



# SCHULHEFT

3

Ein viermal im Jahr erscheinendes Periodikum für  
Lehrer, Eltern und Schüler

Das SCHULHEFT konnte mit den bisherigen Nummern zur kritischen Meinungsbildung seinen Beitrag leisten. Vor allem Lehrer haben zunehmend die Möglichkeit genützt, ohne parteipolitische Rücksichtnahme sowohl aus theoretischer als auch praktischer Sicht über ihre Probleme zu berichten. Mit Hilfe unserer Leser wird das SCHULHEFT danach trachten, der bildungspolitischen Diskussion neue Impulse zu geben. Je mehr es in Zukunft gelingt, auch Eltern und Schüler für die Mitarbeit zu gewinnen, desto eher läßt sich das Ziel der Redakteure und Herausgeber erreichen: nämlich Hilfe und Service für die mit Erziehung Befassten zu sein.

JUGEND UND VOLK WIEN MÜNCHEN

Die SCHULHEFTE kosten im Abonnement S 170,- (4 Nummern); einzeln S 68,-.

Die Herausgeber der SCHULHEFTE sind Uwe Bolius, Fritz Endl, Peter Gstettner, Norbert Kutalek, Ursula Pasterk, Bernhard Rathmayr und Peter Seidl.

Diese Nummer wurde redigiert von Reinhard Dumser, Bernhard Rathmayr und Peter Seidl.

Abonnements gelten automatisch als verlängert, wenn nicht bis zum Oktober des laufenden Jahres eine Abbestellung für das kommende Jahr erfolgt.

ISBN 3-7141-5707-7 Jugend und Volk Wien

ISBN 3-8113-5707-7 Jugend und Volk München

Graphische Gestaltung: Bruno Wegscheider

Alle Rechte vorbehalten: Eigentümer, Herausgeber und Verleger: Jugend und Volk Verlagsges. m. b. H., 1014 Wien, Tiefer Graben 7-9. – Für den Inhalt verantwortlich: Bernhard Rathmayr, Innsbrucker Straße 7, 6071 Aldrans. 4176-77/1/30

Druck: Gutenberg, 2700 Wiener Neustadt, Wiener Straße 66.

# inhalt

Einleitung ..... 5

## beschreibungen/analysen

Hadwig Seidl <i>Beschränkte Möglichkeiten</i> .....	11
Kommunikationsstrukturen zwischen Elternhaus und Schule	
<i>Der Gesetzestext ist willig, aber</i> .....	22
Theo Öhlinger <i>Schule, Demokratie und Recht</i> .....	28
Christiane Sejkora und Traudl Mayr <i>Elternsprechstunde</i> .....	35
<i>Wo anfangen mit der Elternarbeit?</i> .....	39

## initiativen

Reinhard und Grete Dumser <i>Experiment Elternarbeit</i> .....	43
Ilse Maier <i>Eine Reihe von Wundern</i> .....	44
Christian Lechner <i>Einigkeit macht stark</i> .....	51
Anton Brandner <i>Als ob für die Eltern die Schule wichtiger ist</i> .....	55
Die Auswirkungen schulischer Arbeitsbedingungen auf die Beziehungen 15jähriger AHIS-Schülerinnen zu ihren Eltern	
Projektgruppe Kinderbeaufsichtigung – Vorschulexperiment <i>Kindergarten – Elternschule</i> .....	59
Die Beschreibung einer Initiative	

## **kontroverse**

- Anton Pelinka  
*Mitbestimmung der Eltern* ..... 63  
Chancen und Gefahren
- Peter Klein  
*Pelinkas Mitbestimmungstheorie* ..... 70  
Gefahren und Chancen

## **ausland**

- Jutta Goemans  
*Es tat mir leid, daß ich kein Kind mehr war* ..... 74  
Erfahrungen einer Österreicherin mit dem niederländischen  
Schulsystem
- Hadwig und Peter Seidl  
*Elterninitiativen in der BRD* ..... 87  
Literaturreport
- Günther Andergassen und Walter Gufler  
*Elternmitbestimmung in Italien* ..... 99  
Voraussetzungen, rechtliche Grundlagen und Beispiele aus der  
Praxis

## **meldungen/kommentare**

- Eltern* ..... 107  
Kinderfreunde fordern: Eltern in die Lehrplankommissionen  
Neues Elternrecht in Nordrhein-Westfalen  
Elternvereine: zu wenig Courage
- Noten* ..... 110  
Fördern Noten den Lerneifer der Schüler?  
Objektive Aufsatzbeurteilung: ein unerreichbares Ziel  
Noten im Kreuzfeuer
- Kindergarten* ..... 114  
Innsbrucker Kindergärten: Mittags nie!
- Schulreform* ..... 116  
Echte Gesamtschule  
5-Tage-Schule: „Mehrere Höhepunkte“  
Konservative Front gegen Grattisschulbücher

## *Einleitung*

Die Schulreformer haben die Eltern entdeckt. Die wirkliche Veränderung der Schule sei nur zu erreichen, wenn die Eltern sich solidarisch für sie stark machen.

Grund für diese späte Entdeckung ist eine nüchterne Einsicht: die Hoffnungen auf die Reformaktivitäten progressiver Regierungen, die zu Beginn der 70er Jahre durch vielversprechende Bildungsprogramme und Schulversuche wachgerufen worden sind, gingen weit über das Maß dessen hinaus, was in den 80er Jahren vielleicht realisiert wird. In Anbetracht der wirtschaftlichen Schwierigkeiten wird deutlich, daß auch sozialdemokratische Regierungen mit dem Einsatz der staatlichen Mittel der Planung und der Verwaltung nicht das einhalten können, was ihre derzeitigen Funktionsträger vor Jahren versprochen haben: eine grundlegende Reform des Bildungssystems in Richtung auf Chancengleichheit aller Schüler, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft.

Stehen wir am Anfang einer neuen Reformmode, die sich nunmehr von einem aktiven Engagement der Eltern das erwartet, was die staatlichen Reformbemühungen nicht zu leisten imstande waren? Oder handelt es sich nur um die Einsicht, daß man bisher auf einen entscheidenden Aspekt jeder Bildungsreform vergessen hatte: daß nämlich eine solche Reform über die Köpfe der direkt Beteiligten hinweg nicht möglich ist?

Wenn die SCHULHEFTE das Thema „Elternrecht/Elternsorgen“ mit dieser Nummer aufgreifen, dann ist es jedenfalls diese Einsicht, die dafür den Grund liefert. Schulreform kann ohne Beteiligung der Eltern nicht funktionieren. Das heißt aber nicht gleichzeitig, daß wir uns von der Beteiligung der Eltern als solcher schon jenen Zaubereffekt erwarten, der enttäuschte

Reformhoffnungen jedenfalls erfüllen muß. Daß sich bisher am Bildungssystem so wenig geändert hat, ist ja gerade darauf zurückzuführen, daß seine traditionellen Strukturen durch Vertreter jener gesellschaftlichen Interessengruppen, die von ihnen profitieren, erfolgreich verteidigt werden konnten. Und im Rahmen dieser Interessengruppen geschah und geschieht eben auch „Elternarbeit“, die auf die Verhinderung von Reformen gerichtet ist.

Wird der Ausbau der Elternmitbestimmung dazu führen, die Privilegienstruktur des Schulwesens in Frage zu stellen, und die Selektionsfunktion der Schule zurückdrängen? Diese Frage kann nicht ohne weiteres mit ja beantwortet werden. Schließlich muß man damit rechnen, daß im Rahmen der neuen Mitbestimmungsrechte zunächst sich eher jene Eltern durchsetzen können, die selbst aus besseren sozialen Verhältnissen stammen. Ist zu erwarten, daß die mitbestimmenden Eltern ihre Funktion im Interesse aller Kinder einer Schule – und nicht nur ihrer eigenen – ausüben?

Dieses SCHULHEFT beansprucht nicht mehr als einige Vorklärungen zu solchen Fragen durchzuführen. Dazu ist zuerst und vor allem ein Blick auf die tatsächlichen Verhältnisse an unseren Schulen nötig. Welche Rechte haben denn Eltern wirklich an unseren Schulen, und welche von den Rechten, die sie haben, können sie angesichts der hierarchischen Struktur der Schulverwaltung wirklich wahrnehmen? Und schließlich: welche von den Rechten, die sie wahrnehmen könn(t)en, nehmen sie auch wirklich wahr? Diesen Problemen ist der erste Teil dieses Heftes BESCHREIBUNGEN/ANALYSEN gewidmet, in den auch die Auseinandersetzung des Juristen Theo Öhlinger über die denkwürdige Vorgeschichte der Einschränkung des Elternrechts aufgenommen wurde. Für Nichtjuristen vielleicht nicht ganz leicht zu lesen, schien uns dieser

Beitrag dennoch interessant, weil er deutlich zeigt, daß unsere Schule juristisch noch in einer Weise im Staatsgefüge verankert ist, die ihren heutigen Aufgaben nicht mehr gerecht werden kann, und daß diese ihre juristische Verankerung zugleich die Verbreiterung der Entscheidungskompetenz auf der untersten Ebene, auf der Ebene der Eltern, Lehrer und Schüler also, verhindert. Leute, die Gesetze nicht nur interpretieren wollen, sondern ihre Auswirkungen auch kritisieren wollen, könnten dadurch zum Nachdenken kommen.

Der Schilderung der grundsätzlichen Situation der Eltern an unserer Schule entsprechen Berichte über INITIATIVEN. Berichte darüber, was passiert, wenn – so die ausschließliche Tendenz der Darstellungen – Lehrer versuchen aktiv mit den Eltern zusammenzuarbeiten. Auch diese Schilderungen vermitteln zwischen den Zeilen Einblick in die Lage. Noch scheint die Aktivierung der Eltern vom Engagement der Lehrer auszugehen und nicht umgekehrt. Umso erfreulicher, daß die Zusammenarbeit mit dem Lehrer von Eltern meist nach Anfangsschwierigkeiten als unerwartet sinnvoll erfahren wird oder – wie eine Schülermutter das ausdrückt – wie „eine Reihe von Wundern“ erlebt wird.

Die Frage, was nun Elternmitbestimmung für die Reform der Schule wirklich bringen wird, veranlaßte den Politologen Anton Pelinka zu einer sehr radikalen Antwort, die zugleich euphorischem Reformdenken die politische Realität, so wie der Autor sie einschätzt, entgegenstellen will: nicht die Eltern werden die Schule, sondern die Schule wird – wenn schon – die Familien verändern. Zu dieser Ansicht schien uns eine Gegenthese notwendig, um die sich Peter Klein angenommen hat. Beides zu finden unter der Rubrik KONTROVERSE. Die zentrale Frage in dieser Auseinandersetzung scheint uns zu sein, ob die Suche nach Möglichkeiten der Veränderung von starren

soziologischen Festschreibungen ganzer Bevölkerungsgruppen – etwa der Eltern als beharrendes Element in einer Gesellschaft – ausgehen darf. Müßte man nicht vielmehr danach fragen, unter welchen Bedingungen Eltern heute durch Akte der Solidarisierung und der politischen Aktivierung zu Trägern einer Reformbewegung werden können?

Der Aufbruch zu neuen Strukturen unserer Schule ist nur über eine Erweiterung unserer Denkmöglichkeiten vorstellbar. Der Blick über die Grenzen unseres Landes scheint uns deshalb ein notwendiges – und hierzulande viel zu wenig praktiziertes – Element jeder möglichen Veränderung. Unter dem Stichwort AUSLAND soll deshalb wenigstens für zwei wichtige europäische Staaten, Italien und die Bundesrepublik Deutschland, die Situation geschildert werden. Ergänzt werden diese eher allgemeinen Darstellungen durch den sehr konkreten Bericht einer Österreicherin, die es nach Holland verschlagen hat. Wenn man ihren Bericht liest, wird man neidisch und zugleich verärgert: Warum sind solche einfachen Formen der Beteiligung der Eltern an der Schule – der sie ja immerhin tageweise ihre Kinder überlassen müssen – nicht möglich? Oder ist, um nur ein Beispiel vorwegzunehmen, hierzulande einfach noch keiner auf die Idee gekommen, leseschwachen Kindern durch „Lesemütter“ zusätzliche Übungsmöglichkeiten zu verschaffen? – Dann könnte dieser Bericht die heimische Phantasie erheblich erweitern!

Schließlich wollen die MELDUNGEN und KOMMENTARE, diesmal in einer etwas veränderten Form, knappe Eindrücke über aktuelle Ereignisse, wichtige Meinungen und Entwicklungen in der Bildungslandschaft vermitteln. Die Meldungen enthalten sich dabei nicht der, bisweilen auch pointierten, Stellungnahme. Sie wollen Meinung machen, aber Gegenmeinung nicht unterdrücken. Die Aura der „Objektivität“ wäre in

einer auch in Bildungsfragen durch und durch tendenziösen Öffentlichkeit politisch naiv.

Soweit die Einleitung zu diesem Heft. Ein Beitrag im SCHULHEFT 1/77 (Thema: Lehrpläne) führte bei der letzten Herausgeberkonferenz zu lebhaften Disputen. Einige hatten sich über die Glosse „Leistungsgruppen in allen Hauptschulen“ gewundert. Nicht darüber, daß sie die Glosse nicht vor dem Erscheinen des Heftes zu Gesicht bekommen haben (so etwas kommt häufig vor), sondern darüber, daß sie über ihre eigenen Erfahrungen dort etwa folgendes zu lesen bekommen: „Es schmerzt viele SCHULHEFT-Mitarbeiter, mit ihrer langjährigen Kritik am Etikettenschwindel, durch den Hauptschulversuche als Gesamtschulversuche verkauft wurden, recht behalten zu haben.“ Nun es gibt auch SCHULHEFT-Mitarbeiter, die angesichts des Vorschlages zu einer Hauptschulreform, den Minister Sinowatz präsentiert hat, keine solche Schmerzen empfinden, obwohl sie den Etikettenschwindel, durch den Hauptschulversuche als Gesamtschulversuche verkauft wurden, immer bekämpft haben. Die Frage, ob das System der getrennten Klassenzüge in der Hauptschule besser ist als ein Leistungskurssystem, läßt sich nicht auf den einfachen Nenner bringen, daß der „rote“ Fred nun mit dem Reformgegner Taus gemeinsame Sache macht. Bei einer Herausgeberkonferenz wurden daher die Meinungsunterschiede auch innerhalb der Herausgeberkonferenz zum Ausdruck gebracht und ein produktiver Ausweg, dem dann alle zugestimmt haben, gefunden. Es wird im Herbst 1978 ein eigenes Themenheft geben, das sich ausführlich mit der Reform der Hauptschule befassen soll und vielleicht auch konstruktive Ideen für die auf diesem Sektor ins Haus stehenden Veränderungen präsentieren kann.

Hadwig Seidl

## *Beschränkte Möglichkeiten*

### *Kommunikationsstrukturen zwischen Elternhaus und Schule*

Jedes Kind hat ein Recht auf Erziehung und Unterricht. So steht es jedenfalls im Gesetzbuch.

Wenn man sich die Mühe macht und die gesetzlichen Bestimmungen genauer unter die Lupe nimmt, findet man nur selten Aussagen über die Rechte des Kindes, dafür häufig solche über die Rechte der Eltern und noch häufiger solche über die Pflichten der Eltern. Die entsprechenden Passagen im Allgemeinen Bürgerlichen Gesetzbuch beginnen mit Formeln wie: „Die Eltern haben die Verbindlichkeit . . .“; „Die Eltern haben das Recht . . .“; „Die Eltern sind berechtigt . . .“; „Es ist vorzüglich die Pflicht des Vaters . . .“.

Das Kind ist sozusagen der Gegenstand, dem gegenüber die Eltern bestimmte Rechte und Pflichten besitzen. Die Rolle der Eltern wird im Gesetzbuch (noch) nicht als die eines Anwaltes definiert, der die Rechte des Kindes zu garantieren hat und das Kind schrittweise dazu führen soll, sein Recht auf Selbstentfaltung immer mehr wahrzunehmen, bis es in seiner Mündigkeit so weit gefestigt ist, daß die elterliche Unterstützung zurücktreten kann.

Ähnlich wie das Verhältnis Eltern – Kind ist auch das Verhältnis Schule – Eltern in den österreichischen Schulgesetzen definiert. In den allgemeinen Zielformeln ist zwar noch von einem Elternrecht die Rede, etwa wenn es im § 2 des Schulorganisationsgesetzes aus dem Jahre 1962 heißt, daß die österreichische

Schule die Aufgabe hat, durch einen Unterricht, der der Entwicklungsstufe und dem Bildungsweg der Kinder zu entsprechen hat, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend *mitzuwirken*. Überall dort, wo jedoch das Verhältnis zwischen Schule und Eltern konkreter bestimmt wird, treten die Pflichten der Eltern in den Vordergrund. Etwa im Schulpflichtgesetz, in dem die Aufnahme in die Schule und das Fernbleiben vom Unterricht geregelt ist. Aber auch im Schulunterrichtsgesetz, in dem die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern definiert sind, werden im § 61 zunächst die Pflichten der Erziehungsberechtigten beschrieben, bevor Rechte der Mitbestimmung (eingengt auf wenige Bereiche) beschrieben werden. Während im Schulorganisationsgesetz noch davon die Rede ist, daß die Schule an der Erziehung mitwirken soll, wird im Schulunterrichtsgesetz das Verhältnis umgedreht, wenn es heißt: „Die Erziehungsberechtigten haben die Unterrichtsarbeit der Schule zu *unterstützen*.“

Obwohl es also ein generelles Recht des Kindes auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit und ein generelles Recht der Eltern der Schule gegenüber gibt und obwohl auf diese Rechte in Sonntagsreden immer wieder Bezug genommen wird, wird die konkrete Rollendefinition bereits in den gesetzlichen Bestimmungen folgendermaßen vorgenommen: Die Kinder sind von den Eltern abhängig und die Eltern sind von der Schule abhängig. Von einer gemeinsamen Erziehungsaufgabe des Elternhauses und der Schule, welche die Bildung der Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat und ein sinnvolles Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger verlangt (die Formulierung stammt aus der Bundesverfassung der BRD), bleibt also in der konkreten gesetzlichen Definition des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule nur mehr wenig übrig. Die Abhängigkeit der Eltern von der Schule kommt in allen

Situationen zum Vorschein, in denen Lehrer und Eltern routinemäßig in Kontakt kommen. Dem Ritual am Einschulungstag, den schriftlichen Mitteilungen über den Leistungsstand oder das Verhalten der Kinder (in Form von Eintragungen ins Schulheft, von Zeugnissen und blauen Briefen) und den Gesprächen an Elternsprechtagen bzw. bei Sprechstunden liegt eine Kommunikationsstruktur zugrunde, die es im alltäglichen Leben nur zwischen Über- und Untergeordneten gibt; Schule und Elternhaus sind nicht nur voneinander getrennte Instanzen, sondern auch Instanzen unterschiedlichen Ranges.

#### *Eltern als Empfänger des Lehrerurteils*

Häufig wird über Kommunikationsschwierigkeiten zwischen Eltern und Lehrern geklagt. Der Grund für die Defizite in der Verständigung zwischen Eltern und Lehrer liegt nicht primär in persönlichen Unfähigkeiten auf einer der beiden Seiten, sondern in dem Spannungsverhältnis zwischen den Aufgaben des Lehrers und den Erwartungen der Eltern, das durch die Leistungsauslese der Schule konstituiert wird. Wie sehr die Leistungsproblematik Struktur und Inhalt des Gesprächs zwischen den Erziehungspartnern bestimmt, ist bereits daraus zu ersehen, daß der Gesetzgeber die Forderung nach Abhaltung von Sprechtagen und Sprechstunden in jenem Absatz aufstellt, in dem von der Pflicht der Information der Eltern über die schulische Leistungsbeurteilung die Rede ist (Schulunterrichtsgesetz, § 19):

„Die Erziehungsberechtigten sind von der Beurteilung der Leistungen des Schülers durch Schulnachrichten (...) in Kenntnis zu setzen. Darüber hinaus ist den Erziehungsberechtigten an allgemeinbildenden Pflichtschulen durch zwei Sprechtage im Unterrichtsjahr, an allen anderen Schularten – ausgenommen an Berufsschulen – durch die wöchentliche Sprechstunde des einzelnen Lehrers sowie bei Bedarf durch Sprechtage Gelegenheit zu Einzelaussprachen zu geben.“

Die Funktion der Gespräche zwischen dem Lehrer und den Eltern liegt also primär in der Information der Eltern über die Schulleistungen des Kindes. Auch wenn die Leistungsinformationen in Erklärungen und Interpretationen eingebettet sind, ist bereits durch die Ausrichtung des Gesprächs auf das Thema der Schulleistungen, deren Beurteilung in der alleinigen Kompetenz der Lehrer gelegen ist, ein Verhältnis der Ungleichheit vorgegeben. Obwohl das Gespräch zwischen Erwachsenen abläuft, die das gemeinsame Anliegen der Erziehung des Kindes verbindet, besitzen die Gesprächspartner einen unterschiedlichen Status. Dem Lehrer steht als Informationsvermittler die aktive Rolle zu. Die Eltern werden in die Rolle des Zuhörers, also in eine passive Rolle, gedrängt. Durch versteckte Hinweise auf die fachliche Kompetenz des Lehrers bzw. auf die Inkompetenz der Eltern in Fragen des Unterrichts kann der Lehrer diese Rollendefinition noch unterstreichen. Die Eltern verstummen aus Angst vor dem fachlichen Nichtwissen, und manche versuchen sogar, sich durch den Besuch von Elternschulen jene Qualifikationen zu erwerben, die sie nach ihrer Auffassung für die Unterstützung ihrer Kinder bei den Hausaufgaben brauchen. Die Aneignung von pädagogischem Wissen im Schnellverfahren ist jedoch sicher nicht der geeignete Weg für den Aufbau elterlichen Selbstbewußtseins.

Durch die Einengung der Kommunikation auf das zentrale schulische Thema, die Schülerleistung und die Leistungsbeurteilung, kann sich auch keine entspannte Kontaktsituation ergeben: alltägliche Gesprächsthemen werden ausgeklammert, persönliche Äußerungen werden vermieden, emotionale Aussagen werden als Ausrutscher interpretiert. Der Lehrer verschanzte sich hinter dem Schild der vorgegebenen Objektivität der Leistungsbeurteilung. Die Eltern schützen sich durch den Rückzug in die Anonymität, aus Angst vor nachteiligen

Effekten, die Mitteilungen über die familiäre Situation auf die Schülerbewertung ausüben könnten. Es kommt zu einem gegenseitigen Abschirmungsprozeß, zu einer Beschränkung auf den Nachvollzug der formalen Verpflichtungen der gesellschaftlich vorgegebenen Rollendefinitionen. Der Lehrer gibt sich als Repräsentant der Schule, die die Aufgabe der Einschätzung der Schülerleistungen und die darauf aufbauende Zuweisung zu den Bildungs- und Berufskarrieren vorzunehmen hat. Die Eltern akzeptieren den Lehrer aufgrund seiner Funktion als Autorität, selbst dann, wenn sie über ihn als Person anders denken, als sie es in dem Gespräch über ihr Kind zum Ausdruck bringen (vgl. hierzu den Beitrag „Elternsprechstunde“ in diesem Heft).

#### *Gespräche unter Ausschluß des Betroffenen*

Bei den Gesprächen zwischen Lehrern und Eltern bleibt der Schüler in den meisten Fällen ausgeschlossen, und zwar unabhängig vom Alter und vom Typ der besuchten Schule. Die Möglichkeit der Selbstinterpretation und der Rechtfertigung der eigenen Handlungsweise wird dem Schüler in diesem Kontext nicht zugestanden. Der Ausschluß des Schülers erleichtert es den Eltern, sich mit dem Lehrer gegen ihr eigenes Kind zu solidarisieren. Statt die Rolle des Anwaltes des Kindes durchzusetzen, machen sie sich häufig zum Sprachrohr des Lehrers. In manchen Fällen geht dies sogar so weit, daß sie den Lehrer auffordern, gegen ihr Kind mit der nötigen Strenge vorzugehen und – wenn es notwendig ist – auch einmal das Erziehungsmittel der „gesunden Ohrfeige“ einzusetzen. Die Aussprache in der Lehrersprechstunde hat eine verblüffende Parallele in der Gesprächssituation des Beichtstuhls. Hier wie dort stehen die mehr oder weniger Schuldigen wartend an, bis sie eintreten können und in einem Gespräch unter vier

Augen ihr Unvermögen eingestehen und sich dem Spruch, gegen den es keine Widerrede gibt, unterwerfen. Selbst wenn das Verständnis des Priesters bzw. des Lehrers für die Situation des Betroffenen groß ist, die Frage nach der Schuld wird stets individuell gelöst. Faktoren, die nicht in der Person des Betroffenen gelegen sind, werden nicht berücksichtigt. Daß auch die individuell nicht beeinflussbare Beschaffenheit der Situation, in deren Rahmen eine Person agiert, für ihr Handeln von Bedeutung sein kann, wird in beiden Fällen nicht berücksichtigt.

Die Auslesefunktion der Schule kann dann am besten aufrechterhalten werden, wenn die Informationen über die Schule an die Eltern in dem derzeit üblichen Rahmen von Einzelgesprächen ablaufen. Was in diesen Gesprächen passiert, wird nicht transparent, daher auch nicht von den Eltern und den Lehrern hinterfragbar. Die individuelle Rückkoppelung der Leistungsinformation von der Schule an die Eltern und von den Eltern an ihre Kinder bedingt, daß die Ursachen der Leistungsdefizite in individuellen Eigenschaften des Schülers gesucht werden, wobei sich als vorrangige Gründe „Faulheit“ und „Dummheit“ anbieten. Komplexere Bedingungsfaktoren des Leistungsverhaltens, etwa solche, die in der Organisation der schulischen Lernprozesse zu suchen wären, können von vornherein gar nicht ins Zentrum von Überlegungen treten.

#### *Ist das Dilemma auflösbar?*

In dem vorgegebenen Rahmen der Gesprächssituation sind die Eltern wie auch die Lehrer mit unterschiedlichen Erwartungen konfrontiert. Der Lehrer muß sich auf der einen Seite als Berater der Eltern und Schüler präsentieren, andererseits muß er aber die Auslesefunktion der Schule und die Rolle des unparteiischen und objektiven Richters über die Schulleistun-

gen übernehmen. Diese Widersprüchlichkeit bewirkt eine Unsicherheit darüber, nach welchen Normen er sich verhalten soll. Die Eltern stehen auch in einem Dilemma. Einerseits wird von ihnen erwartet, daß sie für ihr Kind Partei ergreifen, auf der anderen Seite wird ihnen aber nicht die Gelegenheit gegeben, das zu tun.

Die Voraussetzung für die Suche nach kreativen Lösungen zur Überwindung des Kommunikationsdefizits zwischen Elternhaus und Schule ist die Bereitschaft von beiden Seiten, eine partizipatorische Kommunikation zueinander aufzubauen. Kooperation zwischen Eltern und Lehrern kann aber nur dann gelingen, wenn folgende Bedingungen gegeben sind:

- die Betroffenen müssen imstande sein, eine gewisse Distanz zu ihrer eigenen Rolle einzunehmen,
- sie müssen durch ihr Verhalten demonstrieren, daß sie die Kompetenzen des anderen anerkennen und auch zu unterstützen bereit sind,
- sie müssen die Kooperation als einen Lernprozeß bewerten, in dem die Kompetenzen für das gemeinsame Handeln erst aufgebaut werden.

Einen Anfang zur Überwindung der Apathie des Großteils der Eltern, die sich aus ihrer hoffnungslosen Lage der Schule gegenüber ergibt, kann am leichtesten der Lehrer machen. Er kann den Eltern entgegenkommen, was allerdings bedeutet, daß Gesprächsstrukturen in anderen Kontexten aufgebaut werden müssen. Offene Gesprächsstrukturen (bei Elternabenden, gemeinsamen Veranstaltungen, privaten Kontakten) werden es dem Lehrer auch ermöglichen, trotz der widersprüchlichen Erwartungen, die in seiner Berufsrolle impliziert sind, mit den Eltern zusammen die Schwierigkeiten mit den Schülern bzw. mit der Klasse zu überdenken und gemeinsame Strategien zu erörtern.

