

Gruschka, Andreas

## Wie mit der Schule beginnen? Ein Beispiel für das Dilemma beim Versuch, pädagogischen Optimismus mit der Kritik an der Schule zu verbinden

*Pädagogische Korrespondenz* (1992) 10, S. 53-65



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Wie mit der Schule beginnen? Ein Beispiel für das Dilemma beim Versuch, pädagogischen Optimismus mit der Kritik an der Schule zu verbinden - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1992) 10, S. 53-65 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59054 - DOI: 10.25656/01:5905

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59054>

<https://doi.org/10.25656/01:5905>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, auführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

## **ESSAY**

- 5 *Rainer Bremer*  
Technik und Bildung

## **DAS AKTUELLE THEMA**

- 27 *Günter Rüdell*  
Schulpädagogische Phantasien vor dem  
Gericht einer pädagogischen Ökonomie

## **MARKTFORSCHUNG I**

- 38 *Karl-Heinz Dammer*  
Schlecht verkaufte Geisteswissenschaften?

## **KÄLTESTUDIE I**

- 45 *Isabel Greschat*  
Trompe-l'oeil-Schülermalereien:  
Von Täuschungen und Enttäuschungen

## **KÄLTESTUDIE II**

- 53 *Andreas Gruschka*  
Wie mit der Schule beginnen?  
Ein Beispiel für das Dilemma beim Versuch, pädagogischen  
Optimismus mit der Kritik an der Schule zu verbinden

## **MARKTFORSCHUNG II**

- 66 *Kirsten Bentler/Michael Tischer*  
Lasset die Kindlein zu mir kommen

## **DIE RECHERCHE**

- 72 *Judith Gruschka*  
Abiturienten auf dem Weg nach oben

## **DIDAKTIKUM**

- 84 *André M. Kuhl*  
Selbstverwirklichung in sozialer  
Verantwortung

## **BERICHT AUS DER FREMDE**

92 *Daniel Lahnpler*

Über meine Erfahrungen mit der wissenschaftlich-technischen  
Zivilisation und der Beteiligungsdemokratie bei der  
Lehrplanarbeit

*Andreas Gruschka*

# Wie mit der Schule beginnen?

EIN BEISPIEL FÜR DAS DILEMMA BEIM VERSUCH, PÄDAGOGISCHEN  
OPTIMISMUS MIT DER KRITIK AN DER SCHULE ZU VERBINDEN

### I

Eltern, die heute an den Einschulungsveranstaltungen ihrer Kinder für die Grundschule oder das Gymnasium teilnehmen, sind vielleicht angenehm überrascht über den Wandel des von der Schule veranstalteten Rituals. Die Einschulung hat an vielen Orten den Charakter eines Festes angenommen. Begonnen wird der Tag zwar oft recht konventionell mit einem Gottesdienst, das erste Wort hat immer noch der Pfarrer, danach aber ist die ganze »Schulgemeinde« darum bemüht, die Kinder und Eltern so weit wie möglich für die neue Schule einzunehmen. Es wird gesungen und gespielt. Die älteren Schüler zeigen sich von der besten Seite: Sie führen Theaterstücke für die neuen auf, musizieren für sie und verteilen an die neuen Mitschüler kleine Begrüßungsgeschenke. Die Eltern nehmen selbstverständlich an allem teil. Sie dürfen ihre Kinder in die neue Klasse begleiten. Wer auf seine Kinder bis zum Ende des ersten Schultages warten will, den bewirbt die Schule mit Kaffee und Kuchen. Der Tag soll besonders schön und angenehm für Kinder und Eltern sein. Schulleiter, Lehrer und Mitschüler sprechen »von ihrer Freude darüber, daß nun neue Schüler gekommen sind«. Zu der Schultüte der Eltern kommt nun gleichsam die der Schule hinzu.

Die Schultüte soll von jeher versüßen, was die Schule an bitteren Erfahrungen für die Kinder bereit hält. Mit ihr wollen die Eltern ihr schlechtes Gewissen beruhigen, da sie wissen, was auf ihre Kinder zukommt. Der Schulzwang wird überspielt: Die Kinder werden mit den süßen Überraschungen in der Tüte wie mit dem festlichen Auftakt angelockt, in die Schule einzutreten. Spätestens beim Übergang in die weiterführende Schule dürfte von einer realistischen Vorstellung der Lerninhalte, methoden und der sozialen Gepflogenheiten keine verführende Wirkung auf die Schüler mehr ausgehen. Auch deswegen sind die Schulen heute darum bemüht, die Tatsache, daß »der Ernst des Lebens begonnen hat«, mit einer Feier zu verschleiern. Denn alle Freundlichkeit, gute Laune und Festlichkeit, mit der die Schule sich den Kindern vorstellt, widersprechen im Kern dem, was mit dem zweiten Schultag das Leben und Lernen in der Institution bestimmen wird. Von da ab wird nur noch im Nebenfach gesungen, ggf. für den nächsten Jahrgang ein Theaterstück eingeübt. Die Begrüßung der Kinder führt nicht in die Realität der Schule ein. Mit der fröhlichen Feier soll den Eltern vermittelt werden, die Schule sei insgesamt positiver, gelassener und freundlicher im Umgang mit den Kindern

geworden, die Kinder würden es dort nun leichter haben. Aber der zivilisatorische und pädagogische Fortschritt, der mit dem entspannten Schulbeginn signalisiert werden soll, ist solange nur vorgetäuscht, wie Schule und Unterricht selbst nicht humaner geworden sind.

Viele Eltern werden bis zur Einschulung ihrer Kinder hartnäckig verdrängt haben, was die Schule ihnen selbst angetan hat. Die Erinnerung daran dürfte sich am Tag der Einschulung der Kinder zumindest in der sentimentalischen Haltung ausdrücken, nun verliere man die Kinder an eine anonyme Institution. In Erinnerung an die negativen Erlebnisse während der eigenen Schulzeit werden die meisten wünschen, die Schule möge nun weniger kalt, autoritär und verständnislos gegenüber dem kindlichen Selbsthauptungswillen sein. Viele Eltern werden hoffen, die Lehrer mögen die institutionellen Anpassungszwänge weicher durchsetzen, als dies in der eigenen Schulzeit geschah.

