



Britta Ostermann

Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule

Eine kommunikative Herausforderung?

BELTZ JUVENTA

Leseprobe aus: Ostermann, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule,
ISBN 978-3-7799-4356-3, © 2016 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-4356-3>

Einleitung

*Es geht nicht nebeneinander
und schon gar nicht gegeneinander,
es geht nur miteinander.
(Erwin Ringel)*

Erwin Ringel äußert pointiert, worum es in dieser Arbeit geht: Um das Miteinander von Erziehungspartnern¹ zum Wohle des Kindes!

Dieses Miteinander scheint auf den ersten Blick selbstverständlich zu sein. Insbesondere vor dem Hintergrund der Forderung nach einer inklusiven Schule sollte eine verstärkte Kooperation garantiert sein, denn Befunde aus der pädagogisch-psychologischen Forschung belegen eindrücklich, dass die Herausforderung einer erfolgreichen Beschulung aller Schüler effektiver bewältigt werden kann, wenn die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus intensiviert und das Förderpotential der Familien gestärkt wird (vgl. II. Kapitel, 1.).²

Trotz der Bedeutsamkeit und der Chancen einer partnerschaftlichen Kooperation für alle beteiligten Akteure, scheint es Eltern und Lehrkräften schwer zu fallen zu kooperieren, denn die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule ist durch Hemmnisse und Barrieren gekennzeichnet (II. Kapitel, 3.), die historisch gewachsen sind und ein konstruktives Miteinander erschweren (I. Kapitel, 1.).

Um langfristig eine Verbesserung zu erlangen, muss eine positive Haltung beider Erziehungspartner bezüglich einer partnerschaftlichen Kooperation initiiert werden (vgl. I. Kapitel, 3.3), denn sie repräsentiert die Basis, um den Teufelskreis von sich gegenseitig barrkadierenden Vorurteilen und Ängsten zu durchbrechen.³

Dazu bedarf es einer offenen und wertschätzenden Kommunikationsstruktur, da gemäß Rogers (2001) und Plath (2010) die Gestaltung von Be-

1 Aufgrund besserer Lesbarkeit und Verständlichkeit wird in dieser Arbeit lediglich die maskuline Form verwendet, wobei die feminine Form mitbedacht wird.

2 Vgl. Ostermann 2014, S.83.

3 Vgl. Keck/Kirk 2001, S.10f.

ziehungen über Kommunikation erfolgt; sie stellt das Herzstück der Beziehung dar.⁴

Vereinfacht formuliert bedeutet es Folgendes: Gelingt die Kommunikation, gelingt die Beziehung. Somit lässt sich vermuten, dass die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule eine kommunikative Herausforderung darstellt. Zugleich kann geschlussfolgert werden, dass gelingende Kommunikation zu einer erfolgreichen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft führt, die letztlich die Schul- und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler positiv beeinflussen sowie unterstützen kann (vgl. II. Kapitel, 1.).⁵

Jedoch scheint die kommunikative Gestaltung der Zusammenarbeit schwierig zu verwirklichen zu sein. Zum einen, da Lehrkräfte und Eltern bisher zu wenig gelernt haben partnerschaftlich zu kooperieren. Lehrende werden weder im Rahmen ihrer Ausbildung hinreichend auf den kommunikativen Umgang mit Eltern vorbereitet, noch stehen ihnen im Berufsleben dafür ausreichend Beratungs- und Fortbildungsangebote zur Verfügung, so dass Lehrkräfte bereits seit nahezu dreißig Jahren monieren, dass sie gar nicht oder zu wenig auf Gespräche mit Eltern vorbereitet werden, was zu Ängsten und Unsicherheiten ihrerseits führt (vgl. II. Kapitel, 3.). Diese Situation verdeutlicht, dass es auf Lehrerseite an Trainings- und Ausbildungskonzepten für die Kommunikation mit Eltern mangelt (vgl. II. Kapitel, 3.); auf Elternseite ist ein vergleichbares Defizit zu konstatieren (vgl. III. Kapitel, 3.1).⁶

Zum anderen findet der Bereich der Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern trotz seiner unbestreitbaren Bedeutung bisher sowohl im erziehungswissenschaftlichen Diskurs als auch in der empirischen Forschung marginale Beachtung (vgl. II. Kapitel, 3.).⁷

Somit setzt diese Arbeit bei diesem vernachlässigten Forschungs- und Entwicklungsbereich an, indem sie folgende Zielsetzungen verfolgt:

Um sowohl Eltern als auch Lehrkräfte für ein Erziehungs- und Bildungsbündnis zur positiven Entwicklung des Kindes stark zu machen bzw. zu professionalisieren, wird ein Kommunikationstraining entwickelt, das im Rahmen dieser Arbeit erprobt sowie evaluiert wird. Durch die Evaluation dieses Trainings erfolgt eine Analyse der Kommunikationsstrukturen zwischen Eltern und Lehrern.

