

Michael Winkler:

Zwischen Kampf und Kooperation: Wege zur Öffnung der Schulen¹

Wer Kinder hat, kennt jenes eigentümliche Kribbeln, die spannungsgeladene Nervosität, wenn Elternsprechabend oder Sprechstunden mit jenen Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr zu vermeiden sind, die sich mit der eigenen Brut abplagen. Allein schon das Vorspiel solcher Ereignisse lenkt eine besondere Dramaturgie - die Einladung zum Elternsprechabend eröffnet feindliche Auseinandersetzungen zunächst unter jenen, welchen der Fehdehandschuh hingeworfen wurde. Sämtliche Register werden gezogen, um den Feldzug in gefährliche Regionen zu entgehen. Da werden Termine wichtig, die niemand ahnte, Konflikte um Heredität brechen aus - „Deine Gene verhindern, dass unsere Kinder Begabtenförderung erhalten“ -, Gräben reißen auf entlang von Gender-Linien: „Wenigstens zum Elternsprechabend könntest Du als Vater gehen, wo Du dich schon sonst nie um den Nachwuchs kümmertest!“

Vor dem Ereignis gehen sämtliche Familienrituale über Bord: zerknirschte Sprösslinge dürfen länger aufbleiben, obwohl sie alles dafür gäben, heute früher ins Bett zu gehen. Natürlich kommt man zu spät in jene heiligen Hallen, welche die Eintretenden empfangen wie Dantes Inferno. Man muss resistent sein, um nicht von der Erinnerung an die eigene Schulzeit übermannt zu werden - zumal die ausgestellten Schülerarbeiten wenig trösten, weil die von den eigenen Kindern fehlen. Im Zehn-Minuten-Takt wartend, der sich längst auf sechzig ausdehnt, entlasten auch die Leidensgenossen wenig, welche die Phase der Ironie hinter sich gelassen und zu bitterem Zynismus übergegangen sind. Und dann, endlich die schicksalsbestimmende Begegnung, geprägt von dem Selbstzwang gegenüber dem archaischen Muster, nach welchen man das eigene Rudel gegenüber den Attacken Fremder verteidigt.

Elternsprechabende, Sprechstunden als die intimsten Kontakte zwischen Schule und Familie umgibt eine Aura des Schreckens, der sich nicht einmal entziehen kann, wer mit dem Geschäft eigentlich vertraut ist. Im Gegenteil: eben diese Situation kann als symptomatisch für ein gestörtes Verhältnis gelten. Zwar weigern sich auch Ärzte notorisch, in die Patientenrolle zu schlüpfen, zwar sehen Juristen in Standesgenossen ohnedies nur Rechtsverdreher. Aber es gibt keinen dramatischeren Rollenwechsel als den des Lehrers zum Elter, der die Berufskollegen aufsucht: Bloß kein falsches Wort, das Tochter oder Sohn schaden könnte, keine Bemerkung über die Eigenarten des Kollegen und darüber vielleicht, dass er methodisch nicht sonderlich firm ist. Mehr noch: Wenn der eine Fachmann der anderen Fachfrau Ratschläge gibt, von welchen beide wissen, dass sie unsinnig sind - spätestens dann wird die ganze Absurdität der Situation sichtbar.

Schule und Familie, Lehrer und Eltern - das ist gewiss kaum Freundschaft. Der Eintritt

¹ Der Text wurde leicht überarbeitet und enthält einige Passagen, die nicht zum Vortrag gekommen sind.

eines Kindes in die öffentliche Bildungsanstalt beendet mit einem harten Schnitt alle Harmonie im Familienleben - so konstatiert einer der wenigen ausgewiesenen Forscher zum Thema, nämlich Klaus Ulich (vgl. Ulich 1989). Die Unlust zur Begegnung, auch das hat Ulich erhoben, besteht übrigens auf beiden Seiten - eine Spur von Wahrheit steckt in dem Witz, nach welchem Kinder und erst recht deren Eltern die geborenen Feinde der Lehrer darstellen, die sich eine Schule ganz ohne dieses Zubehör wünschen.

Und dieses Verhältnis einer subtilen wie intimen Nichtfreundschaft hat sich in den letzten Jahren zu einem Feld vonbrisanten und dramatischen Auseinandersetzungen gewandelt, zu einem unvermeidlichen *Clash of Cultures*, der sich kaum durch wechselseitige Ignoranz mildern lässt. Er muss gelöst werden, weil andernfalls dieses Verhältnis von anderen bestimmt und geprägt wird. Etwas übertrieben formuliert: Wenn Schule und Familie nicht aufeinander zu gehen, dann werden sie in ein gemeinsames Bett gezwungen, das sich als Prokrustesbett erweisen kann. Denn genau das ist die Lage: Beharrlich hält sich eine Semantik, die mit Bildern vom erzieherischen Notstand, von der Erziehungskatastrophe operiert. Närerer Betrachtung sind solche vermeintlichen Analysen kaum wert - wer jemals in das Buch von Susanne Gaschke (Gaschke 2001) gesehen hat, wusste nicht, ob er weinen oder lachen soll. Dennoch: der Suggestivkraft einer journalistisch gefärbten Sprache kann man sich kaum entziehen. Vor allem: Spätestens seit den jüngeren international vergleichend angelegten Studien zur Bildungssituation in modernen Gesellschaften müssen sich alle Beteiligten an den Prozessen von Erziehung und Bildung nicht nur darnach fragen lassen, was sie mit der jüngeren Generation und für diese tun - wäre allein dies der Fall, dann könnten wir vielleicht beruhigter sein. Vielmehr droht ein Übergriff, in welchem zur Disposition gestellt wird, was Bildung bedeutet, nämlich die Ermöglichung und Einübung von Selbstständigkeit in einer Gesellschaft und der Kontrolle über diese.

Das Dilemma besteht freilich darin, dass beim Verhältnis von Schule und Familie wie in nahezu allen Bereichen bildungspolitischer wie auch pädagogischer Debatten gegenwärtig zwar viele Antworten gegeben und Lösungen bereitgestellt werden. Was aber die Fragen sind und worin die Probleme bestehen, bleibt im Unklaren - und wer nach ihnen sucht, wird schnell als Bedenkenträger abgetan, obwohl er sich doch nur vergewissern will. Eben darum soll es aber im Folgenden gehen, durchaus auf die Gefahr hin, die Unsicherheit eher noch zu steigern. Denn drei Kapiteln wollen Aufklärung über die Situation leisten. Als *Aufklärung durch Vergangenheit* sollen zunächst die Problemlage und ihre Struktur in einem historischen Zugang umrissen werden. *Aufklärung von Gegenwart* gilt der aktuellen Situation und dem verfügbaren Wissen über das Verhältnis von Schule und Familie. Der dritte, abschließende Teil will *Aufklärung für die Zukunft* und wird im Gestus der Normativität vorgetragen; es geht zwar nicht um Handlungsanweisungen wohl aber um zehn Zeichen für die Wege zur Öffnung der Schule.

1. *Aufklärung durch Vergangenheit*

Ganz neu ist die Problemlage gewiss nicht; selbst die mit Kooperation und Kampf angesprochene Momente von Beziehungen und ihren Störungen haben eine lange Tradition. Mit ein wenig Geschichtsklitterung könnte man sie sogar als den Anlass zur Erfindung des Pädagogen sehen, also für die in der Antike entwickelte Aufgabe des Knabenführers. Der Pädagoge sollte das Kind vom großen Haus, dem *oikos*, dem es angehörte und in dessen Umkreis einer bürgerlichen Freiheit es sich schon bewegte, hin zur Bildungsanstalt, zum *gymnaseion* bringen, in dem Körper und Geist geformt werden sollten. Denn: die Eltern wollten nicht einmal auf diesem Weg begleiten, geschweige denn in das *gymnaseion* eintreten; und umgekehrt verstanden sich die Lehrer dort als Philosophen, die weder mit den Eltern etwas zu tun haben wollten und schon gar nicht deren Nachwuchs abholen und zur Stätte der *Paideia* führen wollten. Plato hat dies realistisch gesehen, wenn er im *Höhlengleichnis* seiner *Politeia* die ambivalente Berufsideologie des Lehrers als desjenigen entwirft, der zwar hilft, die Sonne der Erkenntnis auszuhalten, aber mit der Umkehrung zu ihr - der *peripetie* - nichts zu tun haben will, durch die überhaupt erst der Weg zur Bildung beginnt. Solches habe gefälligst im Elternhaus stattzufinden; für die *perigogie* sind Lehrer nicht zuständig.

Zu seinem Glück hatte das antike Griechenland nicht nur die Sklaverei, sondern auch den Zugriff auf einigermaßen gebildete Angehörige dieser Gruppe. Diesen wurde die Last der Vermittlung zwischen Elternhaus und Schule auferlegt; sie waren die Pädagogen, die den Nachwuchs eben auf dem Weg von dem einen Ort zu dem anderen zu begleiten hatten. Systematisch gesprochen stellte dies zwar eine ungute Situation auf Dauer, weil nun weder die Familie noch die Schule sich als zuständig für Erziehung begreifen mußten, dafür gab es nun jemand mit inferioren Status. Andererseits lag die besondere Pointe des Geschehens darin, dass der vom Pädagogen begleitete Jüngling durch die Wirklichkeit von Gesellschaft und Öffentlichkeit hindurch, über die Agora und an manch eher dunklen Nebengasse vorbeigeführt wurde - was zumindest den Realitätsgehalt des Schulwegs steigerte.

Das Bild soll nicht überstrapaziert werden; vielleicht könnte sich die Berufsgruppe der Sozialpädagogen in dem pädagogischen Sklaven erkennen. Entscheidend ist aber, dass man einige Strukturprobleme aller Pädagogik erkennen kann, so zum einen das einer Differenz zwischen Familie und Schule, zum anderen dann jenes einer unvermeidlichen Verbindung zwischen beiden, die durch soziale und kulturelle Wirklichkeit hindurchführt. Endlich muss man die banale Voraussetzung des ganzen Geschehens erkennen, die in der Existenz des jungen Menschen besteht: Dieser Knabe muss selbst gehen, sollte aber begleitet sein, damit er sich nicht in der Welt verläuft, sich weder in Spelunken verirrt, noch den falschen Philosophen verfällt, die am Markt ihre Auffassung verkaufen - immerhin spielten sich, den privaten Fernsehanstalten unserer Tage vergleichbar, die Sophisten dort auf.