Gleichberechtigte Kommunikation verlangt jedoch gleichzeitig einen Wandel in den Denkstrukturen und im Verhaltensstil auf der Seite der Eltern. Es wird auch für sie nicht leicht sein, sich aus der Hypnose durch die Schule zu befreien, aufgrund derer sie ihr Kind als Person nur mehr unter dem Aspekt von Schulleistungen betrachten. Wenn nämlich die Eltern die Kinder andauernd unter Druck setzen, gute Leistungen in der Schule zu erbringen, werden sie sie nicht motivieren, sondern in vielen Fällen auch noch von ihnen selbst entfremden. Was die Schüler aber nötig haben, ist nicht der elterliche Druck, sondern eine Unterstützung gegen die Ansprüche der Schule.

„Umgang mit der Schule“, so betitelt Speichert sein Eltern-Handbuch zur praktischen Lösung von Problemen mit Schülern und Lehrern. Er zeigt darin eine Reihe von Möglichkeiten auf, mit Lehrern über den konkreten Schulalltag ins Gespräch zu kommen. Speichert schreibt dies in der Überzeugung, daß Innovationen für die Schule nur dann wirksam werden, wenn sich auch der Lehrer damit identifiziert und wenn sie in Zusammenarbeit mit den Eltern durchgeführt werden. Die Position, die den Eltern in diesem Kommunikationsprozeß zukommt, formuliert Speichert in den beiden Lernzielen seines Buches:

1. „Die Eltern sollen in der Lage sein, ihre eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Ängste im Hinblick auf die Schule wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu kontrollieren, sowie die Bedürfnisse der anderen Partner (Schüler, Lehrer) sehen und in ihr Handeln einbeziehen.“
2. „Eltern zu befähigen, nicht besserwisserisch, sondern in Anerkennung ihrer Rolle als pädagogische Laien durch Fragen, Vorschläge, Hinweise und praktische Unterstützung den Lehrern besseren Unterricht zu ermöglichen und sie dazu zu motivieren.“

Aus diesen Lernzielen lassen sich bereits verschiedene Folgerungen für das Rollenverhalten der Eltern ableiten. Den besten Einstieg in ein Gespräch werden die Eltern dann finden, wenn

sie von ihren Erfahrungen mit der Schule und ihren eigenen Beobachtungen ausgehen. Das Gelingen der Zusammenarbeit wird weiters davon abhängig sein, ob sie die Kompetenzen des Lehrers zumindest teilweise akzeptieren oder ob sie ihn ganz in Frage stellen. Vorsichtige Kritik in Form von Fragen wird leichter akzeptiert werden als offene Kritik. Schließlich müssen die Eltern bei der Formulierung ihrer Wünsche darauf achten, daß die Diskrepanz zwischen den Forderungen und der Realität nicht zu groß ist. Ist das Erreichbare zu weit von dem Erwünschten entfernt, so liefern die Eltern selbst den Vorwand dafür, daß gar nichts gemacht wird. Die wichtigste Voraussetzung für das gesamte Unternehmen der Veränderung der Beziehungen zwischen Eltern und Schule liegt wohl darin, daß die Eltern ihr Interesse zeigen und zugleich ihr eigenes Engagement sichtbar werden lassen, indem sie häufiger mit dem Lehrer in Kontakt treten.

Im Laufe einer Intensivierung der Beziehungen zwischen den Eltern und der Schule müssen die Eltern auch die Erfahrung machen und ertragen lernen, daß die Anforderungen der Schule nicht immer mit den Bedürfnissen ihre Kinder konform gehen können. Wie die Eltern sich nicht von vornherein mit den Forderungen des Lehrers identifizieren dürfen, können auch die Lehrer nicht allen Wünschen der Eltern nachkommen. Es gilt also für beide Partner, in der Kooperation miteinander eine gewisse Distanz zu halten, sich sozusagen in „kritischer Freundschaft“ zu begegnen.

### *Wem nützt die Öffnung der Schule?*

Kooperation zwischen Eltern und Lehrern auf der individuellen Ebene ist nicht von vornherein mit einer Verbesserung der schulischen Situation in einer Klasse gleichzusetzen. Das Öffnen des Beichtstuhls besagt nur, daß der äußere Rahmen der

Begegnung geändert wird, besagt aber noch nichts über die Inhalte, die zur Debatte stehen. So können sich Eltern in ihren Einzelinitiativen mit unterschiedlichem Effekt für persönliche Anliegen engagieren. Gerade aus der BRD könnten eine Reihe von Elterninitiativen aufgezählt werden, die nur das Anliegen einiger weniger Eltern einer Klasse bzw. einer Schule waren und daher die Nebenwirkung hatten, daß die weniger stimmgewaltigen Eltern an der Durchsetzung ihrer Interessen gehindert wurden. Eine kritische Bestandsaufnahme der Aktionen organisierter Eltern zeigt, daß Eltern die langsamsten Truppen im Bildungskonvoi sind und in ihrer organisierten Mehrheit häufig erst nachträglich legitimieren, was Bildungspolitiker bereits durchgesetzt haben.

Können die Eltern dennoch einer Politik, die sich die Verbesserung der Bildungschancen für die Mehrheit der Bevölkerung zum Ziel gesetzt hat, voranhelfen? Dazu ist zunächst zu sagen, daß ein aktives Engagement der Eltern dem Lehrer erst die Möglichkeit bietet, von seiner bisherigen Rolle als Beamter, dessen Handeln durch Vorschriften geleitet ist, abzuwenden. Wenn er keine Rückendeckung von der gesamten Gruppe der Eltern hat, so ist er den Angriffen jener Einzelgänger, die sich gegen Veränderungen in der Schule grundsätzlich sperren, wehrlos ausgesetzt. Die entscheidende Voraussetzung dafür, ob die Öffnung der Schule allen oder nur wenigen nützt, ist daher das gemeinsame Vorgehen aller Eltern, das ebenfalls erst auf dem Weg über komplexe Lernprozesse aufgebaut werden muß. Bevor allerdings die Eltern gemeinsame Aktionen starten können, müssen sie sich gegenseitig kennenlernen. Dies kann etwa bei Elternabenden erfolgen, wo die Eltern versuchen sollten, selbst die Leitung der Diskussion zu übernehmen, Namenslisten mit Telefonnummern und Adressen weiterzugeben und konkrete Erfahrungen mit erfolgreich verlaufenen

Aktionen einzubringen. Kleinere Aktionen können dann die Basis für eine Solidarität unter den Eltern schaffen, auf der man bei späteren Aktionen wieder aufbauen kann. Vielleicht ist es notwendig, die Hoffnungen auf eine rasche Veränderung etwas herabzuschrauben und zu akzeptieren, daß auch kleine Fortschritte etwas wiegen, wenn man den Teufelskreis der Ohnmacht und Resignation, der das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern derzeit bestimmt, aufbrechen möchte. In dem bereits erwähnten Buch schreibt Speichert zu dieser Frage:

„In hundertfünfzig Jahren hat sich die Schule kaum verändert. Wer sich jetzt einzumischen beginnt, wird es nötig haben, genau hinzusehen, wenn er nicht an der ‚Folgenlosigkeit‘ seines Tuns verzweifeln will. Aber die kleinste Veränderung im Verhalten eines Lehrers ist heute wichtiger als ein ganzes bildungspolitisches Grundsatzprogramm. Und deshalb müssen Sie scharfäugig sein, damit Sie die kleinen Fortschritte nicht übersehen.“

Wertvolle Anregungen zu diesem Beitrag stammen aus den beiden Büchern:

Büchner, Peter (Hrsg.), Die Eltern und die Schule – Zwischen Konfrontation und Kooperation, München 1976.

Speichert, Horst, Umgang mit der Schule – Ein Eltern-Handbuch zur praktischen Lösung von Problemen mit Schülern und Lehrern, Reinbek bei Hamburg 1976.

## *Der Gesetzestext ist willig – aber . . .*

„Die Organe des Elternvereines können dem Schulleiter und dem Klassenvorstand Vorschläge, Wünsche und Beschwerden mitteilen. Der Schulleiter hat das Vorbringen des Elternvereines zu prüfen und mit den Organen des Elternvereines zu besprechen!“ So kurz und prägnant das Schulunterrichtsgesetz.

In sehr vielen Schulen Österreichs ist ein Elternverein eingerichtet worden. Das ließe den Schluß zu, daß es heute eigentlich keine Schule mehr gibt, in der Lehrer und Direktoren gegenüber Schülern und Eltern autonom, bisweilen sogar diktatorisch entscheiden können. Doch die Forderungen des Schulunterrichtsgesetzes werden nur zu einem geringen Teil erfüllt.

### *Komplizierte Gesetze*

Das liegt nicht ausschließlich an der Lethargie der Eltern, sondern an dem für unsere Gesellschaft typischen Antagonismus zwischen Macht abgeben und Macht erhalten: Der Fehler der Eltern, besser gesagt ihr Nachteil ist, daß sie das Gesetz zu wenig kennen, mit dem Paragraphenschwungel zu selten konfrontiert werden. Deshalb sind sie in den meisten Fällen auf die Auskünfte und, was gefährlicher ist, auf die Interpretation der Gesetzeslage durch die Schulbehörde angewiesen.

Trotzdem: das alles kann den Eltern nur teilweise zugute gehalten werden. Denn im Interesse des eigenen Kindes müßte sich jeder verpflichtet fühlen, die Gesetze richtig zu kennen und, um sie zu realisieren, aktiv am Schulleben teilzunehmen. Nur so besteht die Chance, Kinder wirksam unterstützen zu können. Offen bleibt die Frage, ob es der Gesetzgeber mit der Demokratie in der Schule ernst meint. Vor allem für Juristen ist es einfach, Gesetze zu konzipieren und dem Parlament zur Beschlußfassung vorzulegen. Die Schwierigkeit beginnt dort,

wo jene, die vom Gesetz betroffen sind, gar nicht oder nur unzureichend darauf vorbereitet wurden. Wenn das Schulunterrichtsgesetz sich auf eine öffentliche Diskussion beruft, dann besteht diese Öffentlichkeit offensichtlich nur aus einem kleinen privilegierten Kreis der Lehrerschaft und politischen Interessenvertretungen. Jene, die das Gesetz von seinem Auftrag her exekutieren sollen, blieben in Wirklichkeit ausgeschlossen. Das trifft auch auf die Elternvereine zu, die jetzt zwar endgültig „toleriert“ wurden, in der Öffentlichkeit aber wiederum durch Dachverbände repräsentiert werden, deren Funktionäre, und jetzt schließt sich wieder der Kreis, ebenfalls politische Mandatare, also parteipolitisch abhängig sind.

Bis jetzt fühlte sich der Gesetzgeber noch nicht verantwortlich, den Betroffenen ein hohes Maß an Information zukommen zu lassen. So muß der Eindruck entstehen, daß durch das Schulunterrichtsgesetz den Eltern und Schülern einerseits formale Rechte zugestanden werden, andererseits aber die Betroffenen durch die Kompliziertheit der Legistik auch in Zukunft von der Demokratie in der Schule ausgeschlossen bleiben sollen.

### *Wie man Mitbestimmung verhindern kann*

Zweifellos, die Schule von heute erfüllt das Gesetz. Sie ermöglicht den Eltern die Einrichtung von Elternvereinen, sie bildet dort, *wo es vorgeschrieben ist*, Schulgemeinschaftsausschüsse usw. Den konservativen Direktoren und Lehrern gelingt es aber immer noch, kritische Eltern und kritische Schüler vom Entscheidungsprozeß auszuklammern. Aber nicht nur das. Es werden auch Eltern, die sich bereit erklären, im Elternverein tätig zu sein, durch Formalismus und Schulhierarchie so unmündig gehalten, daß sie sich ihrer eigentlichen Aufgaben gar nicht bewußt werden können. Nur so ist es zu erklären, daß in den meisten Fällen bei Elternvereins- und Schulgemeinschafts-

ausschüssen finanzielle und organisatorische Probleme gegenüber innerschulischen Belangen im Vordergrund stehen. Die Eltern „dürfen“ mitentscheiden, was mit dem Geld, das eigentlich dem Elternverein gehört, geschieht. Darüber hört man dann in den Elternvereinsveranstaltungen bei Tagesordnungspunkt „Berichte“, daß die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten bestens funktioniert hat. Dabei wird jedoch verschwiegen, wie es zu solchen Beschlüssen gekommen ist: Die Lehrer begründen ihre Wünsche „pädagogisch“, sie sprechen von ihrer „reichen Erfahrung“, sie erkundigen sich zwischendurch, ganz beiläufig nach dem Leistungsstand jener Kinder, deren Eltern gerade anwesend sind, und können dann sicher sein, daß von seiten der Eltern her keine Einwände gegen ihre finanziellen Forderungen erhoben werden. Es gelingt den Lehrern sogar, die Eltern mit dem Gefühl zu entlassen: „Wir können froh sein, daß unsere Kinder solche Lehrer haben!“ Schulleiter können so lange sicher sein, daß die „Zusammenarbeit“ zwischen Elternverein und Schule „funktioniert“, so lange die Zusammensetzung des Elternvereines von ihnen entschieden wird: Man spricht nur hinter vorgehaltener Hand darüber. Die Namenslisten der Eltern, ihre Geburtsdaten und Wohnadressen, all das gelangt nicht selten in die jeweiligen Bezirksparteisekretariate. So können „politisch Zuverlässige“, verdiente Parteimitglieder ermittelt werden. Entsprechend der politischen Zugehörigkeit des Schulleiters können auf diesem Weg kommende Elternvereinsvertreter ausgewählt werden. Man bittet die in Frage kommenden Eltern in die Kanzlei, spricht sie daraufhin an, erklärt, daß der Arbeitsaufwand ja sehr gering sei, man müsse ja lediglich einigen Sitzungen des Elternvereines beiwohnen etc. Die meisten lassen sich überzeugen und stimmen zu. Alles andere liegt bei der Geschicklichkeit des Direktors. Bei der Jahreshauptversammlung des Elternver-

eines schlägt der Schulleiter seinen Favoriten vor, lobt seine Aktivitäten und ist überglücklich, wenn die Eltern seinen Vorschlag einstimmig akzeptieren.

So treibt die formale Demokratie ihre Blüten. Bei den einzelnen Vorschlägen, egal ob es um Personen oder um Sachbereiche geht, dürfen die Anwesenden aufzeigen. Damit erreicht man zweierlei: Einerseits kann man sich auf Abstimmungsergebnisse berufen, andererseits gibt man den Eltern das Gefühl, daß sie es sind, die entscheiden.

#### *Wenn es ernst wird*

Die Abhängigkeit der neugewählten Funktionäre vom Schulleiter ergibt sich aus der Tatsache, daß sie in den meisten Fällen über den organisatorischen Ablauf von Sitzungen nicht Bescheid wissen, von ihrer neuen Aufgabe überfordert sind und aus Dankbarkeit all das tun, was ihr großer „Gönner“ will. Daraus ließe sich der Schluß ableiten, daß Elternvertreter in Wirklichkeit die Interessen der Schulbehörden vertreten, wenn nicht manchmal ein „kleines Malheur passieren“ würde.

Einige Funktionäre nehmen ihre Aufgabe plötzlich ernst. Sie beschäftigen sich mit der Gesetzeslage, sie beginnen mit den Eltern, die sie vertreten, zu sprechen und fühlen sich für ihre Belange verantwortlich. Jetzt wird es für die Schule gefährlich. Ein aufgebrachter Obmann, selbst gar nicht so sehr betroffen, bringt die Anliegen und Beschwerden einiger Eltern vor den Elternvereinsausschuß. Die Klagen beziehen sich auf die Unterrichtsmethoden und die Erziehungspraxis einer Lehrerin. Schulleiter und Lehrervertreter sind erstaunt. Das hat man nicht erwartet. Eigentlich sollte die Schulbuchaktion organisiert werden – und jetzt das. Innerhalb weniger Augenblicke formiert sich die sonst gar nicht so einheitliche „pädagogische

Front“ und versucht gemeinsam, die Argumente der Eltern zu widerlegen.

Das Verhalten des Obmannes hat die Lehrer plötzlich auf die Gefahr eines richtig funktionierenden Elternvereines aufmerksam gemacht. Die Eltern hatten doch nicht etwa vor, kritisch zu werden? Man überlegte Gegenmaßnahmen. Bei der nächsten Lehrerkonferenz wurde beantragt, die Eltern zu verpflichten, die vorgesehene Tagesordnung bzw. besondere Anliegen schon vor der eigentlichen Sitzung in der Direktion vorzubringen. Man will vorbereitet sein, um solche Angriffe womöglich vorher schon abblocken zu können.

Ein Bericht zur Situation der Elternvereine wäre jedoch unvollständig, wenn man nicht auch über jene Fälle sprechen würde, in denen positiv eingestellte Direktoren und Lehrer eine ernste Kooperation mit den Eltern suchen.

### *Was hilft es, wenn Lehrer und Eltern zusammenarbeiten wollen?*

Gelegentlich kommt es vor, daß Direktoren ehrlich bemüht sind, die Elternvereine aktiv in das schulische Geschehen miteinzubeziehen. Die berühmt-berüchtigten finanziellen Entscheidungen stehen dann plötzlich nicht mehr im Vordergrund. Sie sind vielmehr logische Konsequenz schulischer Beratungen und von diesen Entscheidungen abhängig.

Es kommt vor, daß Elternvereine gemeinsam mit Lehrern und dem Direktor nach neuen strukturellen Möglichkeiten für ihre Schule suchen. Das kann dazu führen, daß beispielsweise der Direktor, die Lehrer und Eltern auf Grund ihrer Gespräche beschließen, in ihrer Schule den Versuch einer Ganztagschule zu erproben. Sie setzen sich mit den Versuchsergebnissen permanent auseinander, erproben Verbesserungen und fühlen

sich plötzlich verantwortlich. Wenn aber die übergeordnete Schulbehörde nicht will . . . ?

Der Direktor verliert seinen Posten, die Eltern werden eingeschüchtert, man spricht wieder vom Geld. Elternverbände unterschiedlicher Farbschattierung fühlen sich nicht zuständig. Sie reden in der Öffentlichkeit lieber einmal für und einmal gegen die Einführung der 5-Tage-Woche. Sie fordern neue Lehrinhalte, sprechen von einer Reduzierung derselben und geben sich loyal.

Nach außen hin scheint wieder alles in Ordnung zu sein, das herkömmliche System wurde erhalten.

Doch nur wenn alle am Erziehungsgeschehen Beteiligten endlich erkennen, daß eine optimale Erziehungsarbeit nur dann geschehen kann, wenn alle gleichermaßen mitbestimmen, im selben Maß verantwortlich sind, kann man davon sprechen, daß im Sinne des Schulunterrichtsgesetzes gehandelt wird.

## *Schule, Demokratie und Recht*

Wenn etwas an unserer Schule in das öffentliche Gespräch kommt, wird nicht selten das „Elternrecht“ strapaziert, um Veränderungen – sie mögen nun als „Reformen“ qualifizierbar sein oder nicht – zu blockieren. Von solchem gelegentlichen Aufflackern abgesehen, gehört das „Elternrecht“ aber kaum zur Wirklichkeit unserer Schule, und dies, obwohl es in gewisser Weise sogar in unserer Verfassung ausdrücklich verankert ist, nämlich im 1. Zusatzprotokoll der Europäischen Menschenrechtskonvention, die in Österreich den Rang eines Bundesverfassungsgesetzes besitzt. Bemerkenswerterweise wurde die Bestimmung aber noch nie von unserem Verfassungsgerichtshof angewendet.

Versuche, das „Elternrecht“ als aktive Mitwirkung an der Gestaltung des schulischen Unterrichts unserer Kinder auszugestalten, prallen vielmehr in der Realität sehr rasch auf juristische Argumente, die sie geradezu als verfassungswidrig diskreditieren. Sie sehen sich nämlich mit einer juristischen Konzeption der Schule konfrontiert, die in den Grundstrukturen unserer Verfassung verankert gesehen wird und damit gegenüber Veränderungen immunisiert ist. Das verkümmerte Dasein eines „Elternrechts“, obwohl seinerseits verfassungsgesetzlich gewährleistet, belegt dies nur beispielhaft. Jede Reform der Schule ist, manchmal mehr, manchmal weniger, mit dieser Konzeption „belastet“. Es mag sich daher lohnen, ihren Grundzügen nachzugehen.

### *Schule: Teil der „Verwaltung“*

Für den Verfassungsjuristen ist die Schule ein Teilbereich der öffentlichen Verwaltung. Dieser Verwaltungsbegriff hat mit

dem „natürlichen“ Sprachgebrauch nicht viel gemeinsam. Der Jurist selbst ist nicht in der Lage, ihn positiv zu definieren. Er geht dabei von einer Aufteilung alles dessen, was irgendwie dem „Staat“ zuzurechnen ist, in drei Kategorien aus: Gesetzgebung, Gerichtsbarkeit und Verwaltung. Dieses Schema ist, grundgelegt von Montesquieu im 18. und 19. Jhd., in der Auseinandersetzung des politisch mündig gewordenen Bürgertums mit der absoluten Monarchie entstanden.

Der Willkür der absoluten Monarchen sollte die Mitwirkung der Bürger (in der Form eines Parlamentes) an der Setzung allgemein verbindlicher gesellschaftlicher Regeln (Gesetzgebung) und die Entscheidung über die Frage, ob diese Gesetze eingehalten wurden (Gerichtsbarkeit), durch unabhängige Richter Schranken setzen. Alles, was nicht als Gesetzgebung und Gerichtsbarkeit definierbar war, sollte dagegen dem Monarchen verbleiben. Es wurde als Verwaltung (Exekutive) bezeichnet und galt nur als negativ definierbar, nämlich als alles das, was eben nicht Gesetzgebung und Gerichtsbarkeit ist. Die republikanische Verfassung hat, ohne Rücksicht auf den gewandelten geistesgeschichtlich-politischen Hintergrund, dieses Schema übernommen. Alles was irgendwie dem „Staat“ zurechenbar ist, ist daher „Verwaltung“, wenn es nicht unter die Kategorien der Gesetzgebung oder Gerichtsbarkeit zu subsumieren ist. Das reicht von der amtlichen Tätigkeit eines Polizisten oder Finanzbeamten über Sozialversicherung und Straßenbau bis zu öffentlichen Krankenhäusern, staatlichen Bühnen und eben auch öffentlichen Schulen.

### *Verwaltung und Gesetz*

Man könnte diese Begrifflichkeit den Fach-Juristen überlassen, wenn nicht die Verfassung über diese „Verwaltung“ entscheidende Aussagen träge, die eben auch die Schule treffen. Es tut

dies vor allem der von Verfassungsjuristen als „Zentralnorm“ unserer Rechtsordnung qualifizierte Art. 18 des Bundes-Verfassungsgesetzes: „Die gesamte staatliche Verwaltung darf nur auf Grund der Gesetze ausgeübt werden.“ Der Verfassungsgerichtshof leitet aus dieser Bestimmung die Forderung an den Gesetzgeber ab, das Handeln der Verwaltungsorgane – und auch Lehrer sind in dieser Sicht solche – möglichst genau zu programmieren, und zwar so, daß alles Wesentliche bereits im Gesetz selbst entschieden und das Verwaltungshandeln auf bloße „Ausführung“ des Gesetzes reduziert wird. Juristen haben erklärt, daß diese Forderung in dreifacher Hinsicht zu erfüllen ist: durch Gesetz ist die Zuständigkeit der Verwaltungsorgane, der Inhalt ihrer Tätigkeit und das Entscheidungsverfahren bis ins einzelne zu determinieren. Letzteres erfolgt im AVG, das unter Pädagogen mit dem SchuG (§ 70 alte Fassung) eine zweifelhafte Bekanntheit erlangt hat – durchaus zu Unrecht, handelt es sich doch um eines der letzten Meisterwerke österr. Legistik, das hier nur am falschen Platz eingesetzt wurde.

Es handelt sich bei dieser Konzeption des Verfassungsgerichtshofs um nichts weniger als um die zeitgemäße Variante der alten Gewaltenteilungslehre, die durchaus von demokratischem Ideengut mitgeformt ist: Die strenge gesetzliche Bindung der Verwaltung ist einmal als Schutz gegenüber obrigkeitlicher Willkür gedacht (Idee des Rechtsstaates). Sie ist aber auch ein Instrument der Realisierung von Demokratie.

#### *Beispiel: Bezirksverwaltung*

Man versteht diese Komponente des „Legalitätsprinzips“ am besten auf dem Hintergrund jener Diskussion, in der die Idee der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung ihre reifste, von Juristen heute noch als „endgültig“ eingeschätzte Formulierung

erfahren hat. Es war dies die Auseinandersetzung über die Forderung der Sozialdemokratie nach dem Ersten Weltkrieg, die Bezirksverwaltung zu demokratisieren. Es wurde damals gefordert, den vom Landeshauptmann ernannten und ihm gegenüber weisungsgebundenen Bezirkshauptmann, dem seinerseits alle Bediensteten der Bezirkshauptmannschaft unterstellt sind, durch eine gewählte Bezirksvertretung und ein dieser verantwortliches (kollegiales) Ausführungsorgan zu ersetzen. Gegen diese Parlamentarisierung der Bezirksebene nach dem Muster von Bund, Land und Gemeinde argumentierten die damals führenden Staatsrechtslehrer Hans Kelsen und Adolf Merkl, daß „Demokratie“ in ihrer allein realisierbaren repräsentativen Form Gesetzgebung durch eine Volksvertretung heiße, deren Willensbekundungen – eben die Gesetze – den Willen des Volkes selbst repräsentieren. Es gehe daher nur mehr darum, diesen Volkswillen möglichst exakt und unbeeinflusst in die Realität umzusetzen; und das garantiere am besten ein von partiellen (parteilichen) und lokalen Interessen unabhängiger, auf Lebenszeit ernannter und über die politische Verwaltungsspitze dem gesetzgebenden Gesamtparlament verantwortlicher Stab von Berufsbeamten. Diese Theorie Kelsens und Merkls hat sich, wie ersichtlich, durchgesetzt, auch wenn die Forderung nach Demokratisierung der Bezirksverwaltung programmatisch in die Bundesverfassung (Art. 120) aufgenommen und bis in das gültige Parteiprogramm der SPÖ, allerdings nicht auch in die Regierungsprogramme seit 1970, tradiert wurde.

Die Argumentation Kelsens und Merkls inkludiert – abgesehen von einer geradezu idealisierten Einschätzung des demokratischen Potentials der Parlamente, die im modernen Parteienstaat auch zu überdenken wäre – ein bestimmtes „*Entscheidungsmodell*“. Sie geht davon aus, daß jede Verwaltungstätigkeit Anwen-

dung einer generell-abstrakten Norm im Einzelfall und, vice versa, jedes Gesetz eine generell-abstrakte Norm ist, die zu ihrer Realisation dieser „Vollstreckung“ im konkreten Einzelfall bedarf.

In der Tat paßt dieses Modell im großen und ganzen recht gut auf das, was in einer Bezirkshauptmannschaft gemacht wird, wenn beispielsweise gewerbe- oder wasserrechtliche Bewilligungen erteilt, Staatsbürgerschaftsnachweise oder Führerscheine ausgestellt und Strafverfügungen gegen Parksünder verhängt werden. Wichtig ist aber die – erst von der modernen Entscheidungstheorie aufgedeckte – Einsicht, daß es sich hier um eine *alternative Form* der Strukturierung von Entscheidungsabläufen handelt, die bestimmte *Möglichkeiten* und bestimmte *Grenzen* hat und daher nicht verabsolutiert werden darf. Um mit ersterem zu beginnen: Es ermöglicht dieses Entscheidungsmodell – Luhmann nennt es das Wenn/Dann – oder Konditionalprogramm – eine sehr weitgehende und präzise Determinierung der einzelnen Entscheidung, die als solche als bloße Durchführung von etwas, was bereits anderswo vorentschieden ist, erscheint. Damit gewährleistet es Gleichheit der Entscheidung und Vorhersehbarkeit der Entscheidung – zwei wesentliche Momente also der Idee der Bindung der Verwaltung an das Gesetz. Die Grenzen dieses Modells aber liegen in seiner zeitlichen Struktur: es ist vergangenheitsorientiert, das heißt, es knüpft die Entscheidungstätigkeit an bereits realisierte Sachverhalte: Immer wenn der gesetzlich definierte Tatbestand (T) gegeben ist, hat das Verwaltungsorgan diese oder jene Entscheidung zu treffen.

Das ist, im Kern, in der Tat die Struktur der bezirkshauptmannschaftlichen Entscheidungsprozesse, die man auch Hoheitsverwaltung nennt und die dem Ideal des bloß reagierenden liberalen Rechtsstaates entsprechen.

