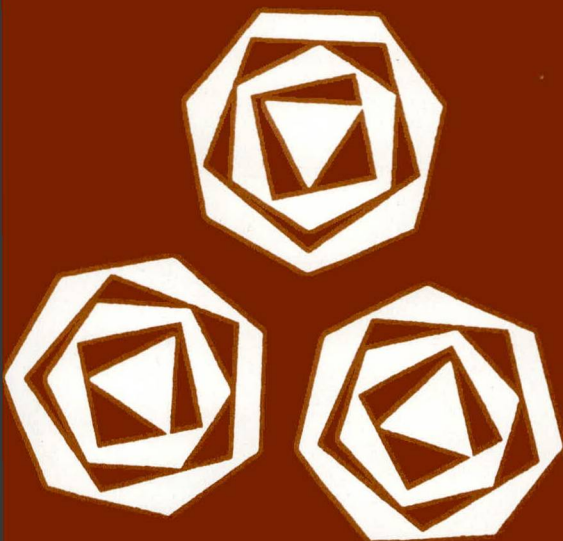


N 20587 F

# Fragen der Freiheit



November/Dezember 1985  
Heft 177  
Dreiunddreißigster  
Jahrgang

## Die Schule

Zensuren - Berechtigungen - Abschlüsse  
oder das Verfassungsrecht auf freie Entfaltung  
der Persönlichkeit

– Eine Schule ist als ein einziger Mensch anzusehen, der hundert Jahre mit sich selbst spricht und sich in seinem eigenen Wesen, und wenn es auch noch so albern wäre, ganz außerordentlich gefällt.

*Maximen und Reflexionen 118*

– . . . daß junge Leute nichts mehr aufmuntern und anregen könne, als wenn man selbst schon in gewissen Jahren sich wieder zum Schüler erklärte, und in einem Alter, worin man sehr schwer neue Fertigkeiten erlangt, dennoch durch Eifer und Anhaltsamkeit, Jüngern von der Natur mehr Begünstigten den Rang abzulaufen suche.

*Dichtung und Wahrheit I,4*

– Der echte Schüler lernt aus dem Bekannten das Unbekannte entwickeln und nähert sich dem Meister.

*Maximen und Reflexionen 620*

Der Schaden, den man anrichtet, wenn man junge Leute auf Schulen in manchen Dingen zu weit führt, hat sich späterhin noch mehr ergeben, da man den Sprachübungen und der Begründung in dem, was eigentliche Vorkenntnisse sind, Zeit und Aufmerksamkeit abbrach, um sie an sogenannte Realitäten zu wenden, welche mehr zerstreuen als bilden, wenn sie nicht methodisch und vollständig überliefert werden.

*Dichtung und Wahrheit II,6*

– . . . willst du wahrhaft wohlthätig gegen deine Schüler sein, so hüte sie für unnützen Kenntnissen und für falschen Maximen, denn es hält schwer, das Unnütze wegzuworfen, sowie eine falsche Richtung zu verändern.

*Schriften zur Kunst · Diderots Versuch über die Malerei*

– Wir sehen unsere Schüler, sagte der Aufseher, sämtlich als Schwimmer an, welche, mit Verwunderung, im Elemente, das sie zu verschlingen droht, sich leichter fühlen, von ihm gehoben und getragen sind; und so ist es mit allem, dessen sich der Mensch unterfängt.

*Wanderjahre II,8*

– Zu vollenden ist nicht die Sache des Schülers, es ist genug, wenn er sich übt.

*Lehrjahre I, 10*

Goethe

# **FRAGEN DER FREIHEIT**

– Beiträge zur freiheitlichen Ordnung von Kultur, Staat und Wirtschaft –

Folge 177

November/Dezember 1985

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<i>H.-H. Vogel</i>	
Schulabschlüsse und Berechtigungswesen .....	3
<i>Willi Geiger</i>	
Die kindgerechte Schule .....	6
<i>Peter Paulig</i>	
Der Auftrag des Erziehers gegenüber Jugend und Gesellschaft .....	22
<i>Christoph Lindenberg</i>	
Leistung, Leistungskontrolle und Berechtigungswesen .....	39
<i>Eckhard Behrens</i>	
Schulabschluß und Berechtigungswesen .....	56
<i>Robert Haerdter</i>	
Der Mensch und der Staat .....	74
Mitteilungen .....	85

# Schulabschlüsse und Berechtigungswesen

H.-H. Vogel

## *Zielsetzung und Aufgabe der Schule:*

Schule für das Kind; Schule als Veranstaltung des Staates für das Kind in wessen Auftrag und Interesse?

Diese Fragen bewegen Eltern und Erzieher seit es eine pädagogische Reformbewegung gibt.

»Ideale« Lehr- und Erziehungsziele werden formuliert und fanden in den Schulgesetzen der Länder ihren Niederschlag.

Die staatlichen Schulverwaltungen, Kultusministerien, Oberschulämter und die ihnen nachgeordneten beamteten Oberstudiendirektoren und Studienräte bemühen sich, die humanitären Erziehungs- und Bildungsziele in den Schulalltag zu übertragen.

An dieser empfindlichen Stelle, vor dem Forum der Jugend und der Eltern, denen das Bonner Grundgesetz »Pflege und Erziehung der Kinder« als das »natürliche Recht der Eltern« und »die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht« eingeräumt hat, geraten die auf das Wahre, Gute und Schöne hin gerichteten hehren pädagogischen Programme in einen bis heute bestehenden unüberbrückbaren Zielkonflikt: der besteht zwischen den Erfordernissen und Deklarationen einer kindgemäßen Pädagogik, die sich am Wesen des Kindes und der individuellen Mannigfaltigkeit seiner Bedürfnisse orientieren möchte *und* den Verwaltungsmaximen und Rechtsnormen amtlicher Schulbehörden, deren Erlassen und Verordnungen.

Die Referenten des schulpolitischen Symposions am 28.9.1985 in Stuttgart: Prof. Dr. jur. Willi Geiger (Bundesverfassungsrichter a.D.); Prof. Dr. phil. Peter Paulig (Freie Katholische Universität Aichstett) und Christoph Lindenberg (Pädagogisches Seminar des Bundes der freien Waldorfschulen) haben versucht, vom Geiste der Verfassung aus (Geiger) Licht in die derzeitigen Schulverhältnisse zu tragen.

Es müßte gelingen – um des Kindes willen, dessen »Würde« nicht weniger unter dem Schutze der Verfassung steht, wie die Freiheitsrechte der Eltern und Lehrer – das Schulrecht und den Schulalltag so zu gestalten, daß die Grundrechte *aller* gewahrt sind. Es geht um die Schaffung einer kindgerechten Schule und nicht um die Durchsetzung von Staats- und Gesellschaftsinteressen durch die Schule.

Es wurde deutlich: Alles was der Staat in Erfüllung und Beachtung staatlicher, d. h. allgemein gültiger öffentlicher Rechtsnormen, durch Staatsbeamte unternimmt, unter strikter Einhaltung des Gleichheitsgrundsatzes – unter Umständen gegen Wünsche und Interessen Einzelner – durchgesetzt werden muß.

Im demokratischen Rechtsstaat kommt ein weiteres Problem hinzu: Eingriffe des Staates in die genuinen Bürgerrechte (Grundrechte) müssen – nach dem bestehenden Verständnis von Demokratie – durch Mehrheiten legitimiert sein, nachdem der Absolutismus durch die parlamentarische Demokratie abgelöst wurde. Der Deutsche Juristentag hatte deshalb schon vor Jahren folgerichtig gefordert, die Landesparlamente müßten die Eingriffe (Durchsetzung von Lehrplänen, Prüfungsnormen auf dem Wege von Verordnungen und Erlassen) der Kultusministerialbehörde im Parlament zuvor mehrheitlich – wie Gesetze – beschließen.

Aufgrund dieser rein formalistischen Forderung, abgeleitet vom Art. 20: »Die Bundesrepublik Deutschland ist ein demokratischer und sozialer Rechtsstaat«, gerät das demokratische Prinzip in Konflikt mit den Grundrechten. Sie schließen Fremdbestimmung in wesentlichen Lebensentscheidungen aus Art. 2: »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit«, »Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht« (Art. 6); »Kunst, Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei« (Art. 5); »Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstätte frei zu wählen« (Art. 12); schließlich die ausdrückliche Unaufhebbarkeit der Grundrechte nach Art. 19, Abs. 2: »In keinem Falle darf ein Grundrecht in seinem Wesensgehalt angetastet werden«, stehen in eindeutigen Widerspruch zur Schulwirklichkeit.

Nach dem Wortlaut und dem Geiste der Verfassung entscheiden Eltern und – in deren freigestelltem Auftrag – Lehrer, was im ausschließlichen Interesse des Kindes erzieherisch und bildungsmäßig zu geschehen hat. Dies ist jedoch nur der ordnungspolitische und rechtliche Aspekt der Schule. Deutlich wurde in den Vorträgen hervorgehoben, daß sich alle schulischen Maßnahmen, d. h. was wir unter Pädagogik verstehen, ausschließlich am Kinde zu orientieren haben, an seinen Entwicklungsgesetzen, an seinen individuellen Bedürfnissen. Voraussetzung für eine kindgemäße Erziehung ist deshalb die Mannigfaltigkeit von Bildungsangeboten. Mannigfaltigkeit im Bildungswesen widerspricht jedoch dem Staatsprinzip, das sich, wie dargestellt wurde, am Gleichheitsgrundsatz orientieren muß. An dieser Stelle wurde das Dilemma des Prüfungs- und Berechtigungswesens deutlich. Denn Prüfungen und vor allem berechtigende Abschlüsse müssen, da der Staat die Rechte zu garantieren hat, unter gleichen Bedingungen erworben, bzw. vergeben werden. Infolgedessen stellen die Kultusbehörden Lehr- und Lernergebnisnormen auf, die durch zentrale, völlig gleichartige Prüfungen vom Schüler erfüllt werden müssen; nur dann ist der Staat in der Lage, mit dem Prüfungsergebnis eine Berechtigung zu verknüpfen.

Unter diesem normativen Zwang stehen sämtliche Schulen, auch die nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen. Als Ergebnis – dies kam vor allem in der Dis-

kussion zum Ausdruck – wurde die Entflechtung von Schulleistungen, schulinternen Prüfungen und Berechtigung gefordert. Prüfungen würden dann in Zukunft lediglich etwas aussagen können über Bemühungen und Leistungen eines Schülers während seiner Schulzeit, die zunächst keinerlei Bedeutung hätten für den weiteren vom Schüler gewählten Bildungsweg. Nachfolgende Bildungseinrichtungen, Hoch- und Fachschulen, Universitäten würden ihre eigenen Hochschuleingangsprüfungen mit schulspezifischen Eignungskriterien durchzuführen haben. Auch hier würde sich dann eine stärkere Mannigfaltigkeit zwischen weiterführenden Hochschulen ergeben. Auch im Hoch- und Fachschulbereich müßte der Staat auf das Setzen von Normen und Ausbildungszielen verzichten.

Neben dem ordnungspolitischen verfassungsrechtlichen Aspekt des Schüler-Lehrer-Verhältnisses bzw. Eltern-Lehrer-Verhältnisses wurde deutlich (Paulig), daß nur in völliger Freiheit Erziehung gedeihen kann, d. h. Schule und Lehrer übernehmen den Eltern gegenüber die Verantwortung für eine kindgemäße Erziehung. Pädagogische Freiheit hat zur Voraussetzung, daß jede Schule und jeder Lehrer in die Lage kommen, nach eigenen pädagogischen Grundsätzen den Bildungsgang des Kindes zu bestimmen. Dazu würde es jedoch nur kommen, wenn der Staat die Schule in voller Verantwortung denen übergibt, die in der Lage sind, gegenüber den Eltern die Erziehungsverantwortung zu übernehmen. Freiheit der Pädagogik schließt Gleichheit in den pädagogischen Normen und Gleichheit der Schulabschlüsse aus.\*

\*In dem vorliegenden Heft kommen die Vorträge des Symposions vom 28. September 1985 »Das Abitur – eine Notwendigkeit?« zum Abdruck. Die Veranstaltung wurde durchgeführt vom Seminar für freiheitliche Ordnung Boll unter Mitwirkung der Landeszentrale für politische Bildung, Stuttgart, der Aktion Humane Schule, Eichstätt, des Arbeitskreises zu Fragen des Abiturs, Berlin und eines Vertreters des Bundes freier Waldorfschulen, Stuttgart.

# Die kindgerechte Schule\*

Willi Geiger

## I.

Mit der öffentlichen Schule, die unsere Kinder besuchen, ist etwas nicht in Ordnung. Anders lassen sich die vielfältigen Klagen, vor allem der Schüler und der Eltern, über die Schule nicht erklären; auch andere klagen, beispielsweise die Lehrer der weiterführenden Schulen und die Universitäten.

Nur die Schulbehörden, die Kultusministerien, sind mit ihren Schulen ganz zufrieden, so zufrieden, daß sie all die Klagen völlig unberührt lassen. Natürlich gibt es da einige Vertreter der Schulbürokratie, die Väter und Mütter von schulpflichtigen Kindern sind. Sie sind gespaltene Persönlichkeiten; als Vater oder Mutter eines in der Schule geplagten Kindes, privat und mit der von ihnen als Beamten geforderten Zurückhaltung, seufzen und klagen sie natürlich auch über die Schule, die ihr unglückliches Kind besuchen muß.

Es gibt mancherlei Gründe, auf die sich die Mängel unseres öffentlichen Schulwesens zurückführen lassen, Mängel, die nicht sein müßten, und Mängel, die praktisch unvermeidbar sind; man muß sich mit allen Gründen auseinandersetzen. Nur eine Erklärung für diese Klagen lasse ich nicht gelten: Daß die Klage der Eltern auf einer mangelnden Sachkompetenz und auf Voreingenommenheit beruht.

In Fällen, in denen sich so viele Faktoren benennen lassen, die eine Institution um ihre Funktionstüchtigkeit bringen, ist es in einem kurzen Referat erlaubt, sich dem komplexen Sachverhalt unter *einem* leitenden Gesichtspunkt zu nähern, der verspricht, einen *Ansatz* zu bieten, um die Funktionsuntüchtigkeit der Institution zu beheben oder den Zustand zu bessern. Das also – und nichts mehr – ist die Absicht meines Referats. Ich habe demnach nicht vor – was keiner Schulkommission, keiner Sachverständigenkommission, keinem Bildungsrat in vieljähriger Arbeit bisher gelungen ist –, alle Mängel unseres Schulwesens zu analysieren und die Mittel zu ihrer Beseitigung anzugeben. Ich versuche nur zu begründen, daß eine Schule, die dem Kind, dem heranwachsenden Schüler nicht gerecht wird, nicht befriedigend funktionieren kann, daß eine solche Schule eine inhumane und dem Geist unserer Verfassung nicht genügende Schule ist.

## II.

Eine Verfassung wird – im besonderen von Verfassungsjuristen – regelmäßig so traktiert, daß man gegenüber öffentlichen Zuständen oder gegenüber Maßnah-

\*Zum Programm lautete das Thema: »Die Verfassung als Rahmen- und Normbasis.«



men der öffentlichen Hand die Frage stellt, ob sie mit der Verfassung vereinbar oder unvereinbar, d. h. im letzten Fall, ob sie verfassungswidrig sind. Verfassungswidrige Zustände, verfassungswidrige Maßnahmen müssen beseitigt und durch verfassungsmäßige Zustände oder durch verfassungsmäßige Maßnahmen ersetzt werden.

Aber nicht immer liegen die Sachverhalte so einfach. Man wird in vielen Fällen sich damit begnügen müssen, die Frage zu stellen, ob ein Zustand oder eine Maßnahme dem Geist der Verfassung entspricht, und sich damit zufrieden geben, sie gegebenenfalls durch eine Institution oder einen Zustand zu ersetzen, der dem Geist der Verfassung nähersteht, ihm besser entspricht. Das ist eine behutsamere, weniger rigorose Bemühung um eine Verbesserung der Situation.

1. »Geist der Verfassung« in diesem Sinne ergibt sich regelmäßig aus der Zusammenschau einer Mehrzahl von Rechten, Rechtssätzen, Prinzipien der Verfassung, in deren Licht der Zustand oder die Maßnahme verfassungsrechtlich bedenklich, verfassungsrechtlich problematisch, verfassungsrechtlich fragwürdig erscheint, aber eben noch nicht eindeutig verfassungswidrig ist. Ein einfaches Beispiel aus dem politischen Alltag: Der Vorwurf, eine bestimmte Behörde behandle einen bei ihr vorsprechenden Bürger wie einen Untertan, die Bürokratie verkehre mit ihm, als hätte sie einen Untertan vor sich, rügt noch nicht, die Behörde verhalte sich verfassungswidrig, fordert aber, daß sie ihren Bürgern begegnet, wie es dem Geist unserer Verfassung entspricht. Um den Unterschied mit einer anderen Formulierung noch schärfer zu fassen: Nicht der Rechtsstaat, sondern der demokratische Geist steht da auf dem Spiel. Und das kann für unser Staatswesen politisch verheerendere Folgen haben, als ein »kleiner« Verfassungsbruch!

In Parallele dazu meine ich, unsere öffentliche Schule in ihrem derzeitigen Zustand genügt nicht dem Geist unserer Verfassung, weil sie das Kind, den Schüler, in mancher Hinsicht wie ein Objekt behandelt, so tut, als dürfe sie über das Kind, über den Schüler verfügen.

2. Machen wir uns zunächst die Aussage des Grundgesetzes kurz klar; und damit ist gemeint, »klar machen« mit der Entschlossenheit, diese Aussagen auch ernstzunehmen:

Im Mittelpunkt des Rechts steht der Mensch; das gilt auch für das Kind, für den Schüler. Auch der junge Mensch ist in seiner Individualität, in seiner Subjektivität zu respektieren, besitzt eine unantastbare Menschenwürde, die es verbietet, sie den Interessen gesellschaftlicher Gruppen, politischen Ansprüchen oder sogenannten pädagogischen Erkenntnissen zu opfern. Auch der junge Mensch besitzt das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit.

Gewiß, alle diese ursprünglichen, ihm von Natur aus zukommenden Rechte haben ihre Grenzen. Aber die Berufung auf diese Grenzen kann niemals dazu führen, daß die Rücksicht auf jene Rechte völlig beiseite geschoben wird und sie praktisch ignoriert und unterdrückt werden.

Außerdem ist es mehr als eine folgenlose Proklamation, wenn das Grundgesetz die Familie unter den besonderen Schutz der staatlichen Ordnung stellt und dabei anerkennt, daß der Familie die erste und umfassende Sorge und Verantwortung für das Kind zukommt, – notabene nicht nur für eine bestimmte Zeitspanne, sondern für den gesamten Prozeß der Entwicklung des heranwachsenden jungen Menschen zur Persönlichkeit, also auch für die Zeit des Schulbesuches des Kindes. Es gilt also der Verfassungssatz: Der Staat als Veranstalter der Schule *konkurriert* hier mit der Familie und im Konfliktfall gilt der Vorrang der Familie. Und wiederum: Auch dieses Grundverhältnis hat seine Grenzen, die sicher in gewissem Umfang verschiebbar sind (z. B. wenn die Familie ihre Verantwortung nicht wahrnimmt), aber niemals soweit, daß die elterliche Verantwortung von der Schule rücksichtslos zur Erreichung von Zielen, die der Staat für richtig hält, ausgeschaltet wird.

Unter beiden Gesichtspunkten – verfassungsrechtlich verbürgter Schutz der Freiheit und der individuellen Entwicklung der Persönlichkeit des Heranwachsenden und verfassungsrechtlich verbürgter Schutz der Verantwortung der Eltern und der Familie für ihr heranwachsendes Kind – ist also eine Konstellation denkbar, in der die öffentliche Schule mehr oder weniger oder kaum noch dem Geist der Verfassung entspricht.

Weitere Stichworte der Verfassung sind: Schulpflicht, Gleichheit, Freiheit. Ich werde darauf noch zu sprechen kommen.

3. Unser Schulrecht, soweit es positivrechtlich in den Schulgesetzen der Länder gefaßt ist, ist fernab von den eben skizzierten Grundentscheidungen des Grundgesetzes formuliert. In den Texten spürt man nichts von einem Rechtsgrundsatz, daß in der Schule das existentielle Interesse des Kindes an der freien Entfaltung seiner Persönlichkeit Vorrang vor schulischen Interessen (was immer das sein mag oder wie immer sie formuliert sein mögen) hat.

Der Begriff der Schule ist nirgends definiert. In der Schulrechtsliteratur wird er regelmäßig dargestellt, indem von der *Funktion der Schule* ausgegangen wird (sie soll jedem Kind, jedem Heranwachsenden die gleiche Chance im Erwerb von Wissen, Fertigkeiten und Ausbildung geben) und in höchst abstrakter, um nicht zu sagen formaler Weise festgehalten wird, sie sei eine Anstalt zur Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und zur Entwicklung der Kräfte des jungen Menschen, die ihn befähigen, sich in der modernen Welt zu behaupten und

ein nützliches Glied der Gesellschaft zu werden. In dieser Konzeption denkt man von der Aufgabe der Schule her und von den Notwendigkeiten der Anstalt her und nähert man sich von diesem Ansatz her dem schulpflichtigen Kind. Auf diese Weise werden Erziehungsziele, werden Schulpläne, werden Unterrichtsfächer, werden Curricula, werden »Notwendigkeiten des geordneten Schulbetriebs« usw. formuliert. Und das alles bekommt dann, als sei es unvermeidbar, der junge Mensch zu spüren.

Den geringsten Raum in diesem Schulrecht nimmt der Umgang, der richtige Umgang, der rücksichtsvolle Umgang mit dem Kind, mit den einzelnen individuell höchst verschiedenen heranwachsenden Menschen ein. Da existiert kein Satz, der dem Experimentieren im öffentlichen Schulwesen, der Experimentiersucht der pädagogischen Wissenschaft im Feld des öffentlichen Schulwesens Grenzen setzt. Da existiert auch kein Satz, der die Bürokratie in angemessenen Grenzen vom Schulbetrieb fernhält und deutlich macht, daß wichtiger als die äußere Perfektion des Funktionierens der Schule der *Freiraum* ist, der für die pflegliche Entwicklung der Anlagen und Fähigkeiten der Schüler in der Schule, d. h. für den Prozeß der schulischen Erziehung oder noch konkreter für die Bemühung der Lehrer um Zugang und Zuwendung zum anvertrauten Kind mit seiner Eigenart und seinem Eigenwert nötig, ja unentbehrlich ist.

### III.

Aber verlassen wir nun das geltende Recht, von dem ich ja nicht behaupte, es enthalte nur Falsches, an dem ich hier nur bemängeln möchte, daß es falsch konzipiert ist und eine Menge wichtiger, insbesondere in Rücksicht auf das Kind, den Schüler wichtiger, Regeln nicht enthält, oder anders ausgedrückt, daß es nicht verhindert, daß sich die Schule des Kindes bemächtigt und wie ein Objekt, das man zurechtschneidert und poliert und auf Einheitsgröße oder Gardemaß bringt, behandelt und, wenn das gelingt, mit dem Attribut »geprüft und als für die Gesellschaft und den Beruf geeignet« entläßt.

Was macht heutzutage die Schule aus den Kindern? Die Pädagogen klagen, die Kinder werden während der Schulzeit immer lernunwilliger. Die Ärzte klagen, sie werden krank. Die Eltern klagen, sie sind schlafgestört. Die Lehrer klagen, sie hören einfach nicht mehr zu. Die weiterführenden Schulen klagen, sie bringen für einen mühelosen Übergang in die neue Schulstufe weder das nötige Wissen noch die Kraft auf. Das ist natürlich nicht allein das Werk der Schule, aber die Schule hat daran ein gerüttelt Maß an Mitschuld.

Die Schule meiner Jugend hat solche bedrückenden Ergebnisse nicht produziert. Die wenigsten von uns sind gern in die Schule gegangen; aber sie waren in

aller Regel weder verängstigt noch frustriert. Und wenn ich versuche, mich zu erinnern, dann war ein ins Auge fallender Unterschied zur Schule von heute, daß damals die Schule Zeit hatte. Wir wurden nicht durch den Stoff gejagt. In der Volksschule war es weniger auffallend, aber in den weiterführenden Schulen unübersehbar: Am Ende eines Schuljahres war in den sogenannten Lernfächern (Mathematik, Sprachen) sechs Wochen Zeit, das im Lauf des Jahres Gelernte oder »zu Lernende« nach allen Regeln der Kunst zu wiederholen. Ein Lehrer, der das nicht schaffte, war in unseren Augen (in den Augen der Schüler) ein schlechter Lehrer.

Nun kann einer sagen, heute muß eben viel mehr »durchgenommen«, unterrichtet und gelernt, Stoff bewältigt werden als früher. Ich bestreite in diesem Satz das Wort »muß«. Aber davon abgesehen, in dieser eben unterstellten gängigen Antwort enthüllt sich: Das ominöse »muß« entspringt der Vorstellung, daß Anforderungen genügt werden soll, die die Gesellschaft, die Schulbürokratie, die Pädagogik und was weiß ich wer sonst aufstellt, während das Maß für dieses Muß doch nach der körperlichen, geistigen und seelischen Kraft des Kindes, des heranwachsenden Schülers bestimmt werden müßte. Alles andere ist unmenschlich, inhuman und gleichzeitig gesellschaftsschädlich.

Ich plädiere nicht dafür, daß sich die Schule bei der Bemessung des dem Schüler Zumutbaren nach der Leistungsfähigkeit des Schwächsten auszurichten habe. Ich behaupte auch nicht, daß es möglich sei, die Anforderungen in einer Klasse in Ansehung der einzelnen Schüler verschieden zu bemessen. Ich meine nur, wenn 20, 25, 30 % der Schüler einer Klasse an nervösen Zuständen und Symptomen der Überanstrengung leiden und nur noch mit Hilfe von Pillen, Säften, Tabletten zum Schlafen gebracht und auf den Beinen gehalten werden können und in diesem oder jenem Fach eines dauernden Nachhilfeunterrichts bedürfen, dann sind die Leistungsanforderungen einfach zu hoch, müssen also Lehrstoff, Lehrprogramm, Curricula usw. korrigiert werden. Dafür gibt es keine mathematischen Formeln, dafür ist allerdings bei Schulverwaltung, Schulleitung und Lehrer Beweglichkeit, Phantasie und natürlich auch die Bereitschaft nötig, sich von dem Fetisch des permanenten, stupiden Benotens zu lösen.

Die öffentliche Schule ist kein Experimentierfeld, ihre Schüler sind insbesondere nicht Versuchspersonen, an denen man testet, ob eine wissenschaftlich erarbeitete Methode oder pädagogische Mode die erwarteten Vorteile bringt oder in der Praxis mit nicht vorhergesehenen Nachteilen überrascht. Die sogenannte Ganzheitsmethode im Unterrichts des Lesens und Schreibens für die Sechs- und Siebenjährigen hat unseren Kindern die früher unbekannte Leseschwäche und die katastrophale Unsicherheit in der Rechtschreibung beschert. Die Mengenlehre im Rechnen war für die Schulanfänger bestenfalls eine unnötige Erschwerung beim Erlernen der Grundrechnungsarten, unbeschadet dessen, daß sie in

späteren Jahren für das mathematische Verständnis mathematisch Begabter ihren Nutzen hat. Beide »modernen« Unterrichtsmethoden haben inzwischen ihre Penetranz und Einseitigkeit verloren. Dafür hat die Spielerei mit dem Taschenrechner in der Schule Eingang gefunden, bevor die Schüler das Kleine Einmaleins beherrschen, vom Großen Einmaleins ganz zu schweigen. Der Wert des Gedächtnistrainings wird in den Schulen dieses Landes gerade wieder entdeckt, wie der Rundbrief des Kultusministers über das Auswendiglernen von Gedichten beweist. Die Schwärmerei für die große Schuleinheit (integrierte Gesamtschule) ist vorbei, nachdem sich ihre Mängel herausgestellt haben. In summa: Es gibt aber eine ganze Generation, die in ihrer Schulzeit durch die Experimentiersucht im Schulwesen geschädigt worden ist.

Ich habe bei der Vorbereitung dieses Vortrags in den alten Aufzeichnungen und Arbeiten meines Vaters, der Lehrer war, aus seiner Präparandenzeit um die Jahrhundertwende gestöbert. Es drehte sich damals alles um das Kind und um die *Praxis* der Erziehung und des Unterrichtens. Nur ein Beispiel: Zum Deutschunterricht wird da, u. a. festgehalten: Wichtig ist, die sprachliche Ausdruckskraft zu entwickeln; also immer wieder fragen: »Wie könnte man noch sagen?«. Oder: Rechtschreibfehler nicht einfach korrigieren, sondern erklären (Wert der Wortfamilie!). Es steht aber auch so Einfaches in diesem Heft wie: Bemerkst man Ermüdungserscheinungen, dann Fenster auf und zwei Minuten Körperbewegung! Der Lehrer auf der Höhe der modernen wissenschaftlichen Pädagogik würde wahrscheinlich in den entsprechenden Situationen sagen: Sprachliche Ausdruckskraft? Dann Texte moderner Schriftsteller lesen lassen. Rechtschreibfehler? Ist doch nicht weiter schlimm. Ermüdungserscheinungen im Unterricht? Jeder Schüler hat das Recht abzuschalten und zu schlafen. Für mich ist kein Zweifel, daß die Schule vor 80 und 60 Jahren in ihrer Unterrichts- und Erziehungspraxis dem Kind und dem Heranwachsenden deutlich mehr Aufmerksamkeit zugewandt hat und ihnen besser gerecht geworden ist als die Schule von heute.

#### IV.

Die beiden schwersten Belastungen, die die Schule von heute den Schülern zumutet, ist der Prüfungs- und Notendruck und das in ihr installierte neue Berechtigungswesen, das über *außerschulische* Chancenverteilung und über den künftigen Berufs- und Lebensweg des jungen Menschen entscheidet.

1. In der Schulzeit, also in der Altersstufe, die für den jungen Menschen Vorbereitung für den Schritt ins Leben sein sollte, zur Sammlung von Erfahrungen und zur Entfaltung seiner Fähigkeiten und Anlagen führen sollte, werden in einem brutalen Verfahren die Chancen seines künftigen Lebens *nicht erweitert, sondern reduziert*, – oft auf einen einzigen Weg, den später aus eigener Kraft zu ver-

lassen nur schwer noch möglich ist. Und nicht selten ist diese allein übrigbleibende Chance das Ergebnis einer *dirigierenden* Auslese der Schule, die nicht nach dem Wunsch und der Vorstellung des jungen Menschen fragt, sondern planmäßig angelegt ist auf die Befriedigung der Bedürfnisse der Gesellschaft, wie sie die öffentliche Hand sieht und bewertet. Mit anderen Worten: Die Schule dirigiert den Schüler an die nach ihrer Meinung richtige Stelle im Leben, statt, was ihre Aufgabe wäre, ihn so offen zu fördern, daß er nach der Entlassung aus der Schule selbst bestimmen, also noch wählen kann, welchen Weg er ins berufliche Leben und in die Gesellschaft nehmen will. Auch in diesem Zusammenhang ist wichtig, die Grenzen zu sehen, die diesem prinzipiellen Bemühen gesetzt sind. Ich will mit meinem Hinweis nicht mehr als eine Änderung des geschilderten Prozesses, die den jungen Menschen nicht mehr im Stadium des Lernens einem Druck aussetzt, der erst in einem späteren Lebensabschnitt, nämlich in der Bewährung im Leben seinen Platz haben darf und ihm nicht Chancen für die spätere Entwicklung des Lebens vorschnell abschneidet. Die Schule hat nicht das Recht, die Lebenschancen des jungen Menschen zurechtzuschneiden, zurechtzustutzen, bis er am Ende eingeschliffen als Rädchen in die Wirtschaftsapparatur der Gesellschaft paßt. Die Jugendzeit hat für den Heranwachsenden genügend in ihr angelegte Schwierigkeiten, mit denen er fertig werden muß; niemand hat das Recht, auch der Staat nicht, in diese Zeit hinein Entscheidungsprozesse zu legen, deren Last und Ergebnis nicht von Jugendlichen, sondern erst vom erwachsenen Menschen zu tragen und durch eigene Bemühungen zu bewältigen sind.

2. Die Grundschule, die dem Sechs- bis Zehnjährigen das elementare Wissen vermittelt und ihn dabei an Aufmerksamkeit, Mitdenken und Mitmachen, an Disziplin und erste eigene Erfolgserlebnisse heranführen und gewöhnen soll, kann, wenn der Lehrer etwas taugt, ohne die herkömmliche Notenwirtschaft auskommen. Wer soll denn eigentlich ernsthaft daran glauben, daß sich in diesen ersten Schuljahren die Leistungen des Kindes oder auch nur der Leistungsstand am Ende eines Schuljahres eindeutig messen lassen und daß der Lehrer verantwortlich entscheiden kann, nicht eine Zwei, sondern eine Drei, nicht eine Vier, sondern eine Fünf, nicht eine Fünf, sondern eine Sechs ist gerechtfertigt? Das ist blanker Unfug.

Die Eltern wollen in dieser Schulstufe wissen, den Kindern ist damit gedient, und dem Lehrer, der nach einem Jahr die Klasse übernimmt, genügt es zu wissen: Das Kind hat sich schnell und leicht oder schwer in die neue Umgebung eingewöhnt; das Kind ist in der Schule lebhaft oder gehemmt; das Kind hat Mühe, eine Geschichte zu erfassen und nachzuerzählen; tut sich schwer beim Lesen, braucht viel Zeit, um den Sinn einer Rechenoperation zu verstehen, hat ein gutes oder ein schlechtes Gedächtnis, ist leicht lenkbar oder muß zu jedem

Lernschritt angestoßen werden usw. usw., Regelmäßige Informationen dieser Art über das Kind sind zur Selbstkontrolle des Lehrers und zur Information seines Nachfolgers, zur Unterrichtung der Eltern, auch zur Stimulierung des Kindes sinnvoll. Die Note als Peitsche ist völlig überflüssig.

