

darf nicht zu einer Summe politischer Essays werden, sondern muß die Botschaft selbst zu Gehör bringen. Es ist meine Sorge, daß die Botschaft vom Kreuz nicht vergessen wird, weil das Kreuz – von seiner Erlösungsfunktion abgesehen – das Gesetz des Scheiterns erklärt und damit die entsetzlichen Lose, die viele Menschen zu tragen haben.

HK: Da es auf jeden Fall nicht daran liegen kann, daß der Katholizismus zu wenig kirchlich ist, worauf führen Sie die spürbare spirituelle Dürftigkeit zurück? Droht der Sinn für das Geistliche und Sakramentale, vielleicht auch wegen zu viel kirchlicher Bürokratie, in der Kirche und in den Gemeinden selbst abhanden zu kommen?

Hanssler: Es ist viel zerbröselnd und zerfallen. Warum? Die Welt hat sich verändert; unsere alte Sprache trifft nicht mehr. Es gibt religiöse Aufbrüche, jede Menge, Meditationsbewegungen, Sekten. Aber zum erstenmal mündet ein religiöser Aufbruch nicht in die Kirche ein, weil wir ihn noch nicht beheimaten können, weil wir noch nicht die Sprache sprechen, die die Leute mit ihrem religiösen Hunger begreifen, so daß sie sagen können: das hilft mir.

HK: Können Sie sich vorstellen, daß die vorhandenen, sich unterschiedlich entwickelnden Bewegungen von den Focolarini bis zu den Charismatikern oder auch bis zum Opus Dei in naher Zukunft in einem sehr gewandelten, mehr von den Gemeinden her geprägten Katholizismus einmal die Rolle übernehmen, die die Verbände bis in die jüngste Zeit spielten?

Hanssler: Meine Hoffnung ist eine Metamorphose der Verbände. Denn ein Verband muß zeitgerecht sein, sonst ist er narrisch. Aber ich warne davor, Verbände in einem „brillanten Narrenspiel der Hoffnungen“ – das Wort stammt von Jacob Burckhardt – durch Bewegungen ersetzen zu wollen. Bewegungen sind dadurch gekennzeichnet, daß sie keine Vernunft annehmen. In diesem Sinne sind die von Ihnen genannten Beispiele keine Bewegungen. In welchem Umfang Focolarini, Cursillos, Charismatiker über den spirituellen Bereich hinaus gesellschaftswirksam werden können, steht dahin. Worauf es ankommt: Wir müssen in das gesellschaftliche Gebrodel hineinkommen mit einer rationalen Struktur. Alle neuen Aufbrüche und Organisationen, die diese Eigenschaft mitbringen, können uns nur hochwillkommen sein.

Die unterbewertete Hauptschule

Eine Erklärung des Vorsitzenden der Bischofskommission Erziehung und Schule

Ende November wurde in Bonn eine Erklärung des Vorsitzenden der Bischofskommission für Erziehung und Schule, Erzbischof Johannes J. Degenhardt, zur Hauptschule veröffentlicht. Der in der bischöflichen Schulkommission vorwiegend von Pädagogen erarbeitete Text plädiert nachdrücklich für eine Aufwertung und Profilverbesserung der Hauptschule als eines eigenständigen Bildungszweiges und wendet sich entschieden gegen eine einseitige Bevorzugung des Gymnasiums und des Abiturs durch Schulpolitiker und Eltern. Vor 15 Jahren hätte die Erklärung vermutlich eine heftige und hilfreiche Diskussion ausgelöst; Beachtung verdienen die Grundlinien des Papiers auch heute noch. Hier der Wortlaut:

Zur gegenwärtigen Situation

Vor mehr als 15 Jahren begannen die Länder der Bundesrepublik Deutschland die Volksschulen aufzulösen. Die Idee der „Volks“schule als Normalschule wurde damit aufgegeben. Grund- und Hauptschulen wurden als selbständige Schulen konzipiert, wobei die Hauptschule eine Schule weiterführender Bildung sein sollte.