*Schule: Kein Teil der „Hoheitsverwaltung“*

Es gibt nun aber Entscheidungen (im weitesten Sinn), die sich in dieses Schema nicht pressen lassen, sondern wo sich die konkrete Handlung nur durch *Ziele* programmieren läßt (finale Programmierung). Dazu gehört die Tätigkeit des Lehrers und – weitgehend – der Schule überhaupt. Zielvorgaben reduzieren aber das Handeln niemals auf einen bloßen „Vollzug“, vielmehr verlagert sich hier das „Wesentliche“ der Entscheidung – die Setzung von Zielprioritäten und die Auswahl der Mittel – auf die konkrete Durchführung, die in diesem Sinn immer auch eminent „politisch“ bleibt und nicht „entpolitisiert“ ist wie dem Ideal nach die Hoheitsverwaltung in der Hand von Berufsbeamten. Damit ist wohl evident, daß eine Demokratisierung solcher Handlungsprozesse ausschließlich über das Medium des parlamentarischen Gesetzes höchst unzulänglich bleiben muß. Nicht zufällig setzen gerade bei bloß final programmierten Verwaltungstätigkeiten – ein Beispiel ist die Raumplanung – die Forderungen nach direkter Mitwirkung der Betroffenen in Form von Bürgerinitiativen besonders vehement ein.

Was ist aus dieser Einsicht für die Schule und alle von ihr Betroffenen – Schüler, Lehrer, Eltern – zu gewinnen? Zunächst wird die *Relativität* der juristischen Konzeption von Schule, Gesetz und Demokratie deutlich. Die Aufhellung der Ursprünge der offiziellen juristischen Schulkonzeption macht einsichtig, warum die „Demokratisierung“ der Schule nach diesem Modell faktisch vor allem eine „Bürokratisierung“ wird. Was in bezug auf eine Bezirkshauptmannschaft durchaus ernst zu nehmen, jedenfalls aber diskussionswürdig ist, kann nämlich nicht einfach pauschal und losgelöst von den Bausteinen dieser Theorie auf den Unterricht übertragen werden, weil dieser nicht so wie jener bloßer Gesetzesvollzug ist. „Demokratisierung“

der Schule müßte demnach vielmehr dort ansetzen, wo sich der zu demokratisierende Prozeß abspielt, also bei den innerschulischen Organisationsstrukturen und Herrschaftsbeziehungen, deren „hoheitliche“ Struktur eben nicht damit zu rechtfertigen ist, daß es sich um ein bloßes „unpolitisches“ Vollzugsinstrument des demokratischen Gesetzes handle.

### *Alternativen*

Die Einsicht in die begrenzte Reichweite der bisherigen juristischen Theorie kann dann, in einem zweiten Schritt, den Weg für Alternativen freimachen. Es muß in engster Zusammenarbeit von Erziehungswissenschaftlern und Juristen möglich sein, Modelle der Schule zu entwerfen und in die Sprache des Rechts zu übersetzen, in denen die – mir unverzichtbar erscheinende – Letztverantwortung der Volksvertretung in ihrer Funktion als Gesetzgeber eine autonome Kooperation von Schülern, Lehrern und Eltern begründet und sichert, nicht aber zerstört. Es wird *dabei* abzuwägen sein, ob im Detail eine Anpassung an den geltenden Verfassungstext erfolgen oder aber dieser umformuliert werden soll. Im übrigen scheint mir der von der Verfassung offengelassene Spielraum für innerschulische Organisationskonzepte schon heute viel größer zu sein, als bislang behauptet wurde. Es gilt nur, Ansätze im geltenden Verfassungsrecht wie das „Elternrecht“ der Menschenrechtskonvention im positiven Sinn zu aktivieren, statt durch Betonung anderer Verfassungsnormen einzuengen. Dazu Denkanstöße zu liefern, war die Absicht dieser Zeilen.

Christiane Sejkora / Traudl Mayr

## *Elternsprechstunde*

Wir haben uns schon oft gefragt, warum Eltern vor dem Sprechzimmer so ganz anders reden als im Sprechzimmer selbst.

### *Vor der Sprechzimmertüre . . .*

. . . hört man, daß die Eltern eigentlich nur hier sind, um beim Lehrer ein Gesichtsbild zu nehmen, denn die Kinder sind alle unheimlich brav und tüchtig, sie lernen zu Hause fleißig und wissen bis ins kleinste Detail Bescheid. Wenn es mit den Noten nicht so recht klappt, dann nur wegen des Lehrers! Die Kinder werden so gestreßt – 4 Seiten Englischaufgabe, das ist einfach zuviel. Außerdem liegt dieses Fach dem Kind nicht. Es ist ja auch schwierig für die Schüler, sich in der Schule alle 50 Minuten für ein anderes Fach zu interessieren. Der Lehrer ist wirklich schon recht alt und pädagogisch nicht mehr auf dem laufenden. Das Lehrbuch haben schon die Eltern gehabt und schon damals unverständlich gefunden. Nachhilfe kostet viel; eigentlich werden die Lehrer ohnehin schon dafür bezahlt, die Kinder zu unterrichten. Zum Lernen sollte doch die Schule dasein; wann können die Kinder denn schon spielen, wenn sie stundenlang bei den Aufgaben sitzen?

### *Im Sprechzimmer . . .*

. . . hört sich die Sache dann ganz anders an. Da sind 4 Seiten Englischaufgabe gerade recht zum Üben; da hat das Kind genügend Beschäftigung und rennt nicht dauernd auf den Spielplatz. Das Lehrbuch gilt nun als erprobt und der Unter-

richtsstil als bewährt. Der Leistungsdruck in der Schule ist gut als Vorbereitung für das Leben. Die schlechten Leistungen rühren vielleicht daher, daß man sich zu wenig um sein Kind gekümmert hat, keinen Nachhilfelehrer gesucht hat. Sicher ist auch das Kind viel zu faul und unkonzentriert und verspielt . . . aber es wird doch durchkommen, das Kind, nicht wahr?

Warum benehmen sich Eltern so unmündig und unterwürfig? Liegt es am Schulgebäude? An der Institution? An der Vorstellung von „Schule“? Vielleicht daran, daß viele Eltern meinen, sie würden ihrem Kind schaden, wenn sie offen ihre Meinung sagen. Sie haben nicht den Mut, ein anderes als das vom Lehrer vorgeschlagene Thema zu besprechen. Sie fühlen sich durch die Räumlichkeiten und den Lehrer als Gesprächspartner in die eigene Schulzeit zurückversetzt. Die Eltern benehmen sich so, wie sie glauben, daß es von ihnen erwartet wird.

#### *Vorschläge zum Bessermachen*

Worüber kann und soll in der Sprechstunde trotz des Zeitdruckes gesprochen werden? Am wenigsten über Noten – die wissen Lehrer und Eltern ohnehin. Die Sprechstunde ist eine Gelegenheit, über das Zustandekommen der Leistungen zu reden, über das Benehmen in der Schule und das Verhalten zu Hause, über das Arbeitstempo, die Stellung in der Klasse und die Stimmung in der Klasse überhaupt. Eltern können über die familiäre Lage berichten, beengte Wohnverhältnisse schildern, über die musischen oder sportlichen Tätigkeiten berichten; über die Zeit, bevor das Kind die jetzige Klasse besuchte; daß der Erziehungsstil im Kindergarten z. B. antiautoritär war oder daß in der Volksschule nie auswendig gelernt werden mußte oder daß das Kind zur Zeit in einer seelischen Krise ist. Eltern können aber nicht nur versuchen, Verständnis für ihr Kind zu erwirken, sie

können auch den Lehrer besser verstehen lernen. Es ist nämlich sehr interessant zu wissen, welche Unterrichtsmethode der Lehrer plant, welche Schwerpunkte er im Laufe des Schuljahres setzen will, welche Ziele er erreichen muß; ob er schon lange unterrichtet oder bald in Pension gehen will; welches Unterrichtsmaterial er im kommenden Jahr verwenden will; welchen Erziehungsstil er vorzieht, usw.

Über all diese Dinge sollte offen und freundlich gesprochen werden. Unterwürfigkeit und Schmeichelei verunsichern beide Gesprächspartner, aufgestauter Ärger läßt das Gespräch unsachlich werden. Wenn den Eltern etwas gefällt, sollen sie ihre Anerkennung natürlich äußern („Die aktive Mitarbeit der Schüler in Ihrem Unterricht finde ich sehr gut!“). Wenn etwas nicht annehmbar scheint, soll die Kritik ausgesprochen und begründet werden („120 Vokabeln jeden Tag sind zuviel in der ersten Klasse; andere Lehrer geben auch noch Hausaufgaben!“). Manches stellt sich als Mißverständnis heraus („Mein Kind hat, sagten Sie, das schlampigste Heft der Klasse – wird es durchfallen?“ – „Aber nein, es hat bisher immer gute Leistungen gezeigt!“). Nur ganz wenige Konflikte bleiben letztlich bestehen. Bei allen Meinungsverschiedenheiten sollte doch immer die Würde des Gesprächspartners gewahrt bleiben („Da bin ich nicht Ihrer Meinung“ statt „Geh’nS noch einmal an die Hochschule, Sie junge Ziege!“). Sachlichkeit und Offenheit wirken überraschend – aber sie schaden nicht dem Kind.

Zu guten und fruchtbaren Gesprächen wird es erst kommen, wenn die in den Eltern steckende Schulangst überwunden wird. Wenn die Eltern ihre verkrampte Haltung gegenüber der Schule aufgeben, wird der gute Kontakt zwischen Eltern und Lehrern auch das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern verbessern. Ein Klassenelternabend mit dem zuständigen Lehrkörper *aufserhalb* des Schulgebäudes, ein gemeinsamer Ausflug

(mit den Schülern) kann entscheidend zu einer entspannten Atmosphäre beitragen.

Weil die Schule in der Vorstellung der Eltern eine Machtposition einnimmt, sollte die Ermutigung zum offenen Gespräch besonders von den Lehrern ausgehen. Es mag für den Lehrer schwierig und ungewohnt sein, plötzlich nicht mehr der Vortragende sondern der Zuhörer zu sein: das Verständnis zwischen Elternhaus und Schule wird dadurch sicher gefördert.

## Wo anfangen mit der Elternarbeit?

Zweifellos ist die mangelnde Unterstützung der Schule durch das Elternhaus eine Ursache für die Krise der öffentlichen Erziehung. Die Abhängigkeit der drei am schulischen Leben beteiligten Gruppen (Schüler - Eltern - Lehrer) voneinander ist so groß, daß sich eine mögliche Ebene für Zusammenarbeit in gegenseitige Angst verkehrt hat. Dazu kommen die üblen Erfahrungen, die alle am schulischen Leben Beteiligten erlebt haben: Übertriebene Lehrplanforderungen, Leistungsdruck, Sanktionen verschiedenster Art, Aggressionen usw.

Niemandem ist klar, was der Deutsche Bildungsrat bereits 1970 hervorhob: daß „eine Kooperation zwischen Elternhaus und Schule . . . sowohl Eltern wie Lehrern Gewinn bringen kann. Durch eine . . . Zusammenarbeit können die Bemühungen der Schule durch die Eltern unterstützt werden, auch in dem Sinne, daß Kinder davor bewahrt werden, Opfer falscher Ambitionen zu werden . . .“

Die SCHULHEFTE hat es interessiert, warum vor allem die Kinder ernste Bemühungen der Lehrer, eine enge Zusammenarbeit von Schülern, Eltern und Lehrern zu fördern, torpedieren. Wir haben an 12- bis 13jährige Kinder sechs Fragen gestellt, die das Verhältnis Elternhaus - Schule betreffen. Die Antworten der Schüler sprechen für sich:

*1. Warum laufen immer mehr Schüler von zu Hause weg?*

Gabi (12): Weil sie Angst haben, von den Eltern geschlagen oder in ein Heim gesteckt zu werden!

Wolfgang (13): Sie wissen nicht, wie es ohne Schule und Eltern ist, und glauben, daß sie es alleine schon schaffen.

Silvia (12): Weil die Eltern immer mit dem Heim drohen oder weil sie geschlagen werden.

Andrea (12): Nur so aus Spaß, weil sie frei sein wollen von der Schule und von zu Hause.

Sissi (13): Weil sie Angst davor haben, daß die Lehrer den Eltern etwas Schlimmes erzählen.

Karin P. (12): Weil sie Angst haben, daß die Lehrer die Eltern anrufen und sie dann von den Eltern geschlagen werden.

Anita (13): Ich schließe daraus, daß die Jugendlichen Angst vor Zeugnissen, Vorladungen, Mahnschreiben und Vorsprachen zwischen Eltern und Lehrern haben und deshalb abhauen. Meiner Meinung nach hat das aber gar keinen Sinn, denn man macht die Sache nicht besser, sondern nur schlechter.

## 2. Warum habt ihr Angst davor, wenn Lehrer mit Eltern sprechen?

Susi (12): Weil ich Hiebe bekomme oder Hausarrest.

Anita (13): Zum Beispiel: Ein Schüler hat in der Schule Mist gebaut. Er bekommt eine Vorladung. Dabei drohen die Eltern immer: „Wenn du eine Vorladung nach Hause bringst, dann passiert was!“ Soll man sich wundern, wenn Schüler Angst haben, auch wenn die Sache gar nicht so schlimm ist?

Karin P. (12): Weil die Lehrer viel mehr dazudichten, wenn sie mit den Eltern reden.

Klaudia (13): Weil sie immer etwas erzählen, was nicht wahr ist. Wenn man einmal tratscht, heißt es: „Die tratscht immer.“

Andrea (12): Weil manche Lehrer soviel dazu erzählen, was gar nicht wahr ist, und meine Eltern glauben ja den Lehrern, und dann gibt es Ohrfeigen.

Karin M. (12): Die Eltern gehen immer gleich über, wenn sie etwas Schlechtes hören, und dann bekommen wir Hausarrest und Ohrfeigen. Die Lehrer erzählen immer nur schlechte Sachen, die guten lassen sie bei sich.

## 3. Was machen die Eltern, um dir in der Schule zu helfen?

Ricky (12): Sie helfen mir bei der Aufgabe, wenn sie zu schwer ist.

Sylvia (12): Sie sagen, ich soll lernen.

Gabi (12): Sie geben mir Hausarrest und schlagen mich. Meine Eltern haben keine Zeit für mich, wie sollen sie mir da helfen.

Andrea (12): Sie gehen in die Schule nachfragen, und ich muß dann zu Hause bleiben und lernen.

Klaudia (13): Meine Eltern können mir nicht helfen, weil sie den ganzen Tag arbeiten müssen. Wenn sie nach Hause kommen, müssen sie andere Arbeiten machen.

Anita (13): Meine Mutter sagt immer: „Nicht für mich lernst du, sondern fürs Leben!“

Gabi (12): Sie zahlen mir einen Nachhilfelehrer, der mir aber auch nichts nützt.

## 4. Viele Eltern schimpfen manchmal zu Hause über die Lehrer.

Karin P. (12): Sie schimpfen ja gar nicht.

Klaudia (13): Wenn wir keine Hausaufgaben bekommen heißt es gleich: „Schon wieder keine Aufgabe, was sind denn das für Lehrer?“

Sylvia (12): Meine Eltern schimpfen nie über die Lehrer, die geben ihnen immer recht.

Gerhard (13): Weil wir wegen jedem Blödsinn eine Vorladung bekommen.

Kurt (12): Meine Eltern geben immer den Lehrern recht, mir nie.

Karin M. (12): Viele Lehrer erzählen im Unterricht Sachen, die die Eltern nicht verstehen. Dann sagen sie: „Wozu lernst du denn den Blödsinn?“

Gabi (12): Meistens schimpfen sie mit mir.

Anita (13): Wenn sich meine Mutter aufregt, dann sagt sie: „So ein Trampel, die hat ja Haare auf den Zähnen, die sollte von der Schule fliegen.“ Aber es hilft ja nichts.

5. *Warum gehen die Eltern von sich aus so selten in die Schule?*

Karin P. (12): Weil kein Lehrer was sagt, daß sie kommen sollen.

Anita (13): Meine Mutter sagt immer: „Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß!“

Klaudia (13): Weil sie keine Zeit haben, die arbeiten ja den ganzen Tag.

Karin M. (12): Meine Eltern müssen die ganze Woche arbeiten.

Wenn sie frei haben, dann wollen sie mit mir fortfahren und nicht in die Schule gehen. Deshalb schicken sie immer meine Oma.

Sylvia (12): Meine Eltern können nicht überall sein, und außerdem sagen die Lehrer ohnehin immer dasselbe.

Gabi (12): Weil sie ohnedies wissen, daß ich nicht die beste und bravste Schülerin bin.

Susi (12): Meine Mutter geht jedesmal zum Elternsprechtag. Und wenn sie in die Schule vorgeladen wird, dann geht sie auch. Warum sollte sie in die Schule gehen, wenn sie keinen Grund dazu hat?

6. *Was könnte sich verändern, wenn du, deine Eltern und die Lehrer als gleichberechtigte Partner miteinander reden könnten?*

Es wäre monoton, hier die einzelnen Kinderantworten festzuhalten, denn nahezu übereinstimmend sind sie der Auffassung: „Gar nichts würde sich ändern, weil ich trotzdem Angst hätte!“

Reinhard und Grete Dumser

*Experiment Elternarbeit*

Vor vier Jahren begannen wir mit einem Experiment. Aus der Einsicht heraus, daß Schulkinder permanent zwischen den Erziehungsabsichten und den dazu notwendigen Maßnahmen von Elternhaus und Schule stehen, versuchten wir eine neue Form der Zusammenarbeit aller Beteiligten. Zusammenkünfte außerhalb der Schule wurden gegen den Willen der Schulbehörde organisiert. Wir Lehrer erklärten unsere Zielvorstellungen und stellten sie zur Diskussion. Monatliche Elternabende wurden abgehalten.

Anfängliche Skepsis der Eltern, ja sogar Ablehnung galt es zu überwinden. Aber auch die Schüler waren verunsichert. Was wurde hinter ihrem Rücken besprochen? Sie merkten nur, daß sich ihre Eltern in bestimmten Situationen, anders als sonst verhielten. In manchen Familien begannen konstruktive Gespräche, die dazu führten, daß einerseits die Schüler nicht länger von gemeinsamen Beratungen ausgeschlossen bleiben wollten und andererseits die Eltern zunehmende Bereitschaft zeigten, auch die Meinung ihrer Kinder ernst zu nehmen. Familienabende waren die logische Konsequenz daraus.

Die Schüler dieser Hauptschulklasse sind nun seit einem Jahr nicht mehr beisammen. Sie gehen zum Teil in höhere Schulen, in weiterführende Schulen verschiedenster Richtungen oder stehen im Berufsleben. Wir alle, Schüler, Eltern und Lehrer treffen uns immer noch. Nicht mehr so oft wie früher, aber dann, wenn wir beisammensitzen, haben wir uns viel zu sagen. Wir reden nicht mehr von dem, was war, sondern davon, wie es

zu dem entsprechenden Zeitpunkt gerade ist und wie es weitergehen soll. Wir sind eine Art Lebensgemeinschaft geworden, in der sich jeder für jeden verantwortlich fühlt, in der jeder jedem hilft, soweit er kann. Uns zwingt nicht mehr die Schule an einen Tisch.

Vielleicht ist es nach einem Jahr an der Zeit, daß nun Schüler und Eltern in aller Öffentlichkeit über ihre Eindrücke der einstigen Zusammenarbeit berichten.

Wir berichteten über diese Elternarbeit in SCHULHEFT 2/1976.

Nun, ein Jahr nachdem die Kinder dieser Eltern aus unserer Schule sind, ist es vielleicht an der Zeit, über Eindrücke aus der einstigen Zusammenarbeit zu berichten. Dies tun im folgenden die Mutter eines Schülers, Frau Ilse Maier, und der Schüler Christian Lechner.

Ilse Maier

## *Eine Reihe von Wundern*

Am 1. Juli ist die Schulzeit unseres „Großen“ zu Ende. 9 Jahre sind vorüber. Es ist kaum zu glauben. Mir ist, als hätte erst vorgestern alles begonnen.

Wenn man Thomas damals fragte: „Freust du dich auf die Schule?“ So war die Antwort: „Wie soll ich mich auf etwas freuen, von dem ich nicht weiß, wie es sein wird.“ Dies war zwar einleuchtend, ließ aber doch jede Art von Vorfreude oder gar Begeisterung vermissen. Die Schule war etwas, dem man nicht entkommen konnte, also lassen wir sie auf uns zukommen. Und sie kam!

Der erste Schultag. Man kennt das ja. Eine Schar mehr oder weniger aufgeregter Kinder, „meiner“ leicht verdattert dazwi-

schen, gerührte Mütter in der Runde und eine erfahrene, würdevolle, weißhaarige Lehrerin davor. Vor dem Nachhausegehen mache ich die erfahrene Würdevolle darauf aufmerksam, daß Thomas Linkshänder ist. Sie lächelt milde. Man werde schon sehen . . .

Eine Woche später zitiert sie mich zu sich. Die erfahrene Lehrerin erklärt mir unerfahrener Mutter, daß es besser wäre, wenn Thomas mit der rechten Hand schreiben würde. Zeichnen könne er ja mit der Linken. Ich weiß bis heute nicht, für wen oder was das besser war. Denn, wie sagt die Knef: „Von da an ging's bergab.“ Die Stricherln und Ringerln am Anfang gehen ja noch, doch als er lesen soll, geht nichts mehr. Anstatt „Rot“ liest er „tor“, anstatt „mit“ „tim“ usw. Ob er eine Zeile von rechts oder links beginnt, ist eine Glückssache. Für Thomas werden Bücher, die immer interessant waren, weil sie etwas Wissenswertes bargen, zum Greuel, weil mit größter Anstrengung verbunden. Ein Versuch, ihn mit der linken Hand schreiben zu lassen, schlägt fehl. Thomas schreibt fast fließend – Spiegelschrift. Lange Nachmittage, ungemütliche, folgen. Thomas heulend, unkonzentriert – ich nervös, brüllend und, ich gestehe es beschämt, manchmal schlagend. Geholfen hat es nichts und niemanden.

In unserer Nähe wird eine neue Schule eröffnet und Thomas wird das 2. Schuljahr hier besuchen. In den Ferien lese ich im Elternblatt einen Artikel über Legasthenie. Mir geht ein Licht nach dem anderen auf. Ich habe einen Legastheniker.

Eine Woche nach Schulbeginn läßt mich die neue Lehrerin rufen. Eine nicht weißhaarige, würdevolle. „Wissen Sie, daß Thomas ein Legastheniker ist?“ – Ich weiß!

Wir hatten nun drei Jahre das Glück, eine Lehrerin zu haben, die auf die Fähigkeiten meines Sohnes einging, ihn förderte und seine Schwächen nicht zu sehr hervorstrich. Allerdings blieben

die langen Nachmittage voller Nervosität, um durch Übung und Fleiß wettzumachen, was die Natur versagte. Am Ende der Volksschulzeit hatte Thomas ein Zeugnis, das ihm den Besuch des A-Zuges ermöglichte. Doch seine Lehrerin gab mir den, wie sich dann herausstellte, guten Rat: „Lassen Sie sich von einem Arzt bestätigen, daß er ein Legastheniker ist, denn“, so sagte sie wörtlich, „es gibt immer noch Lehrer, die der Meinung sind: Jeder Trottel nennt sich heute Legastheniker.“

Wir gehen also in die Kinderklinik des Allgemeinen Krankenhauses. Die Diagnose ist eindeutig: „Somatisch unauffällig, stark legasthenisch behindert.“

Hauptschule. Der Klassenvorstand ist der Deutschlehrer. Erste Deutschschularbeit: nicht genügend. Die zweite, eine Nacherzählung: genügend. Elternsprechabend. Vor jedem Klassenzimmer lange Elternschlangen. Endlich der Deutschlehrer. Nun er sagt nicht „Trottel“, aber die Formulierung: „er“ (mein Sohn) „steht auf einer sozial niederen Stufe und gehört noch in den Kindergarten“, trifft mich genauso hart. Ein sanftes Winken mit dem Attest hilft, daß Thomas vorläufig nicht in den B-Zug rückgestuft wird. Soll ich nun noch zu den anderen Lehrern gehen? Ich gehe, und es ist gut so, denn ich werde wieder etwas aufgerichtet: „Schreiben“, ist die allgemeine Meinung, „kann er ja nicht, aber sonst ist er befriedigend bis – ja wirklich – sehr gut.“ Ich bin wieder voller Hoffnung. Legasthenikerkurs an der Volkshochschule, Rechtschreibtraining daheim. Ohne besonderen Erfolg, aber doch so, daß die Schularbeiten gerade noch positiv sind. Bei Abschluß des Schuljahres erfahren wir, daß der Klassenvorstand die Schule verläßt. Wieder kommt ein neuer Lehrer! Was kommt nun wieder auf uns zu?

Doch mit dem neuen Schuljahr beginnt etwas, was ich nur als eine ganze Reihe von Wundern bezeichnen kann.

Der neue Lehrer ist ein junger Lehrer. Der übliche Elternabend.

Man stellt sich gegenseitig vor: „Ich bin“ – „Sie sind“. „Aha, Frau Maier. Sie möchte ich nachher noch kurz sprechen!“ Na also. Der Krampf fängt ja schon an. „Ich möchte Sie alle besser kennenlernen . . . Zusammenarbeit . . . immer für Ihre Kinder da . . .“. Ja, ja, alles schon gehört. Und doch . . .! Irgend etwas klingt heute anders. Der scheint zu meinen, was er sagt. Ein altes Sprichwort: Neue Besen kehren gut. Unsere anschließende Unterredung verläuft ganz erfreulich. Er hat bemerkt, daß . . . „Was ist bereits geschehen? Hat Thomas vom Elternhaus Unterstützung?“ – Hat! – „Das ist gut!“ Er tröstet mich: „Keine Sorge, es wird schon gehen.“ Hoffentlich!

Nun beginnt sich Wunder Nr. 1 abzuzeichnen. Mein Sohn, der kaum jemals über die Schule gesprochen hat, beginnt über die Schule und den Neuen zu erzählen. „Der Neue hat gesagt – getan – gefragt.“ Mein Herr Sohn gerät geradezu ins Schwärmen. Und eines Tages ist es nicht mehr der Herr Fachlehrer, von dem er schwärmt, sondern der „Reinhard“. Und der tut das und dies und, und, und. Neue Namen tauchen auf. Die Renate, die Vroni, der Charly, der Gerhard usw. Mein Sohn spricht von Freunden und meint – seine Lehrer. Na, wenn das nicht ein Wunder ist! Mir kommt eine Erkenntnis, die mich fast umwirft: Mein Sohn geht gerne in die Schule.

Eines Tages kommt er mit einer Einladung seines Klassenvorstandes. Ein Elternabend wird in einem nahe gelegenen Gasthaus veranstaltet. Ich gehe natürlich, denn ich bin neugierig. Und viele sind gekommen. Der Saal ist gesteckt voll. Nun sitzen wir uns das erste Mal in einer gelockerten Atmosphäre gegenüber. Lehrer und Eltern. Auch die Eltern kommen einander näher, ebenfalls das erste Mal. Das ist also die Mutti von der Gabi. Die Gabi kenne ich ja schon von der Volksschule, und das sind die Eltern vom Christian. Eigentlich nett alle kennenzulernen. Man plaudert miteinander und ist fast entrüstet, daß der

Lehrer auch etwas sagen möchte. Dieser erzählt nun über die Erfahrungen, die er bis jetzt mit der Klasse gemacht hat, und daß er ganz einfach die Eltern kennen möchte. Er fragt nach Problemen, die wir, die Eltern, mit Schule und Kindern haben. Man drückt herum. Keiner hat anscheinend Probleme.

Dann meldet sich ein Vater zu Wort. Zögernd und stockend fängt er an und erzählt etwas von „Hausaufgaben“. Da werden die anderen auch lebendig. Stimmt! Auch mir ist aufgefallen, daß kaum Aufgaben gemacht werden. Das geht doch nicht, wie sollen die Kinder etwas lernen. Der Lehrer versucht zu erklären, daß er und seine Kollegen versuchen wollen, ohne Aufgaben auszukommen. Alle fallen über ihn her. Auch ein Lehrerkollege ist dagegen. So viele gegen einen, fast kann er einem leid tun. Doch er bleibt hartnäckig. Er wird es doch versuchen. Heute weiß ich schon, daß dieser Versuch geglückt ist. Auch ohne Aufgaben haben die Schüler erstaunlich viel gelernt, und noch dazu gerne gelernt. Auch ein Wunder!

