N 20587 F

Fragen der Freiheit

DIE SCHULE

Menschlichkeit durch pädagogische Freiheit

Juli/August 1983
Heft 163

Dennoch wird die Lehr- und Lernfreiheit mit der Zeit überall eine ungeteilte sein; dies liegt zu eindeutig auf der Linie der allgemeinen Menschheitsentwicklung. Grundsätzlich läßt sich ein gegenteiliger Standpunkt gar nicht vertreten; und wer den Machtstandpunkt einnimmt, muß damit rechnen, daß eine spätere Zeit die Macht gegen ihn wenden wird.
Soll dieses ewige Hin und Her unser Weg sein?
Nein: die Freiheit in der Erziehung ist notwendig. Es lohnt sich, mit ein wenig Mut für sie einzustehen. Die Menschen unseres Jahrhunderts haben es satt, als Schafherde behandelt zu werden; sie blicken nicht mehr ehrfurchtsvoll, liebend die einen, hassend die andern, zum Vater Staat empor, sondern sie betrachten diesen Staat als Exekutive ihrer berechtigten Wünsche. Die Bürger sind selbständig geworden, sie haben den Leidensweg der durch Erfahrungen langsam klüger Werdenden bewußt auf sich genommen. Somit hat die staatliche Einmischung sich darauf zu beschränken, das Klügerwerden nicht zu verhindern. Durch Gesetz muß die Freiheit der Meinungsäußerung in ihrem umfassendsten Sinne garantiert werden, am besten als individuell einklagbares Recht! Und als Bestandteil dieses Rechts muß die Freiheit der Erziehung gelten.

Friedrich Salzmann

FRAGEN DER FREIHEIT

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

Folge 163

Juli/August 1983

Herausgegeben vom Seminar für freiheitliche Ordnung

Postverlagsort: 54 Koblenz

Inhaltsverzeichnis

Seite

Willi Geiger
Die Verrechtlichung der Schule
Leistungs- oder Berechtigungsschule? 3

Peter Paulig
Die Aufgaben der Schule in unserer Zeit 14

Walter Leibrecht
Schule für die Welt von morgen 29

Fritz Penserot
Unser Bildungswesen in der Krise? 36

Zeitspiegel 41

Ankündigungen des Trithemius-Institutes 44

Die Verrechtlichung der Schule

Leistungs- oder Berechtigungsschule?

Willi Geiger

I.

Das Schlagwort von der Verrechtlichung der Schule enthält einen berechtigten Kern. Und das gilt sowohl für diejenigen, die es im Ton des Vorwurfs und der Kritik verwenden, als auch für diejenigen, die darin eine rechtsstaatlich notwendige Forderung an die Gestalt der öffentlichen Schule erblicken.

1. Um mit dem zuletzt genannten Aspekt zu beginnen: Die staatliche Schule ist für den Schüler, für das Kind und für den Heranwachsenden da, zu deren Unterrichtung und Erziehung. Der Schüler gerät bei dieser Veranstaltung notwendigerweise in eine Abhängigkeit, in die Abhängigkeit vom Lehrer. Es melden bei dieser Veranstaltung überdies außer dem Lehrer die Eltern, die gesellschaftlichen Gruppen, die Kirchen und der Staat ihre besonderen Interessen an. Die Schule arbeitet bei der Erfüllung ihrer Aufgaben mit Zwang (Stichwort: Schulpflicht), mit einseitigen hoheitlichen Entscheidungen (Stichwort: Versetzung), mit Schulstrafen; gewährt Mitwirkungsrechte an Elternvertretungen und Schülervertretungen.

   Dies alles kann im Rechtsstaat nicht einfach »dem Herrn der Schule«, der Schulverwaltung zu regeln überlassen werden; das muß durch Gesetz geregelt und und ergänzend aufgrund eines Gesetzes geordnet werden. Über Menschen kann nicht einfach verwaltungsmäßig verfügt werden. Deshalb konnte es bei der überkommenen »verwalteten Schule«, die mittels der juristischen Kunstfigur »besonderes Gewaltverhältnis« und einem umfassenden Direktions- und Aufsichtsrecht der Schulbehörde rechtlich funktioniert hat, nicht bleiben. Die *Grundpositionen* der an der Schule Beteiligten, der Schüler, der Lehrer, der Eltern insbesondere, mußten als *Rechtspositionen* ausgeformt und das heißt inhaltlich so begrenzt werden, daß sich daraus für die Betroffenen konkrete Rechtsansprüche, insbesondere Unterlassungsansprüche, ergeben, mit der Folge, daß sie in einem Rechtsstaat mit umfassender Gerichtswegsgarantie wie dem unseren vor Gericht eingeklagt werden können. Dieser rechtsstaatliche Ansatz und seine Konsequenzen mag manchem nicht gefallen; aber beides ist verfassungsrechtlich unvermeidlich. Insoweit muß unsere staatliche Schule eine »verrechtlichte Schule« sein.

2. Und jetzt der andere Aspekt: Auch die, die in einem kritischen und pejorativen Sinn von der Verrechtlichung unserer Schulen sprechen, treffen mit dem Schlagwort einen richtigen Kern: Es wird nämlich in unserem Schul-

recht eindeutig *zuviel* durch Rechtsnormen reglementiert. Als Beispiel nenne ich: die Reglementierung des Unterrichtsstoffs und seiner didaktischen Aufbereitung, die Reglementierung des Prüfungs- und Notenwesens, die Reglementierung der Unterrichtsgruppen, die Reglementierung der Einschränkungen der Lehrerselbstverantwortung durch Schulleiter und Lehrerkonferenzen der verschiedensten Art und durch die Aufsichtsbehörden.

Aber bitteschön! Diese Reglementierung hat uns nicht erst der Rechtsstaat beschert! Der Tatbestand, den man in dieser Sicht unter Verrechtlichung der Schule versteht, hat längst vor der rechtsstaatlichen Entwicklung, die normative Regeln forderte, existiert. Es ist für die Reglementierung der Schule nämlich völlig gleichgültig, ob sie durch *Rechts*vorschriften, durch Normen erfolgt, oder das Ergebnis einer Hypertrophie von *Verwaltungs*vorschriften der Schulverwaltung ist. Und die Reglementierung durch die Kultusverwaltung (durch Erlasse, Verfügungen, allgemeine Verwaltungsvorschriften) – stets, wie es so schön hieß, »aus gegebenem Anlaß« – war in der Vergangenheit noch um einiges zudringlicher als die Reglementierung, die die unter Berufung auf das rechtsstaatlich Gebotene vorangetriebene Verrechtlichung der Schule hervorgebracht hat.

3. In dieser Beziehung ist aufschlußreich die Arbeit einer vom Deutschen Juristentag eingesetzten Kommission, die 1981 einen Schulgesetzentwurf vorgelegt hat, dem eine ausführliche, lesenswerte Begründung beigegeben worden ist. Diese Arbeit stand unter der Devise: Modernisierung, Vereinfachung, Vereinheitlichung und Entrümpelung des geltenden Landesschulrechts mit dem Ziel, die gesetzlichen Regelungen für das öffentliche Schulwesen auf das rechtsstaatlich Gebotene zu beschränken, die gesetzlichen Ermächtigungen zum Erlaß von Verordnungen zu limitieren und Verwaltungsvorschriften, wenn sie schon von Rechts wegen nicht ganz ausgeschlossen werden können, auf ein Minimum zu reduzieren. In diesem Reformversuch ist gewiß noch nicht das Optimum des Erreichbaren erreicht worden; aber er zeigt deutlich die Tendenz, die Verrechtlichung der Schule abzubauen.

4. Bevor ich auf ein paar durch den Entwurf angestoßene Grundsatzfragen eingehe, will ich den Hinweis nicht versäumen, daß bei diesen Beratungen besonders deutlich wurde, welche nur schwer zu überwindenden Gegenströmungen und Hindernisse einer Befreiung der Schule von ihrer rechtlichen Reglementierung entgegenstehen:

Die Schulministerien verfolgten unsere Arbeit mit offenbarer Mißbilligung und Ablehnung; dementsprechend hat bisher keine Landesregierung

von dem angebotenen Entwurf Gebrauch gemacht. Auch der Lehrerschaft in ihrer übergroßen Mehrheit ist an einem Abbau der geltenden Vorschriften wenig gelegen. Man darf sich da durch forsche Äußerungen der Funktionäre der Lehrerverbände nicht täuschen lassen. Die Lehrer fühlen sich bei ihrer Arbeit im Netz der Vorschriften sicherer; es ist einfacher, sich an den Entscheidungen von Vorschriften der verschiedensten Art entlangzuhangeln, als selbst und in eigener Verantwortung Entscheidungen treffen zu müssen; aufgebrachten Eltern und der öffentlichen Meinung gegenüber macht die Verweisung auf eine Vorschrift jede weitere sachliche Begründung für das eigene Verhalten überflüssig. Schuljuristen sehen in jedem ungeregelt gelassenen Bereich des Schullebens den Ort perpetuierlicher Verletzung des Gleichheitssatzes; deshalb müssen – so meinen sie zu Unrecht – Notenstufen und Beurteilungsmaßstäbe genauestens geregelt werden, die im Unterricht zu verwendenden Schulbücher festgelegt, die Stundentafel verbindlich gemacht, der Lehrer zur Führung von täglichen Lehr- und Unterrichtsnachweisungen verpflichtet werden. Schließlich hängt der Umfang der schulrechtlichen Regelungen natürlich zum Teil auch von der Organisationsstruktur der Schule ab; wenn man den Klassenverband auflöst und zum Kurs- und Gruppenunterricht übergeht, wenn man fächerübergreifende Unterrichtsstoffe schafft, wenn man nur noch auf bestimmte Fächer spezialisierte Lehrer verwendet, wenn man Klassenarbeiten zur Überprüfung des Leistungsstands der Schüler und Leistungsprüfungen am Ende eines Schuljahres fordert, wenn man Schülern und Eltern Mitwirkung in der Schule einräumt, dann müssen notwendigerweise dazu auch rechtliche Regelungen ergehen.

5. Aber selbst wenn es glücken sollte, im geltenden Schulrecht eine größere Zahl von Vorschriften zu eliminieren, beispielsweise auf den Stand des Schulgesetzentwurfs der Kommission des Deutschen Juristentages zu kommen, sieht sich unsere Schule mit einer neuen Reglementierung konfrontiert: Denn auf die Phase der Gängelung der Schule durch die Verwaltung und auf die Phase der Gängelung der Schule durch das Recht folgt dann die Phase der Gängelung der Schule durch die Wissenschaft.

In jenem mehrfach erwähnten Kommissionsbericht zu einem neuen Schulgesetz wird so ganz nebenbei in der Begründung gesagt, es gebe in den pädagogischen Wissenschaften (was immer dazu zählen mag) Erkenntnisse regelhaften Charakters, sogenannte Kunstregeln der Pädagogik, an die der Lehrer gebunden sei; und daraus seien Folgerungen für die Fachaufsicht und die Dienstaufsicht der Schulbehörden zu ziehen. Wer die Intoleranz mancher Wissenschaftler der Pädagogik kennt, die keine andere Meinung neben sich gelten lassen, muß Schlimmes befürchten, wenn diese

neue Art schulischer Reglementierung Schule machen sollte. Das wäre so etwas wie eine moderne säkularisierte Zweischwerter-Lehre: die Wissenschaft herrscht, die staatliche Schulaufsicht vollstreckt; die Leidtragenden sind die Lehrer und mittelbar die Schüler.

6. Und damit bin ich an einem Punkt, an dem man am eindeutigsten ablesen kann, ob ein Schulwesen reglementiert ist (gleichgültig, ob durch Verwaltungs-Anweisungen und Erlasse oder durch Rechtsvorschriften oder durch die Kunstregeln der Wissenschaft), nämlich bei der *Stellung des Lehrers in der Schule.* Gewährt ihm das Geflecht der Regelungen, gleichgültig welcher Herkunft, überhaupt noch eine Arbeit in pädagogischer Freiheit oder nicht? Ist die pädagogische Freiheit des Lehrers praktisch auf Null reduziert, dann ist das der Beweis für eine reglementierte Schule. Der Ausdruck gefällt mir besser als der Ausdruck »verrechtlichte Schule«.

Ein Lehrer ohne pädagogische Freiheit ist ein armer Schulmeister. Das heißt, zum Lehrer gehört von Haus aus notwendigerweise pädagogische Freiheit; bei seiner Unterrichts- und Erziehungsarbeit *muß* ihm ein Bereich eingeräumt, zugestanden, garantiert werden, innerhalb dessen er frei und eigenverantwortlich über das Ob, Wie und Wann seiner pädagogischen Schritte in Ansehung des Wohls des ihm anvertrauten Kindes entscheidet, ohne daß ihm Dritte, insbesondere die Schul- und Dienstaufsichtsbehörde, dreinreden darf.

Und das meine ich nicht nur als eine berufsethische, pädagogische oder politische Forderung. Das ist auch eine rechtliche Forderung: denn indem die Verfassungen der deutschen Länder und das Grundgesetz vom »Lehrer« reden, übernehmen sie den Begriff mit dem eben dargelegten, aus dem Lebenstatbestand des Erziehens und Unterrichtens entwickelten Inhalt als Rechtsbegriff; und dann kann das einfache Schulrecht die in dem verfassungsrechtlich fixierten Begriff enthaltene pädagogische Freiheit des Lehrers nicht beliebig einschränken oder praktisch gegenstandslos machen.

