zweiten Phase die praktische Einübung auf den theoretischen Teil hin angelegt werden könnte. Es geht nicht darum, ob eine völlige Integration von Theorie und Praxis oder eine partielle Trennung das Beste ist; es müßte eine Form gefunden werden, wo sich Theorie und Praxis nicht nur ergänzen, sondern einander stützen, und das kann auch in Phasenverschiebungen sinnvoll sein.

Auf die Durchsetzung des bildungspolitischen Ziels einer einphasigen Ausbildung zu warten, scheint aber in der gegenwärtigen Situation der Volkshochschulen weder möglich noch opportun. Es sollten daher von vornherein alternative Lösungen mitdiskutiert werden, die als Übergang betrachtet werden können. Hier gibt es sowohl einen mittelfristigen als auch einen kurzfristigen Weg: Mittelfristig könnte Lehramtsstudenten die Möglichkeit eröffnet werden, in einem integrierten Studiengang Qualifikationen zu erwerben, die sowohl zu einer Tätigkeit in der Schule als auch in einem Institut der Weiterbildung berechtigen. Hierzu kann ein spezielles System entwickelt werden, das es dem Bewerber ermöglicht, die Orientierung seiner Qualifikation für die Weiterbildung selbst zu bestimmen. Den Abschluß bildet in diesem Falle das erste Staatsexamen.

Ein Versuch auf der Basis dieser Überlegungen ist beispielsweise an der Gesamthochschule Kassel bereits angelaufen, und zwar in enger Kooperation mit der Gesamt-Volkshochschule, die die Ableistung der notwendigen Praktika garantiert und einen Beitrag in der Lehre leistet. An der Gesamthochschule Kassel wurde von der Organisationseinheit Berufspädagogik zusammen mit der Kasseler Gesamt-Volkshochschule ein Angebot entwickelt, das schwerpunktmäßig zwar an die Studenten in der Berufspädagogik gerichtet war, über diesen Bereich hinaus aber erweitert werden kann. Ein solches Angebot erscheint nicht nur sinnvoll, sondern konstitutiv zur Berufsausbildung dazuzugehören, da einmal Be-

rufswahl und Berufsqualifizierung heute unter den Bedingungen des technischen und ökonomischen Wandels zu sehen sind und deshalb eine punktuelle Vorbereitung und Einübung in berufliche Tätigkeit sinnlos erscheinen; zum anderen hat das berufsbildende Schulwesen in seinen Vollzeiteinrichtungen eine Reihe von Organisationsformen, die eindeutig dem Bereich der Weiterbildung zuzuordnen sind.

Die bisher als ergänzende Beschäftigung der Berufspädagogik mit dem Randgebiet der beruflichen Weiterbildung gesehenen Veranstaltungen (Vorlesungen, Seminare, Übungen) wurden dann zu einem Veranstaltungszyklus erweitert, von dem erwartet wird, daß er sowohl für den Kernstudienbereich der Lehramtsstudenten als auch für den Bereich des neu vorgestellten Weiterbildungslehrers brauchbar ist. Dieser Zyklus umfaßt die Geschichte der Weiterbildung einschließlich der Geschichte der Arbeiterbildung, die institutionellen und rechtlichen Bedingungen der Weiterbildung sowie die didaktischen Fragen der beruflichen Weiterbildung. Er nimmt die besonderen Lernbedingungen Erwachsener im Rahmen von Umschulungs-, Weiterbildungs- und Rehabilitierungsmaßnahmen auf, er beschäftigt sich weiterhin mit abschlußbezogener beruflicher Bildung, der Integration von beruflicher und politischer Bildung und — als einem besonderen Schwerpunkt — mit der Funktion der beruflichen Weiterbildung als Defizitausgleich für die Mängel der beruflichen Erstausbildung.

Dieses Modell, das in Zusammenarbeit mit der Kasseler Gesamt-Volkshochschule entwickelt wurde, ist mit dieser Institution inhaltlich und personell eng verzahnt. Das Praktikum an der vhs umfaßt u. a. Kursbesuche, Teilnahme an Mitarbeiterbesprechungen, Einsicht in den organisatorischen Ablauf der Beratung und Anmeldung, Kennenlernen der Beratungsstelle für Weiterbildung von Erwerbslosen, Teilnahme an Gesprächskreisen usw.