Diesem ersten Elternabend folgten in den folgenden Jahren noch viele weitere. Wir mußten allerdings das Lokal wechseln. Wir hatten nach Meinung der Wirtsleute viel zuviel geredet und zu wenig getrunken. Auch die Schulbehörde versuchte eines Tages unserem gemeinsamen Wirken ein Ende zu setzen. Dem Lehrer wurde verboten, die Eltern außerhalb der Schule einzuladen. (In der Schule war ein Treffen aber sowieso unmöglich.) Doch es stellte sich heraus, daß die Eltern den Wunsch hatten, sich auch weiterhin zu treffen. Man drehte den Spieß um. Nun waren es die Eltern, die die Lehrer zu den Zusammenkünften einluden. Aus den Elternabenden wurden sehr bald Familienabende.

Man sah nämlich, daß oft Meinungen, die dem Lehrer gegenüber geäußert wurden, Eltern oder Kindern gegenüber geändert wurden. Bei einer direkten Gegenüberstellung mußte man nun

seine Meinung allen gegenüber vertreten. Und hier zeigte sich nun, daß Kompromisse, die einmal geschlossen wurden, immer eingehalten wurden. Die Kinder lernten Verantwortung zu übernehmen und dieser zu entsprechen, und die Eltern lernten von ihrer Verantwortung abzugeben und den Kindern zu vertrauen. Ich weiß heute nicht mehr, über wie viele Probleme wir diskutierten. Zu viele waren es: Ausgehprobleme, Sexualerziehung, Hausaufgaben, Norengelung, Berufswahl usw., usw. Und immer wieder hatte es sich gezeigt, daß die Eltern voneinander lernen konnten. Es hatte doch jeder seine Erfahrungen, die er hier an andere weitergab. Oft wurden wirkliche Probleme gelöst, und ich bin sicher, daß es in vielen Familien nach einem gemeinsamen Abend weniger Mißverständnisse und Reibereien gab. Auch wenn zuvor Kinder, Mütter und Väter Haare lassen mußten.

Apropos Vater. Wenn es nach meinen bisherigen Aufzeichnungen so aussieht, als gäbe es in unserer Familie keinen Vater, so ist das ein Irrtum. Es gibt ihn, oh ja! Nur war seiner Meinung nach Kindererziehung ausschließlich meine Angelegenheit. Irgendwann so im 2. Jahr ereignete sich aber ein weiteres Wunder. Plötzlich fing er an sich für die Elternabende zu interessieren. Er kam mit und gehörte von nun an zur Familie. Denn eine große Familie waren wir alle inzwischen geworden. Wir beobachteten unseren Sohn, wie er sich hier zwischen seinen Freunden bewegte. Wir sahen, daß er hier gelöst und glücklich war, wie wir ihn zu Hause nicht kannten. Wir sahen ihn in einer Umgebung, die ihm gefiel, mit Leuten, die ihn so nahmen, wie er ist, und nichts an ihm verbessern wollten. Wir erkannten, daß wir uns ändern mußten. Wir sahen, daß unser Sohn erwachsen genug war, um wie ein Erwachsener, wie ein Freund behandelt zu werden. Wir versuchten nun, diese Erkenntnis in die Tat umzusetzen, und wir sind einander

nähergekommen. Wir sind heute Freunde mit gleichen Freunden und vielen gleichen Interessen. Auch dies haben wir dem Wunder der Elternabende zu verdanken.

Eine schwere Zeit kam. Die Hauptschulzeit ging dem Ende entgegen. Die letzten Wochen waren die Jugendlichen fast immer zusammen, sie hingen wie die Kletten aneinander. Jeder, dem es irgendwie möglich war, gab eine Abschiedsparty. Eine Party für etwas, was doch nie, niemals zu Ende gehen sollte. Und ein neuerliches Wunder sollte nun seinen Anfang nehmen und fort dauern. Es ging nichts zu Ende. Wir alle treffen uns immer noch. Manches Mal im großen Rahmen wie zu „Elternabenden“, manchmal ganz privat, einmal bei diesem und dann bei jenem. Die Jugend hat ihre monatlichen Zusammenkünfte. Abendeinladungen, Ausflüge, ja gemeinsame Urlaube finden statt.

Das polytechnische Jahr ist gut vorübergegangen. Das Wunder hat auch hier angehalten. Die Lehrer haben wir nicht kennengelernt.

Schade!

Aber der Reinhard, die Inge, der Helmut, die Gabi, der Thomas, die Dani, die Grete und wie sie alle heißen, Väter und Töchter, Lehrer, Söhne und Mütter sind Freunde geblieben und wollen es bleiben.

Christian Lechner

## *Einigkeit macht stark*

Zu Beginn dieses Artikels möchte ich gleich eines voraussetzen: Ich möchte versuchen, möglichst objektiv zu sein. Ich möchte niemanden in den Rücken fallen, verstehe mich aber auch keinesfalls als Jasager. Ich möchte nur das Zusammenleben einer Gruppe von Schülern aus meiner Sicht schildern.

Als Ende Juni 1976 unsere Klasse (offiziell) auseinander ging, gab es traurige Gesichter. Es lag eine Reihe von Erlebnissen hinter uns, die uns immer wieder zusammenhalten ließen, wenn es notwendig war. Ich hätte mir nie vorstellen können, daß ein Verhältnis von Schülern zu Lehrern so aussehen kann. Das heißt, eigentlich gab es dieses Verhältnis gar nicht, es herrschte ein Klima vor, wie es eben zwischen Freunden üblich ist. Dies, obwohl unsere Gemeinschaft manchmal auch auf harte Zerreißproben gestellt wurde.

Am Anfang der zweiten Klasse, als Reinhard, unser Klassenvorstand wurde, gab es massive Proteste der Eltern, die ihre Herrscherrolle, die sie bis zu diesem Zeitpunkt zweifellos innegehabt hatten, gefährdet sahen. Bedingt durch den veränderten Unterricht fiel uns mit einem Male auf, daß in der Familie, in der Schule, eigentlich überall, täglich größere und kleinere Ungerechtigkeiten passieren. Diese Kritikfähigkeit machte es für die Eltern, von denen wir damals wie kleine Kinder behandelt wurden, etwas schwieriger, da alles, was sie sagten, von uns kritisch durchleuchtet wurde: „Warum muß ich einkaufen gehen?“, um nur ein Beispiel zu nennen. Unsere Eltern opponierten auch gegen den Unterrichtsstil von Reinhard (wir duzten ihn bald), der ihnen zu leger und zu wenig autoritär erschien.

Eines der wichtigsten Dinge im Unterricht, wenn nicht das wichtigste überhaupt, war das freie, ungezwungene Gespräch. Wenn wir über ein Thema diskutierten, gab es oft harte Rededuelle. Sie hatten aber den Vorteil, daß sich jeder bemühte, offen und ehrlich seine Meinung zu sagen. Ich glaube, daß das für unsere Klassengemeinschaft das Beste war (so wie überhaupt Ehrlichkeit eine Grundbedingung für funktionierendes Zusammenleben ist). Das bewirkte, daß einer am anderen Interesse hatte und daß diese Aktivitäten im privaten Bereich ihre Fortsetzung fanden.

Gleich am ersten Schultag hatte uns Reinhard seine Telefonnummer gegeben und erklärt, wir könnten ihn jederzeit anrufen, wenn es Probleme, egal welcher Art, gäbe. Sehr viel Staub unter den Eltern wirbelte die Tatsache auf, daß wir Schüler unseren Klassenvorstand nicht mit „Herr Fachlehrer“ ansprachen, sondern eben mit „Reinhard“. Bald gelang es jedoch, die Eltern von der Unsinnigkeit dieser Einstellung zu überzeugen. Dagegen nicht zu überzeugen waren einige Querulanten im Lehrkörper unserer Schule und der Bezirksschulinspektor, der die Arbeit von Reinhard und die Aktivitäten der Klasse mit unfairen Mitteln zu torpedieren versuchte. (Sachliche Argumente schien er nicht zu finden.)

So bemühte sich der Bezirksschulinspektor (vergeblich) die Elternabende, die wir von der sterilen Atmosphäre der Schule in ein Restaurant verlegt hatten, weil es sich hier einfach besser reden ließ, abzuwürgen. Er verbot Reinhard derartige Treffen zu veranstalten, mit dem „Erfolg“, daß der Vater eines Mitschülers diese Familienabende veranstaltete, zu denen auch Reinhard eingeladen wurde. (Familienabende deshalb, weil wir Schüler mitkamen. Schließlich ging es ja um uns.) Ich muß sagen, daß wir anfangs skeptisch waren, da wir ja nicht wußten, ob Eltern und Lehrer (es waren einige Reinhard's Beispiel

gefolgt) nicht doch gemeinsame Sache machen würden. Es wurde bei diesen Familienabenden keinesfalls über Noten gesprochen, sondern über Probleme, die in der Klasse auftraten. Zum Beispiel: Rauchen, Weggehen am Abend, Hausübungen – ja oder nein, Freundschaften zwischen Burschen und Mädchen, um nur einige Themen zu nennen.

In dieser Zeit begann Reinhard uns gesellschaftliche Vorgänge und Zusammenhänge auseinanderzusetzen, wobei es so manche hitzige, aber ergebnisreiche Diskussion gab. In dieser Zeit merkten wir erstmals, wie mies und korrupt unser Gesellschaftssystem ist.

Obwohl immer wieder von Dritten versucht wurde die Eltern gegen Reinhard auszuspielen, entstand ein Vertrauensverhältnis Eltern - Schüler - Lehrer. Dazu muß noch etwas gesagt werden: Reinhard bemühte sich, fortschrittliche Lehrer für die anderen Gegenstände zu finden. Auch in den anderen Gegenständen war der Unterricht nach Umbesetzungen farbig und interessant.

Überhaupt versuchten die Lehrer, die wir nun hatten, im Unterricht so wenig wie möglich in Erscheinung zu treten. Der Stoff wurde, wenn möglich, gemeinsam erarbeitet. So gaben auch wir Schüler im Unterricht unsere Erfahrungen an Mitschüler weiter. Ich hielt zum Beispiel einmal eine fünfzigminütige Deutschstunde, was für die anderen etwas brachte und mich in der Meinung bestärkte, daß der eingeschlagene Weg richtig sei.

Das Vertrauen zueinander war groß. Wir hielten es so, daß wenn ein Klassenkamerad Schwierigkeiten hatte, diese Schwierigkeiten vor allen und mit allen besprochen wurden. Die Versuche, Stimmung gegen uns zu schaffen, blieben erfolglos, weil wir zusammenhielten. Das ist überhaupt eine wichtige Konsequenz, die man daraus ziehen kann: Einigkeit macht

stark. Auf die Dauer hat es nur Sinn, Veränderungen gemeinsam mit einer Gruppe zu versuchen.

Durch problembewußten Unterricht, der auf die Schwierigkeiten des Alltags eingeht, lernt man viel mehr als durch stures Auswendiglernen von Fakten, die man ohnehin nur lernt, weil es für den Lehrer bequem ist. Der Grund dafür scheint mir zu sein, daß man mit unkritischen Leuten viel leichter herumjonglieren kann. Denn: Kritische Schüler sind unbequeme Schüler.

Dieses Problem tritt auch an Mittelschulen zutage. Hier wird eigenes Denken nur so lange akzeptiert, so lange es für die Professoren kein Hinuntersteigen von ihrer Position in der Schulhierarchie bedeutet. Mich wundert's jedenfalls nicht, daß Mittelschulen oft hart kritisiert werden. Sie werden's mit Recht.

Mit diesen Beispielen wollte ich nur zeigen, wie unangenehm Schule sein kann und was man aber auch daraus machen kann. Ich hoffe doch, daß der eine oder andere Leser dieser Art des Unterrichts, wie ich sie auf den ersten Seiten geschildert habe, positive Seiten abgewinnen kann.

Anton Brandner

## „... als ob für die Eltern die Schule wichtiger ist“

*Die Auswirkungen schulischer Arbeitsbedingungen auf die Beziehungen 15jähriger AHS-Schülerinnen zu ihren Eltern.*

Es ist kaum üblich, Deutsch-Schularbeitenaufsätze in Zeitschriften zu veröffentlichen. Während die Abhandlungen der Unterrichtsforscher, Schulbeamten und Journalisten etc. Bibliotheken ausfüllen, kommen die Schüler und Lehrer selbst, also diejenigen, die unmittelbar im Schulbetrieb drinnenstehen, viel zu wenig zu Wort.

Ich betreibe den Deutschunterricht am Gymnasium u. a. dahingehend, daß die Schüler lernen, ihre eigenen Erfahrungen zu reflektieren, zu formulieren und zu präsentieren. Dazu sind positive Beziehungen zwischen Lehrer und Schülern und zwischen den Schülern eine Grundvoraussetzung. Aussagen, die innerhalb des Deutschunterrichts gemacht werden, hängen entscheidend von den sozialen Beziehungen innerhalb der Lerngemeinschaft und von der Lernorganisation ab. Ich schaffe mit den Schülern bewußt Unterrichtssituationen, die es den Schülern ermöglichen, von ihren eigenen Interessen ausgehend zu lernen und Positionen zu formulieren.

Einer 5. Klasse der AHS stellte ich die Aufgabe, innerhalb von 3 Wochen in Übereinstimmung mit dem Lehrplan selbständig eine Schularbeit vorzubereiten. Die Schüler mußten daraufhin die Zeit von 3 Wochen in eigenständiger Verantwortung selbst verwalten, sich Themen und Ziele setzen und die Auswertung vorbereiten. Eine Gruppe von Mädchen wählte das Thema

„Probleme mit 15“. Die Gruppe stellte übereinstimmend fest, daß die Beziehungen der Schülerinnen zu ihren Eltern durch die schulischen Probleme schwer belastet werden:

„Die erste und für die meisten bedeutendste Problemquelle (mit 15) ist die Schule. Schlechte Noten, das ewige Lernen, die dadurch entstehenden Verbote können einem das Leben versauern. In diesem Bereich haben wir alle Erfahrungen gesammelt.“

„Frage ich zum Beispiel zu Hause meinen Vater, ob ich ins Kino gehen darf, heißt es fast immer: ‚Hast du nichts zu lernen?‘ oder ‚Hast du nicht nächste Woche Schularbeit?‘ Damit wird mir auch die Lust auf das Kinogehen verdorben. Meistens gehe ich dann aber trotzdem, da ich mich schon die ganze Woche auf diesen Film gefreut habe . . . Alles wird immer auf die Schule zurückgeführt: Bin ich in der Schule nicht gut, darf ich nicht zu oft fortgehen.“

„Auch scheint mir, als ob für die Eltern die Schule wichtiger ist als für uns. Für mich persönlich baut sich das Leben nicht in der Zukunft . . . auf. Ich lebe in der Gegenwart, wobei ich sicherlich die Schule genügend beachte. Beschäftigen sich die Eltern nun allzusehr mit der Schule und den Noten, so glauben ihre Töchter und Söhne, daß sie nicht mehr geliebt werden, wenn sie schlechte Noten nach Hause bringen, denn sie werden ja sowieso nur mehr ausgeschimpft. Sie ziehen sich zurück, sprechen wenig und werden Einzelgänger, auch in der Klasse.“

Oft wird dieses Problem dann leider so gelöst, daß die Schüler in Kurzschlußhandlungen von zu Hause ausreißen. Dies machen sie nicht wegen des schlechten Schulerfolgs, wie wir es oft hören, sondern weil die schlechten Noten die Quelle für die Probleme in der Familie sind.“

„Eben der Umstand, daß mit der Schule so viele andere Dinge verbunden sind, beschäftigte nicht nur mich allein, sondern auch den größten Teil meiner Mitschülerinnen . . .“

Erhält man gute Zensuren, darf man länger ausbleiben, man muß das ‚Weggehen-Dürfen‘ nicht erst lange erkämpfen, das Taschengeld wird aufgebessert, kurz und gut – man genießt viel mehr Freiheit, als wenn man zum schlechteren Durchschnitt zählen würde. Daß dies oft von zu ‚eifrigen‘ Eltern übertrieben wird, wirkt sich auf den Schüler meist negativ aus. Er fühlt sich zu sehr unter Druck und fürchtet sich dadurch auf jede Schularbeit, so daß er meistens zu nervös ist, um eine wirklich gute Arbeit leisten zu können, und Angst hat, daß ihm jetzt auch noch andere Sachen, z. B. das Taschengeld und sonstiges gestrichen werden könnten.

Viele Eltern glauben dadurch ihrem Sohn bzw. ihrer Tochter zu besseren Leistungen zu verhelfen, wobei sie aber oft das Gegenteil erreichen. Denn solche Maßnahmen rufen auch Trotzreaktionen hervor, wobei der Jugendliche automatisch in Opposition zu den Eltern geht. Diese klagen dann über ihren schwierigen, trotzig und faulen Bengel, der so schwer zu erziehen ist und einfach keinen Respekt vor den Eltern besitzt. In solch einer Lage greift der Jugendliche oft zu Alkohol und Nikotin . . .“

„Es ist für mich manchmal wirklich nicht zu begreifen, warum meine Eltern ein Fünfer in Mathematik so in Aufregung versetzt, daß sie einem den ganzen Abend und auch noch in den nächsten Wochen damit in den Ohren liegen. Für sie ist die Schule das wichtigste, für mich in vieler Beziehung auch, trotzdem verstehen wir uns nie. Ich glaube, meine Eltern machen den Fehler, daß sie mich nach schlechten Ergebnissen kontrollieren und mich täglich an diverse Prüfungen erinnern. Dadurch vertraue ich ihnen immer weniger. Ich weiß wirklich selber, wann und wie ich lerne . . . Durch das Versagen in der Schule entsteht der schönste Familienkrach.“

„Mein Hauptproblem ist Angst – Angst zu versagen. Ich meine

*natürlich das Versagen in der Schule. Bekomme ich eine schlechte Note, steigt in mir so eine Angst auf. Dann bin ich deprimiert und frage mich immer, wie es in der Zukunft sein wird. Obwohl ich mich mit meinen Eltern bestens verstehe, komme ich von dieser Angst nicht los. Sie schimpfen eigentlich nie mit mir, aber ich kann mir trotzdem meine Angst nicht abgewöhnen. Ich komme mir dann richtig wie ein Versager vor . . .*

*Ich habe ein schönes Leben, bin glücklich, aber dieses Problem stört mich; eigentlich paßt es auch nicht zu mir, denn ich bin ein Mensch, der selten etwas ernst nimmt. Oft denke ich dann nach, warum ich eine schlechte Note gemacht habe. Habe ich zu wenig gelernt? Oder habe ich mich nicht richtig auf die Arbeit konzentriert? Ich glaube aber, daß ich schon die Schularbeit mit einer bestimmten Angst schreibe und daher auch nervös bin. Anders könnte ich es mir eigentlich nicht vorstellen . . . Ich habe nur die eine Sorge, nämlich aus Angst zu versagen. Da ich einmal studieren möchte, bin ich der Meinung, daß ich dieses Problem lösen muß; aber wie?“*

Aus diesen kurzen Stellungnahmen geht hervor, was österreichische und ausländische Journalisten in letzter Zeit immer wieder angeprangert haben, nämlich daß in der Schule zu sehr mit Leistungsdruck und Angst gearbeitet wird. Die wenigsten AHS-Lehrer haben auch nur die minimalste pädagogische Ausbildung, die es ihnen ermöglichte, den Schüler als soziales Wesen in der Schulklasse, in der Schule und darüber hinaus zu begreifen. Es hat sich in der AHS noch zu wenig herumgesprochen, daß man durch die Herstellung eines zufriedenstellenden Arbeitsklimas bessere Leistungen unter geringeren „psychischen Kosten“ erreicht als durch die bisherigen Arbeitsbedingungen.

Viele Eltern stellen sich wahrscheinlich die Frage gar nie, was

die Schule mit den Schülern macht und wie sehr sie das Klima im Elternhaus vergiften kann. Die Eltern machen sich hierzu-lande noch zu wenig Gedanken darüber, wieviel überflüssiger Zwang an den Schulen ausgeübt wird und was man mit anderen Mitteln besser erreichen könnte.

Die meisten Eltern ordnen sich bereitwillig den in der Institution vorherrschenden Lernbedingungen unter und nehmen lieber Konflikte mit den eigenen Kindern in Kauf als die Arbeitsbedingungen für ihre Kinder in der Schule so mit zu beeinflussen, daß den Schülern ein zufriedenstellendes Arbeitsklima geschaffen wird, welches ihnen mehr Persönlichkeitsentfaltung inner- und außerhalb der Schule ermöglicht. Es müßte im Interesse der Eltern sein, die Schule so mitzugestalten, daß sie keine Disziplinierungsfunktion für die Schule mehr übernehmen müssen.

## *Kindergarten – Elternschule*

### *Die Beschreibung einer Initiative*

Zum Selbstverständnis der Projektgruppe Kinderbeaufsichtigung - Vorschulexperiment (PKV) in Graz.

Rechtsnatur: Verein

Entstehungsjahr: 1971

Besteht aus: 18 Elternpaaren, 20 Kindern

Finanzierung: Personalsubventionen nach dem Kindergartenförderungsgesetz, a. o. Subventionen durch Stadt und Land, Beiträge der Eltern, Spenden

Die Zielsetzung des Projektes ist allgemeinpolitischer Natur: es soll Beispiel möglicher Selbstorganisation von Bürgern sein, die ihrem Unmut über Mängel und Mißstände in ihrer Umwelt und

über die Ohnmacht des einzelnen nicht nur im Wirtshaus Luft machen; die gerade aus der Ohnmacht des einzelnen heraus gemeinsam mit Gleichgesinnten Alternativen aufzeigen und sie auch in der Praxis erproben.

Dies scheint ein wirksames Instrument für alle jene zu sein, die – ohne parteipolitische Bindung – das politische Geschehen mitbestimmen wollen und als einzelne keine Möglichkeit dazu sehen. Selbstorganisation, damit ist der Zusammenschluß von Menschen zur Durchsetzung eines gemeinsamen Anliegens gemeint, ist eine Möglichkeit, das leer gewordene Wort von der lebendigen Demokratie wieder mit Inhalten zu versehen. Mit erfolgreichen Projekten der Selbstorganisation kann man sich machtlos fühlenden Bürgern zeigen, daß ihre scheinbare Ohnmacht nicht nur durch die Machthaber, sondern zum guten Teil auch durch sie selber bedingt ist.

Dieses Projekt versteht sich daher als Beitrag dazu, die politische Kraft der Selbstorganisation bewußtzumachen und damit die Mär vom mündigen Bürger langsam Wirklichkeit werden zu lassen. Zum anderen hat das Projekt das Ziel, eine Alternative zur konventionell gerichteten Erziehung zu formulieren und zu praktizieren. Als Erziehungsziel wird der mündige Mensch angepeilt, der sich gleichzeitig als soziales Wesen versteht. Rund sechzig Personen und ebensoviel Kinder sind in 6 Jahren durch das Experiment dieses Kindergartens gegangen. Sie haben dabei einen Mittelweg versucht, zwischen der ausschließlichen „Erziehung im Schoß der Familie“ und einer totalen Institutionalisierung des Vorschulwesens. Damit wurde der Wert der Eigeninitiative betont, deren Bedeutung in einer Phase explodierender Sozial- und Kulturkosten zwar erkannt, aber angesichts der Maxime „Versprich, damit man dich wählt“ auf politischer Ebene nicht durchgesetzt wird.

Die Projektgruppe und ähnliche Initiativen verbinden die

notwendige Sozialisation der Kinder und die pädagogische Kommunikation der Eltern mit praxisbezogener Basisdemokratie. In diesem Sinne sind Gruppen, die begriffen haben, daß die Staatsbürger von ihrer Regierung nicht nur fordern können, ein kostensparendes Element der Republik. Wer das Melkkuh-Denken ablegt, wer der Kritik Taten folgen läßt und den Biß in die Konsum-Trottelei attackiert, bremst die Budget-Inflation und verwirklicht Mitbestimmung in neuer Form.

Ausgehend von diesem Erziehungsziel und dem Gedanken, daß Erziehung nicht nur einen ständigen Lernprozeß für das Kind, sondern für alle Beteiligten darstellt, ergeben sich Konsequenzen für die Methoden, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen: Die Methoden unterliegen der ständigen Diskussion, aus der sich bisher Grundsätzliches ergeben hat:

- Die Projektgruppe Kinderbeaufsichtigung – Vorschulexperiment ist ein freiwilliger Zusammenschluß engagierter Eltern, die ihre Kinder nicht schon im Alter von drei Jahren an eine Institution abliefern wollen, die andere Vorstellungen von Erziehung hat. Eine wirksame Kontrolle oder gar Korrektur des pädagogischen Kurses solcher Einrichtungen ist Minderheiten kaum möglich. Deshalb wurde ein alternatives Modell entwickelt, das der Öffentlichkeit Erfahrungen mit der aktiven Elternbeteiligung vermitteln soll.
- Wir erziehen, indem wir mit unseren Kindern leben. Ein großer Bestandteil der bewußten Erziehung besteht darin, Fehlverhalten bei uns selbst zu erkennen und uns zu verändern. Dabei kann eine Gruppe helfen: sie spiegelt wider, verstärkt die Reflexion, beobachtet – und kontrolliert.
- Unsere Kinder sollen soziales Verhalten lernen. Nicht Anpassung ist in diesem Sozialisationsprozeß das Ziel, sondern Veränderung. Die Erwachsenen sollen die Kinder früh dazu anregen, ihre Handlungsweise gegenüber anderen zu überdenken und weitere Schritte danach zu gestalten. Deshalb dürfen auch handgreifliche Konflikte nicht verboten sein.
- Nicht nur ihr eigenes Verhalten sollen die Kinder hinterfragen, sie sollen auch die Außenwelt in Frage stellen. Dabei müssen die

Erwachsenen Hilfestellung leisten. Wertvorstellungen sollen den Kindern vermittelt, jedoch nicht als letzte, absolute Wahrheiten präsentiert werden. Elterliche Autorität muß deshalb vor allem aus dieser verstehenden Haltung kommen.

- Auf jedes Kind soll möglichst genau eingegangen werden. Seine Freuden, Probleme, Begabungen haben ein Recht, gelebt zu werden. Besonders wichtig ist dabei, die musischen und handwerklichen Fähigkeiten des Kindes zu fördern und es kritisch auch mit der Struktur und Wirkungsweise der Medien zu befassen.
- Wir sind bestrebt, außer den entwicklungsbedingten Grenzen des Kindes keine neuen aufzubauen, sondern ihm solche Barrieren – vor allem in Gefahrensituationen – begreiflich zu machen. Gebote und Verbote sind daher auch nach Möglichkeit zu begründen. Es soll versucht werden, ohne Androhung und Handhabung von Strafen auszukommen. Bei direkten Konflikten soll den Eltern bewußt sein, daß körperliche und verbale Aggressionen kein sinnvolles Erziehungsmittel sind.
- Wir empfinden die heutigen Familiengrenzen als zu eng. Die Kinder sollen möglichst viele andere Kinder und andere Erwachsene außer ihren Eltern, Verwandten und Freunden kennenlernen. Es gehört zu unseren Grundabsichten, daß verschiedene Milieus zum notwendigen Erfahrungsbereich der Kinder gehören müssen. Es entspricht dem Selbstverständnis der Gruppe, daß über die Familie hinaus die Möglichkeit zu spontaner Kooperation geschaffen werden soll.
- In diesen Jahren haben wir erfahren, wie schwierig *und* lohnend es ist, Konflikte, Mißverständnisse und handfeste Krachs durchzustehen. Es liegt zum Teil an der eigenen Unzulänglichkeit, zum Teil am Mißtrauen der Umwelt gegenüber Experimenten, die allzugern in ein radikales Postfach geschubst werden, um sich mit ihnen nicht auseinandersetzen zu müssen.  
Vor allem eines haben wir erkannt: Intensive Beschäftigung mit den Problemen der Kinder erzieht auch die Eltern. In den Kindern spiegeln sich Schwächen und Krisen der Erwachsenen. Lösungen befreien vielfach auch die Kinder von einem Druck, dessen Gründe eine institutionalisierte Vorschul-Farm nicht beseitigen kann.

Anton Pelinka

## *Mitbestimmung der Eltern*

### *Chancen und Gefahren*

Familie und Schule sind die wichtigsten Sozialisationsinstanzen für den heranwachsenden Menschen. Sowohl die Familie wie auch die Schule haben aber nur eine zeitlich begrenzte Aufgabe. Wenn sie ihre Aufgaben erfüllt haben, sind sie in jedem Einzelfall überflüssig – die Familie zielt darauf ab, daß das Kind nicht mehr Kind ist; die Schule zielt darauf ab, daß der Schüler nicht mehr Schüler ist. In der Fachsprache sagt man daher: die Familie und die Schule sind transitorische Sozialisationsinstanzen.