Mit der Bezeichnung „Hauptschule“ war eine Aufwertung angestrebt. Aber die Entwicklung fiel in eine Zeit allgemeiner pädagogischer Unruhe, Umgestaltung und intensiver Bildungswerbung, wobei die Hauptsorge nicht der Hauptschule und deren Profilierung galt.

Viele pädagogischen Ideen wurden verkündet und nicht

zuletzt durch die Massenmedien verbreitet. Obwohl sie größtenteils in der Pädagogik der ersten drei Jahrzehnte unseres Jahrhunderts schon ein- oder mehrmals proklamiert worden waren, wurden sie jetzt mit dem Nimbus neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse und dem Anspruch des „Fortschritts“ umkleidet. Im einzelnen handelte es sich fast durchweg um begrüßenswerte Impulse und berechtigte Aspekte; aber es gelang nicht, sie in einer Gesamtkonzeption zu fassen und entsprechend einzuordnen.

Vor allem waren es drei Ideen, deren Auswirkungen bei Kindern und Jugendlichen, die in den letzten 15 Jahren die Schule besuchten, spürbar wurden: (1.) Wissenschaftsbestimmtheit, (2.) Emanzipation und (3.) Chancengleichheit. Allerdings sind alle drei Ideen verschieden interpretierbar und auch tatsächlich unterschiedlich interpretiert worden.

1. Wissenschaftsbestimmtheit kann bedeuten, daß der Pädagoge und insbesondere der Fachdidaktiker wissenschaftliches Denken und wissenschaftliche Ergebnisse auswählt und sachgerecht auf den Entwicklungsstand bestimmter Schülergruppen hin transferiert. Dabei sollte es aber nicht nur um eine unkritische Vermittlung des derzeitigen Standes der Wissenschaften gehen, sondern es sollte auch deutlich werden, daß die Wissenschaften durch ihre Methoden auf bestimmte Fragestellungen fest-

gelegt sind und daher zwangsläufig die Lebenswirklichkeit insgesamt verkürzen. Diese wissenschaftskritische Aufgabe wurde jedoch weithin überspielt. Die Parole, „volkstümliche“ durch „wissenschaftsbestimmte“ Bildung abzulösen, führte zu der Tendenz, in allen Schulen nur noch „wissenschaftliche Ergebnisse“ in der Systematik und der Sprache der Wissenschaften zu vermitteln. Diese Tendenz wirkte bis in die Grundschule hinein, in der z. B. der Unterricht in der ganzheitlichen Heimatkunde von der fachbetonten Sachkunde abgelöst wurde.

2. Emanzipation kann zwar – entgegen der Meinung mancher Pädagogen – kein pädagogisches Ziel, wohl aber Teil des Weges zur Selbständigkeit bzw. Selbstbestimmung sein. Wird Emanzipation jedoch zum Selbstzweck, so führt sie nur zu leicht zu neuer Abhängigkeit, zur Auslieferung an eigene ungeklärte „Bedürfnisse“. Diese Gefahr wurde verschärft, da gleichzeitig „antiautoritäre“ Erziehung gefordert und häufig so interpretiert wurde, daß sie sich nicht nur gegen ungerechtfertigte und unpädagogische Ausübung von Macht wandte, sondern jede, d. h. auch die als menschliche Grundbeziehung notwendige Autorität abwertete und untergrub.

3. Chancengleichheit kann bedeuten, daß der Staat bzw. die Gesellschaft den Versuch unternimmt, jedem die gleichen Angebote zu machen. Sie ist dann weder Start- noch Zielgleichheit, sondern Angebot gleicher Mittel, die jeder auf seinem Bildungswege nach Vermögen und Wollen nutzen kann. Oft jedoch wurde Chancengleichheit der Vorstellung von einer prinzipiellen Gleichheit aller zugeordnet, wobei die Ursache für feststellbare Unterschiede in den Leistungen nicht auch in einer unterschiedlichen Veranlagung, sondern allein als Folge gesellschaftlicher Verhältnisse gesehen wurde.

