

Richtig schreiben und sprechen ist auch ein moralischer Akt.

Carlo Schmid

Unsere Schule

Wenn sich am Ende der großen Ferien die Klassensäle wieder füllen, dann wird, wie könnte es anders sein, auch in der nichtschulischen Öffentlichkeit mehr als sonst von der Schule geredet: von ihrem pädagogischen Auftrag, von ihren didaktischen Zielsetzungen und Mängeln, von ihren organisatorischen und personellen Problemen. Ersterer – der pädagogische Auftrag – wird zwar nicht so feierlich beschworen wie in manchen unserer Landesverfassungen – „Ehrfurcht vor Gott“, „Achtung vor der Würde des Menschen“, „Aufgeschlossenheit für alles Wahre, Gute und Schöne“; aber von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ ist – seit Jahren schon – die Rede, von der Notwendigkeit einer „humanen Schule“, worunter auf deutsch wohl eine Schule zu verstehen wäre, die den Menschen zur vollen Reife und persönlichen wie sozialen Leistungsfähigkeit erzieht und die, indem sie das dafür Notwendige vermittelt, auch noch etwas Spaß macht. Unbestimmt bleiben da schon die didaktischen Zielsetzungen, sind sie doch weitgehend nur betriebs-, will sagen schulintern verstehbar und deswegen in erster Linie Angelegenheit des Fachpersonals. Sie werden von außen sozusagen fast nur zugänglich, wenn offensichtliche Mängel auftreten, wenn nach Meinung der Eltern Grundfertigkeiten nicht angemessen vermittelt werden, wenn mit der Schönschreibung auch die Rechtschreibung mangelhaft wird und selbst in den oberen Rängen schulischer „Karriere“ noch mangelhaft bleibt, wenn der Geschichtsunterricht für unverständlich und langweilig gehalten wird, während man selbst doch einmal die Schlachten der Römer, die Kreuzzüge und das Werden des Bismarckreiches doch so interessant fand; wenn sich herausstellt, daß der langjährige Englisch- oder Französischunterricht nicht allzuviel zur praktischen Fertigkeit des Sprechens der betreffenden Sprache beigetragen hat, oder wenn, was gelegentlich vorkommen soll, nach Meinung der Eltern oder gar der Schüler der Religionsunterricht sein Thema verfehlt. Sonst begnügt sich jeder eher mit Hinweisen auf „sinkendes Niveau“ auf der einen und noch zunehmenden „Leistungsstreß“ auf der anderen Seite; auf die „inhumanen Folgen“, die der „Numerus clausus“ von oben nach unten auf das ganze Schulsystem hat, auf die unzumutbare Verfälschung und Verwissenschaftlichung des ganzen Schulbetriebs, auf zu wenig Sport und mangelnden

Musikunterricht, überhaupt auf die zu geringen Möglichkeiten „emotionalen“ und „spontanen“ Lernens, auf die überfüllten Klassen und auf die angeblich nicht mehr ganz einwandfreie Berufsmoral der um die Vierzigstundenwoche kämpfenden und sich manche Ausfälle leistenden Lehrer. Womit man denn endgültig bei den organisatorischen und personellen Fragen ist, bei denen man sich ohnehin am liebsten aufhält.