Das Gymnasium begrüßte die Kinder bis in die 60er Jahre hinein mit einer für viele schweißtreibenden und Angst machenden Aufnahmeprüfung noch als Kandidaten. Nachdem die Prüfung bestanden war, kam es in so manchen sich als humanistisch mißverstehenden Schulen zum einweisenden Gespräch mit dem Direktor. Meine Erinnerung dürfte wegen der Typik der Situation von vielen Lesern geteilt werden: In Anwesenheit der Eltern wurde über die Köpfe der Kinder hinweg von der humanistischen Tradition gesprochen und das zugleich mit dem hohen Niveau des Unterrichts in den alten Sprachen und mit dem »gestrengen« Geist der Anstalt erläutert, die zu besuchen eine hohe Auszeichnung und Verpflichtung sein sollte. Selbstverständlich ginge die Schule davon aus, daß nicht alle ihre Eignung für das Lernen beweisen würden. So fühlten viele Schüler trotz Erfolges in der Aufnahmeprüfung sich nicht als Privilegierte, sondern bloß zur Bewährung hereingelassen. (Von älteren Schülern war bekannt, was das bedeuten würde, daß nämlich ein nicht unbeträchtlicher Teil der Schüler schon nach den ersten Jahren in eine andere Schule, zurück in die Volksschule oder, weniger schlimm, in die Realschule, abgegeben würde.) Verabschiedet wurde der Vater mit einem freundlichen und deutlichen Fingerzeig auf die Stirn des Zöglings: Er solle sich ja anstrengen! Einige Tage später versammelten sich die neuen Sextaner in der Turnhalle. Auch an diesem Ort führte der Direktor die Kinder mit der Respekt erheischenden Autorität seines Amtes in die Schule ein. Nach kurzen Belehrungen über Frömmigkeit, Pünktlichkeit, Disziplin und Fleiß wurde ihnen ihr Ordinarius vorgestellt. Dann ging es ohne weitere Vorreden in die neuen Klassen.

Von fast all dem, was mich als Neuling damals bewegte, war nicht die Rede, etwa von meiner Trauer darüber, daß keiner meiner alten Schulfreunde den Sprung in die neue Schule mitvollzogen hatte und insofern kein Freund die Unsicherheit in der fremden und ungewissen Situation teilen konnte. Voller Verwunderung reagierte ich auf die Gelassenheit einiger Mitschüler, die keine Angst zu haben schienen. Es waren hauptsächlich Kinder, deren Eltern bereits mit Erfolg die Schule durchlaufen hatten. Sie konnten sich insofern für sich nichts anderes vorstellen.

## II

Viele Gymnasien der 60er Jahre wollten auch in ihrem Selbstverständnis selektiv sein, nicht erst in ihrer Wirkung waren sie es. Der Direktor bestätigte mit seinem Verhalten den Grund für die Angst der Kinder, er führte sie damit realitätsgerecht in seine Schule ein. Es spricht wenig dafür, die heute abgeschwächte Selektivität als Folge einer deutlich gestiegenen Integrationskraft der Institution zu deuten, Integration begriffen als die pädagogische Fähigkeit der Institution, erfolgreiches und sinnerfülltes Lernen für Schüler mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu organisieren. Skepsis dürfte angebracht sein, wenn es um die strukturelle Veränderung der Lehr-Lernprozesse geht. Die neue Offenheit der Lehrer gegenüber den Schülern und Eltern, wie sie am ersten Schultag deutlich werden soll, muß an der tradierten Form des Fremdsprachen- oder Mathematikunterrichts noch nichts geändert haben (vgl. dazu ausführlich demnächst Flugschrift 6 des Instituts: Design für ein empirisches Forschungsprojekt zum Wandel der pädagogischen Orientierungsmuster von Lehrern, Münster 1992). Die Mängel der Schule sind vielen Eltern und Kindern mehr oder weniger bewußt, keine noch so schöne Einführungsfeier vermag darüber hinwegzutäuschen. Es ist deswegen interessant zu beobachten und zu analysieren, was geschieht und zur Sprache kommt, wenn ein Lehrer die Defizite der Schule öffentlich reflektiert und die Schüler mit Überlegungen begrüßt, die diese vielleicht selbst beim Eintritt in die neue Schule anstellen.

*Liebe Schülerinnen und Schüler, liebe Eltern und liebe Kollegen!*

*So ein neues Schuljahr und erst recht eine neue Schule sind schon ein bißchen aufregend. Und nicht nur den Jüngsten unter uns wird heute morgen schon einiges durch den Kopf gegangen sein, aber den Jüngsten natürlich ganz besonders, denn für sie ist ja heute fast alles neu. Einige sind sicher neugierig und ganz gespannt, wie das alles so sein wird: Man hat viel mehr Lehrer, man hat Fächer, die man bisher gar nicht kannte, neue Mitschülergesichter, andere Wege zur Schule; manche von euch müssen nun regelmäßig mit dem Bus fahren. Andere sind entweder weniger neugierig, haben vielleicht größere oder kleinere Bedenken: Was mag da alles kommen? Werde ich Freunde finden? Werde ich mich zwischen den vielen neuen Gesichtern getrauen, etwas zu sagen? Ob es auch einmal etwas zu Lachen gibt? Einige haben ihre Freunde nun nicht mehr wie früher an der eigenen Schule und fragen sich: Wie werden jetzt die Pausen sein? Werde ich irgendwo auf dem großen Schulhof allein stehen und niemanden haben, mit dem ich reden oder spielen kann? Aber Ihr, unsere Jüngsten, seid nicht die einzigen, die heute am Anfang von etwas Neuem stehen, denn auch in anderen Klassen gibt es Neue, sei es weil einer eine Klasse wiederholt oder weil einer erst nach Münster gezogen ist oder weil einer die Schule gewechselt hat.*

*Und auch eure Eltern und eure zukünftigen Lehrer stehen vor etwas Neuem. Sie, die Eltern, mögen sich fragen: Haben wir es richtig gemacht, daß wir unser Kind an dieser Schule angemeldet haben? Wird sich das Kind wohlfühlen? Wird neben aller Wissensvermittlung die Mitmenschlichkeit auf gute Weise gefördert werden? Und unter uns Lehrern mag der eine oder der andere erwägen: Werde ich*

immer genug Kraft und Geduld aufbringen für die gemeinsame Arbeit? Werde ich es schaffen, mit ruhigem Vertrauen das Wachsen jedes einzelnen Kindes zu begleiten?