Die zweite Phase der Ausbildung wird an einem Studienseminar für das Lehramt an der Sekundarstufenschule II absolviert, an dem ein spezieller Schwerpunkt „Weiterbildung“ einzurichten ist. Von dort kommen die Referendare u. a. an eine Volkshochschule zur Ausbildung. Wichtig erscheint aber auch hier, daß die Referendarausbildung nicht ausschließlich auf die Weiterbildung zugeschnitten ist, damit der Bewerber auch immer noch in der Schule arbeiten kann, wenn ihm die Weiterbildung nach Abschluß seiner Referendarzeit (noch) nicht die Möglichkeit eröffnet, hauptberuflich dort tätig zu sein. Bei einer Be-

werbung um nebenberufliche Tätigkeit allerdings wird der Absolvent dieses Studienganges einen klaren Vorteil gegenüber anderen haben.

So wie es eine spezielle Ausstattung an Schulen gibt, die Referendare ausbilden, müßten auch Ausbildungs-Volkshochschulen entsprechend personell ausgestattet werden, damit eine für die Schulen gleichwertige Ausbildung garantiert werden kann.

Der in dieser Weise vorbereitete Weiterbildungslehrer könnte sich durch eine hauptberufliche Tätigkeit im unterrichtenden Bereich qualifizieren für eine Tätigkeit als Fachbereichsleiter. Er wäre überdies ausgewiesen als fachlich kompetenter Gesprächspartner der haupt- und nebenberuflichen Kursleiter. Um möglichen Einwänden an dieser Stelle vorzubeugen, sei gleich gesagt, daß es natürlich auch andere Zugangswege zum Beruf des Fachbereichsleiters gibt — und sie sind für eine Volkshochschule genauso wichtig. Sie braucht zum Beispiel eine Reihe von Mitarbeitern mit unterschiedlichen Studienabschlüssen, denen Aufgaben zufallen, die nicht in die rein fächerbezogene Arbeit einmünden: vhs-Stadtteilarbeit, Zielgruppenarbeit mit älteren Menschen, Bildungsurlaubsprogramme, Filmarbeit, Organisation der Foren, Vorbereitung und Durchführung von Bildungsurlaubsprogrammen sind nur einige Beispiele für solche Volkshochschulaktivitäten, die ebenso notwendig sind wie die sogenannten „Lernkurse“.

Wie in den Bemerkungen zum Modell „Weiterbildungslehrer“ schon angedeutet, wird die Weiterbildung sich nicht von ihren erfolgreichen, spezifischen Bereichen trennen dürfen, die eigentlich mit den traditionellen Vorstellungen vom Schulbetrieb wenig gemeinsam haben. Bei der Diskussion der hier vorgelegten Vorschläge wurden Vorwürfe laut, daß die herkömmliche Form der Volkshochschule aufgegeben werde und eine „Erwachsenenschule“ an ihre Stelle trete. Dieser Vorwurf der „Verschulung“ ist auch im Bereich der beruflichen Bildung mehrfach gegen Reformvorstellungen vorgebracht worden. „Verschulung“ wird dann immer unter dem negativen Aspekt der öffentlichen Schule gesehen, wobei sicherlich auch eine Reihe von Vorurteilen in die Diskussion einfließen. Hier ist allerdings weniger die Organisationsform des Schulunterrichts gemeint, als vielmehr der Versuch, durch Systematisierung, längerfristige Planung und im Grundsatz der Kontinuität der Angebote und auch der Absicherung der Inhalte auf die beruflichen Ziele hin ein System aufzubauen, das den Ansprüchen gerade der

Teilnehmer, um die sich auch die Volkshochschule in steigendem Maße zu bemühen gedenkt, ansprechen wird.

Es gibt in der Bundesrepublik an einigen Hochschulen Ansätze zu einem Studiengang für Weiterbildungslehrer. Diese aber sind bislang nicht untereinander koordiniert; sie sind überdies mit den Volkshochschul-Verbänden nicht genügend abgestimmt. Die Volkshochschulen, vor allem ihre Landesverbände und die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschul-Verbandes, sollten sich rasch in diesen Prozeß einschalten, damit nicht Entwicklungen eingeleitet werden, die möglicherweise am Bedarf vorbeigehen.

