Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 72 (1985)
Heft: 12

Artikel: Einzelkinder verändern die Schule
Autor: Pöggeler, Franz
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-535539

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Einzelkinder verändern die Schule

Franz Pöggeler

Prof. Dr. Franz Pöggeler, geboren 1926 in Iserlohn (Westfalen). Studium an der Universität Marburg 1945 bis 1949, 1949 Promotion Dr. phil. und Staatsexamen für Gymnasiallehrer, seitdem als Hochschullehrer in Hamburg, Münster, Trier und Aachen tätig. Seit 1957 Inhaber eines Lehrstuhls für Allgemeine Pädagogik (seit 1980 an der RWTH Aachen).

Der Anteil von Einzelkindern an der Gesamtzahl der Kinder nimmt seit zwei Jahrzehnten ständig zu. Immer mehr Ehepartner entscheiden sich für nicht mehr als ein Kind. Mehrkinderfamilien gibt es zwar auch noch in beachtlicher Zahl, aber kinderreiche sind längst die Ausnahme. Es bedarf schon seit langem nicht mehr eines ausführlichen Referierens der Geburtenstatistiken, um diese Fakten glaubwürdig zu machen.

Vielleicht noch wichtiger als die rein numerische Zunahme von Einzelkindern sind die Auswirkungen dieser bevölkerungspolitischen Tatsache auf die Einrichtungen der Erziehung, vor allem auf die Schule. Schon heute gibt es viele Klassen, in denen Einzelkinder das Sozialklima und die Verhaltensmuster prägen. Es ist an der Zeit, dass sich die Erziehungswissenschaft mit der Frage beschäftigt, inwiefern das Sozialklima der Erziehung derzeit von Einzelkindern verändert wird.

1. Ein Beispiel: «Neunzehn mal Ich» in einer Klasse

Nehmen wir eine Primarschulklasse (etwa ein 3. oder 4. Schuljahr), wie man sie heute nicht nur in grossstädtischen Ballungsräumen, sondern auch in ländlichen Regionen antreffen kann: Von den 24 Schülern in der von Frau N. geleiteten 4. Klasse sind 19 Einzelkinder. Nur 5 Schüler kommen aus Zwei-Kinder-Familien, keines aus einer kinderreichen Familie. Soweit uns bekannt, liegen noch keine empirischen Untersuchungen zum Sozialverhalten von Einzelkindern in Familie, Kindergarten, Heim und Schule vor. Die folgenden Erfahrungen mögen zwar punktuell gesammelt sein, lassen sich aber an vielen Stellen wiederholen und in ihrer Aussagekraft absichern.

Oft sind Einzelkinder von ihren Eltern oder gar von Spezialisten für vorschulische Begabungsförderung auf die Einschulung vorbereitet worden, vor allem durch Training kognitiver Fähigkeiten. Lehrer wie Frau N. berichten, trotz dieser günstigen Konditionierung bei Einzelkindern das Fehlen mancher Verhaltensweisen zu registrieren, die man zumindest früher bereits beim Eintritt in die Primarschule für selbstverständlich hielt: so z.B. spontanes Zupacken in Situationen, in denen es um kleine Hilfen für die Mitschüler oder für die Lehrpersonen geht; Einzelkinder scheinen oft noch nicht begriffen zu haben, dass viele Hände – beim Zusammentun – mehr leisten können als die zwei eines Einzelmenschen. Oder nehmen wir die selbstverständliche Einhaltung bestimmter Regeln beim Unterrichtsgespräch – oder das Hinnehmen einer fälligen Ermahnung und Kritik. Es wäre gewiss ungerecht, Einzelkindern vorzuhalten, sie brächten noch nicht die für die soziale Interaktion in der Schule erforderliche Erfahrung in sozialen Spielregeln und Sitten auf. Jedoch scheint ihre soziale Sensibilität nicht so stark entwickelt zu sein wie die von Schülern, welche in der Geschwisterreihe aufgewachsen und daher in jene Spielregeln längst eingeübt sind.