»Macht einen neuen Anfang«, so hörten wir es eben in der ersten Lesung. »Macht einen neuen Anfang wie der Bauer, der ein neues ausgeruhtes Stück Land unter den Pflug nimmt!« (Alle Kinder haben eine kleine Reproduktion von V. v. Goghs »Sämann« ausgehändigt bekommen – d. V. )

Macht einen neuen Anfang – das klingt ermutigend, so wie: Traut euch ruhig an etwas Neues heran, wie ein Bauer, der das ja auch Jahr für Jahr macht. Wir sehen uns das Bild des großen Malers noch einmal an; vielleicht habt ihr es noch in der Hand: Der Mann, ganz versunken in sein Tun, hinter sich die leuchtende Sonne, läßt Saatkörner aus seiner liebevoll geöffneten Hand aufs frisch gepflügte Land fallen. Und nun sehen wir noch ein bißchen genauer hin, was der Bauer tut und was da geschieht und davon spricht die zweite Lesung; da hieß es: Der Mann, der den Samen gesät hat, der Bauer, legt sich nachts schlafen und steht morgens wieder auf und das viele Tage lang. Inzwischen geht die Saat auf und wächst; wie, das versteht der Bauer selbst nicht. Denn ganz von selbst bringt die Erde Frucht. Zuerst kommen die Halme (die Grashälmchen), dann bilden sich die Ähren und schließlich füllen sich die Ähren mit Körnern – fünfzig bis achtzig Körner in jeder Ähre.

Viele werden in den letzten Wochen dieses Wunderwerk gesehen haben: goldgelbe, erntereife Felder mit so vielen Ähren, wie niemand sie zählen kann. Was für eine ungeheure Kraft muß in jedem der gesäten winzigen Körner verborgen gelegen haben, daß in einer ziemlich kurzen Zeit fünfzig bis achtzig mal so viele Körner entstehen konnten! Und das alles ganz von selbst! Offenbar – und das ist sehr merkwürdig – offenbar tut der Bauer gar nichts mehr, nachdem er die Saat auf die gepflügte Erde gestreut hat, und ich bin sicher, ein heutiger Bauer würde ihn, der hier beschrieben wird, einen schludrigen Faulpelz nennen: Er düngt nicht, er beseitigt kein Unkraut, keine Schädlingsbekämpfung, nichts, gar nichts tut er mehr; er ist so unbekümmert, daß man ihn darum beneiden könnte: Vertrauensselig wartet er, bis die Erntezeit kommt; man kann sagen: Selig in seinem Vertrauen lebt er, schläft ruhig und steht ebenso ruhig auf, ist nicht hektisch und nicht besorgt um die Ernte sondern lebt einfach in der Gewißheit, daß das, was er gesät hat, die gesamte Kraft zum Wachsen und Reifwerden in sich trägt.

Diese Sorglosigkeit, dieses gänzlich unbekümmerte Vertrauen, daß das Wachsen der kleinen, unscheinbaren Körner schon gelingen wird, das ist der Schlüssel für das, was das Bildgleichnis uns nahelegen will. Es zeigt uns, wie unsere Welt – Gottes Welt – neu werden kann, auch heute, wo wir alle neu anfangen: Nicht durch hektische Betriebsamkeit, sondern durch Vertrauen wird unsere Welt neu; Vertrauen darauf, daß jeder von uns mit genug Begabungen und Kräften zur Welt gekommen ist, die wachsen und sich entfalten werden, wenn die Zeit dafür von selbst kommt. Was nun in jedem noch verborgen liegt (Basteln, Kochen, Tüfteln), die Gabe zu rechnen, zu dichten, zu malen, zu musizieren, andere zu trösten: Wir wissen es nicht. Und alle, ihr Kinder, Eltern und wir Lehrer brauchen es auch nicht schon jetzt zu wissen, wir dürfen vertrauen, daß es sich bei jedem zu seiner Zeit zeigen wird.

*Aber könnten wir dann denn nicht einfach uns alle miteinander zur Ruhe begeben und am Strand sonnen und gar nichts mehr tun?*

*Ich glaube, wir alle wissen, daß ununterbrochener Sonnenschein und Nichtstun zu keinem gesunden Wachstum führen wird: Auch Wind, Regen, Blitz, Donner und Sturm gehören dazu, sonst werden die Pflanzen nicht stark; auch wir Menschen könnten ohne Herausforderungen nicht stark werden. Das Entscheidende aber bleibt das Vertrauen. Es ist die Kraft, die das Wachsen begleitet. Nun sind wir aber nicht nur die Körner, die wachsen und sich entfalten sollen, sondern wir sind auch gewissermaßen die Landmänner, also die Leute, die selbst auch säen können. Was können wir säen?*

*»Sät gute Taten aus, so werdet Ihr die Früchte Eurer Taten ernten« – haben wir vorhin gehört. Was ist das: gute Taten aussäen? Ganz einfach: statt den anderen eure Kraft durch Kratzen und Treten zu beweisen, fangt lieber ein gemeinsames Ballspiel an; oder statt zuzusehen, wie zwei sich verkloppen, oder sie gar noch anzufeuern, laßt euch was Gutes einfallen, die Klopperei zu beenden. Oder: Wenn über jemanden mies geredet wird, nehmt euren Mut zusammen und legt ein gutes Wort für sie oder ihn ein – man kann also außer guten Taten auch gute Worte säen – jeder, ob klein oder größer, kann das. Eine gute Tat kann auch ein einfaches Dankeschön an Vater und Mutter sein. Und auch hierzu gehört das Vertrauen, denn nur selten können wir den Erfolg eines guten Wortes oder einer guten Tat sofort sehen, und manchmal dauert die Wachstumszeit unserer gut gemeinten Taten und Worte so lange, daß wir schon ungeduldig werden möchten.*