Diese pädagogische Freiheit des Lehrers muß in dreierlei Beziehungen respektiert werden:

a) Im Umgang mit dem Schüler, in der Art und Weise seiner Behandlung entsprechend seiner individuellen Struktur, seiner Schwierigkeiten und seiner Sensibilität; das ist das Herzstück der Lehrer-Schüler-Beziehung, in die kein Dritter einzugreifen befugt ist, solange der Lehrer seine in dieser Beziehung liegende Einflußmacht nicht offenkundig mißbraucht;
b) in der Art der Darstellung und Darbietung des vorgeschriebenen Unterrichtsstoffs und

c) in der Bewertung der Leistungen des Schülers, insbesondere bei der sogenannten Benotung. Wiederum mit der Einschränkung: Offenkundiger Mißbrauch der Freiheit in diesen Bereichen ist durch die dem Lehrer zukommende und zu respektierende pädagogische Freiheit nicht gedeckt.

Untersucht man unter diesem Gesichtpunkt die Schulgesetze der deutschen Länder, wird die derzeit bestehende Reglementierung unseres Schulwesens evident. Vorschriften vielerlei Art überwuchern die pädagogische Freiheit des Lehrers. Indem man ihn einer prinzipiell unbeschränkten Fach- und Dienstaufsicht unterwirft, also behandelt wie den Inspektor, dessen Funktion es ist, den Staatswillen, der sich in Gesetzen, Verordnungen, Verwaltungsvorschriften, Erlassen und Einzelanweisungen äußert, durchzusetzen und für eine gleichmäßige, keine Lücke lassende Ordnung zu sorgen, beraubt man die Funktion (die Mission) des Lehrers ihrer Eigentümlichkeit, bringt man die Lehrer um die Fruchtbarkeit ihrer Tätigkeit, bringt man sie um die erzieherische Potenz.

7. Natürlich weiß ich, daß zu einer von Reglementierung befreiten Schule der Lehrer gehört, der des verantwortungsvollen Gebrauchs der pädagogischen Freiheit fähig und mächtig ist. Gewährung von Freiheit ist immer Rücknahme von Kontrolle und Vorgabe von Vertrauen; und das will und das muß in Ansehung des Lehrers gerechtfertigt sein. Davon kann man aber derzeit, wie wir alle als Väter und Mütter wissen, nicht allgemein ausgehen. Das bedeutet eine ernsthafte Schwierigkeit bei der Entwicklung unserer Schule in Richtung auf größere Befreiung von Bindungen und Normen der verschiedensten Art. Das heißt, ohne Änderung der Ausbildung und ohne eine anspruchsvollere Berufsauffassung unserer Lehrer wird das Ziel nicht zu erreichen sein.

Aber bitte, nun nicht eine allgemeine Schelte der Lehrer zur Erklärung des gegenwärtigen Zustands unserer öffentlichen Schulen!

8. Mindestens ebenso kritisch verdient die Rolle der Eltern gewürdigt zu werden. Hier gibt es eine Erfahrung, die keineswegs rundum erfreulich ist. Wenn ich recht sehe, suchen Eltern in der Regel den Kontakt mit der Schule nur, wenn es um die schlechte Leistung ihrer Kinder, insbesondere um die gefährdete Versetzung ihres Kindes geht. Das ist zuwenig für eine Schule, die sich in ihrer Arbeit nicht fast ausschließlich und einseitig durch Rechtspositionen absichern und auf die Autorität der Schulverwaltung abstützen soll, sondern auch vom Vertrauen der Eltern getragen sein sollte. Das Engagement der Eltern für die Schule ist bei uns in Deutschland, verglichen mit den Verhältnissen in anderen Ländern, unterentwickelt. Dort (z. B. in den Ver-

einigten Staaten oder auch in der Schweiz) ist es selbstverständlich, daß sich die Eltern nicht nur für das schulische Weiterkommen ihres eigenen Kindes, sondern – beispielsweise – auch für die Sicherheit des Schulwegs der Kinder, um den Zustand der Pausen- und Spielplätze, um das Unterrichtsklima kümmern, daß sie auch im Benehmen mit den Lehrern den Unterricht besuchen und beobachten, daß sie mit der Lehrerschaft geplante Schulfeste und Schulausflüge diskutieren, daß sie Wünsche der Lehrerschaft bei der Gemeindeverwaltung und der Schulbehörde unterstützen usw. Bei uns ist die Schule, die vom Staat vorgehalten wird – und daran soll nichts geändert werden –, so sehr staatlich »vereinnahmt«, daß jedes Interesse der Bürger an ihr wie eine Verletzung staatlicher Zuständigkeiten empfunden wird. Das Verhältnis Bürger und Schule ist bei uns noch so etwas wie ein Relikt aus der Zeit des Obrigkeitsstaates. Zu einer freien, nicht reglementierten Schule gehört auch ein unverkrampftes, entspanntes Verhältnis der aktiven und vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Eltern (und das meint nicht nur die Elternvertreter) und der Lehrerschaft.

II.

Verrechtlichung der Schule, das hängt schließlich auch mit einer für das gegenwärtige öffentliche Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland charakteristischen Struktur der Schule zusammen:

1. Sie soll Leistungs- und Berechtigungsschule sein. Und das entspricht genau einer Erwartungshaltung der Zeitgenossen, insbesondere der Schüler und der Eltern: Der Besuch einer Schule muß, so meinen sie, stets enden mit dem Ausweis der Berechtigung zum Eintritt in die nächsthöhere Ausbildungsstufe, und so fort bis zum Eintritt in den gewünschten Beruf. Die Schule wird dadurch, wie Schelsky einmal geklagt hat, zum Verteiler von Berufs- und Lebenschancen.

2. Bekennt man sich zu diesem derzeit verwirklichten Modell, dann hat das zwei, wie ich finde, fatale Konsequenzen: Die Schule muß permanent den Leistungsstand der Schüler messen und gleichzeitig darauf drängen, das heißt sie, die Schüler pressen, das Ziel des Ausbildungsabschnitts, die Berechtigung zum Aufstieg in die nächste Ausbildungsstufe, zu erreichen. Das, was wir den unerträglichen Leistungsdruck der Schule nennen, ist also nicht, daß vom Schüler Leistung gefordert wird, sondern daß er getrieben wird, das Ziel, den Berechtigungsausweis, zu gewinnen. Dieses System gipfelt auf zwei oder drei Etagen (mittlere Reife, Hochschulreife, Hochschulabschluß) jeweils in der Situation, daß mehr Anwärter nach Berechtigungsausweisen anstehen als verfügbare Plätze zum »Weitermachen« vorhanden

sind. Und das zwingt, in den Berechtigungsnachweisen nach Leistung zu differenzieren, und macht damit aus der Leistungskonkurrenz zwischen den Schülern einen Krieg feindlicher Brüder um jenen kleinen Zehntels-Vorteil in den Benotungen, die über die Zuteilung eines der vorhandenen (wenigen) Plätze entscheidet. Auch hier also der verhängnisvolle Unterschied zwischen dem Anreiz, der in einem Kräftemessen liegt, und der – Kameradschaft und Solidarität sprengenden – Verzweckung einer Leistungskonkurrenz zur Ergatterung eines materiellen Vorteils zu Lasten der Konkurrenz. Und dieser im System angelegte Streit wird dadurch verschärft, daß jede Niederlage auf einer der zahlreichen Zwischenstationen (sprich: Prüfungen und ihre Bewertung) die Erreichung des Endziels mindestens in Frage stellt (dann nämlich, wenn eine Wiederholung statthaft ist) oder ganz ausschließt.

3. Die andere fatale Konsequenz des Modells unserer Leistungs- und Berechtigungsschule ist: Dem beschriebenen Leistungsdruck, dem die Schüler ausgesetzt sind, entspricht ein Erwartungsdruck, dem die Schule ausgesetzt ist. Sie darf nicht versagen in der Erbringung des Leistungs- und Berechtigungsnachweises, auf den der Schüler in diesem System angewiesen ist. Und deshalb werden, mehr oder weniger verhüllt, in den Schulbetrieb Sicherungen eingebaut, daß möglichst alle den notwendigen Berechtigungsnachweis erhalten, zwar nicht den, mit dem sie tatsächlich »den Platz zum Weitermachen« erhalten, aber formal den Nachweis über die Berechtigung zur Versetzung, den Nachweis über die Erreichung der mittleren Reife, über die Erreichung der Hochschulreife oder über den erfolgreichen Hochschulabschluß erhalten. Die Quintessenz dieser Manipulation ist: »Die Schule soll nicht schuld sein, daß der Schüler in seinem Fortkommen und im Erreichen seines Berufsziels scheitert.« Also kann die in einem zweiten Fach rechnerisch gefundene, die Vorrückung blockierende zweite »Sechs« in der Lehrerkonferenz wegmanipuliert werden, also werden aus der Zahl der Leistungsfächer der Schüler einige als Prüfungsfächer herausgehoben, aus denen der Schüler die ihm günstigste Kombination wählen kann, also die Gewichtung zwischen mündlichen und schriftlichen Leistungen oder das Verhältnis zwischen der Benotung der Schlußprüfung eines Schülers und seines Notendurchschnitts, bezogen auf seine Leistungen während des Schuljahres oder eines Studiengangs so bestimmt, daß einer mit einer befriedigenden Jahresdurchschnittsleistung im Examen praktisch nicht mehr durchfallen kann.

4. In diesem Modell stehen nicht nur die Schüler in einem dauernden Zustand der äußersten Anspannung – und zwar der Anspannung ihrer auf die Schularbeit konzentrierten Kräfte und einer psychischen, seelischen Anspannung

gegenüber der immer wieder neuen Ungewißheit, ob ihre Arbeit gelungen oder mißlungen ist –, sondern sind auch die Lehrer in ein Dauerdilemma gestellt; denn sie sollen nicht nur die Leistungen ihrer Schüler möglichst gerecht beurteilen, sondern müssen auch damit fertig werden, daß sie dabei gleichzeitig für jeden Schüler Schicksal spielen müssen oder weniger dramatisch: Chancen verteilen, die unter Umständen über den Lebensweg des Schülers bestimmen. Ich habe viel Verständnis für *die* Lehrer, die in dieser Lage ihre Bewertung so wählen, daß sie dem Schüler das Weiterkommen nicht verbauen. Richtig kann ich diese Haltung im vorgegebenen System gleichwohl nicht finden.

5. Befreien kann man die Schule, die Schüler, die Lehrer von diesem schier unerträglichen Druck nur, indem man in diesem Punkt die Struktur unserer Schule ändert. Das mit der Schule verbundene Berechtigungswesen muß abgebaut werden.

   Es geht also nicht darum, die Leistungsschule zu beseitigen oder zu zerstören. Das haben allerdings gewisse modische Reformexperimente zum Nachteil der Schule schon teilweise zu Wege gebracht! Ich meine, Leistungsanforderungen muß die Schule, die diesen Namen verdient, stellen; vernünftige, keine übertriebenen. Durch Wecken der Neugierde und durch spielerische Anreize allein läßt sich weder das für das Leben in einer modernen Gesellschaft erforderliche solide Wissen vermitteln noch eine Jugend erziehen, die an den Herausforderungen des Lebens wächst und sich bewähren können muß.

   Es gab eine Zeit, da war der *Besuch* einer bestimmten Schule (oder die Ableistung einer bestimmten Ausbildung oder Lehre) genug, um die allgemeine Annahme zu begründen, daß man dem Ausgebildeten eine bestimmte berufliche Aufgabe übertragen könne. Ob er reüssierte hing allein davon ab, wie er sich im Beruf durchsetzte und bewährte. Heute qualifiziert – und das liegt im Zuge einer ganz allgemeinen Verrechtlichung und Reglementierung aller Berufe, einschließlich der des Handwerks; ich erinnere nur an die Fabrikation von Berufsbildern, der sich das Bundeswirtschaftsministerium mit Eifer annimmt – nur der sogenannte »*erfolgreiche* Besuch« zum Übertritt in einen neuen Ausbildungsabschnitt oder in den Beruf.