Empirisch wird man gleichwohl für die Folgejahrhunderte festhalten müssen, dass die junge Generation vorrangig in der Familie mit all dem ausgestattet wurde, was sie selbst und was vor allem die Gesellschaft benötigte, um bestehen zu können. Letztlich blieb der Konnex

zwischen dem Alltag in einem familiären Zusammenhang und dem gemeinsamen Leben so eng, dass die Wege der Kinder vergleichsweise kurz ausfallen konnten; allein das Kloster und später die ersten Universitäten eröffneten Bildungszusammenhänge, die über die Statik des normalen Wissens und der normalen Verhaltensweisen hinauswiesen. Erst der Renaissance-Humanismus schuf für einige wenige Privilegierte eine neue Situation, in der das pädagogische Problem auch wieder virulent werden sollte - man kann es an Castigliones „der Hofmann“ festmachen Castiglione, 1986, Burke 1996), der sowohl die Metapher des *pädagogischen Bezugs* (vgl. Nohl 1933) stiftet wie den Mythos begründet, dass alles pädagogisch relevante Geschehen unter einem Dach stattfinden könnte. In Wirklichkeit zeichnete sich zunehmend ab, dass die fundamentale Problemlage der Pädagogik weniger zwischen dem Verhältnis von Familie und formaler, scholarisierter Bildung anzusiedeln ist, sondern sehr viel mehr zwischen dem jungen Menschen und - um es sehr allgemein zu formulieren - der *Welt*: Die Differenz der Neuzeit liegt mithin darin, dass zwischen dem, was im normalen Umgang mit Erwachsenen und Gleichaltrigen an Wissen und Verhaltensweisen erworben werden kann, auf der einen Seite, und den Anforderungen des gesellschaftlichen Lebens auf der anderen Seite eine zunehmend wachsende Kluft besteht; Norbert Elias hat dies als das Grundproblem des Zivilisationsprozesses beschrieben und dabei zwei wichtige Gesichtspunkte festgehalten: Zum einen geht es vorrangig weniger um Wissen, sondern um Verhaltensweisen, um die Affektmodulierung und die Kontrolle von Emotionen durch moralische Entscheidungen; zum anderen muss in diesem Geschäft die Rolle des Staates einbezogen werden, der zum großen Pädagogen wird, weil er die Machtmittel bei sich konzentriert (vgl. Elias 1977).

Die Verführung ist groß, die eben eingeschlagenen Wege weiter zu gehen. Aber es sollen doch nur einige Bausteine festgeklopft werden. Virulent wird das Problem am Ende des 18. Jahrhunderts: Auf der einen Seite kennzeichnet die Aufklärung wie kaum eine Epoche zuvor ein Zuwachs an Wissen, an Erfahrungsaustausch, in der Entwicklung von Techniken; zumindest empfinden die Betroffenen dies so, wobei sie zugleich das verstörende Gefühl entwickeln, aus den durch Tradition gegebenen Lebenszusammenhängen entlassen zu werden und den Schutz Gottes zu verlieren (vgl. Starobinski 1992). Auf der anderen Seite steht endlich die Erfahrung der französischen Revolution, die einen so dramatischen Kontinuitätsbruch darstellt, dass für viele in der Tat eine neue Zeit angebrochen schien - und es gibt nicht wenige, die hier den eigentlichen Übergang zur Moderne vollzogen sehen.

Was aber hat dies mit unserem Problem zu tun? Der skizzierte Erfahrungszusammenhang gibt Anlass, Pädagogik überhaupt erst zu erfinden; obwohl es zwar schon den *Pädagogen* gibt, taucht der Begriff der *Pädagogik* als Summenausdruck für das Gesamt von Aktivitäten um 1780 auf (Roessler 1978). Er scheint notwendig geworden zu sein, um angesichts der erlebten Veränderungsdynamik wie auch des von Kontinuität und Tradition das Problem zu bewältigen, das sich mit der Tatsache einer jungen Generation unvermeidlich stellte. Man mußte sich Gedanken darüber machen, wie man damit umgehen kann, dass neue Menschen in eine Welt voller dramatischer Unsicherheit hineingeboren werden und in ihrer Entwicklung zu

unterstützen sind, obwohl doch keiner weiß, wo diese hin gesteuert werden kann.

Tendenziell sind dafür zwei Vorschläge entwickelt worden, sowohl um das Problem zu analysieren wie vor allem auch, um es praktisch zu bewältigen:

- Ein radikaler Zugang lässt sich mit den Namen der Philosophen Immanuel Kant und Johann Gottlieb Fichte verbinden (Kant 1803/1964, Fichte 1808/1911). Beide nehmen den Kollaps der Tradition als Ausgangspunkt ihrer Überlegungen. Sie wollen diesen auch, weil sie in ihm die Bedingung der Möglichkeit erkennen, dass Individuen zu autonomeren, mündigen Subjekten werden, die - wie Fichte hervorhebt - das selbstbewusste Ich als Zentrum haben. Beide sind sich auch darüber im Klaren, dass ein solches Ich nur im Medium moralischer Entscheidungen agieren darf, mithin in einer Sphäre reflektierter Sittlichkeit aufwachsen muss. Eine solche Sphäre aber muss pädagogisch inszeniert werden - und vor allem: sie muss gegenüber den Eltern der Kinder und Jugendlichen mit aller Strenge geltend gemacht werden. Kant diskutiert dies höflich in der Formel, wie man denn für den künftig möglich bessern Zustand erziehen könne, wenn die jungen Menschen dem Einfluss der Älteren ausgesetzt sind (Kant 1964, S. 704). Fichte poltert mit dem Verweis darauf los, dass der Wehrdienst die jungen Menschen dem Einfluss der Eltern entziehe; wer dies aber dulde, sollte doch gleich reinen Tisch machen und sie für ein organisiertes Bildungsgeschehen aus den Familien herausnehmen. Er macht dies durchaus geschickt: Nicht nur würden Familien für vergangenen Zeiten erziehen, vielmehr könnten die jungen Menschen in der Gemeinschaft der Gleichaltrigen die moralischen Standards entwickeln, welche ihrer Zeit gemäß sind, zumal wenn sie zugleich an die Entstehung des Wissens angebunden sind.

Dieser Ansatz reagiert auf die moderne Gesellschaft - wie utopisch sie noch zu diesem Zeitpunkt gewesen sein mag. Auf Tradition kann man sich nicht mehr stützen, man muss Pädagogik als einen Bildungsprozess durch Rahmungen für selbststeuernde Subjekte organisieren. Die Familie bleibt als Relikt der Vergangenheit zurück, unvermeidlich als Ort des Zeugungsaktes, pädagogisch aber jedenfalls nicht sehr hilfreich.

- Gemäßigter und differenzierterer analysieren Friedrich Schleiermacher und Johann Friedrich Herbart das Problem (Schleiermacher 1826/2000, Herbart 1806/1887). Sie teilen den Ausgangspunkt der beschleunigten Veränderungsdynamik und des gesellschaftlichen wie kulturellen Bruchs. Professionell betriebene Pädagogik wird für sie notwendig, weil die gesellschaftlichen und kulturellen Voraussetzungen schwankend und unsicher geworden. Sie nehmen zugleich auf, dass jede rationale pädagogische Theorie den jungen Mensch in seinem Entwicklungs- und eben Bildungsprozess in ihr Zentrum zu stellen hat. Das *Subjekt in seinem Bildungsprozess* ist mithin als die Leitlinie zu sehen, an welcher entlang die Organisation pädagogischer Praxis, das Arrangement und die Inszenierung von Lernsituationen zu diskutieren ist.

Herbarts Aufmerksamkeit richtet sich auf die Fachlichkeit des pädagogischen Geschehens, an welchem er mit Regierung, Erziehung und Unterricht unterschiedlichen Dimensionen ausmacht, die zu bewältigen sind - unabgängig davon, an welchem institutio-

nenen Ort dies geschehen mag. Der fachlich pädagogische Zusammenhang muss also in den unterschiedlichsten Lebenssphären realisiert werden, also in der Schule ebenso wie in der Familie. Damit nimmt er implizit Bezug auf Pestalozzi, der Familie als einen möglichen Ort von Bildung entdeckt, freilich als Reaktion auf den Ausschluss der Bevölkerungsmehrheit von Bildungseinrichtungen. Den Ausschlag gibt jedenfalls, dass das pädagogische Geschäft prinzipiell ordentlich und sachgerecht zu bewältigen sei. Anders formuliert: weder die Familie noch die Schule sind *a priori* als pädagogische Orte zu bewerten, sie müssen vielmehr erst dazu gemacht werden, indem man sich dort der pädagogischen Aufgabe stellt. Herbart geht allerdings noch einen Schritt weiter, indem er fachlich betriebene Pädagogik in den Zusammenhang öffentlich getragener Verantwortung stellt (Herbart 1810/1888). Nicht der Staat, sondern alle Angehörige einer politischen Gemeinschaft müssen sich um den Nachwuchs kümmern - gleich, wann und wo dies geschieht.

Schleiermacher folgt ebenfalls der Leitlinie, welche das Subjekt in seiner Entwicklung vorgibt. Er erinnert aber daran, dass das Subjekt empirisch in der Familie aufwächst und mit dieser ein Leben lang verbunden bleibt; dort werden Grundlagen gelegt, freilich in Abhängigkeit von den sozialen und kulturellen Bedingungen, die auf das gesamte Leben in einer Gesellschaft sich auswirken. In seinem Bildungsprozess geht es dann von der Familie in die Schule über, der er vorrangig eine Vermittlungs- und Verknüpfungsfunktion der ansonsten disparaten Ansprüche der gesellschaftlichen Wirklichkeit zumisst. Schule führt in einer für das Subjekt vorübergehenden, aber dessen Identität fundierenden Phase zusammen, was an Heterogenität der verschiedenen Lebenssphären besteht; sie ist notwendig, weil einerseits der familiäre Raum viel zu beschränkt ist, andererseits Gesellschaft und Kultur in plurale Sphären zerfallen, so dass wir uns niemals unserer Selbst sicher wären. Schule ist nötig, um sich als Subjekt zu erfahren und zu erleben, das aber dann in die Welt gehen muss, um Einfluss auf diese zu nehmen. Sie ist Mittglied im menschlichen Entwicklungsprozess, doch darf ihr Gewicht nur vorübergehend zukommen. Deshalb muss sie immer so offen gestaltet sein, dass der Übergang in die wirklichen Lebenswelten sichtbar und möglich wird - freilich für ein selbstbewusstes Subjekt, das nicht bloß abgeliefert wird, sondern in die Welt eintritt, um sie möglicherweise auch zu verändern.

Was kann man aus dem eben Skizzierten für die Debatte um Familie und Schule lernen? Jegliche Auseinandersetzung geht offensichtlich in die Irre, die den einen oder den anderen Ort, Familie oder Schule, mit *spezifischen* Aufgaben im pädagogischen Geschäft beauftragen will. Dieses Geschäft, die Organisation von Bildung, muss hier wie dort verwirklicht werden; sie ist als eine einheitliche, sie ist als fachliche Aufgabe zu realisieren, der sich keiner entziehen darf. Weil es keine Sklaven mehr gibt, an die wir sie delegieren könnten, sind wir alle für diese Aufgabe zuständig. Wir haben Verantwortung für sie, sowohl gegenüber den jungen Menschen wie vor allem als Bürger einer Gesellschaft - *nostra res agitur*. Das ist die eine Botschaft.

