

Ziele und Aufgaben für eine Hauptschule in evangelischer Trägerschaft

Von Prof. Friedrich Schweitzer

Meine Darstellung im folgenden kann und soll kein abgeschlossenes Konzept für eine Hauptschule in evangelischer Trägerschaft bieten. Dies liegt nicht nur an meinem eigenen – un abgeschlossenen – Stand der Überlegung. Die Gründe reichen weiter. Sie liegen in der Sache selbst. Die Ableitung eines Schulmodells allein vom grünen Tisch der Theorie aus widerspräche sowohl der theologischen als auch der pädagogischen Diskussionslage.

- Eine theologische Ableitung von Schulgestalten gilt heute zu Recht als ausgeschlossen. Von theologischen Prinzipien führt kein direkter Weg zu Schulgestaltungsfragen. Jede Entscheidung für eine bestimmte Form von Schule muß über die Theologie hinaus auf pädagogische Argumente zurückgreifen, die aus der Theologie nicht abzuleiten sind.
- Auch bei den evangelischen Schulen selbst ist derzeit kein Konsens darüber vorhanden, wie eine evangelische oder christliche Schule aussehen soll. Unterschiede in den theologischen und päd-

agogischen Grundüberzeugungen sorgen für eine Pluralität evangelischer Schulgestalten.

- Eine Schule läßt sich nicht allein auf der Grundlage von Theorie konzipieren. Die Praxis besteht keineswegs nur in einer Umsetzung vorgegebener Konzepte. Ein einliniges Theorie-Praxis-Verhältnis, bei dem die Praxis theoretische Konzepte, wie es so schön heißt, „implementieren“ soll, scheitert an der Realität von Praxis.

So erschiene es mir angemessen, wenn meine Überlegungen dazu beitragen könnten, ein Gespräch zu eröffnen – ein Gespräch, in dem sich – in Zusammenarbeit zwischen Praxis und Theorie, Theologie und Pädagogik, Schule und Kirche, Einzelpersonen und Institutionen – das Einverständnis im Blick auf eine *Einzel-schule* herausbilden kann¹.

Damit ist allerdings nicht gemeint, daß heute sämtliche Gestaltungsfragen in das Belieben der jeweils Beteiligten gestellt sein sollten. Pädagogisch verantwortliche Schule setzt gerade auch im evangeli-

schen Verständnis eine Verantwortung gegenüber dem Ganzen – dem Gemeinwesen, der Gesellschaft und dem Stand des pädagogischen und theologischen Denkens – voraus. Deshalb werden im folgenden auch diejenigen Horizonte aufzuzeigen sein, in denen sich eine solche Verantwortung zu bewähren hat.

Dabei wähle ich einen Zugang über die Frage nach der *Hauptschule* auf der einen und nach der *evangelischen Trägerschaft* auf der anderen Seite. Die neue Diskussion über das *Bildungsverständnis* soll durchweg berücksichtigt, aber hier nur in begrenzter Form (vgl. bes. Abschn. 2.4) zum Thema gemacht werden.

1. Situation und Perspektiven der Hauptschule heute

1.1. Zur Situation der Hauptschule

Um die Situation der Hauptschule zu verstehen, muß man sich zunächst deren Entwicklung in den letzten Jahrzehnten vergegenwärtigen. War die Haupt- oder „Volksschule“, wie sie damals hieß, in den 50er Jahren tatsächlich noch die Schule für den ganz überwiegenden Teil der Bevölkerung, so wird sie seit den 60er Jahren beständig von einem immer drastischer werdenden Rückgang der Schülerzahlen bedrängt. Sowohl bei den absoluten Schülerzahlen als auch, und noch wichtiger, beim relativen Anteil der Schüler im Vergleich zu den anderen Schularten war und ist die Hauptschule ständiger Verlierer gewesen.

Nach E. Rösners Berechnungen ist der Anteil der Hauptschüler bundesweit zwischen 1952 und 1988 von knapp 80 Prozent auf etwa 34 Prozent zurückgegangen². In derselben Zeit hat sich der Anteil der Realschüler mehr als vervierfacht (von ca. 6 Prozent auf 27 Prozent) und der der

Gymnasiasten mehr als verdoppelt (von ca. 13 Prozent auf knapp 30 Prozent). Heute besitzen diese drei Schularten quantitativ gesehen in etwa gleiches Gewicht, wobei die Tendenz für die Hauptschule weiter nach unten weist und nur sehr wenige Eltern sich diese Schule für ihre Kinder wünschen.