4 Vgl. Textor 2009, S. 35 und Aich 2011, S. 20.

5 Vgl. Sacher 2008, S. 284.

6 Vgl. Behr et al. 2003, S. 20 und Aich 2011, S. 23.

7 Vgl. Hüppi/Rüttimann 2010, S. 7f.

Auf diese Weise soll sowohl Kommunikation als grundlegende Basis für eine erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft als auch als Gegenstand empirischer Forschung herausgestellt werden.

Um die Notwendigkeit eines Kompetenzaufbaus im Bereich Kommunikation im Rahmen eines Erziehungsbündnisses aufzuzeigen, widmet sich das I. Kapitel der historischen Genese des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule, die Gründe sowohl für das spannungsgeladene Verhältnis als auch für die störanfällige Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern liefert. Dabei wird der Wandel von der Separation zwischen Elternhaus und Schule zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft unter Berücksichtigung aktueller bildungspolitischer Entwicklungen aufgezeigt. Darauf basierend, wird die derzeitige rechtliche Situation zum Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule erläutert, die besagt, dass Eltern und Lehrkräfte zur partnerschaftlichen Kooperation zum Wohle des Kindes verpflichtet sind. Um Möglichkeiten vorzustellen, wie die gesetzlich festgeschriebene „Partnerschaft auf Augenhöhe“ verwirklicht werden kann, wird auf der Basis internationaler erziehungswissenschaftlicher Literatur ein Modell erarbeitet.

Durch den Blick in die nationale und internationale Forschungsliteratur soll einerseits herausgefunden werden, welche positiven Auswirkungen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft für Schüler, Eltern und Lehrer hat, andererseits wodurch die Eltern-Lehrer-Kooperation an deutschen Schulen gekennzeichnet ist, indem gegenseitige Erwartungen, Zufriedenheit sowie Kooperationsformen näher betrachtet werden. Ferner werden Gründe für Hemmnisse und Hindernisse beim Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft aufgezeigt und es wird der Frage nachgegangen, inwieweit Lehrkräfte auf die Zusammenarbeit mit Eltern vorbereitet werden.

Darauf aufbauend, wird im III. Kapitel herausgearbeitet, warum die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern oftmals nicht gelingt und welche kommunikativen Möglichkeiten es gibt, ein konstruktives Miteinander aufzubauen. Anschließend erfolgt die Vorstellung der didaktischen Gestaltung des von der Verfasserin dieser Arbeit entwickelten Kommunikationstrainings für Eltern und Lehrer, das im darauf folgenden Kapitel evaluiert wird.

Somit wird zu Beginn des IV. Kapitels das Forschungsfeld vorgestellt, in dessen Rahmen die Intervention durchgeführt wird sowie die Daten zur Gesprächskultur zwischen Eltern und Lehrkräfte erhoben werden. Nachdem die Vorstellung, die Begründung und die gleichzeitige kritische Betrachtung des Untersuchungsdesigns dieser Evaluationsstudie erfolgte, gilt

es die deskriptiven Auswertungsergebnisse darzustellen, miteinander zu vergleichen sowie zu diskutieren.

Abschließend wird ein Ausblick gewagt, indem Postulate für die Lehrerausbildung und -weiterbildung formuliert werden.

I. Von der Separation zum Prinzip der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule aus historischer, rechtlicher, bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive

Dieses Kapitel zeigt den Wandel von der Separation zum Prinzip der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, indem zunächst die historische Entwicklung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule sowie die bildungspolitische Entwicklung, insbesondere im Bundesland Niedersachsen, näher beleuchtet werden. Darauf basierend, wird die derzeitige rechtliche Situation zu deren Verhältnis erläutert, die verdeutlicht, dass beide Erziehungspartner jeweils über ein originäres Erziehungsrecht verfügen, das sie zur partnerschaftlichen Kooperation zum Wohle des Kindes verpflichtet. Abschließend wird der Frage nachgegangen, wie diese gesetzlich festgeschriebene „Partnerschaft auf Augenhöhe“ verwirklicht werden kann. Zur Beantwortung dieser essentiellen Frage wird anhand internationaler erziehungswissenschaftlicher Literatur ein Modell zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erarbeitet, das sowohl Aufgabenfelder als auch Handlungsmöglichkeiten und Verkehrsformen aufzeigt.