Die andere Botschaft lautet, dass unter den Bedingungen sozialer und kultureller

Veränderungen, mithin des historischen Bruchs diese Aufgabe nur zu bewältigen ist, wenn Kinder und Jugendliche als die Subjekte des Bildungsgeschehens bestimmt werden - als selbsttätig, als Konstrukteure ihrer selbst, mit individuellen Lern- und Entwicklungs geschwindigkeiten, denen Lernchancen eröffnet werden müssen, die sie aber doch auf eigene Weise realisieren. Ob sich dies mit staatlich standardisierten Erwartungshaltungen verknüpfen lässt, sei schon hier bezweifelt, wie auch als Ironie der deutschen Geschichte festzuhalten ist, dass zwar das Prinzip pädagogischer Fachlichkeit sich durchsetzen konnte, es aber eine fatale Verbindung einging mit einer ungeheueren institutionellen Macht, welche der Schule durch den Staat zugesprochen wurde. Schleiermacher und Herbart waren demgegenüber vorsichtig. Sie fürchteten, dass der Staat nicht immer vernünftig, sondern auch zutiefst autoritär sein könnte. In der deutschen Schule ist dies gewiss eingetreten - und ihre Hypothek besteht bis heute darin, dass sie hohe Fachlichkeit mit einem Zug des Autoritären so verknüpft hat, dass sich beide gegenseitig mit dem Effekt stützen, Angst sogar vor ordentlicher Pädagogik zu erzeugen - um von der schlechten einmal ganz zu schweigen.

2. Aufklärung von Gegenwart

Man wird einwenden, dass bisher nur von Theorie die Rede war, eher grau und vor allem ein bissel angestaubt. Fatalerweise ist aber die Debatte um Familie und Schule nun ebenso alt. Manuela du Bois-Reymond zitiert in ihrer 1977 erschienenen, immer noch spannenden Studie über *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule* (du Bois-Reymond 1977) Hugo Gaudig, der in den zwanziger Jahren nur trocken festhält, dass eben dieses Verhältnis selbst schon eine Geschichte hat. Die vordergründig betagte Theorie umreißt also das Feld, auf dem wir uns bewegen, wie sie vor allem die normativen Rahmungen benennt, mit welchen wir die aktuelle Debattenlage beurteilen können. Doch wie sieht diese nun aus?

Zunächst: Die Debatten um Schule und Familie prägt, dass sie gleichzeitig zu konkret und zu abstrakt geraten. Falsche Konkretion erwächst daraus, dass jeder Beispiele anführen kann, welche das Versagen der einen oder der anderen Institution belegen. In der Tat ist erschreckend, wie Eltern nachlässig mit ihrem Nachwuchs umgehen; es gibt einen Egoismus im Alltag, bei dem Erwachsene ihre Bedürfnisse ohne Rücksicht darauf befriedigen, dass Kinder versorgt und betreut sein müssen. Und es handelt sich nur um die Spitze des Eisbergs, wenn der Elternabend nicht wahrgenommen wird, weil ansonsten der Skatabend hätte ausfallen müssen; zuweilen genügt eine Fernsehsendung als Ausrede. Eltern sichern nicht die physische Versorgung ihrer schulpflichtigen Kinder, schaffen weder die nötigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen für gute Hausarbeiten, geschweige denn, dass sie für eine anregende Atmosphäre sorgen. Klassische Standardsituationen familiären Lebens, ein gemeinsames Essen, die Zeremonien beim abendlichen Schlafengehen, vielleicht auch das gemeinsame Fernsehen, all dies findet nicht immer statt. Dabei begegnet man Grausamkeit und Vernachlässigung zuweilen in einem Ausmaß, das alle Erwartungen übersteigt - Jugendhilfe

kann hier gewiss viele Erfahrungen beisteuern. Offen muss dennoch bleiben, ob die im Zusammenhang der PISA-Befunde vorgetragenen Behauptungen zutreffen, dass Eltern wenigstens in Deutschland deutlich weniger sich mit ihren Kindern über Schule oder wenigstens über die gemeinsame Lebenssituation verständigen - entsprechende Belege sind nicht erbracht worden und finden sich auch nicht in den Daten, zumal diese nicht in einer Weise erhoben wurden, die Sprach- und Verständigungsbarrieren berücksichtigt hätte.

Vor allem: auf der anderen Seite stehen ehrgeizige Eltern, die ihre Kinder um jeden Preis fördern - auch um den notorischen Überlastung. Eltern, die massiven Druck ausüben, damit ihre Kinder den höheren Schulabschluss erreichen, obwohl sie daran zerbrechen. Eltern auch, die ihre Kinder medikamentös fit machen - Reinhard Voss hat viele Belege zusammengetragen (Voss 1987), lange noch bevor um ADS und Ritalin gestritten wurde. Fatalerweise bekommen solche Eltern inzwischen Recht in einer Debatte, in der allein auf Leistung, auf frühzeitige Lernerfolge gesetzt wird. Eltern üben schließlich massiven Druck gegenüber Schul- insbesondere Notenentscheidungen aus, längst durch Anwälte, obwohl die Gerichte inzwischen eher abwehrend reagieren.

Nicht minder konkret lassen sich Missstände an Schulen benennen. Es gibt katastrophale Lehrerinnen und Lehrer. Es gibt Schulen, in welchen ganze Kollegien Mehrarbeit leisten, um die Dauerausfälle von Kollegen zu kompensieren. Es gibt Lehrer, die massive Alkoholprobleme haben, ihren Unterricht nicht vorbereiten, Schülerinnen gegenüber sich chauvinistisch verhalten, ungerecht sind, oder schlicht und einfach aggressiv beleidigend auftreten (vgl. Krumm 2003). Mehr noch: Es gibt Lehrerinnen schon in Grundschulen, die weder elementare Tatbestände der Entwicklungspsychologie kennen, noch über hinreichende methodische Fähigkeiten verfügen. Und noch weit in der Sekundarstufe gewinnt man den Eindruck, dass offensichtlich Pubertät unbekannt ist. Da begegnen Lehrer Eltern mit einem Habitus, der selbst die Karikatur eines preußischen Beamten übertrifft - und manche sind schlicht und einfach nicht ansprechbar.

All das gibt es. Nur: das Dilemma besteht darin, dass kaum über die Einzelfälle gesprochen wird und diese dann ebenso konkret wie konstruktiv zu lösen. Gegenwärtig herrscht vielmehr ein Klima, in dem wechselseitige, allgemeine Schuldzuschreibungen dominieren - meist in der Absicht eigener Entlastung. Vor allem wird das Spiel mit dem Schwarzen Peter in einer Weise betrieben, die in eine aussichtslose Situation führt - und die Mehrzahl der Beteiligten merkt gar nicht, dass sie gar nicht selbst spielen, sondern Figuren sind, an welchen andere ziehen. Denn in der öffentlichen Debatte wird von *den Eltern* und von *der Schule* schlechthin gesprochen. Es ist eine Debatte, die von den Klischees durchdrungen ist, welche nicht zuletzt von den meinungsmachenden Medien geprägt worden sind - und zwar in einer eigentümlichen Mischung von großer, verallgemeinerter Behauptung und dem arg schlichten Beleg durch eine suggestive und plausibilisierende Darstellung von Einzelfällen.²

²Die vorgeblich investigativen Medien schlampen, wenn es um den Beleg für das Behauptete geht: Nachdem *Focus* lange durch Dramatisierung krimineller Kids für - wie man im Sport

Den Medien folgen aber Politiker, die im *Politainment* jedes groß geratene Wort aufgreifen, um nicht auf die Hinterbänke der Medienpräsenz zu geraten - dabei kann für jede Partei jemand zitiert werden, der Unsinn in Sachen Bildung, im Blick auf Eltern und Schule von sich gibt.³ Das besondere Ärgernis besteht darin, dass auf diesem Weg vieles von dem zerstört wurde, was in den letzten Jahren an Schulentwicklung und Professionalisierung des Lehrerberufs auf den Weg gebracht worden ist. Denn definitiv falsch ist, dass nichts an Reformen passiert sei. Im Gegenteil: in ein paar Jahren wird sich als Bilanz zeigen, dass und wie allzumal durch die PISA-Debatte mehr an guter Veränderung zerstört worden ist, als hinzugewonnen werden konnte - Belege lassen sich schon jetzt anführen.⁴

Diese medial vermittelte Diskussion überlagert gegenwärtig alles - und die fantastische PISA-Inszenierung gehört dazu, zumal sie bestens in eine kulturelle Situation passt, in der offensichtlich Bundesligatabellen das einzige Muster darstellen, nach welchem man Denken und Debatten noch zu organisieren vermag. Die Schwierigkeit besteht darin, dass nach diesem Muster gegenwärtig Schuldige gesucht werden - wenn sie vor allem unter Eltern ausgemacht werden, hängt dies damit zusammen, dass Kultusbürokratien und Lehrerverbände sehr schnell mit der Formel bei der Hand waren, dass doch wieder mehr Erziehung in den Familien stattfinden möge, dass man genug davon habe, in der Schule aufzuarbeiten, was andernorts versäumt worden sei. Eine Formel, die schon länger vorbereitet worden ist, mit den düsteren Prognosen etwa von Herman Giesecke, nach welchen die Schule ihren kulturellen Rang verliere, wenn sie neben aller Vermittlung von Kulturgütern eben doch auch ein sozial relevantes Setting darstelle (Giesecke 1996).

Nur: Wer so diskutiert, wer gar noch lospoltert, als stünde der Untergang zwar nicht des Abendlandes aber doch wohl des Standorts schon unmittelbar bevor, wird weder die Problemlage begreifen, noch Wege aus ihr finden. Dazu nur drei Punkte, die dies vielleicht erläutern:

- *Zum ersten:* Die Art der Debattenführung führt dazu, dass für die äußeren Rahmungen des *pädagogischen Systems* - und das meint den Gesamtzusammenhang aller Aktivitäten für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen - wie aber in diesem selbst die Intuitionen zerstört

sagen würde - die Pace gesorgt hatte, damals Eltern, Schulen und Soziale Arbeit für schuldig erklärte, schreibt *der Spiegel* angesichts der PISA-Befunde, dass „die deutschen Schulen versagen“ - natürlich alle, ohne Ausnahme überall und vollständig. Kein halbes Jahr später findet man in der Internet-Ausgabe des gleichen Magazins den Satz „Die Kette des Versagens beginnt bei den Eltern“ - wieder bei allen und überall. Die jüngste Titelgeschichte über den angeblichen „Schul(k)rampf“ verrät wieder das bekannte Strickmuster.

³Das reicht bis zur Feststellung der Landwirtschafts- und Verbraucher-Ministerin Künast, dass Bildung in deutschen Schule gerade noch zur Ausbildung für den öffentlichen Dienst reiche.