Die nicht ganz wirklichen Übel

Bei solchem schwerkrafthaft sich durchsetzenden, also unwiderstehlichen Trend der Schuldiskussion im Lager der Amateure und selbst dem der Profis ist es nur natürlich, wenn der Eindruck entsteht, die Schule leiste nicht mehr das, was sie leisten könnte und was man zu Recht von ihr erwarten könne. Der *reformerische Eifer der späten sechziger Jahre* habe ohnehin alles aus dem Gleichgewicht gebracht und nichts wirklich tragbar Neues zu schaffen vermocht. Im Grunde sei nicht viel mehr übriggeblieben als ein immer noch andauernder lästiger und darüber hinaus höchst überflüssiger Streit um die Schulform, eine stetig zunehmende Verwissenschaftlichung und Bürokratisierung des Lehrens und Lernens, die die Schule praxisfern mache und die Kinder und Jugendlichen den Eltern noch mehr entfremde, als dies auf anderen Gebieten und durch andere außerfamiliäre Einflüsse ohnehin geschehe. *So entstehe eine Schule, die Kinder und Eltern überfordere und letztlich auch die Lehrer, sonst gebe es nicht soviel Mißmut, ja jugendliche Verzweiflung und müßten nicht so viele Eltern gezwungen oder freiwillig als „häusliche Hilfslehrer“ einspringen.* Und dann das Problem der Noten: diese ganz und gar nicht kindgerechte Schinderei, die jedes Gemeinschaftsleben in der Schule unmöglich mache, die ein vorzeitiges, im Grunde sozialschädliches Konkurrenzdenken schaffe, die Auslese zum eigentlichen Prinzip erhebe, während Bildung doch etwas fürs Leben und für jedermann sei. Die Auflistung solcher Klagen ist zwar imponierend, es sieht aber so aus, als ob nicht alle im Zusammenhang mit der Schule beklagten Übel solche von der ganz wirklichen Sorte seien.

Daß sich beispielsweise *bürokratische Zwänge* in der Schule bemerkbar machen, daß über den zu vermittelnden Wissensstoff nicht beliebig verfügt werden darf, daß da und dort der Spielraum für den Lehrer enger wird, ist in einer Gesellschaft wie der unsrigen kaum zu umgehen, die Schule kann nicht eine in beschaulicher Freiheit und Pädagogik dahinlebende Insel außerhalb der Gesellschaft sein. Daß administrative Zwänge in Grenzen gehalten werden, ist eine ständige Aufgabe; sie wurde aber wenigstens zum Teil durchaus dadurch geleistet, daß in die Auswahl des Stoffes und in seine Darbietung mehr und neue Freiheiten eingebaut worden sind. So unschöpferisch, wie er manchmal dargestellt wird, muß der Schulbetrieb nicht sein und ist er auch nicht

Der größere Freiheitshemmer scheint da schon die Stofffülle zu werden, da aus einer oft falsch verstandenen Lebensnähe heraus über alles und jedes, jedenfalls über zu vieles und über zu vieles zuviel unterrichtet wird. In einer Gesellschaft, die sich rasch verändert, ist es auch nur natürlich, daß selbst in der Schule – mit Lehrplänen und auch Schulformen – mehr experimentiert wird. Das Leben stellt andere Anforderungen, setzt andere Handlungsschwerpunkte und setzt entsprechend auch andere Wissensbestände, andere Fertigkeiten und entsprechend auch andere Methoden in ihrer Aneignung voraus. Natürlich bringen Umformungsprozesse, neue Überlegungen, Experimente mit Schulformen und didaktischen Methoden mehr und größere Unsicherheiten mit sich, als sich Gesellschaften mit weniger rasantem Wandel aussetzen müssen. Aber das Durchstehen und Austragen von Unsicherheiten gehört nun einmal auch zu den mehr schlecht als recht bewältigten Lebensaufgaben. *Neben dem berechtigten Klagen über rasch sich wandelnde Moden und Trends im Schulbereich steckt da wohl auch eine Menge Sehnsucht nach Ruhe und manch verbrämter Wunsch, es so zu lassen, wie es immer war,* zumal z. B. das klassisch gegliederte Schulsystem im höheren Bildungswesen nicht nur dem Bildungsehrgeiz des akademischen Bildungsbürgertums entspricht, sondern ebenso den Erwartungen der vielen mittleren sozialen Aufsteiger, deren Kinder es endlich auch besser haben sollen.