Das Präsidium des Deutschen Städtetages sagte am 17. März 1970 zu den Ausbildungsvoraussetzungen von hauptberuflichem Personal an Volkshochschulen: „... Hier wird die Ergänzung des Fachstudiums durch ein Zusatzstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung empfohlen“. Dies gilt für den Beruf des Fachbereichsleiters. Diesen Ansatz aber auch für den Weiterbildungslehrer zu wählen, ist nach Auffassung der Verfasser grundsätzlich falsch: Ein Zusatzstudium gewinnt seine Berechtigung nur durch einen ad hoc auftretenden, unvorhergesehenen Bedarf; es wird zwar eine andere, aber keine höhere Qualifikation erworben als die bereits erreichte.

Die Einrichtung Volkshochschule ist in ihrer Funktion und ihrer Arbeit inzwischen hinreichend legitimiert, um im Erststudiengang eine entsprechende Berücksichtigung zu finden. Es muß heute auch schon für den Beruf des Fachbereichsleiters erst recht aber für den des Weiterbildungslehrers als verfehlt bezeichnet werden, wenn von vornherein ein Zusatzstudium eingeplant wird zur Qualifizierung für eine Arbeit, die keine anderen Aufstiegschancen eröffnet als die berufliche Tätigkeit, für die man bereits qualifiziert ist.

Mit den bisher behandelten Problemen bei einer qualifizierten Ausbildung von Kursleitern und Lehrern in der Weiterbildung sind selbstverständlich nicht alle schwierigen Fragen angesprochen. Zum Schluß sei aber noch auf einen Aspekt hingewiesen: die kurzfristig zu ermöglichende Lösung als Übergang zum hauptberuflichen Weiterbildungslehrer, und zwar für solche Lehrer, die bereits Erfahrungen in der Kursarbeit mit Erwachsenen gesammelt und in ihrer bisherigen Arbeit an der Volkshochschule einen erwachsenengemäßen Arbeitsstil gefunden haben. Die Volkshochschule könnte solchen Lehrern vorschlagen, sich mit einem Teil ihres Stundendeputats an die Volkshochschule abordnen zu lassen und mit dem anderen an der Schule zu verbleiben.

Bei einer solchen Lösung erscheint endlich die Chance gegeben, daß wichtige Fächer in kontinuierlicher und fachlich gesicherter Form angeboten werden können. Bedingung für diese Lösung aber wäre, daß die Kultusminister der Länder den jeweiligen Stellenrahmenschlüssel um eine entsprechende Anzahl von Weiterbildungslehrern erweitern.

Literatur zum Thema: „Professionalisierung in der Weiterbildung“

1. Aus der Reihe „Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung“:

H. Th. Jüchter, Programmierte Erwachsenenbildung. Informationen und Entwürfe zur Pädagogischen Technologie, 1970.

W. Schulenberg u. a., Zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung, 1972.

Horst Siebert, Herbert Gerl, Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen, 1975.

Horst Siebert, Curricula für die Erwachsenenbildung, 1974.

W. Spies, H. Bruns, K. Schick, Verschulung oder Befreiung. Beiträge zu einer abschlußbezogenen Weiterbildung, 1973.

H. Tietgens, Lernen mit Erwachsenen. Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung, 1967.

H. Tietgens, Erwachsene im Feld des Lehrens und Lernens, 1971.

2. Aus den „Hessischen Blättern für Volksbildung“ 2/1976:

Bernhard Dieckmann, Professionalisierung und einige Folgen für die Curriculumplanung in der Erwachsenenbildung.

Ulrich Jung u. Alfred Degen, Zur Ausbildung von hauptberuflichem Weiterbildungspersonal.

Lothar Arabin, Professionalisierung — Profilierung.

3. Publikationen des Arbeitskreises Universitäre Erwachsenenbildung (Sonderhefte der AUE-Informationen), in: Beiträge Nr. 1 „Das Arbeitsprogramm des AUE“, Hannover, August 1978.

Eine neue Ordnung für die erziehungswissenschaftliche Diplomprüfung (Novellierungskonzept der Kommission I), Februar 1973.

Brigitte Sellach, Auswertung und Kommentierung der Kursleiterbefragung, April 1973.

4. Selbststudienmaterial der Pädagogischen Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes, Studieneinheit: Methoden des Erwachsenenunterrichts, Frankfurt 1977.