1. Historischer Abriss zur Entwicklung des Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule

Um die gegenwärtige sensible Situation zwischen Elternhaus und Schule nachvollziehen zu können, ist ein Blick auf die historische Entwicklung unerlässlich. Es werden Schlaglichter ausgewählter Epochen sowie personenspezifische pädagogische Ansätze benannt, die verdeutlichen, wie sich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern, ihre Verkehrsformen und die Elternmitwirkung sowie -mitbestimmung in Schule unter Berücksichtigung

des jeweilig vorherrschenden Zeitgeistes, der Etablierung des Schulwesens und der Einführung der allgemeinen Schulpflicht sowie der Professionalisierung des Lehrerberufs entwickelt haben.

1.1 Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule von der Schulentwicklung bis zur Aufklärung

Die Entwicklung des Schulwesens verdeutlicht, dass Schulen zu Beginn entweder kirchlich oder staatlich getragen sowie privat organisiert wurden, was zu den Auswirkungen sowohl auf die Ausbildung als auch auf das Ansehen der jeweiligen Lehrenden, zum anderen auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule hatte.

Die Anfänge des Schulwesens lassen sich auf das Frühe Mittelalter datieren, wobei das Schulwesen ständisch gebunden war und es für das niedere Volk keine Möglichkeiten des Schulbesuchs gab.¹

Der elementare sowie höhere Unterricht wurde in Kloster-, Dom- und Stiftsschulen angeboten, die vornehmlich der Berufsbildung des Klerus dienten. Die Lehrer waren zugleich Kleriker und vermittelten die sich aus dem Aufgabenkreis des künftigen Geistlichen ergebenden Inhalte und Kompetenzen (Lesen, Schreiben, Schriftauslegung, Musik, Liturgie und Latein). Sie unterstanden der Kirche und für sie stellte ihre Unterrichtstätigkeit einen selbstständigen Beruf dar, so dass sie einen gewissen Lehrerstand für sich entwickelten und von den Eltern als Autoritätspersonen wahrgenommen wurden, obgleich sie über keine pädagogische Ausbildung verfügten.² Beispielsweise genossen die Lehrkräfte an der Domschule Josephinum in Hildesheim als gebildete Geistliche ein sehr hohes Ansehen bei den Eltern; ihre Arbeit wurde ehrfürchtig von den Eltern unterstützt.

In Kreisen des Adels existierte eine privat organisierte Erziehungs- und Bildungspraxis durch Prinzenzieher und Hofmeister, die als Fortsetzung des antiken „paidagogos/pedagogus“ anzusehen sind. Das hohe Bürgertum übernahm diese Einrichtung in Gestalt des Hauslehrers, der die Kinder unterrichtete und erzog. Dieses Hauslehrersystem ist Ausdruck einer Standeserziehung in Oberschichten, die eine Unterrichtung ihres Nachwuchses in

1 Vgl. Reble 2004, S. 62.

2 Vgl. Fischer 1969a, S. 39.

öffentlichen Schulen strikt ablehnte und das Recht der Familie auf Erziehung verteidigte.³

Die deutsche Schulgeschichte betrachtend, stellt diese Separation von Erziehung und Wissensvermittlung eine Ursache für die Spannungen zwischen Elternhaus und Schule dar, die in Deutschland demnach eine lange Tradition aufweist.⁴

In der Zeit der Renaissance wurde die Entwicklung des Bildungswesens nachhaltig sowohl durch den Humanismus als auch durch die Reformation und die Gegenreformation beeinflusst. Dabei stand der Humanismus in erklärter Opposition zum mittelalterlichen Bildungsbegriff. Er befürwortete den Eigenwert einer innerweltlichen Bildung und forcierte die Idee des allseitig entfalteten Menschentums mit dem Ziel einer moralischen Lebensführung.⁵

Insbesondere nach den Verwüstungen und Verwirrungen des Dreißigjährigen Krieges musste der absolutistische Staat, interessiert an der Stärkung seiner ökonomischen sowie politischen Macht und zugleich an einer gesicherten ideologischen Bindung seiner Untertanen, auf eine begrenzte Ausweitung der Bildungseinrichtungen für die Volksmassen bedacht sein.⁶

Somit wurde das Bildungswesen ausgeweitet, indem der Grundstein einerseits für die Volksschule andererseits für das höhere Schulwesen gelegt wurde und verschiedene Schultypen im Laufe der Zeit entstanden, die jeweils ein unterschiedliches Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern intendierten und im Folgenden näher betrachtet werden.