*Uns allen: den Jüngsten, den schon etwas Älteren und allen Erwachsenen wird mit unserem Bildgleichnis etwas ganz Wichtiges gesagt: Macht euch keine Sorgen, habt Vertrauen, seid unbekümmert, treibt und drängt nicht, fordert nichts vor der Zeit, die zum Wachsen gebraucht wird, fordert es weder von euch selbst noch von anderen. Also: Wenn einer nicht sofort neue Freunde findet, dann soll er nicht gleich den Kopf hängen lassen und denken: Mit mir ist nichts los, mich mag keiner leiden. Vielmehr kann er ganz getrost warten und vertrauen, denn jeder von euch trägt so viel Schönes und so viel Liebenswertes in sich, wie ihr es vielleicht selbst nicht wißt. Meistens wachsen aber Freundschaften genau wie ein Weizenkorn – nicht schlagartig, sondern brauchen auch viel Zeit. Laßt euch selbst Zeit und laßt den anderen Zeit.*

*Oder: Wenn es jetzt am Anfang sehr viel Neues auf einmal gibt und euch das Gefühl beschleicht, »das schaffe ich alles gar nicht«, dann werdet nicht gleich ängstlich, sondern legt euch vielmehr abends ruhig sorglos schlafen – ihr braucht nämlich auch den Schlaf zum Wachsen! – und denkt daran, daß ihr wachsen dürft, wie es eurer Veranlagung entspricht. Wenn ein anderer mit irgend etwas schneller wächst als du, braucht dich das gar nicht zu stören, und wenn dein Nebenmann langsamer ist als du, dann ist das kein Grund, dich über ihn lustig zu machen. Du kannst sicher sein: auch er hat seine Gaben, vielleicht arbeitet er gründlicher – jeder braucht eben seine Zeit, und die richtet sich nicht danach, was ein anderer meint. Oder: Wenn unser Schlaf unruhig wird, weil wir uns Sorgen machen – wenn wir schon hektisch aufstehen und wir vor Unruhe und Aufregung schon den Milchbecher am Frühstückstisch umkippen, dann will uns der vertrauensselige Landmann*

*daran erinnern, daß wir unsere Sorgen aussprechen dürfen und uns gegenseitig fragen dürfen, also zueinander Vertrauen haben.*

*Darüber hinaus zeigt er uns, daß wir alle unsere Sorgen in Gottes Hand wissen dürfen. Wenn wir Erwachsenen merken, daß wir reizbar werden und Angst spüren, weil unsere Kinder nicht schneller bessere Leistungen oder vernünftiges Verhalten zeigen, dann will uns dieses Bildgleichnis das Vertrauen darauf nahelegen, daß Gott in jedes Kind die Kraft seines Wachsens und viele gute Gaben hineingelegt hat. Welche Gaben da einmal zur Entfaltung kommen werden, das dürfen wir Gott vertrauend überlassen.*

*Und das Schöne, das die Bildererzählung durchschimmern läßt, ist: Indem wir ein solches Vertrauen wagen, also eigentlich gar nichts Besonderes tun, entsteht – wie von selbst! – die Atmosphäre, die dem Wachsen und Sich-Entfalten am zuträglichsten ist. Denn Vertrauen zu Gott und zwischen den Menschen trägt uns alle. Mit Recht sagen wir: Wir fühlen uns getragen durch eine vertrauensvolle Atmosphäre.*

*Darum: Laßt uns getrost und vertrauensselig wie der Landmann ins fröhliche, unbekümmerte Wachsen hineingehen im Vertrauen darauf, daß in jeden genug Gutes hineingelegt wurde. Im Licht der Sonne – ich denke noch einmal an das Bild van Goghs –, in der Wärme von Güte und Vertrauen dürfen wir auch lachen und uns freuen am Leben, am Wachsen und am gemeinsamen Tun.*

Diese Rede wurde von einer Lehrerin während eines Schulgottesdienstes zu Beginn des neuen Schuljahrs eines Gymnasiums gehalten.

An vielen Stellen der Rede wird das Bemühen der Lehrerin deutlich, sich in das Empfinden der Kinder hineinzusetzen. Sie spricht zu Beginn die verschiedenen Aspekte des Bruchs mit dem Gewohnten an. Dabei werden die Bedrohungsmomente recht offen ausgesprochen, die mit der neuen Schule verknüpft sind: die Frage nach den subjektiven und objektiven Voraussetzungen und Vorkehrungen für eine schnelle soziale Integration, das Problem mit der »neuen Unübersichtlichkeit« der Schulorganisation, die Unsicherheit, ob die Leistungsanforderungen bewältigt werden können, schließlich der wiederholte Hinweis auf den möglichen Mangel an Zeit zur Entwicklung und zum Lernen. Das sind nicht nur hypothetische Fragen, die sich die Lehrerin für die Kinder stellt. Aus ihnen spricht ihre Erfahrung, daß sie oft negativ beantwortet werden und zu gravierenden Problemen für viele Kinder werden können. Wenn die Lehrerin die Kinder fragen läßt, »ob es auch einmal etwas zu lachen geben wird«, dann will sie wohl nicht nahelegen, es gäbe keine Schülerwitze und Streiche mehr, sondern sie spielt darauf an, daß im Unterricht in der Regel freudlos Wissen angeeignet werden muß. Sie bedauert damit die Hypothek, die mit der Form des normalen Unterrichts verbunden ist. Die Aufforderung »laßt euch selbst Zeit und laßt den anderen Zeit« verweist zugleich auf die schnelle Entmutigung der Kinder, wenn sie nicht sofort den Stoff begreifen, und auf den Streß, der vom normalen Unterricht aufgeht. Auch in späteren Teilen der Rede urteilt die Lehrerin bei allem Bedürfnis zu ermutigen indirekt recht hart über die negativen Seiten der Schule. Wie die anschließende fröhliche Feier zeigte, bewies sie damit eine ganz anders ausgerichtete »Offenheit«.