Seit den 70er Jahren, zu deren Beginn der Einbruch der Hauptschule sich besonders bemerkbar machte, steht der offiziellen Bezeichnung *Hauptschule* das Diktum der *Restschule* gegenüber. Die Hauptschule wird als ungeliebte Schule wahrgenommen – als Schule, in der nur bleibt, wer keine andere Wahl hat. Zu diesem Ruf einer Schule der Übriggebliebenen kam in dieser Zeit als damals neues Problem der Umgang mit ausländischen Kindern und Jugendlichen hinzu. Seither wird auch von der *Ausländerschule* gesprochen. Auch diese Bezeichnung ist zumeist abwertend gemeint, wobei freilich übersehen wird, daß die Hauptschule tatsächlich mit den größten Teil der mit den internationalen Migrationsbewegungen für die Schule in Deutschland anstehenden Aufgaben getragen hat und bis heute trägt. Sämtliche Schüler, die schulisch gesehen Problemgruppen angehören, werden der Hauptschule – und vielleicht noch der Sonderschule – zugeteilt, nicht aber den anderen Schularten.

Nach Angaben von 1986³ waren 13 Prozent der Grund- und Hauptschüler Ausländer (Gesamtschulen 13 Prozent, Sonderschulen 15 Prozent), etwa 6 Prozent der Realschüler und 3,6 Prozent der Gymnasiasten. – Der Anteil der Ausländer schwankte in Hauptschulen zwischen den Bundesländern von fast 46 Prozent (Berlin) und ca. 8 Prozent (etwa Niedersachsen). In Bayern beispielsweise waren es landesweit 11 Prozent, wobei die enormen

Unterschiede zwischen Stadt und Land sowie zwischen einzelnen Regionen zu bedenken sind.

Wie wurde auf diese Situation reagiert? Welche Perspektiven haben sich entwickelt? Zwei Antwortmöglichkeiten lassen sich unterscheiden: *schulstrukturelle* Maßnahmen, die das Schulsystem betreffen, und *schulpädagogische* Antworten, die sich auf die Ausgestaltung einzelner Schulen beziehen. Dabei sind allerdings die Unterschiede zwischen solchen „äußeren“ und „inneren“ Reformen nach heutigem Verständnis fließend, so daß die hier vorgenommene Einteilung nicht im Sinne prinzipieller Unterschiede verstanden werden darf⁴.

Zu den *strukturellen* Maßnahmen gehört vor allem die Einführung eines 10. Schuljahres für die Hauptschule. Beispielsweise in Baden-Württemberg wurde versucht, mit verschiedenen Kombinationsformen und eigenen Bildungsgängen innerhalb der Hauptschule (ab dem 7. oder 8. Schuljahr) zumindest für einen Teil der Schüler einen direkten Zugang zur Mittleren Reife zu schaffen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage, ob die Hauptschule ihren zur Last gewordenen Namen ablegen und sich mit Hilfe neuer Bezeichnungen wie „Werkrealschule“ o. ä. um ein neues Image bemühen sollte⁵.

Im Einzelfall kommt der Eröffnung von weiteren Zugängen zur Mittleren Reife eine nicht zu unterschätzende Bedeutung zu, da die mangelnde vertikale Durchlässigkeit⁶ tatsächlich zu den Merkmalen gehört, die der Hauptschule den Ruf einer Sackgasse eingetragen haben. Insgesamt aber scheinen auch solche Maßnahmen den Rückgang der Schülerzahlen nicht stoppen zu können. Die gegen die Hauptschule gerichteten Bildungserwartungen der

Eltern sind offenbar tief verwurzelt⁷, so daß sie von solchen Maßnahmen kaum verändert werden können. Dabei spielen auch die Berufschancen eine wesentliche Rolle: Für Hauptschüler wird es immer schwieriger, im Anschluß an die Schule eine attraktive Berufsausbildung anzutreten, da in vielen Ausbildungsgängen die Mittlere Reife vorausgesetzt wird. Vollends desolat sind die Chancen für Hauptschüler ohne Abschluß⁸.

In struktureller Hinsicht bleibt deshalb die Frage: *Hauptschule – Schulart ohne Zukunft?* weiterhin bestehen. Dabei handelt es sich um eine *bildungspolitische* Frage, bei deren Beantwortung nicht zuletzt auch die *parteilpolitische* Zugehörigkeit eine Rolle spielt. Meines Erachtens hat *Kirche* hier kein allgemeines Mandat, das sie befähigen oder berechtigen könnte, für oder gegen die Hauptschule als Schulart einzustehen. Die *Einrichtung von Hauptschulen in evangelischer Trägerschaft* kann heute, angesichts des umstrittenen Charakters dieser Schulart, *auf der Schulsystemebene keine angemessene Begründung* finden. Eine Hauptschule in evangelischer Trägerschaft sollte deshalb von vornherein kein Votum für oder gegen eine Schulart sein. Sie sollte sich vielmehr als Schule für eine bestimmte *Schülerschaft* verstehen. Denn weithin unabhängig von der Schulartenfrage stellt sich die Aufgabe, wie der – wie im einzelnen auch immer zu beschreibenden – besonderen und besonders belasteten Schülerschaft der heutigen Hauptschule ein angemessenes Bildungsangebot gemacht werden kann.