Aber auch andere Übel scheinen in der Schule nicht von der ganz wirklichen Sorte zu sein. Der Chronist traut sich kein Urteil über *Niveaufschwung oder Niveauperlust* der Schule zu. So etwas ist selbst nach den heutigen psycho- und soziographischen Messungsmethoden wohl nur schwer zu beurteilen. Wenn formale Perfektion eher vernachlässigt wird und selbst grundlegende Fertigkeiten wie einfaches Rechnen oder der rechte Umgang mit Sprache und Schrift bei heutigen Schulabsolventen nicht mehr ohne weiteres vorausgesetzt werden können, so gibt es daneben doch zweifellos andere Befähigungen, die besser beherrscht und die zur Lebensbewältigung nicht weniger wichtig sind: mehr technisches Können, unkomplizierter Umgang mit allen möglichen Arten von Apparaturen und – trotz aller gegenteiligen Behauptung – auch eine stärkere Ausprägung des Spielerischen, das doch seiner-

seits eine ganz wesentliche Voraussetzung und Hilfe für soziales Lernen, auch für das Austragen sozialer Konflikte ist. Was da jeweils im Bezug auf das Ganze schulischer Zurüstung für die eigene Lebensbewältigung und die Erfüllung sozialer Aufgaben Niveaufschwung oder Niveauperlust ist, dürfte also kaum auszumachen sein. Eine Aufgabe stellt sich in diesem Zusammenhang auf jeden Fall: sich freizumachen von zu engen Leitbildern. Es gilt das eine wie das andere.

Etwas mehr Naivität wage ich allerdings hinsichtlich des beklagten *Schulstresses*. Angemessen strapaziös war – so die Erinnerung – die Schule schon immer. Weder Leistungsanforderungen noch Notensysteme sind, so dünkt mir, von heute. Natürlich gibt es die Kalamität mit dem Numerus clausus, der zum Pauken nur „nach Noten“ zwingt und der dann zu allem noch so ganz verteufelte Ergebnisse zutage bringt wie das, daß fast jeder 1–1,8-Abiturient meint, Medizin studieren oder wenigstens einen „gleichwertigen“ Beruf anpeilen zu müssen, auch wenn das selbstverständlich alles nicht mit Gewinnstreben und Einkommen zu tun haben darf. Aber es ist nicht so, daß unsere Kinder deswegen von den Oberklassen des Gymnasiums bis hinunter in die Grundschulklassen nur für Abiturnoten pauken und gegen den Verdrängungswettbewerb ankämpfen. Da braucht es – Gott sei Dank – schon einige Zeit, bis das in die Köpfe geht. Bis dahin regiert wohl auch in bezug auf die Schule und ihre Obliegenheiten selbst das eher spielerische Element: Es ist nicht so schlimm mit dem minder hohen Niveau der Noten, und man darf notfalls auch einmal sitzenbleiben.

Die vielen Überforderungen

Der Ehrgeiz indessen beutelt die Eltern. Sie wollen ihre Kinder ganz oben sehen, im Besitz eines akademischen Grades oder zumindest mit dem Ausweis eines gut bis hervorragend bestandenen Abiturs. Sie haben diesen Willen, soweit sie der mittleren oder gar oberen bürgerlichen Schicht angehören, durchaus von sich aus. Wo aber ohnehin eine starke Triebkraft in Form von erhofftem Prestige oder zusätzlichen Erwerbsvorteilen am Werke ist, wird diese durch jedes neu hinzutretende Argument zusätzlich verstärkt. So hatte in den letzten 20 Jahren kaum eine Aktion von vergleichbaren Ausmaßen stärkeren Erfolg als die *Bildungswerbung der sechziger Jahre* angesichts der von Picht und Festing „errechneten“ *Bildungskatastrophe*: die Abiturientenzahl hat sich nicht verdoppelt, sondern vervierfacht, und natürlich hat es, da man Bildung, akademischer Bildung vor allem, einen hohen Prestigewert zuteilt, die meisten auch an die Universitäten gedrängt, so daß erst in letzter Zeit der Anteil der Studierwilligen unter den Abiturienten wieder sinkt.