Familie und Schule unterscheiden sich insbesondere in ihrer Konformität. Die Familie ist unumgänglich gesellschaftskonform; die Schule ist möglicherweise gesellschaftsnonkonform. Die Familie ist das Instrument der tatsächlichen Reproduktion der Gesellschaft, die Schule ist das Instrument der möglichen Veränderung der Gesellschaft.

Unter Reproduktion ist zu verstehen, daß soziale Strukturen vollständig unverändert bleiben. Die Familie ist die Stätte der Vererbung, also der Fortschreibung gesellschaftlicher Verhältnisse. Unter Veränderung ist zu verstehen, daß soziale Strukturen nur noch teilweise vererbt, teilweise aber unter Durchbrechung des Erbanges neu bestimmt werden. Die Schule ist die Stätte dieser möglichen neuen Bestimmung sozialer Positionen.

### *Programmierte Schule als Instrument zur Herstellung äußerer Demokratie*

Wird die Schule als Instrument gesellschaftlicher Veränderung eingesetzt, so muß ihr Gewicht im Verhältnis zur konkurrierenden Instanz Familie gesteigert werden. Die Mittel Gesamtschule und Ganztagschule sind hier aktuelle Beispiele. Darüber hinaus muß die so als Veränderungsinstrument interpretierte Schule gegenüber den Einflüssen der Familie abgedichtet werden. Schule als gesellschaftspolitisches Instrument soll kompensieren, was an Steuerungen von der Familie kommt.

Wird die Schule als Instrument einer an der Demokratie ausgerichteten Veränderung instrumentiert, so bedeutet dies vor allem eine Betonung des egalitären Prinzips. Die Schule soll nicht mehr sozial selektieren, sondern unabhängig von der sozialen Herkunft fördern, ja, dem Gedanken der Kompensation folgend, Unterprivilegierte zusätzlich begünstigen.

Dazu bedarf es einer klaren gesellschaftspolitischen Programmierung der Schule. Eine so auf ein Konzept der Demokratisierung programmierte Schule muß in Konflikt mit allen Konzepten kommen, die der Familie ausschließliche oder vorrangige Bedeutung bei der Sozialisation, also bei der Bestimmung sozialer Positionen einräumen. Die Schule, die durch ein Mehr an Gleichheit einen Beitrag zur Demokratie in der Gesellschaft jenseits der Schule leisten will, kommt in das Spannungsfeld gesellschaftlicher und ideologischer Konflikte.

### *Mitbestimmung als Instrument zur Herstellung innerer Demokratie*

Das Konzept der äußeren Demokratie zielt auf demokratische, das heißt egalisierende Impulse, die von der Schule in Richtung Gesellschaft ausgehen können. Diese äußere, gesamtgesellschaftliche Demokratieproblematik ist jedoch nur die eine Seite

des Zusammenhanges von Schule und Demokratie. Diese Seite wird ergänzt durch den Problembereich der inneren Demokratie, der Mitbestimmung der Betroffenen in der Schule. Das Ziel dieser inneren Demokratie ist, innerhalb der Sozialisationsinstanz Schule Entscheidungen nicht mehr ausschließlich von oben nach unten, sondern zumindest teilweise auch von unten nach oben zu ermöglichen.

Zum Wesen der transitorischen Sozialisationsinstanzen gehört freilich, daß der inneren Demokratisierung Grenzen gesetzt sind. Während in anderen, nicht transitorischen Bereichen der Demokratisierung keine grundsätzlichen, sondern nur taktische oder strategische Grenzen gesetzt sind, zeichnen sich die transitorischen Sozialisationsinstanzen durch eine letztlich nicht vollständig überwindbare Arbeitsteilung aus. Während innere Demokratie zum Beispiel in der Wirtschaft durchaus grundsätzlich die Austauschbarkeit aller Rollen etwa in einem Betrieb miteinschließen kann, ist die innere Demokratie in der Schule niemals in Form einer solchen Austauschbarkeit vorstellbar – die Rollen der Lehrer und die Rollen der Schüler sind notwendig getrennt.

Die innere Demokratie in der Schule wird nicht nur durch diese, zwar verringerbare, jedoch nicht abschaffbare Arbeitsteilung relativiert. Sie erfährt eine zusätzliche Problematik durch die Erweiterung des Bezugsfeldes Lehrer – Schüler durch weitere Beteiligte und Betroffene. Dazu sind die Unterrichtsverwaltung und ihre Organe (Direktor, Inspektor) und die Eltern zu zählen. Die Berücksichtigung der Eltern in den verschiedenen Modellvorstellungen einer inneren Schuldemokratie ist der Versuch einer Verklammerung der beiden miteinander konkurrierenden transitorischen Sozialisationsinstanzen. Je stärker die Eltern beteiligt sein sollen, desto weniger ist die Schule geeignet, im Sinne einer gesellschaftspolitischen Verän-

derung zu wirken. Die Beteiligung der Eltern stellt eine Mitsprachemöglichkeit des grundsätzlich konservierenden Bereiches Familie bei den Entscheidungen des potentiell gesellschaftsverändernden Bereiches Schule dar.

Wegen dieses Zusammenhanges wird die Beteiligung der Eltern im Rahmen der inneren Schuldemokratie verschieden bewertet. So spielt bei Fritz Vilmar die Beteiligung der Eltern in den von ihm vorgestellten Modellen einer Demokratisierung der Schule eine sehr geringe Rolle (Vilmar, Bd. 1, S. 357 bis 383; Bd. 2, S. 77 bis 128). Diese Skepsis gegenüber Mitwirkungsrechten der Eltern ergibt sich aus dem Vorrang, den Vilmar und andere der äußeren Demokratie gegenüber einer möglichen inneren Demokratie einräumen. Dieser Gesichtspunkt eines Vorranges der Egalisierung des Output gegenüber einer Beteiligung aller interessierter und betroffener Gruppen in der Schule selbst ist auch ein Charakteristikum der schwedischen Schulreform (Gurgsdies).

#### *Mitbestimmung als schichtenspezifisches Instrument*

Alle Erfahrungswerte über die institutionalisierten Möglichkeiten direkter Beteiligung sprechen dafür, daß diese theoretisch eingeräumten Möglichkeiten praktisch sehr verschieden genutzt werden. So ist deutlich, daß etwa im Bereich der lokalen Politik Einrichtungen wie Bürgerinitiativen von sozial höheren Schichten mehr genutzt werden als von sozial niedrigen Schichten.

Diese Erfahrungen müssen auch in Verbindung mit den Informationen gesehen und gewertet werden, die den Einfluß des Elternhauses auf die Schule beinhalten, und zwar unabhängig vom Vorhandensein formalisierter Mitsprachemöglichkeiten. Der durch alle einschlägigen Untersuchungen bestätigte ursächliche Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Schich-

tung, zwischen Aufstieg in der und durch die Schule auf der einen Seite und Status der Familie auf der anderen Seite legt von vornherein die Vermutung nahe, daß eine Formalisierung des Mitspracherechtes der Eltern ein zusätzliches Plus für die sozial bessergestellten Familien wäre.

Diese Problematik wird in allen Bildungssystemen deutlich, die eine Spaltung der Schulen in staatliche und private kennen. Der private Sektor ist dadurch charakterisiert, daß er allein schon deshalb ein höheres Mitspracherecht der Eltern ausdrückt, als die Entscheidung für die private Schule die Folge einer solchen Mitsprache ist – während der Besuch der öffentlichen Schule als Folge einer Nicht-Entscheidung anzusehen ist. Die privaten Schulen sind Ausdruck einer Interpretation des Elternrechtes, die auch die Wahl der Schule miteinschließt. Die privaten Schulen als Konsequenz einer weiten Interpretation des Elternrechtes haben überall sozial selektiven Charakter. Am Beispiel der britischen Public Schools läßt sich das besonders deutlich beobachten:

„Damit werden die hoch selektiven Public Schools zu Schulen des Establishments für das Establishment, ein Trend, der durch die wichtigen und einflußreichen Ehemaligen – Vereinigungen (Old Boys Network) noch verstärkt wird. So gesehen läßt sich das Public School Problem nicht mit der Feststellung abtun, daß es das demokratische Recht der Eltern sein müsse, für ihre Kinder und deren Erziehung zu bezahlen, genauso wie es jedem freistehe, sich beim Arzt privat oder auf Krankenschein behandeln zu lassen“ (Büchner, S. 63).

#### *Mitbestimmung als mögliches neutrales Instrument*

Die Mitwirkung der Eltern in der Schule und im Bildungswesen schlechthin hat mit hoher Wahrscheinlichkeit konservativen Charakter. Der Kampf gegen die Hessischen Rahmenrichtlinien

in der Bundesrepublik Deutschland hat gezeigt, wie sehr mobilisierte Eltern gegen eine innovative Schulreform eingesetzt werden können (Nipperdey in Kaltenbrunner, S. 95 ff.). Dennoch ist diese gesellschaftsstabilisierende Ausrichtung der Mitbestimmung der Eltern nicht zwingend. Es sind Mitwirkungsformen vorstellbar, die zumindest gesellschaftspolitisch neutral sein können.

Dazu ist in erster Linie die Mitbestimmung der Eltern auf überschulischen Ebenen zu zählen. Die Beteiligung von Repräsentanten der Eltern im Bereich der Schulbehörde kann eher als die Beteiligung der Eltern in der Schule selbst von schichtenspezifischen Interessen freigehalten werden. Elternverbände, in Zusammenarbeit mit Parteien und Verbänden (Gewerkschaften, Kirchen, etc.); können die Interessen aller Eltern vertreten. Die Organisation kann helfen, soziale Unterschiede auszugleichen.

Gesellschaftspolitisch neutrale Mitbestimmungsmöglichkeiten können auch im schulischen Bereich in einer punktuellen und kritischen Mitwirkung der Eltern erreicht werden, wenn die Eltern nicht in die Lage versetzt werden, gesellschaftspolitisch verändernde Zielsetzungen der Schule durch ein Veto zu verhindern, bzw. wenn ihre Zuständigkeit auf die Kritik an einzelnen Zuständen beschränkt bleibt. Eine Elternmitbestimmung könnte allenfalls dann ohne konservativen Effekt erfolgen, wenn sie sich an Zielsetzungen orientiert, die aus einer an der äußeren Demokratie ausgerichteten Schule abgeleitet werden.

Die Voraussetzung einer solchen den möglichen gesellschaftsverändernden Charakter der Schule nicht verhindernden Elternmitbestimmung ist, daß die Aufgabe der Eltern auf die Kontrolle der Schule beschränkt bleibt. Jede darüber hinausgehende Mitwirkungsmöglichkeit, positiv (gestaltend) oder

negativ (verhindernd) einzugreifen, ist mit den Grundsätzen äußerer Demokratie nicht vereinbar.

Die Mitbestimmung der Eltern in der Schule kann nur die Folge einer grundsätzlichen Weichenstellung sein. Das Ausmaß dieser Mitbestimmung zeigt an, ob und in welchem Umfang die Schule in Richtung Veränderung wirken soll. Die Mitbestimmung der Eltern ist auch das Prinzip, das verdeutlicht, daß verschiedene Demokratievorstellungen miteinander nicht zur vollständigen Deckung gebracht werden können. Hat die äußere Demokratie Vorrang, so muß das Mitwirkungsrecht der Eltern eingeschränkt sein; hat die innere Demokratie Vorrang, so kann das Mitwirkungsrecht der Eltern ausgeweitet werden.

#### *Literatur*

- Georg Auernheimer, Martin Doehle: Mitbestimmung in der Schule. München, 1971
- Peter Büchner: England. Fakten, Analysen, Tendenzen des Bildungswesens. München, 1975
- Peter Gstettner, Peter Seidl: Sozialwissenschaft und Bildungsreform. Köln, 1975
- Erik Gurgsdies: Schulreform und Chancengleichheit. Ergebnisse der schwedischen Gesamtschulreformen. Berlin, 1975
- Mosse Jörgensen: Schuldemokratie – keine Utopie. Das Versuchsgymnasium Oslo. Reinbek, 1973
- Gerd-Klaus Kaltenbrunner (Hrsg.): Klassenkampf und Bildungsreform. Die neue Konfessionsschule. München, 1974
- Volker Lenhart (Hrsg.): Demokratisierung der Schule. Frankfurt am Main, 1972
- Petra Millhofer: Familie und Klasse. Ein Beitrag zu den politischen Konsequenzen familialer Sozialisation. Frankfurt am Main, 1973
- Anton Pelinka: Dynamische Demokratie. Zur konkreten Utopie gesellschaftlicher Gleichheit. Stuttgart, 1974
- Fritz Vilmar: Strategien der Demokratisierung. 2 Bände. Darmstadt, 1973

## *Pelinkas Mitbestimmungstheorie*

### *Gefahren und Chancen*

Familie und Schule sind tatsächlich die wichtigsten Sozialisationsinstanzen für den heranwachsenden Menschen. Da hat Pelinka recht. Sie erfüllen ihre Aufgabe jedoch ziemlich unabhängig voneinander; die Kommunikationsstrukturen sind defizitär, die Einflußmöglichkeiten der Eltern auf schulische Inhalte und Organisationsform äußerst gering (vgl. den Beitrag von Hadwig Seidl „Beschränkte Möglichkeiten“ in diesem Heft), sieht man von wenigen Einzelfällen, die auf außerordentliche Lehrerinitiativen zurückzuführen sind, ab.

### *Einige Feststellungen*

1. Schulen werden aus Steuergeldern gebaut, Lehrer mit Steuergeldern bezahlt. Steuerzahler sind die Eltern. Die Eltern finanzieren demnach alles, was mit ihren Kindern in der Schule geschieht.

2. Eltern haben ein ursprüngliches, berechtigtes Interesse daran, wie die Sozialisationsinstanz Schule mit ihren Kindern verfährt, bzw. wie ihre Kinder auf diese nicht zu umgehende Schule reagieren. (Richtigkeitshalber muß hier wohl angemerkt werden, daß das Interesse der meisten Eltern sich darauf beschränkt, die Kinder der Schule anzupassen, wobei die Schule als Konstante und das Kind als Variable gesehen wird, und nicht umgekehrt, wobei eben diese Umkehrung als absolutes Ziel elterlicher Mitbestimmung anzusehen wäre.)

Nun, beide Punkte, 1. und 2. zusammen, sind nach meinem Demokratieverständnis Grund genug, eine volle Mitbestim-

mung der Eltern im schulischen Bereich zu fordern, egal, ob dies nun dem Fortschritt der äußeren Demokratie schadet oder nicht.

### *Gesellschaftskonforme Familie – nonkonforme Schule?*

„Die Familie ist unumgänglich gesellschaftskonform; die Schule ist möglicherweise gesellschaftskonform. Die Familie ist das Instrument der tatsächlichen Reproduktion der Gesellschaft, die Schule ist das Instrument der möglichen Veränderung der Gesellschaft.“ – Schreibt Pelinka und schreibt damit die Verhältnisse im Stile des großflächig-strukturell denkenden Politologen fest. Wobei er großflächig und strukturell sogar recht behält.

Nur: Familie ist nicht gleich Familie, Schule ist nicht gleich Schule, und die „möglicherweise gesellschaftskonforme“ Schule ist dies auch nur dann, wenn die Gesellschaft es ihr erlaubt, nonkonform zu sein.

Realiter – nicht nur großflächig-strukturell analysiert, sondern differenziert situationsspezifisch beobachtet – ist die Wirklichkeit doch vielfältiger: Mag sein, daß die Familie als Sozialisationsinstanz grundsätzlich konservierenden Charakter hat, so möchte ich aber dennoch behaupten, daß es relativ ungleich mehr liberale Familien gibt als liberale Schulen. Und weiter noch: daß wesentlich mehr Familien in der Lage sind, fortschrittlich und demokratisch auf ihre Kinder einzuwirken, als die Schule – unter den derzeit gegebenen Verhältnissen – dies tun kann.

### *Ist Elternmitbestimmung gefährlich?*

Pelinka geht aufgrund der von ihm angenommenen Tatsache, daß die Familie grundsätzlich konservativ sei und die Schule reformistisches Potential in sich trage, davon aus, daß Eltern-

mitbestimmung in schulischen Fragen (mit Ausnahme der Arbeit in überschulischen Gremien) eine Gefahr für die äußere Demokratie, also für den gesamtstaatlichen Fortschritt darstelle. Ja sogar, daß die Schule, soll sie „als Instrument gesellschaftlicher Veränderung eingesetzt“ werden, „ihr Gewicht im Verhältnis zur konkurrierenden Instanz Familie“ steigern muß. (Als Beispiel hierfür die Ganztagschule und Gesamtschule anzuführen, halte ich erstens für unrichtig und zweitens für unklug, da dies Wasser auf die Mühlen der konservativen Gesamtschul- und Ganztagschulgegner fließen läßt.) Pelinkas Reformmodell ist ein zentralistisches, das, wie schon so oft bei bildungspolitischen – und anderen – Reformen, das Bewußtsein der Beteiligten und Betroffenen vergewaltigt: Zuerst müssen neue Strukturen (äußere Demokratie) geschaffen werden, um die Eltern allmählich an diese neuen Strukturen anzupassen. Dazu ist es notwendig, die Beteiligung der Eltern auf ein Mindestmaß zu reduzieren, da – „je stärker die Eltern beteiligt sein sollen, desto weniger ist die Schule geeignet, im Sinne gesellschaftspolitischer Veränderung zu wirken“ – bei zu starker Beteiligung stets der Konservatismus droht.

Pelinkas Argumentation, daß die derzeit laufende „Feudalisierung“ der Mitbestimmung, also die schichtspezifisch unterschiedlich genutzten Möglichkeiten eines theoretisch gleichverteilten Mitbestimmungsrechtes, sozial höhergestellten Schichten Vorteile verschaffe, ist zwar wiederum richtig; bedarf aber einer Erklärung, anstelle als Argument gegen die Mitbestimmung eingesetzt zu werden.

Indem Pelinka den Eltern im Sinne einer Forcierung der äußeren Demokratie die schulische Beteiligung abspricht, nimmt er gerade den Unterschicht-Eltern die Chance, Mitbestimmung zu lernen; – zu erkennen, daß die Schule als Sozialisationsagentur Kontrolle und auch Unterstützung von

seiten der Eltern benötigt, um zu einer humanen Schule zu werden. Gelänge es, die Eltern am Schulbetrieb teilhaben zu lassen, so ist es nicht ausgeschlossen, daß infolge eines andauernden Diskussionsprozesses die Schule als veränderbar erkannt wird, was ein strukturelles Engagement von Eltern als Folgeerscheinung durchaus denkbar werden läßt.

#### *Äußere Demokratie – innere Demokratie*

Die Entscheidung, ob Elternmitbestimmung ja oder nein, ist keinesfalls, wie Pelinka es meint, eine Frage der Befürwortung von äußerer oder innerer Demokratie, wenn er sagt: „Hat die äußere Demokratie Vorrang, so muß das Mitwirkungsrecht der Eltern eingeschränkt sein; hat die innere Demokratie Vorrang, so kann das Mitwirkungsrecht der Eltern ausgeweitet werden“, sondern es ist vielmehr so, daß die äußere Demokratie die innere ermöglicht und effektiviert, wogegen die äußere ohne die innere Demokratie, also ohne Mitbestimmung und Einfluß der Eltern, stets eine formale Demokratie, eine leere Hülse bleibt. Die grundsätzliche Beteiligung der Eltern am schulischen Geschehen ist überhaupt erst Voraussetzung zur Verwirklichung von schulischer Demokratie, egal ob die Eltern nun konservativ oder fortschrittlich sind.

Es ist nicht legitim, das Ziel über die Form zu stellen, den Fortschritt über die Art und Weise, wie er erreicht wird. Von oben diktierte, oktroyierte Reformen hat Österreich schon genug erlebt, und der zu erzielende Fortschritt besteht meines Erachtens nun endlich darin, dem Menschen die Chance zur aktiven Beteiligung am politischen Geschehen zu geben, auch auf die Gefahr hin, daß sich ein strukturell-konservativer und ein potentiell-fortschrittlicher Bereich überlappen. Fortschritt muß gelernt werden, und diese Chance sollte man den Eltern aufgrund staatspolitischer Überlegungen nicht nehmen.

Jutta Goemans

## „Es tat mir leid, daß ich kein Kind mehr war“

*Erfahrungen einer Österreicherin mit dem holländischen Schulsystem*

Durch einen Zufall kam mir bei meinem letzten Österreichbesuch ein Exemplar des „Schulheft Nr. I/76“ in die Hände, das ich zuerst einmal nur flüchtig durchblätterte, um mich ein bißchen zu orientieren, was sich so in der Heimat seit meiner Abwesenheit in den letzten 16 Jahren alles verändert hat. Es wäre vielleicht besser, erst einmal einen kurzen Überblick über meine Person zu geben, da dies den Lesern hoffentlich viele, für mich bereits zur Selbstverständlichkeit gewordene Dinge verdeutlichen wird.

### *Zur Person*

Ich bin im Jahre 1942 als Tochter einer Kriegerswitwe in Linz/Donau geboren und habe die 4 Klassen Volksschule in Bad Ischl sowie in Linz besucht. Danach folgten 4 Klassen Realgymnasium bei den Kreuzschwestern in Linz und dann 4 Klassen Handelsakademie in Linz mit Matura-Abschluß. Von 1960 bis 1969 arbeitete ich in verschiedenen Ländern Europas, vor allem aber einige Jahre in England, bis ich dort 1969 einen Holländer heiratete und kurz darauf in Holland ansässig wurde und zwei Kinder zur Welt brachte, eine Tochter und einen Sohn, die jetzt 7 und 5 Jahre alt sind. Nun, beim Durchlesen des bereits erwähnten Schulheftes Nr. I fielen mir ein paar Dinge auf (z. B. Ganztagschule – bereits

eine Selbstverständlichkeit in England und auch Holland – hier allerdings mit Mittagspause, in der die Kinder nach Hause gehen, mit einigen Ausnahmen). In einem Gespräch mit der Redaktion dieses Heftes wurde ich gefragt, ob ich meine eigenen Erfahrungen als Mutter zweier Schulkinder in einer niederländischen Schule beschreiben wolle. Ich möchte hier betonen, daß ich keine pädagogische Ausbildung habe, meine Erfahrungen rein persönlicher Natur sind und auch nicht auf alle Schulen in diesem Lande auszudehnen sind. Aber trotzdem hoffe ich, daß sie für die österreichischen Leser interessant sind.

### *Das niederländische Schulsystem – in großen Zügen*

Zur Verdeutlichung einiger Ausdrücke in diesem Artikel möchte ich erst einmal das niederländische Schulsystem etwas näher erklären:

#### *Vorschule*

(Kindergarten) für alle 4- bis 6jährigen Kinder, keine Schulpflicht, jedoch besuchen 98% aller niederländischen Kinder eine Vorschule, da hier spielenderweise viele Grundsteine gelegt werden, die später in der Grundschule das Erlernen des Lesens, Schreibens und Rechnens sehr erleichtern.

Unterrichtszeiten: Montag bis Freitag vormittags 9 bis 12 Uhr, nachmittags 13.30 bis 15.30 Uhr.

#### *Grundschule*

(zu vergleichen mit der Volksschule in Österreich, jedoch 6 Klassen) Schulpflicht ab 6. Lebensjahr, 6 Lehrgänge, einheitlicher Unterricht für alle Kinder.

Unterrichtszeiten: 1. und 2. Klasse vormittags 9 bis 12 Uhr, 3., 4., 5., 6. Klasse vormittags 8.30 bis 12 Uhr, alle Klassen nachmittags 13.30 bis 15.30 Uhr.

Auch hier, so wie übrigens in allen Schulen der Niederlande erfolgt der Unterricht von Montag bis Freitag, Samstag ist schulfrei.

Erst nach der Grundschule, wenn also die Kinder ungefähr 12

oder 13 Jahre alt sind, erfolgt eine Einteilung der Kinder in verschiedene Schulrichtungen. Diese Einteilung richtet sich nach den Schulzeugnissen der Grundschule, dem Rat des Schuldirektors der Grundschule und dem Wunsch der Eltern und Kinder. Hier gibt es vor allem 2 Richtungen, mit vielen Variationen und Verschiebungen, die ich hier nicht im Detail beschreiben will, da sie in meinem Artikel auch nicht weiter berührt werden. Die allgemeine Schulpflicht dauert bis zum 16. Lebensjahr.

#### *Weiterbildung:*

1. 2- oder 3jährige Berufsausbildung (z. B. Handelsschule etc.)
2. 4- bzw. 5jährige höhere Berufsausbildung (z. B. Gymnasium, Handelsakademie, Gewerbeschule etc.)

#### *Meine Erfahrungen als Mutter mit der niederländischen Schule*

Wie bereits erwähnt, wohne ich seit einigen Jahren in den Niederlanden, und zwar in einem kleinen Dorf am Rande der größeren Universitätsstadt Nimwegen nahe der deutschen Grenze. Beinahe könnte man unser Dorf (2.500 Einwohner) einen Vorort Nimwegens nennen, denn ungefähr die Hälfte aller Einwohner sind aus der Stadt zugezogen (von den Einsässigen werden wir „Import“ genannt), die andere Hälfte der Einwohner ist oder war eine sehr geschlossene Dorfgemeinschaft, die sich nur sehr schwer an all die Einwanderer aus der Stadt gewöhnen konnte. In diesem Dorf gibt es eine Vor- und Grundschule (im gleichen Gebäude untergebracht), es ist eine katholische Schule, die zwar der Staat finanziert, jedoch dem Bischof von Roermond untersteht. Ungefähr 140 Vorschulkinder sind über 4 Klassen verteilt, ca. 330 Grundschul Kinder über 10 Klassen. Es ist also eine ziemlich große Schule für ein so kleines Dorf. Das kommt vor allem daher, daß die meisten Familien, die aus der Stadt zugezogen sind, jung sind und kleine Kinder haben.

#### *Die Vorschule: Mutterhilfe – eine neue Erfahrung für mich*

Als meine Tochter 4 Jahre alt wurde, fiel es mir sehr schwer, sie in die Schule zu schicken, vor allem weil ich eine 4jährige für noch zu klein hielt, um vormittags und nachmittags in der Schule zu sitzen. Ich sprach also mit der Schulleiterin, und wir kamen überein, daß meine Tochter die ersten Wochen und Monate nur vormittags zur Schule gehen sollte, bis sie selbst den Wunsch äußerte, auch nachmittags die Schule zu besuchen. Außerdem lud mich die Lehrerin ein, doch öfters bei der Schule vorbeizuschauen und einfach in der Klasse mit einer Gruppe von Kindern zu spielen oder ihnen beim Zeichnen und Malen zu helfen. Da ich selbst auch sehr neugierig war, wie man hierzulande mit Kindern umgeht, nahm ich diesen Vorschlag gerne an und wurde bald eine von mehreren „ständigen Mutterhilfen“. Meinen kleinen Sohn mit damals beinahe 2 Jahren konnte ich in die Klasse mitnehmen, ganz wie ich wollte. Für mich waren diese Vormittage in der Schule eine Offenbarung. In der Klasse waren ungefähr 30 Kinder im Alter von 4, 5 und 6 Jahren, die in Gruppen an verschiedenen Tischen saßen oder auf dem Boden spielten. Da gab es eine Puppenecke für Puppenmütter und -väter, da gab es einen Wassertisch (ein Planschbecken auf 4 Füßen), in dem man mit Booten, Bechern und Trichtern spielen konnte, da gab es fantastische Bausteine, um ganze Burgen zu bauen, und an Bastelmaterial so ungefähr alles, was überhaupt zu haben ist. Die Leiterin bat mich, mich an den Tisch der jüngsten Kinder zu setzen und ihnen mit ihren Basteleien zu helfen. Sehr bald gewöhnte ich mich an diese Arbeit und suchte mir bald schon selbst aus, mit welcher Gruppe ich mich beschäftigen wollte. Manchmal saß ich am Tisch meiner Tochter, aber sicher nicht öfter als bei den anderen Kindern. Manchmal bat mich die Leiterin auch, mich vor allem um jene Kinder zu bemühen, die beinahe alt genug waren, in die

Grundschule zu gehen. Ich übte dann mit ihnen spielenderweise (die Leiterin erklärt mir am Beginn alles) z. B. die Wochentage oder ganz einfaches Rechnen, etc. In den 2 Jahren, in denen ich Mutterhilfe war, habe ich nie ein gelangweiltes Kind in der Klasse gesehen, immer waren sie mit etwas beschäftigt, nie bemerkte ich eine wirkliche Unruhe. Meistens durften die Kinder selbst aussuchen, was sie tun wollten, aber die Leiterin wußte es geschickt einzuteilen, daß jedes Kind im Laufe des Jahres alle Spiele „durchgespielt“ hatte und auch mit allen Lehrmitteln gearbeitet hatte, jedoch wurde nie ein Kind zu etwas gezwungen.