Die *schulpädagogischen* Antworten, die auch als „innere Schulreform“ bezeichnet werden, zeigen, daß Hauptschulen in der Situation großer Belastung ein beachtliches Handlungspotential entwickelt ha-

ben. Aus den 70er und 80er Jahren liegen zahlreiche Berichte von Schulen vor, die den Reformweg einzelner Lehrerinnen und Lehrer, von Lehrerteams oder auch ganzer Schulen dokumentieren. Die gemeinsame Ausrichtung der im einzelnen sehr unterschiedlichen Reformschritte läßt sich insgesamt am ehesten als *reformpädagogisches Schulprofil* beschreiben⁹. Schule wird nicht mehr allein vom Unterricht her verstanden und als Unterrichtsanstalt ausgelegt. Statt dessen geht es um die Schule als Lebensraum und als Stätte der Erfahrung, in praktischer, sozialer und ästhetischer Hinsicht¹⁰.

Exemplarisch für solche Ansätze, Schule bewußt als Lebensraum zu gestalten, kann auf das von der Akademie für Bildungsreform gemeinsam mit der Robert Bosch Stiftung durchgeführte Projekt „Praktisches Lernen im allgemeinbildenden Schulwesen“ verwiesen werden. Bei diesem Projekt geht es nicht nur um die Hauptschule, sondern um das Bildungswesen insgesamt. Von Anfang an aber haben Hauptschulen in entscheidender Weise zur Entwicklung des Praktischen Lernens beigetragen.

Den Ausgangspunkt dieses Projektes bildete nicht so sehr ein theoretisch bestimmter Begriff der Praxis oder des Lernens. Entscheidend war vielmehr die Wahrnehmung einer Einseitigkeit, unter der die Schule, wenn auch nicht sie allein, heute weithin zu leiden hat. Gemeint ist das Fehlen von praktischen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche – das Anwachsen von Erfahrungen aus zweiter und dritter Hand auf Kosten eigener Begegnung und Auseinandersetzung mit einer Wirklichkeit, die noch nicht oder doch nur wenig zu Lehrzwecken oder für die mediale Präsentation präpariert ist. – In der Zusammenar-

beit mit Schulen erwiesen sich vor allem vier Bereiche als Schwerpunkte Praktischen Lernens: handwerkliches und technisches Arbeiten oder Herstellen, ästhetisches Gestalten, soziales Helfen und forschendes Erkunden¹¹.

Als ein zentrales schultheoretisches Ergebnis dieses Projektes, das wohl auf die pädagogische Gestaltung von Schule insgesamt übertragen werden kann, sind zwei Merkmale gelingender Reform zu nennen¹²: Zum einen fällt auf, daß das gemeinsame reformpädagogische Profil seine Konkretion an den einzelnen Schulen nur in einer je individuellen Gestalt finden kann. Schule als Lebensraum läßt sich zwar auch an Hand theoretischer Merkmale beschreiben, muß aber zugleich als erst im Reformprozeß selbst auszufüllende Bestimmung verstanden werden. Die Handlungsautonomie der einzelnen Schule stellt dafür eine entscheidende Voraussetzung dar.

Dies schließt ein zweites Merkmal bereits ein: Schule als Lebensraum ist in hohem Maße auf die Nutzung lokaler und regionaler Ressourcen angewiesen. Sie muß, anders als der herkömmliche Fachunterricht mit seinen verallgemeinerbaren Strukturen, ein Schulkonzept ausbilden, das auf die örtlichen Herausforderungen und Möglichkeiten abgestimmt ist. So läßt sich beispielsweise ein Mathematiklehrplan wohl weithin unabhängig von den örtlichen Gegebenheiten konzipieren und läßt sich im Fachunterricht auch durchführen. Bei reformpädagogischen Vorhaben aber stellen sich andere Fragen: Ob in der Nähe der Schule zum Beispiel ein Altersheim steht, mit dem die Schule kooperieren kann, ob sich die Möglichkeit für ein schulisches Kulturzentrum bietet, ob die Schule Landwirtschaft betreiben soll, weil die Kinder und Jugendlichen sonst keinen

Zugang zu solchen Tätigkeiten haben – all dies läßt sich überhaupt nur vor Ort oder in der Region entscheiden.

An diesem Punkt, wie Schule für die Schülerschaft der Hauptschule gestaltet werden kann, sehe ich sowohl eine besondere Aufgabe als auch eine besondere Chance für eine Schule in evangelischer Trägerschaft. Dies zeigt auch ein Reformansatz der katholischen Schulen: So ist der auf katholischer Seite entwickelte Marchtaler Plan¹³ in reformpädagogischer Hinsicht vorbildlich. Hier wird ein Schulkonzept vorgestellt, das weit in Richtung einer pädagogisch als Lebensraum ausgestalteten Schule geht und das auch das staatliche Schulwesen anregen kann.