⁴Als Beispiel seien nur die Versuche genannt, Schulaufsicht in Verfahren einer Schulbegleitung und Moderation von Entwicklungsprozessen überzuführen; einschlägige Modellprojekte sind nach Veröffentlichung der PISA-Daten nahezu umgehend beendet worden.

werden, welche als die Selbstverständlichkeit einer Kultur des Aufwachsens gelten können. Das geht auf zweierlei ab: Es ist offensichtlich in der deutschen Gesellschaft - aber nicht nur in dieser - verloren gegangen, mit Kindern und Jugendlichen als Heranwachsenden zu rechnen. Dieser Verlust zeigt sich schon in den demographischen Verwerfungen. Nicht minder kann man als Indiz werten, wenn der 10. Kinder- und Jugendbericht, überhaupt erst eine Kultur des Aufwachsens fordern muss (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998). Das bedeutet doch nur, dass in dieser Gesellschaft eine solche, eben intuitiv gesicherte und zugleich realisierte Kultur fehlt, dass das Aufwachsen mithin keine Unterstützung erfährt - Kinderfeindlichkeit trägt offensichtlich Züge des Strukturellen.

Dieser Verlust einer Intuition setzt sehr basale Vorstellungen von dem außer Kraft, was Kinder benötigen. Dabei geht es weniger um ein Wissen, sondern vor allem und zunächst um eine Einstellung und Haltung, welche die angelsächsische Forschung mit „good parenting“ als das von der überwiegenden Mehrzahl der Eltern für ihre Kinder verfolgte innere Programm bezeichnet (Gabriel 2001, bes. S. 71 ff., Golombok 2000). Es bedeutet nicht, dass Eltern stets klug und einsichtig agieren. Gleichwohl wünschen sie gute Bedingungen des Aufwachsens, Gesundheit und Bildungschancen, damit ihrem Nachwuchs ein selbständiges Leben möglich wird. Schon dies scheint in Deutschland stärker gefährdet als andernorts - nicht ausschließen lässt sich, dass hierzulande populäre wie wissenschaftliche Debatten besonders intensiv rezipiert werden. Vielleicht werden wir eher Opfer pädagogischer Reflexivität, zumal wenn diese mit Optimierungsversprechen einhergeht. Denn solche Optimierung der kindlichen Entwicklung scheint eines der wichtigsten Motive zu sein, das nicht realisieren zu können, dann wiederum zu Resignation führt - besonders wenn eine erklärte Leistungsgesellschaft die Mittel notorisch verweigert, welche nötig sind, um ihrem Anspruch gerecht zu werden.

Das Problem liegt jedoch ein wenig tiefer: Denn der Verlust dieser pädagogischen Intuition lässt die Einsicht verschwinden, dass das Heranwachsen einen anderen Balance von Selbstständigkeit und Leitung benötigt, als dies für die meisten Erwachsenen der Fall ist. Vorsichtshalber soll dies erläutert werden. Bei aller Autonomie gilt für jede Person, dass sie Alltagsgeschäfte wie auch die komplizierteren Teile der Lebensführung regelmäßig nur bewältigt, indem sie einer Anleitung gehorcht - vermutlich trifft dies in einer Wissensgesellschaft mehr denn je zu, weil Experten uns unterwerfen. Kurz und etwas banal formuliert: Wir gehorchen einer Leitung, weil wir andernfalls an der nächsten Kreuzung zu Tode kommen. Nicht minder gilt für Kinder und Jugendliche, dass sie als selbständig anzuerkennen sind - nur: die Ausübung von Selbstständigkeit ist gebunden an Lernprozesse und an Übung. Das markiert übrigens eines der Missverständnisse mancher Partizipationsprojekte, die völlig übersehen, dass und wie der Umgang mit den Instrumenten der Selbstregelung nicht vom Himmel fällt, sondern angeeignet werden muss - wobei es keine Rolle spielt, ob dies mit oder ohne Anleitung geschieht.

Freilich wird der skizzierte Sachverhalt in letzter Zeit gerne unter dem Stichwort von den Grenzen diskutiert, die Kindern gesetzt sein sollten. So schön diese Formulierung auch

klingt, an ihr ist verräterisch, wie sie abwehrend auftritt. Offensichtlich werden Kinder als Gefahrenherd empfunden, den man möglichst schnell einschließen und isolieren soll. Nötig wären aber Erfahrungsräume und Erfahrungen, nötig wäre eine Haltung, in der die Lernräume als ein Positives dargestellt werden. Schulen benötigen nicht begrenzte Kinder - sondern sie sind auf wache, lernlustige und aufmerksame Schüler angewiesen, die das Angebot zur Bildung gerne wahrnehmen.

- *Zweitens*, mehr als Nebenbemerkung, besonders im Blick auf jene eben im Auftrag der bayerischen Wirtschaft erstellten Studie zur Zukunft des Bildungswesens (vbw/Prognos 2003): Was gegenwärtig insbesondere unter dem Eindruck neurobiologischer und kognitionspsychologischer Erkenntnis populär gemacht wird, muss als schlicht desaströs bezeichnet werden. Hier entsteht in der Tat eine Einstellung und Haltung gegenüber jungen Menschen, die man höflich nur noch als antipädagogisch bezeichnen kann, weniger höflich geht es wohl wirklich um die Kapitalisierung des ganzen Lebens. Das dabei geltend gemachte Schlüsseldatum findet sich in jenem so genannten Lernfenster, das in der neuronalen Entwicklung unseres Gehirns bis zum sechsten Lebensjahr geöffnet sein soll. Darnach, so die Behauptung, geht es nur noch mühsam, mit dem Lernen voran (vgl. Singer 2002). Dies hat einigermaßen irre Fantasien ausgelöst, die darauf abzielen, möglichst viel in die ersten Jahre hinein zu packen - mehrere Fremdsprachen, die Begegnung mit Naturwissenschaften, die Öffnung für die Technik und nebenbei auch noch das Lesen. Deshalb plädiert man für die Einschulung von Vierjährigen, ohne Rücksicht darauf, dass solche Vorhaben schlicht an der Höhe der Schultoiletten scheitern könnten. Deshalb behauptet Dieter Lenzen, dass Kinder das Spielen nicht benötigten, sondern nur angeleitetes Lernen, weil - wie er so schön sagt - man nur unter Anleitung lesen lernt. Organisierte Lernprozesse müßten, so fügt er mit entwaffnender Offenheit hinzu, früh einsetzen und beschleunigt werden, damit spätestens die 21jährigen dem Arbeitsmarkt und der Wirtschaft zur Verfügung stünden; andernfalls sei nämlich der demographische Wandel in seinen Effekten nicht zu bewältigen (Lenzen 2003).

Abgesehen davon, dass seriöse Gehirnforscher mit den Befunden viel behutsamer umgehen, weil sie wissen, wie wenig sie wissen und dass dieses Wenige demnächst umgeworfen werden kann - so zeigt sich u.a. in den letzten Jahren wie hochgradig instabil sogar die Inhalte des Gedächtnisses sind. Vielmehr verblüfft an solchen planungsrelevant gemachten Einsichten, wie sie schon die Möglichkeit außer Betracht lassen, dass die Verlängerung von Bildungsprozessen eine irreversible Angelegenheit sein könnte. Nicht minder irritiert, wie lange gesicherte Einsichten in die fundamentale Bedeutung des Spiels gerade für die neurologisch relevanten Reifungs- und Entwicklungsprozesse einfach zur Seite geschoben werden. Erschreckend ist aber vor allem die Verengung der Debatte auf kognitive Dimensionen, obwohl doch unstrittig ist, welche lange Dauer emotionale Entwicklungsprozesse und vor allem solche in Anspruch nehmen, die für die moralische Entwicklung erforderlich sind. Kurz und gut; wer so Bildung gestalten will, mag kognitive Brillanz erzeugen, allerdings um den Preis eines emotionalen und moralischen Analphabetismus.

- *Drittens*: Die gegenwärtige Debatte überrascht zudem mit ihrer soziologischen Naivität. So ist zwar nicht zu bestreiten, dass sowohl Schule wie auch Familie gegenwärtig mit einer Situation konfrontiert sind, die man als die einer Krise der Pädagogik bezeichnen kann. Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass insbesondere elementare Einstellungen und Verhaltensmuster nicht mehr gewährleistet sind, die bislang von Kindern und Jugendlichen mit Selbstverständlichkeit in Schulen mitgebracht wurden. Mit den Fachbegriffen formuliert, die auf den schon genannten Herbart zurückgehen, kann man einerseits geradezu von einem Mangel an *Bildsamkeit* sprechen (Herbart 1835/1902, Flitner o. J. [1950], bes. S. 86 ff.). Es fehlt mithin die Verbindung von Motivation, Offenheit und Aufgeschlossenheit, welche Kinder bislang als eine quasi natürliche Voraussetzung allen Lernens und Lehrens in die pädagogischen Institutionen mitgebracht haben und die nicht erzeugt werden mußte; Kinder zu motivieren, bestand bislang eher darin, sie an ihre ursprünglich gegebene Einstellung zu erinnern. Andererseits haben Kinder und Jugendliche jene innere Ordnung mitgebracht, die ihnen ermöglicht hat, den Anforderungen des scholaren Lernens zu folgen; sie waren durch Appell zu disziplinieren. Um noch einmal an Herbart zu erinnern: Die, wie er sie nannte, *Regierung der Kinder* war sicher gestellt (Herbart 1806/1887). Sie war zu erkennen daran, dass man mit dem Verweis auf anonyme Instanzen beeindrucken konnte. Jene berühmte Formel „das tut man aber nicht“, mit der die meisten von uns aufgewachsen sind, löst aber inzwischen bei Kindern Heiterkeitsausbrüche aus. Anders formuliert: Pädagogik hat bislang mit einer gleichsam geborgten Autorität gearbeitet, die sie sich bei sozialen und kulturellen Mächten holte, welche ihrerseits die junge Generation beeindruckten, wie auch so weit in Muster einpassten, dass diese zur Grundlage aller weiteren pädagogischen Veranstaltung wurden.

Aber diese gleichsam vorpädagogischen Elemente aller Pädagogik waren sozial und kulturell garantiert, sie waren eingebaut in gesellschaftliche Strukturen. Eben dies markiert den entscheidenden Punkt: Solche sozial und kulturell gegebenen *dispositionellen Bedingungen* der Pädagogik brechen in den letzten Jahrzehnten weg. Dies hat vor allem mit einer dramatischen Beschleunigung gesellschaftlicher Veränderungsdynamik zu tun, welche längst die für verbürgt gehaltenen Institutionen erreicht und in die alltägliche Lebensführung hineinreicht. Mehr noch: Der Veränderungsprozess führt zu einer - wie der englische Soziologie Zygmunt Bauman - beeindruckend beschreibt - Verflüssigung von Strukturen in modernen Gesellschaften; die *Liquid Modernity*, wie Bauman sie nennt (Bauman 2000, Bauman/Tester 2001), trifft sämtliche raum-zeitlichen Gliederungen moderner Gesellschaften, berührt dabei längst auch Institutionen wie etwa die Familie.