   Die Rückwirkung dieser Veränderung auf die Situation des Schülers und der Schule liegt auf der Hand. Dementsprechend hat sich auch die Vorstellung vom Zweck der aufgrund von Prüfungen der verschiedensten Art gesammelten schulischen Leistungsnachweise verändert: Sie hatten ursprünglich einen dreifachen Zweck: der Schüler sollte animiert werden, seine Leistungen im Wettbewerb mit den Mitschülern zu verbessern, die Eltern sollten über den Leistungsstand ihres Kindes informiert werden, und

der Lehrer sollte seinen Unterrichtserfolg kontrollieren können. Heute sind sie Hürden und Gräben im Hindernislauf zum Beruf geworden. Heute verbindet sich mit jedem einzelnen dieser Leistungsnachweisungen eine Entscheidung über Scheitern oder Nichtscheitern auf dem Weg zum Beruf. Und was schlimmer ist: Schon vor jeder (auch der erfolgreichen) Leistungsprüfung in der Schule steht die Angst – die Angst, auch während der Schüler die Arbeit schreibt –, seine Prüfungsarbeit könnte mißlingen. Das unmenschlich nennen, ist vielleicht ein zu starkes Wort. Die Belastung des Schülers erreicht aber dann jedenfalls die Grenze des Inhumanen, wenn nicht mehr jenes Gleichgewicht von Angebot und Nachfrage besteht, das jedem jungen Menschen einen seinen Kenntnissen und Fähigkeiten entsprechenden Arbeitsplatz garantiert; wenn die Schule einen also durch die Verteilung ihrer Berechtigungen »ins Nichts manövrieren« kann; jeder von uns kennt Beispiele dieser Art, die tragisch geendet haben in der Flucht in die Drogen oder im Selbstmord.

Das Berechtigungswesen in der Schule muß auch weg, weil es ungerecht ist. Denn die Entwicklung des Schülers verläuft nicht für alle gleich. Die einen haben Anlaufschwierigkeiten, weil sie zunächst Milieuschwellen zu überwinden haben, andere haben Konzentrationsschwierigkeiten, andere sind ausgesprochene Spätentwickler; es gibt einseitig Begabte; die Phase der Pubertät beginnt und verläuft für jeden Schüler individuell verschieden. Sie treten also alle unter sehr verschiedenen Bedingungen an und sollen nach einem für alle gleichen Maßstab gemessen werden und das Gleiche leisten.

Das Berechtigungswesen wird überdies in seiner Bedeutung maßlos überschätzt. Der Berechtigungsnachweis garantiert nämlich in keinem Fall, daß der damit Ausgestattete sich auf den folgenden Stufen der Ausbildung oder im späteren Beruf auch bewährt.

6. Wie aber wird die Schule ohne Berechtigungswesen funktionieren? Natürlich bleiben Übungsarbeiten, auch unter Aufsicht in der Schule geschriebene Übungsarbeiten bestehen. Aber die Benotung kann entfallen, insbesondere die Bindung des Lehrers an eine Serie von Noten des Schülers, aus denen der Jahresnotendurchschnitt errechnet wird, von dem das Vorrücken oder das Sitzenbleiben abhängt. Solange in Jahrgangsklassen unterrichtet wird, sollte am Ende des Jahres nur die Frage entscheidend sein, ob der Schüler eine Chance hat, dem Unterricht in der nächstfolgenden Klasse folgen zu können. Es könnte auch ein zweijähriger Beurteilungsrhythmus eingeführt und es den Eltern überlassen werden, ob sie sich dafür entscheiden, daß ihr leistungsschwaches Kind schon am Ende des ersten der beiden

Jahre dessen Unterrichtsstoff wiederholt. An dieser Stelle der Automatik der Noten muß eine viel intensivere Informierung der Eltern über die Entwicklung des Kindes in der Schule und die Beratung der Eltern durch den Lehrer treten. Mittlere Reife und Hochschulreife können in dem vom Berechtigungswesen befreiten Schulmodell künftig mit einem Zeugnis bescheinigt werden, das einfach beurkundet, daß der Schüler X den Besuch des Gymnasiums mit der Absolvierung der 13. Klasse abgeschlossen hat. (Entsprechendes würde für die Beurkundung der mittleren Reife gelten.)

Es bleibt dann der Hochschule überlassen, sich auf diese neue Lage einzustellen. Ohne das hier im einzelnen zu entfalten, nur soviel: Die Hochschule wird endlich – genauso wie in den Vereinigten Staaten von Amerika und in der Sowjetunion – zweistufig werden müssen: Zunächst ein Studium, das mehr auf den praktischen Beruf (des Arztes, des Rechtsanwalts und Richters, des Studienrats, des Ingenieurs usw.) ausgerichtet ist und, wie der gegenwärtige Präsident des Hochschulverbandes jüngst gemeint hat, in grundsätzlich drei Jahren absolviert werden kann, und daran anschließend das qualifiziertere Studium mit dem Ziel wissenschaftlicher Forschung und Lehre. Die Hochschule selbst wird dann den Zugang je nach dem Andrang in den verschiedenen Disziplinen steuern müssen, indem sie, soweit nötig, nicht mit abstrakt-wissenschaftlichen, sondern den künftigen Beruf in den Blick nehmenden Eingangsprüfungen »siebt«. Das ist gerechter als diese bürokratische Mangelverwaltung durch die zentrale Studienplatzzuweisungsstelle. Und bei Eintritt in den Beruf bleibt es das Risiko des einstellenden Unternehmers, des Amtes, der Körperschaft, der Einrichtung, die den Bewerber aufnimmt, ob sich der Neuling bewährt oder nicht. Der verantwortliche Chef mag sich von der Brauchbarkeit des Bewerbers selbst überzeugen durch eine auf den Verwendungszweck abgestellte Prüfung, durch ein Vorstellungsgespräch, durch Vereinbarung einer Probezeit usw. Eltern und Schüler wissen in der neuen Situation, daß es keine Sicherheit eines Automatismus und keinen Anspruch auf bestimmte Schulergebnisse und keine Gewißheit des Gelingens eines Ausbildungsabschnitts gibt; sie müssen also die Kräfte und Chancen ihres Kindes während der Schulzeit und in der Ausbildung selbst einschätzen – unterstützt von der Beratung durch die Schule und durch andere vertrauenswürdige Experten – und danach den Ausbildungsweg durch die Schule und das Berufsziel bestimmen. Es gibt da kein Abschieben des Risikos und der Verantwortung mehr auf Schule und Lehrer. Insofern finde ich die jüngste französische Hochschulreform, die von Studenten und den akademischen Lehrern so heftig bekämpft wird, gar nicht so schlecht!

Zugegeben, das ganze ist nicht mehr so berechenbar, gerichtlich einklag-

bar und durchsetzbar wie im gegenwärtigen Schulsystem. Aber es funktioniert. Beweis: Es gibt auch bei uns im freien Schulwesen, Gott sei Dank, Schulen, die auf dieser Basis arbeiten und einen ganz ausgezeichneten Ruf haben. Freilich, das von mir skizzierte neue Modell einer humaneren, kindesgerechteren Schule hat, wie Sie aus meiner Skizze schon entnehmen können, seinen Preis – ich meine nicht, daß es finanziell teurer wäre als das bestehende! –, er scheint mir aber weniger hoch zu sein als der, den unsere Kinder im gegenwärtigen System zahlen müssen. Auch die Lehrer, auch die Gesellschaft hätte einiges mit dem neuen Modell zu gewinnen. Und mit der Verfassung, um auch das noch zu sagen, wäre die Einführung des neuen Modells fraglos zu vereinbaren. Und dennoch: Ich fürchte, es bleibt eine schöne Utopie. Ob meine Befürchtung begründet ist, sollte man auf die Probe stellen; also muß man um die Verwirklichung dieses neuen Modells kämpfen!

Die Aufgaben der Schule in unserer Zeit

Peter Paulig

Vorbemerkung: Ich möchte mit meinem Referat den Versuch machen, Sie davon zu überzeugen, daß in der Schule vieles anders werden muß, wenn es unser Ziel ist, daß Kinder und Jugendliche bereits in der Schule und auch später als Erwachsene selbständig und mit Begeisterung lernen; daß sie gern zur Schule gehen und die Schulzeit eine hilfreiche, vielleicht gar segensreiche Zeit wird, deren *positive Erfahrungen* mit Menschen und Bildungsinhalten von lebenslänglicher Bedeutung sind. Das wahrhaftig dialektische Epigramm »Ich hatte schlechte Lehrer, das war eine gute Schule« hat daher bei meinen Überlegungen keine Rolle gespielt.

Ich werde bewußt verallgemeinern und von *den Aufgaben* der Schule sprechen, weil ich der Auffassung bin, daß es von der Grundschule bis zum Gymnasium *nicht* um neue Fächer, Lehrpläne oder Organisationsstrukturen geht - *unausgegorene Reformen hat es genug gegeben!* Es geht auch nicht um die Weiterführung der ideologisch belasteten Diskussion über die Gesamtschule, Ganztagsschule oder das mehrgliedrige Schulsystem. Es geht zuerst und vor allem um folgende Frage: Was soll und kann die Schule in unserer sich wandelnden Welt für junge Menschen leisten? Für die Gesellschaft und jeden einzelnen Heranwachsenden leisten, der die Schule besuchen muß.

Im Hinblick auf *diese* zentrale Frage vertrete ich als Pädagoge seit Jahren einen Standpunkt, der sich von *den* Auffassungen unterscheidet, die z. B. von Wirtschaftsverbänden und den Gewerkschaften, Schulpolitikern und zum Teil auch Elternverbänden vertreten werden. Mein Standpunkt basiert auf grundlegenden Erfahrungen, die ich mit Schülern, Lehrern und Eltern in fast 20 Jahren Schul- und Schulaufsichtspraxis gemacht habe. Diese Erfahrungen, die mich bis heute zutiefst bewegen und buchstäblich nicht mehr zur Ruhe kommen lassen, habe ich durch umfassende Studien ergänzen können. Da ich also für mich in Anspruch nehme, die Praxis der Schule ein wenig zu kennen, außerdem die Theorie der Schule studiert zu haben, bitte ich Sie, mich nicht für einen blinden Eiferer oder weltfremden Träumer zu halten, wenn ich feststelle: Wir werden nur dann die *auch* von den Kultusministern nicht mehr bestrittene Schulmisere überwinden können, wenn wir uns bei der Festlegung der Aufgaben der Schule endlich zu einer radikalen Neuorientierung durchringen. Ein umfassendes Umdenken ist buchstäblich notwendig, bei dem es *nicht um neue Maßnahmen geht, sondern um neue Maßstäbe,* die bei der Formulierung der Aufgaben der Schule das Grundgesetz darstellen müssen, wenn wir weiteres Unheil vermeiden wollen.

Aus welchen Gründen ist dieses Umdenken notwendig? Ich möchte diese Frage etwas ausführlicher beantworten.

1. Wir brauchen neue Maßstäbe für die Festlegung der Aufgaben der Schule, weil *nur für verhältnismäßig wenige Menschen* die Schulzeit – rückblikkend oder in der Situation selbst – eine überaus bedeutungsvolle Zeit ist, in der man überwiegend *positive Erfahrungen* mit Lehrern und Mitschülern, der Großartigkeit des Lernens und dem Reichtum der Bildungsstätte machen kann. Hilfreich, gar segensreich und das ganze spätere Leben positiv prägend, ist die Schulzeit nur für einen relativ geringen Prozentsatz aller Schüler. Wie ist das zu erklären? Man lese nur einmal nach, was z. B. Tolstoj, Th. Mann oder Dostojewsky, Exupèry und Kafka, E. Kästner, M. Frisch oder A. Schweitzer über ihre Schulzeit und ihre Lehrer geschrieben haben! Wer oder was verhindert es eigentlich, daß das Zusammenleben und -arbeiten von Schülern und Lehrern bis zu 13 Jahren, *das es in dieser Form im späteren Leben nie wieder gibt*, wie wir aus Untersuchungen wissen, gegenwärtig von nicht einmal 50 % der Heranwachsenden positiv beurteilt wird?

2. Ein Umdenken ist notwendig, weil gerade im deutschsprachigen Raum bei der Festlegung der Aufgaben der Schule die seit Generationen praktizierte, ausschließliche Orientierung an bestimmten Zukunftsaufgaben immer wieder dazu geführt hat, daß die Schule zum Tummelplatz unterschiedlichster Ansprüche und Forderungen geworden ist. Die verschiedenen sozialen Gruppen nehmen die Schule in die Pflicht. Und so kommt es, daß die Schule laufend wechselnden Zwecken und Zielen verpflichtet wird – sie soll Dienstleistungen erbringen, und ganz falsch ist es nicht, wenn kürzlich ein Abiturient feststellte: »Die Schule ist zur Aufbereitungsanlage für Arbeitswelt und Universität degradiert worden, in der die Lehrer als Vollzugsbeamte reibungslos zu funktionieren haben«.

   Auf die gegenwärtige Situation bezogen bedeutet das:

   der Staat wünscht sich die Erziehung des verantwortungsbewußten Staatsbürgers;
   die Wirtschaft erwartet den einsatzfähigen und -bereiten Arbeitnehmer;
   die Kirchen legen Wert auf die christliche Bildung und Erziehung;
   seit Bundesverteidigungsminister Apel soll die Schule für mehr Bundeswehrbewußtsein bei Schülern sorgen;
   Automobilclubs fordern mehr Verkehrserziehung;
   Sportverbände mehr Sportunterricht,
   andere mehr Rechts- und Erziehungskunde,

bald wird es vermutlich Friedenserziehung geben,
wieder andere wollen mehr Sexualerziehung und noch mehr Wirtschaftslehre usw. usw.

Schade, daß die Philosophen aus mangelnder Einsicht oder weiser Zurückhaltung bisher noch nicht gefordert haben, das Fach »Denken« in die Schule einzuführen. Es wäre höchste Zeit!