1.2 Aufgaben und Ziele der Hauptschulentwicklung

Aus der Situationsbeschreibung, wie sie im letzten Abschnitt versucht wurde, ergeben sich nun Aufgaben und Ziele für die weitere Entwicklung der Hauptschule. Dabei ist stets zu bedenken, daß sich diese Aufgaben und Ziele zwar auch auf die Hauptschule als *Schulart* beziehen, daß sie aber viel mehr noch die *einzelnen Schulen* in ihrer jeweiligen Entwicklung betreffen.

Ich fasse meine Überlegungen in fünf Punkten zusammen:

Hauptschule in evangelischer Trägerschaft muß heute

- Schule für die besondere Schülerschaft der Hauptschule sein. Sie muß sich als *Jugendschule* verstehen, die den Schülerinnen und Schülern als Jugendlichen gerecht werden will.
- Schule mit reformpädagogischem Profil sein, wie es oben am Beispiel des Praktischen Lernens beschrieben wurde. Sie muß sich als *Reformschule* verstehen.

- Schule mit eigenem Profil sein, die sich auf die spezifischen Herausforderungen vor Ort einläßt und die Ressourcen einer Region zu nutzen weiß. Sie muß sich als *profilierter Schule in der Region* verstehen.
- Schule für interkulturelles Lernen und des Miteinanders von ausländischen und deutschen Kindern und Jugendlichen sein. Sie muß sich als *Schule der Kulturbegegnung* verstehen.
- Schule sein, die sich nicht als Sackgasse erweist, sondern die möglichst vielen Schülern einen qualifizierten Abschluß vermittelt sowie Anschlüsse zu weiteren (Aus-)Bildungsgängen erschließt. Sie muß als *vertikal durchlässige Schule* angelegt sein.

2. Aufgaben evangelischer Schulen heute

In diesem Abschnitt gehe ich so vor, daß ich die Aufgaben evangelischer Schulen heute unter vier Aspekten thematisiere und die allgemeine, auf alle Schularten bezogene Aufgabenbestimmung dann jeweils im Blick auf die Hauptschule zuspitze. Die ersten drei Aspekte betreffen verschiedene Funktionen, die von evangelischen Schulen übernommen werden (können), der vierte Aspekt die innere Gestaltung sowie das Bildungsverständnis.

2.1 Die sozialetisch-politische Aufgabe: Trägerpluralismus im Schulwesen

Nach heutigem Verständnis nehmen Schulen in evangelischer Trägerschaft im Blick auf das Schul- und Erziehungswesen eine freiheitliche Aufgabe wahr. Durch ihre Existenz sorgen sie dafür, daß schulische Bildung und Erziehung nicht zu einem Monopol des Staates werden. Neben den staatlichen Schulen gewährleisten sie ein Angebot, durch das der demokratisch

erforderliche Pluralismus im Schulwesen Wirklichkeit werden kann¹⁴.

Ein solcher Pluralismus ist vom Grundgesetz her (Art. 7) gewollt. In Abs. 4 heißt es dort: „Das Recht zur Errichtung von privaten Schulen wird gewährleistet.“ Dies ist nicht lediglich als ein für Minderheiten zugestandenes Schutzrecht anzusehen, sondern als eine Bejahung von Schul- und Trägerpluralismus, als Realisierung von Demokratie. Wenn sich die entsprechenden Schulen heute nicht als „private“, sondern als „freie“ Schulen bezeichnen, dann soll damit der im Grundgesetz intendierte freiheitliche Sinn nicht-staatlicher Schulen auch in der (Selbst-)Bezeichnung zum Ausdruck gebracht werden. Wird diese politisch-rechtliche Begründung Freier Schulen ernst genommen, so ergibt sich, daß sich das pluralistische Angebot nicht etwa auf das Gymnasium begrenzen darf.

Vielmehr ist zu erwägen, ob nicht gerade in solchen Bereichen des Schulwesens, in denen die Eltern im Blick auf das staatliche Schulwesen keinerlei Wahl haben, eine besondere Notwendigkeit für Freie Schulen besteht. Im Unterschied besonders zum Gymnasium, bei dem die Eltern häufig schon zwischen verschiedenen staatlichen Schulen wählen können, gibt es bei der Hauptschule in der Regel keine ähnliche Wahlmöglichkeit. Hier müssen die Kinder diejenige Schule besuchen, zu deren Einzugsbereich sie vom Wohnsitz her gehören.

So erwächst aus dem Argument des Schulpluralismus eine besondere Verpflichtung für evangelische Träger, sich auch im Hauptschulbereich zu engagieren. Denn hier muß sich eine pluralistische Trägerschaft erst noch bewähren, und hier steht das Elternrecht in besonderem Maße auf dem Spiel.