Wie Frau N. haben mir auch andere Lehrerinnen und Lehrer gesagt: Einzelkindern muss man in bestimmten Situationen eigens erklären, wie man sich sozial zu verhalten hat, wenn das Sozialklima der Klasse harmonisch, friedlich und freundlich sein soll. Die schulische Sozialerziehung bekommt durch die Zunahme der Anzahl von Einzelkindern einen grösseren Grad und Umfang an Absichtlichkeit; diese kann auf Kinder aus Mehr-Kinder-Familien künstlich, ja überflüssig wirken. Und doch ist sie angebracht.

Einzelkinder scheinen sich ich-betonter zu verhalten als die andern Schüler. Die starke Ich-Erfahrung ist sicherlich auch positiv zu sehen: Das Kind erkennt seine Individualität, seine Einmaligkeit und Originalität und hat gelernt, sich mit sich selbst zu beschäftigen und selbständig tätig zu sein. Die Ich-Betonung hat jedoch auch ihre Schattenseite: Einzelkinder erwarten – zumindest solange sie noch nicht genug sozial trainiert sind, dass man sie besonders beachtet, vielleicht sogar mehr als alle Mitschüler. Nur ist die Erwartung für den Lehrer unerfüllbar, wenn jedes Einzelkind der Klasse sie an ihn richtet. Frau N. bringt dies auf die Formel: «Neunzehnmal Ich – das macht noch keine Schulklasse.»

Für Einzelkinder geht es in den ersten Schuljahren mehr um die Eingewöhnung in ein neues, ausserfamiliales Sozialverhalten als um die Bewältigung der gestellten Lernaufgaben. Freilich: Auch wenn ein Einzelkind als begabt gilt und fähig ist, überdurchschnittliche Leistungen zu erzielen, tritt nicht selten der Fall der Leistungsverfehlung oder gar eines für die Eltern unerklärbaren «Versagens» ein. Dies kann dadurch motiviert sein, dass das Kind sich in der «grossen» Menschenansammlung einer Klasse wie verloren vorkommt, zu «träumen» beginnt, eigenen Gedanken nachgeht und nicht länger dem Gang des Unterrichts folgt. Ob diese Schwierigkeit dadurch zu beheben wäre, dass der Unterricht individualisiert und auf individuelles Lerntempo umgestellt wird, ist fraglich.

Eine Alternative zum «Träumen» ist für manche Einzelkinder die Übernahme einer Rolle, durch die es auffallen kann: es mausert sich zum Klassen-Clown, dem selbst ein negatives, vom Lehrer gar nicht gewünschtes Auffallen recht ist. Es ist, als wolle das Einzelkind auf diese negative Weise auch in der Schule ganz Einzelkind statt Partner von Mitschülern und Lehrern sein.

2. Mehr Sozialtraining in der Schule

In Zeiten, in denen das Schulkind normalerweise zu Hause in der Geschwisterreihe aufgewachsen war, bedurfte es zur Erreichung der sozialen Schulreife nicht einer intentionalen Sozialerziehung, weil es dem Gros der Schulanfänger nicht schwer fiel, sich an den grösseren Sozialzusammenhang der Schule schnell zu gewöhnen. Da heute durch Zunahme der Einzelkinderproblematik in vielen Anfangsklassen der Primarstufe ein soziales Defizit besteht, bedarf es eines besonderen Sozialtrainings, dessen Nah- und Fernziele curricular deutlich zu benennen sind, z.B.:

- lernen, im Gespräch zur rechten Zeit etwas zu sagen und anderen nicht ins Wort zu fallen,
- Übung eines schrittweisen Ausführens einzelner Unterrichtsaufgaben mit Kontrolle (feed-back),
- Bewusstmachung von sozialen Spielregeln,
- Unterweisung in sozialen Tugenden (damit diese auch bewusst mitvollzogen werden können),
- lernen, hilfsbereit und kameradschaftlich zu handeln,
- aufmerksam darauf zu achten, wenn anderen geholfen werden muss,
- lernen, in der Kleingruppe zusammen mit Mitschülern arbeitsteilig und kooperativ eine Aufgabe zu lösen.