In der Zwischenzeit habe ich gelernt, daß die Ausbildung einer Vorschullehrerin hier in Holland sehr gründlich ist. All das Spiel- und Lernmaterial, das den kleinen Kindern beinahe im Überfluß zur Verfügung steht, ist sehr gut durchgedacht und allgemein in ganz Holland in allen Vorschulen vorhanden. Es hat nicht sehr lange gedauert, bis meine Tochter auch nachmittags zur Schule gehen wollte, erst dann fühlte sie sich richtig integriert. Sie kam immer ganz stolz mit ihren Basteleien nach Hause, die dann auch in allen Zimmern aufgehängt wurden. Ähnliche Erfahrungen hatte ich mit meinem Sohn, der jetzt auch schon fast ein Jahr Vorschule hinter sich hat. Ich bin jetzt keine ständige Mutterhilfe mehr, jetzt sind wieder andere Mütter an der Reihe, aber so hie und da schaue ich noch für eine kurze Weile in seine Klasse: er ist immer sehr zufrieden am Spielen und vor allem stolz auf seine Basteleien.

Zum Abschluß will ich noch sagen, daß ich persönlich nur positive Erfahrungen mit der Vorschule in Holland gemacht habe. Soviel mir bekannt ist, *haben die Eltern in allen Vorschulen der Niederlande Zutritt, wenn sie es wünschen*, d. h., *die Schule ist mit den Eltern integriert*. Sonst wäre es vielleicht auch viel schwieriger, 4jährige vormittags und nachmittags vollstän-

dig von zu Hause abzuschneiden, wenn man nicht zumindest die Mutter mehr mit der Schule in Verbindung bringt.\*) Aber das ist meine eigene Theorie. Außer den ständigen Mutterhilfen werden die Eltern auch ein paarmal im Jahr für einen Abend in die Schule gebeten, um dort aus einem bestimmten Anlaß (z. B. St. Nikolausfest – zu vergleichen mit Weihnachten in Österreich) für die Kinder in der Schule etwas zu basteln. Manchmal werden die Eltern auch gebeten, zu Hause vorbereitete Arbeiten für eine Bastelarbeit zu machen (z. B. einen Hampelmann zeichnen und x-mal kopieren, den die Kinder dann anmalen und ausschneiden). Soweit ich es beurteilen konnte, haben sich in solch einem Fall immer noch genug Eltern bereit erklärt, diese Arbeiten auf sich zu nehmen.

#### *Die Grundschule*

Kurz vor Ende der Vorschulzeit meiner Tochter bekam ich von der Grundschule, in die meine Tochter nach den großen Ferien gehen sollte, einen Brief. Darin wurde ich gebeten, an einem bestimmten Samstagvormittag in die Grundschule zu kommen, um mich dort mit der neuen Lehrerin und den verschiedenen Lehrmethoden vertraut zu machen. Die Klasse war damals voll mit neugierigen Vätern und Müttern, die an den kleinen Tischen auf den viel zu kleinen Stühlen alle andächtig der neuen Lehrerin zuhörten. Sie stellte sich zuerst einmal selbst vor und ging dann dazu über die Lehrmethoden, die in dieser Schule angewandt wurden, zu erklären und das dazugehörige Material vorzuzeigen. Beim Ansehen all der schönen Bücher, Schreibhefte und Zeichenhefte tat ich mir beinahe selbst leid, daß ich kein Kind mehr war und nicht zur Schule gehen durfte. Die Lehrerin erzählte uns später auch, daß in der ersten und zweiten

\*) Dazu muß man wissen, daß in Holland nur ca. 24% aller Frauen berufstätig sind. In Österreich üben etwa die Hälfte aller Frauen zwischen dem 18. und dem 60. Lebensjahr einen Beruf aus.

Klasse manchmal noch Spiel- und Lehrmaterial von der Vorschule ausgeliehen wird, um den Übergang von der Vor- auf die Grundschule zu erleichtern (dies im Sinne der Integration von Vor- und Grundschule), die innerhalb der nächsten zwei Jahre in ganz Holland vollzogen werden muß. Weiters erklärte die Lehrerin, daß im allgemeinen in dieser Grundschule das Jahrgangsklassensystem angewandt wird, daß sie aber versuchen wolle, in Zusammenarbeit mit der Elternkommission (darüber später) und mit Hilfe der Eltern, für den Leseunterricht die Kinder je nach ihren Fähigkeiten in Gruppen einzuteilen. Das Erlernen des Lesens und Schreibens sei in der ersten Klasse das Wichtigste, Rechnen geschehe mehr spielenderweise und werde erst in der 2. Klasse als wichtiger Unterrichtsgegenstand angesehen. Dort erfolge dann auch gruppenweises Lernen, z. B. *werden die besseren Kinder im Rechnen der 2. Klasse mit den schlechteren Kindern der 3. Klasse zum Rechnen in eine Gruppe zusammengefaßt.*

#### *Elternhilfe in der Grundschule*

Als nun meine Tochter die erste Klasse der Grundschule besuchte, bekam ich so wie alle Eltern einen Brief von ihrer Lehrerin, in dem wir gebeten wurden, uns als „Lesemutter“ in der Schule anzumelden. Dies bedeutete, daß man zweimal in der Woche an einem bestimmten Tag (das ganze Jahr hindurch) für ca. 50 Minuten mit einer Gruppe von ungefähr 6 Kindern in der Schulklasse lesen üben mußte. Ich selbst fühlte mich nicht aufgerufen, mich hiefür anzumelden, denn ich hatte bereits eine andere Arbeit in der Elternkommission übernommen, und außerdem dachte ich, daß mein Akzent (obwohl ich fließend Holländisch spreche) nicht geeignet war, den Kindern eine gute Aussprache beizubringen. Ich erfuhr bald, daß sich genügend Mütter bereit erklärt hatten, ihre Arbeit als Lesemutter aufzu-

nehmen. Es war für sie bereits ein Abend in der Schule organisiert worden, um sie auf ihre Arbeit vorzubereiten.

In der Praxis sieht nun eine solche Unterrichtsstunde mit Müttern in der Schule so aus: Die Klasse von ungefähr 33 Kindern wird in ca. 6 Gruppen geteilt und bei jeder Gruppe sitzt eine Mutter, die jedem Kind ein Büchlein gibt und die Kinder bittet, zuerst einmal das Buch für sich selbst zu lesen. Sobald das Kind damit fertig ist, kann die Mutter selbst entscheiden, ob sie das Kind das Buch noch einmal laut vorlesen läßt, auf jeden Fall muß das Kind der Mutter eine kurze Inhaltsangabe geben, um sie so sehen zu lassen, ob es das Buch auch gelesen und vor allem den Inhalt begriffen hat. Wenn dies alles zur Zufriedenheit der Mutter geschehen ist, kreuzt die Mutter dieses Buch in der Kartei des Kindes an, und das Kind kann sich das nächste Buch aussuchen. Eine Mutter sitzt nie bei der Gruppe, zu der ihr eigenes Kind gehört, nicht aus Mißtrauen, sondern weil man in der Vergangenheit bemerkt hat, daß die Kinder beim Gruppenlesen mit der eigenen Mutter viel zu unruhig oder vorlaut sind. Während nun all diese Mütter mit den 5 oder 6 Kindern in der Gruppe beschäftigt sind, *widmet sich die Lehrerin selbst den schwächsten Kindern und hat nun Zeit, sich vollkommen auf sie zu konzentrieren.* Außerdem können die anderen Kinder in ihrem eigenen Tempo lesen und brauchen sich nicht zu langweilen. Resultat: sie verlieren die Liebe zum Lesen nicht. Meine eigene Tochter ist eine gute Leserin und erzählt mir oft mit Begeisterung den Inhalt der Bücher, die sie während des Gruppenlesens verschlungen hat. Von der Lehrerin selbst weiß ich, daß sie das Gruppenlesen am Anfang sehr anstrengend fand, sich selbst aber, genauso wie die Mütter und die Kinder, im Laufe des Jahres sehr daran gewöhnt hat und nun nur noch die Vorteile sieht.

### *Elternkommission*

Zu Beginn dieses Schuljahres organisierte der Vorstand der Elternkommission einen Elternabend, an dem u. a. auch neue Vorstandsmitglieder gewählt wurden. Ich hatte mich als Kandidat zur Verfügung gestellt und wurde auch zusammen mit 3 anderen neuen Mitgliedern gewählt. Ich erfuhr damals, daß jede Schule hier in den Niederlanden seit 1. 1. 1976 verpflichtet ist, eine Elternkommission ins Leben zu rufen, sofern sie noch nicht vorhanden ist. Alle Eltern sind automatisch Mitglied einer solchen Kommission an der Schule, die ihre Kinder besuchen. Diese Elternkommission muß einen Vorstand wählen, in unserem Fall mindestens 5, höchstens 11 Mitglieder, aber das hängt von den Zielen einer solchen Elternkommission ab. Das wichtigste Ziel einer solchen Elternkommission ist es, die Kontakte zwischen den Lehrkräften, dem Schulvorstand und den Eltern herzustellen bzw. zu verbessern. Gemäß dem Gesetz darf der Vorstand einer Elternkommission – gefragt oder ungefragt – dem Schulvorstand in allen Angelegenheiten, die die Schule betreffen, Rat geben (wörtliche Übersetzung). Dazu steht der Kommission eine Dachorganisation zur Verfügung (in unserem Falle der Niederländische Katholische Elternverein, dieselben Dachorganisationen bestehen für andere kirchliche Schulen und Gemeindeschulen), die mit Literatur und Kurs die Eltern über den neuesten Stand der Dinge informiert. Wiederum gemäß dem Gesetz hat jeder Elternverein Anspruch auf finanzielle Unterstützung vom Staat, für die jedoch der Schulvorstand ansuchen muß. In unserem Fall bekommt unsere Kommission vom Staat einen Betrag von fl. 2,85 pro Schüler und Jahr zur Deckung aller Kosten. Außerdem haben wir das Recht, freiwillige Beiträge von Eltern zu erbitten. Für dieses Schuljahr haben wir die Eltern (pro Familie, nicht pro Kind) um einen Beitrag von fl. 7,50 ca. öS 50,- gebeten, und beinahe 75%

aller Eltern haben bezahlt. Mit diesen Beiträgen kann die Elternkommission nicht nur ohne große Schwierigkeiten alle laufenden Kosten bezahlen, sondern auch noch Extrawünsche der Schule oder Eltern (für die Schule natürlich) erfüllen, z. B. einen Fernsehapparat oder Musikinstrumente kaufen.

### *Die Elternkommission in der Praxis*

Unser Elternvorstand hat alle 3 Wochen eine Sitzung, die im Lehrerzimmer der Schule stattfindet. Außer den 9 Vorstandsmitgliedern sind immer noch eine Lehrkraft der Vor- und der Grundschule mit dabei sowie der Pfarrer unseres Dorfes, der geistlicher Ratgeber der Schule ist. Jedes Vorstandsmitglied hat seine eigene Aufgabe. Zuerst einmal sind da der oder die Vorsitzende, Kassensführer, Sekretärin (meine Aufgabe), dann unsere Abgesandte in die Vor- sowie eine andere in die Grundschule. Diese beiden sind eigentlich die wichtigsten Kontaktpersonen zwischen Schule und Kommission, da sie den *wöchentlichen Teambesprechungen der Lehrkräfte in der Schule beiwohnen* und so über alle laufenden Probleme informiert sind. Hier ist Diskretion äußerst wichtig, da diese Abgesandten ja auch von den Problemen zwischen den Lehrkräften und ihren Problemen mit den Schülern zu hören bekommen. Andere Vorstandsmitglieder haben wiederum die Leitung verschiedener Arbeitsgruppen übernommen. Während unserer 3wöchentlichen Sitzungen berichten alle Mitglieder über ihre Arbeit, aber es kommen auch die Lehrkräfte zu Wort mit ihren Problemen und Wünschen, die vielleicht mit Hilfe der Elternorganisation erfüllt werden können. Danach werden allgemeine Probleme besprochen.

Hier noch Details über die oben erwähnten Arbeitsgruppen, die nur am Rande mit dem Unterricht zu tun haben:

### 1. Verkehrsagenden:

Durch unser Dorf geht eine sehr stark befahrene Autostraße, deren Überquerung durch selbst zu regulierende Verkehrsampeln erleichtert wird. Viele Eltern und Lehrkräfte fanden es zu gefährlich, die Kinder diese Straße ohne Aufsicht überqueren zu lassen, und so wurde in Zusammenarbeit mit der Polizei eine „Verkehrsagendengruppe“, die aus 32 Müttern besteht, aufgestellt. Je 2 Mütter müssen alle 3 Wochen 4mal täglich zu Beginn und Ende der Schulzeit den Verkehr für die Kinder regeln. Damit ersparen sie sich selbst und vielen anderen Müttern den *täglichen* Weg zur Schule.

### 2. Repariergruppe:

Diese Elterngruppe (7 handwerklich geschickte Väter) hat die Aufgabe, alle anfallenden kleinen Reparaturen in der Schule, die nicht von bezahlten Fachleuten ausgeführt werden müssen, auszuführen.

### 3. Ausflugsgruppe:

Eine Gruppe von Müttern, die sich bereit erklärt hat, bei Schulausflügen eventuell mit Auto oder Fahrrad oder zu Fuß den Lehrkräften beizustehen.

Es gibt weiter Arbeitsgruppen, die in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften aufgestellt werden. Diese Mütter arbeiten direkt in der Schule mit, doch im Laufe der Zeit hat sich herausgestellt, daß nicht alle Mütter die notwendige Diskretion besitzen (Tratschsucht über das Nachbarkind!), weshalb die Lehrkräfte diese Elternhilfe selbst aussuchen:

1. *Lesemütter:* (Darüber war schon in einem vorigen Kapitel ausführlich die Rede.)
2. *Dokumentationszentrum:* 6 Mütter sorgen einmal wöchentlich für die Instandhaltung der Bibliothek in der Schule.
3. *Handarbeitsmütter:* Diese geben einmal in der Woche Handarbeitsunterricht, ähnlich wie Lesemütter (2. und 3. Klasse).

### *Die Elternkommission, Zukunftspläne, Kontakt mit dem Schulvorstand*

Ich glaube, daß aus den obenerwähnten Kapiteln deutlich geworden ist, daß der Kontakt zwischen den Lehrkräften und der Elternkommission in unserem Fall sehr gut ist, da eine offene und bereitwillige Atmosphäre herrscht. Dasselbe kann jedoch nicht vom Schulvorstand gesagt werden, wo im idealen Fall der Kontakt ebensogut sein müßte. Unsere Schule (eine katholische Stiftung) hat einen Schulvorstand, bestehend aus 6 Personen, gewählt für jeweils 6 Jahre, die sich bei Ausfall eines Mitglieds selbst ergänzen. (D. h. der Vorstand wählt selbst seine eigenen Mitglieder.) Gemäß den Statuten dieses Schulvorstandes dürfen 2 Mitglieder von der Elternkommission vorgeschlagen werden, und zwar müssen diese 2 Mitglieder selbst Eltern von schulgehenden Kindern sein. Damit ist in der Theorie der Kontakt zwischen Elternkommission und Schule hergestellt. Nicht so in der Praxis. Die von der Elternkommission vorgeschlagenen Vorstandsmitglieder sehen es derzeit nicht als sehr sinnvoll an, mehr Kontakt mit der Kommission zu haben als in den 2mal im Jahr stattfindenden Besprechungen zwischen Kommission und Schulvorstand. Wir glauben jedoch, daß ein besserer Informationsfluß zwischen Schulvorstand und Elternkommission zum guten Verlauf des ganzen Schulgeschehens in unserem Dorf notwendig wäre: Schließlich verwaltet der Schulvorstand das Budget der Schule und ernennt neue Lehrkräfte. Um unser Ziel erreichen zu können, sind wir entschlossen, an die nächsten Kandidaten, die die Elternkommission für den Schulvorstand stellt (sobald die 2 Schulvorstandsmitglieder, die die Eltern vertreten, keine Kinder mehr in der Schule haben, müssen neue Kandidaten von uns gestellt werden), eine Bedingung für ihre Kandidatur zu stellen: daß sie nämlich unseren 3wöchentlichen Sitzungen beiwohnen und

unsere Wünsche im Schulvorstand vertreten. Außerdem wollen wir ein Mitspracherecht bei der Ernennung neuer Lehrkräfte zu erreichen versuchen. Ob uns das gelingen wird, hängt sehr von unserer Diplomatie und dem guten Willen des Schulvorstandes ab, ist aber in einigen anderen uns bekannten Schulen bereits Realität.

### *Zusammenfassung*

Ich hoffe, es ist mir gelungen, einen übersichtlichen Eindruck von meinen sehr persönlichen Erfahrungen als Mutter in einer holländischen Schule zu geben. Auch hier sind die Situationen in den Schulen verschieden, manche Schulleitung hat vor der Entwicklung „Eltern in der Schule“ noch Angst und befürchtet mehr Kritik und Unruhe als tatsächliche Hilfe. Auch in unserer Schule waren bis vor kurzer Zeit die Eltern nicht erwünscht, andererseits hatten die Eltern ihrerseits nicht den Wunsch, sich in Fragen der Schule direkt einzumischen. Aber die Eltern, die aus der Stadt (wo, wie in den meisten Großstädten, diese Entwicklung schon weiter fortgeschritten ist) in dieses Dorf gezogen sind, haben sich für diese Entwicklung hier sehr eingesetzt und waren auch bereit, wo immer möglich, ihre Zeit und Energie den Lehrkräften anzubieten, um so ein besseres Lehrklima in der Schule zu schaffen. Aber auch hier ist dies nur möglich, wenn guter Wille auf beiden Seiten (wenn möglich allen drei Seiten – siehe Schulvorstand) herrscht, denn das Gesetz der Elternkommission ist sehr vage und kann ohne den guten Willen seitens der Lehrkräfte nicht viel erreichen. Aber diesen guten Willen der Lehrkräfte müssen die Eltern auch anerkennen, um ihnen mit wirklicher Hilfe zur Verfügung stehen zu können. Nur mitreden wollen, ohne selbst etwas zu leisten, ist auch hier nicht möglich. Dann nützt auch das Gesetz nichts.

Hadwig und Peter Seidl

## *Elterninitiativen in der BRD*

### *Literaturreport*

Der Grundsatz des Elternrechtes in Erziehungsfragen wird in allen westeuropäischen Ländern anerkannt. Die Konsequenzen, die aus diesem Grundsatz für die Bestimmung des Verhältnisses zwischen Eltern und Schule abgeleitet werden, sind von Land zu Land verschieden und unterliegen in jedem einzelnen Land einem ständigen Wandel. Auch in der Bundesrepublik hat die bildungspolitische Entwicklung der vergangenen Jahre zu einer Thematisierung des Problems der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule geführt. Die verschiedenen Ansätze, die dabei erprobt oder vorgeschlagen werden, spiegeln sich bereits in der pädagogischen Literatur, in der die Erfahrungen dokumentiert und reflektiert werden.

Die Initialzündung für ein verstärktes Engagement der Elternschaft in der BRD bildeten die von den Politikern zu Beginn der 70er Jahre in Aussicht gestellten Strukturverbesserungen im Bildungssystem. Viele Eltern erblickten in dieser Situation die Chance, der Realisierung der Reformversprechen durch Aktionen von der Basis Nachdruck verleihen zu können. Eine Übersicht und eine Bilanz der wichtigsten von den Eltern auf breiter politischer Basis durchgeführten Aktionen wird in folgendem Buch präsentiert:

DOORMANN, Lottemi, Verändert die Schule jetzt – Elterninitiativen gegen den Schulnotstand, Weinheim 1976, Verlag Beltz.

Die Verfasserin, eine der Schlüsselfiguren der Hamburger Elterninitiative und Leiterin des im Jahre 1974 eingerichteten

Zentralbüros der „Elterninitiative Schulnotstand“, dokumentiert zunächst die Entstehung und den Verlauf der Aktion Kleine Klasse (AKK) in Hamburg, die im Jahre 1972 von einigen Müttern gestartet wurde. Die politischen Erfolge, die die Frankfurter AKK zu verzeichnen hatte, wirkte sich motivierend auf den Start des Unternehmens aus. Sowohl in Frankfurt wie auch in Hamburg setzten sich die Eltern für eine Senkung der Klassenfrequenz in der Grundschule, für die Beseitigung des Lehrermangels und eine bessere Ausstattung der Schulen ein. Wenn auch das eigentliche Ziel, die generelle Reduktion der Schülerzahl pro Klasse, in den Volksschulen nicht erreicht werden konnte, zeichneten sich gewisse Erfolge auf dem Gebiet der Lehrerzuweisung und der langfristigen Bildungsplanung ab. Gleichzeitig bewirkten die Veranstaltungen der Gruppen eine breite Aktivierung und Sensibilisierung der Elternschaft für die anstehenden Bildungsprobleme. Den Höhepunkt der Kampagne der Hamburger AKK bildete die Veranstaltung des ersten bundesweiten Elternkongresses im März 1974, auf dem auf einer breiteren Basis eine Reihe von Vorschlägen zur Reform des Bildungswesens erstellt und propagiert wurden.

Im zweiten Teil des Buches beschreibt Doormann die Aktivitäten der „Bundeselterninitiative Schulnotstand“, einer zentralen Vereinigung mehrerer organisierter Elterngruppen aus den Bundesländern. Der Gründung des Zentralbüros lag die Annahme zugrunde, verschiedenen Forderungen im Bildungsbereich durch bundesweite Aktionen mehr Nachdruck verleihen zu können. Diese allzu großen Hoffnungen wurden sehr bald zunichte gemacht. Das Scheitern der ersten großen gemeinsamen Protestveranstaltung in München (Juni 1974) wird von der Autorin ausführlich analysiert. Die harte Gegenpolitik der bayrischen Behörden löste unter den angemeldeten Teilnehmern eine Kette von Absagen aus, so daß trotz intensi-

ver Vorbereitungen nur noch eine für die Veranstalter völlig unerwartet kleine Zahl von Eltern erschienen war. In strategischer Hinsicht wird aufgrund dieses Mißerfolges der bundesweiten Aktion in München der Schluß gezogen, in Hinkunft eher regionale Parallelaktionen mit einem einheitlichen Forderungsprogramm anstelle einer bundesweiten Veranstaltung zu planen.

Im letzten Teil des Buches geht Doormann der Frage nach, ob Elterninitiativen langfristig für ihre Zielsetzungen zu kämpfen instande sind. Die Initiatoren der Bewegung sahen sich nämlich mit dem Problem konfrontiert, daß viele Gruppen nach einer ersten Aktivierungsphase resignierten und sich teilweise sogar auflösten. Andere Komitees lenkten ihre Interessen nicht mehr auf großangelegte bildungspolitische Aktionen, sondern engagierten sich in konkreten Projekten. So wandten sich einzelne Gruppen bzw. Einzelpersonen den Aufgaben einer direkten Zusammenarbeit mit der Schule zu, z. B. auf dem Sektor der institutionellen Elternarbeit. Andere Gruppen unterstützten die Gründung von Alternativeinrichtungen. Als Beispiel hierfür wird der Schulversuch Glocksee beschrieben, der entstehungsgeschichtlich mit der Frankfurter Aktionsgemeinschaft zusammenhängt. Aufgrund einer Analyse der Mißerfolge gescheiterter Aktionsgruppen und aufbauend auf den Erfahrungen von Gruppen, die über einen längeren Zeitraum erfolgreich agierten, präsentiert Doormann eine Reihe von strategischen Vorschlägen, wie das Engagement der Eltern auch für langfristige bildungspolitische Zielsetzungen aufrechterhalten werden kann.

Die Grundvorstellung, von der Doormann ausgeht, ist die Aktivierung der politisch-administrativen Instanzen für Verbesserungen im Bildungswesen. Die ursprüngliche Annahme, von der die Eltern ausgingen, war die Vermutung, daß die

fortschrittlichen Bildungspolitik eine Unterstützung von der Basis benötigen, um den von ihnen selbst betriebenen Reformprojekten die nötige Priorität verschaffen zu können. Die Entdeckung, die die Initiatoren der Bewegung anhand vieler Beispiele machen mußten, verlangte jedoch eine Korrektur dieses wohlwollenden Bildes von den Intentionen der Politiker. Sie mußten zur Kenntnis nehmen, daß den Reformversprechen auch die Intention der Beschwichtigung von Unruhe zugrundelag, die gerade durch Versprechungen für die Zukunft relativ leicht zum Abklingen gebracht werden kann. An ihrem eigenen Beispiel machten sie die Erfahrung, daß die Vertreter des politisch-administrativen Systems in jenen Fällen, in denen sich eine größere Gruppe von Personen durch die Beschwichtigungsstrategie nicht kalmieren läßt, nicht davor zurückscheuen, härtere Mittel zur Aufrechterhaltung staatlicher Interessen einzusetzen, angefangen von der Diffamierung von Initiativgruppen bis zur politischen Repression. Trotz dieses „Realitätsschocks“ hält jedoch Doormann die These aufrecht, daß Bildungsreform nur auf dem Weg des organisierten Protests gegen die Mißstände am Bildungssektor möglich ist. Ihre Hoffnung auf eine Reformtätigkeit des Staates, ausgelöst durch die Initiativen der Bürger, hält sie auch nach einer vierjährigen Tätigkeit in der Leitung von Elterninitiativen aufrecht:

„Es bleibt kein anderer Weg – aller Resignation und Enttäuschung, allen bisherigen Mißerfolgen, der Erschöpfung und Einschüchterung langjähriger Initiativen-Streiter zum Trotz: nur die von Schule Betroffenen, die Eltern, die Lehrer, die älteren Schüler werden durch gemeinsam organisierten Widerstand erreichen können, was die Politiker verweigern: die Schule für alle Kinder, die „Schule der Nation“ anstelle der Schule des Mangels, der Auslese und der Kapitulationen“ (S. 173).

Nicht unbeeinflusst von den Mißerfolgen der Bürgerinitiativen für eine Verbesserung der Bildungssituation sind Versuche einer

Reihe von Autoren, das Problem der Kooperation zwischen Eltern und Schule auf einer viel konkreteren Basis zu bearbeiten. Die Problematik der Interaktion der Eltern mit den Lehrpersonen, die ihre Kinder unterrichten, steht bei folgenden Büchern im Zentrum der Betrachtung:

SPEICHERT, Horst, Umgang mit der Schule, Reinbek bei Hamburg 1976, Verlag Rowohlt

DAUBER, Heinrich / WEBER, Heribert, Eltern aktiv, Handbuch für eine humane Schule, Reinbek bei Hamburg 1976, Verlag Rowohlt (ro-ro-ro Sachbuch)

BADER, Kurt / OTTE, Gerd / STOKLOSSA, Detlef, Handbuch für Kindertagesstätten, Reinbek bei Hamburg 1977, Verlag Rowohlt (ro-ro-ro Sachbuch)

„Ein Stückchen Schule hier und heute etwas zu verbessern“ ist der Grundsatz von Horst Speichert, früherer Chefredakteur der Zeitschrift betrifft: erziehung und heute Redaktionsmitglied der Zeitschrift päd. extra. Seine Vorschläge zielen darauf ab, die Ohnmächtigkeit der Eltern gegenüber der Schule durch das Aufsuchen oder Schaffen konkreter Möglichkeiten der Interaktion mit den Lehrern zu überwinden. Speichert argumentiert erfahrungsbezogen und erkennt damit den Vorrang der Probleme und Sorgen der Eltern vor den großen Zusammenhängen an, die nur durch eine grundlegende Reform des Schulwesens zu lösen sind. Auch wenn er in Analogie zu den 10 Geboten einen Katalog von 11 Regeln aufstellt, die den Eltern beim Umgang mit den Lehrern helfen sollen, verkündet er keine Patentrezepte, sondern vermittelt Anregungen, wie die Eltern mit den Widersprüchen, die sich aus der derzeitigen Schulsituation ergeben, besser fertig werden können. Ausführlich diskutiert Speichert jene Themen, die für die Eltern in ihrem Umgang mit der Schule von zentraler Bedeutung sind: das Problem der

Schul- und Berufswahl, die Leistungsbewertung, die Hausaufgaben, die Rechtschreibung, die neue Mathematik usw. Bei der Behandlung dieser Themen bleibt er aber nicht bei der Vermittlung des wissenschaftlichen Diskussionsstandes stehen, sondern findet den Mut, zu all diesen neuralgischen Punkten konkrete und verständliche Handlungsanweisungen für die Eltern niederzuschreiben. Sein Buch ist ein Beitrag zum Abbau der Ohnmacht, die sich bei vielen fortschrittlichen Pädagogen aus der kritischen Analyse der gegenwärtigen Praxis und der Einsicht in die Schwierigkeit der grundsätzlichen Veränderung dieser Praxis aufgebaut hat.