2.2 Die reform-pädagogische Aufgabe: Anregungen für gute Schule

Zu den Grundaufgaben, die Freie Schulen immer wieder in produktiver Weise wahrgenommen haben, gehört ihre Anregungsfunktion für staatliche Schulen. Viele schulpädagogische Ideen und neue Entwicklungen sind entweder von Freien Schulen entwickelt worden oder doch mit von diesen ausgegangen. Auch insofern können diese Schulen, gerade indem sie sich auf besondere Wege begeben, doch auf das Schulwesen insgesamt zurückwirken. Soweit Freie Schulen diese Aufgabe wahrnehmen, entziehen sie sich nicht – wie manchmal gegen solche Schulen eingewandt wird – der Gesamtverantwortung für Bildung und Erziehung, sondern nehmen diese Verantwortung in der ihnen eigenen Weise wahr.

Schulentwicklungsfragen sind in den letzten Jahren verstärkt im Blick auf die „gute Schule“ geführt worden. Leitend ist die Frage, was die Qualität von Schulen ausmacht, wie diese Qualität erreicht, gesteigert, gesichert werden kann. Mit Recht ist gefordert worden¹⁵, daß der Beitrag der Freien Schulen bei der Frage nach der „guten Schule“ auch für die pädagogische Theoriebildung stärker berücksichtigt werden muß. Eine solche Berücksichtigung setzt freilich voraus, daß Freie Schulen sich in fortgesetzter Weise um ihr schulreformerisches Potential bemühen und daß sie die ihnen mögliche Anregungsfunktion in bewußtem Austausch und in gezielter Kooperation mit staatlichen Schulen ausüben.

Für den Hauptschulbereich würde dies bedeuten, daß eine Schule in evangelischer Trägerschaft sich in dem Rahmen, der mit den oben beschriebenen Aufgaben und Zielen gesteckt ist, profilieren muß. Gewiß

werden dabei nicht alle Reformataufgaben gleichermaßen und mit gleicher Intensität aufgenommen werden können. Eine Hauptschule in evangelischer Trägerschaft sollte sich jedoch in *einem* der Aufgaben- und Zielbereiche engagieren, wobei sich die Entscheidung für ein bestimmtes Profil u. a. von der möglichen Anregungswirkung leiten lassen sollte.

2.3 Die diakonisch-sozialpädagogische Aufgabe: Schule für besonders belastete Kinder und Jugendliche

Es liegt in der ganzen Tradition evangelischer Schulen, angefangen bei den Armenschulen von August Hermann Francke über Johann Heinrich Pestalozzi schon im 18. Jahrhundert bis hin zu den Rettungsanstalten von Johann Hinrich Wichern im 19. Jahrhundert¹⁶, daß diese Schulen sich besonders belasteten Kindern und Jugendlichen zugewandt haben. In der heutigen Situation findet diese Tradition wohl vor allem im Sonderschulbereich sowie bei der Heimerziehung ihre Fortsetzung.

Nachdem die moderne pädagogische Psychologie eine Intelligenz- und Begabungstheoretische Ableitung des in Deutschland weithin üblichen dreigliedrigen Schulwesens nicht mehr zuläßt, wird die Schülerschaft der Hauptschule heute vielfach als eine Gruppe besonders belasteter Kinder und Jugendlicher angesehen. Die Belastungen sind dabei von äußerst vielfältiger Natur, führen aber alle zu den Schulschwierigkeiten, die für Hauptschüler und Hauptschülerinnen kennzeichnend sind.

Eine eigens zu nennende, weil noch zusätzlich belastete Untergruppe stellen diejenigen Hauptschüler dar, die diese Schule ohne einen formell ausgewiesenen Ab-

schluß verlassen. Auf sie wird sich die diakonische Verantwortung in gesteigertem Maße beziehen müssen, was erneut die Bedeutung der oben aufgeworfenen Frage nach der vertikalen Durchlässigkeit und nach den Anschlußmöglichkeiten für Absolventen der Hauptschule unterstreicht.

2.4 Die dreifache Bildungsaufgabe im Schnittpunkt von Theologie und Pädagogik: Schule des Christentums – Schule der Integration und der Ökumene – Schule der Ethik und der Demokratie

Auch die sozialetische, die pädagogische und die diakonische Aufgabenbestimmung stehen im Schnittpunkt von Pädagogik und Theologie. Wenn in diesem letzten Abschnitt die theologischen Bezüge noch einmal eigens hervorgehoben werden, so geschieht dies im Sinne einer Reflexion auf die mit dem christlichen Glauben und der Kirche verbundenen Bildungsfragen. Über die politisch-ethischen, reformpädagogischen und sozialpädagogisch-diakonischen Funktionen evangelischer Schulen hinaus muß in diesen Schulen selbst ein Bildungsverständnis wirksam werden, das diese nach außen gerichteten Funktionen nach innen hin und von innen her begründet.

a) Nach weithin geteiltem Verständnis kann es heute nicht um eine Rückkehr zur alten Konfessionsschule gehen. Die Zeiten eines nach Konfessions- oder Religionszugehörigkeit getrennten Schulsystems sind vorbei, und im Interesse eines demokratischen Pluralismus *sollen* sie auch vorbei sein. Die staatliche Schule, die einen christlichen Religionsunterricht ermöglicht oder jedenfalls zuläßt, wird auch von den Kirchen als Grundmodell anerkannt. Als notwendig und legitim kann

jedoch die Frage gelten, wie eine auch über den Religionsunterricht hinaus im evangelischen Sinne gestaltete Schule aussehen soll. In einer solchen Schule ist exemplarisch zu zeigen, wie *Bildung und Christentum* zueinander stehen.