Grundsätzlich ist gegen diese unterschiedlichen Ansprüche nichts einzuwenden. Aber wer fragt danach, welche Hoffnungen, Wünsche und Lebensbedürfnisse das Kind bzw. der Jugendliche *auch* oder gerade in der Schule hat? Was wissen wir überhaupt darüber, was Schüler in unseren Schulen bewegt, froh, gar glücklich oder traurig macht?

Man kann aber auch eine andere Frage stellen:
Warum muß das Kind in unseren Schulen erst einmal alles das lernen, was irgendjemand, irgendwann, aus irgendwelchen Gründen für sinnvoll gehalten hat, um dann – sollte es überhaupt noch Begeisterung für das Lernen aufbringen können! – vielleicht einmal das lernen zu dürfen, was es selbst gern lernen möchte?

3. Wir brauchen neue Maßstäbe für die Festlegung der Aufgaben der Schule, weil die Schule mit dem Instrumentarium der Ziffernnoten, Tests, Prüfungen und Abschlüsse zu einer Institution geworden ist, die soziale Aufstiegschancen vergibt. Die schon in der Grundschule einsetzende Selektion wirkt wie schleichendes Gift, nährt das Konkurrenzdenken, belastet soziales Lernen und stört die Schüler-Lehrer-, wie vor allem auch die Schüler-Schüler-Beziehungen. Wer über fundierte Erfahrungen in der Schulpraxis verfügt, der weiß sehr genau, daß das Pauken der Schüler nur für die nächste Schulaufgabe, das Berechnen von Punkten und der ganze Klassenkampf der Schule nichts beiträgt zu mehr Leistungsbereitschaft oder gar Begeisterung für das Lernen.

   Wenn es richtig ist, daß die Leistungsgesellschaft die Leistungsschule braucht, dann müssen wir die Schule verändern, denn auf den bisher beschrittenen Wegen erreichen wir eher das Gegenteil. Das Problem sind längst nicht mehr die Aussteiger, sondern die jungen Menschen, die nicht mehr einsteigen wollen! Es muß jeden nachdenklich machen und hoffentlich zu einem Umdenken führen, wenn auch im Bericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages festgestellt wird: »Wer in der Schule eine gute Leistung erreichen will, muß zwangsläufig daran interessiert sein, daß viele andere Schüler schlechte Leistungen erbringen. Diese ruinöse Leistungskonkurrenz macht die Schule vielfach zu einem Ort der Angst.

Lernen sollte als freudige Erprobung der eigenen Fähigkeiten und Leistungen erlebt werden. Angst vor dem Versagen lähmt aber eher, als es zur Leistung beflügelt.«

Der bekannte Pädagoge F. Pöggeler beschreibt die Schule unserer Zeit so: »So wie der Vater morgens in einen großen Betrieb fährt, tut es auch der Schüler. Die Schule stellt sich ihm als Großbetrieb dar, gut organisiert, technisch durchgebildet nach dem Grundsatz der Rationalisierung, aber eben auch so anonym, wie große Betriebe und Fabriken sind. Es klingt hart, entspricht aber an vielen Stellen der Wirklichkeit, wenn wir feststellen: Manche Großschulen sind Lernfabriken. . .

Die Schule »fabriziert« Verhaltensweisen, Lernergebnisse, gesellschafts- und berufsbezogene Fähigkeiten und Fertigkeiten . . . Zeugnisse und Zensuren haben einen klar geregelten gesellschaftlichen »Marktwert« – wie Produkte einer Fabrik . . . Ist der Schüler nicht zu sehr zur Nummer in einem Räderwerk geworden, das vielen pädagogischen Auffassungen widerspricht?« (F. Pöggeler in »Thema Schule«, S. 21, Herder Verlag).

Die Frage von Pöggeler möchte ich beantworten: Ja, die Schüler zuerst, aber auch die Lehrer sind in unseren Schulen zu Nummern in einem großen Räderwerk geworden. Aber täuschen wir uns nicht: Dieses Räderwerk funktioniert nicht mehr richtig. Die Kritik vieler Lehrer an der Schule äußert sich auf subtile Weise: Sie distanzieren sich, und viele von ihnen tun nur noch Verordnetes, Vorgegebenes und nachprüfbar Festgelegtes.

4. Wir brauchen neue Maßstäbe für die Festlegung der Aufgaben der Schule, weil sich die Lebenssituation, in der junge Menschen heute heranwachsen, in den für sie wichtigen Lebensbereichen verändert hat. Ich kann diese Veränderungsprozesse, die die Familie wie die Gesellschaft überhaupt betreffen, hier nur unter fünf Aspekten andeuten:

I. Die Entwicklung zur Ein-Kind-Familie – gegenwärtig sind etwa 46 % aller Kinder Einzelkinder – verändert die Erziehungssituation in Familie und Schule grundlegend, da Einzelkinder andere soziale Erfahrungen machen als die Kinder, die mit größeren und kleineren Geschwistern aufwachsen.

II. Etwa 7 % aller Kinder sind Scheidungswaisen bzw. 60.000 bis 80.000 Kinder werden Jahr für Jahr zu Scheidungswaisen. Ich kann die mit diesen Tatsachen in Zusammenhang stehenden Folgeprobleme nur in Fragen andeuten:

In welcher Situation befinden sich Scheidungswaisen, wenn sie allein mit einem Elternteil leben oder in einem Heim? Welche Folgen hat es für

die Lebenssicherheit eines Kindes, wenn es zum einen die für alle leidvolle Trennung derEltern miterleben mußte und nach der Trennung mit dem sogenannten alleinerziehenden Elternteil zusammenleben muß? Wie wird es selbst über die Gründung einer eigenen Familie denken, wenn es die bergende Kraft einer intakten Familie nie kennengelernt hat?

Es darf uns nicht überraschen, wenn zunehmend mehr junge Menschen über Ehe und Familie, über Treue und die lebenslange Sorge für eine Familie heute anders denken, als noch die Großelterngeneration gedacht hat. Die Suche nach neuen Formen des Zusammenlebens, die Ehe auf Probe oder das Leben in sogenannten Wohngemeinschaften, sind nur *eine* Folge der veränderten Situation.

III. Die veränderte Rolle des Vaters

Über dieses Thema ist schon viel geschrieben worden, aber ich habe den Eindruck, daß wir in Elternhaus und Schule noch nicht in ausreichendem Maße die Auswirkungen dieser Entwicklung durchdacht haben. In der gebotenen Kürze dazu einige Anmerkungen:

Die Lebenswelt der Familie und die Arbeitswelt sind in der Regel getrennte Lebensbereiche. Was der Vater arbeitet, wie er seine Arbeit verrichtet und wo er arbeitet – all' das ist Kindern heute oft unbekannt. Der Vater ist tagsüber in der Regel von zu Hause abwesend und wird nur als Feierabend- und Wochenend-Vater erlebt.

Wir müssen also heute davon ausgehen, daß im allgemeinen das, was der Vater während seiner täglichen Abwesenheit von zu Hause tut, für die Kinder anonym, unsichtbar und unübersehbar ist und bleibt. Das bedeutet zum Beispiel: Der fleißige, zuverlässige und verantwortungsbewußt arbeitende Vater, der Rückschläge verkraftende Vater, derjenige, der auch Freude an seiner Arbeit und dem Geschaffenen hat, sowie der, der sich konzentriert und ausdauernd um die Lösung von Aufgaben, Fragen und Problemen bemüht – diesen Vater können unsere Kinder in der Regel *nicht mehr erleben*. Dieses »Nicht-Mehr-Erleben-Können« bedeutet aber, daß die unmittelbaren Einflüsse, die von diesen Erfahrungen ausgehen können und die dann zu einer bestimmten Einstellung sowie Haltung gegenüber dem Vater führen, nicht mehr gegeben sind. Dies aber bedeutet zugleich den weitgehenden Verzicht auf einen natürlichen Lernprozeß. Die sogenannte funktionale Autorität des Vaters hat sich verändert. In einem spezifischen Sinne ist daher die Vater-Kind-Beziehung eine reduzierte Beziehung.

Wir müssen noch einen letzten Schritt gehen, um die Bedeutung dieses Veränderungsprozesses, der auch außerordentliche Bedeutung für die Mutter-Kind-Beziehung hat! – in seiner Breiten- und Tiefenwirkung erfassen zu können. Tatsache ist, daß unsere Gesellschaft stets vaterbezogen war. Das heißt:

Das Zusammenleben der Menschen baute gewissermaßen darauf auf, daß man Autoritäten anerkannte, und die erste und für die Entwicklung des Kindes wichtigste Autorität, der man sich anvertrauen konnte und die man auch akzeptieren mußte, war der Vater. Sie war im Bewußtsein der religiös erzogenen Menschen gewissermaßen das Abbild vom Urbild des göttlichen Vaters und so der Maßstab für alle anderen Autoritäten, denen man im späteren Leben begegnete. Tatsache ist, daß diese ursprüngliche, vom Vater ausgehende und davon in alle Lebensbereiche ausstrahlende Autorität heute in eine Krise geraten ist. Die Autoritätskrise der Gegenwart bleibt aber nicht nur auf die Familie beschränkt. Jeder Autorität wird mit einem mehr oder weniger ausgeprägten Gefühl des Mißtrauens begegnet: Den Eltern, den Lehrern, dem Lehrmeister, dem Chef oder Arbeitgeber; Berufsverbänden und Parteien, politischen und kirchlichen Autoritäten und Institutionen, auch unserem Staat und seiner freiheitlich-demokratischen Rechtsordnung. So ist die allgemein beklagte Autoritätskrise, die in der Familie ihren Ausgang nimmt und von dort aus auf andere Lebensbereiche einwirkt, die Folge struktureller Veränderungsprozesse, die sich in der Arbeitswelt vollzogen haben. Für die Schule bedeutet das: Kinder kommen heute mit anderen sozialen Erfahrungen in die Schule als früher. Wie hat die Schule aber auf diese veränderte soziale Realität, in der Kinder heute heranwachsen, reagiert?

IV. Die Verselbständigung der Altersgruppen – Isolation der Altersgruppen.

Unter Verselbständigung ist hier die geradezu typisch gewordene Entwicklung von besonderen Verhaltensweisheiten, Gewohnheiten und Wertorientierungen bestimmter Altersgruppen zu verstehen. Diese Verselbständigung betrifft jetzt bereits drei Altersgruppen: die Kinder, die Jugend vor allem, aber auch alte Menschen. Dieser Prozeß der Verselbständigung, der besonders deutlich bei der Jugend und den alten Menschen zu beobachten ist, hat unter anderem dazu geführt, daß sich jede Altersgruppe gewissermaßen eine eigene Welt schafft. Man hält sich in eigenen Räumen wie Alten-Clubs, Altenheimen, Jugendheimen und Discotheken auf. Dieser Prozeß der Verselbständigung ist immer auch ein Schritt in die Isolation.

Ein Beispiel dazu:

Um die Isolierung des einzelnen alten Menschen zu überwinden, hat unsere Gesellschaft Alteneinrichtungen geschaffen. Man ist nun zwar mit anderen alten Menschen zusammen, aber diese Einrichtungen verstärken die Isolierung nach außen, weil die Alten unter sich quasi ein Getto-Dasein führen. Das bedeutet: Man entgeht einer Isolierung und schafft sich eine neue.

Ein weiteres Beispiel:

Kinder und Jugendliche haben im Vergleich zur Vergangenheit allgemein weitaus weniger Möglichkeiten, alte und kranke Menschen, hilfsbedürftige und gebrechliche unmittelbar und ständig zu erleben. In unseren Wohnungen ist im allgemeinen kein Platz mehr für den alten Menschen. Das Entscheidende ist, daß Kinder und Jugendliche auf die wichtige soziale Erfahrung, was es eigentlich bedeutet, alt zu sein und nicht mehr alles machen bzw. mitmachen zu können, weitgehend verzichten zu müssen. Der alte Mensch, der zu Besuch kommt oder der gelegentlich einmal besucht wird, wird nur für Stunden erlebt.

Wie soll sich aber so etwas wie gegenseitige Verantwortungsbereitschaft und hilfreicher Beistand entfalten, wenn man die Hilfsbedürftigkeit alter, gebrechlicher Menschen nie intensiv und über einen längeren Zeitraum erlebt hat?

Als Eltern und Lehrer müssen wir wissen, daß dieser Prozeß der Verselbständigung für die Heranwachsenden unter anderem bedeutet, daß sie wichtige soziale Erfahrungen mit *Menschen aller Altersgruppen* heute nur noch begrenzt machen können. Das bedeutet aber, daß sich die Einstellungen verändern und junge Menschen zum Beispiel den Imperativ »Ehre das Alter!« heute anders verstehen und sich entsprechend verhalten als noch vor 50 Jahren. Diese und weitere Entwicklungen, auf die ich aus Zeitgründen nicht eingehen kann, haben *allgemein* zu Auswirkungen geführt, die es meines Erachtens notwendig machen, heute und für die Zukunft anders über die Aufgaben der Schule zu denken als in der Vergangenheit. Und zwar müssen wir das tun, weil die Ursachen zahlreicher Disziplin- und auch Lernprobleme in den LEBENSPROBLEMEN JUNGER MENSCHEN zu sehen sind.