In der Epoche der Reformation etablierten sich allgemeine Bildungseinrichtungen für das niedere Volk, die als bedeutsamer Vorläufer der allgemeinen Volksschule gelten und sich aus dem Katechismusunterricht entwickelten.⁷

Die Schule war seinerzeit territorial-politisch und konfessionell-klerikal gebunden, so dass die Schulaufsicht in allen Instanzen der Kirche oblag und die Lehrenden von den Kirchenbehörden geprüft sowie berufen wurden. In den nachreformatorischen Kirchenstaaten erhielt die Schule den Auftrag im Sinne des Prinzips „*cuius regio eius religio*“ die Untertanen in den rechten

3 Vgl. Terhart 2010, S.551.

4 Vgl. Keck/Kirk 2001, S.5f.

5 Vgl. Enzelberger 2001, S.22.

6 Vgl. Du Bois-Reymond 1977, S.46.

7 Vgl. Russ 1963, S.31, Enzelberger 2001, S.24f. und Kirk 1988, S.190.

Glauben einzuweisen. Infolgedessen ist allen reformatorischen Kirchenordnungen eine Schulordnung beigelegt.^{8 9}

Da laut Luther jeder Zugang zur Schrift Gottes erhalten sollte, verlangte er einen religiösen Unterricht für alle Kinder am Sonntagnachmittag, wobei Pfarrherrn mit der Aufgabe betraut wurden für die religiöse und weltliche Bildung Sorge zu tragen. Als ihre Helfer und selbstständige Katecheten wurden ebenfalls die Küster herangezogen. Infolgedessen kristallisierte sich im Jahrhundert der Reformation eine schulähnliche Form religiöser Unterweisung für das niedere Volk heraus, die sogenannten Pfarr- und Küsterschulen, die sukzessiv sowohl um Elementarkenntnisse wie Lesen, Schreiben und teilweise Rechnen erweitert als auch auf mehrere Stunden täglich zeitlich ausgedehnt wurden.¹⁰

Dabei vollzog sich der Weg von der Unterweisung der gesamten Gemeinde über eine Jugendunterweisung bis zu einem regelmäßigen Unterricht¹¹ regional unterschiedlich.¹²

Auf diese Weise wird insbesondere auf dem Land der Küster zum Schulmeister und bekleidet das Amt jahrelang ohne eine entsprechende pädagogische Ausbildung erfahren zu haben.¹³

Daraus folgt, dass das Schule-Halten oftmals eine Nebentätigkeit des Küsters sowie des Dorfschullehrers darstellte. Das Einkommen¹⁴ der Dorfschullehrer lag generell unter dem Existenzminimum, so dass sie einer weiteren Beschäftigung beispielsweise landwirtschaftlicher und handwerklicher Art nachzugehen hatten. Darüber hinaus waren sie vielfach selbst kaum des

8 Vgl. Froese 1952, S.5 und Keck/Kirk 2001, S.5f.

9 Aufgrund der Verknüpfung von Konfessionalität und der Entstehung des frühmodern-absolutistischen Staates mit seinen Kontroll- und Modernisierungsambitionen fokussierte sich das Interesse von Kirche und Staat auf die äußere sowie innere Organisation der Bildung. Der Lehrerberuf, die Schule im Allgemeinen und der Unterricht im Besonderen wurden für Jahrhunderte zu Instrumenten dieser beiden Bildungsmächte. Erst mit dem Beginn der Weimarer Republik erfolgte eine vollständige Herauslösung der Schule sowie der Lehrerberufe aus dem kirchlichen Kontext (vgl. 1.3, Terhart 2010, S.552 und Enzelberger 2001, S.26f.).

10 Vgl. Du Bois-Reymond 1977, S.39, S.44 und Menzel 1958, S.46.

11 Diese Entwicklung war sowohl in evangelischen als auch in katholischen Territorien zu beobachten (vgl. Kirk 1988, S.189f. und S.193).