Dieter Mohrhardt: Elternmitwirkung — Mitverwaltung oder Miterziehung? Anmerkungen zu einer notwendigen Diskussion

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/80, S. 3—22

Wie können Eltern an der Schule ihrer Kinder teilhaben? Wie kann die Schule die Mitwirkungsfähigkeit und -bereitschaft der Eltern fordern und fördern? Wie läßt sich der Gefahr begegnen, daß sich trotz Schulkritik und schulverfassungspolitischer Diskussion die Distanz zwischen familiärer und institutionalisierter Erziehungssphäre vergrößert? Der Beitrag greift diese erziehungs- und schulpolitisch aktuellen Fragen auf und plädiert in einer ersten Antwort dafür, reformpädagogische Traditionen und die Resultate der neueren Lern- und Sozialisationsforschung für die Programmatik und Praxis der Elternmitwirkung zu nutzen. Er erinnert an die traditionsreichen Bemühungen, das Verhältnis zwischen Schule und Eltern zu „pädagogisieren“, und regt an, Elternmitwirkung beherzter als bisher als erzieherische (und nicht, wie bislang üblich, als administrative) Teilhabe der Eltern an der Schule aufzufassen. Diese Dimension ist — wie die Analyse vorliegender empirischer Materialien zeigt — in der Praxis weitgehend verkümmert: Schulen und Schulverwaltungen verstehen es selten, das vorhandene pädagogische Interesse der Eltern zu aktivieren, und sie werden dazu von den Elternvertretungen zu wenig herausgefordert; die Organe der Elternmitwirkung sehen sich kaum als pädagogische Einrichtungen, die das Gespräch zwischen Eltern und Schule fördern und durch ihre Arbeit „zur Erziehung der Eltern beitragen“ (H. Lietz). Am Beispiel des Hamburger Experiments, Eltern in den Unterricht der Grundschule einzubeziehen, zeigt der Beitrag abschließend, daß die erzieherisch bedeutsame Zusammenarbeit von Eltern und Schule gegenwärtig möglich ist, wenn das elterliche Interesse und die elterliche Mitwirkungs- und Kooperationsbereitschaft über längere Zeit herausgefordert werden und Schule und Schulverwaltung das Engagement unterstützen.

Heidrun Hoppe: Verwaltete Partizipation. Die Lehrerbeteiligung an der Lehrplanreform

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/80, S. 23—32

Ein Problem partizipativer Planungsprozesse, das bisher in der wissenschaftlichen Diskussion weitgehend vernachlässigt worden ist, besteht darin, daß sich empirisch zwei grundsätzlich zu unterscheidende Beteiligungsformen herausbilden: Planende Instanzen eröffnen einer geringen Anzahl von Personen die Möglichkeit, relativ intensiv an dem Prozeß der Entscheidungsfindung zu partizipieren. Die Mehrzahl der Betroffenen wird dagegen in gesonderte Partizipationsprozesse einbezogen, die sich auf die Lösung solcher Detailprobleme beschränken, die den Kern der bereits getroffenen Entscheidungen nicht tangieren können. Für Lehrer bedeutet das, daß einige wenige von ihnen in bestimmten Curriculumprojekten relativ umfassend an der Erarbeitung von Curricula partizipieren (z. B. in den Bielefelder Schulprojekten), während sich Beteiligung für die Mehrzahl von ihnen in der Ausdifferenzierung vorgegebener Lehrpläne in einzelne Unterrichtseinheiten (z. B. in Regionalen Pädagogischen Zentren) erschöpft.

Aus unterschiedlich intensiver Partizipation folgt eine Differenzierung der Lehrerschaft: Die an der Curriculumerarbeitung beteiligten Lehrer avancieren zu einer Planerelite gegenüber ihren nur an der Durchführung der Reform beteiligten Kollegen. Das bedeutet, daß nur bei wenigen Lehrern die Ziele von Partizipation (z. B. Zuwachs an Autonomie und Selbstbestimmung) erreicht werden, während sich bei der Mehrzahl ihrer Kollegen aufgrund der detaillierten Arbeitsvorgaben in Form von Curricula überwiegend gegenteilige Effekte (zunehmende Fremdbestimmung, sinkende Professionalisierungschancen und Arbeitsmotivation) einstellen.

Harald Kästner: Der Beitrag der Kultusministerkonferenz zur Berufsorientierung in der Schule

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/80, S. 33—38

Zwischen allgemeinen und beruflichen Bildungsgängen in horizontaler und vertikaler Richtung Abstimmung und Verzahnung herbeizuführen, ist seit dem Bildungsgesamtplan I (Zwischenbericht der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung an die Regierungschefs des Bundes und der Länder vom 5. November 1971) ein erklärtes Ziel der gesamtstaatlichen Bildungspolitik.