Weder empirisch noch phänomenologisch macht es deshalb überhaupt noch großen Sinn, von der Familie schlechthin zu reden; es finden sich höchst unterschiedliche Formen gelebter Familiarität, wie haben zu tun mit Familie im Plural, mit Familien, die ihre Lebenssituation auf ganz unterschiedliche Weise bewältigen müssen und bewältigen wollen - selbst wenn sich statistisch noch zeigt, wie die überwiegende Mehrzahl junger Menschen in formal stabilen Verhältnissen aufwächst (vgl.: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und

Jugend 1998, 2002). Familien unterliegen aber einer doppelten Destabilisierung. Einerseits lastet der Druck von außen, von objektiven unumgänglichen Anforderungen und Einflüsse auf dieser fragil gewordenen Lebensform. Das sind Anforderungen der Mobilität und Flexibilität an ihre Mitglieder, das sind aber auch Optionswünsche, die bewältigt werden müssen und so massive Stresssituationen erzeugen. Die Anforderungen aber kommen zugleich auch von innen, weil die Mitglieder der Familie die Erwartungen der Moderne an sich richten, mithin die Stabilität nicht mehr von einer stillschweigenden Hinnahme des institutionellen Musters erwarten, sondern reflektierte Mitwirkung am Projekt der Familie wünschen, das sie gleichzeitig an einem medial vermittelten Ideal messen. Insofern bricht in Familien das Muster individualisierter Lebensführung ein, das längst die Sozialform der modernen Gesellschaften darstellt - und am Ende vor allem dadurch geprägt ist, dass die riskante Existenz einer brüchigen Erwerbstätigkeit geführt wird - mit dem Effekt, dass man zuerst für sich selbst Sorge tragen muss, ohne allzu altruistisch für anderen, für Kinder oder ältere Familienmitglieder sorgen zu können. Eben dies aber zerstört zugleich die psychosozialen, die emotional affektiven Ressourcen, die für das Aufwachsen von Kindern nötig sind. Die Grenzen erodieren, weil sie gesellschaftlich und kulturell aufgelöst werden - ein Vorgang, der längst als Entbettung beschrieben wird (Bauman 2000), Erwachsene, aber zu allererst Kinder und Jugendliche trifft.

Diese Diagnose einer rasch zerbröselnden Welt, einer Welt, in der die kulturelle Entropie offensichtlich so rasch voran schreitet, dass schon Kinder Erfahrungen, Angeeignetes und Gelerntes im Prozess des Aufwachsens vergessen müssen, könnte man als kulturkritisches Räsonnement beiseite schieben. Man ist gemeinhin recht großzügig gegenüber solchen Befunden. Dass Eltern zum Vorwurf gemacht wird, sie würden ihre Kinder unkontrolliert vor dem Fernseher setzen und dort sich selbst überlassen, vergisst die Prämisse, die in der politischen Entscheidung liegt, eine Vielzahl von Fernsehprogrammen kostenfrei zugänglich zu machen. Als öffentliche Veranstaltung mit verpflichtendem Charakter kann sich die Schule dabei übrigens nicht aus der Malaise mit dem Hinweis stehlen, für Medienerziehung seien die Eltern zuständig. Da bleibt nur der Satz: mitgefangen, mitgehängt, ein Staat der Medien zulässt, wird mit seinen Institutionen auch für die Reparaturen sorgen müssen, die er verursacht.⁵

Vor allem aber: Keineswegs zerbröseln die Welt nur. Sie wird vielmehr gleichzeitig härter und deutlicher - nämlich eine geradezu fundamentalistisch kapitalistische Welt, in der alle Lebensformen marginalisiert werden, die nicht diesem Muster geltwerter, kapitalisierbarer Aktivitäten gehorchen. Vielleicht liegt gerade der Reiz der OECD-Argumentationen für viele

⁵Zu den Zynismen gehört, wenn die Verantwortung von Familien und die Entlastung der Schulen von pädagogischen Aufgaben mit dem Hinweis darauf begründet werden, dass doch die Schüler weitaus mehr Zeit im Elternhaus als in der Schule verbringen - so etwa der nordrhein-westfälische Lehrerverband in einer Stellungnahme zur PISA-Studie (<http://www.nrwl.de/index2.html?archiv/stellung/2002/pisa-047.htm> - 12.11.2003)

Eltern darin, dass sie sozusagen Geldäquivalente für Bildungsanstrengungen darstellen. Gleichwohl verweist dies auf die andere Seite der Elternsituation, die von der Forschung seit Jahrzehnten belegt und von PISA nur noch einmal bestätigt worden ist. Familien sind zu einem ganz entscheidenden Teil ökonomisch so weit belastet, dass sie die materiellen Dimensionen des Aufwachsens nicht sicher stellen können, geschweige denn die kulturellen. So zu tun, als ging es nicht um Armut, ist schon etwas naiv. Solange nicht begriffen wird, dass genau darin ein fundamentales empirisches Ausgangsdatum für das Verhältnis von Elternhaus und Schule liegt, werden Vorstellungen von Kooperation nicht funktionieren; wer hier die Keule der Werteerziehung und der Disziplinierung schwingt, sollte doch die Daten zur Kenntnis nehmen.

Endlich: Forderungen, nach welchen Familien und Schulen doch gefälligst zusammenarbeiten sollen, bleiben hohl, sofern ungeklärt bleibt, wie eine solche Kooperation zustande kommen kann, wenn sich die Beteiligten schon sprachlich nicht verständigen können, geschweige denn kulturell verstehen. Dass Familien und ihre Kinder in der Bundesrepublik zu rund dreißig Prozent lebensgeschichtliche und kulturelle Brüche als Ergebnis von Migrationserfahrungen zu verarbeiten haben, muss einen Ausgangspunkt der Überlegungen bilden.

Damit ist der Debatte eine Art Realitätsprinzip auferlegt. Wenn Familien nicht erziehen können, so muss dies nicht unbedingt an ihnen liegen; es können die Bedingungen sein, unter welchen zu leben sie gezwungen werden. Zu solchen Verhältnissen aber gehört auch, dass Schule nicht zuletzt aufgrund der gegebenen schwierigen gesellschaftlichen Situation ein erhebliches lebensweltliches Gewicht gewonnen hat. Nach allen vorliegenden Befunden hat Schule eine Faktizität im familiären Leben gewonnen, die sich nicht einfach hintergehen oder abweisen lässt. Wer jetzt auf familiäre Erziehung verweist, illusioniert sich also nicht nur über die sozialen und kulturellen Verhältnisse, sondern auch darüber, welche Machtposition der Schule in modernen Gesellschaften zukommt - durchaus mit der Pointe, die vorhin schon für die deutsche Situation genannt worden ist.

Schule hat also ein Gewicht wie nie zuvor mit dem Effekt, dass sie in der Tat mehr pädagogische Arbeit leisten muss. Ihr ist diese Rolle und Funktion im gesellschaftlichen Veränderungsprozess zugekommen - freilich ohne dass sie dafür nötigen räumlichen, zeitlichen, sachlichen und personellen Voraussetzungen erhalten hätte. Sich dieser gesellschaftlich und kulturell zugewiesenen Position entledigen zu wollen, ist heikel und kann gar nicht funktionieren. Es kommt eher darauf, Schule in diesem Zusammenhang zu zivilisieren und in einen Zusammenhang zurückzuholen, wie ihn der vorhin erwähnte Herbart vor Augen hatte, wenn er von Öffentlichkeit sprach. Insofern ist eine Öffnung von Schule wohl nötig, ohne dass sie jedoch die fachlich pädagogische Aufgabe preisgibt - über die sich allerdings erst einmal im Klaren sein muss. Denn Verhältnisse zwischen Familien und Schulen lassen sich nicht pauschal thematisieren, höchstens durch Typologien, die sich bislang als Ergebnis einschlägiger Projekte ergeben haben (vgl. Böttcher 2003).

Dass empirische Forschung bislang nicht sonderlich viel beitragen kann, liegt an der Komplexität des Feldes, sowie daran, dass sich die Bedingungen schnell ändern. Auch das

weiß jeder Lehrer: Wie jede Schülergeneration sich von der vorhergehenden unterscheidet, sind auch Elterngeneration von Jahr zu Jahr anders; und nicht nur dies: oft hängt es allein davon ab, ob einer im rechten Moment Engagement zeigt. Systematische Zusammenhänge, die auf Technologien einer Gestaltung von Eltern-Schule-Beziehungen verweisen, gibt es also nicht. US-Studien zeigen jedenfalls, dass die Beziehungen immer unterschiedlich ausfallen, beginnend einmal als Arbeit mit den Eltern, dem Versuch also, ihnen Kompetenzen des parenting zu vermitteln, Anregung für das häusliche Arrangement zu geben, dann vielleicht als kontinuierlicher, differenzierter und ausbalancierter Informationsaustausch sowohl über die Schulentwicklung wie vor allem über die Kinder. Ein dritter Typus besteht in der Freiwilligenarbeit, die von der Schulwegsicherung bis hin zur Mitwirkung an der Schule, an Festen, vielleicht auch im Sport reicht. Andere Formen der Elternarbeit gelten der Unterstützung des häuslichen Lernens. Radikale Formen werden Familien und Eltern in die Entscheidungen der Schule einbinden, sie als vollwertige Mitglieder der Schulleitung oder zumindest eines gemeinsamen Rates der Schule - entsprechende Erfahrungen gibt es auch in Deutschland, wenn Eltern im Schulparlament oder gar im Disziplinarausschuss mitwirken. Endlich lässt sich noch eine Eltern-Schulkooperation im kommunalen Raum denken, dort wo Eltern versuchen für die Schule ihrer Kinder durch politischen Druck Ressourcen zu sichern, auf Entscheidungen als Lobbyisten Einfluss zu nehmen oder Finanzmittel durch entsprechende Strategien einzuwerben. Diese Liste wäre noch zu ergänzen dadurch, dass Eltern systematisch die Beziehungen zwischen Schule und Arbeitswelt sichern, auch und insbesondere dadurch, dass ihre Kinder mit ihren Schulklassen sie etwa im Betrieb besuchen. Nebenbei: diese Vernetzung ist vielleicht die wichtigste überhaupt.

3. Aufklärung für die Zukunft

Gibt es Perspektiven, Pfeile auf den Wegen zur Öffnung der Schulen? Man kann mit „Ja“ antworten. Sie ergeben sich aus dem Zusammenhang von historisch aufgeklärter Problemsicht und Kritik der gegenwärtigen Situation. Dass man sie benennen kann, hat mit einer doch optimistisch stimmenden Erfahrung zu tun. Der Erfahrung nämlich, dass das Verhältnis von Familie zu Schule inzwischen ohne ideologischem Schaum vor dem Mund diskutiert werden kann. Denn Konservative haben lernen müssen, dass Familien nicht unbedingt ein heiliger Ort sind; es kann viel schief laufen in einem Lebenszusammenhang, der eben nicht selbstverständlich ist, sondern alltäglich erkämpft werden muss. Umgekehrt haben fortschrittlich Denkende die Lektion erhalten, dass Familie zu leben nicht von vornherein mit der Mitgliedschaft in einer C-Partei verbunden ist; ganz im Gegenteil: für Kinder und Jugendliche bietet die eigentümliche Struktur der Familie eine Chance zu Autonomiegewinnen wie keine andere Form, die für das Aufwachsen organisiert wird. Ähnliches gilt für Schule: Während die einen begreifen, dass diese unvermeidlich ein Ort ist, an welchem die Grundbedingungen für das Leben in modernen Gesellschaften gelegt werden, sehen die anderen, dass sie Leistungs-

stärken bei bestimmten Kernaufgaben hat. Kernaufgaben, für die sie Ruhe und Beständigkeit braucht, durchaus einen geradezu isolierten scholaren Raum, zugleich aber offen sein muss zu lebensweltlichen Zusammenhängen.