Es war aber nicht der Wille zur größeren schulischen Entfaltung bei den Jugendlichen und auch nicht in erster Linie die Ahnungslosigkeit eifriger Bildungstheoretiker, denen die Bildungspolitik auf den Leim gegangen sind, sondern

es war letztlich diese *hohe Erwartung der Eltern*. Was unter dem an sich richtigen Postulat gerechterer Chancenverteilung (als Korrektur der Benachteiligung insbesondere der ländlichen und der Arbeiterbevölkerung) begonnen hatte, endete so in einer maßlosen Überforderung des Systems wie der Schüler. Denn wie human oder wenig human ein solches auch sein mag, keines kann Bildung ohne Zensuren und Auslese bewerkstelligen und zugleich das nur bedingt oder im geringeren Maße gewachsene Berufsangebot auf die ungleich stärker gewachsenen Nachfrager gerecht verteilen. Wenn also zu Recht über Leistungsstreß geklagt wird, so scheint hier so ziemlich der einzige Punkt bzw. Herd zu sein, von dem so gut wie aller Leistungsstreß ausgeht: von einer Gesellschaft, die das Glück der nachwachsenden Generationen einseitig darin sieht, daß möglichst alle einen möglichst hohen Schulabschluß erreichen, mehr oder weniger gleichgültig, ob die Fähigkeiten dazu reichen und ob die Bildungschancen in einem vertretbaren Verhältnis zu den Berufschancen stehen. *Leistungsdruck entsteht gegenwärtig – horribile dictu – nicht so sehr durch zu scharfe, sondern durch zu wenig Auslese. Die über Leistungsdruck klagen und über die Überforderung ihrer Kinder vor allem auf den weiterführenden Schulen, verursachen Druck und Überforderung weitgehend selbst.* Und da es in dieser verkehrten (Schul-)Welt nun einmal keine Anforderungen gibt, die nicht auch durch Notenanehebung und sonstige „Erleichterungen“ unterlaufen werden können, schaffen dieselben auch noch ein klein wenig – oder vielleicht ist es gar nicht so wenig – am beklagten Niveauverlust mit. *Eine humane Schule wäre aber die, in der Begabung und Auslese in ein einigermaßen vertretbares Verhältnis gebracht sind und der einzelne nicht zu leisten gezwungen wird, was er zu leisten nicht in der Lage ist.* Alles andere ist im Grunde Quälerei.

Überfordert werden aber nicht nur die Schüler, sondern auch die Schule als Bildungsinstitution. Von ihren *Grenzen als „Verteiler von Sozialchancen“* war schon die Rede. Sie kann nur echte soziale Benachteiligungen begrenzt ausgleichen, nicht aber Unterschiede in Neigungen, Talenten, Veranlagungen. Es gibt aber einen Punkt, der mit der Verteilung von Sozialchancen nur in gewissem Sinne zu tun hat und zugleich ein sehr altes und anscheinend immer drängenderes Problem zu werden scheint. Er ist umschrieben mit dem *Verhältnis von Theorie und Praxis*. Wer heute sagt, die Schule sei zu theoriebeflissen, zu kopflastig, bilde zu lebens- und berufsfern aus, findet gleich einen Chor von Zustimmung. Wer aber einwirft, man solle der Schule nicht auch noch – und zwar der Schule schlechthin – mangelnde Berufs- und Lebensvorbereitung anlasten, muß eher mit Kopfschütteln rechnen. Nun gibt es zwar kaum etwas Abstruseres als die fröhliche und eigentlich gar nicht mehr so moderne Wissenschaftsgläubigkeit zweiten und dritten Grades, wie sie sich bei der Ausarbeitung und Durchführung mancher Curricula in nicht nur sprachlich umständlichen Formulierungen niedergeschlagen hat. Ein jeder hat wohl auf je seine Weise

schon einmal darüber gelacht. Aber es lohnt nicht, sich bei Moden aufzuhalten, die meist an sich selbst zugrunde gehen. Die Vorstellung aber, Schule müsse nicht nur in pädagogisch rechter Weise Wissen und Fertigkeiten vermitteln, sondern den Leuten auch schon „beibringen“, wie sie sich in einer bestimmten privaten, gesellschaftlichen oder beruflichen Situation zu verhalten und Entscheidungen zu fällen haben, ist viel zählebiger. Sie entspricht allzusehr der Mentalität des Genügsamen, der meint, alles mitbekommen zu sollen, was er dann nur nach vorgefertigten Regeln anzuwenden brauche. Hat man eigentlich schon einmal überlegt, daß eine innere Verwandtschaft besteht zwischen dieser Konsumentenhaltung und der Anfälligkeit für Indoktrinierung durch Ideologien, die von der Konsumierung von geistiger Fertigware leben und die gerade deswegen Theorie und Praxis nicht auseinanderhalten können? Jeder wird in seinem Leben immer wieder vor Situationen gestellt sein, für die es keine Rezepturen gibt und für die auch keine noch so berufsnahe Bildung ausreicht. *Dies eindringlich zu vermitteln, gehörte auch zu einer humanen Schule.*