Auswirkungen der Forderungen nach Wissenschaftsbestimmtheit, Emanzipation und Chancengleichheit

Wenn heute Unzufriedenheit mit der Schule laut wird, so darf Schuld dafür sicher nicht ausschließlich in den beabsichtigten Auswirkungen und unbeabsichtigten Nebenwirkungen der drei genannten pädagogischen Ideen und Forderungen gesucht werden, aber ihr Einfluß auf unsere gegenwärtige Situation kann nicht gelehnet werden.

Die Forderung nach Wissenschaftsbestimmtheit des Unterrichts führte weniger zu intensiver didaktischer Forschung mit dem Ziel einer Differenzierung des Transfers auf unterschiedliche Aufnahmefähigkeit hin, sondern brachte eine Bewegung in Gang, die einseitig die Art von kognitiver Erfassung betont, die dem Abiturienten möglich ist. Nicht alle Lehrpläne und Richtlinien der Grund-, Haupt-, Real- und sogar Sonderschulen widerstanden der Gefahr, den Unterricht für ihre Schüler unangemessen zu verwissenschaftlichen. Nur zu leicht wurde damit ein schematisch einheitlicher Leistungsmaßstab begünstigt, der für alle Schulformen gleich sein sollte und deshalb zwangsläufig jede persönliche Besonderheit der Leistung des einzelnen Schülers unterbewertete.

Um subjektive Einflüsse durch den Lehrer im Unterricht gering zu halten, wurde zudem eine *Objektivierung aller Unterrichtsprozesse* gefordert. Sicher haben solche Verfahren ihre Bedeutung. Jedoch müssen Umfang und Stellenwert objektivierter Lehr- und Lernverfahren immer wieder überdacht werden. Dabei darf man nicht vergessen, daß die personale Vermittlung die eigentlich humane Vermittlung ist. Zudem müssen zwangsläufig auch objektivierbare Teile des Unterrichts von Personen vorbereitet, begleitet und aufgearbeitet werden und lassen sich schon dadurch nicht völlig vom jeweiligen Lehrer lösen.

Schon die Forderungen nach Wissenschaftsbestimmtheit und Objektivierung des Unterrichts brachten die Gefahr mit sich, daß die *Erziehungsaufgabe der Schule* vernachlässigt wurde. Dazu kam, daß manche Verfechter von Emanzipation erzieherische Bemühungen bewußt und ausdrücklich ablehnten, da sie in ihnen unzulässige Versuche von Manipulation sahen.

Außerdem führte die Auffassung, daß man vor allem „das Lernen lernen“ müsse, zu einer Vernachlässigung der Vermittlung bestimmter Inhalte und der Einübung notwendiger Kulturtechniken. Die daraus resultierenden Mängel in der Beherrschung des Gelernten äußerten sich gerade bei sensiblen Kindern in einem undifferenzierten Unsicherheitsgefühl.

Die Forderung nach *Chancengleichheit* drängte zu *Differenzierung im Unterricht*; denn trotz gleicher Zielvorstellungen nach einem Einheitsmaßstab konnte man nicht übersehen, daß das Leistungsniveau und die Interessen der Schüler unterschiedlich sind. Viele Reformer hofften, durch die Bildung vieler in sich möglichst homogener Gruppen eine optimale Förderung jedes einzelnen zu erreichen. Dazu hielt man es für erforderlich, große Schulsysteme zu schaffen. So sollte z. B. die Oberstufe eines Gymnasiums zwölfzügig sein, um allen Gruppierungen nach Leistung und Neigung gerecht werden zu können. Die Hauptschule suchte weithin diesem „Vorbild“ nachzueifern. Eine große Schule mit ständigem Gruppenwechsel ermöglichte aber kaum noch personale Beziehungen und erzieherische Einflüsse. Organisatorische Probleme wurden beherrschend und die Gesamteinrichtung tendierte zur Anonymität.

Das Streben nach Chancengleichheit hatte jedoch noch weitere unbeabsichtigte Folgen. Gerade der Schüler, der an Chancengleichheit glaubt und darum davon ausgeht, daß alle Menschen zu den gleichen Leistungen in der Lage sind, muß sich als persönlicher Versager fühlen, falls er nicht so leistungsstark wie andere ist. Die Gesellschaft hat ihm ja die gleichen Chancen wie den anderen geboten.