Auch in dem Handbuch der beiden Autoren Dauber und Weber werden die Probleme der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule aufgezeigt. Nach Ansicht der Verfasser sollen die Eltern die Bedürfnisse ihrer Kinder akzeptieren und sich weniger als Vollstrecker schulischer Ansprüche denn als Verbündete ihrer Kinder interpretieren. Die Autoren argumentieren, daß „die Dringlichkeit einer grundlegenden Reform so groß ist, daß Eltern es sich nicht leisten können, auf die Bildungspolitik und Finanzminister zu warten oder die Lehrer bei diesem Geschäft allein zu lassen“ (S. 70). Der Kampf für eine humane Schule soll aber nicht gegen die Lehrer, sondern in Kooperation mit den Lehrern geführt werden. Der Gefahr, daß Schulprobleme als private Probleme gesehen werden, möchten die Autoren durch die Weitervermittlung konkreter Erfahrungen von Eltern an andere Eltern, die ähnliche Sorgen haben, begegnen. Durch das Herausarbeiten des gesellschaftspolitischen Kontextes und der sozialen, politischen und ökonomischen Hintergründe der gegenwärtigen Schulsituation wollen sie dazu beitragen, daß die Eltern sich nicht nur für das Recht ihres Kindes, sondern auch für eine Verbesserung der Situation aller Kinder einsetzen. Deutlicher als Speichert

weisen sie darauf hin, daß die Probleme des Schulalltags nicht nur auf der Ebene des Kontaktes mit den Lehrern zu aktualisieren sind, sondern darüber hinaus noch auf anderen Ebenen behandelt werden müssen:

„Grundsätzlich ist zu fordern, daß Eltern sich auf allen Ebenen, der Ebene der Klasse, der Schule, der Kommune und auf Landesebene stärker organisieren und ihre Interessen vertreten. Eine Demokratisierung der Schule ist nicht möglich, ohne daß Eltern auf allen Ebenen stärkere Mitwirkungsrechte bekommen“ (S. 91).

In dem Handbuch für Kindertagesstätten von Bader, Otte und Stoklossa werden die Probleme der öffentlichen Kindererziehung in der Bundesrepublik (Kindertagesstätten ist gleichbedeutend mit dem österreichischen Terminus Kindergarten) dargelegt. Die Autoren beschreiben die Struktur der öffentlichen Kindergärten in der BRD und kommen zu dem Schluß, daß diese nach wie vor den Charakter von Aufbewahrungsstätten haben und weder den Einsichten der Fachpädagogik noch den verfassungsmäßig verankerten Grundrechten auf die optimale Gewährleistung der Erziehung und Ausbildung von Kindern entsprechend gestaltet sind. Im Zentrum der Verbesserungsvorschläge der Autoren steht die Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen den Kindergärtnerinnen und den Eltern. Die Kindergärtnerinnen sollen die Bedingungen, die das Verhalten der Kinder außerhalb des Kindergartens bestimmen, kennenlernen. Ebenso müssen die Eltern mehr Klarheit über die Erziehungssituation im Kindergarten und die Probleme, mit denen das Personal der öffentlichen Kindergärten konfrontiert ist, erhalten. Besonders ernst zu nehmen ist der Hinweis, daß die Beschränkung der Elternarbeit auf das organisierte Zusammentreffen von Eltern und Kindergärtnerinnen an Elternabenden die Gefahr der Ritualisierung des Kontakts in sich trägt und noch keineswegs eine verbesserte Verständigung von Eltern und

Erziehern garantiert. Daher müßte versucht werden, durch eine Intensivierung des Kontakts auf verschiedenen Ebenen die Isolation der öffentlichen Kindergärten aufzubrechen und gleichzeitig die Isolation der Eltern untereinander zu reduzieren.

Die verschiedenen Versuche der Aktivierung der Elternschaft in der Bundesrepublik haben dazu geführt, daß die Frage nach dem Stellenwert des Elternengagements auch auf einer grundsätzlichen Ebene neu überlegt werden muß. Beiträge zu einer solchen Grundsatzdiskussion enthält der Aufsatzband:

BÜCHNER, Peter (Hg.), Die Eltern und die Schule – Zwischen Konfrontation und Kooperation, München 1976, Verlag Juventa.

Im Vergleich zu den bisher genannten Büchern, die eher die direkte Erfahrungsebene der Eltern dargestellt bzw. angesprochen haben, wendet sich der von Büchner herausgegebene Band an jene Personen, die sich auf einer etwas generelleren Ebene mit den Barrieren und Möglichkeiten der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule befassen. Im ersten Beitrag versucht Büchner, einen theoretischen Bezugsrahmen für ein besseres Verständnis des Verhältnisses der Erziehungsinstanzen zueinander zu erarbeiten. Nach der herrschenden Gesetzesinterpretation hat der Staat in der BRD bei der Organisation des Schulwesens ein Monopol. Mehr oder weniger konkurrierend zur staatlichen Schulhoheit sieht das Grundgesetz der BRD jedoch gleichzeitig ein Elternrecht vor, durch das neben dem Staat auch den Eltern ein Erziehungsauftrag erteilt wird. In Anlehnung an die Arbeiten progressiver Juristen versucht Büchner aus dem im Grundgesetz angelegten Spannungsverhältnis zwischen staatlichem und elterlichem Erziehungsan-

spruch die Notwendigkeit einer Kooperation zwischen den beiden Instanzen abzuleiten. Nach seiner Auffassung ist nicht nur ein individuelles, sondern auch ein kollektives Mitwirkungsrecht der Eltern verfassungsrechtlich begründbar, um ein adäquates Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger Staat und Eltern bei der Erziehung zu gewährleisten. Die staatlichen Organe haben nach dieser Konzeption nicht nur die Verpflichtung der Planung und Kontrolle des Bildungswesens, ihre Aufgabe besteht auch darin, jene Bedingungen zu verwirklichen, auf deren Basis die unterprivilegierte Mehrheit der Bevölkerung endlich ihre Interessen auch in der Schule wahrnehmen kann.

Im Vergleich zu Doormann präsentiert Büchner eine skeptischere Interpretation der Rolle des Staates bei Veränderungen am Bildungssektor. Viele Reformmaßnahmen des Staates waren nach seiner Ansicht Antworten auf Desorganisationsprozesse im Bereich des Schulwesens, durch die der Staat versuchte, sich neue Organisationsmittel zu erschließen, um den Mängeln und Lücken der bisherigen Organisation zu begegnen. So sieht Büchner auch die Gewährung von Mitbestimmungsmöglichkeiten der Eltern als Versuch der Erschließung neuer Steuerungsinstrumente aus der Einsicht heraus, daß sich so komplexe Systeme wie die Schule nicht mehr ausschließlich zentral verwalten lassen. Partizipationszugeständnisse an Lehrer, Schüler und Eltern sollen weiters bewirken, daß diese die Notwendigkeiten der staatlichen Schulpolitik verstehen, ihnen zustimmen und sie selbst mittragen. In Anbetracht der derzeitigen Zurücknahme von Reformprogrammen befürchtet der Autor, daß die Entfremdung der großen Mehrheit der Eltern von der Schule eher zu- als abnimmt. In dieser Situation empfiehlt Büchner jedoch keine Reduktion der elterlichen Mitbestimmung, sondern eine verstärkte Mitwirkung der Eltern

gekoppelt mit einer handlungsbezogenen politischen Bildung, durch die die Voraussetzungen für eine breite und fruchtbare Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in Schulfragen geschaffen werden sollen.

Büchner beschäftigt sich auch mit der Erfahrung, daß die traditionellen Formen der Elternbeteiligung (Elternbeiratsstätigkeit, Elternabende) zumeist nur einen geringen Teil der Elternschaft interessieren und in erster Linie Eltern aus der oberen Mittelschicht bzw. aufstiegsorientierte Eltern aus der unteren Mittelschicht ansprechen. Die Ursache dafür sieht er in der Erwartung der Lehrer, daß die Eltern ihr Erziehungsverhalten, ihr Leistungs- und Aufstiegsbewußtsein den durch die Schule repräsentierten Normen anpassen, um die schulischen Aufgaben besser erfüllen zu können. Er hält es für strategisch unrealistisch, daß die Arbeitereltern erst ihre Interessen bezüglich der Schule anmelden müssen, ehe von einer Kooperation zwischen Eltern, Lehrern und Schülern gesprochen werden kann. Aus dieser Erkenntnis ergibt sich die Notwendigkeit, „über allgemeine Mitbestimmungsforderungen und die Ausweitung von Mitbestimmungsrechten hinaus Berührungspunkte und mögliche schulbezogene Interessenfelder zu finden, wo durch gemeinsames Arbeiten von Lehrern und Eltern überhaupt erst eine Kommunikationsbasis für die Artikulation von schulbezogenen Interessen entstehen kann“ (S. 77).

Der Beitrag von Frohn über die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern beleuchtet das Problem auf einer konkreteren Basis. Frohn bemüht sich darum, seine strategischen Empfehlungen aus der Analyse der Situation abzuleiten, in der sich sowohl die professionellen Erzieher wie auch die Eltern befinden. Der Autor warnt vor überhöhten Erwartungen hinsichtlich innovatorischer Möglichkeiten der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus, gibt aber gleichzeitig eine

Reihe von Ratschlägen, wie die vorhandenen Einsatzmöglichkeiten strategisch effektiv genutzt werden können.

Im letzten Beitrag des Sammelberichtes schildern Mitarbeiter des Marburger Grundschulprojektes die langfristigen Effekte eines Innovationsprozesses, durch den sowohl die schulische Arbeit nach den Prinzipien der individuellen Förderung und des Kooperationslernens umgestaltet wurde, wie auch das Verhältnis zu den Lehrern als Partner der Schule neu konzipiert worden ist. Die Autoren (Lehrer und Wissenschaftler, die in enger Kooperation den Versuch gemeinsam geplant und durchgeführt hatten) dokumentieren den Ablauf eines Konfliktes, der sich zwischen den Eltern einer Versuchsklasse abgespielt hat. Der Konflikt hatte seine Ursache darin, daß durch das Versuchsprogramm ein aufgelockertes, den individuellen Fähigkeiten der Kinder entsprechendes Förderungsprogramm anstelle einheitlicher Leistungsforderungen an alle Kinder geboten wurde. Dies hatte zur Konsequenz, daß die scheinbar selbstverständlich bevorzugten Positionen einiger Mittelschichtkinder relativiert wurden. Einige Eltern bestanden aber auf den traditionellen Leistungsanforderungen, weil sie den Leistungswettbewerb in der Schule und das Messen der Fähigkeiten der privilegierten Kinder an den Fähigkeiten der übrigen Schüler als ein wesentliches Moment der Schule betrachteten. Sie bemühten sich daher, die Mehrheit der Eltern mit diffamierenden Aussagen gegenüber dem Projektteam von ihrer Skepsis gegen die Reformarbeit zu überzeugen und die Weiterführung des Projektes zu verhindern. Weil jedoch die Lehrer im Laufe des Versuches intensive Kontakte zu allen Eltern aufgebaut hatten, schlug diese Initiative der konservativen Elterngruppe, die bis dahin auch die Leitungsfunktionen im Elternbeirat ausgeübt hatte, fehl. Die Mehrheit der Eltern sprach sich für eine Weiterführung des Versuches aus. Dies hatte zur Konsequenz,

daß eine kleine Gruppe von Gegnern der Innovation ihr Kind aus der Schule abmeldete und in eine Nachbarschule schickte. Nach einer vierjährigen Reformphase zeigte sich auch, daß die Eltern in Zusammenarbeit mit den Lehrern und Wissenschaftlern in der Lage waren, komplexe kollektive Planungs- und Entscheidungsprozesse durchzuführen. Sie entschlossen sich zu einem gemeinsamen Übertritt der gesamten Klasse in eine benachbarte Gesamtschule und konnten erreichen, daß diese Klasse innerhalb der Gesamtschule ein Jahr hindurch ohne Aufteilung der Schüler in unterschiedliche Leistungsgruppen unterrichtet wurde.

Günther Andergassen und Walter Gufler

## *Elternmitbestimmung in Italien*

*Voraussetzungen, rechtliche Grundlagen und Beispiele aus der Praxis*

Im Juli 1973 verabschiedete das italienische Parlament ein Ermächtigungsgesetz, mit dem die Regierung beauftragt wurde, einige seit längerem anstehende Schulprobleme mit entsprechenden Gesetzesdekreten zu regeln. Die wichtigsten davon betrafen die rechtliche Stellung des Personals sowie die Einrichtung bzw. Reorganisation der „kollegialen Organe“ in Kindergarten, Grundschule, Sekundar- und Kunstschule. Ohne Zweifel handelt es sich bei diesen Maßnahmen um die einschneidendsten seit Einführung der Einheitsmittelschule im Jahre 1962.

Breite Bevölkerungsschichten, die bis dahin von weiterführenden Schulen ausgeschlossen waren, erkannten nun immer mehr die gesellschaftliche Bedeutung der Schule, besonders als Zuweisungsstelle für soziale Positionen. Das Verhältnis der meisten Eltern zur Schule war aber eher von respektvoller Distanz gekennzeichnet.

Im weiteren entstanden in den letzten Jahren im Bereich der Pflichtschule viele Ganztagschulen, besonders in Arbeitervierteln großer Städte, aber auch in kleineren Zentren, mit dem hauptsächlichsten Ziel, die soziale Selektion in der Pflichtschule weitgehend auszuschalten. Diese Initiativen wurden natürlich nur im Einverständnis mit den Eltern durchgeführt. Sie werden als Schulversuche geführt, die beim Ministerium beantragt, von diesem genehmigt und teilweise auch finanziert werden.

Im Bereich der Sekundarstufe II wurden zahlreiche Biennien

ingerichtet, die gesamtschulartig geführt werden. Auch dabei handelt es sich um Schulversuche.

Der Anstoß für solche Initiativen ging meist von Regionen, Provinzen und Gemeinden aus. Die Dezentralisierung, die von der Verfassung vorgesehen ist, aber erst in letzter Zeit begonnen wurde und noch immer im Gang ist, bringt den lokalen Körperschaften eine Reihe von Kompetenzen auf dem Gebiet der Schulpolitik. Bereits jetzt gibt es beispielsweise Gemeinden, die die Kindergärten in Eigenregie führen, wobei sie manchmal neue Formen der Trägerschaft erproben, indem Eltern, aber auch die in der Gemeinde vorhandenen und wirkenden sozialen und kulturellen Kräfte zur Führung herangezogen werden. Man spricht hier von „sozialer Trägerschaft“.

#### *Rechtliche Grundlagen*

1974 folgten dem Ermächtigungsgesetz die *decreti delegati* (Delegierungsdekrete). Darin ist die Einführung von Mitwirkungsorganen auf der Ebene der einzelnen Schule, auf Bezirksebene, auf Provinzebene und auf Staatsebene vorgesehen.

Die Schule bleibt also weiterhin staatlich, ebenso bleibt die Beamtenhierarchie vom Minister über den Schulamtsleiter bis zu Direktor und Lehrer weiter bestehen. Man kann also nicht von sozialer Trägerschaft sprechen. Wohl aber werden auf allen Ebenen der bisherigen Hierarchie Organe der Mitbestimmung geschaffen, kollegiale Organe, die untereinander nicht in einem hierarchischen Verhältnis stehen, sondern ihre Eigenart und Eigenverantwortung daraus beziehen, daß sie für verschiedene „Größenordnungen“ zuständig sind. Man könnte sagen, daß in Italien – fast parallel – zwei verschiedene Wege der Demokratisierung der Schule beschritten wurden. Einerseits eine Kompetenzverlagerung von der Zentralregierung hin zu dezentralisierten Strukturen, andererseits eine direkte Einbeziehung bisher

ausgeschlossener Kategorien in die Führung der Schule. Bei der nun folgenden ausführlichen Beschreibung der kollegialen Organe müssen wir uns hier aus Platzgründen auf jene beschränken, die auf Anstaltsebene eingerichtet wurden.

Die Schule soll nach dem Willen des Gesetzgebers „die Eigenschaft einer Gemeinschaft (erhalten), die in gediegener Wechselbeziehung zu allen Bereichen des sozialen und staatsbürgerlichen Lebens steht“.

Die Staatsschulen haben verwaltungsmäßige Autonomie hinsichtlich ihrer Ausgaben für Verwaltungs- und Unterrichtsbetrieb, Fürsorgetätigkeit und Maßnahmen zur Sicherung des Rechts auf Bildung. Das erste Gremium auf Schulebene ist der *Klassenrat*.

Er setzt sich aus den Lehrern jeder einzelnen Klasse zusammen. Dazu kommen gewählte Elternvertreter, und zwar 4 an der Sekundarstufe I, 2 Eltern- und 2 Schülervertreter an der Sekundarstufe II, an der Grundschule 1 Elternvertreter pro Klasse. Den Vorsitz führt der Direktor der Anstalt oder ein von ihm beauftragter Lehrer.

Die Aufgaben des Klassenrates:

- dem Lehrerkollegium Vorschläge zur Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit und Anregungen für Schulversuche zu unterbreiten,
- dem Schulrat der Anstalt Fürsorgeinitiativen vorzuschlagen,
- den gegenseitigen Kontakt zwischen Lehrer, Eltern und Schülern zu fördern und zu vertiefen.

Den Lehrern allein steht es zu, die Unterrichtstätigkeit zu koordinieren und die einzelnen Fachbereiche gegenseitig abzustimmen. Auch die Beurteilung der Schüler fällt in die alleinige Zuständigkeit der Lehrer.

Das *Lehrerkollegium* setzt sich zusammen aus den Lehrern, die an einer Schule Dienst leisten. Den Vorsitz führt der Direktor.

Die Befugnisse und Aufgaben des Lehrerkollegiums sind sehr vielfältig. Es faßt Beschlüsse hinsichtlich der didaktischen Tätigkeit an der Schule, hinsichtlich der Auswahl der Schulbücher (nach Anhören der Klassenräte) und der Durchführung von Schulversuchen. Es unterbreitet Vorschläge für die Bildung der Klassen, des Stundenplans; es bewertet und überprüft periodisch den gesamten Ablauf des didaktischen Vorgehens, prüft Fälle geringen Lernerfolges mit dem Ziel, geeignete Maßnahmen zu finden.

Der *Schulrat* der Anstalt und der *Vollzugsausschuß*: Der Schulrat setzt sich wie folgt zusammen:

- aus 14 Mitgliedern an den Schulen mit bis zu 500 Schülern, und zwar: 6 Vertreter der Lehrer, 1 Vertreter des nichtunterrichtenden Personals, 6 Elternvertreter und der Direktor;
- aus 19 Mitgliedern an den Schulen mit mehr als 500 Schülern, und zwar aus obigen Vertretern im Verhältnis 8 : 2 : 8 und dem Direktor.

An den Sekundarschulen zweiten Grades und an den Kunstschulen wird die Anzahl der Elternvertreter im Verhältnis zur Schülerzahl auf drei bzw. vier vermindert.

Den Vorsitz im Schulrat führt eines der Mitglieder, das mit absoluter Mehrheit der Ratsmitglieder aus den Elternvertretern gewählt wird. Offenbar wollte man mit dieser Bestimmung ein Gegengewicht zum Lehrerkollegium schaffen, das ja unter dem Vorsitz des Direktors steht.

Neben anderen Aufgaben (z. B. der Verabschiedung der internen Schulordnung und der Planung von Nachhol- und Stützkursen) genehmigt der Schulrat den Haushaltsvoranschlag und den Rechnungsabschluß und verfügt über die Verwendung der Geldmittel für den Verwaltungs- und Unterrichtsbetrieb und die Fürsorgetätigkeit der Anstalt. Bei alledem haben nicht volljährige Schüler kein Stimmrecht.

Neben diesen repräsentativen Gremien sieht das Gesetz für Eltern und Schüler auch die Vollversammlung vor. Abgesehen davon, daß diese Einrichtung zu einem besseren Kontakt zwischen Delegierten und Basis beitragen kann, kann sie den Beteiligten auch Vor- und Nachteile der Formen repräsentativer und direkter Demokratie vor Augen führen.

Die Wahlprozeduren für die Klassenräte und für den Schulrat erinnern an Parlamentswahlen. In einer Reihe von Rundschreiben legte das Ministerium alle Details fest, offensichtlich besorgt um eine korrekte Abwicklung und um die Vermeidung von Mißbräuchen. Die Wahlen der Eltern- und Schülervertreter in die Klassenräte erfolgen für jede Kategorie aufgrund einer einzigen Liste, auf der alle Wähler aufscheinen. Die Wahl der Vertreter in den Schulrat erfolgt nach dem Verhältniswahlsystem für jede Kategorie aufgrund von Kandidatenlisten. Die Wahl ist persönlich, frei und geheim.

#### *Die Praxis.*

Bei Inkrafttreten dieser Bestimmungen sprachen die einen von einer „lautlosen Revolution“, andere von einer der größten „Machtenteignungen, die je eine Kategorie, in diesem Fall die Direktoren und Lehrer, erlitten hat“. Wieder andere meinten, man hätte im Sinne einer sozialen Trägerschaft weiter gehen können, waren aber zugleich der Auffassung, daß die Spielräume, die sich hier eröffneten, ausgenutzt werden müßten, um die Schule zu verändern. Natürlich fehlten jene nicht, die alles radikal ablehnten.

Uns scheint die vorletzte Position die vernünftigste zu sein. Wie sich nun aber jene unter den Betroffenen, die sie teilen, organisiert haben, welche Erfolge und welche Niederlagen sie erlitten haben, davon soll in diesem Abschnitt die Rede sein. Bereits vor der Verabschiedung der Delegierungsdekrete ent-

standen in verschiedenen Städten Italiens (Mailand, Florenz, Rom) Elternvereinigungen, die sich um eine Reform der Schule bemühten. Für sie war die Einführung der kollegialen Organe eine weitere Motivierung, sich mit der Schule auseinanderzusetzen. Verständlich, daß diese Gruppen – sie nennen sich Cogidas (Vereinigung fortschrittlicher Eltern), UDI (ital. Frauenunion) usw. – im Hinblick auf die im Februar 1975 erstmalig erfolgten Wahlen zu den Kollegialorganen große Vorbereitungsarbeit leisteten. Sie versuchten, möglichst viele Eltern für gemeinsame Wahlplattformen und Listen zu gewinnen.

Die Elternvereinigungen verstanden sich als Dokumentations- und Orientierungszentren. So veranstalteten sie etwa Tagungen und Gesprächsrunden zu Problemen der Didaktik, wobei Direktoren und Lehrer ihre Erfahrungen mitteilten. Außerdem bereiteten sie Modelle neuer Schulordnungen vor und fertigten Gebrauchsanweisungen für den Umgang mit den oft schwer zu verstehenden gesetzlichen Bestimmungen an. Es war auch ihr Verdienst, wenn neue, im Gesetz nicht vorgesehene Strukturen geschaffen wurden mit dem Ziel, die Delegierten untereinander in Kontakt zu bringen und weiterzubilden. So wurde nicht nur eine Brücke zwischen den Elternvertretern in den verschiedenen Gremien geschaffen, sondern auch zwischen den Delegierten und der Basis.

Die rein formale Mitbestimmung, wie sie durch die Delegierungsdekrete festgelegt wurde, weist in ihren Grundzügen einen deutlichen Doppelcharakter auf: Auf der einen Seite die scheinbare Bemühung für eine gemeinsame, demokratische Führung der Schule, auf der anderen Seite eine sehr rigide Kontrolle jener Mechanismen, die das gesamte System regeln. Für einige politische Kräfte und für Teile der Bürokratie wurden die Kollegialorgane alsbald zur Bestätigung ihres Vorurteils, daß eine horizontale, dezentralisierte Trägerschaft

unmöglich ist. Es besteht in der Tat die Gefahr, daß das Engagement der Delegierten durch den ganzen bürokratischen Kleinkram, der zu erledigen ist, durch das dichte Netz von Unterschriften, Kontrollen und Bestätigungen, die immer wieder erforderlich sind, erstickt wird. So manche Illusion, die man in der Zeit vor den Wahlen hatte, wurde gründlich zerstört. Gerade das läßt aber die Notwendigkeit einer starken Präsenz der Elternvereinigungen deutlich erscheinen. Es ist überhaupt eines ihrer Merkmale, daß sie das schlechte Funktionieren der Gremien aufzufangen versuchen.

Trotz allem ging die Wahlbeteiligung anläßlich der Wahlen im Jahr 1976 um rund ein Drittel im Vergleich zu den ersten Wahlen von 1975 zurück. Die Gründe dafür liegen wohl vor allem in der Isolierung der Kollegialorgane, teilweise auch in mangelndem Erfolg. Die in Turin erhobenen Daten zeigen, daß 80% der Listen nach den Wahlen keine Versammlung mehr einberufen und über 50% davon keinen Kontakt mit der Wählerbasis aufrechterhalten haben. Konkrete Maßnahmen zur Behebung dieser Defizitsituation wurden in der Folge nicht vom Ministerium ergriffen, sondern vorwiegend von Elternvereinigungen, Lehrerverbänden, Gewerkschaften und lokalen Körperschaften. Man bemühte sich, die verschiedenen Organe auf Schul-, Gemeinde- und Provinzebene zu koordinieren. Man erkannte die Notwendigkeit einer institutionalisierten Zusammenarbeit mit Gemeindeverwaltungen und anderen Organisationen, die immer wieder Bezugspunkte für die Arbeit der Gremien sind, wenn es z. B. um die Behebung der Schulraumnot u. ä. geht. So wurde – zumindest ansatzweise – informell das praktiziert, was der Gesetzgeber ausdrücklich nicht wollte: die soziale Trägerschaft. Denn vom Gesetz her sind die Sitzungen nicht öffentlich zugänglich, sondern nur den bestimmten Vertretern. Teilweise behalf man sich so, daß die

Sitzungen zwar öffentlich zugänglich gemacht wurden, aber bei Abstimmungen die „Unbefugten“ den Saal verließen.

Es ist leicht verständlich, daß es innerhalb der kollegialen Organe häufig zu Blockbildungen und mehr oder weniger dauerhaften „Koalitionen“ kommt. Wie diese Blöcke aussehen, wird jedoch mehr von der Einstellung zur Schule als von der Zugehörigkeit zu einer Kategorie bestimmt.

Überhaupt läßt sich feststellen, daß die jeweiligen Gruppen über das eigene Interesse hinauszugehen bereit sind und sich für das Allgemeine interessieren. Von besonderer Bedeutung für die Elternarbeit ist die „Zeitung der Eltern“ (giornale dei genitori). Sie versucht, dem Informationsmangel entgegenzuwirken. Sie will ein Instrument der Diskussion, der Orientierung sein, dient dem Austausch von Erfahrungen von Eltern, Schülern und Lehrern, die in den Gremien arbeiten.

Zusammenfassend läßt sich vielleicht folgendes sagen: Die gesetzlichen Bestimmungen stellen einen Kompromiß dar zwischen den Bestrebungen, die zu einer sozialen Trägerschaft der Schule hin tendieren, und jenen auf der Seite der Bürokratie, so wenig Macht als möglich herzugeben. Es wurden zahlreiche Fehler gemacht wegen mangelnder klarer inhaltlicher Zielsetzungen und wegen der mangelnden Fähigkeit, sich zu organisieren. Die an einer Schulreform interessierte Elternschaft hat durch ihre Arbeit in den Elternvereinigungen und durch Zusammenarbeit mit den institutionalisierten Kollegialorganen die Chance auf Verwirklichung einer echten Demokratisierung der Schule im wesentlichen gewahrt. Dieser Umstand findet seinen konkreten Niederschlag bereits jetzt in zahlreichen Vorschlägen zur Überwindung der Mängel der Gesetzesdekrete. Ein Erfolg konnte in diesem Zusammenhang bereits verbucht werden: Der Ministerrat hat unlängst beschlossen, daß die Sitzungen der Kollegialorgane von nun an öffentlich sind.