Gewiss: Früher setzte man in der Schule voraus, all dieses Wissen und Können habe das Kind sozusagen schon mit der Muttermilch eingesogen, und die Schule könne ihre kostbare Zeit auf andere Aufgaben richten. Tatsächlich ist die sehr praktische und konkrete Sozialerziehung, wie sie als Sozialtraining zu leisten ist, eine neue, zusätzliche Aufgabe der Schule – und auch eine Belastung für sie.

In der Lehrerbildung wird der Lehrernachwuchs noch nicht genug für diese Zusatzaufgabe qualifiziert. Auch für die Lehrerbildung ist hier eine Zusatzaufgabe anzumahnen, und sei es auch unter Kürzung des auf kognitive Erziehung gerichteten Anteils an Schulzeit.

3. Schulgemeinschaft als emotionale Erfahrung

Das skizzierte Sozialtraining sollte von schulischen Initiativen flankiert werden, die die Schulgemeinschaft gerade für Einzelkinder zur emotionalen Erfahrung, ja zum Erlebnis werden lassen. Auch hierfür ein Beispiel: Wenn eben möglich, sollte jede Schulklasse vom 1. Schuljahr an pro Jahr eine Woche lang einen Schullandheimaufenthalt gestalten. Ja, ich wähle mit Absicht das Wort «gestalten»: Schon die wochenlange Vorbereitung einer solchen «out-of-bonds-education», bei der ja «Schule ausserhalb der Schule» erlebt wird, fasziniert die Kinder emotional noch stärker als kognitiv; und in der Woche, in der Schüler und Lehrer (ja, möglichst auch mit einigen Eltern) im Landheim oder in der Jugendherberge wohnt, kommen sich alle Beteiligten menschlich näher als sonst während eines ganzen normalen Unterrichtsjahres am Heimatort. Für die Lehrpersonen ist das eine Strapaze: Sie haben sozusagen rund um die Uhr Dienst, aber die Kinder danken es ihnen durch mehr Verbundenheit und Zutrauen. Für die Einzelkinder in der Klasse hat eine solche Woche zwar ihre Risiken, aber sie kann auch zur Bereicherung werden. Der soziale Erfahrungshorizont wird ausgeweitet, – im Mittelpunkt des Lernens steht die gemeinsame Aktion, und Schule hat sich hier auch ausserhalb der Arbeit, nämlich in der Freizeit zu bewähren, in Spiel und Geselligkeit, im Erleben von Natur und Geschichte.

Natürlich kennen wir die Heimwehprobleme, die für einzelne Kinder entstehen, aber wir wissen auch, wie in einer solchen Woche erkennbar wird, wie man hier beweisen kann, ob man das Herz auf dem rechten Fleck hat.

Weil in der Schule das Prinzip der Konkurrenz eine grosse Wirkung hat und die soziale Bindung dadurch immer wieder abgekühlt werden kann, stellt sich die Klasse bei einem Schullandheimaufenthalt unter einem ganz anderen Prinzip dar: dem der Kooperation und dem der Solidarität. Das Konkurrenzprinzip pflegen Einzelkinder leichter zu handhaben als die beiden anderen Prinzipien. Umso dringlicher ist, dass sie auch Solidarität und Kooperation erleben.

4. Was tut die Schule für Kinder aus Mehr-Kinder-Familien?

Die Prognosen der Populationsforschung lassen es als keineswegs utopisch erscheinen, dass schon in wenigen Jahren Einzelkinder in vielen Schulen die Mehrheit bilden werden, Schüler aus Mehr-Kinder-Familien zur Minderheit werden. Werden sie in eine schulische Randposition gedrängt oder gar vernachlässigt?

Zunächst sieht es so aus, als bestehe noch kein Grund zur Sorge. Man kann sich aber wohl nicht mit dem Hinweis beruhigen, in den Schulbüchern werde ja immer noch die Mehr-Kinder-Familie als die erstrebenswerte Idealform der Familie dargestellt. – Wie lange aber noch? Setzt man bei Schulbüchern so etwas wie ein «Gesetz der Verspätung» voraus, ein Hinter-der-Entwicklung-Herlaufen mit mindestens zehnjährigem Abstand von der Gegenwart, kann man sich ausrechnen, wann das Einzelkind und die Kleinstfamilie auch in den Schulbüchern zum sozialen Standard wird.