In dieser Frage gibt es derzeit allerdings wenig Konsens. Kontroverse Positionen bestimmen das Bild¹⁷. Wie u. a. an den bewußt nicht in *kirchlicher*, sondern in „freier“ evangelischer oder christlicher Trägerschaft vollzogenen Schulgründungen abzulesen ist, wird heute wieder um die evangelische Schule gestritten. Letztlich entscheidend ist dabei die Frage des Kirchenverständnisses: Soll Kirche sich als *Volkskirche* verstehen und eine möglichst große Zahl derer, die sich selbst zu Kirche und evangelischem Christentum rechnen, integrieren, oder soll sie eine deutlich abgrenzbare Gestalt als *gesinnungseinigige Gemeinschaft* (Dörpfeld) mit möglichst klar festgesetzten Maßstäben für Glaube und Handeln anstreben?

Die Aufgabe einer Schule in *kirchlicher* oder *kirchlich gestützter* Trägerschaft wird es in dieser Streitsituation wohl sein müssen, mit überzeugenden Integrationsmodellen die Möglichkeit erkennbar christlicher Schule in volksgemeinlich verstandener Trägerschaft zur Darstellung zu bringen. Für dieses Ziel einer erkennbar christlichen Schule, die nicht um den Preis volksgemeinlich ausgeschlossener Gesinnungseinheit erkaufte wird, steht die Bezeichnung *Schule des Christentums*. Gemeint ist eine Schule, in der das Christentum in deutlich „sichtbarer“ Weise präsent ist, und zwar sowohl personal als auch institutionell und inhaltlich.

Was dies im einzelnen bedeutet, kann hier nicht ausgeführt werden. Wichtig ist mir jedoch der Hinweis, daß die von manchen

früheren Vertretern des evangelischen Erziehungsdenkens als zureichend, ja, sogar als einzig angemessen angesehene Repräsentation des Christentums in der Schule allein durch die Person des Lehrers die Eigenbedeutung der institutionellen und curricularen Dimension offenbar unterschätzt hat. Neue Versuche, die „religiöse Dimension“ auch im Fachunterricht „wahrzunehmen“ und das Schulleben und die Schulverfassung bewußt zu gestalten¹⁸, sind ausdrücklich zu begrüßen.

b) Die Integrationsaufgabe erschöpft sich heute nicht im innerkirchlichen Bereich. Mit der Volksgemeinschaft allein ist noch keine ausreichende Integrationsformel gewonnen. Andere Aufgaben im Blick auf Ökumene sowie die Begegnung der Kulturen und Religionen sind damit noch gar nicht angesprochen.

Die interkulturellen und interreligiösen Herausforderungen stellen sich dabei nicht nur in der Gesellschaft im allgemeinen, sondern sie begegnen – angesichts der oben genannten Zusammensetzung der Schülerschaft – ganz besonders in der Hauptschule.

Eine Schule in evangelischer Trägerschaft, die sich auch dem staatlichen Schulwesen im Sinne der gemeinsam mit diesem wahrgenommenen Gesamtverantwortung für die junge Generation verpflichtet weiß, wird sich dieser Herausforderung nicht entziehen können. Im Sinne einer solchen Gesamtverantwortung ist es nicht zu vertreten, wenn Schulen in christlicher (evangelikaler oder katholischer) Trägerschaft die Aufnahme in die Schule von einer – wie offen auch immer definierten – Zugehörigkeit zum Christentum abhängig machen. Auf diese Weise wird nicht nur eine zum Teil sehr schwierige Aufgabe allein der staatlichen Schule zu-

geschoben, sondern wird diese Aufgabe durch den Abzug weiterer deutscher Jugendlicher tatsächlich noch weiter erschwert.

Eine Schule des Christentums muß deshalb eine *Schule der Ökumene* und der *Integration* sein, und zwar auch im interkulturellen und interreligiösen Sinne. Die Aufnahme etwa islamischer Kinder in Schulen evangelischer Trägerschaft stellt dazu freilich nur die Voraussetzung dar. Solange beispielsweise die Teilnahme am evangelischen oder christlichen Religionsunterricht für alle Schüler einer evangelischen Schule verpflichtend ist, ja, solange nur ein solcher Religionsunterricht existiert, kann von Integration in interreligiöser Hinsicht kaum gesprochen werden.