Rudolf Affemann beschreibt diesen überaus wichtigen Zusammenhang so:

Viele Schüler sind krank. Wir müssen derzeit damit rechnen, daß zwischen 20 und 25 % unserer Kinder und Jugendlichen Verhaltensstörungen,

neurotische Fehlentwicklungen, psychosomatische Schwierigkeiten bis hin zu Organkrankheiten« aufweisen. Darüber hinaus gibt es eine erhebliche Anzahl verhaltensauffälliger junger Menschen. Im Raum der Schule äußern sich jene Probleme vor allem in Konzentrationsmängeln, geringer Ausdauer, ungenügender Lernmotivation, mangelhaftem Interesse, Gedächtnisschwäche, nervöser Unruhe, Rücksichtslosigkeiten im Verhalten zu Mitschülern und Lehrern, in Ängsten, Kontaktschwäche, Aggressivität und Destruktivität.« (Affemann in: Erziehung in Verantwortung, Hoheneck Verlag, Seite 250.)

Die Schulbeamten wohl kaum, aber erfahrenere Pädagogen, auch die Fachkräfte der Erziehungsberatungsstellen und Kinderärzte, insbesondere Prof. Hellbrügge, München, werden der Beurteilung von Affemann zustimmen. Aber inwieweit wird auf die soziale Realität, in der Kinder heute heranwachsen, in der Schule Rücksicht genommen? Häufig werden lautstark die Folgen bestimmter Fehlentwicklungen beklagt und junge Menschen angeklagt, aber die Ursachen ignoriert man.

V. Wir brauchen neue Maßstäbe für die Festlegung der Aufgaben der Schule, weil die Mikroelektronik die Arbeitswelt umwälzend verändern wird. »Auf Gedeih und Verderb« – so lautet die Veröffentlichung des Club of Rome zu dieser Thematik – müssen wir zu dieser neuen Technologie Einstellungen finden, denn die schon jetzt erkennbaren Auswirkungen erlauben es durchaus, von einer *neuen industriellen Revolution* zu sprechen. Durch den Einsatz von Robotern und den Ausbau der Automation werden im Produktionsbereich, in der Verwaltung und im Dienstleistungsbereich – ich zitiere aus dem Bericht: » . . . die heute vorhandenen Arbeitsplätze vernichtet werden.« Während in der Vergangenheit und gegenwärtig Arbeitslosigkeit weitgehend die Folge von Konjunkturschwankungen war bzw. ist, werden wir es künftig mit einer Arbeitslosigkeit struktureller Art zu tun bekommen. Ich zitiere noch einmal aus dem Bericht des Club of Rome: »Die Arbeitskraft des Menschen wird immer weniger in Anspruch genommen werden, die Arbeit im herkömmlichen Sinne wird nicht gebraucht, jene Aktivität, die die Erzielung eines materiellen oder geistigen Produkts bezweckt.« Für Fachleute besteht kein Zweifel, daß diese Entwicklung auch das Schul- und Bildungswesen grundlegend verändern wird. Auf eine sehr einfache Formel gebracht, könnte man sagen: In der Schule wird es nicht mehr *primär* darum gehen, Häppchen-Wissen in 45-Minuten-Einheiten zu verabreichen und das alles in 10–14 Unterrichtsfächern. Die entscheidende Aufgabe wird lauten: Auf der Grundlage elementarer Kenntnisse und Erkenntnisse sowie der Beherrschung der Kulturtechniken muß bei den Schülern das Interesse geweckt werden, allein

und in Gruppen selbständig und ausdauernd zu lernen. Diese Aufgabenstellung, die ich nicht differenzierter ausführen kann, hat für die Didaktik und Methodik, für die Sozialformen des Unterrichts und auch die Ausstattung der Schulen erhebliche Konsequenzen: über diese Konsequenzen muß schon jetzt intensivst nachgedacht werden, wenn die Schule nicht auch künftig hinter Entwicklungen herlaufen soll, die sich vor allem in sozialen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen unserer Gesellschaft vollziehen.

Zusammenfassung:

Bei der Festlegung der Aufgaben der Schule in unserer sich wandelnden Welt ist von drei Fragen auszugehen:

1. Welche Lebens- und Entwicklungebedürfnisse haben die Heranwachsenden überhaupt und in unserer Zeit?

2. In welcher familiären und gesamtgesellschaftlichen Lebenssituation befinden sich die Heranwachsenden unserer Zeit?

3. Was kann und was soll die Schule dazu beitragen, daß junge Menschen bereit und in der Lage sind, in die Gesellschaft und Arbeitswelt der Bundesrepublik mit dem von Verantwortung bestimmten Bewußtsein einzusteigen, daß es sich lohnt – über subjektive Interessen hinaus –, mit Kopf, Herz und Hand für diese Gesellschaft und ihre Weiterentwicklung zu arbeiten?

Es geht also bei der Festlegung der Aufgaben der Schule um eine sinnvolle Verbindung von subjektiven Interesssen und Bedürfnissen einerseits und objektiven Ansprüchen und Forderungen andererseits.

Nun werden Sie von mir konkrete Vorschläge erwarten, auf welche Art und Weise man in der Schule den individuellen Bedürfnissen der Schüler und den objektiven Ansprüchen der Gesellschaft wenigstens einigermaßen gerecht werden kann. Ich werde diese Erwartungen nicht enttäuschen. Aber ich muß Sie noch um etwas Geduld bitten, denn einen Katalog von Forderungen an die Schule kann letztlich jeder aufstellen. Ich möchte daher zunächst unter vier Aspekten darstellen, auf welchen grundlegenden Überlegungen meine Vorschläge basieren bzw. wie ich die Schule und ihre Möglichkeiten sehe.

1. Folgendes, unausrottbares Denken bestimmt heute das Sinnverständnis von Schule:

   Die Schule ist eine Einrichtung, in der *heute* das gelernt, geübt, abgefragt und beurteilt werden muß, was *morgen* gebraucht wird. Und erst dieses Morgen – so wird dann gesagt – ist das eigentliche Leben, ist die Erwachsenen- oder die Arbeitswelt sowie das Berufsleben. Erst in diesem eigentli-

chen Leben kann man selbstverantwortlich handeln. Erst als Erwachsener ist Selbstbestimmung möglich. Schule ist, so verstanden, lediglich etwas unumgänglich Erforderliches, das über- und durchgestanden werden muß, damit man später als Erwachsener das »richtige Leben« leben kann.

Es gibt zahlreiche Anzeichen dafür, daß diese oberflächliche Sicht von Schule bei Lehrern und Schülern zu der oft beklagten Einstellung gegenüber der Schule geführt hat. *Wir sollten uns aber darüber klar werden, daß* die Schule nicht nur Vorbereitung auf das spätere Leben, sondern auch eine »Welt für sich« ist, die bestimmte Lebensformen und -weisen zu entwickeln hat. Schule ist selbst leben! Schule muß folglich auch einen eigenartigen Sinn haben, und die pädagogische Gestaltung des Zusammenlebens von *Schülern und Lehrern, Schülern und Schülern sowie Lehrern und Lehrern* hat sich daran zu orientieren. Aber wenn Lehrer und Eltern diesen Eigen-Sinn der Schule nicht erfassen, wird es ihnen auch kaum gelingen, dieses Zusammenleben pädagogisch sinnvoll zu gestalten. Aber dieses Versagen ist folgenreich, denn es führt zwangsläufig dazu, daß Schüler die Schule vor allem als unentrinnbares Schicksal, als Zwangsjacke oder Zuchthaus auffassen, dem man so schnell wie möglich entrinnen muß, um das »eigentliche Leben« zu gewinnen. Wenn aber dies geschieht, wenn die Schulzeit nur als etwas Unumgängliches, Lästiges und wenig Hilfreiches verstanden wird, dann geht dem Jugendlichen, weil man ihm nicht geholfen hat, den Eigen-Sinn der Schule und des Schullebens zu erfassen, ein wesentlicher Lebens-und Erfahrungsbereich, von dem Orientierungen und Hilfen ausgehen können, für alle Zeit verloren.

Wir alle kennen den Satz: »Non scholae, sed vitae discimus«. Dieser Satz drückt aus: die Schule hat eine Funktion, einen Dienst im Hinblick auf ein Späteres, außer ihr Liegendes; eben auf das Leben muß vorbereitet werden. Folglich wird die Schule nach dem beurteilt, bewertet, bejaht und verworfen, was sie im Hinblick auf diese Aufgabe zu leisten vermag. Damit stellt sich für die Schule die Frage der Brauchbarkeit, der Nützlichkeit für das Spätere. Dieses verkürzte Denken übersieht aber, daß die Schule selbst Leben ist, das nach bestimmten Ordnungen funktioniert. *Es gibt keinen Gegensatz von Schule und Leben!*

Warum wird Schule aus dem Leben herausgenommen? Warum wird Schule vom Leben »draußen« und »später« getrennt? Unter Leben wird das Leben des Erwachsenen verstanden, in welchem erst der für das Leben charakteristische »Ernst« herrscht. Im Vergleich zu diesem »Ernst des Lebens« ist zum Beispiel Kindheit ein Kinderspiel; es ist kinderleicht, ein Kind zu sein, aber bitterernst, ein Erwachsener zu sein, so denkt man, sagt man und handelt entsprechend.

Wer hat aber eigentlich das Recht, im Leben der Erwachsenen das »eigentliche Leben« zu sehen? Wer hat das Recht, diesen einseitig wertenden Unterschied zu setzen? Wer hat das Recht, allein im Blick auf das Mehr an Lebensjahren, einen qualitativen Unterschied zu machen? Sind Erwachsene denn etwa mehr wert als Kinder und Jugendliche – diese also wertloser als Erwachsene?

Kindheit ist *nicht nur* Vorbereitung auf das Erwachsensein! Erwachsensein ist demnach eine einsame Höhe, auf die das Greisenalter folgt? Alles, das heißt jedes Lebensalter, ist also immer nur Vorbereitung und in sich nur von Wert im Hinblick auf anderes? Hüten wir uns vor diesem oberflächlichen Denken! In Wahrheit ist es so, daß jedes Lebensalter sowohl Vorbereitung ist, als auch seinen Sinn in sich selbst trägt. Das heißt: Jeder Lebensabschnitt ist sowohl Vorbereitung des nächsten, des folgenden bzw. anschließenden Lebensalters, aber er hat auch seinen Sinn und damit sein Ziel in sich selbst. Kindheit ist nicht nur Vorbereitung und Übergang, sondern hat auch einen Eigen-Sinn. So wie hier die Freundschaft, die Liebe, das Glück, die Schönheit, die Trauer, die Einsamkeit, das Herrliche und Funkelnde des Idealen und ebenso leidenschaftlich das ekle Gemeine erfahren werden, in dieser Unmittelbarkeit und Einzigartigkeit wird vielleicht nie mehr erfahren. (Siehe dazu: Max Müller in »Erfahrung und Geschichte«, Seite 387 und folgende, Alber Verlag Freiburg.)

2. Wesentliches Merkmal der Schule und des Zusammenlebens in der Schule ist die ständige Begegnung von Menschen, die in unterschiedlichen Beziehungen zueinander stehen. Lehrer und Lehrer, Schüler und Lehrer, Schüler und Schüler usw. Die andauernde Begegnung von Erwachsenen und Heranwachsenden kann auch als Generationen-Begegnung bezeichnet werden. In einem bestimmten Sinne ist der Lehrer Repräsentant der Erwachsenen und – ob ihm das bewußt ist oder nicht – er steht den ihm anvertrauten Schülern gegenüber in einer pädagogisch-menschlichen Verantwortung. Er übernimmt gegenüber den Heranwachsenden eine Mittlerfunktion, und seine Bemühungen haben sich dabei an der doppelten Zielsetzung der Schule zu orientieren: Schule ist zugleich stets Vorbereitung auf etwas und eine Welt für sich, die den Raum für vielfältige Erfahrungen mit Menschen, Bildungsinhalten und Lernmethoden schaffen muß, die Kinder und Jugendliche in späteren Lebensphasen nicht mehr in dieser Intensität machen können.

   Das viel diskutierte Lehrer-Schüler-Verhältnis wäre richtiger als Generationen-Begegnung beschrieben. Beide Generationen bringen in das schulische Zusammenleben das ein, was jeweils der andere von sich aus *nicht mehr* oder *noch nicht* haben kann. Der Schüler verfügt zum Beispiel noch

nicht über die Selbständigkeit oder auch Urteilsfähigkeit, die verantwortliches Handeln erst möglich macht. Dennoch drängt er auf Freiheit und Selbständigkeit und ignoriert naturgemäß sein partielles Unvermögen. »Sturm und Drang« bestimmen das Tun und Unterlassen. Nur dann wird sich in einem umfassenden Sinne Schulleben entfalten und entwickeln können, wenn Lehrer die Eigenartigkeit und den Eigenwert dieser Lebensphase erkennen, akzeptieren und die sich daraus ergebenden Aufgaben annehmen. Das bedeutet beispielsweise, daß sich vertrauensvolles Zusammenleben und -arbeiten nur dann entwickelt, wenn der Lehrer neben der Vermittlung von Wissen und der Entwicklung von Fertigkeiten und Fähigkeiten seine vornehmste Aufgabe darin sieht, als der Ältere Partner des Heranwachsenden zu werden und zu bleiben. Und zwar deswegen muß er diese Partnerschaft anstreben, weil der Heranwachsende in dieser Lebensphase den Älteren notwendig braucht, um zu seinem Leben finden zu können. Insofern ist der Lehrer, da er zu einer bestimmten Lebensphase gehört, integrierender Bestandteil jedes jugendlichen Lebens.