Je mehr die Ein-Kind-Familie zur Regel wird, umso mehr wird sich eine «Einzelkinderschule» entwickeln. Schon heute muss man fragen: Wie verhält sich die Schule gegenüber Kindern, die in einer Geschwisterreihe aufgewachsen sind? Wird einfach vorausgesetzt, diese Kinder seien insofern im Vorteil, als sie zu Hause ja unter günstigen Bedingungen der Sozialisation lebten? Oder muss nicht daran gedacht werden, in der Schule die Probleme dieser Kindergruppe genau so zu berücksichtigen wie die der Einzelkinder?

Mehrkinderfamilien haben insofern manche pädagogische Nachteile, als sich die Eltern nicht so intensiv jedem einzelnen Kind zuwenden können, wie es für die Begabungsförderung zu wünschen wäre. In der Geschwisterreihe muss das Kind auf manches verzichten, was ein Einzelkind selbstverständlich erhält. Die Konsummöglichkeiten in Mehrkinderfamilien, zumal in kinderreichen, sind meistens niedriger als die in Kleinstfamilien mit einem einzigen Kind. Das gilt für die Bereitstellung von Literatur und anderen häuslichen Lernmitteln ebenso wie für die Erlebnisse in den Ferien, für die Teilnahme am privaten Musik-, Sport- oder Tanzunterricht ebenso wie für Ausmass und Art des Eigenraumes, den Kinder in der Familie geboten bekommen – oder nicht.

Das heute gängige Durchschnittsniveau an Konsummöglichkeiten können Kinder aus Mehrkinderfamilien oft nicht einhalten. Sie fühlen sich benachteiligt, an den Rand gedrängt. Gerade in der Schule vergleichen Kinder sehr penibel, was die einen und die anderen sich leisten können, wie neue oder wie abgetragene Kleider sie haben, wie weit die Ferienreise ging oder ob es überhaupt keine gab, weil den Eltern das Geld fehlte. Gerade um das heute übliche Konsumniveau einhalten zu können, verzichten ja viele Eltern darauf, mehr als ein Kind zu haben. Auch die Kinderzahl hängt davon ab, was man sich leisten kann. – Sicherlich ist es in der Schule der Zukunft wichtig, mehr als bisher an die finanzielle Förderung von Schülern aus Mehrkinderfamilien zu denken.

Aber diese Kinder sollte man auch dadurch aus der Randposition lösen, dass der Lehrer sie etwa im Gruppenunterricht mit Aufgaben betraut, die die Sozialerfahrung nutzen, welche in der Geschwisterreihe gesammelt wurde.

5. Können Eltern eine Mehr-Kinder-Familie noch verantworten?

Mütter, die mehrere Kinder erziehen, teilen nicht selten folgende Erfahrung mit: Auf das erste Kind konzentriert man besonders viel erzieherische Sorgfalt, nimmt die einzelnen Erziehungsmassnahmen und -situationen sehr genau; sobald dann mehrere Kinder da sind, findet man nicht mehr so viel Zeit und Kraft für jedes einzelne und lässt nicht selten «fünf gerade sein». – Man könnte daraus folgern, dass eine optimale erzieherische Zuwendung von Interesse, Zeit und Kraft nur bei einem Einzelkind möglich sei. Ist das wirklich so?

Im Zeitalter der bewussten Familienplanung kommt das Kind zu einem von den Eltern überlegt bedachten Zeitpunkt zur Welt, und die Eltern haben sich darauf sorgfältig eingestellt. Falls die Mutter ganz- oder halbtags berufstätig ist, sind rechtzeitig Vorkehrungen zur Betreuung des Kindes während der Abwesenheit von Mutter und Vater getroffen worden; in den Tageszeiten, in denen die Eltern dann mit ihrem Kind zusammen sind, wenden sie sich ihm ganz bewusst zu, damit eine möglichst intensive Eltern-Kind-Beziehung entsteht. – Schon bevor das Kind in die Schule kommt, reflektieren Eltern heute, wie sie die geistige und physische Entwicklung des Kindes fördern können. Nach und nach findet das Kind in seinem Familienmilieu die ersten Lernmittel vor, – Spielzeug wird entspechend sorgfältig ausgewählt.