Wer als Zuhörer sich auf die problematisierende Haltung der Rednerin überhaupt einlassen wollte, dem wurde ein merkwürdig realistisches und zugleich unrealistisches Bild der Schule offeriert, in die sein Kind gerade eintritt: realistisch hinsichtlich der Probleme und unrealistisch, weil nur appellativ hinsichtlich der Problemlösungen. In der Schule werden die Kinder gezwungen sein, sich mit neuen Formen der Aggression und verschärfter Konkurrenz auseinanderzusetzen. Dagegen soll das Säen guter Taten helfen. Die Lehrerin sagt indirekt: Das Kind hat sich im Kampf als zunächst Schwächerer gegen die Starken zu bewähren. Später wird es sich als stärkeres Kind entsprechend den Schwächeren gegenüber zu verhalten gelernt haben; wenn die Saat der guten Taten nicht ausgeht. Die Lehrerin legt nahe: Die Entwicklung im Kampf um soziale Identität im »Klassen- und Schulverband« wird den um die personale Identität und den um die geschützte Entwicklung von Individualität schnell überformen, wenn Eltern und Lehrer nicht geduldig und fördernd auf die Entwicklung der Kinder warten. Eine neue Qualität des sozialen Lernens erwartet die Kinder, die ggf. aus dem Schonraum der Kuschelecke einer einzügigen Reformgrundschule in die Anonymität des großen Gymnasiums eintreten. Die Rede reflektiert, daß nun weitgehend jenseits der subjektiven Voraussetzungen der Kinder, ihrer Lust oder Unlust wie ihrer Neigung und Fähigkeit zu lernen der Zeittakt des Lehrplans bestimmend geworden ist. Wer nicht erfolgreich in diesem Sinne lernen wird oder zumindest in der Klasse eine starke Position erobern kann, wird bald mit großen Problemen zu kämpfen haben. Die Lehrerin verweist darauf, daß die Eltern und Lehrer Leistungsforderungen an die Kinder stellen werden, die diese nicht immer einlösen können. Die Eltern setzen die Kinder unter ungerechtfertigten Leistungsdruck. Die Lehrer werden vor allem dann mit den Kindern »ungeduldig« werden, wenn diese nicht in dem Tempo lernen, wie sie lernen sollen. Ihre Antwort darauf: Habt Respekt gegenüber den unterschiedlichen Begabungen und Entwicklungstempos.

Die Lehrerin geht auf Distanz zur normalen Schule, sie kritisiert den Mangel an Pädagogik und fordert mit dem Hinweis auf Zeit und Einfühlung von der Schule, daß sie sich von einer zu eilfertigen Übernahme des gesellschaftlichen Realitätsprinzips absetzt. Es gehörte nicht viel dazu, die immer freundlich gesprochenen Worte der Lehrerin in eine härtere Sprache zu übersetzen. Mit ihr entsteht das Bild einer Schule, in die man seine Kinder nicht so gerne schicken möchte. Lehrer und Eltern werden als verantwortungslos Verantwortliche dafür angesprochen.

### III

Über die Rede ist nach dem Gottesdienst viel gesprochen worden. Manche der erwachsenen Zuhörer haben die Kritik gespürt. Sie reagierten zunächst verunsichert. Sie wußten nicht so recht, wie sie damit umgehen sollten, daß die Lehrerin die Kinder statt mit einem positiven Bild mit der Wahrheit über die Schule begrüßt hatte. Andere wandten ein, mit der Rede werde ungerechtfertigt ausschließlich ein negatives Bild der Schule gezeichnet. Es sei für die Kinder nicht gerade motivierend und unterschlage die positiven Momente erfolgreichen Lernens, das Glück, das neue soziale Erfahrungen mit sich bringen. Eine angemessene Begrüßung bestünde

darin, die Schule – wie dann in der Feier in der Schule geschehen – von ihrer besten Seite zu zeigen. Wieder andere wollten die kritischen Worte zum Beginn anders gedeutet oder bewertet sehen, nicht als pädagogisch problematische Umstände der Schule, sondern umgekehrt als Raum für notwendige Erfahrungen von Kindern auf dem Wege zum Erwachsenwerden. Die Kritik sei illusionär, mit ihr werde so getan, als solle und könne die Schule ihre vergesellschaftende Funktion abstreifen. Besonders heftige Reaktionen rief der als moralisierend empfundene Unterton der Rede hervor: Verhielten sich Lehrer so, wie es die Schule von ihnen verlangt, dann würden sie als schlechte Pädagogen hingestellt. Mit den Forderungen würden die Lehrer überfordert: Wie sollten sie die angemahnte Geduld aufbringen, wenn sie tagtäglich gezwungen werden, allen Kindern die Bearbeitung objektiver Aufgaben in bestimmten festgelegten Fristen abzuverlangen. Kinder, die nicht mitkommen, haben irgendwann ihre Zeit ausgeschöpft. Einige Zuhörer reagierten schließlich mit harscher Kritik an der ganzen Konstruktion: Die Kinder würden mit der Rede nicht wirklich angesprochen, und die gewählte Einmündung der Kritik in das Positive des Appells sei typisch für die Hilflosigkeit und Abgehobenheit der Pädagogen. Die Lehrerin sei eher ihrem inneren Bedürfnis nach Versöhnung und Überwindung der Widersprüche gefolgt und habe sich nicht ernsthaft mit der Realität der Schule beschäftigt. Die in dieser Reaktion zum Ausdruck kommende Nüchternheit wurde auch von Kindern bestätigt: »Das war mein erster und letzter Schulgottesdienst, kotzlangweilig und schrecklich gesülzt!«.