Im Hinblick auf die Vorstellungen vom Menschen traten also Sichtweisen in den Vordergrund, die insbesondere die Hauptschüler in einem schlechten Licht erscheinen ließen. *Einseitige Betonung von Kognition und Autonomie* wurde zwar keinem Schüler voll gerecht, am wenigsten aber den Haupt- und Sonderschülern.

Gleichzeitig mit der Gründung der Hauptschulen wurde die *Bildungswerbung* verstärkt, die für alle das Gymna-

sium als das höchste Ziel und die beste Schule erscheinen ließ; denn „begaben“ wurde primär als Aufgabe der Erzieher betrachtet. Dementsprechend galt Begabung als „machbar“. Dadurch wurden viele Eltern verleitet, ihre Kinder zum Gymnasium oder wenigstens zur Realschule anzumelden, auch wenn sie in der Hauptschule besser hätten gefördert werden können. Außerdem hatte die Idee der Chancengleichheit zur Folge, daß die Hauptschule auf permanente Durchlässigkeit bedacht sein mußte, d. h. daß sie inhaltlich und leistungsmäßig möglichst die gleichen Anforderungen wie das Gymnasium zu stellen hatte, um den Überstieg nach „oben“ offen zu halten.

Zusätzliche Probleme erwachsen der Hauptschule in manchen Regionen durch einen zunehmenden *Ausländer*-anteil. Während früher stärker eine Senkung des Leistungsniveaus durch geringe Deutschkenntnisse der Ausländerkinder beklagt wurde, wird heute vielerorts das Verhältnis zu den Muslimen zum Problem. Auch aus diesen Gründen wurde die pädagogische Situation an der Hauptschule besonders schwierig.

Allerdings sollte man nicht pauschalierend von „der“ Hauptschule in der Bundesrepublik sprechen; denn in Abhängigkeit von den Bundesländern und ihrer Lehrerbildung, von bestimmten Regionen und vor allem von Schulleitern und ihren Kollegien sind Aussagen über die Hauptschule zu differenzieren. Es gibt Hauptschulen, wie sie kaum besser sein könnten, aber auch Hauptschulen, in denen gerade die besten Lehrer zur Resignation getrieben werden.

Besonders unerfreulich ist, wie lieblos und undifferenziert die *öffentliche Meinung* angesichts dieser Schwierigkeiten mit der Hauptschule umgeht. Dabei wird z. T. eine Sprache gebraucht, die nichts mehr mit nüchterner Diagnose, sondern eher etwas mit Diffamierung zu tun hat. Erschreckend ist, wie diese Sprache auch von vielen, die es besser wissen müßten, übernommen wird. Die Hauptschule fand z. T. auch bei Lehrerverbänden nicht die erforderliche Unterstützung. Außerdem haben viele Eltern von Hauptschülern offensichtlich noch nicht erkannt, daß die Hauptschule die berechtigten Erwartungen nur dann erfüllen kann, wenn die Eltern selbst zur Hauptschule stehen und an ihrer Gestaltung und angemessenen Interessenvertretung mitarbeiten. Gerade die Hauptschule ist aber darauf angewiesen, daß die *Eltern* ihrer Schüler diese Schule bejahen und sich für sie einsetzen.

Überlegungen zum Hauptschüler und zum Bildungsauftrag der Hauptschule

Über die Hauptschüler eine zutreffende generelle Aussage zu machen, ist noch schwieriger als über die Schüler der Realschule oder des Gymnasiums. Die Hauptschüler unterscheiden sich in vieler Hinsicht. Auf der einen Seite gibt es Hauptschüler, die selbst und deren Eltern konkrete Vorstellungen von einer zukünftigen beruflichen Tätigkeit haben, wofür sie die Hauptschule als die ent-

sprechende Vorbereitung wählen. Auf der anderen Seite stehen Hauptschüler, die die Hauptschule nur widerwillig besuchen, nachdem sie andere weiterführende Schulen aus irgendwelchen Gründen vor Erfüllung der Schulpflicht verlassen mußten.