Nichts, was die kindliche Erziehung fördern kann, möchten die Eltern versäumen. Sie stellen ihre eigene Lebensweise weitgehend auf «das» Kind ein. Kein Wunder, dass das Kind dann nach und nach zum Mittelpunkt der Familie wird! Es fühlt sich besonders ernstgenommen und spricht bald den «Soziolekt» der Eltern, also eine Erwachsenensprache. Was geschieht aber, wenn die Eltern sich zu einem zweiten oder gar dritten Kind entschliessen?

Dafür ein Beispiel: Tanja, seit sechs Jahren an die Rolle des Einzelkindes gewöhnt, erfährt ein halbes Jahr vor der Einschulung in das 1. Schuljahr, dass sie sich auf ein Geschwister freuen darf. Das tut sie zunächst auch, aber nach einigen Monaten registrieren die Eltern, dass Tanja immer neue Listen ersinnt, um Mutter und Vater für sich zu «beschäftigen» und sie an sich zu binden, – recht exklusiv sogar. In den sechs Wochen vor der Geburt des Geschwisters schlüpft sie zurück in die Baby-Rolle, will immer wieder auf Mutters Schoss sitzen, äussert sich, obgleich sie an ein makelloses Hochdeutsch gewöhnt ist, wieder in einem längst überwundenen Baby-Dialekt, ja, verlangt sogar, dass die Mutter ihr einen ganz neuen Schnuller kauft, den sie häufig in den Mund steckt. Tanja weiss genau, dass die Mutter sich nach der Geburt des Geschwisters diesem ebenso zuwenden muss wie ihr – und vielleicht sogar noch mehr, weil Babypflege viel Zeit und Kraft erfordert. Daher meldet sie ihren Anspruch an, auch wie das neue Baby behandelt zu werden. Da die Einschulung zeitlich mit dem Geburtsdatum des Geschwisters identisch ist, entsteht für Tanja ein Konflikt: Im Kindergarten ist sie in den letzten Monaten intensiv auf die «neue Welt» der Schule vorbereitet worden und hat sich dafür auch zunehmend begeistert, – jetzt lässt die Begeisterung abrupt nach, denn die bevorstehende Geschwistergeburt signalisiert dem Mädchen, dass sie jetzt einen Rivalen in der Familie haben wird. Natürlich wissen die Eltern, dass sie mit einigem pädagogischen Geschick die Rivalität in geschwisterliche Freundschaft umwandeln können. Aber davon ist Tanja einstweilen noch nicht zu überzeugen. Je jünger ein Erstkind ist und je kürzer seine Einzelkind-Phase dauert, umso weniger wird ihm eine mögliche Rivalität vor der Ankunft eines Geschwisters bewusst. Dafür wieder eine Beispiel: Jan ist drei Jahre, als sein einjähriger Bruder Christoph zwei Stofftiere als erstes Spielzeug erhält; schon am Tag danach ist das Spielzeug verschwunden; als die Mutter Jan fragt, ob er wisse, wo es geblieben sei, antwortet er: «Das brauchen wir nicht!» Er meint nicht nur das neue Spielzeug, sondern auch das Brüderchen. Das Spielzeug hatte er im Abfalleimer versteckt.

Hat sich ein Einzelkind in der Familie daran gewöhnt, der «Star» oder der Mittelpunkt zu sein, ist es nur logisch, dass es diese Zentralrolle auch in der Schule weiterspielen möchte; aber eine Schulklasse kann unmöglich so viele Mittelpunkte wie Einzelkinder haben.