Wie eine solche Schule der Ökumene und der Integration in evangelischer Trägerschaft aussehen könnte, stellt eine eigene Entwicklungsaufgabe dar. Vorbilder dafür sind noch kaum vorhanden. Als ein interessantes Modell, das sowohl auf die Ausbildung christlicher und islamischer *Identität* als auch auf die institutionalisierte *Begegnung der Religionen* zielt, wird gegenwärtig eine Schule in den Niederlanden angesehen¹⁹. Bei dieser Schule in Freier Trägerschaft wird neben dem christlichen ein islamischer Religionsunterricht angeboten und begegnen sich darüber hinaus die Angehörigen beider Religionen in einem zusätzlich erteilten gemeinsamen Religionsunterricht.

Auch wenn damit nur eine mögliche Richtung angezeigt ist, macht dieses Modell bereits deutlich, daß auch die Integration sowohl in personaler als auch in institutioneller und inhaltlich-curricularer Hinsicht verankert werden muß.

c) Nur noch in knapper Form will ich auf den ethischen Problembereich im Zusam-

menhang der Erneuerung des Bildungsverständnisses hinweisen. Sowohl in der Allgemeinen Pädagogik als auch im Bereich des evangelischen Bildungsdenkens wird das Bildungsverständnis heute vor allem im ethischen Horizont bestimmt – an Hand von Schlüsselthemen oder Schlüsselproblemen, in denen sich die Herausforderungen des Lebens und des Überlebens in Gegenwart und Zukunft konkretisieren²⁰.

Als zusammenfassende Zielbestimmungen stehen dafür das „Leben in der einen Welt“, das „Leben in Frieden“, das „Leben in der Demokratie“ und das „Leben im Wandel der Werte“. Nicht zuletzt erneuert sich darin die von Martin Luther in seinen sogenannten Schulschriften vertretene Ausrichtung an *pax et iustitia*, denen die Schule dienen soll.

Wenn ich hier von einer *Schule der Ethik und der Demokratie* spreche, so ist auch dies nicht nur in curricular-inhaltlichem Sinne gemeint. Wie verschiedene Schulversuche sowie schultheoretische Analysen der letzten Jahre und Jahrzehnte gezeigt haben, ist demokratische Erziehung nur als „Lebensform“ (von Hentig) möglich, so daß auch hier neben den Inhalten die institutionelle und die personale Dimension von Schule mitbedacht werden muß. Beispielsweise gehört dazu eine Beteiligung von Eltern und Schülerinnen und Schülern, die über die sonst üblichen – in ihrer Kompetenzverteilung sehr begrenzten – Formen der Mitverwaltung hinausgeht, zugunsten echter Mitverantwortung, Mitentscheidung und Mitgestaltung.

3. Acht Aufgaben für eine Hauptschule in evangelischer Trägerschaft heute

Aus dem Gesagten ergeben sich zusammenfassend acht Aufgaben, die hier – um

der besseren Überschaubarkeit willen – noch einmal aufgeführt werden sollen.

Hauptschule in evangelischer Trägerschaft erreicht ihr Ziel heute als

- Jugendschule
- Reformschule
- profilierte Schule in der Region
- Schule der Kulturbegegnung
- vertikal durchlässige Schule
- Schule des Christentums
- Schule der Ökumene und der Integration
- Schule der Ethik und der Demokratie.

Anmerkungen

- ¹ Der Beitrag geht zurück auf ein Votum für eine Planungsgruppe der Evangelischen Schulstiftung in Bayern. Im folgenden habe ich den Vortragsstil im wesentlichen beibehalten. Literaturhinweise wurden nur dort hinzugefügt, wo unmittelbare Bezüge es erforderlich machen.
- ² Zitiert nach H.-J. Ipfling/U. Lorenz (Hg.): Die Hauptschule. Materialien – Entwicklungen – Konzepte. Ein Arbeits- und Studienbuch. Bad Heilbrunn/Obb. S. 37.
- ³ Ebd. S. 43.
- ⁴ Vgl. etwa Akademie für Bildungsreform/Robert Bosch Stiftung (Hg.): Praktisches Lernen. Ergebnisse und Empfehlungen. Ein Memorandum. Weinheim/Basel 1993.
- ⁵ Soweit mir bekannt, haben diese Maßnahmen in der wissenschaftlichen Literatur noch keinen Niederschlag gefunden. Über die baden-württembergische Schulpolitik informiert laufend die vom dortigen Kultusministerium herausgegebene Zeitschrift „schulintern“.
- ⁶ Zu diesem Begriff vgl. C. Solzbacher/H.-W. Wollersheim: Hauptschule '89 – Auf den Trümmern der Reform. Probleme und Perspektiven. Bad Heilbrunn/Obb. 1989, S. 128 f.
- ⁷ Darauf verweisen besonders die im „Jahrbuch der Schulentwicklung“ regelmäßig veröffentlichten Umfragen bei den Eltern.
- ⁸ Vgl. den Überblick bei Solzbacher/Wollersheim a.a.O., S. 26 ff.
- ⁹ S. dazu A. Flitner: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vor-

lesungen. Mit einem Beitrag von D. Knab. München/Zürich 1992.