Keine der geschilderten Reaktionen trifft m.E. die Absicht der Rednerin. Denn wie die Einkleidung der Kritik zeigt, wollte sie die Zuhörer nicht in ihrer Zuversicht und Hoffnung für den Neuanfang verunsichern, sondern im Gegenteil diese stiften. Andererseits wollte sie die Kinder mit ihren Sorgen ernst nehmen, und insofern lag es wohl nicht in ihrem Interesse, die Kinder für die Schule dadurch zu vereinnahmen, daß sie sie schön gefärbt hätte. Moralisch bedenklich wäre es ihr wohl erschienen, mit dem Hinweis auf ihre Unvermeidlichkeit die Entsorgung schlechter Schulpädagogik zu betreiben oder gar den produktiv scheinenden Ausgang der Schule für die Kinder, die das Abitur schaffen, zur Relativierung der Probleme heranzuziehen. In diesem Sinne affirmativ wollte sie nicht sprechen. Deswegen dürfte sie gerade der unfreundliche Realismus der Personen stören, die in der mit viel Metaphorik ausgestatteten Problemlösung selbst Affirmation, weil nur schöne gläubige Worte sehen. Diese Kritik dürfte sie als eine nicht zu akzeptierende Anerkennung des Kritisierten verstehen, als Resignation, als Realismus ohne Ausweg.

Die Lehrerin hat sich mit der Rede und dem Duktus ihrer Ansprache augenscheinlich zwischen viele Stühle gesetzt. Sie hat die Bedürfnis- und Stimmungslage ihrer Zuhörer nicht getroffen, aber wie die teils heftigen Reaktionen bewiesen, hat sie ein zentrales und brisantes Problem aufgegriffen: das des Umgangs mit der pädagogischen Moral in einer Schule, die nicht ist, was sie ihrem Anspruch nach sein sollte.

Die Rede läßt sich insofern als ein aufschlußreiches Beispiel für die Möglichkeit oder Unmöglichkeit interpretieren, in der Schule realistisch über die Schule zu sprechen und zugleich Kritik an ihr mit einer positiven Botschaft zu versöhnen. Kann unter dieser Voraussetzung überhaupt eine nicht affirmative Kritik gelingen

und kann in der beschriebenen Form die Überwindung des Kritisierten glaubwürdig gemacht werden?

#### IV

Zur Beantwortung dieser Frage will ich nicht weiter von den konkreten Reaktionen auf die Rede handeln. Näher betrachtet werden soll statt dessen das Dilemma, in dem die Lehrerin sich befand. Ihm werde ich mich durch die gedankenexperimentelle Erwägung möglicher Alternativen nähern.

Wie müßte eine Rede aufgebaut sein, die die Kritik durchführt und nicht nur andeutet? Sie dürfte nicht bloß die Symptome benennen, sondern müßte die Probleme erklären und die erklärenden Gründe zugleich problematisieren: Der Zeitdruck etwa entsteht so zum einen durch den Zwang der Institution zur Selektion, und diese wiederum widerspricht gar nicht unbedingt den Bedürfnissen der Lehrenden und der Interessenlage der Eltern von Gymnasialschülern. Sehr schnell würde die Kritik die Tabus der schulisch Beteiligten erreichen, der Befund würde die Institution selbst in Frage stellen. Mit der Erwartung an eine solche Fundamentalkritik würde von der Lehrerin etwas Unmögliches verlangt, und zwar unabhängig davon, wie nah ihre Einsichten über die Schule einer solchen Kritik wären. Beim Eintritt in die Institution ließe sich ein wirklich realistisches Bild der Schule eben nicht zeichnen.

Der affirmative Realismus, wie ihn der eingangs zitierte Gymnasialdirektor vor 30 Jahren zeigte, würde heute von der großen Mehrheit der Eltern nicht mehr kritiklos hingenommen. Sie verstünde das als Ankündigung der Schleicherei, und entsprechend würde eine solche Rede die Nicht-Anmeldung von Kindern an dieser Schule zur Folge haben. Eltern, die sich gleichwohl realistisch zur Schule verhalten, zeigen mit solchen Reaktionen, daß sie belogen werden wollen; das Medium hierfür ist die positive Wendung der Kritik.

Konsequenter, nicht-affirmativer, sondern kritischer Realismus, der die in die Rede der Lehrerin eingewobene Kritik an der Schule deutlich zuspitzte, ist schon schwer hinter den verschlossenen Türen eines Lehrerzimmers vorzustellen, erst recht müßte eine solche Rede vor der Schulgemeinde zum Skandal führen. Die meisten Eltern wie Lehrer wären wohl empört, fühlten sich in der falschen Veranstaltung. Denn sie erwarten nicht etwas Abschreckendes zur Einstimmung, sondern etwas, was die vorhandenen Ambivalenzen lindert. Die Schule will sich auch im Schulgottesdienst als eine pädagogische Anstalt, die ihre Aufgaben zu lösen vermag, öffentlich legitimieren. Dafür steht die Beschreibung der positiv besetzten Zielsetzungen wie Bildung, Lernen, Ermutigung, Erziehung zur Mündigkeit etc., nicht aber die der Probleme, die doch erst dadurch entstehen, daß die positiv bestimmten Aufgaben nicht erfüllt werden.

Bemerkenswert ist insofern, daß die Rede nicht von den positiven Zielen, sondern mittelbar von den Folgen ihrer Verfehlung ausgeht: Gleichgültigkeit der Lehrer gegenüber den Aufgaben der Schule, Unlust und Insuffizienzgefühle der Kinder beim Lernen, die Verlagerung der Bildung eines starken Ichs hin zur Abhärtung in sozialen Auseinandersetzungen. Indem sie Kritik nur andeutet, will

die Lehrerin vielleicht mitteilen, daß es ihr nicht in erster Linie um die Darstellung der schulischen Realität geht, sondern darum, ihre Zuhörer für die Probleme zu sensibilisieren bzw. ihnen die eigene pädagogische Sensibilität vorzuführen, um sie auf dieser Basis für ihre Sicht der Problemlösung zu gewinnen. So verstanden wäre es falsch, ihr ein kritisch-analytisches Motiv zu unterstellen. Verfolgt sie deswegen ein praktisches?