3. Die entscheidende Voraussetzung für ein pädagogisch sinnvolles und für Schüler und Eltern hilfreiches Zusammenleben und -arbeiten in der einzelnen Schule ist nach meiner Auffassung dann erfüllt, wenn ein Kollegium zu einem gemeinsam erarbeiteten Sinnverständnis von Schule und Erziehung gefunden hat, um deren Realisierung sich alle andauernd bemühen bzw. dem sich alle verpflichtet fühlen. Alles muß in einem Kollegium versucht werden, um klassen- und fachspezifischen Egoismus, endlose Querelen, tradierte Konflikte, die Stigmatisierung einzelner Kollegen und die lähmenden Auswirkungen der Selbstbeklagung aufzuheben. Insofern ist ein harmonisch-vertrauensvolles Lehrer-Lehrer-Verhältnis sowie Lehrer-Schulleiter-Verhältnis die für alle und alles entscheidende Grundlage, wenn gemeinsam über die Gestaltung von Schule und Unterricht nachgedacht wird.

   Ja es gibt so etwas wie eine Schulatmosphäre, so etwas wie ein menschliches Klima in einer Schule, das auf alles und alle ausstrahlt, die in dieser Schule ein- und ausgehen. Was die Lehrer auf der Grundlage pädagogischer Überzeugungen und aus solidarischer Verantwortung für die ihnen anvertrauten Kinder vor-leben, miteinander und gegenüber den Schülern praktizieren, initiieren und an Engagement und Begeisterung täglich einbringen, all' das prägt das gemeinsame Leben und Arbeiten in der einzelnen Schule.

4. Die Schule ist durch die Schulpflicht zu einem Arbeits- und Lebensraum für junge Menschen geworden, der 9–13 Jahre aufgesucht werden *muß*. Die durch die Schulpflicht festgeschriebene Unentrinnbarkeit verpflichtet uns

alle, dafür offensiv einzutreten, daß dieser Lebensraum auch aushaltbar, hilfreich und den physischen, psychischen und sozialen Bedürfnissen der Heranwachsenden gemäß gestaltet wird. Die Kinder unserer Zeit sind anders als andere vor ihnen, weil sie in einer sozialen Realität heranwachsen, die sich von der vor ca. 30 Jahren immer stärker unterscheidet. Noch immer setzen sich nicht genug Eltern und Lehrer für eine humane, kindgemäße und damit menschenfreundliche Schule ein, weil sie glauben, daß die Erziehung zu Ordnung und Gehorsam die obersten Erziehungsziele sind. Eine kindgemäße Schule paßt nicht zu der von ihnen erfahrenen Realität der sogenannten Ellbogengesellschaft. Wir müssen aber wissen: Wer heute so denkt, der übersieht vor allem die altersgemäßen Entwicklungsbedürfnisse oder ist unwissend. Vor allem aber ignoriert er zum Schaden der Heranwachsenden, daß immer dann, wenn Ordnung und Gehorsam über allem steht, das Außerordentliche keine Chance hat.

Nun zu meinen konkreten Vorschlägen hinsichtlich der Aufgaben der Schule in einer sich wandelnden Welt. Was ist vor allem zu tun?

Wir müssen

- von der immer perfekteren, unpädagogischen Rationalisierung all' dessen, was in der Schule geschieht oder zu unterlassen ist, fortkommen. Selbst Fabriken haben ein reichhaltigeres Innenleben als Schulen. Die verwaltete Schule hat zur partiellen Entmündigung der Lehrer geführt. Wie aber sollen Entmündigte zur Mündigkeit erziehen?
- die Mauern zwischen Schule und Umwelt durchbrechen, indem man vor allem die Eltern mehr am Schulalltag beteiligt – Beispiel Niederlande.
- die Mauern zwischen den Erwachsenen und Kindern einreißen, vornehmlich indem Schulen zu einem Lebensraum gemacht werden, *an* und *in* dem die Lehrer auch arbeiten können; sie müssen folglich in der unterrichtsfreien Zeit offenstehen. Auch Lehrer sollten mindestens an einem Nachmittag jeder Woche in der Schule anwesend sein.
- wenige aber feste Ordnungen in den Lebensraum Schule einführen – Ordnungen, an denen sich junge Menschen orientieren und von denen aus sie ihre Freiheit im selbständigen Handeln wagen können; dazu gehört, *Regeln* finden lassen, nach denen alle Mitglieder der Gemeinschaft handeln, so daß man sich darauf verlassen kann; *Rituale* einzuführen, die einen davon entlasten, die Welt ständig durch eigene moralische Entscheidung neu zu ordnen; *Reviere* bilden, die die Verantwortung der Kinder auf etwas Bestimmtes begrenzen, so daß sie sie im Ernst und nicht

nur zum Schein wahrnehmen lernen; und zu diesen drei R hinzu; Vorbild sein, als Erwachsener selber tun, was man getan sehen will;

- den Anteil freiwilliger Tätigkeiten an den Schulen stark vermehren und zum selbständigen Lernen anregen.
- die Möglichkeiten selbständiger Unternehmen außerhalb und innerhalb der Schule für Schüler ausbauen;
- die Inhalte des Unterrichts, die Anschauung und die Übungsformen im Unterricht mehr an dem ausrichten, was in der Welt praktisch gebraucht wird und dort täglich geschieht.

Gerade in unserer Zeit gilt der Satz: »Wehe der Schule, die prüfend lehren muß!« Folgende Aufgaben stellen sich:

- systematische Experimente und Vergleiche mit dem Fortfall der Zensuren und Versetzungen in der Grundschule. Außerdem auch in einigen Fächern, deren Sinn es unter keinen Umständen sein kann, die »Leistungen« des einen Schülers an denen der anderen oder an einem abstrakten Mittel zu messen: Sport, Kunstunterricht und Religion; das Bewußtsein, daß diese Fächer darum nicht wichtiger sind als die anderen, muß man mit anderen Mitteln schaffen;

- die Preisgabe der behaupteten Objektivität der allgemeinen Zensurgebung; außerdem die Beschränkung der Prüfung auf das tatsächlich Prüfbare und ihre Ergänzung durch andere Formen der Bewährung, der Orientierung und der Selbsteinschätzung;

- Wachsamkeit gegenüber allen normativen Festlegungen; es ist wichtig, daß der Lehrer Herr seines Verfahrens bleibt und nie gezwungen wird, ausschließlich einer Schablone zu folgen, mag diese wissenschaftlich noch so begründet sein; wenn beispielsweise errechnet wird, daß 6jährige sich nur 15 Minuten, 8–10 jährige nur 20 Minuten, 12–14 jährige nur 30 Minuten hintereinander konzentrieren können, dann dient das zunächst der *Eindämmung überlastender Forderungen;* aber auf dem Wege administrativer Verallgemeinerung könnte daraus ein neues Zwangs- und Normalsystem werden: die Einheiten *dürfen* dann nicht länger sein, aber sie *müssen auch so lang sein* – und beides kann wichtige Möglichkeiten zerstören, kann törichten oder faulen Gewohnheiten dienen, wie es das generelle Verbot von Hausaufgaben an manchen Schulen tut. Wichtig ist, daß der Lehrende die allgemeinen Grenzen der Belastbarkeit von Kindern kennt und seine pädagogische Verantwortung nicht

durch generelle Verwaltungsanordnungen ablösen läßt. (Siehe dazu Hartmut v. Hentig in: Was ist eine humane Schule? – Hanser Verlag, 1976.)

- »Die Größenverhältnisse der Räume in der Schule müssen dem Menschen angepaßt sein, damit eine menschgemäße Pädagogik möglich ist. Die Klassen sollten 25 Schüler nicht überschreiten und in den Schulen nicht mehr als 500 Schüler zu Hause sein. Es ist schwer, diese Forderung in einer Zeit gefährlicher Überschuldung der öffentlichen Haushalte zu erheben. Kleinere Klassen können nicht nur durch Neuschaffung von Lehrerstellen geschaffen werden. Ferner ist es kein Trost, in den Gymnasien darauf zu warten, daß infolge des Geburtenrückgangs am Ende der 80er Jahre kleine Klassen zustandekommen. Auch durch entschlossene Stoffreduktionen lassen sich freie Zeitkapazitäten der Lehrer erreichen, die ebenfalls zur Verbesserung der Lehrer-Schüler-Relation verwendet werden können.

In den 60er Jahren und in den beginnenden 70er Jahren wurden die Möglichkeiten der Schule bei weitem überschätzt. Man glaubte daran, den Menschen begaben zu können, nur die entsprechende Technik sei notwendig. In der Schule wurde ein Hebel zur gesellschaftlichen Veränderung gesehen. Heute ist eine Ernüchterung eingetreten, die auf viele lähmend wirkt; sie kann jedoch auch heilsam sein. Werden im Schulwesen humane Bedingungen hergestellt, werden die Grenzen von Begabungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler realistisch gesehen, versteht sich der Lehrer mehr als Erzieher und erst in zweiter Linie als Fachlehrer, so besitzt die Schule größere Chancen, als mancher Kleingläubige meint. Sie ist durchaus imstande, sogar einige der Störungen, die der Schüler bereits in die Schule mitbringt, auszugleichen, indem neue Lebensräume erschlossen werden. Ein guter Lehrer kann Labilitäten bei seinen Schülern in einem erheblichen Umfang stabilisieren. Trotz der Bedeutung der ersten Lebensjahre für die Persönlichkeitswerdung des Menschen besitzt auch der Schüler in den meisten Fällen noch erhebliche Möglichkeiten zur Entwicklung seiner Persönlichkeit. Hier kann die Schule ansetzen. Tut sie es, so hilft sie ihm dabei, er selbst zu werden und in seinem Leben zurechtzukommen. (Siehe dazu R. Affemann in: »Der Mensch als Maß der Schule«, Herder-Taschenbuch Nr. 702.)

Schule für die Welt von morgen

– Die Inhumanität der Schule von heute liegt im System –

Walter Leibrecht

Die Notwendigkeit für die »Aktion Humane Schule« ist weiterhin gegeben. Am vergangenen Mittwoch erschienen in der Stuttgarter Zeitung zwei Artikel, die sich auf neue Erlasse und Verfahren des Kultusministeriums beziehen. Der erste unter der Überschrift: »Der Druck auf die Kinder wird verstärkt«. Er befaßt sich mit den neuen, verschärften Übergangsregeln von Grundschule zum Gymnasium und Realschule. Ich zitiere: »Der Druck auf die Kinder wird verstärkt, kritisiert der Gesamtelternratsvorsitzende Dr. Dreis die vom Ministerium geplante Verordnung, die jetzt einen Notendurchschnitt von 2,5 anstatt von bisher 4 zum Bestehen der Aufnahmeprüfung verlangt.« Weiterhin berichtet der Reporter, ich zitiere: »In dem Erlaßentwurf des Ministeriums ist auch vorgesehen, daß künftig Schulräte gegen Ende von Klasse 3 die Eltern über die weiterführenden Schulen beraten. Der Elternvorsitzende wies darauf hin, Leistungserwartungen von Eltern und Leistungsdruck auf die Schule würden so das spielerische Lernen, wie es der Kultusminister für die Grundschule anstrebt, entscheidend beeinträchtigen.« Jeder Kommentar erübrigt sich. In der gleichen Ausgabe der Stuttgarter Zeitung findet sich ein zweiter großer Artikel unter der Überschrift »Künftig Prüfungsarbeiten in Klasse 10« und im Untertitel »Mittlere Reife der Gymnasiasten soll verschärft werden«. Genügt es nicht, daß die Oberstufe durch das Abitur und durch Numerus clausus verschärfte Aufnahmebedingungen in die Universitäten ungut unter Druck geraten ist, muß jetzt auch noch durch eine Art Vorabitur die Mittelstufe des Gymnasiums verschärft unter Druck gesetzt werden. Und gestern morgen erschien ein Artikel in der Südwest Presse unter dem Titel: »Hauptschulprüfung steht jetzt fest«, worin zu lesen war, daß das Ministerium die Hauptschule durch die Einführung eines Abschlußexamens aufwerten wolle.

Eine andere Art der Aufwertung als durch Noten und Examen kommt den Planern wohl nicht in den Sinn? Was soll da all das Gerede von der Einführung des spielerischen Lernens und von der Wiederentdeckung des Pädagogischen und Erzieherischen?