### Eltern

#### Kinderfreunde: Eltern in die Lehrplankommissionen

Auch Nicht-Fachleute, vor allem Eltern, sollen die Möglichkeit zur Mitarbeit in den Lehrplankommissionen erhalten, lautete die zentrale Forderung der Kinderfreunde in einer Aussprache mit dem Unterrichtsminister. Die Kinderfreunde forderten, laut eigener Pressemitteilung, bei dieser Gelegenheit vom Unterrichtsminister auch noch einiges andere:

- Mehr Zeit für die Vorbegutachtung von Lehrplanentwürfen, damit sich auch weniger routinierte Personen, z. B. Eltern, einarbeiten können.
- Zusammenlegung der Lehrplankommissionen für Hauptschule und AHS-Unterstufe, damit die Einheitlichkeit der Lehrpläne für diese beiden Bereiche gewahrt bleibt.
- Ferner: „Die schon mehrmals geforderte Bereinigung des umfangreichen Lehrstoffes

muß als Voraussetzung für eine innere Schulreform unverzüglich in Angriff genommen werden. Der Unterricht muß die Kinder stärker aktivieren; nicht das Nachschlagwissen, sondern die Fähigkeit, das Lernen zu erlernen, soll geübt werden. Die Lehrpläne müssen stärker realitätsbezogen sein und auf die Gesellschaft, die Arbeitswelt, die Umwelt Rücksicht nehmen.“

Zusammen mit der Herabsetzung der Schülerzahlen pro Klasse und den dazu notwendigen „budgetären Vorkehrungen“ sowie einem „Appell an die österreichischen Lehrer, ihre Lehrmethoden stärker als bisher nach zeitgemäßen Grundsätzen auszurichten“ eine erfrischend deutliche Adresse der SP-nahen Kinderfreunde an den parteieigenen Minister. Was der zu den Forderungen gesagt hat, war der Pressemitteilung nicht zu entnehmen.

## Neues Elternrecht in Nordrhein-Westfalen

Das in der Verfassung grundgelegte Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder auch für den schulischen Bereich mit zu bestimmen, wird in Nordrhein-Westfalen demnächst in konkrete Organisationsformen übersetzt. Nach der Auffassung der verantwortlichen Politiker ist die bisherige rechtliche Definition des Zusammenwirkens von Familie und Schule noch unbefriedigend geregelt. Dieses Manko soll nun durch das neue Schulmitwirkungsgesetz, dessen Verabschiedung vor der Tür steht, wettgemacht werden. In dem Gesetz ist vorgeschrieben, daß zumindest der Klassenlehrer mit allen Eltern in der dafür vorgesehenen Einrichtung (=Klassenpflegschaft) zusammenarbeiten muß. Die übrigen Lehrer der Klasse wie der Schulleiter sind ebenfalls berechtigt, mit beratender Stimme daran teilzunehmen. Von der gemeinsamen Bildungs- und Erzie-

hungsarbeit mit den Eltern wird ausdrücklich nur der Bereich der Leistungsbeurteilung ausgenommen. Die Eltern sind berechtigt, am Unterricht in der Klasse teilzunehmen. Weitere Möglichkeiten ihrer Mitwirkung im Sinne von Beratung ergeben sich etwa bezüglich der Durchführung von Leistungsüberprüfungen, der Anregungen zur Einführung von Lernmitteln oder über Art und Umfang der Hausaufgaben. Darüber hinaus haben die Eltern – über ihre gewählten Vertreter – auch die Möglichkeit, bei Entscheidungen, die die Schule des Kindes betreffen, mitzuwirken. Zu diesen Entscheidungsbefugnissen zählt zum Beispiel, ob in der Schule die Fünf-Tage-Woche eingeführt werden soll, wie die der Schule zur Verfügung gestellten Mitteln verwendet werden sollen, mit welchen Institutionen Kontakt aufzunehmen ist oder hinsichtlich der Vorschlagsliste für die Stelle des Schulleiters. In diesem Gremium (=Schulkonferenz) sind weiters die Kompetenzen in all

den aufgezählten Bereichen der Mitwirkung der Eltern auf Klassenebene erweitert. Denn hier sind die Elternvertreter entscheidungsberechtigt.

Nicht nur auf der Ebene der einzelnen Schule wird das Gesetz Mitbestimmungsmöglichkeiten schaffen: Elternvertreter sind auch bei Angelegenheiten, die das Schulwesen auf Gemeinde- bzw. Bezirksebene betreffen, zu beteiligen. Auf dieser Ebene fällt zum Beispiel die Entscheidung, ob eine bestimmte Schule auf eine Ganztagschule umgestellt werden soll oder nicht.

### Elternvereine: zu wenig Courage

Durch das im Herbst 1974 in Kraft getretene Schulunterrichtsgesetz wurden in Österreich die Elternvereine auf eine gesetzliche Basis gestellt und den Schulleitern die Pflicht auferlegt, diese Vereine zu fördern. Angeregt durch die neuen gesetzlichen Bestimmungen kam es zu einem „Gründungsboom“ an Elternvereinen. In der Zeit von Jänner 1975 bis Feber

1977 wurden 571 Vereine eingetragen. Vor allem an jenen Schulen, an denen Schulgemeinschaftsausschüsse gebildet werden können, also an allen Schulen mit Schülern ab der neunten Schulstufe, sind Elternvereine von wesentlicher Bedeutung: ohne Elternvertreter gibt es nämlich keinen Schulgemeinschaftsausschuß. Trotz der imponierenden Steigerungsrate bei den Elternvereinen sind noch immer die meisten österreichischen Schulen ohne ein solches Gremium. Derzeit gibt es in Österreich insgesamt 2430 Elternvereine. Im gesamten Bundesgebiet haben wir aber 6950 Schulen. Dies bedeutet, daß nur etwa jede dritte Schule über einen Elternverein verfügt. Die Möglichkeit der Mitbestimmung wird also von den österreichischen Eltern nur wenig genutzt. Prof. Dr. Leopold Kendöl, der Obmann der katholischen Elternvereine in Wien, ist (laut *ibf-Spectrum*, Nr. 275, 1977) auch der Meinung, daß die Eltern selbst dort, wo sie sich engagieren, den kritischen

Fragen aus dem Wege gehen: „Sie sprechen zwar mit bei Fragen der Schuleinrichtung, bei sitzgerechten Möbeln sowie in Erziehungsfragen. Aber das Schulunterrichtsgesetz gibt vor allem die Möglichkeit der Berufung – und hier sollte von seiten der Eltern mehr getan werden. Noch immer scheuen sie sich, gegen Entscheidungen in der Schule aufzutreten. Sie sollten dort eingreifen, wo echte Mißstände abgestellt werden müssen.“

## Noten

### Fördern Noten den Lerner der Schüler?

Die gängige Meinung – und Begründung – für die Notwendigkeit der Noten in allen Schulbereichen ist, daß sie das Lernen fördern. Der gute Schüler wird angespornt, so tüchtig weiterzumachen, dem schlechten Schüler dient die schlechte Note als Warnsignal, sich endlich mehr anzustrengen.

Kritische Wissenschaftler ha-

ben schon seit langem vermutet, daß sich hinter dieser pädagogischen Rechtfertigung der Noten eine politische verbirgt, die nicht immer deutlich genug ausgesprochen wird: die Noten sind dazu da, die ‚guten‘ von den ‚schlechten‘ Schülern zu unterscheiden, und die schlechten früher oder später aus dem Wettrennen um begehrte gesellschaftliche Vorzugspositionen auszuschneiden.

Wieviel ist die pädagogische Begründung nun wirklich wert? Stimmt die These vom Ansporn der Leistung durch gute wie durch schlechte Noten?

Sie würde, meint der Bielefelder Pädagoge Uwe-Jörg Jopt, dann stimmen, wenn die Schüler die Note, die sie bekommen, auch wirklich auf ihre *Leistung* und nicht auf etwas anderes zurückführen. Denn nur dann könnten sie dazu motiviert werden, durch die Verbesserung ihrer Leistung auch die Verbesserung ihrer Note zu erreichen.

Nach einer von Jopt durchgeführten Untersuchung ist diese Voraussetzung aber

nicht unbedingt gegeben: 208 befragte Schülerinnen und Schüler aus acht Hauptschulklassen (Alter: 12–16 Jahre) führten die Note, die sie in Deutsch und Mathematik erhalten hatten, nur zu 54% (Schüler) bzw. zu 48% (Schülerinnen) auf sich selbst zurück. Sie gaben ferner an, daß bei den Einflußfaktoren, die sie selbst betreffen, die Leistung bzw. Anstrengung wiederum nur einen Teil ausmacht. Ein anderer wesentlicher Teil des Einflusses auf die Note (ca. 20% !) liegt nach Ansicht der Schüler beim *Interesse* am Unterricht. Von den rund 50% der Ursachen für eine Note, die nach Meinung der Schüler nicht bei ihnen selbst, sondern anderswo zu suchen ist, liegt der Löwenanteil beim Lehrer (Schüler 14,3%, Schülerinnen sogar 24,9%).

Hier sind die Schüler jedenfalls anderer Meinung als die Lehrer, die den „durch sie selbst mitgestalteten Lernbedingungen“ überhaupt keinen Einfluß auf die Note zubilligen. Den Rest schreiben die Schüler dem Milieu, in dem

sie aufwachsen, dem Zufall und der Schwierigkeit des Stoffes zu.

Fazit: Zumindest wird man sagen müssen, daß die Motivation durch Noten eine ziemlich unsichere Sache ist und nicht einfach ungeschaut angenommen werden kann. Verbessert wird durch solche Untersuchungen aber auch die Argumentationssituation derer, die aus guten Gründen (Schulangst, Schulstreß, Unmöglichkeit einer objektiven und gerechten Benotung, geringer Aussagewert der Schulnoten fürs spätere Leben) für die zumindest teilweise Abschaffung oder Änderung der schulischen Benotungspraxis eintreten.

Das Argument von dem notwendigen Leistungsansporn durch Noten dürfte solchen Tendenzen gegenüber eigentlich nicht mehr mit der bisher weitgehend üblichen Selbstverständlichkeit vertreten werden.

Genauer nachzulesen bei: Uwe-Jörg Jopt: Wie erklären sich Hauptschüler ihre Zeugnisnoten? In der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“ Jahrgang 1977, Heft 3, Seite 174–178.

### **Objektive Aufsatzbeurteilung: ein unerreichbares Ziel**

Vor Jahren stürzten die Untersuchungen R. Weiss (derzeit Pädagogik-Ordinarius in Innsbruck) die Lehrer noch in helle Aufregung: Versuchslehrer hatten ein- und denselben Aufsatz vorgelegt bekommen und mit völlig verschiedenen Noten bedacht. Der Trick von Weiss: der Hälfte der beurteilenden Lehrer hatte er zusätzlich angegeben, der Aufsatz stamme vom Sohn eines angesehenen Schriftstellers, der anderen Hälfte gab er an, der Aufsatz stamme von einem Hilfsarbeiterkind.

Außer solcher Aufregung hatten diese Untersuchungen bislang keine Konsequenzen. Nach wie vor beurteilen Lehrer (gern oder mit Verzweiflungsseufzern) die Aufsätze der Kinder von Schriftstellern, Hilfsarbeitern und anderen Leuten. Und bemühen sich (hoffentlich!) objektiv zu sein.

Ohne Aussicht auf Erfolg freilich, wie das Wissenschaftlerpaar Helga und Hartmut

Zeher vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin in einer jüngsten Veröffentlichung meint: sie konnten in einer Untersuchung zeigen, daß die Lehrerurteile um so stärker voneinander abweichen, je komplexer sie sind, das heißt, je mehr sie auf die unterschiedlichen Interessen, Absichten, Eigenheiten, Fähigkeiten usw. der Schüler eingehen. Gleichförmig und „objektiv“ sind solche Urteile nur, wenn sie alles über einen Leisten schlagen. Gerade das Eingehen auf die spezifische Art des Aufsatzschreibers ist aber die pädagogische Grundsatzforderung an die Aufsatzdidaktik. Die Schüler sollen ja nicht lernen, nach der Norm zu schreiben und nach dem Mund zu reden, sondern ihre eigenen Gedanken zu äußern und zu begründen. Die Autoren kommen deshalb zu dem Schluß, daß „die Hoffnung auf Texturteile, die nicht nur objektiv, sondern auch didaktisch sinnvoll sind, verfehlt ist.“

Genauer nachzulesen bei: Helga Zeher und Hartmut J. Zeher:

„Objektive Textbeurteilung – ein unerreichbares Ziel und seine didaktischen Folgen“. In der „Zeitschrift für Pädagogik“ Jahrgang 1977, Heft 2, Seite 183-194.

### **Noten im Kreuzfeuer**

Die „Aktion für eine angstfreie Schule“ sorgt in Österreich für Schlagzeilen. In dem Grundsatzpapier, „Salzburger Manifest“ genannt, wird das derzeitige Bewertungs- und Auslesesystem unserer Schulen kritisiert, als dessen Folgerscheinungen Überforderung, Leistungsstreß, Prüfungs- und Schulangst vieler Kinder aufgezählt werden. Als Proponenten in den Aktionskomitees treten bekannte Psychologen, Psychiater, Erziehungswissenschaftler und Lehrer verschiedener Schultypen auf. Diese Aktion läuft gleichzeitig auch in der BRD, der Schweiz und Luxemburg, also in deutschsprachigen Ländern mit vergleichbarer Schulstruktur.

Die Alternativvorschläge zur derzeitigen Schulsituation, die von der Aktion in einem Sofortprogramm dargelegt

werden, beziehen sich auf den Bereich der Leistungsbewertung, inklusive den Überlegungen zur Abschaffung des Sitzenbleibens, auf die Einführung des Gruppenunterrichts und von Übungsstunden während der Schulzeit anstelle der bisherigen Hausaufgabenpraxis. Die Initiatoren sind sich im klaren darüber, daß ihre Forderungen nur ein erster Schritt für eine Verbesserung der Schulsituation sind, keineswegs aber von der langfristigen zu planenden Schulreform ablenken sollen. Sie halten aber ihrem Programm zugute, daß es erstens hohe Realisierungschancen besitzt, da es weder Geld noch neues Lehrpersonal verlangt, und daß es zweitens zumindest die schlimmsten Symptome der derzeitigen Schulstruktur beseitigen wird.

Deutliche Reaktionen auf das Salzburger Manifest waren in den österreichischen Medien zu verzeichnen. So messen die Salzburger Nachrichten dem Engagement für eine angstfreie Schule große Bedeutung zu. Die konkreten Vorschläge

des Komitees bergen aber ihrer Meinung nach die Gefahr in sich, „durch weitere Nivellierungen im didaktischen Bereich gesellschaftsverändernden Zielen zu dienen“. In der Kronenzeitung sieht der Meinungsmacher Staberl noch mehr rot: Unterschwellig operiert er mit der Parallele in der Namensgebung zwischen dem Salzburger Manifest und dem Kommunistischen Manifest von Karl Marx. Es ist für ihn besorgniserregend, daß schlechte Schüler nicht mehr benotet werden, faule Schüler nicht mehr gezwungen sind, die Klasse zu wiederholen, oder daß durch andere Unterrichtsformen die äußere Autorität der Lehrer untergraben werden soll. Sollten in der Schule die Forderungen der Aktion realisiert werden, so führe dies zu einer Ohnmacht der Erwachsenen. Staberl: „Wer wird den Erwachsenen ihre Angst vor den Absolventen solcher Schulen nehmen?“

Mit den Forderungen der Aktion für eine angstfreie Schule hat sich auch ein ORF-

Team in zwei Horizonte-Sendungen auseinandergesetzt. Gegen die Meinung der Fachleute, die das Notensystem zwar kritisierten, aber im Prinzip keine Alternativen dazu präsentieren konnten, forderte Bernhard Rathmayr, vom erziehungswissenschaftlichen Institut in Innsbruck, im Anschluß an einen ausführlichen Filmbericht über den Leistungsstreß:

1. Reduktion des derzeitigen Notenschemas auf die Beurteilung „Lernziel erreicht“ bzw. „Lernziel nicht erreicht“.

2. Völlige Abschaffung der Leistungsbeurteilung mit Ziffernoten in den ersten zwei Klassen der Volksschule und ebenso in den beiden ersten Schulstufen der Hauptschule und der allgemein- bzw. berufsbildenden höheren Schule.

## *Kindergarten*

**Innsbrucker Kindergärten: mittags nie!**

Ein Aktionskomitee „Öffnung der städtischen Kindergärten über Mittag“ wurde im

Herbst 1976 in Innsbruck gegründet. Das Ziel dieser Aktion ist es, jenen Müttern, deren Kinder im Kindergartenalter sind, die Berufsausübung zu erleichtern bzw. überhaupt erst zu ermöglichen. In Innsbruck gibt es derzeit keinen einzigen öffentlichen Kindergarten, der über Mittag geöffnet bleibt. Bis Feber 1977 wurden die Kinder bereits um 11.30 Uhr von den Kindergärten abgeholt. Viele berufstätige Mütter waren daher auf die Mithilfe von Verwandten oder Bekannten angewiesen. Durch eine Unterschriftenaktion und durch Vorsprachen bei Politikern erzielte das Aktionskomitee einen ersten Erfolg: Die Betriebszeiten in den städtischen Kindergärten wurden probeweise für die Kinder berufstätiger Mütter verlängert. Diese Kinder wurden in einer Gruppe zusammengefaßt und die längere Arbeitszeit der Kindergärtnerin, die bis 12.30 Uhr im Kindergarten bleiben mußte, wurde durch Zeitausgleich wettgemacht.

Drei Monate später aber kam

die große Überraschung: Mit der Begründung, nur Mütter von 106 Kindern hätten von dieser Regelung der längeren Öffnungszeit Gebrauch gemacht, schafften die Stadtväter die Verlängerung wieder ab. Ab Herbst 1977 müssen daher die Mütter, wenn sich nicht doch noch etwas ändert, ihre Kinder wie zu den früheren Zeiten in den Kindergärten bringen bzw. abholen. Einziges Trostpflaster: In einem bestehenden Kinderhort werden einige wenige Plätze für Kinder, die ganztägig den Kindergarten besuchen wollen bzw. müssen, freigehalten. Wie man einer Bürgerinitiative politisch effektiv begegnen kann, wird ebenfalls an der bisherigen Geschichte der Innsbrucker Aktion deutlich. Werden von einer Gruppe berechtigte Forderungen aufgestellt, die seitens der Bevölkerung durch viele Unterschriften Unterstützung finden, so werden von den Politikern Teilziele dieser Forderung (=Verlängerung der Öffnungszeiten statt ganztägige Öffnung) für einen eingeschränkten Zeitraum akzept-

tiert, um der Aktion den Wind aus den Segeln zu nehmen. Dieses Geplänkel erübrigt es den Politikern von Anfang an auf hart zu schalten – was angesichts der bevorstehenden Gemeinderatswahlen nicht gerade publikumswirksam wäre –, und gibt ihnen zugleich die Legitimation, die besondere Tiroler Situation in den Kindergärten weiterhin aufrecht zu erhalten.

## Schulreform

### Echte Gesamtschule

Erich Irschik, Sekretär des Unterrichtsministers, sprach offen aus, was lange Zeit als lästige Kritik zimperlicher Bildungswissenschaftler galt: „Eine echte ‚integrierte‘ Gesamtschule hängt heute weitgehend vom Abbau des Prestigedenkens ab, das echte Integrationsmodelle von AHS-Unterstufe und Hauptschule bisher verhindert hat, obwohl sich alle sozialistischen Experten der Bildungspraxis verbal zum Schulprogramm der SPÖ 1969 bekannt haben.“ So

steht's zu lesen im „Sozialistischen Akademiker“ (Heft 5/1977). Zugleich warnt der Ministersekretär aber vor übereiligem Reformeifer, durch den die Menschen überfordert würden: „Wir haben faszinierende Modelle – etwa im Bereich der Gesamtschule – in der Bundesrepublik Deutschland erlebt, die letztlich an der Verständnislosigkeit der Eltern und an der mangelnden Fähigkeit der Lehrer, diese Schulversuche verständlich zu machen, gescheitert sind.“ Immerhin: daß das Etikett „Integrierte Gesamtschule“ nicht an Schulversuche zur Leistungsdifferenzierung an Hauptschulen bzw. AHS vergeben werden darf, scheint sich durchgesprochen zu haben. Klare Begriffe sind auch ein Fortschritt.

### 5-Tage-Schule: „mehrere Höhepunkte“

„Die Auseinandersetzung um die 5-Tage-Woche in der Schule erreicht zu diesem Wochenende mehrere Höhepunkte“, freute sich die Gra-

zer „Kleine Zeitung“ bereits am 17. Jänner 76. Weitere sollten folgen: Seit der Unterrichtsminister im Frühjahr 77 die wahlweise Einführung der 5-Tage-Woche an Volksschulen, Sonderschulen und im Polytechnischen Lehrgang in Aussicht stellte, reißen die Diskussionen, Befragungen, Stellungnahmen usw. nicht mehr ab. Eines kann sich der Unterrichtsminister also bereits zugute halten: Die 5-Tage-Schule ist ein echter Publikumsknüller geworden. Einige Feinheiten drohen freilich unter den Tisch zu fallen. So hört man immer wieder die – je nach Standpunkt bange oder hoffnungsvolle – Frage: Kommt die 5-Tage-Schule? – so als ob diese wie ein Schicksalsschlag über uns hereinbrechen würde oder eben nicht. Demgegenüber ist zu betonen, daß nichts anderes passieren wird als eine Änderung des Schulzeitgesetzes, die es den Ländern möglich macht, den 5-Tage-Betrieb an den genannten Schularten einzurichten. Ob sie das machen, ob sie es landeseinheitlich machen oder nach Bezirken, Ge-

meinden oder sogar nach Schulen unterschiedlich, bleibt den Ländern überlassen. Das Gesetz wird lediglich vorschreiben, daß Eltern und Lehrer vor solchen Entscheidungen anzuhören sind. Die wirklich wichtigste Frage, ob nämlich eine einheitliche Regelung pro Land getroffen wird oder ob den Eltern die 6-Tage-Schule und die 5-Tage-Schule zur Wahl stehen wird, wurde noch in keinem Bundesland ernsthaft diskutiert. Statt dessen stürzte man sich in Blitzbefragungen der Eltern und Lehrer (wie z. B. in Tirol), um zu klaren „Mehrheiten“ für oder gegen (lieber aber gegen) zu kommen. Aus der Tatsache, daß sich für die Gegner ein Prozentwert über 50 ergibt, wollen dann Politiker messerscharf schließen, daß sich nichts ändern muß. Die Gemeinden oder Bezirke, in denen sich eine Mehrheit pro ergeben hat, oder jene, in denen eine starke Minderheit für die 5-Tage-Schule eintritt, fallen für eine an solchen starren Quantitäten orientierten Demokratieauffassung unter den Tisch.

Darüber hinaus verschaffen die 5-Tage-Diskussionen auch jenen Unheilpropheten ein willkommenes Forum, die bei jeder Gelegenheit den drohenden Leistungsverfall und in dessen Konsequenz den unvermeidlichen Untergang des Abendlandes an die Wand malen. Hier sind vermutlich auch jene Mediziner einzuordnen, für die die Verlegung von zwei, maximal drei Samstagstunden auf die restlichen Wochentage in der Volksschule bereits die totale Überforderung durch den Schulstreß bedeutet.

Je länger freilich die Diskussion dauert, desto eher scheinen, nachdem die Unheilpropheten erst einmal verpufft sind, sachliche und pragmatische Argumente in den Vordergrund zu treten. Etwa die Tatsache, daß überall dort, wo es die 5-Tage-Woche bereits gibt, nahezu 100% für sie eintreten, und das nicht nur in Oberösterreich, wo sie bereits seit langem landesweit üblich ist, sondern auch dort, wo sie nur als Schulversuch bzw. als geduldete Ausnahme besteht. Ferner die Ansicht, daß der

Tausch eines ganzen schulfreien Tages gegen ein paar zusätzliche Stunden während der Woche auch *streßreduzierend* sein könnte. Vor allem aber die Forderung, daß den Eltern die eine oder andere Variante zur Wahl stehen sollte.

Erfreulich ferner, daß bei der Gelegenheit von 5-Tage-Diskussionen stets auch eine Reihe von Mängeln an unserem Schulbetrieb von den Eltern zur Sprache gebracht wird, die sonst nur im stillen Kämmerlein der Elternsprechstunde, und das auch nur unter günstigen Bedingungen, zur Sprache kommen.

### **Konservative Front gegen Gratisschulbücher**

Der Aufstand gewisser konservativer Kreise gegen jede Reform der Schule konzentriert sich neuerdings auf die Schulbücher. Diverse katholische Familienverbände, Pastoralräte und ähnliche kirchennahe Institutionen beklagen sich, weil sie ihre Weltanschauung in manchen neuen

Büchern nicht mehr in so eindeutiger und ungetrübter Form wiederfinden wie bisher. Nicht daß entsprechende Themen wie Frau und Mutter, Vaterland, Hilfsbereitschaft, Liebe, Treue usw. in den neuen Büchern fehlen würden, – sie sind den wehrhaften Katholiken nur zuwenig in ihrem Sinne durchgeführt, weshalb sie die neuen Bücher „aus weltanschaulichen Gründen nicht gutheißen können“ (so der Innsbrucker Pastoralrat).

Der Ärger darüber, daß das Weltanschauungsmonopol in Schulbüchern an der einen oder anderen Stelle aufgeweicht wird, scheint verständlich. Diesen Ärger öffentlich zu äußern ist berechtigt, auch wenn der Vorwurf, die Gratisschulbuchaktion sei nur ein Vorwand zur Einschleusung neuer Ideologien in die Schulen, einer gewissen politischen Einfalt nicht entbehrt. Problematisch wird die Sache nur dann, wenn katholische Kreise auf ein schon fast vergessenes mittelalterliches Arsenal zurückgreifen. So ver-

schickte der Katholische Familienverband der Diözese Salzburg einen Rundbrief, in dem die Zuständigen in den Schulen aufgefordert werden, bestimmte Schulbücher nicht zu verwenden, da gegen sie Gutachten namhafter Experten vorlägen. Die Nähe einer solchen Vorgangsweise zur kirchlichen Praxis des „Index verbotener Bücher“, an die fortschrittliche Katholiken nur ungern zurückerinnert werden, ist auffällig.

Wenn solche Methoden auch nicht mehr ganz modern sind, effektiv scheinen sie immer noch zu sein: man hört von empfindlichen Bestellrückgängen bei den inkriminierten Büchern. Lichtblick: der Unterrichtsminister ließ sich bisher nicht einschüchtern. In einer parlamentarischen Anfragebeantwortung teilte er mit, daß sich die Inhalte aller österreichischen Schulbücher nach den demokratisch beschlossenen Lehrplänen richten. Die Vorwürfe gegen einzelne Schulbücher, so der Minister vorsichtig, seien „zu pauschalierend“.

Die Mitarbeiter dieser Nummer sind:

- Günther Andergassen (28), Heimleiter in Burgeis-Vintschgau, Fürstentum, Italien
- Anton Brandner, Lehrer an einer AHS; 4020 Linz, Berggasse 25/7, Tel. 35 88 55
- Grete Dumser (25), Lehrerin an einer Hauptschule; 1030 Wien, Arsenal Objekt 16/12, Tel.: 65 82 035
- Reinhard Dumser (28), Lehrer an einer Hauptschule; 1030 Wien, Arsenal, Objekt 16/12, Tel.: 65 82 035
- Jutta Goemans (35), Hausfrau, Schietberg 2, NL-6940 Milsbeek (L), Niederlande
- Walter Gufler (26), Student Erziehungswissenschaft; 6020 Innsbruck, R.-Wagner-Straße 5
- Peter Klein (24), Volksschullehrer, Student Psychologie; 6020 Innsbruck, Haspingerstraße 18, Tel.: 33 1 78
- Christian Lechner (16), Schüler an einem Oberstufenrealgymnasium; 1110 Wien, Weißenböckstraße 4/33/9
- Ilse Maier (41), Hausfrau; 2232 Deutsch-Wagram, Schumayerstraße 8/5/23
- Traudl Mayr, Studentin Erziehungswissenschaft; 6073 Sistrans 212
- Theo Öhlinger, Universitätsprofessor für Staats- und Verwaltungsrecht; 1130 Wien, Grenzgasse 15, Tel.: 88 54 595
- Anton Pelinka, Universitätsprofessor für Politikwissenschaft in Innsbruck; 6020 Innsbruck, Höhenstraße 5, Tel.: 33 24 14
- Hadwig Seidl (36), Psychologin; 6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Str. 13a, Tel.: 36 9 80
- Peter Seidl (36), Universitätsassistent für Psychologie in Innsbruck; 6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Str. 13a, Tel.: 36 9 80
- Christiane Sejkora, Hausfrau; 6175 Birgitz 58