Aus diesen und anderen Gründen, die im Elternhaus, in der Gruppe der Gleichaltrigen, in der gesamten persönlichen Lebensgeschichte des einzelnen gesucht werden müssen, sind die Hauptschüler in sehr unterschiedlichem Maße bereit, sich auf die Angebote und Anforderungen der Schule einzulassen. Unterschiede in Denkmöglichkeiten und in Denkgewohnheiten, partielle Schwächen oder Ausfälle, oft auch psychische Störungen haben Unterschiede in der Lern- und Bildungsfähigkeit zu Folge.

Obwohl die Hauptschüler eine sehr inhomogene Gruppe sind, unterscheiden sie sich doch in der Regel von den Schülern der anderen weiterführenden Schulen in der Art des Erfassens und der Verarbeitung von Lern- und Bildungsangeboten. Das zeigt sich vor allem auch in der Art der Abstraktion. Die Hauptschule muß sich auf diese Gegebenheiten bei ihren Schülern einstellen. Daraus ergibt sich als wichtigste Forderung, die an die Lehrer der Hauptschüler zu stellen ist, die Schüler in ihrer Eigenart ernst zu nehmen und anzunehmen. Nur so können sie ihnen die Möglichkeit eröffnen, Selbstvertrauen zu gewinnen, sich auch selbst anzunehmen und damit eine Voraussetzung für ein sinnvolles Leben zu gewinnen. Um dem Anspruch des Hauptschülers auf einen eigenen Zugang zu Einsicht und Verhaltensbildung gerecht zu werden und um dem Hauptschüler Erfolgserlebnisse in seinem Lern- und Bildungsgang zu ermöglichen, sind besondere Motivationsimpulse vor allem durch Lebensbezogenheit und mehr Anschauung nötig. Es gilt den Hauptschüler aus konkreten Sachverhalten zu Abstraktion und Theoriebildung zu führen. Weiterhin muß die Art der Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten durch Lehr- und Lernformen gekennzeichnet sein, die das Denken durch erprobendes Handeln unterstützen. Schließlich muß durch Übung, Wiederholung und variierende Anwendung der Erfolg des Lernens erfahrbar gemacht werden. Hierin liegt eine Voraussetzung dafür, daß der Schüler über das Gelernte auch in zukünftigen Situationen verfügen und es auf neue Fälle übertragen kann.

Dabei ist der Hauptschüler in seinen gegenwärtigen und zukünftigen Lebensfeldern als Teil der Familie, als Nachbar, als Mitglied in Gruppen und Organisationen, als Staatsbürger, als Glied seiner Kirche, als Berufstätiger, als Konsument u. a. zu sehen.

Für die Bildungsinhalte der Hauptschule ergibt sich darum die Notwendigkeit, ihre Auswahl und Anordnung unter ganzheitlicher Sicht zu treffen. Damit verbietet es sich, nach isolierten „Qualifikationen“ im Sinne von „Bausteinen“ zu streben, die jeweils für die Bewältigung nur bestimmter Situationen gedacht sind. Eine Tendenz zur Dressur von Arbeitskräften für isolierte Tätigkeiten kann nicht Ziel der Hauptschule sein und widerspricht zudem auch heutigen Anforderungen in der Arbeitswelt.

Im Hinblick auf die Wahl der Schulfächer ist zu überlegen, ob und inwieweit sie helfen, diese Fähigkeit zu entwickeln. Im Rahmen einer solchen allgemeinen Bildung sind dann die Aufgabe und der Stellenwert der Wissenschaften in ihrer Bedeutung für die Erziehung und für den Unterricht zu bestimmen. Die Wissenschaften müssen sich dabei auch danach beurteilen lassen, welche Hilfen sie für die Sinnfindung und die praktische Lebensführung leisten können. Hierbei stoßen wir allerdings bald an die Grenze dessen, was Wissenschaften bieten können. Diese Grenze wissenschaftlicher Klärungen kann und muß auch der Hauptschüler begreifen, damit er nicht pseudowissenschaftlichen Ideologien erliegt.