Die Angst vor dem Versagen geht bei Kindern um. Wo aber mit Angst erzogen wird, ist der Lernerfolg gering und, schlimmer noch, laufen wir Gefahr, daß junge Menschen charakterlich verbogen werden, daß sie sich nicht zu den freien Menschen entwickeln können, wie dies das Grundgesetz als Ziel vorsieht. Schulen sind nicht nur für Kinder, sondern auch für das Leben der Familie zu einem großen Belastungsfaktor geworden. Das ist unsinnig, und das

müssen wir ändern. So stellten wir es fest, als wir vor 9 Jahren mit der »Aktion Humane Schule« begannen. Wir verlangten damals, daß die Schule nicht vor allem den Anforderungen des Staates und der Gesellschaft gerecht werden soll, sondern zunächst einmal dem Kind und seinen Bedürfnissen. Wir unterbreiteten konkrete Vorschläge zur Verwirklichung einer kindergerechteren Schule. Frau Wesiack und Herr Paulig haben darüber schon ausführlicher berichtet. Wir wollten eine Schule, in der Förderung wichtiger genommen wird als Auslese, in der nicht die Note das entscheidende Mittel von Erziehung ist, in der Kinder motiviert und zum selbständigen Arbeiten angeregt werden, eine Schule, die ihnen Erfolgserlebnisse vermittelt und die darauf ausgerichtet ist, den Schüler zu ermutigen und sein Selbstvertrauen zu stärken. In unserem Manifest stellten wir fest: »Wir wollen eine Schule, in die die Kinder gerne gehen und ohne Furcht, und eine Schule, die nicht Streber und Versager heranzieht, sondern gebildete, lebenstüchtige und vor allem freie Menschen.«

Dieses Ziel haben wir nicht erreicht. Daß wir weiter davon entfernt sind als je, beweisen die beiden Artikel der Stuttgarter Zeitung, obgleich es an positiven Ansätzen, die Situation an den Schulen zu verbessern, nicht gemangelt hat. Angeregt von uns und anderen hat es in den vergangenen 8 Jahren eine ganze Reihe von Maßnahmen gegeben, die eingeführt wurden mit der Absicht, den Druck, der auf der Schule lastet, zu mindern. Doch haben wir erleben müssen, daß diese Reformen, diese Maßnahmen für eine humanere Schule einfach nicht greifen – ja, sie verkehren sich oft ins Gegenteil. Zum Beispiel haben wir und andere Gruppen lange gefordert, die Notengebung in der ersten und zweiten Grundschulklasse abzuschaffen und eine bessere Form der Beurteilung zu finden, damit die Jüngsten wenigstens von dem immer schärfer werdenden Notendruck frei bleiben. Aber kaum war das durchgesetzt, verlangten die Eltern dieser Kinder wieder nach Noten. Wenn während des 4. Schuljahrs schon die Probearbeiten für die Aufnahme ins Gymnasium geschrieben werden, und wenn – wie wir das im Stuttgarter Zeitungsartikel eben lasen – gewichtige Schulräte den Eltern schon im 3. Schuljahr sagen, in welche weiterführende Schule ihr Kind gehen soll, dann kann man die Nervosität der Eltern gut verstehen. Sie möchten wissen, wo ihr Kind steht. Und ganz genau erfahren sie das nur von den Noten. »Welche Rabeneltern« werden Sie sagen; aber wenn wie bei uns in Deutschland der soziale Auf- und Abstieg einer ganzen Familie vom Ergebnis einer solchen Schulratsberatung oder von der Aufnahmeprüfung des Zehnjährigen ins Gymnasium abhängt, dann werden Eltern durch das System praktisch gezwungen, zu Rabeneltern zu werden. Durch all dies gerät die Grundschule unter größten Druck, so daß alle gutgemeinten Reformen, alle Abschaffungen von Noten in der 1. und 2. Klasse einfach nicht zur Wirkung kommen können, und ganz gewiß wird nichts aus dem spielerischen Lernen werden, das sich der Kultusminister für die Grundschule erhofft.

Ähnliches gilt für die Schüler der Oberstufe in den Gymnasien. Die Oberstufenreform brachte erfreulicherweise die Möglichkeit für Schüler, je nach Begabung und Interessen Fächer zu wählen. Doch weil im Abitur und für die Aufnahme in die Universität alles von Punkten und Zehntelsnoten abhängt, werden die Fächer nicht so sehr nach dem Gesichtspunkt persönlichen Interesses und Begabung gewählt als nach Gesichtsspunkten reiner Notenkalkulation. Es wird eben meist das Fach gewählt, in dem sich der Schüler eine Chance für eine bessere Note errechnet. Damit wurde eine gutkonzipierte Reform verdorben. Der Druck, der auf den Schulen lastet, macht die besten Ansätze und Reformen kaputt.

Zu Beginn der »Aktion Humane Schule« gingen wir davon aus, daß es unglückliche Entwicklungen, Mißstände in den Schulen gibt, die Kinder-Lehrer-Eltern gleichermaßen unter Druck setzen, und daß man bei gutem Willen aller Verantwortlichen und Beteiligten diese Mißstände beseitigen könnte. Inzwischen aber haben wir erkennen müssen, daß die Inhumanität in der Schule nicht zufällig ist – sie hat System. Es sind vor allem drei Faktoren, die dafür verantwortlich sind, daß Reformen gegenwärtig nicht greifen.

Der erste und gravierendste Umstand ist das Faktum, daß Schule in Deutschland zu *dem* Ausleseinstrument der Gesellschaft geworden ist, zu *der* Instanz, in der über die späteren Berufschancen eines Kindes entschieden wird. Während in anderen Ländern die Bewährung im Beruf für den Erfolg den Ausschlag gibt, hängt bei uns die spätere Placierung in der Berufshierarchie vor allem von den in der Schule erworbenen Berechtigungsscheinen ab. Perverserweise haben wir den harten Konkurrenzkampf aus dem Berufsleben heraus einfach in die Schulen hineinverlagert. Sollen die Kinder ihn doch austragen! Daher lastet der ungeheuere Druck auf der Schule, darum sind Noten und Zeugnisse zur Staatsaktion geworden. Sinnvolle Reformen für eine kindgerechte Schule sind nicht möglich, bevor wir dieses Berechtigungssystem nicht aus den Angeln gehoben haben.

Das zweite gravierende Hindernis für sinnvolle Schulreform ist das Faktum, daß Schule in Deutschland nach wie vor undemokratisch, zentralistisch, ja obrigkeitsstaatlich strukturiert und geleitet wird. Darum sind Verbesserungen in der einzelnen Schule oder im Schulbezirk überhaupt nicht möglich. Apelle an den guten Willen von Eltern und Lehrern nützen wenig, da die an einer Schule Tätigen nichts ändern können. Nicht die Pädagogen, nicht die Lehrer, nicht die Eltern, ganz gewiß nicht die Landtags- und Bundestagsabgeordneten, sondern die Herren auf dem Ministerium bestimmen bei uns, wie Schule gemacht wird. Frau Wesiack berichtete gestern, daß man in Gesprächen mit Vertretern der Kultusbürokratie den Eindruck bekommt, daß die Kinder eigentlich dazu da sind, damit der Staat Schule veranstalten kann, obgleich

doch eigentlich Schule um der Kinder willen gemacht werden sollte. Eine Veranstaltung der Behörde – eine »Anstalt« ist unsere Schule. Im Anschluß an ein Gespräch mit Vertretern der Schulbehörde sagte mir ein hoher Beamter – ob er es ganz ernst meinte, oder ob Zynismus mitschwang, das kann ich nicht sagen – aber auf jeden Fall sagte er: »Sie und alle die guten Leute, die eine humane Schule wollen, werden nichts erreichen, denn wir sind mit der Schule so, wie sie ist, zufrieden. Die Schule liefert uns genau die Leute, die wir in der Verwaltung brauchen: die etwas geduckten Leute, die wir in den unteren Verwaltungsrängen brauchen, und die ehrgeizigen jungen Leute vom Gymnasium, die sich anpassen, und die wir für den höheren Dienst brauchen.«

Wollen wir, daß Reformen greifen, wollen wir eine humanere Schule, dann muß das ganze staatliche Schulsystem nach den freiheitlich-demokratischen Vorstellungen unseres Grundgesetzes ausgerichtet werden. Das ist die unumgängliche Voraussetzung.

Es gibt meines Erachtens einen dritten, triftigen Grund, warum unsere Schule nicht humaner werden kann, und dieser Grund hängt mit der besonderen *Zukunftserwartung* und *Zukunftsangst* unserer Gesellschaft zusammen.

Bei Veranstaltungen der »Aktion Humane Schule« und bei Verhandlungen mit den Schulbehörden stoßen wir immer wieder auf folgendes Gegenargument: »Ja gewiß, wir muten unseren Kindern allerhand zu, mehr als wir sollten, aber leider bleibt uns keine Wahl. Kindgerechte Schule, das ist ein Luxus, den wir uns als exportabhängiges Land nicht leisten können. Wir stehen schließlich in hartem wirtschaftlichen Konkurrenzkampf. Wir drohen ins Hintertreffen zu geraten, rückständig zu werden. Nur wenn wir in Wissenschaft und Technologie zur Spitze aufschließen, haben wir eine Chance, nur dann können wir unseren Lebensstandard halten.« Und dann folgt wie das Amen in der Kirche der Satz: »Die Leistungsgesellschaft verlangt eben die Leistungsschule.« Selbst Leute, die dieser Situation nicht unkritisch gegenüberstehen, sagen uns: »Daran könnt Ihr gar nichts ändern. Unser Überleben hängt schließlich von der Wirtschaft ab, und die Wirtschaft und ihre Sachzwänge diktierten den Rhythmus der Schule, ob wir es mögen oder nicht.« Um in der Welt von morgen bestehen zu können, so erscheint es sich schlüssig aus dieser weitverbreiteten Schau zu ergeben, muß immer mehr gelernt werden, muß mehr Naturwissenschaft und Mathematik betrieben werden, muß schon der Lernstoff der ersten Universitätssemester in den Oberstufen geboten werden, müssen andere Fächer, die sich nicht verwissenschaftlichen lassen, an den Rand des schulischen Betriebs gedrängt werden. Pädagogik wird ersetzt durch die Kunst maximaler Konditionierung, durch Lernprozesse. Lehrpläne werden immer gedrängter, Lernstoff immer abstrakter. Die Lehrer empfinden

sich demgemäß als Wissenschaftler und nicht mehr als Pädagogen – wir kennen das alles. Diese krampfhafte Anpassung an die projizierte Welt von morgen geht auf Kosten unserer Kinder, tut ihnen Gewalt an.

Nun kann man gewiß die Sorge um unsere wirtschaftliche Zukunft nicht bagatellisieren, und auch die Bedürfnisse der Wirtschaft lassen sich in einem Land, das von dieser abhängt, nicht von der Hand weisen. Auch wir nehmen sie ernst. Doch ein Ereignis im ersten Jahr der »Aktion Humane Schule« ließ uns das Verhältnis Schule–Wirtschaft plötzlich in einem ganz anderen Licht sehen. Der Vorsitzende der Industrie- und Handelskammer in Stuttgart ließ über 100.000 Exemplare unseres Manifests drucken und in ganz Baden-Württemberg versenden. Ich telefonierte ihm und bedankte mich und frug ihn, warum er das getan habe. Er antwortete mir, daß in den letzen Jahren eine Unmenge mutloser junger Leute, Schüler mit Versagerkomplexen aus der Hauptschule in die Lehrlingsausbildung gehen, und daß es oft Jahre dauere, bis diese jungen Leute zu einem Selbstvertrauen gefunden haben. Das macht uns die Arbeit in der Lehrlingsausbildung so schwer. Da muß etwas geschehen. Zuviele junge Leute haben Schaden genommen in der Schule. Mit einigem in Ihrem Manifest kann ich nicht übereinstimmen, doch Sie haben den Kern des Problems getroffen. – Seither habe ich das immer wieder von führenden Leuten in der Industrie und auch von Gewerkschaftlern gehört. Dr. Dannemann, der Leiter des Christlichen Jugenddorfwerks, der auf dem Gebiet der Lehrlingsausbildung eine Kapazität ist, hat in Artikeln und Reden darauf hingewiesen, wie sehr die Schule versagt, wenn es darum geht, Kinder menschlich auf die Erfordernisse unserer Zeit und auf die Erfordernisse des Lebens in Wirtschaft und Gesellschaft vorzubereiten. Einer der führenden Leute für Lehrlingsausbildung der Industrie- und Handelskammer sagte mir vor einiger Zeit in persönlichem Gespräch: Die Schulen und insbesondere die Schulbehörden tun sich zugute, daß sie die Kinder für die Erfordernisse der Industriegesellschaft konditionieren. Aber das ist Unsinn. Allenfalls bereiten sie die Schüler für das Leben in der industriellen Welt von gestern vor, auf die Welt der Fabriksirenen, der Stechuhren, der Fließbänder. Von der industriellen Welt von heute und von der von morgen haben sie keine Ahnung. Die Anhäufung der Lehrpläne, die Verwissenschaftlichung des Lernstoffs, der schärfer werdende Notendruck, mehr Sitzenbleiber und Versager, mehr Drogenkonsumenten, der Konkurrenzkampf schon bei den Zehnjährigen – das ist nicht von der Industrie gewollt und gefordert. Das kommt ganz woanders her.