Ich halte insbesondere auch die in der gegenwärtigen Versetzungspraxis liegende Drohung mit der Wiederholung einer Klasse in den ersten vier Schuljahren für grundsätzlich entbehrlich. Wer weiß, daß die Entwicklung des Kindes vor allem in diesen Jahren in deutlichen Schüben vor sich geht, wer weiß, wie hoch – den Kindern ganz unbewußt – der Anteil dessen, was in der zweiten, dritten, vierten Klasse geboten wird, Wiederholung, Einübung und Vertiefung des in den vorausgegangenen Klassen Gebotenen ist, kann im Sitzenbleiben, in der Wiederholung der zweiten, der dritten, der vierten Klasse schulisch keinen Vorteil erblicken. Diese schulische Maßnahme bedarf wegen ihrer Ungewöhnlichkeit einer besonderen Begründung im Einzelfall; sie muß sich rechtzeitig in den oben genannten regelmäßigen Informationen ankündigen, kann nicht auf schlechte Leistungsnoten gestützt werden, sondern darf, wie ich meine, über das Kind nur verhängt werden (ich benutze diesen Ausdruck, um die außergewöhnliche Schockwirkung auf das Kind zu verdeutlichen), wenn das *Gesamturteil* über das Kind den Schluß erlaubt, es hat den Anschluß an die Entwicklung seiner Klassenkameraden verloren und ist nicht imstande, dem Unterricht in der nächsthöheren Klasse zu folgen. Eine Schule, die das alles einsieht und danach verfährt, nenne ich eine kindgemäße Schule, eine Schule, die dem Geist unserer Verfassung entspricht.

3. Natürlich verändert sich mit den eben angezielten Veränderungen im Schulbetrieb der Grundschule auch das Verhältnis der Eltern zur Schule. Durch jene Veränderungen des Schulbetriebs werden die Eltern animiert, interessiert, herausgefordert, den Kontakt mit der Schule zu suchen und zu intensivieren. Sie sehen sich nicht mehr wie bisher in die Rolle des Passiven gedrängt. Sie haben nicht mehr alle Hände voll zu tun, um ihr verängstigtes Kind zu beruhigen. Sie können konkreter erkennen, wie sie dem Kind und dem Lehrer helfen können. Das heißt, die Öffnung der Schule für die Eltern ist jetzt eine Chance für die Schule, zu einem besseren Verhältnis zwischen Schule und Eltern zu kommen. Einmal im Jahr einen Tag der offenen Tür der Schule für die Eltern ist einfach läppisch. Man kann auch nicht einfach dekretieren, daß die Eltern in allen Klassen, die ihre Kinder besuchen, Zugang zum Unterricht erhalten. Das schafft Irritationen beim Lehrer und beim Kind. Aber man kann elterlichen Schulbesuch zur selbstverständlichsten Sache der Welt machen, wenn man damit im ersten Schuljahr beginnt, so daß das Kind, die Kinder der Klasse sich ganz unbefangen daran gewöhnen und es auch in den späteren Jahren nicht auffällig finden. Eine Schule, die dazu bereit ist, und Eltern, die von diesem Angebot

Gebrauch machen, kommen genau in die Lage, die dem Grundsatz der Verfassung entspricht, daß Elternverantwortung für ihr Kind auch während der Schulzeit von der Schule zu respektieren ist.

4. Die Entlastung der Kinder in der Grundschule von der Angst vor schlechten Noten und vor dem Sitzenbleiben hat zudem den Vorteil, daß auch die Angst der Lehrer vor den Gerichten, die ihre Benotung und ihre Entscheidung der Nichtversetzung kontrollieren und unter Umständen korrigieren, entfällt. Gegenüber einer Bewertung der kindlichen Entwicklung in der Schule, die sich nicht in einem Notenschema unterbringen läßt und in aller Regel keine Folgen für die Versetzung nach sich zieht, ist kritische Rechtskontrolle nicht möglich. Das heißt, der Lehrer gewinnt jedenfalls im Grundschulbereich ein Stück der hier besonders wichtigen Freiheit für seine erzieherische Bemühung. Erziehen als Akt und Prozeß spielt sich in der Schule ausschließlich zwischen Erzieher und Zögling (Schüler) ab. Das für sie Wesentliche verträgt weder Intervention durch einen Dritten, noch ist sie im Kern normativ regelbar, noch ist sie im konkreten Ablauf kontrollierbar. Sie bedarf, wenn sie gelingen soll, in diesem Sinn also der pädagogischen Freiheit des Lehrers, auf die ich in anderem Zusammenhang noch zurückkommen werde. Im Vorgriff dazu nur der Hinweis, das ist ebenfalls ein Aspekt, unter dem sich eine dem Geist der Verfassung entsprechende Schule darstellt oder als diesem Geist nicht entsprechend erweisen läßt.
5. Die auf der Grundschule aufbauende Schule (Hauptschule und die verschiedenen gymnasialen Schulen) lassen sich so einfach wie die Grundschule nicht in eine Verfassung bringen, die dem Geist unseres Grundgesetzes näher steht als in ihrem gegenwärtigen Zustand. Hier sind die Verhältnisse komplizierter; die Gesichtspunkte und Betrachtungsebenen überschneiden sich in vielfältiger Art. Mit wachsendem Alter wird die körperliche, seelisch-geistige und charakterliche Entwicklung der Schüler desselben Jahrgangs viel differenzierter und ausgeprägter als im Grundschulalter. Neugierde, Interessen und Liebhabereien tun das ihre dazu, daß von gleichen Voraussetzungen bei den Schülern hinsichtlich ihrer Aufnahmebereitschaft, ihrer Leistungskapazität, ihrer Mitarbeit und ihres Verhaltens im Test- und Prüfungsfall (bei schriftlichen Arbeiten und mündlicher Leistungskontrolle) nicht mehr ausgegangen werden kann. Es *beginnt außerdem die Phase der kritischen Rückfrage und des Verlangens nach einer plausibel erscheinenden Begründung für das vom Lehrer Vorgetragene.*

Das alles stellt den Lehrer vor die schwierige, gar nicht ganz erfüllbare Aufgabe, jedem einzelnen Schüler gerecht zu werden. Was äußerlich so aussieht wie die überindividuelle Einheit der Klasse, ist in Wirklichkeit nur etwas Formales. Die Schule überspielt diese Schwierigkeit (bis zu einem gewissen Grad muß sie das tun), indem sie generelle Leistungsanforderungen aufstellt, perpe-



tuierlich kontrolliert, ob sie erreicht oder nicht erreicht werden, indem sie diese Kontrollen in einem Netz von Zwischenbenotungen, Halbjahresbenotungen und Gesamtenotungen auffängt und damit das Gefühl (!) des sicheren, exakten und zutreffenden Urteils über den einzelnen Schüler erweckt. Sie ignoriert dabei, daß sie nicht den jungen Menschen in seiner Ganzheit, vor allem nicht die für das Leben wichtigen geistigen Grunddispositionen (Lernbereitschaft, Phantasie, Kombinationskraft, Selbstdisziplin usw.) und noch weniger die Arbeitsatmosphäre, die je verschiedenen Umweltbelastungen und erst recht nicht die Persönlichkeitsstruktur des Schülers ins Kalkül zieht. Die Antworten auf Abgefragtes, nicht die Leistungskraft des Schülers wird benotet. Das alles weiß der Schüler nicht zu formulieren, aber er spürt es und er reagiert darauf je nach Temperament und Kraft mit Abschalten, Resignation, Protest, Aufsässigkeit und mit einem Auffallen-wollen mit Leistungen ganz anderer Art, die oft genug die Schule in Verlegenheit und ins Unrecht setzen. Die Schulen sind nicht unschuldig an der Verbreitung des Drogenmisses unter den Schülern.

In den Schulen der Oberstufe kann auf Notengebung nicht verzichtet werden. Auch die Schüler wollen und müssen jetzt wissen, wo sie leistungsmäßig stehen auf dem Weg durchs Schuljahr. Aber man muß vorsichtiger und umsichtiger mit der Benotung umgehen. Man muß beispielsweise bereit sein, eine Arbeit, die allgemein unterdurchschnittlich, mangelhaft oder ungenügend ausgefallen ist, zu kassieren, weil mehr als nur eine Vermutung dafür spricht, daß an diesem Ergebnis die Schule mehr schuld hat als die Schüler; oder anders ausgedrückt: daß an dieser Arbeit nicht der Leistungsstand der Schüler abgelesen werden kann.

Es müßte auch verboten werden, daß die Jahresschlußnote in den Fächern einfach berechnet wird nach der Regel: Summe der einzelnen Arbeits- und Testnoten während des Schuljahres geteilt durch die Zahl der Noten. Einzelnoten sind gewiß Orientierungsdaten, aber Daten verschiedenen Gewichts, und bei solcher Berechnung der Jahresnote wird keinesfalls der Leistungsstand am Ende des Jahres zutreffend erfaßt, schon gar nicht, wenn, was nicht selten ist, der Schüler zu Ende des Schuljahres aufholt.

Es könnte (und sollte) auch die Anordnung an die Lehrer über Bord geworfen werden, mit zwei Sechsen oder mit zwei Fünfen und einer Sechs ist die Klasse zu wiederholen. (Ich weiß, da steht in der Notenordnung gelegentlich »in der Regel«; diese drei Worte können Sie für die Praxis vergessen!) Das mag wie schneidende Gerechtigkeit aussehen oder wie eine Garantie für die Gleichbehandlung aller Schüler. Wer das glaubt, hat sich nie Gedanken gemacht über die Fragwürdigkeit des bei uns üblichen Notensystems, oder aber ihm ist dieses Gitter der Benotung ein Instrument, um einer lästigen Pflicht nachzukommen

und sich gleichzeitig vor Beschwerden, Gerichtsverfahren oder anderen Schwierigkeiten zu sichern. Ich bitte Sie: Setzen Sie ruhig statt der Notenziffer das dazugehörige Wort »sehr gut«, »gut«, »befriedigend«, »ausreichend«, »mangelhaft«, »ungenügend« oder meinetwegen auch die danebenstehende umständlichere Umschreibung (z. B. »eine durchschnittlichen Anforderungen genügende Leistung«). Und dann frage ich: »Was ist denn eine durchschnittlichen Anforderungen genügende Leistung«? Das zu sagen ist doch objektiv – d. h. einem außenstehenden Dritten mit einem eindeutigen Inhalt vermittelbar – überhaupt nicht zu schaffen, nicht von der Bürokratie, nicht für alle Schulen, nicht für eine Schule, allenfalls für eine Klasse in der Person des die Entscheidung treffenden Lehrers. Er kennt seine Schüler und kennt den mit ihnen bearbeiteten Stoff. Er überlegt (wenn er redlich ist), der Hans Müller und der Fritz Huber sind in meinem Unterricht Durchschnittsschüler. Ihre Arbeiten mögen durchschnittlichen Anforderungen genügen. Also eine Arbeit schlechter als die ihre ist mangelhaft oder ungenügend, eine Arbeit besser als die ihre ist dann befriedigend usw. Der Lehrer mit dem Herz des Erziehers wird – und ich halte das nicht für eine Pflichtverletzung – bei der Benotung die Vokabeln der Notenordnung verwenden, aber darauf sehen, daß er sie so verwendet, daß keiner seiner Schüler in der Versetzung gefährdet wird, solange er nach seinen Leistungen dem Unterricht in der nächsthöheren Klasse folgen kann. Man darf einen Schüler nicht in eine Klasse heben, in der er nach seinem Leistungsstand keinen Boden unter die Füße bekommt. Diese einzige, im Interesse des Schülers notwendige Grenze läßt sich nicht berechnen! Auch das einzusehen und danach zu handeln, macht ein Stück schülergerechter, dem Geist der Verfassung entsprechender Schule aus.

6. Nun ist es Zeit, von der zweiten extremen Belastung zu sprechen, der die Schüler in unseren öffentlichen Schulen derzeit ausgesetzt sind: der mit dem Berechtigungswesen unserer Schule, einem Berechtigungswesen *neuer Art* verbundene *Druck*.

Es liegt auf der Hand, daß er nur wirkt in Verbindung mit unserem derzeit geltenden, eben kritisierten Notensystem. Lassen wir beiseite, daß der Schüler versucht, diesem Druck auszuweichen und deshalb, soweit er Fächer wählen kann, seine Wahl nicht unter dem Gesichtspunkt trifft, was er am liebsten täte und für sein beabsichtigtes Studium sachlich nützlich wäre, sondern unter dem Gesichtspunkt, welche Fächerkombination ihm am ehesten die Garantie gibt, den für die Zulassung zum Studium qualifizierenden Notendurchschnitt zu erreichen.

Der Druck bleibt natürlich auch in diesem Fall. Er führt zu einer gegenüber früher völlig veränderten Lernsituation. Früher war der Ehrgeiz der Unter- und

Oberprimaner, wenn er überhaupt bestand, darauf gerichtet, eine gute Abiturprüfung abzulegen; bei den anderen ging es einfach darum, die Prüfung zu bestehen. Im übrigen bestand zwischen den Schülern der Klasse ein ganz natürlicher Wettstreit, der der Klassensolidarität keinen Abbruch tat und nicht ausschloß, daß man sich gegenseitig half. Heute ist das Ziel der Arbeit nicht die Reifeprüfung, sondern die Abiturnote, die den Studienplatz garantiert. Und auf diesem Wege ist schon jede schlechte Zwischennote eine »Katastrophe«, an der der Sinn der Arbeit in der Schule (nämlich das Erreichen des Studienplatzes) scheitern kann. Während früher durch ein Versagen des Schülers im Unterricht allenfalls ein Schuljahr oder am Ende das Reifezeugnis auf dem Spiel stand, also nur innerschulische Rückschläge eintreten konnten, verspielt der Primaner heute schon mit einer durchschnittlichen, nach unserem Notensystem befriedigenden Leistung sein Studium und den von diesem Studium abhängigen Berufs- und Lebensweg.

Das ist die Folge der Erfindung der Zentralen Studienplatzzulassungsstelle, die nach meiner Auffassung völlig zu Unrecht als die relativ gerechteste Methode der Verteilung der knapp gewordenen Studienplätze gepriesen wird. Es ist eine *alle* Schüler gleichermaßen treffende *willkürliche* Pervertierung, eine Verfälschung der Funktion der Schule, wenn in sie schon hineinverlegt wird eine endgültige, chancenvernichtende Entscheidung, die erst im folgenden Lebensabschnitt zu treffen ist, weil die Schule nach ihrem Unterrichts- und Lehrprogramm gar nicht darauf angelegt ist, die Frage nach der Zulassung zu einem Studienplatz zu beantworten.

Es ist ein Unterschied, ob ich mit der Absolvierung einer weiterführenden Schule das Zeugnis der Reife erhalte oder einen Studienplatz ergattere. Das Zeugnis der Reife – gut oder schlecht – ist ein *Abschlußzeugnis* und kann seiner Natur nach *keinen* Anspruch auf Zulassung zu einem Studium begründen. Es war seit je und kann auch heute nur eine *conditio sine qua non* für den Zugang zur Universität sein; und das muß für *alle* Inhaber dieses Abschlußzeugnisses in gleicher Weise gelten. Das würde sofort klar, wenn, was jederzeit möglich wäre, der Abiturient für den Zweck der Vorlage bei der Universität nur ein Zeugnis der Reife erhielte, in dem steht, daß er die Abiturprüfung mit Erfolg bestanden hat. Kann die Universität die nach Erfüllung der *conditio sine qua non* ein bestimmtes Studium wählenden Abiturienten nicht alle aufnehmen, dann verlangt der Gleichheitssatz eine Auslese nach einem Test, der *spezifisch* die Eignung für das angestrebte Studium erkennen läßt. Das nennt man gleiche Chance für alle. Aus der besseren oder schlechteren Abiturnote oder konkreter aus der im Gymnasium in Deutsch, in Mathematik, Chemie, Physik oder in Fremdsprachen erzielten Note kann rational weder geschlossen werden auf eine bessere oder weniger gute Eignung für den Arzt- oder Zahnarztberuf, noch

auf eine bessere oder weniger gute Eignung für den Lehrberuf und noch weniger darauf, daß er den *Anforderungen* eines bestimmten Studiums an der Universität gewachsen ist. Das heißt, wie man sonst einem Überangebot von Interessenten durch Probezeit, Lehrzeit, Volontärzeit Herr wird, muß auch die Universität, d. h. der Fachbereich selbst seine Auslese treffen nach einem für alle gleichen, dem Studium und seinen besonderen Anforderungen entsprechenden Maßstab. Dafür gibt es längst bekannte Testmethoden, denen sich alle Bewerber um den Zugang zum Studium am selben Tag und unter gleichen Bedingungen zu unterziehen haben. Alle wissen, daß das die einzig sinnvolle Art, jedenfalls eine sehr viel sinnvollere Art als die Computerentscheidung der Zentralen Zulassungsstelle ist; noch nicht soweit herumgesprochen hat sich, daß im Gegensatz zur sachfremden, weil ohne Aussagekraft für die Eignung zum Studium, auf den in der weiterführenden Schule erzielten Fachnoten beruhenden Zulassungsmethode in Dortmund die Zugangskontrolle zum Studium aufgrund eines Tests des zuständigen Fachbereichs verfassungsrechtlich unbedenklich ist. Und nun können Sie, statt dieses von mir vorgeschlagenen Testes, auch ein Probe- oder Einführungssemester in Betracht ziehen, in dessen Verlauf entschieden wird, ob der Student für das gewählte Studium zugelassen wird; auch dieses Verfahren wäre mit Sicherheit verfassungsrechtlich unbedenklicher als die gegenwärtige Ausleseprozedur.

Der Ausflug in die Gefilde der Universität war nötig, um den inneren Zusammenhang zwischen dem fragwürdigen Notensystem in der öffentlichen Schule, der derzeit in die Schule hineingetragenen und mit ihrer Aufgabe in Widerspruch stehenden außerordentlichen Belastung der Schüler und einer verfassungsrechtlich bedenklichen Methode der Zuteilung von Studienplätzen sichtbar zu machen. Das macht die weiterführende Schule zu einer inhumanen und der freien Entwicklung der jugendlichen Persönlichkeit feindlichen, dem Geist unserer Verfassung widersprechenden Schule. Es wäre, wie hoffentlich ebenfalls sichtbar geworden ist, nicht schwer, den drei Mängeln abzuhelpfen.

7. Lassen Sie mich noch einen anderen Gesichtspunkt nennen, unter dem unser öffentliches Schulwesen kritisch gemustert werden sollte: Wir haben eine – faktisch bei den staatlichen Schulen der verschiedenen Stufen und der verschiedenen Unterrichtsprogramme monopolisierte – *Schulpflicht*. Gewiß, es gibt kein rechtliches Schulmonopol. Aber wir wissen, wie schwer es ist, eine Schule in freier Trägerschaft zu errichten und zu unterhalten – trotz der, wie anzuerkennen ist, beträchtlichen staatlichen Zuweisungen aus öffentlichen Mitteln und anderen Hilfen – und wie stark sie sich unter einer staatlichen Schulaufsicht aus mancherlei Gründen in Aufbau, Gliederung und Unterrichtsprogramm der staatlichen Schule angleichen muß, – Ausnahmen bestätigen nur die Regel. Diese Schulpflicht ist zwar nach dem Gesetz auf zehn oder elf Jahre begrenzt.

Aber der Aufbau und die Organisation der Schulen der Oberstufe bringen es mit sich, daß sich die Schulpflicht auch auf die beiden letzten Klassen auswirkt, die von ihr rechtlich nicht erfaßt sind. Eine Schulpflicht, die so umfassend für das gesamte Schulwesen gilt, das heißt konkreter: die die Eltern unter Strafe zwingt, ihre Kinder diesem Schulwesen zuzuführen, kann und darf im *freien Staat* nicht dahin verstanden werden, daß die Schule damit ein Direktionsrecht über den Schüler gewinnt, mit dem sie den Weg durch die Schulen und den späteren Beruf bestimmt. Ich meine also, für jede einschneidende Beschränkung, die nur auf der Basis der Schulpflicht *verbindlich* gemacht werden kann, bedarf es einer ausreichenden Begründung. Ich spiele damit auf gewisse Eingriffe in die Freiheit der Eltern (und der heranwachsenden jugendlichen Schüler) an, die in Schulorganisationsgesetzen gelegentlich vorkommen. Die integrierte, mehrzügige Gesamtschule hat ja seit einiger Zeit ihren Glanz verloren; sie teilt das Schicksal der einmal hochgelobten vielstöckigen Wohnsilos am Rande unserer Städte. Der für die Freiheit der Eltern und der Schüler in diesem Schulsystem neuralgische Punkt ist die Steuerung oder Lenkung des Schülers entsprechend dem Urteil der mit ihm befaßten Lehrer von einem Schulzug in den anderen und von einer Fächergruppe in die andere. Auch in diesem Irrgarten von Gesamtschule darf das nicht einfach das Werk, die Entscheidung der Schule (d. h. von Lehrern und Lehrerkollegien) sein. Mit den Freiheitspositionen des Grundgesetzes ist es schwer verträglich, daß die Elternverantwortung und die Selbstbestimmung der Heranwachsenden ignoriert und sie aus dem Entscheidungsprozeß ausgeschaltet werden.

Das Votum, der wohlbegründete Rat der Lehrer oder eines Lehrerkollegiums ist nicht hoch genug zu veranschlagen; ich meine aber, die Entscheidung über den Weg durch die Schulen muß bei den Eltern und dem Heranwachsenden bleiben; sie werden in der Regel einem verständigen und begründeten Vorschlag folgen. Entscheiden sie sich anders, dann muß sich die Schule fügen (wie sich der Arzt dem widersprechenden Patienten fügen muß). Der freiheitliche Staat muß hier wie dort auch Dummheit (präziser: Einsichtslosigkeit) verkraften. Ebenso beurteile ich die Einführung der Förderstufe: Pflichtförderstufe nein! Angebotsförderstufe ja!

8. Ich habe dieses ganz konkrete öffentliche Regelschulwesen, in dem der allgemeinen Schulpflicht Genüge getan werden muß, auch im Auge, wenn ich neustens soviel über Begabten- und Hochbegabtenförderung reden höre. Ich warne vor einem neuen Experiment in diesem Schulwesen. In der Demokratie ist die *Jedermannschule* gänzlich ungeeignet zur Herausbildung von Eliten, zur wirklichen Förderung von Begabten oder Hochbegabten; in ihr sind alle gleich zu behandeln, ist den *schulisch Schwachen* zu helfen, daß sie mit den anderen konkurrieren können. Versucht man das andere, dann werden die

Klassensolidarität und die Arbeitsatmosphäre wahrscheinlich ebenso geschädigt wie in der Schule, in die – wie dargelegt – der Kampf um den Studienplatz hineinverlegt wird. Ich bin für Begabtenförderung, für Bildung geistiger Eliten. Aber das muß *außerhalb* des Bereichs der allgemeinen Schulpflicht im Regelschulwesen auf der Grundlage der *Freiwilligkeit*, also der freien Entscheidung der Eltern und Jugendlichen in besonderen Anstalten geschehen, die erst noch zu errichten und über deren Gestalt erst noch sorgfältig nachzudenken wäre.

9. Und nun noch ein Wort zur pädagogischen Freiheit des Lehrers in der öffentlichen Schule: Das ist eine Frage, die zwar zunächst die Stellung des Lehrers in der Schule betrifft, aber ihre größere Bedeutung gewinnt in Ansehung des Kindes, des heranwachsenden Schülers, von deren Beantwortung insbesondere auch mit abhängt, ob unsere Schule eine humane, schülergerechte, dem Geist der Verfassung gemäße Schule ist. Ich habe mich dazu schon wiederholt geäußert. Ich will das alles hier nicht noch einmal vortragen. Es ist offensichtlich unendlich schwer, die Herren über den Inhalt der Schulgesetzentwürfe – ich meine die Herren in den Kultusministerien, die den Gesetzgeber auf diesem Feld unauffällig beherrschen – von der Bedeutung und Notwendigkeit der pädagogischen Freiheit des Lehrers zu überzeugen. Auch die in die Schulaufsicht aufgestiegenen Lehrer – das ist offenbar eine mit dem Berufswechsel verbundene Krankheit – haben plötzlich alle ihre Vorbehalte, Schwierigkeiten, Bedenken gegenüber der pädagogischen Freiheit des Lehrers. Selbst die Große Schulrechtskommission hat in ihrem sonst so trefflichen, die Kultusverwaltung allerdings nicht beeindruckenden Schulgesetzentwurf samt eingehender Begründung die pädagogische Freiheit nur zaghaft und mit großer Vorsicht behandelt.

Aber: Die pädagogische Freiheit auch von Rechts wegen »haben« und von ihr Gebrauch machen, das unterscheidet den Lehrer vom Pauker oder von der »Lehrkraft«, wie es im Beamtendeutsch heißt, von der man nur erwartet, daß sie in ihrer Klasse Ordnung hält, zeitlich mit dem Lehrstoff fertig wird und zensiert, was die Schüler reproduzieren. Dazu braucht man keine pädagogische Freiheit.

Was die Schule, die den Schüler, diesen quicklebendigen jungen Menschen, der mit seinen Kräften noch nicht umzugehen versteht, täglich vier, fünf Stunden an sich bindet, für diesen Schüler erträglich macht, ist ein besonderes Klima, genauer ein sehr persönliches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, das Vertrauen stiftet, das den Schüler animiert, auf den Lehrer zu hören und auf ihn einzugehen und umgekehrt den Lehrer sozusagen nötigt, auf den Schüler in seiner inneren Struktur, in seiner augenblicklichen Verfassung ein Auge zu haben, sich ihm also zuzuwenden. Dieses besondere Verhältnis bestimmt entscheidend die Art und Weise des Umgangs mit dem Schüler, die Darbietung des

Lehrstoffs, die didaktisch-pädagogischen Lehr- und Lernschritte und die Bewertungen der Leistungen des Schülers. Dazu gehört Zeit und dazu gehört Freiheit, ein Raum der interventionsfrei bleiben muß, in den also insbesondere die Schulaufsicht in ihren verschiedenen Formen nicht eindringen darf. Das heißt, alles, was dem Lehrer im Gesetz, in Erlassen, in den Curricula usw. vorgeschrieben ist, darf nicht die eben umschriebene pädagogische Freiheit des Lehrers einschränken. Er muß sich an die ihm vorgeschriebenen Lehrpläne halten und das damit bestimmte Unterrichtsziel zu erreichen versuchen; aber in der Art und Weise der Umsetzung im Unterricht kann ihm, soweit sie von der Verfaßtheit, von der Subjektivität seiner Schüler abhängt, niemand dreinreden, auch nicht die Schulaufsicht. Für den effektiven Schutz dieser dem Lehrer kraft seiner Funktion von Haus aus zukommenden pädagogischen Freiheit hat das Recht – in der Praxis der Kultusminister, die Schulbehörde zu sorgen. In der Praxis wird darauf so gut wie keine Rücksicht genommen, weder bei der Ausbildung der Lehrer, weder bei der Beurteilung der Lehrer, noch bei der Formulierung von Lehrplänen, von curricularen Arbeitsschritten oder von schulorganisatorischen Entscheidungen. Was durch Gesetz und schulaufsichtliche Maßnahmen an Unterrichtsgestaltung noch nicht erfaßt ist, schaffen die verschiedenen Schulgremien: die allgemeine Lehrerkonferenz, das Kollegium der Lehrer des gleichen Faches, das Kollegium der Lehrer einer Klasse, das Kollegium der an einem fächerübergreifenden Kurs beteiligten Lehrer usw. Unter soviel Beschlüssen und Rücksichtnahmen muß die pädagogische Freiheit des Lehrers verkümmern; auch soweit sie noch bleibt, streckt er die Waffen. Gut, es gibt Schulen, es gibt Lehrer, die nicht resignieren und versuchen, sich den Raum der für sie nötigen pädagogischen Freiheit zu erhalten. Aber der Trend mit seiner negativen Auswirkung auf die Lage der Schüler ist unbestreitbar.

## V.

Ich komme zum Schluß: Wir haben kein schlechtes Schulwesen, aber ein Schulwesen, das das in die Schulpflicht genommene Kind und seine verletzliche Entwicklung, seine elementaren Bedürfnisse und Interessen im vielfältigen Interessengeflecht, in das sich die Schule in der modernen Gesellschaft verstrickt sieht, zu wenig ernstnimmt und berücksichtigt. Unser Schulwesen ist in diesem Punkt verbesserungsbedürftig, wenn es den Anspruch soll erheben können, seine Schulen seien kindgerechte Schulen, humane Schulen, dem Geist unserer freiheitlichen Verfassung entsprechende Schulen. Allerdings – damit es kein Weitergeben des Schwarzen Peters gibt – Die Verbesserung des Schulwesens hin zu der mir vorschwebenden – der Verfassung näherstehenden – Schule wird nicht gelingen, wenn nicht alle Beteiligten sich darum bemühen und bereit sind, ihr eigenes Verhalten entsprechend zu ändern, nicht nur der Gesetzgeber und die Schulverwaltung, sondern auch die Lehrer, die Eltern, die gesellschaftlichen Gruppen.

# Der Auftrag des Erziehers gegenüber Jugend und Gesellschaft

Peter Paulig

Als »Junglehrer«, wie es damals hieß, bekam ich 1957 meine erste Stelle in einer einklassigen Schule in Westfalen. Quasi zur Begrüßung hielt der Schulrat für alle Neueingestellten einen Vortrag über das Thema »Die Aufgaben des Lehrers aus pädagogischer Sicht«. Es war nicht nur ein gut gemeinter Vortrag, es war ein guter Vortrag.

In der Folgezeit habe ich dann erlebt, daß zu diesem Thema eigentlich jeder etwas zu sagen hat. Insbesondere Politiker haben eine große Begabung, Soll-Register für Lehrer zu formulieren. Auch bei Lehrerfortbildungsveranstaltungen ist dieses Thema relativ oft von zentraler Bedeutung. Aber gerade bei derartigen Veranstaltungen habe ich erfahren, daß die Aufzählung all' dessen, was der Lehrer »eigentlich« tun sollte, bei den engagierten Lehrern das ohnehin vorhandene schlechte Gewissen zusätzlich belastet. Indem man nämlich auf der Grundlage irgendwelcher nebulöser Idealvorstellungen vom »geborenen Erzieher« spricht, erschreckt man mindestens alle diejenigen, die aufgrund ihrer Erfahrungen in der Schule erkannt zu haben glauben, daß sie eben *keine* geborenen Erzieher sind. Unterrichtsbeamte werden übrigens durch derartige Appelle überhaupt nicht erreicht, denn sie wissen am besten, daß in den Regelschulen der Bundesrepublik pädagogisches Engagement für Kinder und Jugendliche, die auch Schüler sind, nur in dem Maße erlaubt ist, als es sich mit dem engmaschigen Netz der Vorschriften vereinbaren läßt.

Völlig absurd wird die Situation dann, wenn die Auftragskataloge für Lehrer noch durch entsprechende Tugendkataloge ergänzt werden. Zum Thema »Tugendkatalog« möchte ich hier ein Beispiel von Adolf Diesterweg zitieren, der ebenso ironisch wie eindrucksvoll folgendes formuliert hat: »Mit Recht wünscht man dem Lehrer die Gesundheit und Kraft eines Germanen, den Scharfsinn eines Lessing, das Gemüt eines Johann Peter Hebel, die Begeisterung eines Pestalozzi, die Wahrheit eines Tillich, die Beredsamkeit eines Salzmann, die Kenntnis eines Leibniz, die Weisheit eines Sokrates und die Liebe Jesu Christi«.

Derartige Erwartungskataloge für Übermensen, die man dann Lehrer nennt, stiften nach meinen Erfahrungen mehr Verdruß und Unheil, als sie hilfreich oder sogar segensreich sein können.

Meine Damen und Herren, diese Eingangsbemerkungen haben vielleicht bereits deutlich gemacht, daß ich weder in der üblichen Weise noch nur rational-distanziert über das Thema »Der Auftrag des Erziehers gegenüber Jugend und Gesellschaft« sprechen kann und will. Und zwar deswegen nicht, weil mich bestimmte Erfahrungen in der Schulpraxis bis heute zutiefst bewegen. Das heißt



konkret: Ich denke z. B. an die Schul- und Lebensgeschichte von Schülern, die völlig anders verlaufen wäre, hätten ihre Lehrer den Auftrag als Erzieher nur etwas ernster genommen. Ich denke an Lehrer, die mir Vorbild waren, aber von seelenblinden Vorgesetzten schikaniert wurden, weil sie sich gegen die Ganzheitsmethode beim Leselehrgang gewandt hatten. Ich denke auch an den durch Lehrpläne belegten Vollständigkeitswahn und den pädagogischen Unsinn der Ziffernzensuren, an die Zeiterstückelung im 45-Minuten-Takt und an un gerechtfertigte Disziplinarverfahren. Ich denke daran, daß in den Staatsschulen – wie schon zu Kaisers Zeiten so auch noch heute! – nach der Devise gehandelt werden muß: »Was von oben kommt, ist in jedem Fall zu befolgen!« dieses tradierte System der »Willensübertragung durch Befehl« (Max Weber) wirkt auf Lehrer und Schüler so unheilvoll ein, wie der saure Regen auf die Wälder.