Eine unersetzliche Hilfe bei der Antwort auf die Sinnfrage und bei der Erziehung zur Unterscheidungsfähigkeit hat der Religionsunterricht zu leisten. Indem er dem Hauptschüler Grundwahrheiten des Glaubens darzustellen und zu vermitteln sucht und ihm ein Leben mit und in der Kirche nahebringt, bietet er zusammen mit dem Elternhaus einen Impuls, ein angemessenes Selbstverständnis zu gewinnen. So kann er den Sinnhorizont erschließen und Lebenshilfe bieten, indem er erprobtes Lebenswissen vorstellt und die Klärung und Lösung von Lebensaufgaben im Licht christlichen Glaubens anregt. Nicht zuletzt läßt der Glaube den jungen Menschen seinen eigenen Wert erkennen. Er zeigt, daß die Würde jedes Menschen in einer frei geschenkten Gotteskindschaft gründet und nicht erst aus meßbaren Leistungen erwächst oder gar in der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe, Klasse oder Rasse besteht.

Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist allerdings kaum zu erfüllen, wenn nicht auch die übrigen Schulfächer wenigstens die Grenzen einer wissenschaftlichen Erfassung der Wirklichkeit und der menschlicher Weltkenntnis und Daseinserhellung schlechthin erkennen lassen. Ohne diese Voraussetzungen wird die Annahme der Botschaft des Evangeliums erschwert.

Eine Erfüllung dieser Aufgabe kann freilich nur gelingen, wenn die Lehrer sich nicht allein als Vermittler von Wissen und Fertigkeiten verstehen, sondern wieder begreifen, daß sie zunächst einmal durch ihr Verhalten erziehen und dadurch als Vorbild wirken. Denn personale Vermittlung, die ein Kennzeichen aller Schulen, insbesondere der Hauptschule, sein sollte, setzt Glaubwürdigkeit des Vermittelnden voraus. Hierzu gehören sowohl persönliches Engagement wie auch entsprechender Lebensstil. Das hat Auswirkungen auch für den Umgang miteinander. Kinder und Jugendliche haben ein Gespür dafür, ob letztlich Wahrhaftigkeit, Verantwortungsbewußtsein, Nächstenliebe und Achtung vor dem anderen – dem Kollegen ebenso wie dem Schüler – das Verhalten des Lehrer bestimmen. Hier ist ein Kernpunkt von Schulkultur zu sehen, die dann bis in die räumliche Ausgestaltung und Pflege der Schule reicht.

Es bleibt Aufgabe der Schule, auf das Leben vorzubereiten. Ein großer Teil des Lebens ist Berufsleben, d. h. für die meisten Hauptschüler praktische Arbeit in Gewerbe

oder Handel, in pflegerischen oder Dienstleistungsberufen. So wichtig es zunächst einmal ist, daß der Schüler sich in der Schule wohl fühlt, so zielstrebig sollte die Schule auch über sich selbst hinausweisen und eine positive Berufsauffassung vermitteln, die gewiß nicht unkritisch sein darf, aber helfen soll, ohne Illusionen und doch selbstbewußt ins praktische Leben hinauszudrängen. Wenn die Schule dem jungen Menschen zu dem nötigen Grundwissen und den erforderlichen Grundtechniken verholfen hat und er Gelegenheit hatte, Arbeitstugenden einzuüben, wird die Wahrscheinlichkeit für spätere Enttäuschungen geringer. Daher muß in der Hauptschule dem praktischen Tun größerer Raum gegeben werden. Diese Bildung durch Tun darf allerdings nicht in Aktionismus ausarten, sondern muß immer wieder Zeit lassen zu menschlicher Begegnung und zu Reflexion. Der Zugang zu Abstraktion und Theorie wird auf diesem Wege dem Hauptschüler erleichtert. Die Einübung in Mitsprache und Mitbeteiligung finden am ehesten in diesem Rahmen ungekünstelte Möglichkeiten.