12 Vgl. Kirk 1988, S.189f. und S.193.

13 Vgl. Enzelberger 2001, S.24f.

14 Es setzte sich aus dem Schulgeld der Kinder, aus Renten, die wiederum aus Land, Korn oder Geld bestanden, sowie aus Akzidenzien zusammen. Erst mit dem Allgemeinen Landrecht 1794 bekam der Lehrer Anspruch auf Pension, zuvor musste er noch im Alter von 80 Jahren Unterricht halten, um sich ernähren zu können (vgl. Enzelberger 2001; S.40).

Lesens, Schreibens und Rechnens mächtig.¹⁵ Demzufolge galten Lehrer bis gegen Ende des 19. Jahrhunderts als „trottelige, etwas beschränkte, wenig Respekt verdienende Leute“¹⁶, die ein entsagungsvolles und von Hunger geprägtes Leben führten; sie wurden verspottet, gedemütigt und verachtet. Die negative gesellschaftliche Einschätzung und die ärmlichen sowie beklemmenden Lebensbedingungen des Dorfschullehrers änderten sich bis Mitte des 19. Jahrhunderts nicht grundlegend. Das wird in einem Ende des 18. Jahrhunderts verfassten Spottlied deutlich:

„Und wenn im Turm die Uhr nicht geht, der lange Zeiger stille steht, da heißt's:
Es muss besoffen sein, das arme Dorfschulmeisterlein!
Es fängt das Elend erst recht an, wenn er lehren soll und selbst nicht kann. Da
schlafen ihm die Kinder ein, dem armen Dorfschulmeisterlein!“¹⁷

Die Ausübung der Unterrichtstätigkeit neben einem anderen Beruf sowie das Fehlen einer einheitlichen Ausbildung begründeten das mangelnde Ansehen dieser Lehrer bis ins 19. Jahrhundert, das die Beziehung zu den Eltern beeinflusste und jegliche Kooperation erschwerte: „Der Lehrer war manchmal der verachteteste Mensch im Dorfe [...]. Die Bauern beurteilten ihn nicht danach, was er in der Schule an ihren Kindern that, sondern danach, was sie ihn außerhalb der Schule thun sahen: morgens und abends läuten, die Uhr stellen und die Kirche fegen [...]. Als ein Grund der häufigen Schulversäumnisse wird geradezu der geringe Grad an Achtung angeführt, in welchem manche Schullehrer bei den Eltern stehen.“¹⁸

Die Bauern leisteten der Schuleinrichtung hartnäckig Widerstand, einerseits da sie die Schullasten zu tragen hatten; andererseits da die Eltern während der Schulzeit auf die Arbeitskraft ihrer Kinder verzichten mussten. Dies führte zu einer Belastung des Familieneinkommens, die die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule bis ins 20. Jahrhundert prägte. Es hatte zur Folge, dass die Eltern ihre Kinder von der Schule fernhielten, wann immer sie konnten. Dieses Verhalten wurde als Missetat von der Kirche wahrgenommen und von dieser mit Geldstrafen geahndet.¹⁹

Demnach lässt sich schlussfolgern, dass es sich um ein angespanntes Verhältnis handelte, das durch Abhängigkeiten geprägt war und Gedanken

15 Vgl. Terhart 2010, S.554.

16 Hier zitiert nach Enzelberger 2001, S.24f.

17 Enzelberger 2001, S.27.

18 Fischer 1961a, S.100.

19 Vgl. Du Bois-Reymond 1977, S.44.

einer Kooperation nicht gehegt wurden, was letztlich zu einer historischen Vorbelastung des Verhältnisses zwischen Schule und Elternhaus führte.

Erst mit der Entwicklung und Verbreitung frühkapitalistischer Produktionsweisen im aufkommenden Manufakturwesen wurden erhöhte Anforderungen an die Bildung und Erziehung des niederen Volkes gestellt, das im 16. und 17. Jahrhundert noch überwiegend in feudalen Abhängigkeitsverhältnissen auf dem Lande lebte, zu geringeren Teilen in Handwerkszünften organisiert in den Städten.²⁰

Ferner wurden mit den Stadtkulturen des Hochmittelalters neue Lebensformen und Lebensansprüche hervorgebracht, so dass das städtische Bürgertum, das Handwerk und der aufstrebende Handel nach Fähigkeiten und nützlichen Kenntnissen wie muttersprachliches Schreiben, Lesen und Rechnen verlangten: „Wollte der Bürger den Aufgaben des erweiterten Handels und Verkehrs gewachsen sein, so bedurfte er einer geeigneten Bildung. Die geistlichen Schulen aber gerieten mehr und mehr in Verfall und trugen außerdem den Bedürfnissen des praktischen Lebens nur wenig Rechnung.“²¹