Das Wissen um diese m. E. mindestens teilweise vermeidbaren Fehlentwicklungen macht es mir unmöglich, ihnen einen Auftragskatalog für Lehrer à la Paulig vorzutragen. Bitte haben Sie also Verständnis dafür, wenn ich einen unkonventionellen Weg gewählt habe, um dem Thema wenigstens annähernd gerecht zu werden. Das heißt: Ich möchte Ihnen zunächst über das berichten, was ich in 20 Jahren Tätigkeit in Schule und Schulverwaltung über das Spannungsverhältnis von Anspruch und Wirklichkeit erfahren habe; welche Fragen ich mir gestellt und welche Antworten ich darauf gefunden habe. Ich versuche also, ausgehend von meiner privaten Schulgeschichte, meinen Weg des Suchens zu skizzieren. Ich denke, daß mich dabei der Vorwurf »Thema verfehlt« nicht treffen wird, denn indirekt spreche ich ständig über das mir gestellte Thema.

## 1. Erfahrungen mit Lehrern (= 4 Beobachtungen)

### a) *Stichwort: Die Lehrer als Erzieher*

Die Lehrer in den Regelschulen, die sich vor allem als Erzieher junger Menschen verstehen, ein pädagogisches Verhältnis zu den ihnen anvertrauten Schülern anstreben und daher pädagogische und psychologische Erkenntnisse und Überzeugungen zum Maßstab ihres Handelns machen, stellen im Vergleich zu denen, die sich als Wissensvermittler oder auch Unterrichtsbeamte verstehen, eine oft mitleidig belächelte Minderheit dar.

Wie ist das zu erklären, da doch vermutlich jeder Lehrer seinen Auftrag als Erzieher kennt?

### b) *Stichwort: Die verwaltete Schule*

Die Einbindung der Lehrer in eine unübersehbare Fülle von Vorschriften und Regelungen kommt m. E. einer partiellen Entmündigung gleich. Diese engmaschige Formalisierung hat dazu geführt, daß verantwortungsvolles

pädagogisches Engagement über das Festgelegte hinaus letztlich unerwünscht ist. Auch konstruktive Kritiker werden schnell als Querulanten disqualifiziert; sie sind Störenfriede, deren kritische Loyalität in der verwalteten Schule nicht gefragt ist. »Verwaltete Schule« heißt, daß in einem traditionsreichen Verfahren, das bereits von Spranger und Kerschensteiner heftig kritisiert wurde, die Schulverwaltungs-Hierarchie nach folgendem Motto arbeitet und damit auf allen Ebenen Desinteresse produziert: Innerhalb klar abgegrenzter Kompetenzbereiche haben *viele wenig* zu sagen, *wenige viel* zu sagen und *sehr wenige alles* zu sagen.

Wie ist es zu erklären, daß im allgemeinen die Lehrer und auch ihre Standesorganisationen eine derartige Gängelung auch in dieser Demokratie hinnehmen? Warum verstehen sich nur relativ wenige als »Anwalt des Kindes« und geben damit zu erkennen, daß sie ihren wichtigsten Auftrag, dem einzelnen Kind zu helfen, daß es zu seinem Leben und seiner Form finden kann, anderem unterordnen?

c) *Stichwort: Lehrerbildung*

In der Lehrerausbildung – insbesondere der Gymnasiallehrer – spielen nach wie vor die Fächer Pädagogik und Psychologie eine unbedeutende Rolle. Wenn man sich lediglich auf die Ausbildung bezieht, ist festzustellen: Den Fachmann für Erziehung gibt es in unseren Schulen im allgemeinen bis heute nicht. – Auch in der Lehrerfortbildung – der III. Phase der Lehrerbildung – ist es nicht grundlegend anders. – Wer trägt für dieses Defizit eigentlich die Verantwortung? Und mit welchen Argumenten will man diese programmierte Ignoranz rechtfertigen?

d) *Stichwort: die Kritik der Lehrer*

Die Kritik relativ vieler Lehrer an der Schule und auch daran, wie mit ihnen selbst als weisungsgebundenen Beamten umgegangen wird, hat dazu geführt, daß sich – eine spezifische Art innerer Emigration ist das – offenbar ein erheblicher Teil von ihnen in die Privatsphäre zurückgezogen und allein den Lehrplan zum Maßstab ihres Handelns gemacht hat. Dabei wird die entscheidende pädagogische Aufgabe, von der alle vermutlich wissen, nämlich ein pädagogisches Verhältnis zu »ihren« Schülern herzustellen, ignoriert.

Diese Erfahrungen, die übrigens durch Untersuchungen zum Thema »Die Schule in der Kritik der Betroffenen« weitgehend bestätigt werden, haben bei mir dazu geführt, daß ich mir über Jahre hinweg folgende Frage gestellt habe: Wo sind die entscheidenden Ursachen für dieses komplexe Dilemma, von dem alle Insider wissen? Wie ist dieses folgenreiche Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit *letztlich* zu erklären? Wie ist es zu erklären,

daß z. T. in den Verfassungen, in den Präambeln der Lehrpläne und in den Reden der Kultusminister eindrucksvolle Worte über den Erziehungsauftrag der Schule zu finden sind, über den pädagogischen Auftrag des Lehrers gegenüber der Jugend und der Gesellschaft, aber die Realität des Schulalltags von diesen Leitideen nicht durchdrungen ist? Warum wird gegen diese Leerformeln nicht von Lehrer- und Elternverbänden Stellung bezogen? Das waren bzw. sind u. a. die Fragen, die mich bewegen. Zunächst aber zu den Erfahrungen, die ich mit Schülern aller Altersstufen gemacht habe.

## 2. Erfahrungen mit Schülern

Nach meinen Beobachtungen verlieren Schüler oft schon in der Grundschule die Freude am Lernen und an der Schule überhaupt. Von andauernder Begeist-erung am selbständigen Lernen, Entdecken und Probieren kann nur in Ausnahmefällen die Rede sein. Mißmutig und aggressiv reagieren allzu viele z. B. auf Ratschläge und Ermahnungen, die stärkeren unter ihnen mit Widerspruch und Auflehnung. Und damit werden Prozesse in Gang gesetzt, die wir alle kennen: Druck erzeugt Gegendruck; Noten werden als Disziplinierungsmittel eingesetzt, schwache und verhaltensauffällige Schüler werden in Sonderschulen abgeschoben; Lehrer und Eltern setzen das Roulette der wechselseitigen Schuldzuweisungen in Gang, Verwaltungsgerichtsverfahren werden geführt usw.

Mit anderen Worten:

- weil junge Menschen die Schule in der Regel nicht als Lebensraum erleben, in dem man aus Freude an der Sache lernen und Erfahrungen machen kann, Fehler machen und spezifische Interessen weiterentwickeln darf, sondern oft als Lernfabrik, oder wie es Hauptschüler kürzlich in München gesagt haben, als Aufbereitungsanlage für die Arbeitswelt ...
- weil sie nicht dauernd beurteilt und getestet werden wollen, die permanente Konkurrenz ablehnen und nicht ständig mit Mitschülern verglichen werden wollen, nicht ständig geprüft, versetzt, umgesetzt und einer Fülle von undurchschaubaren Regelungen ausgesetzt werden wollen, deren Sinn sie oft nicht verstehen ...
- weil sich viele von ihnen in der Schule in ihrem altersbedingten So-Sein, d. h. mit *ihren* Wünschen, Vorstellungen und Hoffnungen nicht verstanden und als Mit-Menschen akzeptiert fühlen, da das aus der Arbeitswelt in die Schule transferierte Leistungsdenken eine kind- oder jugendgemäße Schule nicht zuläßt ...

Weil das alles so ist, war und ist die Regelschule im deutschsprachigen Raum für das einzelne Kind nur gelegentlich etwas Erfreuliches, Hilfreiches und für das ganze spätere Leben rundum Positives. Es ist äußerst aufschlußreich, z. B. einmal bei Thomas Mann und Hermann Hesse, Theodor Fontane und Stefan Zweig nachzulesen, wie sie ihre Schulzeit und die Schule überhaupt beurteilen. Diese Kritik hat m. E. bis heute Gültigkeit.

### 3. Das Denken großer Pädagogen

Das Denken und Handeln großer Pädagogen – ich denke dabei vor allem an Pestalozzi, Petersen, Montessori, Steiner, Nohl, Buber, Piaget, Korczak und Flitner – hat die Regelschule nach 1945 nicht grundlegend verändert. Die wirklich notwendige Reform, nämlich die *innere Schulreform*, steht bis heute aus. Auch die gründlichst durchdachten und wahrhaftig überzeugenden Argumente der großen Pädagogen zum Thema: »Gebt Lehrern pädagogische Freiheit und degradiert sie nicht zu bloßen Funktionären des Staates!« werden bis heute ignoriert. Wenn aber andererseits in Sonntagsreden der Politiker vom pädagogischen Auftrag des Lehrers und der Wiedergewinnung des Erzieherischen gesprochen wird, so halte ich das für Zynismus.

Dieser Zynismus ist auch auf einer anderen Ebene zu beobachten: Dann und wann werden in den verschiedenen Bundesländern einzelne Modellschulen genehmigt. Nach meinem Eindruck haben aber diese Schulen vor allem Alibi-charakter, denn man kann sich nun auf seine Toleranz berufen. In anderen Ländern Europas ist das anders. Dort gibt es eine relativ große Zahl von sogenannten freien Schulen, die z. B. ohne Jahrgangsklassen und Ziffernbenotung auskommen. In diesen Schulen gehört schülerorientierter Unterricht und Freiarbeit, Epochal- und Gruppenunterricht zu den längst bewährten Selbstverständlichkeiten. Und weil sich die Eltern und die Lehrer dieser Schulen als Verantwortungsgemeinschaft verstehen, arbeitet man vertrauensvoll zusammen. Die positiven Erfahrungen, die man in diesen Schulen gemacht hat, haben selbstverständlich auch Eingang gefunden in die Regelschule. So hat es z. B. in Dänemark und Holland eine innere Schulreform gegeben, bei der die großen Pädagogen Pate gestanden haben. Warum ist es in der Bundesrepublik Deutschland nicht möglich, daß nur manches von dem, was sich in den Waldorfschulen und Montessorischulen, der Odenwaldschule und Jena-Plan-Schule Petersens seit Jahrzehnten bewährt hat, von der staatlichen Regelschule wenigstens versuchsweise übernommen wird? Wer oder was verhindert das bis heute?

Die für das Schulwesen Verantwortlichen beschränken sich darauf, die Geburts- und Todestage der großen Pädagogen festlich zu begehen. Aber ihr pädagogisches Wissen, Können und Wollen, ihre grundlegenden Erkenntnisse

und Überzeugungen, spielen in den Regelschulen aller Bundesländer noch immer keine maßgebende Rolle. Wie ist dieser Verzicht auf Bewährtes zu erklären? Vielleicht liegt es an der bei uns Deutschen schon oft kritisierten übersteigerten Sehnsucht nach Perfektion, die dazu geführt hat, daß auch nach Stalin-grad und Auschwitz in der deutschen Schule die formale *Ordnung* über allem stehen muß und daher das Außerordentliche kaum eine Chance hat.

Meine Damen und Herren, ich habe bisher auf der Grundlage meiner Beobachtungen unter drei Aspekten spezifische Probleme zur Sprache gebracht. Bei meinen Ausführungen ist eventuell der Eindruck entstanden, daß ich quasi einäugig nur bestimmte Fehlentwicklungen kritisiert und das Positive ignoriert habe. Ich kenne bestimmte positive Entwicklungen durchaus. Ich denke z. B. an den Schulbau und die Ausstattung der Schulen, die verbesserte Lehrer-Schüler-Relation und die lineare Anhebung der Besoldung. Aber diese Verbesserungen der Rahmenbedingungen von Schule haben m. E. zu einer Verbesserung der *inneren Schulsituation* nichts Entscheidendes beigetragen. Daher ist mein Gesamturteil über die innere Schulsituation der Regelschulen negativ. Ich plädiere für ein »Ungenügend« und bin bereit, diese Beurteilung differenziert zu begründen.

Nun wird Sie eventuell überraschen, und damit erreicht die Konfusion ihren Höhepunkt, daß ich mich mit dieser Beurteilung in äußerst kompetenter Gesellschaft befinde. Damit komme ich auf den 4. und letzten Aspekt meiner Bilanz zu sprechen.

#### 4. Die Kritik der Kultusminister an der Schule

Am 29. April 1972 hat Bayerns Kultusminister Hans Maier in Würzburg in einer Rede zum Thema »Erziehung in unserer Zeit« folgendes festgestellt:

##### 1. Zitat: (nach dtv, Nr. 1212, Seite 62)

»Alle pädagogischen Maßnahmen treffen heute auf eine innere Schulsituation, die von Zweifeln, Krisen, Unlust, ja teilweise von offenem Aufstand bedroht ist. ... Der zunehmenden Verschulung der Gesellschaft korrespondiert die Krise der Schule.«

In der gleichen Rede wies Hans Maier auf ein entscheidendes Problem hin:

##### 2. Zitat: (nach dtv, Nr. 1212, Seite 63)

»In Wahrheit reformiert man an der grundlegenden Krise herum, die eben nicht nur im Bereich der Organisation und Statistik liegt, sondern beim Sinnverständnis von Schule und Erziehung überhaupt.«

Vier Jahre später, am 28. Januar 1976, erklärte Hans Maier in der sogenannten »Schulstreß-Debatte« im Bayerischen Landtag:

### 3. Zitat (nach dtv, Nr. 1212, Seite 86)

Maier sprach über die Uniformierung des Bildungswesens:

»Die Dinge haben ein solches Maß erreicht, daß man nur noch Lichtenberg zitieren kann: 'Ich kann nicht sagen, ob es besser werden wird, wenn es anders wird, aber soviel muß ich sagen, es muß anders werden, wenn es gut werden soll.'«

Ich habe 1979 alle Kultusminister schriftlich gebeten, zu diesen Aussagen ihres altgedienten Kollegen Hans Maier Stellung zu nehmen. Alle Kultusminister haben mir geantwortet und keiner hat der Beurteilung von Hans Maier widersprochen bzw. die Krise der Schule in Abrede gestellt. Das heißt: Die für das Schulwesen verantwortlichen Minister haben unumwunden zweierlei zugegeben.

1. Die Krise der Schule ist ohne Zweifel vorhanden.
2. Wie man die Krise der Schule mit ihren unabsehbaren Haupt- und Nebenwirkungen für Schüler, Eltern und Lehrer bewältigen kann, kann nicht gesagt werden.

Meine Damen und Herren, diese Eingeständnisse, die Dinge nicht mehr in den Griff bekommen zu können, kommen m. E. einem politischen Offenbarungseid gleich. Dennoch hält dieser Offenbarungseid die Minister bis heute nicht davon ab, in allen Bundesländern »irgendwie« weiterzumachen. Das heißt: Die offenkundige Ratlosigkeit, die Folge einer fundamentalen Orientierungslosigkeit ist, verhindert auch in der Gegenwart nicht, die Schule wie einen Patienten zu behandeln, der dauernd operiert werden muß und darf. Es war der ehemalige Kultusminister von Niedersachsen, Werner Remmers, der auf schonungslose Weise diese Misere beschrieben hat. Man lese nur einmal nach, was er in der von ihm herausgegebenen Schrift »Schule kaputt?« zur Sprache bringt.

Ich habe nun in den vergangenen Jahren zahlreiche Gespräche mit Schulpolitikern geführt. Meine Fragen nach den Ursachen der Misere, die kein Kenner der Verhältnisse mehr bestreitet, wurden im allgemeinen etwa so beantwortet: Die Orientierungslosigkeit in der Schulpolitik ist vor allem darauf zurückzuführen, daß es in einer Demokratie kein Schulkonzept geben kann; dem alle wichtigen sozialen Gruppen der Gesellschaft zustimmen. Mit anderen Worten: Ein Minimumkonsens ist in der Schulpolitik nicht zu erreichen, denn wesentliches Merkmal einer Demokratie ist der Ideen- und Wertpluralismus. So ist die »Rotation der Konzepte«, und, davon abgeleitet, die immer wieder neuen Aufgabenstellungen für die Lehrer, quasi der Preis der freiheitlichen Ordnung.

Diese Argumentation ist hinsichtlich der Auswirkungen fatal, vor allem aber ist sie unredlich: Man beruft sich auf den Ideen- und Wertpluralismus in dieser Demokratie, aber gleichzeitig hält man am staatlichen Schulmonopol fest. Man

rechtfertigt unausgegorene, vom Staat verordnete Schulreformen mit dem Ideen- und Wertpluralismus, aber gleichzeitig wird manches unternommen, um den existierenden freien Schulen das Leben schwer zu machen und Neugründungen möglichst zu verhindern. Nach meiner Auffassung ist es eine beispiellose Borniertheit, die dem Ansehen dieses demokratischen Staates schadet, wie man den freien Schulen, in denen auf der Grundlage eines bestimmten Ideen- und Wertsystems Kinder erzogen und unterrichtet werden, in Politik und Verwaltung begegnet. Man preist die freiheitliche Rechtsordnung dieses Staates und kritisiert die Unfreiheit in den sozialistischen Staaten, aber man ist nicht bereit zuzugeben, daß sich das staatliche Schulmonopol bundesrepublikanischer Prägung eben nicht radikal z. B. von dem der DDR unterscheidet.

Dennoch: Ich habe gelernt, diese Argumentation zu verstehen und zu tolerieren, billigen kann ich sie selbstverständlich nicht. Nun wäre es aber ein Fehler, und auch ich habe zunächst diesen Fehler gemacht, quasi monokausal »*der Politik*« die Schuld an der vielschichtigen Schulmisere anzulasten. Die Ursachen liegen tiefer.

Folgende Beobachtungen bzw. Fragen haben mich dazu gebracht, bei meiner Suche nach den wahren Ursachen einen anderen Weg einzuschlagen:

1. Da gibt es eine verbreitete Unzufriedenheit mit der Regelschule, aber die Eltern unternehmen letztlich nichts Entscheidendes, um auf bestimmte Defizite und Nöte auch nur aufmerksam zu machen.
2. Da gibt es, zwar weitgehend-latent, eine verbreitete Unzufriedenheit bei den Lehrern aller Schulformen, aber nur im kleinen Kreise wird fast ängstlich darüber gesprochen. Außerdem: Ich kenne Lehrer und hohe Schulverwaltungsbeamte, die eine Doppelexistenz führen. Offiziell, im Amt also, identifizieren sie sich mit den unsinnigsten Erlassen und Verfügungen, aber im Gespräch unter vier Augen zögern sie nicht, das auch von ihnen offiziell Sanktionierte als puren Unsinn zu qualifizieren. Wie, wann und wo lernt man eigentlich, mit dieser Schizophrenie umzugehen bzw. zu leben, ohne daran zu zerbrechen? Ich werde diese überaus wichtige Frage gleich beantworten.
3. Über das Schlachten der Robbenbabys und den gestörten Laichzug der Kröten können sich Bundesbürger ereifern, aber wenn jährlich, wie der Deutsche Kinderschutzbund festgestellt hat, etwa 40.000 Kinder von ihren Eltern mißhandelt werden, 400 bis 500 Schüler Selbstmord begehen und fast jedes 6. Kind unter Tabletteneinfluß in die Schule geht, ist kein Aufschrei der Empörung zu hören.
4. Wie über das Gebot der Nächstenliebe schon zahllose Male gepredigt worden ist, so wurden Lehrergenerationen auf ihren pädagogischen Auftrag gegenüber

der Jugend und der Gesellschaft gewissermaßen »vereidigt«. Ist die Regelschule dadurch nur seit 1945 ein wenig kindgemäßer geworden bzw. hat das pädagogische Denken und Handeln der Lehrer »vom Kinde aus« heute eine größere Bedeutung als in den 20er Jahren?

5. Presse und Fernsehen widmen jedem Spenden- und Umweltskandal, jeder Politiker-Affäre, den Tierversuchen und jedem Bombenanschlag viele Zeilen und Sendeminuten. Aber die Lebenssituation der Kinder unserer Zeit in den Wohnungen und Schulen, auf den Straßen und in Krankenhäusern, das sind Themen, die eine völlig untergeordnete Bedeutung haben.

Wie ist dieses folgenreiche Desinteresse am Wohlergehen der Kinder unserer Zeit zu erklären, habe ich mich immer wieder gefragt. Diese Frage bewegt mich deswegen so stark, weil doch jeder erkennen muß, daß nur über das Kind die Gesellschaft erneuert werden kann. Jeder muß auch wissen, daß Kinder neues Sein im Kontinuum des Lebens sind, und je sorgfältiger und pfleglicher wir sie erziehen, je verständnisvoller wir uns ihnen zuwenden und sie mit ihren kindgemäßen Bedürfnissen ernstnehmen, um so größer ist die Chance der Menschheit, sich kulturell weiterzuentwickeln. Aber je un - aufmerksamer wir uns gegenüber dem Kind verhalten, desto größer ist die Gefahr des Rückfalls in Barbarei. Es liegt also allein an uns, denke ich, den Erwachsenen, und hier haben die Lehrer eine besondere Verantwortung gegenüber jedem einzelnen Kind und der Gesellschaft, einen Prozeß des Umdenkens in die Wege zu leiten. Wir haben lernen müssen, daß der rücksichtslose Umgang mit unserer Umwelt die Existenz der Menschheit gefährdet. Ebenso müssen wir lernen, daß die Gesellschaft, in der wir leben, eine für ihren Fortbestand wichtige Funktion dadurch zu erfüllen hat, daß sie sich in verstärktem Maße dem Kinde zuwendet und jede erdenkliche Vorsorge trifft, um einen möglichst ungestörten Ablauf seiner Entwicklung zu gewährleisten. Warum ist es also so unendlich schwer, diesen buchstäblich *not* -wendig gewordenen Prozeß des Umdenkens endlich einzuleiten? Um auf diese Frage eine Antwort zu erhalten, habe ich zwei Grundannahmen formuliert:

1. In der Regel werden Eltern, Lehrer, Schulverwaltungsbeamte und auch Kultusminister für die Kinder nur das sog. Beste wollen. Woran orientieren sie sich aber, wenn sie sagen: Ich will für meine Kinder, die nachwachsende Generation *das Beste*? Die *beste* Schule? Die *beste* Erziehung und die *besten* Lehrer?
2. Wenn das Ergebnis dieser besten Absichten ist, daß die Schule im allgemeinen nichts Erfreuliches ist und ein relativ großer Teil der Schüler nicht gern zur Schule geht, Leistungen verweigert, verhaltensauffällig, aggressiv oder gar krank wird, dann muß eine Diskrepanz zwischen *dem* bestehen, was wir Erwachsenen in bester Absicht wollen, und dem, was Kinder brauchen, wollen und sich wünschen.



Meine Damen und Herren, ich komme damit zur entscheidenden Antwort auf meine Fragen bzw. zum Ergebnis meiner Überlegungen. Ich bin heute überzeugt davon, daß alle von mir hier kurz skizzierten Probleme *Folgen, Auswirkungen* oder *Konsequenzen* eines bestimmten Denkens sind. Dieses Denken beherrscht das Handeln *von uns allen* mehr oder weniger intensiv, weil wir es in Elternhaus und Schule in einem Maße internalisiert haben, daß ein In-Frage-Stellen nur noch wenigen in den Sinn kommt. Weil wir also alle aufgrund unserer eigenen Erziehung irgendwie festgelegt sind, ist es auch durch die Lehreraus- und -fortbildung nur sehr schwer möglich, zu einer Neuorientierung zu kommen.

Die entscheidende Ursache der skizzierten Probleme ist nach meiner Überzeugung darin zu sehen, daß die überwiegende Mehrheit aller Erwachsenen bei den Erziehungsmaßnahmen wie bei der Festlegung von Erziehungszielen auch heute noch sich an einem Glaubenssatz orientiert, der die Bedeutung eines Naturgesetzes zu haben scheint: Er lautet: *Die Lebensalter der Kindheit und Jugendzeit sind Entwicklungsphasen, diese Lebensalter sind Vorstufen des Erwachsenseins.*

Sie werden nun eventuell überrascht sein, weil es auf den ersten Blick abwegig erscheint, die zur Sprache gebrachten Probleme mit diesem Glaubenssatz in einen Ursache-Wirkung-Zusammenhang bringen zu wollen. Ich habe für diese Überraschung großes Verständnis, weil es mir nicht anders ergangen ist. Daher meine Bitte: Bitte nehmen Sie die folgenden Überlegungen besonders kritisch auf und beziehen Sie Ihre Lebensgeschichte in das mit ein, was ich Ihnen nun an Feststellungen und Folgerungen vortrage.

Wer im Lebensalter der Kindheit *nur* eine Entwicklungsphase sieht, der versteht mehr oder weniger bewußt den Menschen als ein Wesen, das ständig auf dem Wege zu einem neuen Werden ist. Das Werden dominiert, das Sein ist relativ bedeutungslos. Und weil der Heranwachsende quasi ständig auf dem Wege ist, bedarf er auf diesem Wege zum wahren Menschsein, das allein im Erwachsenen-Leben gesehen wird, der Erziehung. Das bedeutet: Wenn die Kindheit und Jugendzeit vorrangig oder ausschließlich als die *Lebensalter der Entwicklung* aufgefaßt werden, dann erhalten diese Lebensalter vor allem anderen ihren Sinn dadurch, daß der junge Mensch erzogen werden muß. Aber was heißt »erziehen«? Hier gibt es zwei grundlegende Auffassungen, für die beide der Begriff der *Entwicklung* von zentraler Bedeutung ist.

Nach der einen Auffassung wird Entwicklung im Sinne des intransitiven Verbs »sich entwickeln« als eigene Leistung im Rahmen der eigenen Möglichkeiten und Anlagen gesehen, als Selbstenfaltung, Eigenentwicklung und Vorgang der *Spontanität*. Demnach hat Erziehung die Aufgabe, das Sich-Entwickeln des Kindes durch Angebote möglich zu machen, Wachsen zu ermöglichen und Gefahren sowie negative Einflüsse auszuschalten.

Nach der anderen Auffassung, die besonders weit verbreitet und m. E. die entscheidende Ursache vielfältiger Probleme ist, wird Entwicklung im Sinne des transitiven Verbs »etwas entwickeln« als ein Prozeß aufgefaßt, an dem sowohl die Erzieher, als auch die Umwelt maßgebend beteiligt sind und sein müssen. Erziehung ist nach diesem Verständnis ein Vorgang, bei dem aus einem noch-nicht-fer-tigen, unentwickelten jungen Menschen ein fertiger, vollentwickelter Mensch zu entwickeln, durch *Er-Ziehen* zu »machen« ist.

Beide Auffassungen sind Denkmodelle, mit denen der Versuch gemacht wird, letztlich unabgrenzbare Bedingungen, Wechselwirkungen und Einflüsse, die von Subjekten und Objekten ausgehen, auf ihr Zusammenwirken hin zu untersuchen.

Ich möchte diesen Fragen nach den Bedingungen für Entwicklung und Erziehung jetzt nicht weiter nachgehen, sondern auf *das* Denken zurückkommen, wonach Kindheit vor allem oder ausschließlich als Entwicklungsphase aufgefaßt wird. Dieses oberflächliche Denken ist für die Heranwachsenden folgenreich, denn es führt dazu, daß Erwachsene im Kind vor allem oder sogar ausschließlich den künftigen Erwachsenen sehen. Das führt dann dazu, daß die Erziehungsmaßnahmen in Elternhaus und Schule darauf abzielen, daß aus den jungen Menschen möglichst schnell »vollwertige« Erwachsene werden. So ist das, was *morgen, später* oder *künftig* von Wichtigkeit zu sein scheint oder auch ist, der Maßstab für das, was heute und jetzt in der Kindheit und Jugendzeit in Elternhaus und Schule geschieht.

Für alle diejenigen, die so denken, besteht der Sinn der Kindheit vor allem in einem Hinauf-Ziehen zum *Erwachsensein*, damit in einer *Zielgerichtet-* oder *Zukunftsorientiertheit* sowie *Zweckgemäßheit*, die sich aus diesem Verständnis von Entwicklung ergibt.

Was bedeutet das nun konkret für unser Thema? Nach meiner Auffassung versteht der überwiegende Teil der Erwachsenen unserer Zeit den eigenartigen Sinn des Lebensalters der Kindheit deshalb nicht, weil ihre eigene Erziehung von diesem tradierten Denken der ausschließlichen Zukunftsorientiertheit bestimmt war. Das heißt: Da im allgemeinen der eigenartige Sinn des Lebensalters der Kindheit nicht verstanden wird, orientiert sich das Erziehungshandeln weitgehend immer nur an den Wertmaßstäben der Erwachsenenwelt. Das gilt für das Elternhaus und auch für die Schule, in der – wie so gesagt wird – für das Leben gelernt wird. Damit meint man in der Regel das Morgen, das Zukünftige. Ist nicht aber auch das Heute, das Gegenwärtige überaus bedeutsam für Kinder und Jugendliche? Warum hat sich alles nur an dem Später zu orientieren?

An drei Begriffen möchte ich die Folgen dieses oberflächlichen Denkens, das auch bei der Festschreibung der Aufgabenkataloge für Lehrer wie der Aufgaben

der Schule bisher die maßgebende Rolle gespielt hat, deutlich machen: Es handelt sich um das *Unverständnis*, das zu *Mißverständnissen* führt und oft in *Konflikten* endet. Beginnen wir mit dem Unverständnis, das sich darin zeigt, daß das Kind vom Erwachsenen in seinem Kind-Sein nicht verstanden wird.

Die Anerkennung des Kindes als ein menschliches Wesen, das seinem Alter entsprechende Vorstellungen, Interessen und Hoffnungen hat und folglich anders fühlt, denkt, handelt und urteilt als der Erwachsene, eben kindgemäß fühlt, denkt, handelt und urteilt, diese Einsicht ist unter Eltern und Lehrern noch immer nicht weit verbreitet.

Ist dieses Verständnis für kindgemäßes Fühlen, Handeln und Wollen bei den Erziehern nicht vorhanden, so wird das Erziehungshandeln von einem für das Kind folgenreichen Mißverständnis bestimmt sein. Das heißt: *Der* Erwachsene, der die Eigenart der Daseinsform der Kindheit nicht versteht und anerkennt, der das Kind für einen Mini-Erwachsenen hält, für ein unentwickeltes, vernunftloses und unverständiges, vielleicht sogar primitives Wesen, das der ständigen Korrektur, Anleitung und Fürsorge bedarf, dieser Erwachsene wird sich stets egozentrisch verhalten. Er fühlt sich als der Schöpfer des Kindes, als der immer Überlegene und Stärkere, der stets Anzuerkennende. Mit Strenge und einem dichten Netz von Geboten und Verboten, deren Befolgung mit Lob und Tadel durchgesetzt wird – man nennt das dann Erziehungsmaßnahmen –, ist der Erwachsene ständig mit der Bekehrung des Kindes beschäftigt. All das wurde und wird nach der Devise gerechtfertigt: Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr. Oder: Häkchen krümmt man beizeiten!

Erwachsene, die so denken, behandeln Kinder oft wie Erziehungspatienten, weil sie sich ihnen gegenüber in einer Art von Arzt-Patienten-Verhältnis sehen. Alles das, was vom Verhalten des Erwachsenen abweicht, was der Erwachsene aus Überzeugung und Lebenserfahrung für richtig oder falsch hält, gilt als ein unbedingt zu korrigierender Fehler. Sinnvoll und sinnlos, wichtig und unwichtig, gut und böse der Handlungen des Kindes, werden nach dem beurteilt, was der Erwachsene aus Erfahrung für vertretbar hält. *Er* darf und muß das tun, nein, er *muß* das tun, so glaubt er, weil er es aus Lebenserfahrung »natürlich« immer besser weiß und – das ist das Alibi für fast alles! – nur das *Beste* für das Kind will. Dieses Denken und Handeln führt dazu, daß sich Erwachsene ständig zum alleinigen Maßstab kindlicher Handlungen machen. Dabei wird das Kind mit *seinen* Vorstellungen und legitimen Entwicklungsbedürfnissen, mit seinem kindgemäßen Fühlen und Wollen, bewußt übersehen.

Dieser Anspruch von Erwachsenen, in jedem Fall und jeder Situation zu wissen, was für Heranwachsende richtig und daher zu befolgen ist, muß zu Konflikten führen, die sich für alle Beteiligten in Elternhaus und Schule bis zur Unerträglich-

keit steigern können. Wir müssen endlich akzeptieren, daß das Kind auch anderes will als der Erwachsene und daraus für die Erziehung Konsequenzen ziehen!

Übersehen wir ständig den kindlichen Willen, schlimmer noch: halten wir diesen Willen des Kindes für abwegig, dummi und »kindisch«, dann werden diese durchaus natürlichen Willensgegensätze zwischen Erwachsenen und Heranwachsenden immer wieder zu folgender, geradezu klassischer Situation führen: Der Erwachsene versucht, *seinen* Willen durchzusetzen, denn er will *allein* bestimmen, was aufgrund seiner Überzeugung und Lebenserfahrung und weil er nur das Beste für das Kind will, sinnvoll und vertretbar ist. Das Kind setzt gewissermaßen seinen Willen dagegen, drängt auf Selbständigkeit und Unabhängigkeit. Die Quelle dieses Drängens ist aber nicht der sogenannte »böse Wille«! und dieses Drängen hat z. B. auch nichts damit zu tun, daß Eltern und Lehrer geärgert werden sollen; alles das hat auch nichts mit Halsstarrigkeit und Bockigkeit zu tun. Von feinsten Antrieben geleitet, die im Kind angelegt sind und die damit wesentlich zu ihm gehören, drängt das Kind auf Selbständigkeit, will es eigenen Vorstellungen gemäß handeln, Kräfte entfalten und entwickeln. Und wir müssen dem Kind zugestehen, daß es auch ein Recht hat, seinen Vorstellungen gemäß handeln zu *wollen*. Das heißt nicht, daß wir dem Willen des Heranwachsenden auch immer nachgeben müssen oder können.