Solche Dialektik lässt sich nicht schematisch bewältigen. Deshalb können und wollen die folgenden zehn Perspektiven nicht konkret sein, keine Handlungsanweisung bieten. Die Situation in allen Bildungsbereichen ist dazu viel komplex. Das macht sie aber nicht aussichtslos. Vielmehr: die familienfreundliche Schule wie die schulfreundliche Familie sind nur möglich, wenn grundlegende Änderungen angestrebt werden. So missverständlich dies klingt: Es geht um grundlegende Änderungen weniger als Strukturreformen, sondern in dem Sinne, dass es auf eine Änderung der Haltung, der Einstellung aller Beteiligten ankommt. Kurz: Wir alle, sofern wir mit Kindern und Jugendlichen zu tun haben, müssen uns ein wenig ändern; aber wir können dies auch.

Erstens: Eine solche grundlegende Änderung beginnt mit einer Entscheidung, nämlich der Entscheidung darüber, ob und inwiefern eine Gesellschaft und ihre Kultur sich auf Kinder überhaupt einlassen wollen. Es geht um ein kollektiv geteilte Haltung, um eine mentale Einstellung - durchaus im Wissen auch darum, dass sich solche Muster nicht beliebig erzeugen und schon gar nicht erzwingen lassen. Gleichwohl: die Prämisse lautet, dass Kinder nicht nur gewollt werden, sondern - um an eine Figur des Ethikers Hans Jonas anzuknüpfen - *dass Kinder auch sind*. Kurz: es soll eine jüngere Generation geben.

Das klingt trivial - Zustimmung ist gewiss, obwohl dieser Mangel an Ehrlichkeit stutzig machen sollte. Denn die Wirklichkeit sieht einigermaßen anders aus. Dabei hängt diese Wirklichkeit fatalerweise nicht bloß von den Bedingungen ab, die es erleichtern, Nachwuchs aufzuziehen. Dass es nämlich weder hinreichende rationale noch plausible Erklärungen dafür gibt, warum der Kinderwunsch nicht realisiert wird,⁶ lässt vermuten, dass wir mit kulturell tief sedimentierten Mustern rechnen müssen. Ob und inwiefern sich diese beeinflussen lassen, sei dahin gestellt. Aber eben diese bestärkt noch die Vermutung, dass eine Entscheidung für Kindern getroffen werden muss. Unterbleibt sie, dann fehlt der normative Rahmen, um eine wie auch immer geartete Praxis im Umgang mit der jüngeren Generation, in den Prozessen ihrer Erziehung und in der Ermöglichung ihrer Bildung überhaupt organisieren und dann bewerten zu können. Kurz und gut: Dass Schule und Familien zusammenwirken und wie sie das tun, gründet in der Bereitschaft einer Gesellschaft, für Kinder und Jugendliche gemeinsam einzustehen; sie schafft den Basis-Konsens, auf dem überhaupt erst die Zusammenarbeit von Schulen und Familien beginnen kann.

Zweitens: Mit dieser Fundamentalentscheidung für Kinder hängt die nicht minder grundlegende Intuition zusammen, welche man als Sorge um Kinder bezeichnen kann. Damit greife

⁶Genauer gesagt: Natürlich lassen sich Gründe angeben, warum sich Frauen (oder auch Paare) gegen Nachwuchs entscheiden; gleichwohl gibt es hierfür keine eindeutige Systematik, wie sich vor allem bei jenen zeigen lässt, die sich - trotz aller widrigen Umstände - dann doch für Kinder entscheiden.

ich das auf, was Herbart und Schleiermacher bewegt hat. Es geht um eine genuin *pädagogische* Intuition. Auch wenn dies abgegriffen klingt, so muss doch von einer Wiedergewinnung des Pädagogischen gesprochen werden, von der Einsicht also, dass Erziehung und Unterricht notwendig sind, dass mit ihnen auch bestimmte Sachgegebenheiten verbunden sind, die sich nicht wegdiskutieren lassen.

Eine solche Einsicht verlangt die Verpflichtung auf kollektiver wie individueller Ebene, pädagogische Fachlichkeit wenigstens realisieren zu *wollen*. Eine Fachlichkeit, die sich zuerst und vorrangig daran messen lässt, dass sie Bildung des Subjekts in einem emphatischen Sinne zu ermöglichen sucht; in dem emphatischen Sinne nämlich, in welchem es um das Wissen, um die Emotionen und die Fähigkeiten geht, die Selbständigkeit, Autonomie, Mündigkeit und die Chance verschaffen, Kontrolle über uns selbst wie über die Welt zu erhalten. Eine Fachlichkeit, die sich auch daran erinnert, dass Eltern in ihrer überwiegenden Mehrzahl eine möglichst gute Situation für ihre Kinder wünschen.

Der Befund des „good parenting“ gibt allen Anlass, dass pädagogische Institutionen Eltern nicht mit Misstrauen begegnen. Schule, wie jede von pädagogischen Professionellen betriebene Einrichtung muss sich also nicht nur selbst von der Sorge um Kinder in ihren Aktivitäten bestimmen lassen, sondern ist als professionelle nur dort ausgezeichnet, wo sie Eltern unterstützt; jede pädagogische Institution tut dies sinnvollerweise sogar um ihrer selbst willen. Denn pädagogische Einrichtungen profitieren, wenn sie Eltern entlasten und mit diesen zusammenwirken können.

Drittens: Es geht eigentlich nicht um Familie und nicht um Schule. Sondern im Zentrum haben Kinder und Jugendliche zu stehen. Den Mittelpunkt bildet der Prozess der Bildung, bilden jene Dimensionen einer kognitiven, emotional-affektiven und moralischen Förderung von Entwicklung, Lernen, Aufwachsen.

Dies hat zwei sehr ernste Konsequenzen: Die eine besteht darin, dass Kooperationen von Familie und Schule nicht als Bündnisse *gegen* die Kinder und Jugendlichen empfunden werden dürfen. Es gibt gegenwärtig eine solche Tendenz zu einer Generalverschwörung gegen die junge Generation, allzumal in Debatten, die junge Menschen nur noch als Lerner sehen wollen, die für die Arbeitsgesellschaft vorbereitet und zugerichtet werden. Kooperationen müssen daher nicht nur um Kinder und Jugendliche als Subjekte angelegt, sondern darauf hin ausgerichtet werden, dass sie *mit ihnen* realisiert werden können. Eine Kooperation von Familie und Schule ohne Kinder und Jugendliche erleichtert vielleicht die Arbeit, aber sie ist Unfug, weil diese Arbeit dann keine pädagogische mehr ist.

Die andere Konsequenz besteht darin, dass alle Beteiligten Verantwortung zu übernehmen haben. Diese Verantwortung ist nicht - hier widerspreche ich dem 11. Jugendbericht - zu teilen, zumindest nicht im Grundsatz, sondern höchstens pragmatisch in dem Sinne, dass die eine Seite verspricht: ich kümmere mich um dieses Problem bei diesem Kind, bei diesem Jugendlichen, weil ich das besser kann. Aufs Ganze gesehen kann sich niemand dieser Verantwortung entziehen, in keinem Moment. In der Tat geht es aber dabei um die Verant-

wortung für das ganz bestimmte Kind, den Jugendlichen, hier und heute, in seiner besonderen Lebenslage und Lebenssituation. Das kann auch bedeuten, dass professionelle Pädagogen sich aus dieser Verantwortung auch gegen Eltern richten, weil junge Menschen den Weg zur Selbständigkeit gehen müssen und gehen wollen, auf diesem Weg aber eine Begleitung brauchen, die nicht immer von Eltern gegeben werden kann. Professionelle Pädagogen werden sich aber nicht prinzipiell gegen die oder eine bestimmte Familie wenden, stehen gleichwohl auf der Seite der jungen Menschen, wirken als ihr Anwalt. Das bedeutet aber auch, dass professionelle Pädagogen Nachfragen ertragen müssen, allzumal weil sie oftmals eine ungeheure Kontrollmacht über junge Menschen ausüben.

Kurz und gut: Wir haben Verantwortung. Aber Verantwortung wird *wirklich* erst dann, wenn wir Fragen stellen, wenn wir uns vor allem selbst Fragen aussetzen. Öffnung - nicht nur - der Schule bedeutet also, Skrupel zu haben, sich selbst prüfen, vor allem auch Evaluation zuzulassen. Mancher mag dies als Kontrolle empfinden - gut so, vielleicht ist sie nötig. Vor allem aber: verantwortliche und redliche Pädagogen werden eine solche Kontrolle selbst wünschen, nicht zuletzt, weil sie vor Betriebsblindheit bewahrt.

Viertens: Sich fragen lassen als ein unabdingbares Moment von Verantwortung setzt eines voraus: Es unterstellt, dass alle Beteiligten einander vertrauen. Vertrauen ist die zentrale Ressource in modernen Gesellschaften - wir operieren mit dieser ständig, nahezu in jeder Alltagssituation, buchstäblich bei der Betätigung des Lichtschalters. Hochdynamische und hochkomplexe Gesellschaften, gerade die flüssigen, bröselnden Gesellschaften sind nur zu ertragen, wenn wir Vertrauen haben oder Vertrauen entwickeln.

Zwischen Familien und Schulen, auch zwischen Jugendhilfe und Schulen, endlich zwischen der Welt der Betriebe und den Schulen herrscht allerdings tiefes Misstrauen. Keiner traut dem anderen so recht über den Weg. Verrückterweise hat dies nur bedingt mit Erfahrungen zu tun; im Großen und Ganzen sind die so schlecht nicht. Das Misstrauen ist eher durch andere Instanzen gesetzt worden - noch einmal muss ich Politik und Medien nennen, ganz lässt sich auch Wissenschaft nicht ausnehmen. Es gehört zu den fatalen Entwicklungen wohl insbesondere in Deutschland, dass die Prüfung von Leistungsfähigkeit etwa pädagogischer Einrichtungen immer nur damit einhergeht, dass man anderen Nichtstun und Unwilligkeit unterstellt. In den letzten Jahren sind dabei die Ressource Vertrauen und damit auch die der inneren Motivation abgeschmolzen. Dies ist so fatal, weil eben diese Ressource den Mut gibt, Veränderungen anzugehen und auszuhalten. Politik und Medien sind hier längst destruktiv geworden, sie haben entscheidende Grundlagen zerstört, die jetzt benötigt werden.