Der Ausgangspunkt ist die Einfühlung in die Bedenken der Kinder, die Absicht liegt in der Ermutigung der Kinder und zugleich in der Ermahnung der Eltern und Kollegen. Dazu paßt der appellative Tonfall, mit dem sie auch die kritischen Passagen vorbringt. Sie werden nur plausibel, wenn man davon ausgeht, daß die Lehrer und die Eltern die Adressaten sind, auch wenn während der gesamten Ansprache die Kinder angesprochen werden. Angst, und zwar reale, macht ihr – und nicht schon den Kindern – die Ungeduld so mancher Eltern und die mangelnde Bereitschaft vieler Kollegen, das pädagogisch Geforderte in ihrer Arbeit umzusetzen. Aber erreicht sie mit dem Hinweis: Gebt den Kindern mehr Zeit, habt mehr Geduld mit ihnen! die Eltern und ihre Kollegen? Hierfür hätte sie wohl zumindest eindringlicher ihre Kritik durch die direkte Ansprache vortragen müssen. Sie hätte die schlechte Praxis der Kollegen genauer bezeichnen müssen, die Konsequenzen, die ein allzu forderndes Verhalten der Eltern für die Kinder hat. Und sie hätte wohl nicht sofort die Kritik mit der Botschaft ihrer eigenen Zuversicht zudecken dürfen. Woher kommt dieses Bedürfnis? Warum wird die Kritik so schnell abgeboten?

Viele private Gespräche mit Lehrern haben mich darüber belehrt, daß die alltägliche Praxis nicht nur eine apologetische Haltung zum Betrieb nach sich zieht. Sie gestehen vielmehr oft das systematische Ungenügen der Institution und der eigenen Person zu. Sie sehen die negativen Folgen der Schule bzw. ihre Wirkungslosigkeit, wenn es um die Lösung der der Pädagogik überantworteten Aufgaben geht. Aber in dem Augenblick, in dem ein Lehrer (nicht anders ein praktisch engagierter wissenschaftlicher Pädagoge) als Rollenträger sich anderen gegenüber (Kollegen, Eltern, der Öffentlichkeit) darstellt, unterschlägt er die Kritik, mildert er sie ab, wehrt er sie als kontraproduktiv in dem Sinn ab, daß sie zur Verhinderung von Verbesserungen führe. So wird noch das offenkundig Problematische, das Mißlungene allzu schnell in eine positive Beschreibung von Schule und Unterricht integriert: Hier wird das Vertrauen in die eigene Kraft und Verantwortung zur Minderung der Risiken beschworen, dort der konkret aufgenötigte Zwang der Institution zur letztlich produktiv wirksamen Notwendigkeit erklärt und wieder bei anderen wird das individuelle Scheitern eines Kindes zum Indikator für die Individualität der Begabung einer Person umgedeutet. In der Praxis wie in der Theorie soll die Realität nicht wirklich an ihrem Anspruch gemessen werden.

Das Problematische an der Rede der Lehrerin liegt m.E. darin, daß sie die Abwehrstrategien, die Immunisierungen gegen die Erfahrung des Mißlingens nicht erreicht, aufbricht, sondern sie in einer bestimmten Variante bekräftigt. Sie thematisiert nicht die Ideologie, mit der sich die Beteiligten über die Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Erfahrungen hinwegtäuschen und -retten (müssen), um ihre Lehrerrolle mit ein wenig positiver sozialer und personaler Identität ausgestattet zu sehen. Objektiv dürfte die noch so ehrlich gemeinte, selbstkritisch sich

darstellende, mit viel Sympathie für die Kinder und Identifikation mit ihren Problemen vorgetragene Rede als Teil des Immunisierungssystems der Schule wirken. Die berichteten Irritationen sollten nicht dazu verführen, die Wirkung größer erscheinen zu lassen. Die Mehrheit der anwesenden Kollegen wird das Bemühen der Kollegin als ab und an erbaulichen Anlaß, sich der eigenen Zugänglichkeit für Selbstbesinnung und Kritik zu versichern, akzeptiert haben. Denn es ist eine moralische Rede im Sinne der aufbauenden Kritik gehalten worden. Für die Komposition der Rede ist das Maß an zumutbarer Kritik bestimmend geworden, nicht umgekehrt definierten Probleme die Stoßrichtung und Tiefe der Kritik. Die positive Pädagogik der Lehrerin bezieht sich dabei nicht auf ein denkbare Repertoire der dafür zur Verfügung und zu Gebote stehenden praktischen Schulpädagogik, mit der den Kindern die Sorgen genommen werden können, wenn deren Anlaß schon nicht zu beseitigen ist. Ähnlich wie mit einer ausgeführten Kritik hätte sie mit praktischen Vorschlägen zur Veränderung der Schule eher Dissens produziert.

Ernst meint es die Lehrerin insofern nur mit ihrem Wunsch, es möge in der Schule insgesamt besser werden als es ist. Sie möchte mit ihrer direkten Ansprache den Kindern eher sagen *können*, als daß sie es wirklich so aussprechen kann: Habt Vertrauen in euch und eure Lehrer! Den Kollegen will sie ihre Überzeugung vermitteln, daß nichts den einzelnen daran hindern darf, auch gegen die institutionellen Begrenzungen die pädagogisch positive Beziehung zu verfolgen. Der menschliche und gemäß den Grundeinsichten der klassischen Pädagogik als human ausgewiesene Umgang mit Kindern, etwa diese tatsächlich als Individualitäten zu behandeln und zu achten, wird in den Augen der Lehrerin erst dann ernst genommen, wenn zugleich die Gefährdung der Kinder durch Betriebsblindheit und Unempfindlichkeit für die Verstörungen bewußt gehalten wird. Ohne die Kritik wird das Zitat der pädagogischen Verpflichtung zur leeren Phrase. Zugleich hofft sie, bereits mit der Andeutung ihrer positiven Anthropologie (was alles in den Kindern an Potentialen steckt, wenn man sie diese nur entfalten läßt, sie fördert und ihnen Zeit dafür einräumt) die Bedingungen für eine erfolgreiche pädagogische Arbeit benannt zu haben. Die damit aufgezeigte Diskrepanz zwischen der pädagogischen Möglichkeit sowie Verpflichtung und der Realität der Schule erheischt eine positive Vermittlung. Diese soll – wenig praktisch – in der Verkündung der Zuversicht liegen, die Kollegen und Eltern könnten durch ihr einfühlsames und respektvolles Verhalten den Kindern gegenüber deren Vertrauen rechtfertigen.