Ein besonderer Problemkomplex in diesem Zusammenhang ist der Brückenschlag von den allgemeinen Bildungsgängen am Ende des Sekundarbereichs I zu den beruflichen Bildungsgängen im Sekundarbereich II. Damit er sich möglichst bruchlos, anforderungsgerecht und chancengünstig gestaltet — er betrifft immerhin den Übergang von fast drei Vierteln des schulpflichtigen Altersjahrgangs —, müssen funktionsgemäße Übergangsbedingungen sowohl im abgebenden wie im aufnehmenden System gegeben sein und die Möglichkeiten des Erwerbs entsprechender Qualifikationen bestehen. Zu diesen Qualifikationen gehören nicht zuletzt Grundkenntnisse über die Berufswelt und die Befähigung zur Berufswahl. Die Kultusministerkonferenz hat in ihrer Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule und Berufsberatung (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 5. Februar 1971) und in dem auf seine Durchführung bezogenen Übereinkommen mit der Bundesanstalt für Arbeit vom 12. Februar 1971 die Voraussetzungen dafür geschaffen, daß die Aufgaben der Berufsorientierung und Berufswahlvorbereitung in Kooperation von Schule und Berufsberatung wahrgenommen werden. Beide Vereinbarungen sind für das Konzept der Vorbereitung der Jugendlichen auf die Berufswelt, eine partnerschaftlich und arbeitsteilige Maßnahmengestaltung von Schul- und Arbeitsverwaltung und eine gemeinsame Strategie für die Zukunft von grundlegender Bedeutung.

Es ist Zweck der Studie, die Verpflichtungen darzulegen, die die Kultusverwaltungen der Länder in diesem Kooperationsverhältnis einheitlich übernommen haben, das Instrumentarium vorzustellen, das der Schulseite hierfür zur Verfügung steht, und den Stand der Entwicklung zu kennzeichnen, der sich hinsichtlich der Vermittlung vorberuflicher Bildung insgesamt im Spiegel der Beschlußlage der Kultusministerkonferenz abzeichnet.

Lothar Arabin/Lothar Beinke: Weiterbildungslehrer an Volkshochschulen

Aus Politik und Zeitgeschichte, B 47/80, S. 39—45

In die Diskussion um die Professionalisierung in der Weiterbildung können nicht nur die hauptberuflichen Fachbereichsleiter oder interdisziplinär disponierend arbeitende Pädagogen einbezogen werden. Aufgrund der Tatsache, daß immer mehr nebenberufliche Kursleiter nur kurzfristig an Institutionen der Weiterbildung arbeiten, wodurch die Kontinuität des Kursbetriebs leidet, müssen Überlegungen angestellt werden, wie der Unterricht in der Weiterbildung in wachsendem Maße durch Hauptberufliche erteilt werden kann.

Die Gesamthochschule Kassel und die Gesamtvolkshochschule der Stadt haben ein Diskussionsmodell entwickelt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird:

— Langfristig ist ein integrierter Studiengang anzustreben, in dem neben einem typischen vhs-Kursfach erwachsenenspezifische Didaktik und Methodik vermittelt werden soll. Die zweite Ausbildungsphase sollte in einem den vhs-Landesverbänden unterstellten Seminar absolviert werden.

— Mittelfristig können Kombinationen mit dem Ausbildungsgang für Lehrer gefunden werden; die zweite Ausbildungsphase würde dann an einem — entsprechend auszustattenden — Studienseminar erfolgen. Die Absolventen könnten sowohl in der Schule, als auch in einem Institut der Weiterbildung arbeiten. Diese Doppelqualifikation scheint wichtig vor dem Hintergrund, daß es bisher nur vereinzelt Stellen für hauptberufliche Weiterbildungslehrer gibt.

— Kurzfristig könnte bewährten und erfahrenen Mitarbeitern in der Weiterbildung, insbesondere Lehrern an öffentlichen Schulen, der Vorschlag gemacht werden, sich ganz oder teilweise an ein Institut der Weiterbildung abordnen zu lassen. Die freiwerdenden Kapazitäten an den Schulen könnten mit Berufsanfängern besetzt werden. Damit wäre ein Beitrag zur Verminderung der Lehrer-Arbeitslosigkeit geleistet.