Nur: diese Einsicht und die Klage über sie helfen nicht weiter. Man muss auf den unteren Ebenen wieder beginnen, in den ganz persönlichen Zusammenhängen, in kleinen Strukturen, dort also, wo Erfahrungen entstehen. Hier gelingen Kooperationen, wenn gegenseitiges Vertrauen entwickelt wird, zunächst als Vorschuss, als ungedeckter Scheck, später dann auf Erfahrung gestützt. Dieses Vertrauen ist notwendig auch und ganz besonders im Blick auf Kinder und Jugendliche. Sie können nur gut aufwachsen, wenn sie mit Sicherheit

und Geborgenheit rechnen, wenn sie wissen, dass es Netzwerke um sie gibt, die nicht im Streit miteinander stehen. Das ist übrigens die fundamentale skandinavische Erfahrung: Wenn Kinder und Jugendliche wissen, dass es Erwachsene gibt, die sich um sie kümmern, dabei einander vertrauen, können sie sich auch sehr viel leichter an Erwachsenen wenden.

Mancher wird einwerfen, dass ein solcher Raum des Vertrauens nach Schmusekurs klingt, im schlimmsten Fall sogar einem Wattegefängnis nahe kommt. Ganz von der Hand lässt sich dies nicht weisen, obwohl Kinder und Jugendliche in der Regel stark genug sind, sich aus solchen Situationen dann zu lösen; und im übrigen: nach ein paar Jahren Diskussion um pädagogische Härte wäre endlich doch wieder zu begreifen, dass eine emotional gute Situation die entscheidende Voraussetzung für gute Bildungserfahrungen darstellt.

Fünftens: Mit Vertrauen hängt zusammen, dass es in Kooperationen keine Gewinner und Verlierer geben darf. Alle Beteiligten müssen das Gefühl fairer Behandlung und den Eindruck haben, dass sie gewinnen konnten - jeder auf seine Art, gleichwohl in einem gemeinsamen Projekt, vor allem für die Kinder und Jugendlichen. Kooperationen müssen sich soweit lohnen, dass man gerne sich an das Projekt zurückerinnert, von ihm anderen erzählt und diese zu vergleichbaren Aktivitäten aufmuntert. Vielleicht darf man etwas emphatisch sagen: Kooperationen zwischen Familien und Schulen sind dann gut, wenn die Beteiligten voneinander lernen, das Geschehen als Bildungsakt begreifen können. Lehrer müssen begreifen, wie Eltern versuchen, gute Eltern zu sein; Eltern müssen erkennen, dass Lehrer nicht bloß eigenartig sind, sondern tatsächlich erhebliche Anstrengungen darauf verbringen, einen Stoff gut vorzubereiten und vorzustellen.

Kooperationen werden vor allem als lohnenswert angesehen, wenn die Beteiligten erkennen, dass und wie ein jeder seinen Beitrag leistet, wenigstens nach den Kräften, die ihm zur Verfügung stehen. Das gelingt aber nur, wenn Transparenz gegeben ist. So besteht eine der wichtigsten Aufgaben einer solchen Kooperation zwischen Familie und Schule wohl darin, Eltern, letztlich übrigens auch den Kindern sichtbar zu machen, dass Lehrer arbeiten. Es gehört ja zu den etwas bizarren Problemen von Schule, dass man Lehrer zwar beim Lehren beobachten kann - und dies als Schüler sogar besser nicht tut, weil man sonst vom Unterricht abgelenkt wird. Aber die mühsame Arbeit der Planung und Organisation des Unterrichts, seiner Vorbereitung, der Korrekturen, vielleicht auch des Nachdenkens über Kinder, des kollegialen Gesprächs über sie, findet in einem Halbdunkel des Privaten statt. Wie immer bei dunklen Geschichten entstehen so Mythen, wie die vom Lehrer mit viel Freizeit. Eine Öffnung der Schule in und zu Kooperationen kann dem etwas entgegensetzen. Sie sorgt für so etwas wie einen gläsernen Lehrer. Aber dies schadet nicht, sondern hilft im Gegenteil zu realistischen Einsichten auch und besonders gegenüber Populismen. Vielleicht wachen ja manche Eltern auf, die eben noch begeistert der Forderung zustimmten, dass Lehrer ihren Nachmittag in der Schule verbringen sollen, wenn sie sehen, dass es dort keine vernünftigen Arbeitsplätze gibt.

Vice versa gilt dies auch für Familien. Nicht wenige der professionellen Pädagogen - in Schule wie auch in Jugendhilfe - teilen auch ein Vorurteil, nämlich das von den Familien, in

welchen doch gar nichts passiere. Vielleicht kann ein wenig Transparenz die Einsicht stärken, dass das Leben in Familien massiv kompliziert sein kann.

Und endlich: Kooperationen sind so dringend notwendig, um zu verhindern, dass Kinder gleichsam vergessen werden. Eine berühmte Studie zur Heimerziehung in Großbritannien hat einmal auf das Phänomen „lost in care“ aufmerksam gemacht (Zusammenfassung: Millham u.a. 1999). Der Befund lässt sich ausdehnen auf alle Pädagogik. In ihr gehört zwar eine Vielzahl von Institutionen. Aber diese arbeiten für sich mit dem Effekt, dass ein Nebeneinander und kein verknüpftes Netz entsteht. Netze aber sind notwendig, damit Kinder nicht aus dem Blick geraten und verschwinden.⁷ Verantwortung für Kinder zu übernehmen, heißt eben auch aufmerksam sein - nicht wachsam, nicht kontrollierend, aber doch mit einem Seitenblick darauf, dass sie nicht in dunkle Ecken verschwinden - eben dies hat eingangs die Erinnerung an den antiken Sklaven deutlich machen wollen.

Sechstens: „Lost in care“, dieser dramatische Forschungsbefund kann in eine positive Regel umformuliert werden. Alle Kooperationen müssen eine zentrale Aufgabe erfüllen. Sie lautet: Zeigen, was geschieht. Kooperationen sind nur sinnvoll, wenn und sofern sie dem Austausch von Informationen dienen. Transparenz im Informationsaustausch bedeutet also, dass das Geschehen in der Schule verdeutlicht und nachvollziehbar wird.

Um nur ein Beispiel zu nennen, das sogleich wieder die fatalen Effekte einer unwissenden öffentlichen Debatte verdeutlicht - als Stichwort erinnere ich nur an die so genannten Kopfnoten: Eltern, aber auch die Lehrer selbst müssen sich Rechenschaft darüber abgeben, wo Kinder stehen, was mit ihnen konkret und speziell geschieht, welche Schritte als sinnvoll vorgeschlagen werden; solche Informationen müssen nachvollziehbar sein, regelmäßig erfolgen und immer wieder in einem gemeinsamen Gespräch diskutiert werden. Keine Note kann dieses Erfordernis erfüllen. Es gibt aber statt dessen viele Wege, beginnend bei einer regelmäßigen Schulpost, mit der Lehrer über den Schulerfolg berichten, dem zur Seite stellen, wie Schüler die Situation selbst empfinden; manche lassen sich von Eltern zurückberichten. Keine Panik, das müssen keine Aufsätze sein, manchmal reichen ein paar Worte, vielleicht sogar der entschuldigende Hinweis, dass eine Familie ein gemeinsames Wochenende verbracht hat und deshalb die Hausaufgaben vergessen hat. Endlich gibt es eine lange Tradition der differenzierten Leistungsbewertung, die dazu beiträgt, dass ein umfassendes Bild nicht bloß des aktuellen Standes, sondern der Entwicklung eines Kindes sichtbar wird.

Siebtens: Vertrauen, Fairness, Transparenz - all dies muss pragmatisch geregelt und geordnet sein: Zum einen verlangt jede Kooperation, dass sie auf klaren und definierten Verhältnissen beruht. Vertrauen klingt ein wenig nach Gutmenschenstum - ohne dieses funktioniert es auch kaum. Dennoch müssen die Beteiligten um Rechte und Pflichten wissen; Kooperationen brauchen ordentliche, auch juristisch saubere Rahmungen. Dafür ist gewiss der Gesetzgeber

⁷Als geradezu klassisches Problem kann in diesem Zusammenhang die Situation von Schulschwänzern gesehen werden, die bislang kaum Aufmerksamkeit gefunden hatte.

zuständig, doch werden wir hier noch lange warten müssen - allein wer die Situation von Elternbeiräten kennt oder sich die Geschichte der Schülernmitverantwortung vor Augen hält, weiß um die Zynismen, mit welchen man hier rechnen muss. Insofern ist man gut beraten, sich vorab sorgfältig Gedanken darüber zu machen, worauf sich Kooperationen beziehen sollen, was man mit diesen wem um welchen Preis abverlangt. Kooperationen sollten auf einer Art Vertrag beruhen, der Thema und Gegenstand formuliert. Damit werden Überforderungen ebenso vermieden wie falsche Vorstellungen, die in Enttäuschungen münden; umgekehrt aber lässt sich aufzeigen, was geleistet worden ist. Das macht stolz.

Wird Kooperation damit zu einem geschäftsmäßigen Vorgang? Ausschließen lässt sich dies nicht, auch wenn Erfahrungen sowohl in der Jugendhilfe wie etwa in der psychiatrisch-therapeutischen Versorgung eher dafür sprechen, solche Arbeitsverträge zu schließen. Sie sind nicht nur revidierbar. Vor allem aber geben sie allen Beteiligten ein Gefühl der Souveränität; dies ist aber entscheidend.

Achtens: Kooperationen müssen sauber geordnet und geregtelt sein. Aber sie dürfen nicht als Selbstzweck bestehen, sondern müssen ein Thema, ein Aufgabe haben, die über sie hinausweist. Das hängt schon damit zusammen, dass es um Kooperationen um der Kinder willen geht. Deshalb darf man sich nichts vormachen. Die Kinder und Jugendlichen wachsen über ihre Herkunfts-familie und ihre Schule hinaus - und in der überwiegenden Mehrzahl machen sie auch ihren Weg. Aber dieser Weg vollzieht sich in einem gesellschaftlichen Raum.

Das hat wiederum mehrere Folgen:

Zum einen müssen alle Beteiligten begreifen, dass sie nur vorübergehende Bedeutung haben. Familien und Schulen sind wichtig, vielleicht unentbehrlich, aber in der Lebensgeschichte junger Menschen verblassen sie zu Erinnerungen. Insofern ist auch Schule ein verschwindendes Ereignis; sie darf sich nicht zu wichtig nehmen, sondern muss sich selbst als eine flüssige Institution definieren, die durchlaufen wird und die man hinter sich zurücklassen muss. So paradox dies klingt, die soziale und kulturelle Aufwertung von Schule lässt sich nur aushalten, wenn sie sogleich abgewertet wird. Sie ist wichtig für die Subjekte, aber eben doch nicht alles. Sie ist wichtig für die gesellschaftliche Entwicklung, aber doch nur ein Moment der Vorbereitung für diese.

Zum anderen aber verlangt dies, Kooperationen in ein weiteres Netz einzubinden. Nicht immer gelingt dies. Aber es ist sinnvoll, Zusammenhänge herzustellen, mit all jenen, die direkt und indirekt am Aufwachsen junger Menschen beteiligt sind. Und hier sollte man schnell lernen und Vorurteile abbauen. Vorurteile etwa gegenüber der Polizei, Vorurteile vor allem aber auch gegenüber der Wirtschaft. Dies gilt leider ganz besonders für das Gymnasium, das noch nicht begriffen hat, wie es zur Hauptschule geworden ist.