## V

Die Verlegenheit, die die Konstruktion eines Appells produziert, führt fast schon mit Zwangsläufigkeit statt in die Wirklichkeit in die Fiktion: Da es kein glaubwürdiges Beispiel für die Positivität der Realität gibt, muß ein Gleichnis her. Das Bild vom Sämann van Goghs, mit Theologie und Anleihen aus dem Jargon der Eigentlichkeit ausgedeutet, läßt sich für die Geschichte didaktisch gut einbauen. Didaktik wird zum schlechten Statthalter für verbaute Realität. Schon darin spiegelt sich das allgemeine Problem der Pädagogik: Sie soll sein, was sie erst noch werden müßte, aber nicht sein darf. Didaktisierte Bilder bieten den Vorteil, daß sie entsprechend

der eigenen Absicht konstruiert werden können. Assoziationen stehen dann an der Stelle von Einsichten. In das Bild läßt sich alles scheinbar ohne Widersprüche integrieren, was in der Realität auseinanderfällt. Die poetische Verundeutlichung verbietet keine noch so schiefen Analogieschlüsse: Sogar Sturm, Hagel und Wind bekommen im Gleichnis eine positive Bedeutung. Sie lassen dort die Halme stark werden, während sie doch in der Realität dafür sorgen, daß die schwachen knicken und nur die starken von ihnen überleben. Ähnlich verselbständigt sich die Ausflucht in das Bild, wo es um die Düngung der Felder und die Schädlingsbekämpfung geht. Im Bild dient beides der Einstimmung auf den Optimismus, der sich aber nicht einstellen will.

Wenn die Lehrerin weniger auf die gefühlsbetonte Ausdeutung des Gleichnisses und statt dessen konkret auf pädagogische Aktivitäten Wert gelegt hätte, hätte sie mit dem Stil ihrer Darstellungsweise auch ihre Linie praktischer Pädagogik verlassen. Die von ihr angestrebte moralische Empfindsamkeit des Publikums für das Große des Gleichnisses (das Wunder des Wachstums in der Natur, Gottes Fürsorge für den Menschen und die daraus abgeleitete Verpflichtung der Eltern und Erzieher zur respektvollen Fürsorge) wäre in zu kleine Münze umgeformt worden. In diesem Sinne praktisch werden wollte sie wohl nicht. Wenn aber gelingende Praxis noch in einem Gleichnis fingiert werden muß, das Bild selbst also nicht überzeugend ausfällt, wie kommt es dann zu ihrer Hoffnung, daß von ihm eine aufklärend erhebende Wirkung auf die Praxis ausgehen könnte? Wahrscheinlich hofft die Lehrerin, mit ihrem Bild Kinder, Eltern und Kollegen gleichsam moralisch vereinnahmen zu können. Gerade die hilflose Geste, mit der sie ihre Bilddeutung dafür einsetzt, soll für die Botschaft einnehmen: Habt Vertrauen und Geduld und sät gute Taten (so wie ich es heute hier tue?!)

## VI

Die gesamte rhetorische Anlage der Rede ist damit auf die Form der Predigt festgelegt. Predigten können sich unterschiedlich weich oder hart an das Gewissen der Zuhörer richten. Zum Charakter der aufrüttelnden Predigt zählt m.E. die Darstellung des Falschen, die Aufforderung, sich dem bislang Abgewehrten zu öffnen und der Hinweis auf die praktische Möglichkeit der Umkehr. Die pädagogische Rede steht wohl strukturell, nicht nur im dargestellten Beispiel in der Tradition der Predigt. Die pädagogische Rede ist wie die Predigt wohl nur in Ausnahmen als aufklärende Kritik ohne die These der praktischen Auflösung des Kritisierten denkbar. Auch die propagandistische Darstellung einer neu vorgeschlagenen und instrumentell entworfenen pädagogischen Praxis ist ohne die kritische Abgrenzung von der hergebrachten schlechten kaum durchzuführen. Wer in moralisch-praktischer Hinsicht etwas bewirken will, kommt ohne die Unterstellung eines Kontinuums von Theorie (Kritik) und Praxis nicht aus. Insofern griffe es zu kurz, wollte man sich vom Stil und Inhalt der Rede allein mit dem Hinweis darauf distanzieren, sie sei eine Predigt. Es gehört zum Dilemma öffentlicher Erziehung, daß die gedankliche Einheit des theoretisch-aufklärerischen und praktischen Interesses nur in dieser predigenden Form zu haben ist: als frühzeitig abgebrochene Kritik und als

trotziger Optimismus mit der Illusion, es sei möglich, durch die moralische Ansprache an das Subjekt den objektiven Rahmen der Schule zu verändern. Das ist die Not der Situation, denn eine entsprechende Überzeugungskraft geht von der Darstellung des didaktischen und erzieherischen Handelns selbst nicht aus.

So ist die Halb- und Treuherzigkeit der Rede, ihre Flucht in eine bei genauerer Betrachtung höchst problematische und schwammige Bildersprache nur der subjektive Ausdruck eines durch die Schule selbst produzierten objektiven Problems. Die Komplizenschaft von Subjekt und Objekt drückt sich darin aus, daß die Schule Menschen braucht, durch die sie moralisch positiv aufgeladen wird. Gleichzeitig erlaubt die Institution ihnen nur eine bloß unbedingt scheinende, in Wahrheit unverbindlich bleibende Form der Infragestellung. Damit nähert sich die Lehrerin bereits der Schmerzgrenze bzw. der Grenze der Integrationskraft der Institution. Schon die Vorstellung, der Direktor hätte diese Ansprache während des kleinen Festes gehalten, wirkt merkwürdig. Es wäre wohl als unpassend empfunden worden. Von einem Schulleiter erwarten die Eltern praktischen Professionalismus, gepaart mit Realismus. In der Schule sollen also keine schönen Reden gehalten, sondern effektiver Unterricht sichergestellt werden. Eine systematische und selbstkritische Beziehung der Schule auf ihren Anspruch hat in dieser keinen Platz. Deswegen ist es wohl nicht zufällig, daß der Ort der pädagogischen Verpflichtung der Schule nach außerhalb in die Kirche verlegt bleibt. Die Kirche ist zuständig für die Moral und kann sie doch nur predigen. Auch deshalb kann die Schule bleiben, was sie ist.