Somit entstanden die privaten Schreib- und Rechenschulen, in denen Handwerker als Schulmeister Schule hielten und ein einfaches System der Schul- und Unterrichtsorganisation etablierten, dessen Besuch freiwillig sowie kostenpflichtig war. Sie waren zunächst privat, später kommunal verwaltet und bestanden mit gewissen Abwandlungen bis ins 18. Jahrhundert. Auf diese Weise bediente seinerzeit weithin der private Schulraum das gewachsene Bildungsinteresse und Schreib- und Rechenmeister sowie des Lesens und Schreibens kundige Handwerker übernahmen die Unterrichtstätigkeit²²: „Oft behalfen sich die Städte noch mit zufällig sich anbietenden Kräften, lese- und schreibkundigen Schneidergesellen etwa, die dann meist von Jahr zu Jahr wechselten.“²³ Auch sie haben keine entsprechende Ausbildung erfahren, sondern lediglich die Fähigkeit des Schreibens, Lesens und Rechnens qualifizierte sie für das Unterrichten.

Die Eltern entsandten ihre Kinder freiwillig in diese Schule und bezahlten für den Schulbesuch. Ihre Erwartungen beschränkten sich auf die Vermittlung der elementaren Grundfertigkeiten, wohingegen sie Erziehung als ihre genuine Aufgabe betrachteten. Demzufolge war der Gedanke der Sepa-

20 Vgl. Ebd., S. 41.

21 Schorn 1922, S. 44.

22 Vgl. Kirk 1988, S. 217 und Rechter 2011, S. 28.

23 Fischer 1961a, S. 39.

ration zwischen Erziehung und Wissensvermittlung tief verwurzelt. Da die Eltern den Lehrer bezahlten, war per se eine gewisse Abhängigkeit des Lehrers gegeben und der Lehrer unterlag dem Erwartungsdruck der Eltern.

Nahezu gleichzeitig mit den privaten Schreib- und Rechenschulen entstanden die städtischen Lateinschulen. Luther setzte sich für die Gründung dieser Schulen ein, so dass sie im Kontext der von Humanismus und der *Devotio Moderna* beeinflussten Reformation einen starken Aufschwung nahmen. In Anlehnung an die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen sollten diese Schulen der notwendig gewordenen Ausbildung der Geistlichen sowie der Bürger dienen; es sollten brauchbare Knaben ebenfalls zu tüchtigen Bürgern ausgebildet werden. Mit den Lateinschulen wird die Basis für die Staatsschulen geschaffen, die dem Bedürfnis einer weltlichen Bildung ohne kirchlich-theologisches Korsett nachkommen.²⁴

Auch in den weltlichen höheren Lateinschulen wirkte der gebildete Kirchenmann als Lehrer, jedoch nur so lange, bis er eine feste Pfarrstelle antreten konnte. Die Theologen, die eine eigene Pfarrstelle inne hatten, waren deutlich besser bezahlt und höher angesehen als die Lehrer an den Lateinschulen, so dass die Tätigkeit als höherer Lehrer für die Söhne der höheren sozialen Stände als sozialer Abstieg betrachtet wurde. Die Lateinschule der damaligen Zeit fungierte demnach lediglich als „spezifische Durchgangsstation der Klerikerprofession“²⁵.

Neben den Lateinschulen als städtische Schulen des höheren Schulwesens entstanden in den Städten ebenfalls Deutsche Schulen des niederen Schulwesens, die sich vielfach aus Pfarrschulen sowie den privaten Schreib- und Rechenschulen entwickelten.²⁶

Sowohl für die Lateinschulen als auch für die Deutschen Schulen wurden unterschiedliche Bezeichnungen gebraucht, die teilweise als Synonym verwendet wurden, teilweise eine Entwicklung kennzeichneten. Beispielsweise wurden sie Ratsschulen oder Stadtschulen genannt: „Mit dem Namen von Stadt- und Ratsschulen werden Schulen bezeichnet, die in verwaltungsrechtlicher Hinsicht nicht unter einer kirchlichen Gewalt, sondern unter einer staatlichen Obrigkeit, dem Rat, stehen.“²⁷

24 Vgl. Russ 1963, S.31.

25 Keck 1989, S.200.

26 Vgl. Kirk 1988, S.199.

27 Paulsen 1919, S.18.