Endlich besteht eine Konsequenz darin, Kooperationen als kommunale Arbeit zu begreifen und insofern auch in jenem politischen Raum einzubetten, der durch die unmittelbare Nachbarschaft, durch das Viertel, durch die Gemeinde gegeben sind. Öffnung der Schule bedeutet als Öffnung hin zur Welt, zu Beruf und Wirtschaft wie auch zu Formen politischer

Mitwirkung. Um hier keine Panik aufkommen zu lassen. Ob Schule deshalb ständig offen stehen muss, kann nicht abstrakt, sondern muss von den Beteiligten entschieden werden. Es kann für die Idee der offenen Schule durchaus nützlich sein, wenn Lehrer die Chance zur ruhigen Vorbereitungsarbeit und zum ruhigen Gespräch mit Eltern haben. Ohnedies sollte das Projekt einer Ganztagsesschule mit einem rhythmisierten Unterricht nicht durch falsche Öffnungsutopien gefährdet werden - ein Haus des Lernens, wie dies noch vor einigen Jahren in Nordrhein-Westfalen diskutiert wurde, muss ein ruhiger, zuweilen sogar ein fast klösterlicher Platz sein.

Neuntens: In allen Kooperationen muss sicher gestellt sein, dass die Aktivitäten Wirkung erzeugen. Die Beteiligten müssen das Gefühl haben, durch ihr Tun einen wesentlichen Beitrag zu dem gemeinsamen Geschehen leisten können. Dies aber führt zu einer Ressource, die nahezu gleichgewichtig neben der des Vertrauens steht und Verantwortung eigentlich erst ermöglicht. Öffnung der Schule, Kooperationen gelingen nur, wenn die Beteiligten sich in ihrem Tun gegenseitig *anerkennen*, wenn sie Achtung voreinander haben und ihre Arbeit wie Leistung würdigen können.

Hier liegt wohl das größte Problem, mit dem wir gegenwärtig konfrontiert sind: In Deutschland scheint in weiten Bereichen, vor allem aber in den pädagogischen Zusammenhängen die Kultur der Anerkennung verloren gegangen. Dies gilt auf allen Ebenen: die Politik verweigert den Schulen die Anerkennung, die Schulen verweigern den Eltern die Anerkennung, die Kollegen in den Schulen können Anerkennung nicht mehr untereinander aussprechen und schon gar nicht wird die Leistung begriffen, die von Kindern und Jugendlichen im Prozess des Aufwachsens vollbracht wird. Zu den verblüffenden Wundern gehört, dass sie überhaupt so gut geraten in einer Situation, in der längst die Formel dominiert, nach der doch ohnehin „alles Scheiße“ sei.

Wer so spricht, drückt Missachtung aus, verweigert die Anerkennung, sowohl den Menschen gegenüber wie auch den Dingen, die diese machen. Wer so redet, ist zu einem Urteil aber auch gar nicht fähig und berechtigt. Anders gesagt: So lange wir nicht lernen, dass Kritik nur sinnvoll ist, wenn sie die Würde der anderen nicht verletzt, so lange wir nicht begreifen, dass in der überwiegenden Mehrzahl alle Beteiligten ordentliche Arbeit leisten, so lange wir also einander Anerkennung verweigern, werden Kooperationen nicht funktionieren. Erst wenn es gelingt, eine Kultur der Anerkennung zu etablieren, wird das pädagogische Geschäft auch wieder besser laufen - und, so viel weiß man aus den Anfangsgründen der Psychologie, wird es den Beteiligten, also uns allen, auch besser gehen.

Zehntens: Nach PISA sind zwar große Diskussionen losgebrochen, die Kultusministerkonferenz beschließt, dass sie einen ganzen Katalog von Maßnahmen beschließen will. Inzwischen streichen die Finanzminister ein paar Tausend Stellen, inzwischen zerflicken die kommunalen Kämmerer die Erfahrungsfelder, in welchen Schulen, Familien, vor allem Jugendliche und Kinder etwas lernen konnten - über sich und über die Welt.

Und was tun wir? So ganz unschuldig sind wir bei all dem nicht. Denn wir warten auf

die großen Einsichten, haben gelegentlich Bedenken, manches scheint uns peinlich; wir sehen die Größe der Aufgabe, schämen uns vielleicht dann, wenn wir nur einen ganz kleinen Beitrag leisten könnten, den Anruf vielleicht als Lehrer bei den Eltern eines Kindes, das uns verloren erscheint, den Vorschlag, doch mit ihm zum Augenarzt zu gehen, die Nachfrage, ob das denn schon geschehen sei, vielleicht sogar der Vorschlag, einmal gemeinsam hinzugehen. Man kann sich offensichtlich nicht mit der praktischen Einsicht des weisen Karl Popper abfinden, dass jedes Wissen vorläufig ist, dass jedes Handeln Züge des Experiments auszeichnen. Veränderungen aber gehen im Konkreten voran und müssen vor Ort, als Versuche betrieben werden, die auch scheitern können. Dies gilt auch für das Bildungswesen. Selbst wenn eine Systemveränderung geboten ist, nach dem bisher gegebenen Stand des Wissens kann solche Veränderung immer nur in der einzelnen Schule, in der einzelnen Gemeinde, eben vor Ort stattfinden. Die Beteiligten und Betroffenen müssen sich selbst auf den Weg machen.

Die letzte Empfehlung lautet also, hoffnungslos pädagogisch und daher vielleicht naiv: Wenn wir - als Lehrer, Sozialpädagogen oder Eltern - wenig Vertrauen und keine Anerkennung erwarten dürfen, dann sollten wir diese uns selbst geben. Denn den Anfang für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familien und Schulen müssen wir selbst machen, im Konkreten, persönlich, immer nachdrücklich, kritisch, aber eben doch vertrauensvoll und in der Achtung vor den anderen. Wir sollten dies selbst machen, experimentell vielleicht, aus einer Haltung, die wir uns selbst abringen müssen. Wenn wir nicht diese innere Bereitschaft mitbringen, wird uns nichts gelingen, vor allem aber verfehlten wir die Aufgabe für die wir nolens volens zuständig sind, nämlich die Bildungsprozesse junger Menschen zu organisieren und zu ermöglichen. Denn wer, wenn nicht wir, sollte diese Zusammenarbeit für sie riskieren und verwirklichen?

So aber, ganz im Kleinen, fängt das Geschäft nämlich an, mit dem sich Schule öffnet, bei dem Familien plötzlich merken, dass jemand um ihrer Kinder da sein will. Und genau dies meint das zehnte Zeichen auf dem Weg zur Öffnung der Schule: Machen wir sie, mit wenigen, vielleicht sogar nur in Einzelfällen - aber beginnen müssen wir damit. Tun wir es!

Literatur:

- BAUMAN, Z.: *Liquid Modernity*. Cambridge: polity Press 2000.
- BAUMAN, Z./TESTER K.: *Conversations with Zygmunt Bauman*. Cambridge: polity Press 2001.
- BÖTTCHER, W.: *Die Kooperation von Familie und Schule - Praxis und Forschung. Impressionen aus den USA*. www.uni-siegen.de/~agprim/gsf/a1biettcher.pdf (12.11.2003).
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.): *Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland*. Bonn 1998.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (HRSG.): *Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland*. Berlin 2002.
- BURKE, P: *Die Geschicke des „Hofmann“*. Zur Wirkung eines Renaissance-Breviers über angemessenen Verhalten. Berlin 1996.
- CASTIGLIONE, B.: *Das Buch vom Hofmann. Il Libro del Cortegiano*. München 1986.

- du Bois-Reymond, M.: Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule. Frankfurt am Main 1977.
- ELIAS, N.: Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Frankfurt am Main³ 1977.
- FICHTE, J. G.: Reden an die deutsche Nation (1808). In: J. G. Fichtes Werke. Hrsg. v. F. Medicus. Band V., Leipzig 1911, S. 365-610.
- FLITNER, W.: Allgemeine Pädagogik. Zweite umgearbeitete Auflage. Stuttgart o. J. [1950].
- Gabriel, T.: Forschung zur Heimerziehung. Eine vergleichende Bilanzierung in Großbritannien und Deutschland. Weinheim und München 2001.
- GASCHKE, S.: Die Erziehungskatastrophe. Kinder brauchen starke Eltern. Stuttgart 2001.
- GIESECKE, H.: Wozu ist die Schule da. Die neue Rolle von Eltern und Lehrern. Stuttgart 1996.
- GOLOMBOK, S.: Parenting. What really counts? London und Philadelphia: Routledge 2000.
- HERBART, J. F.: Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet (1806). In: J. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach. Zweiter Band. Langensalza 1887, S. 1-174.
- HERBART, J. F.: Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung (1810). In: J. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach. Dritter Band. Langensalza 1888, S. 74-82.
- HERBART, J. F.: Umriss pädagogischer Vorlesungen (1835). In: J. F. Herbarts Sämtliche Werke. Hrsg. v. K. Kehrbach. Zehnter Band. Langensalza 1902, S. 65-206.
- KANT, I.: Über Pädagogik, hrsg. v. Rink. In: I. Kant, Werkausgabe. Hrsg. v. W. Weischedel, Bd. XII. Frankfurt 1964, S. 693-761.
- KRUMM, V.: Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“, In: Pädagogik 55(2003), Heft 12, S. 30-34.
- LENZEN, D.: [Interview mit D. Lenzen anlässlich der wbv/Prognos-Studie] <http://www.stern.de/campus-karriere/schule/index.html?id=515565> (13.11.2003).
- NOHL, H.: Die Theorie der Bildung. In: H. Nohl, L. Pallat (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 1. Langensalza 1933, S. 3- 80.
- MILLHAM, S., BULLOCK, R., HOSIE, K., HAAK, M.: Lost in Care/Verloren in der Fürsorge. In: H. E. Colla u.a. (Hrsg.): Handbuch Heimerziehung und Pflegekinderwesen in Europa. Neuwied und Kriftel 1999, S. 1141-1144.
- ROESSLER, W.: Pädagogik. In: O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.): [Handbuch] Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch sozialen Sprache in Deutschland. Bd. IV. Stuttgart 1978, S. 623-647.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E.: Grundzüge der Erziehungskunst (Vorlesungen 1826), In: F. Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hrsg. v. M. Winkler, J. Brachmann. Bd. 2. Frankfurt am Main 2000.
- SINGER, W.: der Beobachter im Gehirn. Essays zur Hirnforschung. Frankfurt am Main 2002.
- STAROBINSKI, J.: Das Rettende in der Gefahr. Kunstgriffe der Aufklärung. Frankfurt am Main 1992.
- ULICH, K.: Schule als Familienproblem? Konfliktfeldern zwischen Schülern, Eltern, und Lehrer. Frankfurt am Main 1989.
- VBW- VERBAND DER BAYERISCHEN WIRTSCHAFT/PROGNOS AG: Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt. Gesamtredaktion: Dieter Lenzen. Zusammenfassung im Internet.
- VOß, R.: Anpassung auf Rezept. Die fortschreitende Medizinisierung auffälligen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen. Stuttgart 1987.