Das Leben ist allerdings nicht nur Berufsleben. Das außerberufliche Leben wird heute häufig pauschal und unzureichend mit „Freizeit“ bezeichnet. Doch es ist mehr: Familie, Ehe, Nachbarschaft, Freundeskreis, Stammtisch, Verein, politische Parteien und viele andere Bereiche, nicht zuletzt im kirchlichen Leben, können unter dem Begriff „Freizeitraum“ nicht angemessen gefaßt werden. In vielen dieser Lebensbereiche steht der junge Mensch schon während der Schulzeit. Daher können sie ihm eine wichtige Hilfe sein, über den Schulabschluß hinaus Identität zu wahren. Die Schule muß daher bemüht sein, sie in die Lebensvorbereitung und Reflexion einzubeziehen. Die Feier, die musische und die sportliche Betätigung, müssen dabei in ihrer Bedeutung für Gegenwart und Zukunft der Schüler gesehen werden.

Wichtigstes Ziel der Hauptschule sollte also nicht sein, möglichst viele Schüler mit Qualifikationen für die anderen weiterführenden Schulen zu entlassen, sondern vielmehr selbstbewußte, unterscheidungsfähige junge Menschen heranzubilden, die ihr Leben und ihren künftigen Beruf meistern wollen und können und die darüber hinaus auch gemeinschaftsbereit und -fähig sind.

Zur Frage der Organisation von Schule und Unterricht

Beim Problem der Hauptschule geht es nicht primär um Fragen der Organisation und Institution, sondern um eine angemessene Einstellung und Haltung gegenüber den Kindern und Jugendlichen, die ihren Bildungsgang in der Hauptschule durchlaufen. Nach allen bisherigen Erfahrungen gelingt deren Förderung am besten in einer Schule, die diese Bevölkerungsgruppe in ihrer Eigenart ernst nimmt, und daraus Konsequenzen für Inhalte und Methoden sowie für die Schulorganisation zieht. Die Hauptschule darf in diesen Mädchen und Jungen nicht Schüler sehen, die für andere Schulen ungeeignet sind

bzw. in ihnen versagt haben, sondern Kinder und Jugendliche, deren besondere Chance in der Hauptschule liegt. Dafür muß die Hauptschule den vom Gesetzgeber bereits gewährten Freiraum voll nutzen und zusätzlichen Freiraum erhalten. Es gilt ein eigenes auf den Hauptschüler zugeschnittenes Profil zu entwickeln. Die Aufgeschlossenheit dafür sollte in allen Bundesländern vorhanden sein.

Die Orientierung der Hauptschule muß sich ändern. Sie darf ihren Ehrgeiz nicht darin setzen, dem Gymnasium möglichst nahe zu kommen, sondern muß stärker mit der Grundschule und den berufsbildenden Schulen zusammenarbeiten. Es ist wichtig, daß die zukünftigen Hauptschüler nicht schon in der Grundschule infolge der Konkurrenz mit zukünftigen Gymnasiasten überfordert und entmutigt werden. Auch berufsbildende Schulen müssen die Realität der Hauptschule kennenlernen und der Hauptschule helfen, den berufsvorbereitenden Teil der Hauptschule zu gestalten. In der Hauptschule müssen darum auch zunehmend Lehrer mit Qualifikationen in praktischen Berufen eingesetzt werden.

In der Hauptschule sollte *praktisches Tun* zunehmend an Raum gewinnen. Mit praktischem Tun ist hier nicht die Lehre von irgendeiner Arbeit gemeint; die gehört in den theoretischen Teil. Es ist vielmehr die konkrete Ausführung von Arbeiten gemeint, die im Haushalt, in der Berufspraxis, in Gewerbe und Handel sowie bei Dienstleistung und Pflege vorkommen, ohne daß damit eine Berufsausbildung im engeren Sinne vorweggenommen wird. Der theoretische Unterricht einschließlich Religion sollte nicht unter 20 Wochenstunden gekürzt werden. Theoretischer Unterricht und praktisches Tun zusammen erfordern dann freilich mehr Zeit als bisher üblich. Das

bedingt ab Klasse 7 an manchen Tagen eine Verlängerung des Unterrichts über die Mittagszeit hinaus.