Die Willensgegensätze zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen sind also ebenso natürlich wie z. T. unaufhebbar. Versucht der Erwachsene, das zu ignorieren, wird die Überlegenheit immer wieder dazu mißbraucht, den Willen des Kindes zu brechen, so zerbricht man das Kind. In diesem »Zerbrechen« des Kindes liegt die Gefahr für ein ganzes Menschenleben. Wir wissen heute über dieses folgenreiche Zerbrechen sehr viel!

Wer gemäß dem obersten Erziehungsziel dazu erzogen wird, immer bedingungslos zu gehorchen, der wird den Willen des vermeintlich oder tatsächlich Stärkeren bald als den eigenen erleben. So werden aus ursprünglich willensstarken Kindern allmählich willenlose Erwachsene, damit gefügige Befehlsempfänger erzogen, Menschen, die ihr eigenes Wissen, Können und Wollen regelrecht mißachten und sich mit dem, was die jeweils Stärkeren anordnen, nicht nur identifizieren, sondern das sogar für eigene Entscheidungen halten. Wozu das im *Extremfall* führen kann, das hat der Auschwitzkommandant Höss beschrieben: »Ganz besonders wurde ich immer wieder darauf hingewiesen, daß ich Wünsche und Anordnungen der Eltern, Lehrer, Pfarrer usw., ja aller Erwachsenen bis zum Dienstpersonal unverzüglich durchzuführen bzw. zu befolgen hätte und mich durch nichts davon abhalten lassen dürfte. Was diese sagten, sei immer richtig. Diese Erziehungsgrundsätze sind mir in Fleisch und Blut übergegangen.« Höss und auch beängstigend viele seiner Helfershelfer haben bekanntlich nach dem

Krieg zu keinem Zeitpunkt eingesehen, daß sie für die gehorsame Befolgung von Befehlen zur Verantwortung gezogen werden sollten bzw. können.

Erst seit kurzer Zeit wissen wir aus Untersuchungen, wie Kinder unter dem Unverständnis, mit dem man ihnen begegnet, leiden können. Aber seit langer Zeit wissen wir, wohin das führt, wenn die lebendigen Kräfte des Kindes mit Mitteln wie Demütigung, Liebesentzug, Listanwendung, Lügen, Spott und Gewalt unterdrückt werden. Bei vielen Erziehungspraktiken, die nichts anderes als folgenreiche Dressur bedeuten, kommen im Kind Gefühle der Scham, Hilflosigkeit und Angst auf, die aber dann schnell vergessen sein können, wenn es selbst ein eigenes Opfer gefunden hat. Pädagogik, Psychiatrie und Kriminologie haben bewiesen, daß dann, wenn wegen der ständigen Mißachtung des kindlichen Fühlens und Wollens Konflikte ausbrechen, weil sich das Kind zur Wehr setzt, wenn also endlich das »Böse erzeugt« worden ist, nun fast jedes Mittel gerechtfertigt ist, dieses »Böse« im Opfer auszumerzen. Wenn aber das Kind schon früh lernen muß, bestimmte Erziehungsmaßnahmen zu ertragen, damit das »Böse« im Übeltäter ausgemerzt wird, wenn es lernen muß, Strafen als wichtige Hilfen zur Menschwerdung aufzufassen, dann wird es allmählich auch verstehen und schließlich sogar gutheißen, wenn etwa gesagt wird: Alles das ist gut, was hart macht! Aber was bedeutet das wirklich?

Wer als Kind lernen mußte, derartige Erziehungsmaßnahmen als *etwas Normales* und für die menschliche Entwicklung Notwendiges hinzunehmen, und wer das alles noch in Ordnung findet, weil er glaubt, schadlos diese Erziehung überstanden zu haben, der wird als Erwachsener auch andere so erziehen, Gehorsam erzwingen und Strafen dadurch zu entgehen versuchen, daß er das tut, was Vorgesetzte von ihm verlangen.

In diesem Zusammenhang sehe ich eine überaus große Gefahr für alle diejenigen, die später in die Hände der so Erzogenen kommen. Viele glauben, daß sie diese sogenannten Erziehungsmaßnahmen, die sie als Kinder traurig, verdrossen und mutlos gemacht haben, »irgendwie« bewältigt haben. Mehr noch: Sie rechtfertigen oft sogar im nachhinein das, was ihnen ursprünglich körperlichen und seelischen Schmerz bereitet hat. Und indem sie das rechtfertigen, glauben sie, diese Erziehungsmaßnahmen *generell* bei Kindern anwenden zu dürfen. Sie werden sich auch bedingungslos ein- und unterordnen, Anweisungen ausführen und eigene Gewissenskonflikte zurückstellen, wenn sie nur gelernt haben, stets dem zu gehorchen, der vermeintlich oder tatsächlich der Stärkere ist. Ein Zusammenhang, über den sich vor allem Erzieher intensivst Gedanken machen müssen, denn in uns allen lebt das Kind weiter, das wir waren. Dostojewski und Nietzsche, Schleiermacher und Aitmatow haben im Hinblick auf diese Zusammenhänge Erwachsen-Sein mit Schuldig-Sein gleichgesetzt.

Ein Letztes dazu: Von eminent politischer Bedeutung ist, daß viele von denen, die diese Erziehungsmaßnahmen zu akzeptieren gelernt haben und schließlich sogar gutheißen, unter keinem Herrschaftssystem leiden werden. Gefühl- und nicht selten auch gewissenlos, wird vermutlich jede Gewaltanwendung dann für gerechtfertigt gehalten werden, wenn sie nur »von oben« angeordnet wurde. Diese Mechanismen kennen totalitäre Systeme sehr genau. Sie wissen, wie funktionierende Untertanen erzogen werden können! Ein Beispiel dafür ist Hitler, der exakt bei diesem Denken angesetzt hat und folgendes Programm formulierte: »Meine Pädagogik ist hart. Das Schwache muß weggehämmert werden. In meinen Ordensburgen wird eine Jugend heranwachsen, vor der sich die Welt erschrecken wird. Eine gewalttätige, herrische, unerschrockene, grausame Jugend will ich. Jugend muß das alles sein. Schmerzen muß sie ertragen, es darf nichts Schwaches und Zärtliches an ihr sein.« Niemand kann sagen, ob und inwieweit dieses Denken heute noch nachwirkt. Aber eins wissen wir: Die Überzeugungen und Intentionen der erwähnten großen Pädagogen wurden von den Nationalsozialisten und auch heute im sog. Ostblock mit allen Mitteln bekämpft und diffamiert. Sie wurden und werden als weltfremde Träumer, blinde Idealisten und wirklichkeitsferne Abweichler verhöhnt, die die Zeichen der Zeit nicht erkannt haben. Der polnische Arzt und Pädagoge Korczak mußte sein Eintreten für eine am Kind orientierte Erziehung mit dem Leben bezahlen. All das gibt es in der Bundesrepublik so nicht. Aber fair wird auch mit denen nicht umgegangen, die zu einem Umdenken aufrufen und die innere Schulsituation kritisieren.

Meine Damen und Herren, wir müssen uns darüber klar sein, daß auch unsere Geschichte entscheidend dazu beigetragen hat, wenn es immer noch *zu* viele Menschen in allen für die Schule wichtigen Positionen und außerhalb der Schule gibt, die über die Bedeutung der Erziehung im *allgemeinen* und über ihre eigene Erziehung *im besonderen*, zu wenig nachgedacht haben. Sie glauben auf Grund ihrer subjektiven Erfahrungen, daß Erziehung viel mit Intuition und relativ wenig mit Wissen, Können und Wollen zu tun hat, daß jeder *irgendwie* erziehen kann, weil jeder *irgendwie* erzogen worden ist. Und weil noch *zu* viele so denken, insbesondere Lehrer in ihrer Ausbildung zu wenig über das Subjektive hinaus dazu lernen konnten, deswegen fehlt es allgemein an Lehrerpersönlichkeiten, die sich an pädagogischen Überzeugungen orientieren. Dieses selbst- und fremdverschuldete Defizit macht es verständlich, daß nur relativ wenige mit Zivilcourage gegen pädagogisch Sinnloses und Unverantwortliches Front machen. Aus diesem Grunde haben auch die jungen Menschen in und außerhalb der Schulen keine von allen ernst genommene Lobby; aus diesem Grunde wehren sich beamtete Lehrer *nicht* gegen die entmündigende Gängelung und fristen in der Lehrerbildung die Fächer Pädagogik, Philosophie und Psychologie weiterhin ein Mauerblümchen-Dasein. Und schließlich sehe ich in diesen Zusammenhängen auch die Ursache dafür, daß

es immer noch zu viele Pädagogen in den Kultusministerien, den Mittelbehörden, Schulämtern und Schulen gibt, die zwar sehr genau die massiven Probleme der Schule kennen, aber aus völlig falsch verstandener Loyalität in einem versammelten Schweigen verharren. Diese Beredsamkeit des Schweigens sollte alle Verantwortlichen nachdenklich machen. Ich habe gelegentlich den Eindruck gewonnen, daß ein großer Teil der Lehrkräfte die Verpflichtung zu einer *kritischen* Loyalität bisher aus Angst vor Vorgesetzten und Bequemlichkeit nicht angenommen hat; sie opfern die Selbstachtung in der Hoffnung, durch gehorsames Funktionieren Fremdachtung »von oben« zu gewinnen. Dabei übersehen sie aber, daß die Teilnahme an der Verschwörung des Verschweigens kein Ausweg aus dem persönlichen oder sogar allgemeinen Dilemma ist, sondern ein Irrweg an dessen Ende – gerade bei den gewissenhaften Pädagogen – die Resignation stehen kann. Die Folge ist, daß man mißmutig und verdrossen, freud- und lustlos – d. h. ohne die buchstäblich Berge versetzende Kraft der *Be-geist-erung* – das vorgeschriebene Pensum *durchnimmt*, erst kurz vor Unterrichtsbeginn die Schule betritt und möglichst kurz vor dem letzten Stundengang wieder in die Privatsphäre flüchtet. Konferenzen, in denen stundenlang über Verwaltungsmaßnahmen diskutiert wird, werden für die Engagierten auch deswegen zur Qual, weil man auf die wirklich drängenden pädagogischen Fragen keine Antwort erhält, man fühlt sich als Einzelkämpfer, weil es die überindividuelle Verantwortung (Kafka) in einem Kollegium *füreinander* und für die Schüler und Eltern der bestimmten Schule nur selten gibt.

Meine Damen und Herren, ich kann nicht ausschließen, daß ich mit meinen Ausführungen Ihre Erwartungen im Hinblick auf die Themenstellung nicht erfüllt habe. Falls das so ist, bitte ich Sie noch einmal um Nachsicht, aber ich habe es aus den genannten Gründen für sinnlos gehalten, unverbindliche Auftrags- und Tugendkataloge für Lehrer vorzutragen. All' das, was von außen an uns herangetragen wird, trifft immer auf das bereits Vorhandene, Gewachsene, Festgefügte und irgendwie Gesicherte. Erst wenn wir bereit sind, uns zu öffnen, uns betreffen bzw. uns einzulassen, ist das so dringend notwendige Metanoeite (= das Umdenken) möglich. Die alles entscheidenden Fragen, die jeder einzelne hinsichtlich der Antworten auch in der Auseinandersetzung mit Kollegen, Schülern und Eltern sich immer wieder neu stellen muß, lauten:

1. Welches Selbstverständnis habe ich von meinem Beruf als Lehrer, dem schönsten, aber auch schwierigsten Beruf, den es gibt? Bin ich bereit, eine Ethik pädagogischen Handelns auf der Grundlage von Verantwortung für die mir anvertrauten Schüler zum Maßstab meines Handelns zu machen?
2. Was verstehe ich auf der Grundlage meiner eigenen Erziehung und dem, was ich dazugelernt habe und täglich erlebe, unter Erziehung?

3. Sehe ich mich gegenüber Kindern und Jugendlichen, die zunächst Mit-Menschen und in zweiter Linie erst Schüler sind, in einer Subjekt-Subjekt-Beziehung, oder eher in einer Subjekt-Objekt-Beziehung, die indirekt immer wieder dazu führt, das stets einmalige So-Sein des bestimmten Schülers zu übersehen?
4. Wer oder was läßt mich Konflikten immer wieder bewußt ausweichen und spezifische Probleme ignorieren, wenn es darum geht, für pädagogische Überzeugungen einzutreten? Ist es Schwäche und damit mangelnde Zivilcourage, die Angst vor Sanktionen oder das Gefühl, doch nichts ändern zu können?

Wer als Lehrer – und das ist die wichtigste Aufgabe! – durch intensives Arbeiten an sich selbst und in der ständigen Auseinandersetzung mit dem Du und der Welt auf diese Fragen umfassend begründete Antworten geben kann, dem braucht niemand etwas über seine Aufgaben in der Schule aus pädagogischer Sicht quasi *vorzusagen*. Wer sich auf diesen unverzichtbaren Prozeß der Selbstbildung einläßt, der wird zwar niemals fertig werden, aber er wird auch tapferer und mutiger sein, wenn es immer wieder einmal heißt: Vorwärts! Von Fall zu Fall!

Ein Letztes: Die Selbstbildung des Lehrers, das ist gewissermaßen die subjektive Dimension des Prozesses der Erneuerung. Die objektive Dimension ist die der *pädagogischen Freiheit des Lehrers, und zwar um seiner selbst und der nachwachsenden Generation willen*, die diesen demokratischen Staat mit Kopf, Herz und Hand weiterentwickeln und vervollkommen soll. Selbstverständlich kenne ich die Bedenken, die im Hinblick auf die pädagogische Freiheit des Lehrers geäußert werden. Aber ich habe es leicht, diesen Bedenken zu begegnen, denn das, was Willi Geiger dazu gesagt und geschrieben hat, ist unwiderlegbar. Lassen Sie mich daher mit einem Zitat schließen.

»Pädagogische Freiheit kann mißbraucht werden. Gewiß! Aber seit wann ist die Gefahr des Mißbrauchs ein Argument gegen die Freiheit? Wer Freiheit will, muß damit leben, daß sie auch mißbraucht wird. Das ist der Preis der Freiheit, sobald der Mensch bei all' seiner Unvollkommenheit erfahren und gelernt hat, wie lebensnotwendig Freiheit für ihn und die Gesellschaft ist. Freiheit fordern und für Freiheit eintreten, bedeutet Vertrauen setzen in die Vernunft, in das Verantwortungsbewußtsein, in das Pflichtgefühl des freien Menschen. Auch die pädagogische Freiheit des Lehrers muß nach dieser Perspektive beurteilt werden. Das Mittel, der Gefahr des Mißbrauchs zu entgehen, kann nicht sein, die pädagogische Freiheit der Schwindsucht auszusetzen, sondern Lehrer heranzubilden, die mit ihrer pädagogischen Freiheit verantwortungsvoll und gewissenhaft umzugehen verstehen. Mit dem dann noch verbleibenden, unvermeidbaren Rest von Mißbrauch dieser Freiheit müssen wir leben. Wir ertragen es ja auch, andere größere und gefährlichere Mißstände hinzunehmen, die eine freie Gesellschaft nur verhindern könnte, wenn sie auf das Prinzip Freiheitlichkeit verzichten würde.«

Das schrieb Willi Geiger, Richter am Bundesverfassungsgericht, in einem Aufsatz mit dem Thema »Zur pädagogischen Freiheit des Lehrers« (1981).



# Leistung, Leistungskontrolle und Berechtigungswesen

Christoph Lindenberg

In der gegenwärtig sich ständig verändernden Umwelt, die Jahr für Jahr neue Aufgaben stellt, neue Probleme aufwirft, kann eine Gesellschaft, kann ein Volk nur existieren, wenn es auf die Herausforderungen der Zeit; auf die Probleme des eigenen Lebens mit produktiven, innovativen Leistungen antwortet.

Das gilt ganz besonders für unsere Gegenwart und für die nächste Zukunft.

*Wir stehen vor riesigen sozialen, ökologischen, ökonomischen, medizinischen und nicht zuletzt vor großen politischen Aufgaben, die ein hohes Maß an schöpferischen Initiativen, phantasievollen Neuerungen, die neue Strategeme, neue Orientierungen kurz zusammengefaßt »Neue Leistungen« erforderlich, im buchstäblichen Sinne des Wortes not-wendig-machen.*

Ich halte es für grundsätzlich falsch, daß die Probleme und Fragen, die uns heute bewegen, in Zukunft leichter werden; wenn man glaubt, daß die einzigen Probleme in Zukunft darin bestehen, daß wir ein Mehr an Freizeit zu bewältigen und ein Mehr an Gütern zu verteilen und zu konsumieren hätten.

Ebenso halte ich es für einen verhängnisvollen Irrtum, wenn man meint und wähnt, die Probleme würden sich irgendwie von alleine lösen.

Das Fortwursteln hat schon manchen Staat in den Niedergang, ja in den Untergang geführt.

Das Gegenbild des Prinzips des Fortwurstelns kann man in der Geschichte, z. B. im Mittelalter erkennen. So lange die Christenheit durch ständige Reformbestrebungen der verschiedensten Reformorden – von den Cluniazensern, Zisterziensern über die Franziskaner bis zu den Dominikanern sich in jedem Jahrhundert erneuerte, so lange war die Christenheit lebendig. Doch als dann im 14. und 15. Jahrhundert solche Erneuerungsbestrebungen nicht mehr mächtig das Bestehende den neuen Verhältnissen entsprechend gestalteten, zerbrach die Christenheit in der großen Glaubensspaltung.

Die Aufgabe, vor der deshalb heute die Schule und die Gesellschaft steht, heißt:

Künftige Leistungen zu ermöglichen, Leistungen zu fördern und zu wecken,

Leistungsbereitschaft durch Nachfrage nach Leistungen zu beantworten.

Und es zeigt sich bereits durch neueste Erhebungen, daß die dümmliche Verkettung von Leistung, die in den 70er Jahren Hochkonjunktur hatte, heute nur noch wenig Echo findet, daß namentlich auch in Jugendlichen viel Leistungsbereitschaft vorhanden ist – wenn sinnvolle Perspektiven eröffnet werden können.

Es zeigt sich, daß viele Jugendliche, bedingt auch durch die abschreckende Situation der Jugendarbeitslosigkeit, begriffen haben, daß Beruf und Arbeit eine Lebensperspektive des Glücks sind.

Eine Grundvoraussetzung zur Erhaltung einer generellen Geneigtheit zur Leistung innerhalb einer Gesamtgesellschaft – also ein leistungsfreundliches Klima – besteht in einer positiven Zukunfterwartung, in der Auffassung: man kann etwas tun, es lohnt sich, etwas zu tun. Ich bitte, diesen Satz »Es lohnt sich, etwas zu tun« nicht mit dem sehr viel flacheren Satz zu verwechseln: »Leistung muß sich wieder lohnen« – nämlich finanziell. Davon ist hier nicht die Rede.

Die Zukunftsperspektive die erforderlich ist, um Leistungen anzuregen, zu Leistungen zu ermuntern, bedeutet: in politischer Hinsicht Frieden; das heißt praktisch: Abrüstung; und in gesellschaftlicher Hinsicht ist von einer Gesellschaft die Rede, die für Neues offen ist, die immer bereit sein muß, ihre Verhärtungen und Verkrustungen zu überwinden.

Es gilt hier das bekannte Gesetz, daß eine Gesellschaft so wenig Verwaltung und Gesetzgebung wie nötig und soviel Offenheit wie irgend möglich braucht.

\* \* \*

Wenden wir uns nun der Pflege der Motivation durch die Schule zu.

Der Psychologe unterscheidet zwei Arten der Motivation:

1. Motivation durch Mittel, die im Verhältnis zur Leistung äußerlich sind – also extrinsisch. – Lohn, Strafe, Druck in verschiedenen Formen sind extrinsische Mittel. Die Tafel Schokolade, die man jemanden für eine Leistung übergibt, hat keinen inhaltlichen Bezug zu dem Wesen, zu der Anstrengung, zu der Technik, die für eine Leistung erforderlich ist. Lohn kann als Anerkennung, als Lob, als Beachtung, aber auch als Geld erscheinen. Lohn kann Sieg in einem Wettkampf sein, Lohn kann als kleines Geschenk auftreten.

Die »andere Seite« dieser extrinsischen Motivation kommt durch die Strafe oder durch Furcht vor Strafe zustande. Strafe tritt auf als Tadel, als Nichtbeachtung, als Mißachtung, sie kann sogar als Ausschluß aus einer Gruppe auftreten. Die früheren Formen der Prügelstrafe sind subtileren Forem gewichen. – Ich möchte in diesem Zusammenhang hier nicht gleich auf den bekannten Zensurenesel eindreschen. Aber die Strafe hat sehr, sehr viele subtile Formen, die von der Ironie und Lächerlichkeit ihren Ausgang nehmen und zu schärfsten Druckmitteln führen.

In jedem Falle sind Lohn und Strafe keine direkten Mittel, die dem Betroffenen helfen, seine Leistungen zu bessern und zu fördern. Sie zeigen keine Wege auf, wie man es in diesem Falle machen soll, wie man seine Leistung steigern kann. Natürlich können Verlockung, Strafe, Lohn wie eine Reizung wirken. Sie können den Ehrgeiz in Gang setzen. Aber Ehrgeiz selber, Gewinnstreben allein ist niemals ein pädagogischer Produktivfaktor, sondern bestenfalls ein kleiner Zünder. Dennoch wird man auch in pädagogischen Zusammenhängen die Belohnung durch Anerkennung als ein pädagogisches Mittel, die Belohnung durch Zuwendung nicht verweigern.

Mit der Strafe muß man freilich sehr behutsam umgehen: denn die Gefahr der Strafe ist, daß sie zur Einschüchterung führt, daß sich Furcht vor Mißerfolgen einstellt. Daß die Strafe das Gegenteil dessen bewirkt, was sie bewirken will: Furcht kann entmutigen, lähmen und träge machen.

Und doch ist auch ein gerechter Tadel, ein offenes Wort nicht etwas, was von vorneherein aus Gründen einer falsch verstandenen Humanität aus der Schule zu verbannen wäre.

2. *Die eigentliche Form der Motivation, die erst Leistung ermöglicht, ist das Interesse an einer Sache, das Interesse an einer Aufgabe, ist das Interesse an einem sachlichen Ziel.* Wirkliche Motivation hat immer die Form der Identifikation. Das heißt, die Form des Sich-heréinversetzens, Sich-voraus-entwerfens in eine Aufgabe, die zu leisten ist. Man kann getrost behaupten, daß die überwiegende Mehrzahl der großen Leistungen, Erfindungen, sozialen Innovationen, durch eine sich mit einer Leistung identifizierende Motivation hervorgebracht wurde. Man denke in diesem Zusammenhang an die Erfinder, die einer Idee nachhängen. Manchmal scheitern sie, manchmal sind die Ideen närrisch, aber die Faszination von einer Sache ist genau das, was im gesellschaftlichen Leben große Innovationen hervorgebracht hat, oft genug gegen gewaltige Widerstände.

Aber auch im alltäglichen Leben sind es die sachlichen, die intrinsischen Motivationen, die Liebe zur Sache, die Identifikation mit etwas, die wirkliche Leistungen vollbringen. Die wichtigsten Leistungen in der Gesellschaft geschehen noch immer durch die Mütter: Die Mütter handeln aus Liebe zur Sache. Wenn sich Leistung wieder lohnen würde – im Verständnis jener Menschen, die dieses dumme Wort in die Welt gesetzt haben – dann müßten heute die Mütter die bestbezahlten Menschen im Staate sein. Ich meine das, weil man es wirklich sehen kann, daß dieser 12-14 Stunden-»Job«, der manchmal über 20 Jahre dauert, wesentlich aufreibender ist, als die Leistungen, die irgendein Industriearbeiter oder Manager erbringt.

Insofern ist die Identifikation mit einer Sache in der Erziehung, im Beruf, überall, wo Berufsehre eine Rolle spielt, ist es bei jeder wichtigen Entwicklung die intrinsische Motivation, der produktive Faktor, der etwas in der Welt hervorbringt.

Die Frage, die sich hier stellt heißt: Wie wird diese Motivation gepflegt, wie wird sie veranlagt?

Dieser Motivation liegt ganz allgemein ein positives Weltverhältnis des Menschen zugrunde. Es wird wesentlich bestimmt durch frühe Erfahrungen. Durch die Erfahrung: Ich gehöre zur Welt, ich werde geliebt, ich darf und kann etwas machen, sagen, fragen. Es gibt für mich Tätigkeits- und Spielräume, es gibt Antworten, es gibt etwas zu wissen, etwas zu entdecken.

Vor allem ist es die Erfahrung: Es gibt Menschen, die für mich da sind – es gibt einen Menschen, der für mich da ist. Dieser frühkindliche Bereich insgesamt, auf dem alle Leistungen des späteren Lebens aufbauen und der das unersetzliche Fundament künftiger Leistungen ist, liegt im Elternhaus.

Die Pflicht dessen, der Leistung will, heißt heute pädagogische Aufklärung, Information, Erkenntnisverbreitung, in den Kreisen der Eltern. Man muß zeigen, wie durch Liebe, durch Zuwendung, durch Verständnis – freilich nicht durch Weichheit und ständige Nachgiebigkeit – sondern auch durch Aufgabenstellung und durch Antworten und Hereinführen in die Welt diese Grundlage der Motivation im Menschen veranlagt werden kann.

In der Schule, dem nächsten Lebensbereich, geht es dann um die Weckung eines tieferen Interesses. Ich betone das, weil ich deutlich machen will, was mit dem Worte tieferes Interesse gemeint ist.

Es hat sich in die Pädagogik zu sehr eine Pädagogik der Banalität, des Anknüpfens an das allzu Alltägliche, schon längst Bekannte eingeschlichen, man rückt die sogenannte Realität in den Vordergrund, sodaß die Schüler eigentlich den Eindruck haben: Die Welt ist banal.

Der Unterricht muß in jeder Stunde den Schüler zum Staunen, zum Wundern vor den tieferen Geheimnissen der Welt führen.

Staunen, Interesse und Ehrfurcht – menschliche Teilnahme, die Miterleben der Geheimnisse der Welt ermöglicht, sind dauernde Motivationen im affektiven Bereich des Menschen.

Ein Unterricht, der künftige Leistungen vorbereiten soll, muß natürlich auch dem Schüler die Kulturtechniken beibringen, soweit er aber inhaltlich in die Welt hereinführt, darf er nicht einfach nur informieren oder mit Fakten lieblos

konfrontieren, er muß das kindliche und jugendliche – sit venia verbo – 'Gemüt' zu einem Streben nach Einsicht, zu einer Liebe zur Welt, zur Lust an Taten anregen.

Eine zentrale Aufgabe kommt in diesem Bereich dem Unterricht vor, während und nach der Pubertät zu. Der jugendliche befindet sich hier in einer kritischen, höchst sensiblen Entwicklungsphase, in diesem Alter entwirft er seine – in der Regel das Leben bestimmende – Weltorientierung, er entwirft seinen eigentlichen Lebensplan. Es fallen die Berufsentscheidungen.

In dieser kritischen und hochsensiblen Phase also trägt der junge Mensch ganz bestimmte latente Fragen in sich.

Und diese latenten Fragen zielen nicht auf das sofort von der Wissenschaft zu Beantwortende (oder auch nicht zu Beantwortende). Er erwartet nicht in erster Linie wissenschaftliche Propädeutik, das heißt Einführung in die Interpretation historischer Quellen oder von Gedichten. Ihn interessiert das Inhaltliche, was in einem Gedicht zum Ausdruck kommt und nicht die richtige Technik, es zu deuten. Er will mit den Dingen leben und sie noch nicht verwissenschaftlichen. Er will Ansätze kennenlernen, wie er die Ideale, die ihn bewegen, verwirklichen kann. Er sucht Lebensperspektiven, er fragt nach dem Sinn seines Daseins, nach dem Sinn des Handelns.

Er sucht überall in der Welt etwas mehr, als die Wissenschaft geben kann: er sucht Sinnvolles und Menschliches. Er will wissen, wie man für eine gesunde Umwelt, wie man für Frieden und soziale Gerechtigkeit wirken kann. Schließlich sucht er eine Art jugendlicher Philosophie, die mit wissenschaftlicher Philosophie wenig gemein hat – ihm aber die Frage beantwortet, wie kann ich mich, wie will ich mich in die Welt hineinstellen.

Der Unterricht muß – wenn er sich nicht vor den latenten Fragen drücken will, auf diese Disposition des Jugendlichen eingehen. Denn hier an dieser Stelle entscheidet es sich, ob der Jugendliche mit 16, 17 Jahren dann in einem tieferen Sinne resigniert und den ganzen Kosmos sozusagen für jenes Etwas hält, in dem riesige Gasöfen langsam im Universum kreisend verglühen, in dem die Erde nur ein kleines Staubkorn ist – und der Mensch ein submikroskopischer Schimmel. – Da entscheidet es sich, wie der Mensch seine eigene Haltung im sozialen Leben, in der Welt definiert. Wir dürfen den Schüler, der zu Handlungsperspektiven geführt werden soll nicht zur Resignation zwingen. Wir wollen dauernde Interessen, die z. B. zu einem Beruf führen, in ihm wecken.

Es ist aber auch ein Mißverständnis, wenn man meint, die Hochschulen erwarteten bereits von einem Schulabgänger »den jung-perfekten Chemiker«. Wenn Sie einen Mathematikprofessor, einen Chemieprofessor fragen, dann

wird er sagen: Die Mathematik, die Chemie, die bringen wir dem jungen Studenten schon bei, wir erwarten einen interessierten, wachen und motivierten Menschen, der von Fragen bewegt wird.

Eine weitere Problematik in diesem Alter ist der sogenannte verborgene Lehrplan, »the hidden Curriculum« – der Schüler »lernt halbbewußt, ob es sich lohnt, ehrlich zu sein; ob es sich lohnt, sich sozial zu engagieren; ob es sich lohnt, aufrichtig zu sein, Fragen zu stellen. Oder, ob man dem Lehrer nach dem Munde reden muß. Er lernt, welche Fragen man stellen darf, er lernt, was man für Wesentlich hält; er lernt, wie man sich für eine Arbeit vorbereitet; er »lernt« notfalls sich zu verstellen und zu betrügen; er lernt soziales und unsoziales Verhalten.

Alles das wirkt sich später auf die Leistungsformen, in seiner Leistungsbereitschaft für die Gesellschaft aus.

Erlauben Sie ein persönliches Wort:

Ich hatte das große Glück, selbst in der Nazi-Zeit in einer Schule groß geworden zu sein, wo das Klima von vornherein so war, daß wir alle Fragen, die wir hatten – und wir hatten abstruse Fragen – den Lehrern stellen konnten. Wir erlebten, daß wir mit unseren Fragen ernstgenommen wurden. Wir konnten mit unseren Lehrern alles besprechen, es herrschte ein Klima des Vertrauens. Das wirkte in meine Studentenzeit hinein:

Ich habe mich nie gescheut, meine Auffassung, die oft den Auffassungen meiner akademischen Lehrer entgegengesetzt war, vorzutragen. Ich habe festgestellt, daß die akademischen Lehrer daran Spaß hatten, daß sie einen Partner hatten. Und ich habe zu gleicher Zeit bemerkt, wie jene Produkte einer anderen Pädagogik das Seminar durch Schweigen befruchteten. Als ich eines Tages mit einem von mir hochgeschätzten Professor an einem riesigen Göttinger Fischgeschäft vorbeiging, da schaute er auf die dort vorhandenen Fische, die immer das Maul auf und zu machten und sagte: So komme ich mir vor, wenn ich im Seminar sitze – schweigendes Mundöffnen.

Das Klima der Schule, das soziale Klima, in dem es etwas zu tun und zu fragen gibt, ist bestimmend für künftige Leistungen, für Einsatzbereitschaft, für den späteren Mut, sich zu zeigen und sich nicht anzupassen.

*Anpassung ist eine der schlimmsten Formen der Leistungsverhinderung.*

Die Anpassung führt immer zum Fortwursteln, führt zum traditionellen Verhalten, führt dazu, daß man niemals rechtzeitig Probleme erkennt und nie Neues ergreifen kann; daß man niemals zu neuen Leistungen kommt.

Es kommt also insgesamt darauf an, in der Schule, durch geeignete pädagogische Maßnahmen – wie ich sie angedeutet habe – ein Klima zu schaffen, in dem in Unterricht und Schulorganisation von früh an Lust auf Leistung gepflegt wird.

## II. Leistungskontrolle

Mit dem Begriff der Leistungskontrolle verbindet sich im allgemeinen Bewußtsein vor allen Dingen die Frage der Zensuren. In der Praxis werden Leistungen durch Zensuren kontrolliert. So sind für Schüler und Eltern die Begriffe Schule, Zensur und Zeugnis zu einer Einheit verbunden, und man stellt sich Leistungen als Zensuren vor.

Sogar in den Waldorfschulen erleben wir es, daß dieses Bild von Schule soweit internalisiert ist, daß auch Waldorfschüler fragen, was habe ich da für eine Note? Dieses sozial vermittelte Bild von Schule scheint eine Form angenommen zu haben, in der die Zensur, das Zeugnis, wie ein gottgewolltes Element in der Schule auftritt.