6. Neue Perspektiven des «Sozialminimums» der Schule

Bei der Skizzierung der familialen Erziehungssituation von Einzelkindern haben wir vorausgesetzt, dass das Einzelkind von Eltern, die es bewusst geplant und gewollt haben, optimal erzogen wird. Es gibt aber auch Familien, in denen beide Eltern ganztägig berufstätig sind und das Kind während eines grossen Teils der Tageszeit anderen Betreuungspersonen anvertraut ist, zumindest vor Eintritt in die Schule; je älter das Einzelkind wird, umso mehr neigen manche Eltern dazu, ihm so viel Selbständigkeit zuzutrauen, dass sie es nach dem Schulbesuch sich selbst zu Hause überlassen – als «Schlüsselkind». Dann erlebt sich das Einzelkind nicht selten in einer problematischen Vereinsamung und spürt, dass es ein «Alleinkind» ist.

Es wäre dann denkbar, dass das Einzelkind die tägliche Zeit in der Schule als Hilfe zur Überwindung seiner Einsamkeit und Isolation begreift und froh ist, hier viele soziale Kontakte knüpfen zu können. Insofern kann Schulerziehung Kompensation für Defizite der Sozialerziehung in der Familie leisten. Aber es ist verständlich, dass Lehrer diese kompensatorische Erziehung nicht für eine Aufgabe der Schule halten und die Verantwortung für die Überwindung der Einsamkeit des Einzelkindes an die Eltern zurückverweisen. Es ist durchaus zweifelhaft, ob jene soziale Kompensation sich einfach durch das Zusammenleben der Schüler ergibt oder ob es nicht noch besonderer, intendierter Massnahmen in Form eines auf Einzelkinder spezialisierten Erziehungsangebots bedarf.

Wir reden heute auffällig viel von der Schule als einer Agentur der «sekundären Sozialisation». Natürlich kann man moderne Schule so auffassen. Aber besteht hier nicht eine Kluft zwischen sozialem Soll und Ist? Finden die Lehrer angesichts der überladenen Curricula überhaupt die für soziale Erziehungshilfe erforderliche Zeit in dem ohnehin arg strapazierten Zeitbudget des Schulalltags? – Ja, man muss noch radikaler fragen: Kann die Institution «Schule», die ja stark formalisiert und bürokratisiert, mit Ausbildungsaufträgen überfrachtet ist, überhaupt soziale Defizite ausgleichen, die in der Familie entstanden sind? Wie soll eine Lehrerin, mag sie noch so mütterlich empfinden, in einer Klasse fünfzehn oder mehr Einzelkinder so individuell betreuen, wie es das Einzelkind von den Eltern in der Familie erwarten kann? Schon rein zeitlich ist das einer Lehrerin gar nicht möglich. Man muss dies den Eltern klarmachen, damit sie von der Schule nicht zu viel erhoffen. – Wir behaupten: Es ist primär Aufgabe und Chance der Familie (und nicht des Kindergartens oder der Schule), das Kind in die Grundregeln und Grundwerte des menschlichen Zusammenlebens einzuüben. Auf Grund sehr genauer Kenntnis von Theorie und Praxis der Kibbuzerziehung wissen wir: Der Erfolg sozialer Grunderziehung hängt nicht davon ab, ob diese Erziehung von pädagogischen Laien (den Eltern) oder Fachpädagogen geleistet wird, – ausschlaggebend ist vielmehr das Sozialklima, das durch die existentielle Verbundenheit der Kinder mit ihren Eltern erzeugt wird und in Erziehungsinstitutionen nicht ersetzt werden kann.

Auch wenn eine Schule noch so «familiengemäss» gestaltet ist, was sie ja sein sollte, wird Schule nie zum Ersatz für Familie, und die sozialen Anforderungen, die die Schule an die Schüler stellt, müssen von anderer Art sein als die der Familie: Als eine betont überfamiliale, die Gesellschaft repräsentierende Institution, ja als «embryonic community life» (John Dewey), als «Staat im Kleinen» hat die Schule jene sozialen Fähigkeiten und Verhaltensweisen zu vermitteln, die das menschliche Zusammenleben in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft möglich machen,

in Öffentlichkeit und Verkehr, in Beruf und Freizeit, in der Kirche und in anderen Grossgruppen, denen wir uns angeschlossen haben und zugehörig fühlen.