Überfordert wird schließlich auch, aber weniger der Schüler als die Schule, durch *pädagogische Erwartungen*. Wenn man schon soviel von der „Wiedergewinnung des Erzieherischen“ spricht, dann muß wohl auch wieder deutlicher gefragt werden, was eigentlich die pädagogische Aufgabe der Schule ist, was sie pädagogisch leisten *kann*. Auch hier wäre weniger oft besser als zu viel, und die Grenzen zwischen löblicher Wertorientierung in allen Bereichen und ideologischer Überpädagogisierung sind fließend. Der eigentliche pädagogische Auftrag der Schule kann wohl nur darin bestehen, Wissen, Fertigkeiten, Einübung in Urteilsvermögen möglichst in pädagogisch verantwortbarer Weise zu vermitteln. Also es braucht psychologischen Takt, die Kenntnis des vom jeweiligen Alter her Zumutbaren, die Kenntnis auch der persönlichen Lebensverhältnisse und des sozialen Umfeldes; also Zuwendung, die zwar im Schulischen stattfindet, die an schulischen Gegenständen sich abspielt, wenn sie de facto auch weit darüber hinausweist und auf das gesamte Werden der Persönlichkeit Einfluß nimmt.

Und es geht um eine Stoffdarbietung, in der die wesentlichen Kulturelemente – aber auch wirklich nur die wesentlichen – vorkommen, die vom Schulischen her für die Formung der Persönlichkeit und für das soziale Handeln bestimmend sind und die anderswo nicht geleistet werden können. *Aber diese pädagogische Seite kann in der Schule weder Selbstzweck, losgelöst von der Wissensvermittlung, noch der eigentliche Sinn der Schule sein.* Und schon gar nicht kann die Schule für pädagogische Lücken und Ausfälle verantwortlich gemacht werden, die anderswo verursacht sind. Die Schule kann nicht Werte vermitteln, die nicht in der Gesellschaft spürbar und vernehmbar sind oder die Elternhäuser nicht zu vermitteln vermögen. Natürlich soll die Schule aus dem jeweiligen Kanon ihrer Fächer heraus ein Geschichtsbild vermitteln, das zur Beurteilung geistig-kultureller und politischer Zusammen-

hänge „ermächtigt“, und es muß auch über Ethik und Religion, über sittliches Verhalten und Sinnggebung gesprochen werden. *Aber die Einübung in die „Praxis“ muß anderswo geleistet werden: von den Elternhäusern und von den verschiedenen Miterziehern in den Medien, in der Jugendarbeit und wo sonst erzieherisch beeinflusst wird.* Es ist schon erstaunlich, was heute der Schule pädagogisch alles abverlangt wird, verglichen mit dem, was man sich selber zutraut.

Das eigentliche Problem

Will man aber an das eigentliche Problem der heutigen Schule herankommen, dann wird man pädagogisch anderswo ansetzen müssen. Läßt man sich von dem pädagogisch-politischen Problemknäuel, der sich im Verhältnis von Bildungsangebot und Beschäftigungslage im höheren Bildungswesen angesammelt hat, und wendet man sich der Schule mehr von unten her zu, so wird man unschwer feststellen, daß eine ganz wesentliche Schwierigkeit die Motivierung der Schüler ist: *Motivierung zum Lernen, Motivierung zur Leistung, Motivierung zum Erwachsenwerden, Motivierung zur Zukunft.* Es ist so vieles vorgegeben, an Konsum, an technischer Leistung, an Gebrauchs- und Genußmitteln. Für den Jugendlichen heute ist seine Umwelt nicht nur orientierungsschwierig, weil die verschiedensten Sinnvermittler auf ihn einwirken; er neigt auch dazu, sich im Dasein einzurichten, die Zukunft sein zu lassen. Sein gesellschaftliches Umfeld reizt ihn nicht zur Leistung, sie reizt ihn auch nicht zum Erwachsenwerden, dazu, selbst Verantwortung zu übernehmen, jedenfalls nicht so lange, als andere einklagbaren Sukkurs geben. In Gesellschaften, wo es um den Lebenskampf ging, war solche Motivierung einfacher, man war auch früher gezwungen, Selbstverantwortung zu übernehmen, die