Es ist hier nicht der Ort lang und breit die wissenschaftliche Kritik an den Zensuren ausführlich zu referieren. Es genügt, darauf hinzuweisen, daß die Fragwürdigkeit der Zensuren in vieler Hinsicht nachgewiesen worden ist. (Aus einer Fülle von Literatur, von Becker über Ingenkamp bis Zeiher sei hier nur auf eine aktuelle Veröffentlichung dazu hingewiesen: Zensuren – Lüge, Notwendigkeit, Alternativen, Becker/Hentig, Klett-Cotta '83.)

Kurz sollen nur folgende Kritikpunkte angemerkt werden:

1. Vergleichsuntersuchungen haben gezeigt, daß Lehrer Leistungen sehr verschieden bewerten, daß Lehrer den Leistungsstand einer Klasse höchst unterschiedlich einschätzen. In einer jüngeren Untersuchung – es ist mal wieder eine Paralleluntersuchung von hundert Klassen gemacht worden – hat man die Durchschnittszensur, die die Lehrer erteilt haben, errechnet und wenn man die Klassen in der Reihenfolge ihrer Durchschnittszensur untereinanderreichte, und mit einem relativ vernünftigen Test diese Leistungen kontrollierte, zeigte sich, daß die an 56. Stelle stehende Klasse in Wirklichkeit die beste war.

So unzuverlässig sind im »inter-klassialen« Vergleich – wenn Sie dieses schöne Wort erlauben – Leistungsbeurteilungen.

2. Bei Leistungsmessungen erhalten zählbare Fehler und reproduzierbares Wissen ein allzu großes Gewicht. D. h. auswendig gelernte Kenntnisse, auswendig gelernte und lang geübte Verfahren rangieren vor schwer meßbaren Faktoren einer dynamischen und individuellen Art, etwa in der Mathematik, im Vor-

gehen, wenn der Schüler einen neuen Lösungsweg einschlägt, der noch nie geübt wurde. Sollte der Schüler dabei einen Rechenfehler machen, dann steht man in der Zensurenggebung vor unlösbaren Problemen. Eventuell muß die mathematisch produktive Leistung schlechter beurteilt werden als die schiere Reproduktion von etwas Eingepauktem.

3. Ein dritter Kritikpunkt, den ich nicht weiter auszuführen brauche, der aber von den Ärzten im Zusammenhang der Schulgesundheit zu behandeln wäre, ist: Zensuren werden in der Schulpraxis als härtestes Druckmittel gebraucht und mißbraucht.
4. Schüler werden von unterschiedlich guten Lehrern unterrichtet. Ein ganz entscheidender Faktor. Ich erinnere mich noch an den alten Direktor des Keppler Gymnasiums in Tübingen. Schweizer, der fast jeden Schüler in Mathematik durch sein pädagogisches Talent zu sehr guten, guten und befriedigenden Leistungen brachte. Bei dem gab es keine Fünfen, er führte auch mäßige Schüler zu guten Leistungen. Umgekehrt können schlechte Lehrer begabte Schüler behindern. Deshalb kann man die schulischen Leistungen nicht für die Prognosen künftiger Leistungsmöglichkeiten verwenden.
5. Zensuren täuschen eine Scheinobjektivität vor.

Die Bildungsbürokratie, die vom Gesichtspunkt des verwaltungstechnisch Machbaren ausgeht, hat auch im Hinblick auf juristische Probleme in den letzten Jahren ungemaine Anstrengungen unternommen, um zu verfeinerten Leistungsmessungsmethoden zu gelangen: sie hat neue Skalierungen eingeführt, genauere Beurteilungskriterien aufgestellt etc.

Man ruft in den Oberschulämtern immer wieder die Fachberater zusammen, um die Kriterien der Zensurenggebung für jede Schule im Detail genauer festzulegen. – Hier in Baden-Württemberg werden, nachdem die ersten Abitursarbeiten eingegangen sind, die typischen Fehler mit ihren genauen Bewertungen festgelegt. Damit kann jeder Zweitkorrektor genau wissen, wie Fehler zu bewerten sind. Man hat also das Menschenmögliche getan, um eine sogenannte Gerechtigkeit (Vergleichbarkeit) herzustellen und für eine Vereinheitlichung der Aufgabenstellung und Bewertung zu sorgen.

Man hat darüberhinaus die Aufsicht über Lehrer intensiviert.

Trotz alledem bleibt eben das Falsche – oder um mit Helmut Becker zu sprechen – die Lüge der Zensur bestehen, weil eben nur ein ganz bestimmter Typus von Leistung erfaßt wird. Weil das Zustandekommen, die Dynamik der Leistung nicht berücksichtigt wird; weil die Qualität der Lehrer nicht berücksichtigt wird und weil auch die einheitlichen Abschlußprüfungen schließlich nicht den Ausschlag geben.



Soviel zur juristisch-verwaltungstechnischen Problematik der Gleichheit. Auf die pädagogische Fragwürdigkeit der »Scheinobjektivität der Zensurengebung«, auf das nachweislich Falsche, Problematische der Zensuren, des Zensurenwesens und der Zeugnisse ist man aber wenig eingegangen. Verwaltung war und ist eben in einem ganz hohen Maße gegen Kritik resistent.

Aber es gibt einen Faktor, der doch im Laufe der Zeit auf einem ganz anderen Wege zu unüberwindbaren Bedenken führen wird: Alle diese Maßnahmen und Anstrengungen führen keineswegs zu den erwarteten Erfolgen.

Mißerfolge sind schon heute deutlich sichtbar:

Handwerkskammern, Industrie und Universitäten beklagen gleichermaßen die schlechten Leistungen, die ihnen zur weiteren Ausbildung übergebenen Schüler erbringen.

Man könnte nun diese Klagen übergehen und sie als einen durch die Jahrhunderte gehenden Dauerklagegesang abtun, würden nicht wirkliche Erhebungen zugrunde liegen, würden nicht vieltausendfache Erfahrungen diese Erfahrungen illustrieren.

Da sind jene Germanistikstudenten, die keine Lust mehr haben, ein Buch zu lesen. Sie verlangen ein Seminar über Comics, weil sie es beschwerlich finden, innerhalb eines Semesters mehr als ein Buch zu lesen. Auch die Studenten, die schon vor der Sprache eines wissenschaftlichen Buches kapitulieren und es nicht lesen können sind Legion.

*Man muß sich an dieser Stelle klar machen, daß das Urteil über ein »Produkt« über eine Leistung nicht dem zusteht, der diese Leistung herstellt, sondern dem Abnehmer.*

Produkte, in unserem Falle also Schüler, entschuldigen Sie das herzlose Wort, werden nicht von der Schule beurteilt, sondern vom Leben. Non Scholae ...

Dadurch jedoch, daß die Schulen bisher relativ geschlossene Systeme sind, die sich ihre Leistungen selbst bescheinigen, fehlt gerade das in der Gesellschaft, was institutionalisiert sein muß: Die Abnahmekontrolle einer Leistung.

Nicht durch die Kultusbehörden, nicht durch die Oberschulämter, nicht durch die Schulen, dürfen die schulischen Leistungen beurteilt werden, sondern durch Instanzen, die mit diesen Leistungen nachher umzugehen haben. Das darf nicht wie bisher dem Selbstlob der Hersteller überlassen bleiben. Dies sind jedoch die Handwerker, die Industrie, und anschließende Institutionen wie weiterführende Fachschulen und Hochschulen.

Die Klagen haben zusammengefaßt folgenden Inhalt:

Das Eingangsniveau der Studien – und Berufsanfänger ist höchst unterschiedlich – trotz gleicher Messungen, in der Wirklichkeit nachher höchst unterschiedliche Leistungen! Studienanfänger kommen also nicht mit einigermaßen vergleichbaren Kenntnissen und Fähigkeiten an die Hochschulen.

Die muttersprachliche Grundausbildung, Ausdrucks- und Verständnisfähigkeit sowie Rechtschreibung sind vielfach mangelhaft.

Die Fremdsprachenkenntnisse, die erforderlich sind, fehlen vielfach oder seien unzureichend. Man kann heute weder Physik, noch Medizin studieren, wenn man nicht englisch lesen kann.

Grundkenntnisse in Schulfächern reichen oft nicht aus.

Schwerwiegender als diese formalen und nicht sonderlich intelligenten Klagen über die Rechtschreibungsfähigkeit scheinen mir noch folgende Klagen zu sein: Es mangle den Auszubildenden die Fähigkeit, schwierigen Lernsituationen standzuhalten.

Es fehle ein wirkliches Wollen; es fehle Motivation, Neugier, Interesse, Leistungswille und Beständigkeit; es fehle die Fähigkeit, Sachverhalte nuanciert und differenziert darzustellen.

Ferner werden Kommunikationsschwierigkeiten bemerkt und die fehlende Beherrschung von Lerntechniken festgestellt.

Man kann hier über die ganze Problematik der Schule streiten, man kann natürlich ein für Lernen und Leistung ungünstiges allgemeines Zivilisationsklima, die Reizüberflutung, ungünstige häusliche Verhältnisse, die hohe Scheidungsquote in Deutschland (Jahr für Jahr sind 200.000 Kinder betroffen, in deren Elternhäuser sich Scheidungen abspielen) für diese Leistungsschwächen der Schüler und Studenten mitverantwortlich machen.

Es wäre jedoch völlig unredlich, wenn man hier die Rolle der Schule als wichtigstes Element wegdiskutieren wollte. Denn die Schule hat auch gegenüber Schülern mit häuslichen Schwierigkeiten die Aufgabe, sie zu fördern, ihnen zu helfen, ihnen bis zur »Therapie« hin zur Seite zu stehen.

Zu fordern ist, daß wir bei der Leistungskontrolle nicht unseren Blick auf vordergründig Zählbares, Meßbares, Vergleichbares richten. Daß die sachliche Motivation durch Wecken von Interesse und die Identifikation im Mittelpunkt dessen steht, was man als Leistung beobachtet und betrachtet.

Man muß die Konsequenz aus der Einsicht ziehen, daß die extrinsische Motivation durch Strafe, durch Zensuren dysfunktional ist: Sie führt oft nur zu einem schnellen Kurzzeitleernen auf Arbeiten hin – und nachher wird das schnell wieder vergessen.

Schnell angelerntes Wissen ist ebenso schnell vergessen. Und das hängt mit diesem ganzen Prüfungs- und Zensurenwesen zusammen, wo man am Dienstag auf diese, am Freitag auf jene und am Montag auf die nächste Arbeit lernen muß.

Dennoch bedarf es auch einer wirklichen »Leistungskontrolle«:

1. Der Schüler muß sich zuallererst wahrgenommen wissen. Er muß wissen, daß der Lehrer ihn sieht, daß er sich mit seinen Problem beschäftigt. Seine Bemühungen müssen erkannt und anerkannt werden.

Diese unmittelbare menschliche Wahrnehmung ist eine der naivsten und zugleich wichtigsten Motivationen zur Leistung.

2. Der Schüler benötigt, zumindest von einem gewissen Alter an, eine Orientierung über seine Leistungen. Am Beispiel Sprache dargestellt: Ihm muß deutlich werden, ob er einen englischen Text falsch, allgemein richtig, vollständig oder ob er ihn im Detail genau erfassen kann. Das muß ihm deutlich werden. Er muß erfahren können, ob er sich mit seinem Englisch mit einem Engländer verständigen kann – und wenn, auf welchem Niveau.

D. h. die Schüler müssen die vom Leben geforderten Orientierungen auch in der Schule erhalten.

Ich vertrete also keineswegs, daß man alle Probleme der Leistung »mit Liebe zudeckt«, ich meine nicht, daß man diese Dinge dem Irgendwie überlassen sollte. Die Schüler müssen deutlich wissen: Wenn du im Leben diesen Text so übersetzt hättest, dann hättest du an deinen deutschen Arbeitgeber eine völlig falsche Information weitergegeben. Du hättest eine Geschäftskatastrophe größeren Umfanges auslösen können.

3. Der Schüler braucht Hilfen zur Verbesserung seiner Leistungen. Damit sind wir an einem der allerwichtigsten Punkte der Leistungskontrolle. Es ist sehr wenig hilfreich, wenn ein Schüler unter seiner Arbeit eine Zensur stehen hat. Wenn da aber steht: Auf diese und jene Probleme, auf diese Punkte mußst du achten, ich empfehle dir eventuell dieses oder jenes Kapitel durchzuarbeiten, dieses Buch zu ergreifen – dann hat er nicht nur eine Beurteilung, sondern vor allen Dingen einen Hinweis zur Verbesserung.
4. Dem Schüler müssen Ziele und Anforderungen deutlich werden. Dabei schaden nach meiner Erfahrung hohe Standards nicht, wenn der Lehrer diese glaubwürdig und temperamentvoll vertritt.

Die persönlich erlebte Entrüstung eines Lehrers über bestimmte Dinge, um die er sich lange bemüht hat, oder über völlig falsche Urteile: Eine Entrüstung, die persönlich subjektiv auch dargestellt wird – Schwellen der Zornesader notfalls – ist ein durchaus legitimes Erziehungsmittel. Ich bin also keineswegs der Auffassung, daß man diese Dinge übergehen sollte. Aber sie müssen auch so vermittelt werden, daß nicht die kalte, scheinbar objektive Zensur, sondern der warme persönliche Zorn eine Rolle spielt, – das mit dem warmen Zorn nehme ich jetzt lieber gleich zurück. . . Ich glaube jedoch, daß der Schüler, der einmal in diesem Zorn des Lehrers dessen eigener intrinsischer Motivation begegnet, eine Motivation zum Lernen erhält – und daß sie so menschlicher vermittelt wird, als durch die bloße Zensur.

5. Zur Leistungskontrolle gehört auch ein Kontakt mit dem Elternhaus, das ist ein weites Kapitel.

Man muß gemeinsam sehen, unter welchen Umständen Leistungen erbracht werden, mit den Eltern beraten, die Förderung besprechen.

6. Der Schüler muß die Möglichkeit und Chance zu eigenen, frei gewählten Leistungen haben. Da nach unseren neuesten Erkenntnissen Interessen der wichtigste Faktor innerhalb der Gesamt-Begabungen sind, müssen Leistungen die auf persönlichen Interessen beruhen, auch Darstellungen finden. Das wichtigste Wort ist hier: Darstellung. Leistungen können nicht auf Dauer gedeihen, wenn sie nur in den Heften, in den Klassenarbeiten verschwinden. Zur Leistung gehört ihre Darstellung, ihre soziale Vermittlung. Sie ist ein wichtiges Element wirklicher Leistungskontrolle – denn die Mitschüler und andere Menschen – werden dann über diese Leistung in ein Gespräch kommen, dann wird Leistung im sozialen Zusammenhang wirksam.

7. Zu den wichtigsten Leistungen gehören auch immer die sozialen Leistungen, der freiwillige Einsatz. Das bringt aber Konsequenzen für die Schulorganisation. Es muß innerhalb der Schule Raum für solche sozialen Leistungen geben. An aktuellen Themen und Möglichkeiten dafür mangelt es uns ja nicht.

Wenn man schließlich meint, auf die herkömmlichen Zensuren in den höchsten Klassen nicht verzichten zu können, so muß man doch immer die Relativität und Abänderbarkeit der Zensuren im Auge behalten. Das muß dem Schüler deutlich gemacht werden. Und dem Lehrer muß deutlich sein: Zensuren spiegeln – immer auch – die Lehrerleistungen und das Verhältnis Schüler – Lehrer wider.

### III. Berechtigungswesen

Diese letzte Frage wird natürlich nicht zu beantworten sein im Sinne einer Lösung des derzeitigen Berechtigungswesens. Es steckt hinter dem Berechtigungswesen eine elementare Frage: In jedem Menschen schlummert eine geistige Potenz. Und das ist eine der allerwichtigsten Aufgaben der Gesellschaft:

Daß jeder Mensch seine Leistungsfähigkeit, seine Potenz in der Gesellschaft einsetzen kann. Daß er in der Gesellschaft den Ort findet, wo er sich wirklich ausarbeiten kann, wo er etwas leisten kann, was vielleicht so kein anderer kann.

Es darf nicht dem Zufall überlassen werden, daß jeder Mensch den Platz in der Gesellschaft findet, wo er seine Potenz wirksam werden lassen kann. Daß man das nicht mehr dem Zufall oder vordemokratischen Verfahrenswegen überläßt, das ist das »berechtigte« Problem, das hinter dem Berechtigungswesen steckt.

Diese Frage entscheidet sich nun heute an Systemgrenzen, an den Nahtstellen und Übergangspunkten von einem System zum anderen. Am Übergang Grundschule zur Realschule, Grundschule/Höhere Schule und am Übergang Schule/Beruf oder Schule/Hochschule.

Es ist von vornherein einsichtig, daß schulische Leistungen, Interessen und Fähigkeiten, die sich in dem einem System (z. B. Schule), zeigen, keine sicheren Prognosen über Leistungen und Leistungsfähigkeiten in einem anderen System ermöglichen, in dem ganz andere Arbeitsbedingungen herrschen. Ein an das System Schule gut angepaßter Schüler, der dort gute Leistungen erbringt – für den das Lernsystem eine Lebenshilfe, eine Leiter, eine wohleingezäunter Pfad ist, der ihn genau lenkt, kann an seinem späteren Arbeitsplatz oder in der Hochschule versagen. Seine schulische Abschlußleistung – die sogar »richtig« beurteilt sein mag – kann nichts darüber aussagen, welche Leistungsmöglichkeiten in ihm stecken. Umgekehrt erbringen auch an die Schule schlecht angepaßte Schüler später oft Hervorragendes in ihrer Arbeit.

Trotz dieser Einschränkungen muß das System Schule in der Lage sein, an die weiterführenden Systeme Hinweise auf Leistungsmöglichkeiten, Leistungsbereitschaft und Fähigkeiten zu geben. Denn in einer demokratischen Gesellschaft sollte die Auswahl – besonders für die weiterführende Ausbildung – auf Grund von zu erbringenden Leistungen und nicht auf Grund von einer Familienzugehörigkeit, Geldbeutel oder anderer »Kriterien« erfolgen.

Deshalb muß die Schule dem weiterführenden System eine Vor-Orientierung anbieten, die aber nicht entscheidenden Charakter haben darf. Die Schule kann das nicht entscheiden! Orientierung: Ja, Entscheidung: Nein.

In der jüngsten Vergangenheit sind diese ganzen Übergangsprobleme ungemein verschärft worden. Durch die verschiedensten Sünden unserer Gesellschaft, durch die Leistungsunfähigkeiten von Bildungspolitikern und Verwaltungsbeamten, die selbst künftige Bedarfe völlig falsch eingeschätzt haben – und heute pädagogische Hochschulen wieder schließen müssen. Wir haben auf diesem Gebiet derart absurde Verhältnisse, daß es sehr schwer ist, hier etwas vernünftiges auszumachen.

1. Fast alle Ausbildungssysteme sind überfüllt, sie können den Andrang der Ausbildung Suchenden nicht aufnehmen: Eine Folge davon ist der Numerus clausus in verschiedenen Ausbildungszweigen, in anderen eine Überfüllung von beruflichen Ausbildungsgängen.
2. Das Beschäftigungssystem kann längst nicht alle Ausgebildeten aufnehmen – z. B. bildeten Bundespost und Bundesbahn Lehrlinge aus, die sie nicht übernehmen konnten. In Baden-Württemberg hat man zum Beispiel in diesem Jahr nur 10 % der ausgebildeten Lehrer einstellen können. Es droht ferner eine Ärzte- und Juristenschwemme.

Unter diesen Bedingungen – für die die Schule nun wirklich nicht verantwortlich zu machen ist – sind wirkliche Lösungen nur langfristig zu verlangen.

3. Ein Problem beschäftigt uns hier besonders: Das nicht richtig gelöste Problem der Überleitung vom Schulsystem zu den höheren, den tertiären Systemen. Das Schulsystem erbringt nicht nur – wie oben gesagt – nach Auffassung der Ausbildungssysteme unzureichende Ergebnisse, es liefert vor allem höchst problematische Auswahlkriterien für die Aufnahme in die tertiären Systeme.

Ein Indikator für diese unzureichenden Auswahlkriterien sind die hohe Zahl der Studienabbrecher, der Studienversager und zum Teil auch die überlange Ausbildungsdauer.

All das ist nicht nur unter ökonomischen Gesichtspunkten der Geldverschwendung bedauerlich, sondern vor allem wegen der damit verbundenen menschlichen Schicksale unverträglich.

Das Problem liegt in den Auswahlmechanismen.

Es gibt hierzu zahlreiche Untersuchungen (z. B. der Zugang zum Studium muß neu gestaltet werden, Stefan Leber, Stuttgart 1976), die die Korrelation zwischen Abiturnote und Studienerfolg ermittelt haben. Das Ergebnis lautet zusammengefaßt: Die Korrelation bewegt sich zwischen 6 und 40 % – der Durchschnittswert ist 20 %. Kein wirtschaftlich arbeitendes System kann mit einer Prognosegenauigkeit von 20 % arbeiten oder Zukunftsperspektiven entwickeln.

Aber es gibt eine andere, eine sehr gute Korrelation, die ungemein aussagekräftig ist. Es gibt stabile Korrelationen zwischen Vordiplom, Physikum, Zwischenprüfung – und Studienabschlüssen. *Die logische Folgerung aus dieser Tatsache ist äußerst wichtig: Wenn man diese Fakten zu Ende denkt, so heißt das, daß über die Studierfähigkeit erst an der Universität entschieden werden kann und darf.*

Die ungemein schlüssige organisatorische Konsequenz aus dieser Erkenntnis wäre es, die 13. Klasse der Gymnasien abzuschaffen und den Aufwand für diese Klasse für ein fachliches Vorstudienjahr an den Hochschulen zu verwenden. Am Ende dieses Vorstudienjahres kann eine Prüfung stehen, die über die Studierfähigkeit Auskunft gibt.

Es gibt eine große Zahl weiterer vernünftiger Vorschläge, die ich sehr liebe, denen aber große praktische Hindernisse im Weg stehen und die ich nur der Gewissenhaftigkeit halber anführe. So wurde von Seiten der Universitäten vorgeschlagen, ein oder zwei Krankenpflegejahre zur Eingangsvoraussetzung des Medizin-Studiums zu machen. Auch bei Lehrern und Juristen wäre es wünschenswert, daß ein größeres Maß an Lebenserfahrung gewonnen würde, bevor sie ihr Studium beginnen.

Es zeigt sich in der Praxis bei Studenten, die für den Lehrerberuf studieren und bereits in einem Beruf gestanden haben, eine sehr viel größere Studienmotivation. Diese Studenten wissen – entschuldigen Sie bitten den obsoleten Ausdruck –, daß es ein Privileg ist, studieren zu dürfen. Während viele gelangweilte Abiturienten ihre Drückebergertechniken, die sie auf der Schule gelernt haben, in dem Freiraum der Hochschule bis zum Exzeß steigern, zeigt sich bei Studenten, die bereits in einem Beruf standen, eine hohe Motivation und gute Intelligenz.

Doch angesichts der heutigen Arbeitsmarktlage sind solche Vorschläge, so richtig und schön sie an sich sind, unsozial und utopisch: Man würde Krankenpflegern und Lehrlingen die Arbeitsplätze versperren.

Auch wenn der Vorschlag eines Vorstudienjahres verwirklicht werden würde, können die Schulen nicht aus der Pflicht entlassen werden, Abschlußbeurteilungen für ihre Schüler zu erstellen. Diese Abschlußbeurteilungen dürfen freilich nur so gestaltet sein, daß sie eine Orientierung für die weiterführenden Institutionen ergeben und keinerlei »berechtigende« Entscheidungen enthalten. Die weiterführenden Einrichtungen benötigen vielmehr Informationen zu bestimmten Fragen:

1. Wo sind selbständige, aktive Interessen bei den betreffenden Schülern?
2. Wie haben sich diese Interessen gezeigt?

3. Welche selbständigen (oder nicht ganz selbständigen) Leistungen hat ein Schüler vorgelegt?
4. Welche allgemeinen Fähigkeiten haben sie oder er gezeigt
  - in Sprachen (Deutsch und Fremdsprachen)
  - in Mathematik, Naturwissenschaften
  - Geschichte und Gemeinschaftskunde?
5. Wie steht es um die Urteilskompetenz?
6. Wie steht es um sein Sozialverhalten? Zeigen sie oder er Initiative und Verantwortung?
7. Wie steht es um Fleiß und Arbeitswille?

Hier kann die Schule aussprechen, ob sie den betreffenden Schüler aufgrund aller ihrer Erkenntnisse für studierfähig, eingeschränkt studierfähig oder nicht studierfähig hält – oder welche besonderen Empfehlungen sie gibt. Nun wird eine solche Beurteilung von Seiten einer der Schulen auch in vielen Fällen fehlerhaft sein, es werden bei den Zeugnissen subjektive Faktoren auftreten. Doch diese treten dann offen als subjektive Aussagen auf.

*Die Abiturdurchschnittsnote hingegen hat eine Scheinobjektivität. Und sie ist die dürftigste Information, die man über einen Menschen von einem System zum anderen weiterreichen kann. Sie ist eigentlich nur für Computer geeignet und nicht für menschliche Entscheidungen.*

Eine breitere verbale Information ermöglicht es dem aufnehmenden System zu erkennen: hat dieser Student Chancen, muß man vielleicht noch ein Interview mit ihm durchführen, um Klarheit zu gewinnen?

Ferner ist es wichtig, daß die Schulen – weil sie Unsummen von Fehlern produzieren – ihrerseits in ihren Beurteilungen und Leistungen kontrolliert werden.

Diese Kontrolle wird nur dann sinnvoll vorgenommen, wenn sie nicht durch das System Schule selbst erfolgt. Die Kontrolle erfolgt vielmehr durch die Rückmeldung der Abnehmer der schulischen Leistungen. Die Schule kann so erfahren, inwieweit ihre Beurteilung richtig war, ob sie die Schüler für Beruf und Studium angemessen beurteilt und vorbereitet hat.

Deshalb könnte nach Abschluß einer Lehre, eines Vorstudiums oder eines Hauptstudiums eine Rückmeldung an eine unabhängige zentrale – nicht staatliche – Stelle erfolgen, wo die Prognosen der Schule mit den Ergebnissen des Studiums, der Lehre usw. verglichen werden. Die Schulen würden so erfahren und wissen, wie der weitere Ausbildungsgang verläuft. Es würden in der Schule die Probleme der eigenen Beurteilungen diskutiert werden können.



Dann hat das System Schule was ihm fehlt: eine Chance, vom Leben zu lernen. Diese Chance ist die wichtigste soziale Einrichtung, die man installieren muß.

Durch die im Augenblick bei uns vorhandene Systemabschottung wird gerade dieses Lernen verhindert. Und es entstehen ganz falsche Reputationen, ganz falsche Bilder, die die Schulen von sich haben. Es könnte ein hochrenommiertes Gynasium Neurotiker erzeugen und ein relativ mittelmäßig erscheinendes Gynasium auf Dauer gute Leistungen produzieren.

Deshalb: ein wirksamer, permanenter Vergleich der schulischen Prognosen mit den Studien- und beruflichen Leistungen ist notwendig. Wenn derartige Vergleiche überdies ständig veröffentlicht würden, so würde jede Schule die ihr gebührende Reputation erhalten. Das ist wichtig, denn Reputation ist im geistigen Leben das wichtigste Steuerungsmittel. Man richtet sich als Laie nach der Reputation von Einrichtungen oder Personen.

Mit dieser Rückkoppelung – soviel sollten wir von unseren Computern lernen – wäre ein Verhältnis geschaffen, in dem eine gesunde Konkurrenz bestehen würde, die sich nicht auf formale Noten, sondern auf wirklich erbrachte Leistungen beziehen würde.

Wenn mir auch klar ist, daß die Kultusverwaltungen kaum auf diese Vorschläge händeringend gewartet haben und wenn ich mir auch nicht einbilde, daß solche Vorschläge sofort aufgegriffen werden, so kommt es mir doch darauf an, Gedankenwege, Vorschläge zu entwickeln und bis zu einer gewissen Praktikabilität auszuformen.

Generell gefaßte Vorschläge, die auf die Möglichkeiten und Notwendigkeiten einer Veränderung unserer Auswahlkriterien, unserer Laufbahnbestimmungen zielen. Ziel ist es, zu erreichen, daß das Individuum jenen Platz in der Gesellschaft findet, wo es sich am besten zum Wohle der Gesellschaft entfalten kann. Das scheint mir dann am ehesten möglich, wenn die entsprechenden Entscheidungen individuell dort getroffen werden, wo man innerhalb eines Ausbildungssystems nach einem Bewährungsjahr die individuellen Fähigkeiten sicher erkennen kann.

# Schulabschluß und Berechtigungswesen

Ein Versuch politischer Aufklärung am Beispiel der Waldorfschulen

Eckhard Behrens

Die Waldorfschulen müssen bei der Gestaltung der Schulabschlüsse viele Kompromisse mit der Staatsschulpädagogik eingehen, damit ihre Schüler nach der Waldorfschulzeit Zugang zu den Berufen und Bildungsgängen erhalten, die nicht *jedermann*, sondern nur den Inhabern bestimmter Schulabschlüsse zugänglich sind. Dieselben Schwierigkeiten haben in Deutschland alle Schulen besonderer pädagogischer Prägung, z. B. auch die staatlichen Gesamtschulversuche.

Zü gemeinsamer politischer Aktion ist es allerdings noch nicht gekommen. Jede Schule besonderer pädagogischer Prägung begreift ihre Schwierigkeiten viel zu sehr als ein notwendiges Problem ihres Andersseins im Vergleich zur herkömmlichen Staatsschule. Sie meint, ihr Anderssein sei nun einmal anders als das der anderen Schulen besonderer pädagogischer Prägung und daher nur durch eigene Kompromisse mit dem staatlichen Prüfungs- und Berechtigungswesen zu überbrücken. Dessen Übermacht wird als unveränderbar hingenommen. Muß das so bleiben? Gäbe es Ansatzpunkte für die Veränderung oder Einschränkung des staatlichen Berechtigungswesens, die alle Schulen besonderer pädagogischer Prägung gemeinsam nutzen könnten?

## Die Lage der Waldorfschulen

Für die Untersuchung dieser Fragen eignen sich die Waldorfschulen als Beispiel deshalb besonders gut, weil sie einerseits eine seit langem als erfolgreich anerkannte Alternative zum herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystem sind und ihm andererseits am energischsten pädagogisch widersprechen: Weder bei der Aufnahme, noch im Verlaufe der zwölfjährigen Schulzeit praktizieren die Waldorfschulen die im herkömmlichen Schulwesen übliche Auslese. Der Klassenverband bleibt während der gesamten Schulzeit unverändert; Nichtversetzungen in die nächste Klassenstufe sind ebenso völlig unbekannt wie Notenzeugnisse; die Leistungsunterschiede der Schüler sind nur im Fremdsprachenunterricht und dort auch nur in den obersten Klassen Grundlage äußerer Differenzierung in Unterichtsgruppen. Die Waldorfschulen sind zwölfjährige Grundschulen oder Einheitsschulen, die in ihren Organisationsformen praktisch nirgends an die des dreigliedrigen Schulsystems erinnern. Wie soll man mit einem der Eigenart der Waldorfschulen gerecht werdenden Schulabschlußzeugnis die verschiedenen Berechtigungen verbinden, von denen im herkömmlichen Schulsystem jede Schulart typischerweise nur zu einer hinführt?

Man kann versuchen, sich um diese Problematik herumzudrücken nach dem Motto:

*Tun wir so als war nichts,  
Tun wir lieber gar nichts,  
Stellen wir uns dumm!*

Der Staat stellt sich angesichts dieser Probleme einfach ganz dumm: Wenn es um den Erwerb des Hauptschulabschlusses geht, prüft er den Waldorfschüler, als hätte er eine Hauptschule besucht. Wenn es um den Erwerb des Realschulabschlusses geht, prüft er den Waldorfschüler, als hätte er immer nur eine Realschule besucht. Wenn es um den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung geht, prüft er den Waldorfschüler, als sei er ein Gymnasiast.

Der Staat stellt sich nicht nur dumm, er tut auch so als war nichts: Daß der Waldorfschüler eine Waldorfschule besucht hat, nimmt er grundsätzlich nicht zur Kenntnis, sondern prüft ihn in den meisten Bundesländern immer noch ganz ausdrücklich als »Nichtschüler«, d. h. als jemand, der gar keinen ordentlichen Schulbesuch nachzuweisen hat – dabei wurde die Errichtung der Waldorfschule nach Prüfung der Gleichwertigkeit ihrer Lehrziele usw. ausdrücklich staatlich genehmigt und die Einhaltung der Genehmigungsvoraussetzungen fortlaufend schulaufsichtlich überprüft (wenn keine Dienstpflichtverletzung der Schulaufsicht vorliegt).

In der äußeren Form ist man staatlicherseits den Waldorfschulen schon seit Jahren sehr entgegengekommen, und das Prüfungsklima hat sich dadurch entscheidend verbessert. Die Prüfungen finden in den Räumen der Waldorfschulen unter Mitwirkung von Waldorfllehrern statt. Aber die Prüfungen bleiben dem Verfahren und dem Inhalt nach staatliche Prüfungen. Die Prüfungsanforderungen werden regelmäßig waldorffremden Lehrplänen entnommen. Die Waldorfschulen erteilen daher zumindest in den Abschlußklassen in erheblichem Umfang Unterricht, der ausschließlich prüfungsbedingt ist und den eigentlich geplanten Waldorfunterricht zeitlich einfach verdrängt. Man wüßte an den Waldorfschulen mit dieser Zeit wirklich pädagogisch besseres anzufangen; jeder Waldorfschüler empfindet das in den letzten Schuljahren sehr bitter; aber mehr, als die Prüfungsvorbereitungen an das äußerste Ende der Schulzeit zu drängen, kann man seitens der Waldorfschulen nicht tun. Die Prüfungschancen schwacher Schüler werden durch die Nichtbewertung typischer »Waldorfleistungen« und die kurzfristige zusätzliche Hereinnahme waldorffremder Lernziele erheblich gefährdet.