Die sozialen Tugenden, die man zum «Sozialminimum» rechnen muss, das die Schule unbedingt aufrechterhalten muss, mögen zwar dem Namen nach die gleichen sein wie auch in der Familie (so etwa Solidarität, Hilfsbereitschaft, Verantwortung füreinander, Treue, Verlässlichkeit usw.), aber sie bedeuten in den Lebensbereichen, auf die die Schule vorzubereiten hat, weitgehend etwas anderes als in der Familie und müssen in der Schule daher anders artikuliert werden. Natürlich schliesst das nicht aus, dass die schulische Sozialerziehung auch dem Leben in der Familie zugute kommt und dass dadurch ein Einzelkind vielleicht sogar motiviert wird, später eine Mehr-Kinder-Familie zu gründen.

7. Freie Entscheidung der Eltern über die Kinderzahl

Heute kann nicht mehr bestritten werden, dass der Übergang zur Ein-Kind-Familie als Regelfamilie die Erziehung nicht nur in der Familie, sondern auch in der Schule verarmen lässt. Betrachtet man mit Peter Petersen das «Schulleben» und nicht den Unterricht als den massgebenden Erziehungsfaktor der Schule, dann ist zu folgern, dass «Schulleben» erschwert wird, wenn wir es demnächst mit einer «Einzelkinderschule» zu tun haben werden.

Indes verbietet sich jegliche Diskriminierung von Einzelkindern oder deren Eltern, weil das Einzelkindproblem eher von gesellschaftlichen Behinderungen der Familie provoziert worden ist als etwa durch den Hang mancher Eltern, sich nicht durch Mehr-Kinder-System in ihrem Lebensstandard stören zu lassen. Die Ursachen für die Regularisierung der Ein-Kind-Familie sind hinreichend diskutiert worden: Frauen wollen ebenso wie Männer ihr Recht auf Berufstätigkeit wahrnehmen; mit einem Kind ist das noch einigermassen realisierbar, bei mehreren Kindern nicht, weil es an der Bereitstellung gesellschaftlicher Erziehungshilfen für die Kinderbetreuung während der mütterlichen Berufsarbeit fehlt. Obendrein hat sich seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges ein Kult des Lebensstandards ergeben, der für die meisten Ehepartner mit zwei oder mehreren Kindern nicht finanzierbar ist und das Ein-Kind-System programmiert. In den meisten Staaten fehlt es, auch wenn ein relativ hohes Sozialprodukt erwirtschaftet wird, an einer familien- und kindergünstigen Steuergesetzgebung; die Familienförderung ist relativ unzureichend. Eine Änderung ist vermutlich erst zu erwarten, wenn in der Politik eingesehen wird, dass die Zahl derer, die für soziale Sicherung durch Berufstätigkeit sorgen, zu gering, die Zahl alter und versorgungsbedürftiger Menschen so gross geworden ist, dass die bisher üblichen Sozialleistungen nicht mehr erbracht werden können.

Es wäre traurig, wenn es erst dann wieder zu einer Mehrung der Kinderzahl käme. Nicht um eine ökonomisch motivierte Kinder- und Gebärpropaganda geht es, sondern um eine normale, gesunde Struktur der Population, um eine ausgewogene Altersgliederung, um eine freundlichere Einstellung zum Kind, das einfach zu Glück und Zufriedenheit der Menschen gehört und etwas anderes ist als ein kostspieliger Mitesser, der noch keinen materiellen Gewinn einbringt.

Als mündige Ehepartner können Eltern frei darüber entscheiden, wie viele Kinder sie haben möchten und unter welchen Bedingungen sie ihnen eine bestmögliche Erziehung sichern können. Aber in diesen Entscheidungsprozess greifen wichtige gesellschaftliche Faktoren ein. Nicht selten wünschen Eltern mehr als ein Kind, sehen sich jedoch finanziell nicht in der Lage, den Wunsch zu erfüllen. So bleibt es bei einem Kind.

Das Einzelkindproblem stellt uns vor die Frage, ob wir inzwischen in einen praktischen Materialismus eingerastet sind, der letzten Endes inhuman und unchristlich ist. Das sollte man sagen dürfen.