Strecke von der Schule ins Leben war für die meisten kürzer – und zugleich erfahrungsreicher. In einer Gesellschaft, die darum kämpft, nicht vom eigenen Konsumabfall erstickt zu werden, ist das schwieriger. Der Jugendliche bleibt länger in der Schule und damit in einer nur künstlichen Erfahrungswelt, und er macht nicht so leicht die Erfahrung, daß Erwachsenwerden jetzt schon mit allen Konsequenzen sinnvolles und notwendiges Ziel ist.

Ohne diese Struktur der Erwartungen an sich selbst aber wird es auch mit der Lernmotivation schwierig. Warum so und soviel lernen, was ich ohnehin nicht brauche, warum überhaupt lernen außer das zum Leben (nicht einmal unbedingt zum Weiterkommen) Notwendigste? *Leistungsminimalismus, gekoppelt mit meist doch recht hohen Erwartungen, ist ein Stigma der Zeit.* Und diese frühe Gewöhnung an Konsumhaltung scheint sehr wohl mit Schule etwas zu tun zu haben, nimmt man Erfahrungen mit Elternhäusern und die Beschäftigungsprobleme aufgrund mangelnder schulischer Ausbildung zusammen. Nur produziert hat dieses Übel nicht die Schule, sondern private und öffentliche Erzieher haben dabei kräftig zusammengewirkt. Und die Schulpolitik hat sicher dadurch dazu beigetragen, daß sie allzu viele zu lange zur Schule zwingt und ihnen ein Lernen abverlangt, das sie von Veranlagung und Können her überfordert. *In diesem Sinne produziert die Schule sicher auch selbst Motivationsschwächen, aber es hapert mit der Motivation, mit der Antriebskraft auch dort, wo es an Begabung nicht fehlt.* Alle Verursacher sollten einmal mehr darüber miteinander sprechen. Dann würden vermutlich auch Elternabende ergiebiger. Auf jeden Fall: es ist nicht nur der „Numerus clausus“, der pädagogische Probleme schafft. Sie würden ohnehin mittel- und langfristig entfallen, wenn „der“ Bürger nicht ebenso prestigeseüchtig wäre, wie er erziehungsscheu ist.

D. A. Seeber

Vorgänge

Die Letzten Dinge: Eine Erklärung der Glaubenskongregation

Zum zweiten Mal in diesem Jahr hat sich die römische Glaubenskongregation zu Wort gemeldet. Nach der kurzen Erklärung zu einigen Thesen des französischen Theologen Jacques Pohier vom 3. April (vgl. HK, Mai 1979, 271) wurde am 14. Juli im Vatikan ein Brief der Glaubenskongregation an

alle Bischöfe veröffentlicht, der sich mit Fragen der Eschatologie befaßt. Das vom 17. Mai datierte Schreiben ruft in sieben Punkten die katholische Lehre über die Letzten Dinge in Erinnerung. Umrahmt werden die knapp gehaltenen Lehraussagen von Ausführungen zu den Gefahren, die den

Wahrheiten über das ewige Leben heute drohen, und über die Verantwortung von Bischöfen und Theologen gegenüber dem Glaubensgut der Kirche wie gegenüber den Gläubigen. Es werden in dem Brief weder einzelne Theologen namentlich genannt, noch werden bestimmte Sätze oder Lehrmeinungen als irrig verurteilt. Das entspricht der neuen Methode der Glaubenskongregation, gefährdete Glaubensaussagen positiv zu entfalten.