Die Unterrichtsorganisation muß flexibel sein und pädagogische Methodenvielfalt, wie fächerübergreifenden Projekt-, Epochalunterricht sowie Erkundungen, Praktika, längere Exkursionen u. a., ermöglichen. Unterrichtswochenstunden sind darum auch nicht im Sinne einer festen Stundentafel zu verstehen, sondern geben nur die Anteile an, die im Laufe eines Schuljahres als Stundenanteil für bestimmte Fächer vorgesehen sind.

Bei einer solchen Unterrichtsorganisation gewinnt der Klassenlehrer an Bedeutung. Er muß Organisator und Koordinator des Unterrichts für seine Klasse und vor allem die feste Bezugsperson für seine Schüler sein.

Die Problematik der Hauptschule nach der Umgestaltung des Schulwesens ist in den letzten Jahren immer deutlicher ins Bewußtsein getreten. Das hat zum Nachdenken und in verschiedenen Bundesländern zu Verbesserungen geführt. Intention dieser Ausführungen ist es, diese Bemühungen im Interesse der Hauptschüler zu bestärken.

Es handelt sich in der gegenwärtigen Lage nicht in erster Linie um didaktische, organisatorische und technische Probleme, sondern um die Frage, ob die Öffentlichkeit bzw. unsere Gesellschaft die Hauptschüler voll akzeptiert und ideologisch verengte Vorstellungen vom Menschen in der Öffentlichkeit zurechtrückt. Es geht infolgedessen letzten Endes um die Frage, ob und wie wir uns bemühen, mitzuhelfen, daß bei Eltern, Lehrern, in den politischen Gremien, in den Kirchengemeinden und in der Öffentlichkeit eine neue Wertung nichtakademischer Berufe und Bildungsgänge grundgelegt wird.

Ein Wort des Dankes gebührt allen Hauptschullehrern, die trotz der schwierigen Situation vorbildliche Arbeit in ihrer Schule leisten.

Wissen wir, was wir wollen?

Möglichkeiten und Grenzen der Gen- und der Reproduktionstechnologie

Zwei Bereiche der Biotechnik werden in der Öffentlichkeit mehr und mehr diskutiert: die heute möglichen oder als Möglichkeit absehbar werdenden Eingriffe (vor allem) in das menschliche Erbgut und die Anwendung biologischer Techniken bei der menschlichen Zeugung. Der erste Beitrag verdeutlicht in einer exemplarischen Auswahl die Bedeutung der Gentechnik in der biologisch-medizinischen Grundlagenforschung. Die Ausführungen des Autors, Ernst L. Winnacker ist Professor für Molekularbiologie der Universität München und Leiter des Genzentrums der dortigen Universität, geben auf eine Stellungnahme innerhalb der von der Bundesregierung eingesetzten Enquete-Kommission über Gentechnologie zurück. Im zweiten Beitrag geht es um die ethische Beurteilung der Grundlagenforschung wie der angewandten Forschung unter

besonderer Berücksichtigung der möglichen Eingriffe in das menschliche Erbgut. Es handelt sich dabei um einen gekürzten Text eines Vortrags des gegenwärtigen Rektors der Bonner Universität, Professor Franz Böckle, vor der Herbstvollversammlung des ZdK. Da der Text aus Zeitgründen vor dem ZdK nicht vorgetragen und diskutiert werden konnte, wurde er dort nur an die ZdK-Mitglieder verteilt. Dem Text von Böckle folgt ein Beitrag des Mainzer Moralthologen Johannes Reiter mit Grundinformationen zu den verschiedenen, inzwischen möglichen Formen künstlicher Zeugung und deren (experimentellen) Voraussetzungen, Begleit- und Folgeerscheinungen. Reiter versucht, die Gesamtentwicklung auf diesem Feld normativ einzuordnen und formuliert dazu ethische Beurteilungskriterien.