- ¹⁰ Zu der von H. von Hentig geprägten Formel „Schule als Erfahrungsraum“ vgl. F. Schweitzer: Lebensraum Schule – Erziehung in evangelischer Sicht. In: Birkacher Beiträge zu einer evangelischen Pädagogik 7 (1989), 41–47.
- ¹¹ Ich stütze mich vor allem auf folgende Darstellungen: P. Fauser u. a.: Praktisches Lernen und Schulreform. Eine Projektbeschreibung. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 729–748; Projektgruppe Praktisches Lernen. Eine Übersicht. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988), S. 749–760. Zum Religionsunterricht vgl. F. Schweitzer: Praktisches Lernen – Aufgabe und Möglichkeit der Hauptschule und des Religionsunterrichts. In: Entwurf 3/1991, 73. 76–78.
- ¹² Vgl. dazu neben der in Anmerkung 11 genannten Literatur P. Fauser: Pädagogische Freiheit in Schule und Recht. Weinheim/Basel 1986.
- ¹³ Erziehungs- und Bildungsplan für die Katholischen Freien Grund- und Hauptschulen in der Diözese Rottenburg/Stuttgart. Bd. 1: Grundlagen, Hg. vom Bischöflichen Schulamt der Diözese Rottenburg/Stuttgart. Rottenburg²1990; Bd. 2: Die Vernetzten Unterrichtseinheiten. 1990; Reflexionen zum Marchtaler Plan. Hg. von D. Weber. Rottenburg 1992.
- ¹⁴ So etwa, unter Berufung auf P. Häberle (Erziehungsziele und Orientierungswerte im Verfassungsstaat. Freiburg/München 1981), K. E. Nipkow: Der Beitrag der Kirchen zum Erziehungsauftrag in der gegenwärtigen bildungspolitischen Situation. In: Lehren und Lernen 1986, H. 6, 1–23.
- ¹⁵ K. H. Potthast: Was ist eine gute Schule? Anmerkungen zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion aus der Sicht Freier Schulen. In: R. Preul u. a. (Hg.): Bildung – Glaube – Aufklärung. Zur Wiedergewinnung des Bildungsbegriffs in Pädagogik und Theologie. Gütersloh 1989, S. 352–362.
- ¹⁶ Dazu vom Vf.: Die Religion des Kindes. Zur Problemgeschichte einer religionspädagogischen Grundfrage. Gütersloh 1992.
- ¹⁷ Einen Versuch der Zusammenschau bietet K. E. Nipkow: Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft. Gütersloh 1990, S. 496 ff., wobei er zwischen einer übergreifenden Einheit („Das allgemeine Proprium: die Sache des Evangeliums im Lebens- und Lernzusam-

menhang", S. 524 ff.) und einer pluralen Entfaltung („Das besondere Proprium: geschichtliche Konkretionen in evangelischer Freiheit“, S. 528 ff.) unterscheidet. Zur weiteren Diskussion s. H. B. Kaufmann: Die Christen und die Schule in staatlicher und in freier Trägerschaft. Neukirchen-Vluyn 1989; H. J. Abromeit: Im Streit um die gute Schule. Der Beitrag der Christen. Neukirchen-Vluyn 1991.

¹⁸ Vgl. J. Bohne in Verb. mit G. Adam, R. Baron, G. Kieffer (Hg.): Die religiöse Dimension wahrnehmen. Unterrichtsbeispiele und Reflexionen aus der Projektarbeit des Ev. Schulbundes in Bayern. Münster 1992.

¹⁹ Eine Beschreibung geben D. Fischer/C. Scheilke/P. Schreiner: Porträt der Juliana-van-Stolberg-Schule. Eine Schule für muslimische und christliche Kinder. In: Pädagogik 1993, H. 5, 34–43.

²⁰ W. Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim/Basel 1985; Comenius-Institut (Klaus Goßmann) (Hg.): Reformziel Grundbildung. Ansätze zu einem neuen Bildungsverständnis der gymnasialen Oberstufe (2). Münster 1986; Nipkow: Bildung, a.a.O., S. 25 ff.

Seit zwei Jahren wird im Rahmen des evangelischen Schulwesens in Bayern ein Fortbildungsmodell erprobt, das als „Werkstatt für eine pädagogische Kultur der Schule“ gelten kann. Dr. Uta Hallwirth, Fortbildungsreferentin der Evangelischen Schulstiftung in Bayern, berichtet über erste Erfahrungen und stellt Zusammenhänge her.