### Veränderung setzt Aufklärung voraus

Die Zwänge, denen die Waldorfschulen und ihre Schüler unterliegen, sind nicht leicht aufzubrechen, weil sie im allgemeinen Rechtsbewußtsein fest verankert

sind. Überkommene Ordnungen, die nicht recht durchschaut werden, wirken besonders zwanghaft. Jedermann fühlt sich mit ihnen so vertraut, daß er genaueres Nachdenken für ganz überflüssig hält. Selbst in der Waldorfschulbewegung, die wie keine andere Schulbewegung den ständigen Kompromißzwang satt hat, fehlt es am gedanklichen Rüstzeug für die große öffentliche Auseinandersetzung, ohne die das Fernziel der Abschaffung und das Nahziel der Veränderung der überkommenen Ordnung der Abschluß- und Berechtigungsfrage nicht erreichbar sein werden.

Die folgenden Ausführungen sollen ein Beitrag zur Aufklärung über die Wirkungsweise und die Widersprüche der überkommenen Ordnung sein. Dabei wird auf die politisch bedeutsamen Fragen der rechtlichen Einordnung und Bewertung besonderer Wert gelegt und aufgezeigt, welche Interessengruppen an anderer Stelle in unserer Gesellschaft ebenfalls auf Veränderungen des schulischen Berechtigungswesens drängen.

### Das Abschlußzeugnis

Beim »Abschluß« wird zurückgeblickt auf die Schulzeit (Studienzeit) und gefragt, ob der Schüler (nicht etwa die Schule/die Lehrer) das Ziel der Schule erreicht hat (die Schule abgeschlossen hat). Über den Schulerfolg des Schülers gibt das Abschlußzeugnis Auskunft. Es soll über einen Teil seiner Vergangenheit, seine Schulzeit, getreulich berichten und seinen Schulerfolg gerecht bewerten. Das Zeugnis ist ein Beweismittel, das der Schüler Dritten vorlegen kann, wenn er im Rahmen von Bewerbungen um Aufnahme in Ausbildungsgänge oder um berufliche Mitarbeit über sein Vorleben und insbesondere über seinen Bildungsgang berichtet. Soweit nicht ausdrücklich anderes vereinbart ist, hat der Schüler aufgrund des Schulvertrages einen Anspruch gegen die Schule auf Ausstellung eines bewertenden Zeugnisses – also nicht nur einer Teilnahmebescheinigung. Er wird dieses Beweismittel im weiteren Leben immer wieder brauchen.

Das Abschlußzeugnis wird in der Regel – anders als unterrichtsbegleitende oder Jahrgangszeugnisse – nicht nur von den unterrichtenden Lehrern erteilt, sondern von den für die ganze Schule Verantwortlichen – also dem Schulleiter oder der Konferenz. Häufig überzeugen sich diese Verantwortlichen vom Leistungsstand des Schülers durch ein besonderes, höhere Objektivität anstrebendes Prüfungsverfahren. Unter Umständen wirkt dabei auch noch die Schulaufsicht nicht nur gelegentlich kontrollierend, sondern jedes Mal mit, um zu gewährleisten, daß eine Schule nicht der Versuchung unterliegt, Erfolge ihrer Schüler vorzutäuschen. Eine weitere Perfektionierung ist die Zentralisierung des Abschlußprüfungsverfahrens für alle gleichartigen Schulen mit zeitgleicher und einheitlicher Aufgabenstellung und evtl. sogar anonymer Korrektur. Das alles sollen Mittel sein, die Ver-

lässigkeit der Abschlußzeugnisse als Beweismittel für den Lernerfolg eines Schülers zu steigern.

Es muß zu Fehlmessungen der Lernleistung kommen, wenn die Schüler nicht geprüft werden, was sie unterrichtet wurden. Es entsteht kein zutreffendes Bild vom wahren Umfang ihrer Leistung, wenn ganze Unterrichtsgebiete nicht geprüft und bewertet werden. Man kann auch schon vorher wissen, daß die Schüler in ihnen fremden Stoffgebieten versagen werden, soweit sie sich das Wissen oder Können nicht zufällig außerschulisch angeeignet haben. Derartiges zu messen, kann keinesfalls Sinn einer Schulabschlußprüfung und eines Schulabschlußzeugnisses sein. Prüfungen, die von ihren Inhalten und ihren Verfahren her nicht strikt vom Lehrplan und Unterricht einer Schule ausgehen, dienen anderen Zwecken als Zeugnis abzulegen über die Lernleistungen, die die Schüler während der Schulzeit erbracht haben.

### Zweckentfremdung von Abschlußprüfungen

Die Prüfungsanforderungen aus den Lehrplänen anderer Schulen zu entnehmen, ist zweckmäßig, wenn man eine Schule zwingen will, ihre Andersartigkeit aufzugeben oder mindestens einzuschränken, um ihren Schülern über die Prüfungshürden zu helfen. Die Schüler müssen stets verlangen, auf die Prüfungsanforderungen vorbereitet zu werden. Dieser Wunsch der Schüler stellt die Einheit von Prüfungsanforderungen und Lehrplan wieder her. Nur die Reihenfolge ist umgedreht: die Prüfungsanforderungen werden nicht aus dem Lehrplan, sondern der Lehrplan wird aus den Prüfungsanforderungen abgeleitet, also fremdbestimmt. Durch Prüfungsdruck auf ihre Schüler und durch die Weitergabe dieses Drucks an die Lehrer, die ihre Schüler nicht im Stich lassen wollen, wird die Schule verändert. Solange dies nicht voll erreicht ist, also noch ein Spannungsverhältnis zwischen Prüfungsanforderungen und Lehrplan besteht, wird die Prüfung den Schülern nicht gerecht, ist sie keine Schulabschlußprüfung im eigentlichen Sinne. Sie ist als Meßgerät falsch geeicht; der Schulerfolg der Schüler ist nur meßbar, soweit die Lehrer bereits »Erfolg« hatten bei der Anpassung ihres Lehrplans an die ursprünglich lehrplanfremden Prüfungsanforderungen. Aus der Schulabschlußprüfung ist eine »Lehrplananpassungsprüfung« gemacht worden.

Die Instrumentalisierung der Prüfung zur Lehrplanrevision ist nicht zufällig. Dieses Instrument wirkt unauffällig und indirekt. Ein direkter Eingriff in die Lehrpläne der Schulen besonderer pädagogischer Prägung ist häufig politisch und bei den Schulen in freier Trägerschaft wegen Artikel 7 Absatz 4 Grundgesetz (GG) verfassungsrechtlich gar nicht machbar. – Die Anpassung der Lehrpläne an Prüfungsanforderungen machen die Schulen selbst; das sieht von außen aus, als geschehe es freiwillig. Die Schulaufsichtsbehörden wenden ihr Examensmonopol

nach dem Grundsatz »gleiche Prüfungsanforderungen für alle« scheinbar streng gerecht an. Sie nehmen diese Prüfungsanforderungen aus den Lehrplänen, die sie besser als alle anderen verantworten können; sie kennen wirklich keine besseren, als die, die sie selbst für die staatlichen Schulen gemacht haben. Der Konflikt zwischen Examensgleichheit und Lehrplanfreiheit wird bestenfalls bedauert und meistens abgetan mit dem Gedanken: »Wo gehobelt wird, da fallen Späne!«

### Gleiches Recht für alle

Ungleiches gleich zu behandeln, kann in den Augen von Juristen ein Verstoß gegen den Gleichheitssatz sein. Für Pädagogen ist diese juristische Feinheit schwer faßbar. In ihnen kommt das Gefühl auf, man wolle sie gedanklich verwirren. Sie halten sich deshalb trotz aller Einwände an den Grundsatz »gleiche Prüfungsanforderungen für alle«. Aber soweit das staatliche Schulwesen unterschiedliche Lehrpläne hat, z. B. für naturwissenschaftliche Gymnasien einerseits und humanistische andererseits, werden auch die Prüfungsanforderungen lehrplangerecht gestaltet und differenziert. Insoweit bleibt das Recht der Schüler, nur geprüft zu werden, was sie unterrichtet wurden, ungeschmälert gewahrt.

Das staatliche Examensmonopol wird im Bereich des staatlichen Regelschulwesens also nicht nach dem Grundsatz »gleiche Prüfungsanforderungen für alle« gehandhabt, sondern nach dem Grundsatz »anderer Lehrplan, andere Prüfungsanforderungen«. Die lehrplangerechte Prüfungsanforderung gilt hier als Selbstverständlichkeit. Das naturwissenschaftliche, das neusprachliche und das humanistische Abitur standen stets gleichberechtigt nebeneinander. Die Forderung, in diese Reihe auch ein Waldorf-Abitur zu stellen, wehrte ein hoher Stuttgarter Ministerialbeamter vor vielen Jahren mit dem Hinweis auf den seiner Meinung nach entscheidenden Unterschied ab: »Jene Lehrpläne haben wir doch alle selbst gemacht.«

Die Gleichwertigkeit des Waldorfflehrplans mag für ein Ministerium eine Frage sein, weil es ihn nicht selbst gemacht hat. Für die eigenen unterschiedlichen Lehrpläne wird die Gleichwertigkeitsfrage nie so quälend bewußt geworden sein, wie bei dem merkwürdigen Waldorfflehrplan, dessen pädagogischen Erfolg man zwar nicht mehr bestreiten, den man sich im Ministerium aber deshalb noch lange nicht wirklich erklären kann. Aus Berührungsangst bleibt man in Sachen Gleichwertigkeitsbehandlung einfach untätig (»tun wir lieber gar nichts«).

Das staatliche Examensmonopol muß nicht notwendig ein staatliches Schul- oder Lehrplanmonopol nach sich ziehen. Unterschiedliche Prüfungsprofile können gleichberechtigt und gleichberechtigend nebeneinander stehen. Die vielen unterschiedlichen Arten des Abiturs, die alle zu ein und derselben Berechtigung,

der sogenannten »allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung« (HZB) führen, sind nur das bekannteste Beispiel; für alle anderen Berechtigungen gilt ebenso, daß sie auf vielen verschiedenen Schullaufbahnen erreichbar sind. Die Verknüpfung zwischen Schulabschluß und Berechtigung ist weniger starr, als man gemeinhin geneigt ist zu unterstellen. Schon der alltägliche Sprachgebrauch zeigt, daß kein ausreichendes Bewußtsein vom Unterschied von Schulabschluß und Berechtigung vorhanden ist. Selten wird die Berechtigung bei ihrem Namen (z. B. HZB) genannt, meistens wird stattdessen die Bezeichnung des typischen Schulabschlusses (Abitur) verwendet.

Mit Hilfe von Gleichwertigkeitsfeststellungen sind heute schon die unterschiedlichsten Schulabschlüsse mit derselben Berechtigung verbunden. Auf diesem Wege kann fortgeschritten werden zu größerer pädagogischer Vielfalt und Autonomie, ohne gegen Gerechtigkeitsforderungen zu verstoßen; schließlich ist im Bereiche des Geistesleben das Gerechteste meist die Freiheit und selten die Gleichheit. Freiheit wird überhaupt erst geschaffen durch die Gewährung eines Rechts auf Ungleichheit. Nur muß jedem die gleiche Freiheit zugestanden werden. Daß diese Rechtsgedanken auch pädagogische Freiheit sichern können, wird noch deutlicher, wenn man auf die gesellschaftliche Funktion der Berechtigung näher eingeht.

### Das Berechtigungswesen

Die »Berechtigung« wird zum Abschlußzeugnis durch schulexterne Instanzen hinzugegeben. Die Berechtigung weist über die in der Vergangenheit liegende Schulzeit, mit der sich das Abschlußzeugnis befaßt, hinaus in die Zukunft; sie öffnet Wege in die Berufsbildung und -ausübung, die Nichtberechtigten verschlossen sind.

Für das Verständnis des Berechtigungswesens ist es ganz wichtig, sich immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, daß in einer freien Gesellschaft grundsätzlich alle Bildungs- und Berufswege für jedermann offen sein sollen. In der historisch überwundenen Feudalgesellschaft waren sie nur für die in bestimmte Stände Hineingeborenen geöffnet. Vorrechte (Privilegien) des Zugangs zu Bildung und Beruf sollten abgeschafft werden; es sollte keine Vorrechte mehr geben. Dies gelang historisch nur zum Teil: Viele Vorrechte des Zugangs blieben bestehen oder wurden im Laufe der Zeit wieder eingeführt. Aber es ist ein nicht gering zu achtender, wirklich historischer Fortschritt, daß sie nicht mehr durch Geburt erworben werden, sondern durch den erfolgreichen Besuch von Schulen und Hochschulen, nachgewiesen durch bestandene Prüfungen.

Damit hat sich die Öffnung der Gesellschaft für das Leistungsprinzip schon teilweise durchgesetzt; es wird durch das Berechtigungswesen aber auch noch

wesentlich beschränkt, denn es gilt nicht die gegenwärtige Leistung, sondern eine in der Vergangenheit in einem anderen Lebenszusammenhang erbrachte. Offener Wettbewerb ist noch immer unerwünscht. Feudales Besitzstandsdenken wirkt noch immer fort in diesen Vorrechten aufgrund vergangener Leistungen. Das Hineingeborenwerden in einen bevorrechtigten Stand scheint heute für das weniger aufgeklärte Bewußtsein im Schulwesen stattzufinden, als müßte eine Ständegesellschaft nun einmal sein.

Dabei ist die Verfassungslage grundsätzlich anders. Nach Art. 12 des Grundgesetzes kann jeder Deutsche seine Ausbildung und seinen Beruf frei wählen, ohne daß ihm erst noch eine Berechtigung verliehen werden müßte. Ausnahmen davon bedürfen einer besonderen Begründung und eines förmlichen Gesetzes – aber davon gibt es leider viele. Das Bundesverfassungsgericht hat den Eifer des Gesetzgebers, die wohlgeordnete Ständegesellschaft zu restaurieren, bisher kaum gebremst; hatte es Sorge, bei strengeren Maßstäben in der Bevölkerung auf Unverständnis zu stoßen?

Die Verfassung vertraute darauf, der demokratisch gewählte Gesetzgeber werde die Freiheit des Zugangs zu Ausbildungen und Berufen schützen und nur ganz ausnahmsweise Gesetze erlassen, die den Zugang versperren und nur wenigen die Zugangsprivilegien gewähren. Das war ein Irrtum. Der Gesetzgeber hat vielen Gruppen in der Gesellschaft die Freude gemacht, sie vor unkontrolliertem Zugang zu bewahren, indem er durch förmliches Gesetz den Jedermann-Zugang sperrte und möglichst genau vorschrieb, auf welchem möglichst schweren Weg die Zugangsberechtigung verdient werden muß. – Wir merken uns zur Verwunderung an späteren Stellen dieser Untersuchung, daß sich alle Modalitäten einer Berechtigung als Grundrechtseinschränkung vor Art. 12 GG rechtfertigen lassen müssen mit wichtigen außerschulischen Zwecken, denn sie sind nicht um des Schulwesens willen eingeführt worden.

Die Schulen wurden durch diesen gesetzgeberischen Eifer erst nach und nach in Dienst genommen als lebenswegentscheidende Berechtigungsvermittler für immer größere Bevölkerungsteile. Als immer wichtigere Zuteilungsstelle für Lebenswegberechtigungen wurden sie dann selbst immer strengeren Kontrollen unterworfen. Die Verrechtlichung der Schule war die verfassungsrechtlich unausbleibliche Folge. Vor lauter Auslese und Leistungsmessung im Dienste der Gesellschaft vernachlässigt sie ihre ureigenste pädagogische Aufgabe, im Jugendalter die Leistungsfähigkeit, -bereitschaft und -entfaltung überhaupt erst zu veranlassen und bis zum individuell erreichbaren Optimum zu fördern. Das größtenteils noch dreigliedrige Auslese-Schulsystem stützt sich auf seine Funktion für das eigentlich schon längst überholte, leistungshemmende Laufbahnsystem des öffentlichen Dienstes und alle ähnlichen wettbewerbsbeschränkenden Vorrechts-Systeme



dieser erst halboffenen Gesellschaft. Die einzelne Schule kann sich der Fehlentwicklung immer weniger entziehen, die in den Einschränkungen des Art. 12 GG ihre Ursache hat.

Wären die Zugangsbeschränkungen zu Berufen in der Wirtschaft und beim Staat, im beruflichen Schulwesen und im Hochschulbereich nicht so verbreitet, dann könnten die Waldorfschulen auf die staatlichen Prüfungen und Berechtigungen für ihre Schüler verzichten und diesen nur die empfehlenden Waldorfzeugnisse mit auf den Lebensweg geben. Sie (und alle anderen Schulen) könnten dann konsequent den Lehrplan einhalten, von dem sie und die Eltern ihrer Schüler überzeugt sind, daß er die Schüler am besten auf das berufliche Weiterlernen, den Beruf und das ganze übrige Leben vorbereitet. Auf diese Treue zum eigenen Lehrplan muß verzichtet werden, damit die Waldorfschüler nicht schon an der Schwelle der beruflichen Ausbildung in Schulen oder Hochschulen abgewiesen werden müssen, als seien sie darauf nicht vorbereitet worden. Die gesetzliche Zugangssperre verbietet es den aufnehmenden Einrichtungen, selbst zu entscheiden, ob sie einen Waldorfschüler für geeignet oder ungeeignet halten.

Die Freiheit der aufnehmenden Einrichtungen wird also durch das Berechtigungswesen ebenfalls tiefgreifend beschränkt. Das geht unterschiedlich weit: In der Regel verbleibt ihnen das Recht, unter den Berechtigten noch auszuwählen. Die Hochschulen müssen darüberhinaus grundsätzlich jeden Berechtigten annehmen; sie dürfen keinen als mindergeeignet zurückweisen. Das Bundesverfassungsgericht hat die Gleichberechtigung aller Hochschulzugangsberechtigten zunächst so stark betont, daß sich der Gesetzgeber veranlaßt sah, auch bei unvermeidlichem Numerus clausus die Auswahl unter ihnen nicht den Hochschulen zu überlassen, sondern der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) in Dortmund zu übertragen, und dieser auch die Anwendung eigener Auswahlkriterien zu verbieten sowie die Kriterien Abitur-Durchschnittsnote (für die »Leistungsquote«) und Abitur-Jahrgang (für die »Wartezeitquote«) vorzuschreiben. Wenn unsere Hochschullehrer bei ihren Auslandsaufenthalten oder am Rande internationaler Kongresse ihren Kollegen aus anderen Ländern davon berichten, begegnen sie nur ungläubigem Kopfschütteln, daß einer der freiheitlichsten Staaten der Welt seinen Hochschullehrern nicht die Auswahl unter den Studienbewerbern überläßt. Erst neuerdings werden bei der Mediziner-Zulassung die ersten zaghaften Schritte in eine andere Richtung gemacht (Test und Auswahlgespräche).

### Das Fernziel

Die Waldorfschulen sind im Gegensatz zu den meisten anderen Schulen für die Abschaffung des Berechtigungswesens und damit die Freiheit der Aufnahmeent-

scheidung aller weiterführenden Einrichtungen, die mit den Waldorfschülern in Ausbildung und Beruf zusammenarbeiten. Eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Studenten und Professoren oder Auszubildenden und Ausbildern kann nur auf die beiderseitig freie Entscheidung für diese Zusammenarbeit gegründet werden.

Die Gründe für die völlige Abschaffung des Berechtigungswesens sind vielfältig; hier können nur die wichtigsten angesprochen werden:

- Das Berechtigungswesen hat ein stark verrechtlichtes Prüfungswesen zur Folge. Die Waldorfschulen bestreiten, daß alle pädagogisch relevanten Lernleistungen mit solchen Prüfungsverfahren meßbar sind, und meinen, daß die Nichtmeßbarkeit wichtiger Lernleistungen mittelfristig ihre pädagogische Vernachlässigung bewirken kann, wenn trotzdem gemessen wird. Ungeeignete Prüfungsverfahren können nicht nur das Ziel der Leistungsmessung verfehlen, sondern auch noch ungewollt die Lernleistung fehlsteuern.
- Das Berechtigungswesen gibt der Schule, d. h. den Lehrern zu viel Macht über den weiteren Lebensweg des Schülers. Grundsätzlich kann sich der Schüler nur in ein oder zwei Wiederholungsprüfungen um den Erwerb der Berechtigung bemühen. Im positiven wie im negativen Falle hat die Entscheidung der Prüfungsinstanz allgemeinverbindliche Wirkung für die Zusammenarbeit dieses Schülers mit allen deutschen Ausbildungs- und Berufseingangsstellen. Diese Allgemeinverbindlichkeit macht den Schüler von seinen Lehrern allzu abhängig; sie bewirkt Lernzwang (Sekundärmotivation), beeinträchtigt ein freies Lehrer-Schüler-Verhältnis und damit letztlich die von den Waldorfschulen gewollte Erziehung zur Freiheit.
- Das Berechtigungswesen verengt die Beurteilungsgrundlage für die Prognose allzusehr, welchen Erfolg der Schüler auf dem von ihm gewünschten weiteren Lebensweg haben könnte. Grundlage der Prognose ist im Berechtigungswesen nur der am Ende der Schulzeit bescheinigte Erfolg. Trotz aller Vielseitigkeit der Lernangebote, die gerade die Waldorfschule ihren Schülern bietet, will sie nicht die Illusion vermitteln, damit sei der in der Schulzeit erfolgreiche Waldorfschüler für jeden beliebigen weiteren Lebensweg geeignet. Seine Bildung, sein Lernen ist noch lange nicht »abgeschlossen«, auch seine Allgemeinbildung nicht. Die Schule veranlagt nur Fähigkeiten, die das Weiterlernen für einen Beruf und alle anderen Lebensaufgaben erleichtern sollen, dabei aber noch wesentlich weiterzuentwickeln sind; sie kann die veranlagten Fähigkeiten in der Lern- und Prüfungssituation auch nicht so eindeutig erproben, wie es der Ernst des Lebens später tut. Je länger die Schulzeit zurückliegt, um so größeres Gewicht muß haben, was danach lernend und arbeitend geleistet wurde. Und vor allem erfor-

dert jede neue Aufgabe eine neue Eignungsbeurteilung, weil die Fähigkeiten, die an vergangenen Lern- und Arbeitsleistungen entwickelt, erkennbar und bewertet wurden, für die neue Aufgabe eine andere Gewichtung erfahren müssen. Nicht zuletzt ist für den Erfolg bei der Aufgabenbewältigung auch stets die Motivation von ausschlaggebender Bedeutung; sie kann immer nur in Bezug auf die neue Aufgabe geprüft werden.

Das Berechtigungswesen verengt die Beurteilungsgrundlage vor allem dann, wenn der Vergangenheitserfolg einen unbedingten Zugangsanspruch vermittelt (Beispiel: HZB) und damit jede zusätzliche Auswahlentscheidung ausschließt. Wohin dies führt, zeigt das »Peter-Prinzip«, das den Mißerfolg des Staates bei der Beamtenbeförderung erklärt: Nur wer sich bewährt, wird befördert; wenn er sich in der neuen Tätigkeit wieder bewährt, hat er erneut Anspruch auf Beförderung – usw. – bis er sich nach einer Beförderung auf dem neuen Posten nicht mehr bewährt; er wird jetzt nicht etwa zurückversetzt, sondern nur mangels Bewährung nicht mehr befördert. Er hat die »Stufe seiner Inkompetenz« erreicht und verharrt auf ihr bis zur Pensionierung. Damit erklärt das Peter-Prinzip, warum es so vielen Beamten an den für ihren Posten erforderlichen Fähigkeiten mangelt. In einem hierarchischen System betrifft dies Problem gerade die Führungspositionen und damit die Funktionsfähigkeit des Gesamtsystems. Die Beförderung erfolgte wegen Bewährung auf einem ganz anderen Posten und nur deswegen.

Es soll der Gefahr von Willkür bei der Prognose der Bewährung auf dem neuen Posten begegnet werden. Deshalb wird die Prognose auf die weniger streitige Beurteilung der Bewährung auf dem bisherigen Posten beschränkt. Das verleiht verführerische Sicherheit gegen die Willkür des Staates gegenüber seinen Beamten – und gegenüber seinen Schülern: wer sich bewährt, wird in die nächste Klassenstufe versetzt (befördert); wer sich auf der Schule bewährt, wird auf die Universität versetzt; wer sich auf der Universität nachweisbar durch entsprechende Prüfungsnoten sehr bewährt, hat Anspruch auf Einstellung als beamteter Lehrer für staatliche Schulen. – Macht das nicht verständlich, warum so viele Lehrer glauben, sie würden ihre Schüler mit dem Zensuren- und Versetzungssystem auf das wirkliche Leben gut vorbereiten?

Das Berechtigungswesen wird häufig mit dem Argument verteidigt, die Schule kenne den jungen Menschen besser als die aufnehmenden Einrichtungen. Daher könne das Risiko von Fehlentscheidungen über Zugänge zu weiteren Lebenswegen am besten durch das Berechtigungswesen vermindert werden. Dieses Risiko ist sowohl für den einzelnen jungen Menschen als auch für die Gesellschaft bedeutend, die es sich nicht leisten kann, entwicklungsfähige Begabungen unerkannt zu lassen.

- Risikobehaftete Entscheidungen sollten, wenn ordnungspolitisch irgend möglich, nicht von einer einzigen Stelle der Gesellschaft mit Allgemeinverbindlichkeit und auf Dauer getroffen werden, sondern von möglichst vielen Personen möglichst oft wiederholbar und damit korrigierbar sein. Besser als die Entscheidung der einen abgebenden Schule mit Allgemeinverbindlichkeit für alle aufnehmenden Einrichtungen ist daher die Regelung, daß jede aufnehmende Einrichtung unabhängig von allen anderen aufnehmenden Einrichtungen eine nur für sich selbst verbindliche Aufnahme-Entscheidung trifft.
- Risikobehaftete Entscheidungen durch andere als diejenigen treffen zu lassen, die die Folgen von Fehlentscheidungen tragen, ist ordnungspolitisch falsch. Wer entscheidet, soll den Vorteil richtiger Entscheidungen haben und die Folgen von Fehlentscheidungen tragen, damit er genötigt ist, sich um gute Entscheidungen zu bemühen und seine Entscheidungsverfahren ständig zu verbessern. Das spricht für Eingangsentscheidungen der Hochschulen etc.; sie müssen die Folgen ihrer Fehlentscheidungen wirklich Tag für Tag selbst tragen und verantworten.

All dies ist Grund genug, das Berechtigungswesen wieder abzubauen und zu Schulabschlüssen mit nur empfehlendem Zeugnischarakter zurückzukehren. Das staatliche Examensmonopol ist dann überflüssig. Die Schulen gewinnen ungeahnte Freiräume für pädagogische Innovationen und werden sich im Interesse des Fortkommens ihrer Schüler um möglichst aussagekräftige Zeugnisse bemühen, denen alle Welt Vertrauen entgegenbringt.

Verlässliche Zeugnisse ersparen der aufnehmenden Institution, mit eigenen Prüfungen von Schulwissen in die Vergangenheit hineinzuleuchten. Wenn sie das notwendige Vertrauen zur Aussagekraft eines Schulzeugnisses haben, werden sie dieses ihrer Prognose über die Chancen einer künftigen Zusammenarbeit mit zugrundelegen und durch eigene Bemühungen nur noch zu ermitteln suchen, was im Schulzeugnis noch gar nicht beurteilt werden konnte: die Motivation und die spezifische Eignung für eine bestimmte Ausbildung und/oder einen bestimmten Beruf. Einrichtungen, die dieses gewiß schwierige Geschäft nicht lernen, werden immer wieder allzuvielen Ungeeigneten nehmen und Geeignete ablehnen und deshalb im Wettbewerb mit Einrichtungen zurückfallen, die erfolgreicher auswählen. Ihr ureigenstes Interesse zwingt sie, das Auswahlrecht möglichst sachgerecht zu nutzen.

Völlig utopisch sind solche Gedanken in Deutschland in jüngster Zeit nicht mehr. Wenige Jahre vor dem 200. Jubiläum des Abiturs (1788 in Preußen eingeführt) begann in der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK), in der alle Hochschulen vereinigt sind, und im Wissenschaftsrat eine lebhafte Diskussion, wie den deutschen Hochschulen mehr Einfluß auf die Auswahl ihrer Studenten gegeben

werden kann. Das beschränkt sich noch auf die Auswahl unter Abiturienten. Der Bundesgesetzgeber hat 1985 durch Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) schon einen ersten Schritt getan und in die Zulassungsverfahren Medizin (ab WS 1986/87) für 15 % aller Studienplätze Auswahlgespräche eingeführt. Zur Vorbereitung der Universitäten übersandte ihnen die WRK u. a. zwei ausführliche Berichte, wie die private Hochschule Herdecke die Auswahl unter ihren Studienbewerbern handhabt.

In seinen Mitte 1985 beschlossenen »Empfehlungen zum Wettbewerb im deutschen Hochschulsystem« nennt der Wissenschaftsrat die nächsten Schritte, die der Gesetzgeber tun sollte, um die Hochschulen stärker an der Auswahl unter den Studienbewerbern zu beteiligen. Die Hochschulen sollen im Wettbewerb miteinander lernen, die besten Studienbewerber herauszufinden, weil jede von ihnen das Interesse habe, die besten Studenten an sich zu binden. Lehre und Forschung, die beide eine unlösliche Einheit bilden, werden durch diesen Wettbewerb um die besten Studenten gleichermaßen beflügelt. Die Waldorfschulen sollten sich in dieser aktuellen hochschulpolitischen Debatte zu Wort melden und öffentlich klar machen, daß auch gute schulpolitische Gründe dafür sprechen, die von der WRK und dem Wissenschaftsrat angestrebten Entwicklungen zu fördern.

### Verbesserung der Kompromisse

Da es in absehbarer Zeit nicht zur Abschaffung des Berechtigungswesens, sondern nur zu Einschränkungen desselben kommen wird, müssen sich die Waldorfschulen und alle anderen Schulen besonderer Prägung darum bemühen, die mit dem staatlichen Berechtigungswesen geschlossenen Kompromisse zu verbessern. Das wird künftig politisch leichter, weil sich seit kurzem auch im Schulwesen der Wettbewerb belebt hat und deshalb immer mehr Schulen auf größere pädagogische Eigenständigkeit sinnen. Die meisten Schulen in freier Trägerschaft haben zunehmend auf pädagogische Neuerungen verzichtet, um ihren Status als staatlich anerkannte Ersatzschulen nicht zu gefährden, der von den Schulbehörden sofort in Frage gestellt wird, wenn sie die Gleichartigkeit mit den staatlichen Schulen auch nur in Teilbereichen verlassen. Dieses Innovationsverbot wird im Wettbewerb um die immer weniger werdenden Schüler immer hinderlicher. Ebenso erleben staatliche Schulen, die ein eigenes pädagogisches Profil entwickeln möchten, den Zwang zur Gleichartigkeit, der vom Berechtigungswesen ausgeht, als überflüssige Wettbewerbsbeschränkung. Wer erst einmal im Wettbewerb steht, braucht Handlungsfreiheit, und soweit er sie erlangt, wird er sie auch zur Verbesserung seines Leistungsangebotes einsetzen.

Hier entsteht eine politisch wichtige neue Gemeinsamkeit des Interesses an mehr pädagogischer Handlungsfreiheit. Voraussetzung für die politische Nut-

zung der Gemeinsamkeit des Interesses ist aber, daß diese Gemeinsamkeit allseits erkannt und gemeinsam bildungspolitische Strategien entwickelt werden, die die pädagogische Eigenständigkeit der Verbündeten gerade nicht verwischen, sondern stärken. Die Waldorfschulen werden im Schulwesen nur wenige Verbündete für die Abschaffung des Berechtigungswesens finden, aber viele, die für seine Lokierung und gegen seine völlig ungerechtfertigten Nebenwirkungen sind.

Vielleicht können die Schulen besonderer pädagogischer Prägung (und die, die es werden wollen) die wirkungsvollsten Methoden zur Absicherung ihrer pädagogischen Eigenständigkeit im Berechtigungswesen von dessen Erfinder, ihrem pädagogischen Gegner, dem bürokratischen Staat, lernen. Auch die Schulverwaltung ist manchmal kreativ und schafft neue Schularten, die sie dann fein säuberlich in das bestehende Berechtigungswesen eingliedern muß. Sie öffnet den erfolgreichen Abgängern der neuen Schulart die Zugänge zu den weiterführenden Bildungsgängen und Berufen recht einfach, indem sie den neuen Schulabschluß als gleichwertig mit demjenigen schon bestehenden Schulabschluß erklärt, der die gewünschte Berechtigung seit eh und je vermittelt. Deshalb führen die unterschiedlichsten Schulabschlüsse zu denselben Berechtigungen.

Das ist in jedem Bundesland so, aber natürlich erst recht, wenn man das staatliche Schulwesen aller Bundesländer vergleicht. Die vermittelten Berechtigungen gelten in der Regel bundesweit, obwohl sich auch gleichnamige Schularten von Land zu Land deutlich unterscheiden. Aber so leicht, wie im eignen Land hat es die Schulverwaltung mit der Anerkennung ihrer Neuschöpfungen in den anderen Bundesländern nicht. Abschlüsse von Schularten, die es in anderen Bundesländern nicht gibt oder dort nicht geben soll, z. B. Gesamtschulen in Bayern, werden dort »nicht anerkannt«, d. h. ihnen wird die berechtigende Wirkung vom anderen Bundesland abgesprochen. Kein Bundesland kann dem anderen die Schaffung neuer Schularten verbieten, auch alle anderen Bundesländer gemeinsam können das nicht – der Bund kann es schon gar nicht. Die »Kulturhoheit« jedes einzelnen Bundeslandes gibt ihm das Recht, ohne die anderen zu fragen, neue Schularten einzuführen. Aber die Kulturhoheit endet an der Landesgrenze und ob außerhalb der vorgesehene Berechtigungserwerb anerkannt wird, entscheiden die Schulverwaltungen der anderen Bundesländer.

Nach dem wohl allgemein anerkannten Grundverständnis von der föderativen Ordnung der Bundesrepublik sind die Länder einander nicht zur Vereinheitlichung des Schulwesens verpflichtet. Eher sind sie einander zu »bundesfreundlichem Verhalten« in dem Sinne verpflichtet, ihr Anderssein gegenseitig anzuerkennen, also einer neuen Schulart eines anderen Bundeslandes dieselben Berechtigungen zuzuerkennen, wie dieses Bundesland selbst es getan hat. Die Verweigerung der Anerkennung bedarf der Begründung, nicht die Bitte um Anerkennung.

Leider führen die Bundesländer wegen dieser Frage gegeneinander keine Prozesse; deshalb bleibt diese interessante staatsrechtliche Frage weitgehend ungeklärt. Sie verhandeln oft jahrelang miteinander und quälen sich gegenseitig mit Nichtanerkennungen bildungspolitischer Neuschöpfungen, bis wieder einmal im Wege allseitigen Nachgebens viele gegenseitige Anerkennungen in ein großes Kompromißpaket verschnürt sind. Da der bildungspolitische Konsens immer mehr schwindet, nehmen die Sonderentwicklungen in den Bundesländern immer mehr zu. Immer häufiger werden Neuschöpfungen einzelner Bundesländer von anderen Bundesländern mit Entschiedenheit wegen mangelnder Gleichwertigkeit nicht als berechtigt anerkannt.

Gelegentlich klagt ein Schüler in einem anderen Bundesland auf Anerkennung der Gleichwertigkeit seines Schulabschlusses und das sogar häufig mit Erfolg. Denn die Gesetze, die den Zugang zu Berufen oder weiterführenden Ausbildungen, z. B. zum Hochschulstudium für jedermann sperren, um sie nur Berechtigten zu öffnen, müssen den Kreis der Berechtigten beschreiben. Sie tun dies üblicherweise in der Art, daß sie den wichtigsten Schulabschluß nennen, der die Berechtigung traditionell vermittelt, und stellen außerdem klar, daß andere Vorbildungen ebenfalls die Zugangsberechtigung verleihen, wenn die Schulverwaltung ihre Gleichwertigkeit anerkennt. Weil der Zugang zu Berufen und Ausbildung durch das Grundrecht des Artikels 12 GG geschützt wird, sind Kläger, die die Anerkennung der Gleichwertigkeit einklagen, in einer starken Position, insbesondere wenn die Richter die Gleichwertigkeit als unbestimmten Rechtsbegriff behandeln und der Behörde keinen Beurteilungsspielraum zubilligen.

Eine Schule in freier Trägerschaft hat wie ein Bundesland nach dem Grundgesetz das Recht, ihre Lehrziele und damit den Schulabschluß selbst zu bestimmen. Sie müssen genehmigt werden, wenn sie gleichwertig sind oder genauer, wenn sie hinter den Zielen entsprechender staatlicher Schulen »nicht zurückstehen« (Art. 7 Abs. 4 S. 3 GG). Die Privatschulfreiheit bleibt allerdings insoweit hinter der Kulturhoheit der Bundesländer zurück, als diese auch dazu berechtigt, minderwertige Schularten neu zu schaffen. Erst wenn dies geschehen ist, hat sich in dem betreffenden Bundesland der Genehmigungsmaßstab »Gleichwertigkeit« entsprechend nach unten verschoben, d. h. freie Träger können mit ähnlichen Schulgründungen auf das niedrigere Niveau folgen.

Die Genehmigungsvoraussetzung »Gleichwertigkeit« des Art. 7 Abs. 4 GG und die unter dem Schutz des Art. 12 GG stehende Voraussetzung »Gleichwertigkeit« des andersartigen Schulabschlusses für den Rechtsanspruch auf Zuerkennung der Zugangsberechtigung lassen divergierende Entscheidungen im Regelfall nicht zu. Solange es sich um dasselbe Bundesland handelt, entscheidet sogar dieselbe Behörde, die Schulverwaltung, über die »Gleichwertigkeit« des Schulabschlusses.

ses, einmal nach Art. 7 GG, das andere mal im Schutzbereich des Art. 12 GG. Diese Konkordanz der beiden Grundrechte wurde bisher nicht beachtet. Grundrechtsträger ist allerdings in einen Falle die Schule, im anderen der Schüler; das erschwert die Nutzung der Grundrechtskonkordanz, auch wenn die in Anspruch zu nehmende Behörde dieselbe ist. Aber es dürfte sich lohnen, über Strategien nachzudenken, die diese Schwierigkeit überwinden.

Jede Schule in freier Trägerschaft, nicht nur eine bundesweit vertretene Schulgruppe, wie die Waldorfschulen, hat wie ein »12. Bundesland« eine eigene »Kulturhoheit«, die Privatschulautonomie, und infolgedessen Anerkennungsprobleme mit allen anderen Bundesländern. Nur hat eine solche nichtstaatliche Schulgruppe natürlich nicht Sitz und Stimme in der Kultusministerkonferenz (KMK) und nicht das Druckmittel der Nichtanerkennung staatlicher Schulabschlüsse, um ihren eigenen Anerkennungswünschen Nachdruck zu verleihen. Sie kann aber immer selbstbewußt darauf verweisen, daß die Schulbehörde die Gleichwertigkeit ihrer andersartigen Schulabschlüsse nicht mehr bestreiten kann, weil sie sie schon genehmigt hat. Und sie kann ihre Schüler lehren, ihren Anspruch auf Gleichwertigkeitsfeststellung gestützt auf Art. 12 GG notfalls gerichtlich durchzusetzen.

Da es nur wenige Berechtigungen, aber jeweils viele verschiedene Schulabschlüsse in allen Bundesländern gibt, die dieselbe Berechtigung vermitteln, sollten Schulen in freier Trägerschaft die Andersartigkeit des von ihnen gewollten Schulabschlusses grundsätzlich nie als ein Hindernis der Berechtigungsvermittlung gelten lassen. Sie sollten sogar grundsätzlich Bezeichnungen ihrer Schulabschlüsse vermeiden, die denen andersartiger staatlicher Schulen entsprechen, um dem Mißverständnis einer Anpassungsbereitschaft so weit wie möglich vorzubeugen. Waldorfschulen sollten daher nicht mehr davon sprechen, daß sie den Hauptschulabschluß, den Realschulabschluß und das Abitur vermitteln wollen, sondern die »Waldorfschulabschlüsse H, R und A« (oder 9, 10, 13), die wegen Gleichwertigkeit dieselben Berechtigungen vermitteln wie der Hauptschulabschluß usw. Beispielsweise müßte der »Waldorfabschluß 10« neben dem üblichen Zeugnis über die Leistungen in den einzelnen Fächern und einer evtl. erforderlichen Gesamtnote den Schlußvermerk enthalten:

»Dieser Schulabschluß ist nach der Prüfungsordnung für den Waldorfschulabschluß einem Realschulabschluß gleichwertig und durch KMK-Vereinbarung in allen Bundesländern anerkannt.«

Die Verwendung eigener Bezeichnungen für die Abschlüsse erleichtert den Schulbehörden und den konkurrierenden staatlichen und nichtstaatlichen Schulen das Verständnis für die Andersartigkeit der Waldorfschulabschlüsse. Die einheitliche Bezeichnung »Waldorfschulabschluß« mit einem bloßen Niveauezusatz



trägt dem Umstand Rechnung, daß alle Schüler in der Waldorfschule grundsätzlich gemeinsam unterrichtet werden. Das ist der Ansatz zur Lösung eines weiteren Problems, das aus der begabungsheterogenen Waldorfklasse folgt, die auch bei der Abschlußvorbereitung mit weniger äußerer Differenzierung auskommen sollte, als heute wegen waldorffremder Prüfungsinhalte üblich ist. Soweit beim waldorfspezifischen Schulabschluß Prüfungsaufgaben zu stellen sind, weil man insoweit einer allgemeinen Übung beim Berechtigungserwerb folgt, können diese aus demselben Unterricht genommen, aber je nach Berechtigungsniveau im Schwierigkeitsgrad differenziert und/oder unterschiedlich gewertet werden. Eine überlappende Aufgabenstellung aus dem gemeinsamen Unterricht würde es außerdem erlauben, einem Schüler, der den erstrebten Abschluß verfehlt, ohne erneute Prüfung oder gar gesonderte Vorbereitung einen niedrigeren Abschluß zuzusprechen.

Interessanterweise geht es beim Staate auch nicht anders zu, wenn man nur genauer hinsieht, was er in seinem pädagogischen Verantwortungsbereich in vergleichbaren Fällen längst zum Wohle seiner Schüler praktiziert. Wenn es ihm in seinen eigenen Schulen trotz reiflich überlegter Auslese für die Schulart mißlingt, einen Realschüler zum Realabschluß oder einen Gymnasiasten zum Abitur zu führen und deshalb atypische Schulabschlüsse und Berechtigungen gefragt sind, dann fällt dem Staat etwas recht Vernünftiges ein. Der Realschüler wird nicht der Hauptschulabschlußprüfung und der Gymnasiast wird nie der Realschulabschlußprüfung unterworfen. Ihre Leistungen als Realschüler und als Gymnasiast werden als der Hauptschul- oder Realschulabschlußprüfung gleichwertig anerkannt, wenn die Versetzung von der 9. in die 10. Klasse der Realschule oder von der 10. in die 11. Klasse des Gymnasiums erreicht wurde. Ist das nicht der Fall, dann werden besondere Prüfungen veranstaltet, bei denen der Staat nicht so dumm ist, die Realschüler wie Hauptschüler und die Gymnasiasten wie Realschüler zu prüfen, oder gar »vergißt«, daß sie überhaupt Schulen besucht haben und sie daher nur als »Nichtschüler« prüft. Er prüft auch diese Schulabbrecher nur, was sie unterrichtet wurden, also die Realschüler nach Stoffgebieten aus dem Realschullehrplan und die Gymnasiasten nach Stoffen aus dem Gymnasiallehrplan, die er den Prüfungsinhalten der anderen Schulart als gleichwertig ansieht. So einfach ist es, dem Schüler nach dem Grundsatz gerecht zu werden: Geprüft wird nur, was von Rechts wegen unterrichtet wurde oder werden sollte. Die Andersartigkeit der Schulart ist kein Hindernis; sie wird durch eine Gleichwertigkeitsfeststellung überbrückt; Gleichartigkeit wird nicht gefordert.

Die Lösung, die der Staat für seine Schulabbrecher gefunden hat, ist gar nicht so dumm wie die, die er bei den Waldorfschulen bisher praktiziert. Er muß künftig auch bei diesen nur Gleichwertigkeitsfeststellungen in Bezug auf den Haupt-, Real- und Gymnasial-Schulabschluß treffen, um den Waldorfschülern ebenfalls

nach dem Grundsatz gerecht zu werden, daß sie nur geprüft werden, was sie von Rechts wegen – nämlich aufgrund der staatlichen Genehmigung ihrer Schule – im Rahmen des Waldorf-Lehrplans unterrichtet wurden. Für andere Gesamtschulen kann entsprechendes gelten.

Und noch eines sollten die Schulen in freier Trägerschaft vom Staat lernen: Er formuliert die Prüfungsordnungen für die Abschlüsse an seinen Schulen alle selbst. Bei solchen Regelungen kommt es oft auf scheinbare Kleinigkeiten an, die nur derjenige in den Griff bekommt, der selbst formuliert. Auch solange der Kultusminister die Prüfungsordnungen noch erläßt, sollten die Entwürfe von den Schulen in freier Trägerschaft kommen. Sie wissen am besten, wie ihre Abschlüsse mit ihren Lehrzielen in Einklang gebracht werden können. Der Kultusminister soll sie nur auf Gleichwertigkeit prüfen. Als weiteren Schritt sollten sich die Schulen in freier Trägerschaft um Gesetzesänderungen bemühen, die sie den Hochschulen gleichstellen. Diese formulieren ihre Prüfungsordnungen als Satzung der Hochschule selbst und veranlassen nach deren ministerieller Genehmigung auch selbst deren Bekanntmachung im Amtsblatt des Ministers, d. h. der Rektor unterschreibt die Prüfungsordnung. Die Fähigkeit der freien Schulen zu Innovationen hängt entscheidend von solchen »formalen Kleinigkeiten« ab, um die sich ein rechter Pädagoge nur ungern kümmert. *Aber nur der verdient die Freiheit, der...*

Die Schulverwaltung hat das Instrument Berechtigungswesen im Laufe der Zeit so intensiv zur Lenkung und Wettbewerbsbeschränkung im Schulwesen eingesetzt, daß der Schutz, den Art. 12 GG dem Leistungsgedanken gewährt, fast völlig in Vergessenheit geraten ist: Gleichwertige Leistungen dürfen nicht diskriminiert werden!

### Schlußbemerkung

Das Fernziel der Abschaffung des Berechtigungswesens ist nicht mehr utopisch, weil das Besitzstandsdenken der Erwachsenen- und Rentnergeneration angesichts geburtenschwacher Nachwuchsjahrgänge in einem heißen Wettbewerb um Schüler, Auszubildende, Studenten und Berufsanfänger dahinschmelzen wird. Der Jammer über die angebliche Absenkung des Leistungsniveaus wird laut erschallen, aber Rettung verspricht nur die Differenzierung in voraussetzungslosen Hochschuleingangsprüfungen usw., in denen jede Einrichtung das Eingangsniveau nur so festlegen kann, wie es der Nachfrage nach ihren Ausbildungsleistungen, also deren mehr oder weniger gutem Ruf entspricht.

*Wenn die WRK und der Wissenschaftsrat Erfolg haben und es nicht mehr ausreicht, das Abitur zu bestehen, um an eine besonders begehrte Hochschule zu kommen, werden die Schulen von ihren Schülern gefragt werden, was sie über die Abitursvorbereitung hinaus pädagogisch leisten. Die Schulen werden deshalb*

sehr kritisch den Zeitaufwand überprüfen, den sie bisher für die Abitursvorbereitung treiben und erkennen, daß sie bei anderem Unterricht eine bessere Lebensvorbereitung für ihre Schüler leisten könnten. Sie werden deshalb aus dem Examenstmonopol alle ausbrechen wollen, wie bisher nur die Waldorfschulen. Dem beiderseitigen Ansturm von Schulen und Hochschulen wird das Berechtigungswesen nur noch standhalten, wenn es sich als flexibler als bisher erweist, d. h. jeden gleichwertigen Schulabschluß mit Berechtigungen ausstattet, ohne durch schulfremde Prüfungsinhalte in die Lehrplanfreiheit einzugreifen.

Ein Instrument zur Unterdrückung erfolgreicher pädagogischer Innovationen wird das Berechtigungswesen nicht mehr lange sein. Das historische Versprechen, alle Vorrechte abzuschaffen oder sie wenigstens nur noch nach Leistung zu vergeben, wird allseits eingeklagt werden, sobald der wettbewerbsbeschränkende Charakter der bisherigen Praxis der Schulverwaltung durchschaut ist, Gleichwertigkeitsfeststellungen einfach zu unterlassen und alle Schulinitiativen in die Gleichartigkeit zu drängen.

Den Waldorfschulen brennt dieses Problem schon heute so sehr auf den Nägeln, daß sie nicht warten können, bis ihnen die Veränderungen des Prüfungs- und Berechtigungswesens als Frucht der Arbeit anderer in den Schoß fallen. Sie werden auch in den nächsten Jahren den Vorreiter der Entwicklung bilden müssen, aber zunehmend Chancen haben, Verbündete nicht nur bei den Hochschulen, sondern auch bei anderen Schulen zu finden. Gemeinsam werden die innovativen Schulen erfolgreich sein, wenn sie das Berechtigungswesen jedes Bundeslandes genau studieren und der Schüler- und Elternseite zeigen, wie sie ihr Recht auf Gleichbehandlung mit den Schülern des Regelschulwesens zweckmäßig artikulieren, um Schritt für Schritt voranzukommen. Das Rüstzeug steht bereit.

# Der Mensch und der Staat

Zur Würdigung Wilhelm von Humboldts\*

Robert Haerdter

*»Der wahre Zweck des Menschen – nicht der, welchen die wechselnde Neigung, sondern welchen die ewig unveränderliche Vernunft ihm vorschreibt – ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung.«*

*Wilhelm von Humboldt*

Aus den *»Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.«*

Ohne eifertig behaupten zu wollen, die geistige (und damit auch politische) Krise unserer Zeit lasse sich auf eine einzige Formel von ausschließlicher Geltung reduzieren, darf doch die These gewagt werden: *das Verhältnis zwischen Individuum und Staat* sei zugleich eines der unmittelbarsten Motive und eine der unmittelbarsten Erscheinungsformen dieser Krise. Was man im besonderen die Krise des modernen Staatsgedankens genannt und was schließlich ihre eigentliche Realität ausgemacht hat, der dialektische Gegensatz zwischen Individuum und Gesellschaft, zwischen dem »Menschen« als Subjekt des geschichtlichen Prozesses und dem »Bürger« als Objekt des Staates – dieser dramatische und tragische Dualismus ist im Grunde so alt wie der moderne Staat selbst, ja er ist mit ihm erst möglich und in dem Maße als geschichtliche Kraft wirksam geworden, in dem sich der moderne Staat als solcher entwickelt hat. Wie dieser selbst ist er das legitime Kind der großen französischen Revolution. Sie hat mit der Vernichtung des feudalen Staates in Frankreich ganz Europa das Vorbild des konstitutionellen Staates geschenkt, und sie hat, indem sie dem »Bürger« der Verfassungen den »Menschen« der Menschenrechte gegenüberstellte, eben jenen Dualismus, jene dynamische Spannung in den modernen Staat hineingetragen, die sein unverwechselbares Signum und sein unaustauschbares Stigma geworden sind. Seit diesen Tagen war es unmöglich geworden, vom Staate und seinen Zwecken unabhängig vom Menschen, von seinen Rechten als »Mensch« und seinen Funktionen als »Bürger« zu sprechen.

Das blendende Zauberwort der großen Revolution war die Freiheit. Es war kein Blendwerk. Das strahlende Feuer dieses Blitzes, der vor hundertfünfzig Jahren die geistige Landschaft Europas weithin erleuchtet hat, ist nicht erloschen, aber die historische Szene, über die sich dieses Licht ergießt, hat sich verwandelt. Die Ruinen, die heute die europäische Landschaft bedecken, sind Zeugen und Zeichen dieser Verwandlung. Sie bezeichnen die Grenzsituation jener Krise, in die Europa

\*Zum Abschluß des Humboldtjahres.

geraten ist: die Vernichtung der Freiheit des Menschen durch den totalen Staat und die Bedrohung der Freiheit überhaupt. Indem der Staat, der den totalen Krieg proklamierte und Europa verwüstete, an seiner eigenen Hybris zugrunde ging, hat er die Krisensituation des modernen Staates an sich exemplarisch gemacht, in seinem eigenen Untergang aber auch schon eine neue Ausgangssituation sichtbar werden lassen. Offensichtlich ist die bürgerliche Gesellschaft des neunzehnten Jahrhunderts nicht imstande gewesen, aus dem Begriff der Freiheit einen Staat zu entwickeln, in dem der Antagonismus zwischen »Mensch« und »Bürger« einen Ausgleich gefunden hätte. Der deutsche Fall, der die Tendenz zur totalitären Lösung dieses Konfliktes am sinnfälligsten gezeigt und ad absurdum geführt hat, steht als Menetekel in dieser Zeit: nicht – um mit Pestalozzi zu sprechen – die Verstaatlichung des Menschen, nur die Vermenschlichung des Staates kann Methode und Ziel jeglicher Politik sein.

Das ist eine Aufgabe, die ganz Europa gestellt ist, denn ganz Europa muß die Stellung des Menschen im Staate und damit den Staatszweck selbst neu bestimmen. Ob Deutschland dafür eine exemplarische Lösung finden und damit ein Beispiel geben kann, bleibe dahingestellt. Sicher ist, daß jede politische Überlegung, die in Deutschland angestellt, jede politische Entscheidung, die hier getroffen wird, von dem Gedanken durchdrungen sein sollte, vor Europa, also auch für Europa eine unverzichtbare Verantwortung tragen. Was aber heißt, vor dem Hintergrund der europäischen Katastrophe und vor dem Hintergrund der europäischen Traditionen, europäische Verantwortung. Die Frage stellen heißt tatsächlich nichts anderes als die Frage nach der Stellung des Menschen im Staate erheben. Denn der Staat ist der historische Raum, in dem sich der moderne Mensch bewegt. Aus der Selbstbestimmung des Menschlichen aber bestimmt sich der Staat und sein Zweck, wie der Stand der Sonne die Länge des Schattens bestimmt. Niemand kann heute freilich jenen Schatten überspringen, der über der Geschichte des europäischen Staates liegt, eben jenen Dualismus zwischen dem »Menschen« und dem »Bürger«, der die europäische Demokratie zu sprengen drohte, weil die Emporkunft der Massen den modernen Staat gezwungen hat, die Rechte des »Menschen« zugunsten der Rechte des »Bürgers« – oder auch zugunsten seiner Pflichten und Funktionen – einzuschränken, zeitweilig zu suspendieren oder überhaupt aufzuheben. Die Prüfung der »Menschenrechte« auf ihre Aktualität, das heißt auf ihre Übereinstimmung mit der politischen Realität, ist daher eine Seite des Problems. Die andere, eben diese Rechte selbst und damit die Stellung des Menschlichen im Staate zu bestimmen, erscheint aber unter dieser Perspektive nur noch dringlicher. Wie man aber auch entscheiden möge: Unleugbar bleibt es jedoch immer, daß die Untersuchung des Zwecks und der Schranken der Wirksamkeit des Staates eine große Wichtigkeit hat, und vielleicht eine größere, als irgend eine andere politische.«

\*\*\*

Dieser so selbstsichere Satz mit seinem klaren Klang unmittelbarer Aktualität ist aber nicht heute, er ist vor mehr als hundertfünfzig Jahren niedergeschrieben worden. Er steht in der Einleitung zu jener Schrift Wilhelm von Humboldts, die er in präziser, wenn auch umständlicher Formulierung »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen« genannt hat. Die Schrift selbst, im Winter 1791/92 in der Form von Briefen von Friedrich Gentz verfaßt, ist zu Lebzeiten Humboldts (1767 bis 1835) nicht publiziert worden. Sie erschien, von *Eduard Cauer* in Breslau herausgegeben, in vollständiger Ausgabe erst im Jahre 1851. Nur Teile daraus waren damals (1795) in Schillers »Thalia« und in der »Berlinerischen Monatsschrift« veröffentlicht worden, nachdem sich Schiller vergeblich um einen Verleger bemüht hatte. Humboldt selbst zeigte sich nicht sehr eifrig, seine Schrift dem Publikum vorzulegen, wie er überhaupt keine ausgesprochene Neigung bekundete, als politischer Schriftsteller zu gelten. Mit der Niederschrift selbst ließ er es sein Bewenden haben, so daß seine Ideen schon deshalb keine öffentliche *Wirkung* erzielen konnten. Sie haben es auch später nicht getan, oder nur in ganz indirekter Form in England durch *John Stuart Mill* (»*Essay on Liberty*«, 1859), in Frankreich durch Laboulaye (»*L'Etat et ses limites*«, 1863) und in Italien durch Minghetti (»*Stato e chiesa*«, 1878). An Goethe hatte Humboldt damals geschrieben: »Um das Politische, wissen Sie, bekümmere ich mich nicht.« Tatsächlich hat sich auch die Politik nicht um seine »Ideen« bekümmert. Es ist an der Zeit, daß sie es heute tut und aus dem Geiste und nach den Bedürfnissen einer neuen Konstellation des Menschlichen und Staatlichen eine neue Antwort auf seine alte Frage gibt: »Ob der Staat allein Sicherheit oder überhaupt das ganze physische und moralische Wohl der Nation beabsichtigen müsse?«

Der historische Moment, in dem Humboldt – eben in den »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen« – *seine* Antwort gegeben hat, stand unter dem Doppelgestirn des aufgeklärten Absolutismus in Preußen und der großen Revolution in Frankreich, welche die Idee der demokratischen Freiheit zur europäischen These, zur These der Menschheit überhaupt erhob. Humboldt, Sproß einer märkischen Adelsfamilie, war im Geiste der Aufklärung erzogen worden, die im preußischen Staate selbst ein bedeutendes, von Europa mit Respekt betrachtetes politisches Gebilde hervorgebracht hatte. In Berlin, dem politischen und geistigen Nährboden Humboldts, hatte der Rationalismus des achtzehnten Jahrhunderts eine späte Blüte gefunden, aus der fast unmittelbar, aus dem Kreise der Mendelssohn und Herz, in den auch Humboldt eingetreten war, die Romantik mit ihrer Sehnsucht nach dem »Menschen« hervorgehen sollte. Die Regierung Friedrich Wilhelms II., unter der Humboldt in den preußischen Staatsdienst getreten war, war freilich nur noch ein entstelltes Bild dieses Geistes und ein wenig würdiges Beispiel jenes tieferen europäischen Zwiepaltes zwischen Despotismus und Aufklärung, aus dem eben in Frankreich die

Revolution entsprungen war. Als Humboldt im Mai 1791, vierundzwanzigjährig, nach kurzer Tätigkeit im Justiz- und auswärtigen Departement aus dem preußischen Staatsdienst ausschied und damit zunächst einmal auf »einen eigentlichen und größeren Wirkungskreis« verzichtete, vollzog er mehr als nur die private Trennung von einem Tätigkeitsbereich, dessen Enge und Subalternität ihn nicht befriedigte. Seine Trennung vom beamteten Staatsdienst war auch mehr als ein Protest gegen die Maximen und Praktiken des gerade amtierenden Kabinetts Wöllner, gegen ein Verwaltungssystem, das die Nation geistig und moralisch herunterbringe, weil es »die Gesichtspunkte des Wichtigen und Unwichtigen, des Ehrevollen und Verächtlichen« verrücke. Sein Abschied war eine Abkehr vom Staate selbst, jedenfalls von einem Staate, der das Individuum in der »höchsten und proportionierlichsten Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen« behinderte. Es war sein erstes entschiedenes Bekenntnis zur Idee der Humanität.

Die Enttäuschung im preußischen Staatsdienst war aber nicht die einzige Triebfeder seiner Abwendung vom Staate. Er hatte, von den ersten Zeichen des sich erhebenden Stürmes an, ein lebhaftes Interesse für die Entwicklung in Frankreich gezeigt, das durch die Freundschaft mit Gentz nur gefördert werden konnte, auch wenn er nicht wie dieser ein ausgesprochen politischer Geist im eigentlichen Wortverstande war und sich mehr mit der »absoluten Möglichkeit« als mit der »relativen Ausführbarkeit« der revolutionären Ideen beschäftigte. Wahrscheinlich ist die Begegnung mit der französischen Revolution überhaupt der eigentliche Anstoß für ihn geworden, seine Gedanken von der freien und harmonischen Entwicklung des Individuums in der Gesellschaft und im Staate eben als »Idee« zu entwickeln in einem welthistorischen Moment, in dem in Frankreich das allgemeine Ideal der Humanität, die Freiheit des Individuums, sich an hob, Geschichte zu machen und das politische Grundgesetz aller weiteren Geschichte in Europa zu werden, wo es den ungeheuren (und im Ablauf der Revolution selbst wohl auch ungeheuerlichen) Versuch wagte, aus der Idealität die Realität zu bilden. Humboldt war 1789 in Paris gewesen. In Begleitung seines ehemaligen Erziehers Campe hatte er diese Reise »zur Leichenfeier des französischen Despotismus« unternommen. Die Erstürmung der Bastille hatte er nicht mehr erlebt, um so größere Eile zeigte er, nach Paris zu kommen, »um wenigstens den zweiten Akt der großen Weltbegebenheit mit anzusehen«. Am 3. August, am Tage vor dem Schwur im Ballhaus, erreichte er die französische Hauptstadt, in diesem Weltmoment die Hauptstadt des europäischen Geistes, des europäischen Schicksals. Dort hat er in der zerstörten Bastille das »Denkmal der endlich siegenden Freiheit« bewundert und »das arme, gedrückte Volk, das mit Gefahr seines Lebens seine Freiheit erkauft und seinem untätigen König wahrlich nur aus unverdienter Gnade Leben und Krone läßt« (wie er aus Paris schrieb).

Die Bewunderung, die ihm das Pathos der Revolution zunächst eingab, ver-

blaßte. Aus der Distanz der kritischen Beobachtung entwickelte er die Ansätze zu seinen »Ideen«, in denen er sich, wie vom preußischen Staate seiner Zeit, so auch von jedem künftigen Staate distanzierte, in dem nicht die »erste und unerläßliche Bedingung« für die Bildung des Menschen, die Freiheit, garantiert wäre. Je länger er sich mit den »französischen Angelegenheiten« beschäftigte, desto deutlicher wurde es ihm, daß selbst in den Ideen der Revolution (nicht nur in ihrer historischen Entfaltung) gefährliche Möglichkeiten schlummerten, Möglichkeiten zu einer Omnipotenz des Staatlichen und Staates, die doch gerade im Namen der Freiheit des Individuums und seiner »Menschenrechte« überwunden sein sollten. Humboldt hat wohl kaum den dialektischen Prozeß der europäischen Geschichte im neunzehnten Jahrhundert und bis auf unsere Tage vorausgeahnt, diesen Prozeß, in dem sich aus dem von der Revolution selbst gestifteten Dualismus zwischen »Mensch« und »Bürger« (oder »Untertan«) die Krise der Freiheit des Individuums und damit die Krise des eben begründeten modernen Staates selbst in gerader Linie entwickeln sollte. Er hat auch kaum voraussehen können, daß die politische Entwicklung Frankreichs aus dem Traum von 1789 über die Herrschaft des Konvents zum napoleonischen Kaisertum, also zu einer Beanspruchung des Individuums durch den Staat und zu einer Unterordnung des Menschen unter die Zwecke des Staates führen würde, die mit den Postulaten von 1789 nur noch in einem politischen oder historischen, aber kaum mehr in einem ideellen Zusammenhang standen. Aber er hat in dem Anblick und Studium einer Gesellschaft, die ein einheitlich aufgefaßtes, neues Staatsprinzip, die »volonté générale«, in die Theorie und Wirklichkeit des europäischen Staates einführte, und in der philosophischen und politischen Konzeption eines neuen, staatsbürgerlichen Typs, der zugleich »homme public« und »homme privé« war, eine virtuelle Gefahr für die Freiheit des Menschen im Staate keimen sehen.

Am 5. Oktober 1789 hat Humboldt in sein Tagebuch folgende Notiz eingetragen: »Jeder Mensch existiert doch eigentlich für sich; Ausbildung des Individuums für das Individuum und nach den dem Individuum eigenen Kräften und Fähigkeiten muß also der einzige Zweck alles Menschenbildens sein . . . Diesen Zweck kann man freilich nicht immer unmittelbar im Auge behalten, weil selbst die Ausbildung des Individuums ein Vergesellschaften und folglich Bindung fürs Ganze erfordert.« Man kann in diesem Satz das Leitmotiv der Überlegungen erkennen, die er nach seinen Erfahrungen in Paris in der Folgezeit über die französische Revolution und die Allgemeinverbindlichkeit ihrer Ideen angestellt hat: die rechte Relation zwischen den Bedürfnissen des Individuums und den Zwecken des Staates herzustellen. Gleich nach seinem Ausscheiden aus dem Staatsdienst waren einige politisch reflektierende Einzelarbeiten entstanden; zuerst die »Ideen über Staatsverfassung, durch die neue französische Revolution veranlaßt«, dann die »Über die Gesetze der Entwicklung der menschlichen Kräfte«. Beide Schriften



sind gleichsam geistige Stilübungen für die größere und grundsätzliche Arbeit. Schon in der Schrift über die Staatsverfassung ist der gedankliche Ansatzpunkt zu den späteren »Ideen« unschwer zu erkennen: die Scheidung der abstrakten Theorie von der historischen Wirklichkeit, in der gerade das Geheimnis ihrer fortwirkenden Aktualität beschlossen liegt. Diese »Ideen über Staatsverfassung« zeigen ihn schon nicht mehr als unbedingten Anhänger der Revolution. Er spricht von den »chimärischen Ideen von Gleichheit«, die zu den »Entsagungen« des 4. August (der Aufhebung der Ständesprivilegien) mit ihren »schädlichen Folgen« geführt hätten. Seine »Anhänglichkeit« an die Revolution beschränkt sich auf die »reine Idee« der Freiheit und die »ewigen Wahrheiten«, die bestehen blieben, »auch wenn 1200 Narren sie entweihen«. Eben diese Wahrheiten machen das Wesen freier Konstitutionen aus, denn sie »spannen die Kräfte zu einem so hohen Grade, erheben den ganzen Menschen und wirken doch so im eigentlichsten Verstande das einzig wahre Gute« (wie er einmal an Schiller schreibt). Humboldt reduziert gleichsam die Revolution auf ihre humanitären Ideen und stellt sich in einen wahlverwandten Gegensatz zu ihr: in der geschichtlichen Welt hat sie einen Staat durch einen anderen ersetzt, in der Welt des Geistes hat sie dem Staat des Absolutismus den Staat der Freiheit entgegengestellt. Dieser Staat ist es, mit dem er sich beschäftigt, wie es ihn mehr interessierte, was die Revolution aus den Franzosen gemacht hat, als was die Franzosen in der Revolution aus dem Staat gemacht haben.

Den »Contrat social« des Jean Jacques Rousseau, die Bibel der Revolution, hat Humboldt 1798 zum ersten Male in die Hand bekommen. Aber die kritische Position, die er ihm gegenüber bezieht, ist tatsächlich schon 1791 die Ausgangsposition seiner großen politisch-philosophischen Arbeit geworden. Rousseau, sagte er, gehe »immer von den Übeln der Wirklichkeit zu entgegengesetzten Übeln der gleichen Wirklichkeit, nie ins Idealische, nur ins Chimärische«. Was Rousseau, ein »politischer Kopf nur für das Negative«, nach seiner Anschauung nicht vermocht hat, das nimmt er sich nun vor: der Freiheit ein »auf das Fortschreiten der Menschheit kalkuliertes Ziel« zu weisen. Er tut es unter dem Einfluß von Kant und Schiller – dieser hatte in seinen Vorlesungen über Ästhetik den »inneren Zusammenhang von Freiheit und harmonischer Konsumtion des Menschen« entwickelt, jener erklärt, die staatliche Tätigkeit habe »die Freiheit des Individuums zum Ziel, die nur soweit beschränkt werden darf, als die Erhaltung des Ganzen unbedingt erfordert« – in radikaler Abwendung von jeder geschichtlichen Erfahrung, aber doch auch unter jener anonymen und unentrinnbaren Suggestion des »Zeitgeistes«, der eben in der französischen Revolution ein so leidenschaftliches Drama der Freiheit auf der politischen Bühne Europas in Szene gesetzt hatte. Während er, was die geschichtliche Erfahrung und die spontane Wirkung dieses »Zeitgeistes« angeht, von der französischen Revolution erwar-

tete, daß sie die Fürsten auf der einen Seite williger machen würde, die Rechte der Menschheit zu ehren, auf der anderen unfähiger, sie niederzutreten, und »daß so Deutschland vor der Krisis bewahrt würde, zu der der Despotismus allemal führt und an der jetzt Frankreich wie ein Sühneopfer für die ganze Menschheit leidet«, erkennt er die *Aufgabe des Geschichtsschreibers* darin, »die Ideen zu finden, die sich in der Welt der Tatsachen offenbaren«. Er will die französische Revolution »wie eine nützliche und erbauliche Geschichte ansehen, was gut und heilsam ist, daraus entnehmen, und das übrige als Hülse betrachten«. Und so kann er denn von seinen »Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen«, mit dem guten Gewissen des Philosophen, der um der Reinheit der Idee willen der Politik keine Konzessionen gemacht hat, sagen: »Der Gegenstand ist von allem Bezug auf momentane Zeitumstände frei« (an Schiller), und (an Georg Forster): das Prinzip seines Denkens sei allein »die Rücksicht auf den Menschen, auf den doch am Ende alles hinauskommt«.

\* \* \*

Es ist der Obrigkeitsstaat des Absolutismus, dessen Wohlfahrtsidee Humboldt den Staat seiner »Ideen« entgegenstellt. Ohne den Optimismus und die Fortschrittsgläubigkeit der Aufklärung zu teilen, aber auch ohne dem egalitären Pathos der Revolution zu huldigen, weist er dem Menschen die zentrale Stellung im Staate zu und entwickelt aus der Idee der Humanität, der das Individuum zustrebt, den Zweck des Staates und den Umfang seiner Tätigkeit, »daß nicht ein Teil die Rechte des andern an sich reiße«. Die Grenzen, die er der Wirksamkeit des Staates zieht, indem er den unendlichen Kreis der menschlichen Bildung um das Individuum im Staate schlägt, bestimmt er nicht in »individualistischer« Willkür, sondern aus der immanenten Notwendigkeit des höchsten Zweckes, der dem Menschen selber gestellt ist, die »höchste und proportionierlichste Bildungs seiner Kräfte zu einem Ganzen«. Die Freiheit, die er für das Individuum fordert, ist nicht Ziel oder Selbstzweck, sondern die »erste und unerläßliche Bedingung« zu dieser Bildung. Aus dieser Konzentration auf die Bildungsidee vom Menschen im Staate ergibt sich die Abstraktion von den »momentanen Zeitumständen« als struktives und methodisches Element der »Ideen« tatsächlich mit innerer Logik. Humboldt entwirft nicht etwa das Idealbild einer Verfassung oder gibt mit seinen Argumentationen ein Compendium staatstheoretischer Kategorien, die »als solche« in die Realität umgesetzt werden könnten: er legt vielmehr die »Selbstverständlichkeiten« fest, die vor aller Staatsmöglichkeit liegen und die zugleich die sittlichen Elemente sind, aus deren Zusammentreffen und aus deren richtiger Relation erst sich ein Staat bilden kann, in deren Mißachtung oder in deren Mißbrauch aber auch schon der Todeskeim liegt, der den Verfall eines solchen unsittlichen, des Menschen unwürdigen Staates herbeiführen muß.

Diese Elemente sind von einer verblüffenden, wahrhaft »modernen« Aktualität. Unter der Perspektive der Krise des modernen Staates gesehen, erweist sich Humboldts Schrift auch unvergleichlich interessanter in ihrem beziehungsreichen Reichtum an Gedanken über jene »Grenzüberschreitungen« des Staates, die gerade heute wieder den leidenschaftlich ergriffenen Gegenstand der politischen Selbstbestimmung des Menschen bilden, als, unter dem Blickwinkel ihrer theoretischen Qualitäten betrachtet, in der gleichsam beziehungslosen Perfektion ihrer staatsphilosophischen Betrachtungen. In diese Perspektive gerückt, läßt sich, um mit Humboldts Worten zu argumentieren, tatsächlich nicht leugnen, daß »die Untersuchung des Zwecks und der Schranken der Wirksamkeit des Staates eine große Wichtigkeit hat, und vielleicht eine größere, als irgend eine andere politische«. Geht es doch um das innerste Problem des modernen Staates: *daß der »Mensch« nicht dem »Bürger« geopfert werde!* Welches sind aber die Formen, um nicht zu sagen die Riten, in denen der Staat dieses Menschenopfer fordern kann, immer wieder gefordert hat und noch immer fordert?

Humboldt kennt sie. Er weiß, daß *Gesetze nicht der Ort sind, »Tugenden zu empfehlen«*. Er weiß aber auch, daß dem Menschen »Herrschaft reizender ist als Freiheit, oder wenigstens Sorge für Erhaltung der Freiheit reizender als Genuß derselben«. In diesem dialektischen Widerspruch liegt die Wurzel, aus der jene *»unheilvollste Krankheit der modernen Regierungen«* hervorgegangen ist, als welche der ältere *Mirabeau* die *»Sucht zu regieren«* bezeichnet hat. Es ist das Gestrüpp und Irrgeflecht der Gesetze und Verordnungen, in dem der »Mensch« die Richtung auf das Menschliche verliert, als »Bürger« aber dem Staate ausgeliefert ist, denn *»Anordnungen des Staates führen immer, mehr oder minder, Zwang mit sich, und selbst, wenn dies der Fall nicht ist, so gewöhnen sie den Menschen zu sehr, mehr fremde Belehrung, fremde Leitung, fremde Hilfe zu erwarten, als selbst auf Auswege zu denken«*. Diese Selbstaufgabe des Individuums aber ist der geistige Stoff, aus dem die *Masse* sich formt und formen läßt, denn »je mehr also der Staat mitwirkt, desto ähnlicher ist nicht bloß alles Wirkende, sondern auch alles Gewirkte. Auch ist dies gerade die Absicht der Staaten«. *Das Resultat aber – Humboldt hat es gewußt, wir haben es erfahren – ist der Mensch, der zur »Maschine« des Staates geworden ist, der »Bürger«, der eine Funktion erfüllt und sie, da Freiheit als notwendige Bedingung nicht gegeben ist, »nicht eigentlich mit menschlicher Kraft, sondern mit mechanischer Fertigkeit« verrichtet. Der Mechanisierung des Menschen entspringt und entspricht die Mechanisierung des Staatsbetriebes selber: die Bürokratisierung. Der mechanisierte Staat muß notwendigerweise die das Individuum und die individuelle Freiheit erdrückende Apparatur der Bürokratie entwickeln, weil »die eigentliche Verwaltung der Staatsgeschäfte dadurch eine Verflechtung erhält, welche, um nicht Verwirrung zu werden, eine unglaubliche Menge detaillierter Einrichtungen bedarf und eben*

so viele Personen beschäftigt. Von diesen haben indes doch die meisten nur mit Zeichen und Formeln der Dinge zu tun«. Wir haben, beschämt und empört, im modernen Staate auch diese Erfahrung gemacht: »*Die Menschen werden um der Sachen, die Kräfte um der Resultate willen vernachlässigt.*«

In den Gedanken über die »Mechanisierung« des Menschen und die Mechanisierung des Staates durch die Bürokratie ist eines der modernsten Probleme überhaupt, das von Individuum und Masse, mehr als nur tangiert. Bei der Frage der Erziehung sind wir mitten darin. *Die Erziehungssysteme der totalen Staaten* haben dies erschreckend deutlich gemacht. Sie haben eben jenen »mechanischen« Menschen herangezüchtet (oder heranzüchten wollen), *der, als Rohstoff der Masse, das radikale Gegenbild des zum Menschen gebildeten Individuums, des Baustoffes der Humanität, ist.* Schon in der Idee der Erziehung scheidet sich das Individuum von der Masse, und wo Individuen gebildet werden, sollte Masse nicht mehr entstehen können. Zeichnen die Gesetze und Einrichtungen des Staates »gleichsam den Umfang der Moralität« einer Nation ab, so enthüllt sie in ihrem Erziehungssystem ihren wirklichen moralischen Charakter. Es ist die Gewissensfrage an den modernen Staat, ob er »Menschen« oder »Untertanen« bilden will. Gewiß sei es wohlthätig, wie Humboldt räsioniert, »wenn die Verhältnisse des Menschen und des Bürgers soviel wie möglich zusammenfallen, aber es bleibt dies doch nur alsdann, wenn das des Bürgers so wenig eigentümliche Eigenschaften fordert, daß sich die natürliche Gestalt des Menschen, ohne etwas aufzuopfern, erhalten kann – gleichsam das Ziel, wohin alle Ideen, die ich in dieser Untersuchung zu entwickeln wage, allein hinstreben«. Muß dies nicht das Ziel der Bildung und das Ziel aller echten Politik überhaupt sein? Diese Idee freilich ist in Frage gestellt, wenn »der Bürger von seiner Kindheit an schon zum Bürger gebildet wird,« was doch nichts anderes heißen kann, als daß er in eine vom Staat bestimmte und seinen nicht notwendigermaßen menschlichen, vielleicht sogar unmenschlichen Zwecken gefügte und *auswechselbare* Form gebracht wird. Darum muß, wird dieser Zweck nicht verfolgt und soll diese Mißgestalt des Menschen nicht als Produkt der »Erziehung« hervorgebracht werden, »die freieste, so wenig als möglich schon auf die bürgerlichen Verhältnisse gerichtete Bildung des Menschen überall vorangehen. Der so gebildete Mensch müßte dann in den Staat treten und die Verfassung des Staates sich gleichsam an ihm prüfen«. Humboldt nennt die Uniformität, die aus solcher Erziehung von »Bürgern« statt von »Menschen« hervorgehen müßte, nicht Masse, sondern »Einförmigkeit der Wirkung«, aber er umschreibt um so entsetzter ihre geistige Gestalt: »Jede bestimmte Charakterbildung ist daher eigener Ausschweifungen fähig und artet in dieselben aus. Hat daher eine ganze Nation ausschließlich vorzüglich eine gewisse erhalten, so fehlt es an aller entgegnetretenden Kraft und mithin an allem Gleichgewicht«.

Der Staat ist keine moralische Anstalt, sondern »bloß ein untergeordnetes Mit-

tel, welchem der wahre Zweck, der Mensch, nicht aufgeopfert werden darf« (eine Anschauung übrigens, aus der Humboldt auch die höchst moderne Forderung ableitet, daß »die Prediger, wie der ganze Gottesdienst überhaupt, eine ohne alle besondere Aufsicht des Staates zu lassende Einrichtung der Gemeinden sein müßten«). Daß er *Rechtsstaat* sei, ist daher um so zwingender, und *die Sicherheit, die er als solcher gibt, liegt in der »Gewißheit der gesetzlichen Freiheit«*. So enthüllt sich Recht als eine Erscheinungsform der Freiheit, wie die Freiheit selbst nur existiert, wo das Recht sie eben zur »Gewißheit« macht (und nicht zur bloßen Formel irgendeiner weltanschaulichen Phraseologie). Das Recht ist der politische Ort, wo »der Staat allein und ohne alles eigene Interesse in die Stelle der Bürger« tritt. Unzweifelhaft liegt das Recht innerhalb der Grenzen des Staates, wie der Staat andererseits zur Untersuchung und Entscheidung der rechtlichen Streitigkeiten der Bürger, einer seiner »vorzüglichsten Pflichten«, nur rechtmäßige Mittel anwenden darf. Das heißt aber auch, daß *der Staat* nicht außerhalb der Schranken des Rechts besteht und *sich selbst negiert, wenn er das Recht verletzt oder zu einer Funktion der Macht erniedrigt*. Wenn der Staat Macht und Recht identifiziert, entartet er zur Diktatur, »welche durch die Personen noch bedenklicher wird, denen dieselbe anvertraut werden muß. Es muß nämlich alsdann entweder eigens dazu bestellten Leuten oder den schon vorhandenen Dienern des Staates eine Aufsicht über das Betragen und die daraus entspringende Lage entweder aller Bürger oder der ihnen untergebenen übertragen werden. Dadurch aber wird eine neue und drückendere Herrschaft eingeführt, als beinahe irgendeine andere sein könnte; indiskreter Neugier, einseitiger Intoleranz, selbst der Heuchelei und Verstellung Raum gegeben«. Einer der berüchtigsten Begriffe aus dem Wörterbuch des Unmenschen, eine der verruchtesten Institutionen des totalitären Staates ist damit anvisiert: die Geheimpolizei, äußerste Formel und Form, in der sich der rechtlose Staat überhaupt darstellen kann. Bedarf es heute noch eines »empirischen« Beweises, daß Recht und Freiheit unvertauschbar sind, daß Recht in der »Gewißheit der gesetzlichen Freiheit« besteht und Freiheit in der Gewißheit des Rechtes verbürgt ist? Durch nichts aber wird die »Reife zur Freiheit in gleichem Grade befördert als durch Freiheit selbst.«

\* \* \*

Man hat der vergessenen, aber doch eigentlich unvergeßlichen Schrift Humboldts den Vorwurf gemacht, ein Katechismus banalster liberalistischer Ideen zu sein. Aber gerade die Gegenwart und die Erfahrung des totalen Staates sollten den Blick für die ungebrochene Aktualität vieler ihrer Gedanken geschärft und ein unduldsames Urteil über ihrer »Unzeitgemäßheit« revidiert haben. So wenig die Aktualität der »Ideen« zur Zeit ihrer Konzeption in dem bloßen Gedanken von der Einschränkung der Staatsgewalt zugunsten des Individuums bestand, so

wenig erschöpft sie sich heute in einer analogen Konstellation zeitgemäßer Gedanken von der »Entdämonisierung« des Staates – im Sinne jener These, daß Freiheit nur durch Freiheit befördert werden kann. Nicht, weil die »historische Lage« des Staates eine andere geworden ist, hat sich der Grad der Aktualität verschoben, vielmehr: weil die moralische Degeneration des Staates auch eine neue Bestimmung des Menschen fordert, hat sich die Aktualität von Humboldts »Ideen« wiederhergestellt. Sie liegt weniger in dem Bildnis eines »idealen« Staates, der dem Individuum keine Grenzen zieht, als in der Idee einer Bildung des Menschen, welche die Grenzen der Wirksamkeit des Staates notwendig bestimmt. Nicht »Freiheit an sich« hatte Humboldt gefordert, sondern Freiheit als »erste und unerlässliche Bedingung« für die Bildung des Menschen zu einem Ganzen. Das ist der positive Gedanke, der über die historische Kluft der hundertfünfzig Jahre hinwegspringt, welche diese Zeit von den Tagen Humboldts trennt und in dem sie sich doch wieder in einer spontanen Koinzidenz der Ideen vereinen: den Menschen aus der tödlichen Umklammerung des Kollektivs zu lösen, ihm wieder einen humanen Standort zuzuweisen, ja ihm überhaupt wieder den Mut zurückzugeben, ein *Individuum* sein zu wollen und in dieser Lösung auch den Zwiespalt zwischen »Mensch« und »Bürger« aufzuheben. Das heißt aber auch: die moralische *und* die politische Krise des modernen Staates in der Idee der Humanität zu überwinden.

---

*Seminar für freiheitliche Ordnung  
der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e.V.*

---

**Sozialwissenschaftliche Konferenz  
des Seminars für freiheitliche Ordnung**

**Am 4./5. Januar 1986**

**Beginn: Samstag, den 4. Januar, 10.00 Uhr**

**Ort: Trithemius-Institut, 7325 Boll, Badstraße 35**

Das Seminar für Freiheitliche Ordnung lädt ein zu einer Konferenz freiheitlicher Gruppen und Persönlichkeiten, die sich um eine Beantwortung der sozialen Gegenwartsfragen im Sinne freiheitlicher Ordnungspolitik bemühen.

In Kurzreferaten sollen die Kernfragen der gegenwärtigen ökonomisch-gesellschaftlichen und kulturellen Probleme auf dem Hintergrund der durch das Bonner Grundgesetz »gewährleisteten« Grund- und Freiheitsrechte des Menschen aufgezeigt werden. Dieser Teil der Konferenz soll zu einer Standortbestimmung der vorhandenen freiheitlichen Gruppierungen und deren Bemühungen um Verwirklichung führen.

Im zweiten Teil der Konferenz sollen – aufgrund der Ergebnisse der Standortbestimmung – die dringlichsten Aufgaben besprochen und gemeinsame Initiativen ins Auge gefaßt werden: z. B. drohende fortschreitende Sozialisierung der Medizin; evtl. auch Fragen der Vermögens- und Eigentumsbildung in den Betrieben mit dem Ziel des Abbaus des Gegensatzes von Kapital und Arbeit; Fragen der Arbeitslosigkeit.

Die Freunde des Seminars für freiheitliche Ordnung laden Vertreter der uns nahestehenden Gruppierungen ein. Sie werden gebeten, durch knappe Diskussionsbeiträge ihre Vorhaben darzustellen mit dem Ziel, zu einem Konsens im Vorgehen zu kommen.

Für das Jahr 1986 plant das Seminar für freiheitliche Ordnung, mit Interessen der Idee der »Dreigliederung des sozialen Organismus« (Rudolf Steiner) vierteljährlich ein Seminar mit dem Thema: Bodenrecht, Geldrecht, Eigentumsrecht. Dieses Seminar wird jeweils an einem Samstag stattfinden.

Beginn 9.30 Uhr, Ende 17.00 Uhr. Leitung Dr. med. H. H. Vogel

Ort: Trithemius-Institut, 7325 Boll, Badstraße 35

Ein zweites Seminar soll der Gesundheitspolitik gewidmet werden (Leitung: Dr. med. Karl Buchleitner, Pforzheim).

Dieses Seminar wird der Vorbereitung dienen für die kommenden Auseinandersetzungen mit den Sozialisierungstendenzen auf dem Gebiet des gesamten Gesundheitswesens (Arzneimittelrecht, Sozialversicherungssystem, freies Vertragsrecht zwischen Patient und Arzt bzw. Krankenhäusern, freie Wahl der Versicherungen).

Die Termine für das gesundheitspolitische Seminar werden möglicherweise im Anschluß an das Seminar für Bodenrecht, Geldrecht, Eigentumsrecht jeweils am *Sonntagvormittag danach liegen*. Den Interessenten werden die Termine rechtzeitig bekanntgegeben.

In Fortsetzung der *Herrschinger Seminare* plant das Seminar für freiheitliche Ordnung jährlich im neu erstellten Vortragssaal in Boll, Trithemius-Institut, Badstraße 35, eine Seminarveranstaltung im Sommer oder Frühherbst zusammen mit den interessierten freiheitlichen Gruppen.

Erster Termin und Themen sollen auf der Konferenz am 4./5. Januar 1986 besprochen werden.

Wir freuen uns auf eine gute Teilnahme. Ein Programm für die Januar-Konferenz wird Mitte Dezember verschickt.



---

## *Bad Boller Medizinisches Seminar*

---

### Nerven-Symposion vom 10. bis 12. Januar 1986

*Tagungsort:* Sillerhalle in 7321 Hattenhofen bei Bad Boll

*Beginn:* Freitag, 10. Januar 1986, 10.00 Uhr

*Ende:* Sonntag, 12. Januar 1986, 13.00 Uhr

#### *Freitag, 10. Januar 1986*

- 10.00–11.00 Uhr Blut und Nerv, Muskulatur und Sinne  
– zur Krankheitsdisposition des Nervensystems –  
Methodisches zum Verständnis der Pathologie: Myasthenia  
gravis, pseudohypertrophe Muskelatrophie  
»Nervenprozeß an falscher Stelle«  
– Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel –
- 11.00–11.15 Uhr Pause
- 11.15–12.00 Uhr Nervenerkrankungen aus der Sicht des Klinikers, der  
Inneren Medizin und der Geriatrie  
– Dr. med. Hans-Karl Fischer, Internist, Passau –
- 12.00–12.30 Uhr Aussprache
- 12.30–14.00 Uhr Mittagspause (Mittagstisch nach Voranmeldung)
- 14.00–14.45 Uhr Physiologie des Schmerzes  
– Prof. Dr. med. Eduard David, Physiologisches Institut der  
Freien Universität Herdecke –
- 14.45–15.00 Uhr Kurzpause
- 15.00–16.00 Uhr Das Nephrotische Syndrom als verschobener Nerven-  
prozeß mit Therapie  
– Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel –
- 16.00–16.30 Uhr Aussprache

- 16.30–17.00 Uhr Pause
- 17.00–18.00 Uhr Entwicklung des Nervensystems  
– Prof. Dr. med. Wolfgang Arnold, Anatomisches Institut  
der Freien Universität Herdecke –
- 18.00–19.00 Uhr Denken als Morphologie  
– Prof. Dr. Hartmut Heine, Anatomisches Institut der  
freien Universität Herdecke –
- 19.00–20.00 Uhr Abendpause (Imbiß nach Voranmeldung)
- 20.15 Uhr Konzert

*Samstag, 11. Januar 1986*

- 9.00–9.45 Uhr Homöopathische Behandlung von Nervenerkrankungen  
– Teil I  
– Dr. med. Martin Stübler, Facharzt für innere Medizin,  
Augsburg-Deuringen –
- 9.45–10.00 Uhr Kurze Pause
- 10.00–10.45 Uhr Homöopathische Behandlung von Nervenerkrankungen  
– Teil II  
– Dr. med. Martin Stübler –
- 10.45–11.15 Uhr Pause
- 11.15–12.15 Uhr Nervenerkrankungen als organischer Abdruck gesteigerter  
Nervenprozesse und herabgedämpfter Nervenprozesse  
– Dr. med. Peter Matthiessen,  
Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke –
- anschließend Aussprache
- 12.30–14.00 Uhr Mittagspause (Mittagstisch nach Voranmeldung)
- 14.00–14.45 Uhr Nervensystem und Arzneimittelbilder:  
Causticum und Agaricus  
Schlüsselsymptome – Totalität – Essenz  
– Dr. med. Beat Spring, Bern –
- 14.45–15.00 Uhr Kurzpause
- 15.00–15.45 Uhr Veratrum album als chronisches Mittel – Notwendigkeit  
eines Verhältnisses zwischen einer durch Anthroposophie  
erweiterten Medizin und Homöopathie  
– Dr. med. Wolfgang Springer, Dießen/Ammersee –

- anschließend      Aussprache
- 16.00–16.30 Uhr    Pause
- 16.30–17.30 Uhr    Psychosomatik ausgewählter Nervenerkrankungen  
– Dr. med. Andreas Rohen, Oberarzt der psychiatrisch-  
neurologischen Abteilung Krankenhaus Nürtingen –
- anschließend      Aussprache
- 18.00–19.30 Uhr    Abendpause (Imbiß nach Voranmeldung)
- ab 19.30 Uhr        Abend offen für Aussprache mit den Dozenten

*Sonntag, 12. Januar 1986*

- 9.00–9.45 Uhr      Zur Theorie der Viruserkrankungen des Nervensystems und  
ihre Therapie mit homöopathischen Heilmitteln  
– Dr. med. vet. Hartmut Krüger, Freystadt –
- 9.45–10.30 Uhr    Virale Augenerkrankungen Macula Degeneration  
– Dr. med. Ulrich Trost, Augenarzt, Kressbronn –
- 10.30–11.15 Uhr    Aussprache  
Diskussionsbeitrag:  
Nervus opticus Neuritis mit Therapie  
– Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel –
- 11.15–11.30 Uhr    Kurzpause
- 11.30–12.15 Uhr    Nervenheilmittel:  
Arania diadema, Gelsemium, Argentum  
– Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel –
- 12.15–13.00 Uhr    Zur Anthropologie des Nervensystems  
– Dr. med. Lothar Vogel –
- 13.00 Uhr          Abschluß

---

## *Bad Boller Medizinisches Seminar*

---

### Jahresübersicht der medizinischen Seminar-Veranstaltungen 1986

#### *Januar 1986*

von Freitag, 10. Januar  
bis Sonntag, 12. Januar

Nerven-Symposion

#### *März 1986*

von Freitag, 21. März  
bis Sonntag, 23. März

#### *Grundlagenseminar I*

##### *Thema:*

Anthroposophie und Homöopathie.  
Der geistige Hintergrund der Ähnlichkeitsregel  
an den Beispielen:  
Arsen - Veratrum - Aranea diadema;  
Argentum - Gelsemium;  
Aurum - Arnica - Apis

#### *Juni 1986*

von Samstag, 14. Juni  
bis Montag, 16. Juni

#### *Fortbildungsseminar I*

##### *Thema:*

Das Immunsystem  
Autoimmun-Krankheiten  
Carcinom  
AIDS-Immunschwäche

#### *August 1986*

von Samstag, 2. August  
bis Samstag, 9. August

#### *Grundlagenseminar II*

##### *Thema:*

Physiologie  
Entwicklungsgeschichte und funktionelle  
Anatomie auf dem Hintergrund anthropos.  
Menschenkunde  
Physiologie der Substanzen:  
Natrium, Kalium, Magnesium, Calcium,  
Quarz, Kohlenstoff

*September 1986*

von Freitag, 5. September  
bis Samstag, 6. September

*Grundlagenseminar III*

*Thema:*

Anthroposophie und Homöopathie  
Krankheit als Naturprozeß  
Arzneimittel aus den Pflanzenfamilien  
der Ranunculaceen und Liliaceen

*September 1986*

von Samstag, 6. September  
bis Sonntag, 7. September

Tierärzteseminar

- Änderungen vorbehalten -

*Dozenten der Seminare 1986*

Prof. Dr. med. Wolfgang Arnold

Anatomisches Institut der Freien Universität Herdecke

Dr. med. Karl Buchleitner

Arzt für Allgemeinmedizin, Pforzheim

Prof. Dr. med. Eduard David

Physiologisches Institut der Freien Universität Herdecke

Dr. med. Dr. phil. Lore Deggeller

Ärztin für Allgemeinmedizin, Konstanz

Primarius Dr. M. Dorcsi

Präsident der österr. Gesellschaft für homöopathische Medizin, Wien

Dr. med. Otto Eichelberger

Homöopathie, München

Dr. med. Hans Karl Fischer

Facharzt für innere Medizin, Griesbach

Dr. med. U. von Gaisberg

Innere Medizin, Leiter der Med. Klinik, Stgt.-Bad Cannstatt

Dr. med. Johannes Grube

Augenarzt, Stuttgart

Prof. Dr. H. Heine

Anatomisches Institut der Freien Universität Herdecke

Herwig Judex

Dipl.-Chemiker, Bad Boll/Eckwälden

Dr. med. Peter Matthiessen

Neurologie, Anatomie, Gemeinschaftskrankenhaus Herdecke

Dr. med. Egbert Nocke

Facharzt für Frauenheilkunde, München

Dr. med. Peter Ries

Leiter des pathol. Instituts, Krankenhaus Hameln

Dr. med. Andreas Rohen

Oberarzt der psychiatrisch-neurologischen Abteilung, Krankenhaus Nürtingen

Dr. med. Helmut Sauer

Arzt für Allgemeinmedizin, Reichenbach

Dr. rer. nat. Volker Seelbach

Biologie, Zoologie, Anthropologie, Wangen/Allgäu

Dipl.-Ing. Ernst Selinger

Chemiker, Bad Boll/Eckwälden

Dr. med. Beat Spring

Bern

Dr. med. Wolfgang Springer

Dießen/Ammersee

Dr. rer. nat. Roland Schaette

Pharmazie, Bad Waldsee

Dr. med. Erwin Schlären

Facharzt für Gynäkologie, Reutlingen

Dr. med. H. M. Stellmann

Kinderarzt, München

Dr. rer. nat. chem. Hans-Joachim Strüh

Bad Boll/Eckwälden

Dr. med. Martin Stübler

Facharzt für Innere Medizin, Augsburg

Dr. med. Ulrich Trost

Augenarzt, Kressbronn

Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel  
Bad Boll/Eckwälden

Dr. med. Lothar Vogel  
Boll

### *Dozenten der Tierärzte-Seminare 1986*

Dr. med. vet. Ulrike Bielitz  
Amelinghausen

Oberreg. Vet.-Rat. a. D. Dr. R. Dieter  
Riedlingen

Dr. med. vet. Walter Greiff  
Memmingen

Dr. med. vet. Heinz Hagen  
Augsburg

Dr. med. vet. W. Höfer  
Überlingen-Bamberg

Dr. med. vet. Martin Kienzler  
Boll

Dr. med. vet. Hartmut Krüger  
Freystadt

Dr. med. vet. H.-P. Lang  
Winterbach

Dr. med. vet. Barbara Münchau  
Saarbrücken/Schafbrücke

Veterinärarzt Dr. Leo Selinger  
Althofen/Kärnten

Dr. med. vet. Wolfgang Schaumann  
Bad Vilbel

Dr. med. vet. H. Scheck  
Oberderdingen

Dr. med. vet. Ulrich Spielberger  
Bohndorf

Prof. Dr. Otto Christian Straub  
Bundesforschungsanstalt für Viruskrankheiten der Tiere, Tübingen

Dr. med. vet. Annerose Weiß  
Bad Wurzach

Dr. med. vet. Erwin Westermaier  
Steinhausen-Bellamont

Dr. med. vet. Dietrich Wiendieck  
Millbrook N. Y./USA

---

*Vorankündigung für Heft Nr. 178 Januar-Februar 1986*

---

Wege zur Verwirklichung des  
Menschenbildes  
im sozialen Leben



*Die Mitwirkenden dieses Heftes:*

- Dr. H.-H. Vogel                      Roßauchtert 6, 7325 Bad Boll/Eckwälden  
Prof. Dr. jur. Willi Geiger        Bundesverfassungsrichter a.D., Kantstraße 5,  
7500 Karlsruhe
- Prof. Dr. Peter Paulig            Kath. Universität Eichstätt, Ostenstraße 26-28,  
8078 Eichstätt
- Christoph Lindenberg            Mitarbeiter des Bundes der Walddorfschulen,  
7815 Kirchzarten
- Ob.Reg.Rat. Eckhard Behrens    Bergstraße 29, 6900 Heidelberg
- Dr. Robert Haerdter              Journalist, Markelstraße 50, 7000 Stuttgart

Die mitarbeitenden Autoren tragen die Verantwortung für ihre Beiträge selbst.

Für nichtverlangte Manuskripte kann keine Gewähr übernommen werden.

Gesamtinhaltsverzeichnis der in »Fragen der Freiheit« Nr. 1 bis 123 erschienenen Beiträge befindet sich in Heft 99/100 und Heft 123.

*Herausgeber* der Zweimonatsschrift »Fragen der Freiheit«

Das Seminar für freiheitliche Ordnung

Diether Vogel †, Lothar Vogel, Heinz Hartmut Vogel

*Bezug:* Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll, Badstraße 35,  
Telefon (0 71 64) 25 72

*Preis:* Jahresabonnement DM 48.-, sfr. 40.-, ö.S. 350.-

*Einzelhefte:* DM 8.50, sfr. 7.-, ö.S. 60.-

*Bank:* Kreissparkasse Göppingen Nr. 20 011/BLZ 610 500 00  
Raiffeisenbank Boll Nr. 483 000 000/BLZ 600 697 66

*Postscheck:* Frankfurt am Main 2614 04-602  
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-30 731  
Österreich: Postsparkassenamt Wien 7 939 686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

Graphische Gestaltung: Fred Stolle, CH Zürich-Zollikerberg, Weiherweg 4

Mottos: Goethe – Worte zur Erziehungsfrage –

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck GmbH, Göppingen

1

1930-1931

1930-1931