Und es stimmt einfach nicht, was ein Vertreter der Schulbehörde entschuldigend für die Entwicklung in den Gymnasien sagte: »die Industrie verlange nun einmal die harten Ellenbogen-Typen. Im Gegenteil, die Industrie braucht vor

allem Leute, die die Fähigkeit haben, konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten. Eine soziale Tugend, die gerade in den Schulen nicht geübt wird.

Während der Staat seiner Natur entsprechend auf immer größere Vereinfachung, ja Gleichschaltung des Schulwesens dringt, wäre der Wirtschaft wie der Gesellschaft überhaupt damit gedient, wenn es möglichst verschiedenartige Schulen gäbe, die der Verschiedenheit der Begabungen und Bedürfnisse gerecht werden könnten.

Auch die Vorstellung unserer ministeriellen Bildungsplaner, Industrie und Wirtschaft verlangten vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlich ausgebildete Schüler, ist falsch. Werbung, Marketing, Design verlangen nach ganz anderen Talenten. Auch das Management erwartet menschliche Fähigkeiten, die im gegenwärtigen staatlichen Schulsystem völlig vernachlässigt werden.

Die Industrie braucht heute den selbständig denkenden Menschen, den Menschen mit persönlicher Initiative, der sich nicht vor Entscheidungen drückt. Sie braucht Menschen, die sich rasch auf neue Situationen umstellen können und die geistige Spannkraft haben, sich mit immer neuen Problemen auseinanderzusetzen. Sie braucht vor allem normale Menschen, die nicht verhaltensgestört sind, junge Menschen, die mit Selbstvertrauen an ihre Aufgabe herangehen und in Führungsaufgaben hineinwachsen können, Leute, die von ihrer Aufgabe fasziniert sind – Experimentierfreudige, sie braucht Tüftler. Wenn man sich das klar macht, dann weiß man, daß unsere staatliche Schule in keiner Weise den Erwartungen der Industriegesellschaft gerecht wird. In der staatlichen Schule geht es um Noten. Der Notendruck ist zum Antrieb schlechthin geworden und hat weithin das Interesse an der Sache ersetzt. Anpassung ist viel wichtiger als persönliche Initiative. Es ist unsinnig, die Inhumanität der Schule mit dem Hinweis, sie werde dadurch den Erfordernissen der Industriegesellschaft gerecht, zu verteidigen.

Wir müssen uns nüchtern mit den zukünftigen Erfordernissen der Industriegesellschaft und der Wirtschaft auseinandersetzen. Doch wir dürfen dabei nicht übersehen, daß es, wenn wir von Zukunft reden, um sehr viel mehr geht. Die zukünftige Entwicklung von Industrie und Wirtschaft ist nur ein wichtiger Aspekt unter anderen. Wir sind uns heute nur allzu bewußt, daß der Fortschritt in Wissenschft und Technologie beides bedeutet, Verheißung und Bedrohung. Ich möchte hier nur die jüngsten Entwicklungen auf dem Gebiet der Kriegstechnik oder auch der genetischen und psychologischen Technik erwähnen. Daher kann es nicht allein darum gehen, daß wir morgen Menschen haben, die wissenschaftlich und technisch bestens versiert sind, sondern – und das ist noch wichtiger – daß wir Menschen haben werden, die mit wachem Verstand und geschärftem Gewissen die Entwicklung von Wissenschaft und Technik leiten und dieser, wo nötig, auch Einhalt gebieten können.

Wir brauchen Menschen, die auch die Folge von Wissenschaft und Technik für die ganze Menschheit im Auge behalten und verantwortlich handeln können.

Daher, wenn wir davon reden, den Erfordernissen der Zukunft gerecht zu werden, geht es um sehr viel mehr als um unsere Stellung als Wirtschaftsmacht. Es geht um die Zukunft unseres Volkes und der Menschheit überhaupt. Wir sind als Volk in diesem Jahrhundert zweimal total gescheitert. Wir sind in größte Katastrophen hineingeraten und haben andere mit hineingestürzt. Wir sind nicht gescheitert, weil wir wissenschaftlich und technisch nicht auf der Höhe gewesen wären. Wir waren es 1914, und wir waren es wieder vor dem Zweiten Weltkrieg. Wissenschaftlich, organisatorisch, technisch, strategisch waren wir Spitze. Aber wir sind auf die falsche Bahn geraten und sind in der Katastrophe geendet, weil es uns am politischen Verstand und an den sozialen Tugenden fehlte, weil es uns an Augenmaß fehlte, weil wir keine Zivilcourage hatten, weil wir uns manipulieren ließen, in Dünkel und Fremdenhaß verfielen, weil wir naiv auf einfältigste Ideologie hereinfielen, und vor allem weil wir die Freiheit verleugneten. Darum sind wir gescheitert. Und wollen wir eine dritte Katastrophe vermeiden, dann müssen wir darauf achten, daß unsere Kinder menschlich besser gewappnet und besser vorbereitet sind, die Zukunft zu bestehen. Mehrung des Wissens ist wichtig, aber noch wichtiger ist es, daß unsere Kinder im Geist der Freiheit aufwachsen. Blinder Gehorsam und die Verleugnung von Freiheit brachten uns ins Verderben. Alles hängt davon ab, daß unsere Kinder frei aufwachsen können und daß sie lernen, demokratisch zu empfinden, daß sie einmal im entscheidenden Augenblick kritisch zu denken vermögen und genug Zivilcourage aufbringen. Aber das kann Kindern nicht in Gemeinschaftskunde vermittelt werden. Das bekommen sie nur mit in einer Schule, die selbst der Freiheit Raum gibt. Das lernen sie nur in einer Schule mit echter Schülerselbstverwaltung. Das nehmen sie nur auf in einer Schule, in der die Lehrer frei sind, keine Angst haben und nicht gegängelt werden. Das erfahren sie nur in einer Schule, die nicht im bürokratischen Reglement und immer neuen Erlassen und Verfügungen erstickt. Die Schule muß daher mehr als eine Stätte der Wissensvermittlung sein. Sie muß echte Gemeinschaft sein, an der alle Beteiligten mitplanen und entscheiden können. Ist das unsere staatliche Schule? Sie ist es nicht. Wenn heute ein Student oder Junglehrer am falschen Ort demonstriert, dann hat das unter Umständen schlimme Folgen für seinen Beruf und sein Leben, seine Verfassungstreue wird in Zweifel gezogen. Wenn aber ein ganzes Schulsystem undemokratisch ist, dem Geist und dem Buchstaben des Grundgesetzes Hohn spricht, wenn es durch und durch zentralistisch, obrigkeitsstaatlich und unfrei ist, dann wird das einfach hingenommen. Nein – diese Schule ist ganz gewiß nicht die Schule für die Zukunft. Eher ist sie Verrat an der Zukunft. Diese Schule muß geändert werden. Sie muß humaner, sie muß vor allem demokratisch werden. Es ist allerhöchste Zeit. Nur eine Schule die frei ist, kann die Schule der Zukunft sein.

Unser Bildungswesen in der Krise?*

Fritz Penserot

Die Tagung wurde eröffnet von *Dr. Heinz Hartmut Vogel,* der einige grundsätzliche Erwägungen über das Verhältnis von Staat und Pädagogik in den Mittelpunkt seiner Ausführungen stellte. Das *Grundprinzip des Staates* ist die *Gleichheit* aller Bürger vor dem Gesetz und demzufolge die Gleichbehandlung aller Bürger in allen staatlichen Institutionen. Das *Grundprinzip der Erziehung und Bildung* hingegen ist die Wahrnehmung und *Pflege der Bedürfnisse des Kindes* und des Heranwachsenden; die Hilfestellung des Erziehers, des Pädagogen, für die Entfaltung aller Kräfte und Anlagen des Kindes zur reifen, freien Persönlichkeit.

Die schulischen Mittel des Staates sind daher in jedem Falle auf Gleichheit, Uniformität ausgerichtet. Verwaltung, Planung, Erlasse, Bürokratie – für alle Jugendlichen gleicherweise –, wobei überdies demokratische Mehrheitsentscheidungen in den Länderparlamenten die Linie der Schulpolitik bestimmen. Das sind die Ziele und Mittel des Staates.

Das Kind, die heranwachsende Individualität hingegen bedarf, wenn es nicht verbogen, in ein Prokustesbett hineingezwängt werden soll, des liebenden, einfühlenden Sichbeschäftigens des Pädagogen mit dem Kinde. Und dazu bedarf er der vollsten Freiheit im Umgange mit dem Kinde, mit den einzelnen kindlichen Individualitäten.

Hier die Gleichheit – dort die Vielfalt; der Staat und seine Bürokratie kann daher schlechterdings nicht den wahren Bedürfnissen des Kindes gerecht werden. Deshalb muß das Erziehungs- und Bildungswesen vom Staate getrennt werden!

Ganz anders sieht *Prof. Th. Balle,* Staatssekretär im Kultusministerium in Stuttgart, die Dinge. In seinem Referat »*Unser Bildungswesen in der Krise*?« führte er etwa aus: Die Leistung des Staates im Schulwesen ist ganz außerordentlich! Von der Schulorganisation, den Schulneubauten bis hin zur Gestellung der zahllosen Omnibusse für den täglichen Schülertransport zu den großen neuen Mittelpunktschulen hat der Staat, haben die Länder Milliarden und Abermilliarden zur Verfügungen gestellt... »Umso erstaunlicher ist nun die Kritik« am Staate. Dabei liege doch die Verantwortung keinesfalls beim Staate und der Bürokratie, sondern bei den Länderparlamenten; bei der Erziehungs-»Wissenschaft«, die alle paar Jahre mit neuen Theorien aufwarten; beim Bil-

*Bericht über die Tagung des Seminars für freiheitliche Ordnung e. V., Boll, am 27. und 28. Mai 1983 im Kurhaus Bad Boll.

dungsrat; bei der Kultusministerkonferenz usw. Die Noten aber ermöglichen die Meßbarkeit der Leistungen der Schüler. Und die Lehrpläne .. »Wir werden die Lehrer mit den Lehrplänen vertraut machen und erwarten, daß sich die Lehrer mit den Lehrplänen identifizieren.« Es ist also alles gut, was der Staat tut?

Ganz und gar nicht dieser Auffassung war Frau *Margit Wesiak*, die Vorsitzende des Landesverbandes Baden-Württemberg der Aktion Humane Schule. Ihr Thema: »*Was ist und was will die humane Schule?*« »Ein laufend gegängelter Lehrer verliert die Lust zu arbeiten.« »Bürokratie ist nicht Selbstzweck.« »280 Millionen DM Transportkosten jährlich allein in Württemberg/Baden, weil die Dorfschulen aufgelöst worden sind.« »Fünfzehn Jahre Schulreform – eine grandiose Fehlentscheidung.« »Muß denn ein Lehrer Beamter sein?« Kurzum: ein vehementer Angriff gegen das bestehende Staatsschulwesen; die herbe Kritik einer engagierten Mutter an der pädagogischen Ineffiziens unserer Staatsschule.

Über »*Die Verrechtlichung der Schule – Leistungs- oder Berechtigungsschule?*« sprach alsdann *Prof. Dr. W. Geiger*, Senatspräsident am Bundesgerichtshof und Richter am Bundesverfassungsgericht a. D. »Die Schule ist für die Schüler da« – so in etwa das Grundmotiv seines Vortrages. Aus der Natur der Dinge gerät der Schüler in die Abhängigkeit von der Autorität, der »Einflußmacht« des Lehrers. Gerade deshalb darf aber das Kind nicht »verwaltet« werden, müssen Rechtsgarantien gesichert sein. Insofern muß staatliche Schule verrechtlicht sein.

Aber es wird zuviel verrechtlicht, reglementiert. Der Reformversuch von 1981 sah ein Eindämmen der Verrechtlichung vor, jedoch die Hindernisse dagegen kommen sowohl von den Ministerien als auch von der Lehrerschaft, die daran ziemlich uninteressiert ist, weil sie allzu oft lieber durch staatliche Vorschriften »gedeckt« sein möchte.*

Ferner wird die Schule durch die Wissenschaft gegängelt. Die Wissenschaft herrscht, die Verwaltung exekutiert, die Lehrer führen aus. Wo bleibt da die pädagogische Freiheit des Lehrers? Aber: der Lehrer muß Freiheit haben – das ist ein Recht! Die Freiheit in der Behandlung des Schülers zu dessen Gunsten; die Freiheit in der Wahl der Methode; und die Freiheit in der Benotung unter Berücksichtigung dessen, was dem Schüler dient.

Diese drei Forderungen werden aber selbst von der Reformkommission nicht voll geachtet. Bringt man aber die Lehrer um ihre Funktion, dann bringt man sie um ihre pädagogische Potenz! Noch immer ist unsere Staatsschule ein Relikt aus Obrigkeitsstaatszeiten. Der Leistungsnachweis wird zum Berechtigungsnachweis und damit zur Berufs- und Sozialchancenverteilung.

*Siehe »Neuordnung des Hochschulzugangs angeregt« dazu S. 41 und die Stellungnahme der »Lehrerverbände«.

Der Druck auf die Schüler führt zu Unkameradschaftlichkeit oder zur Resignation. Andererseits soll die Schule das Fortkommen der Schüler aber auch nicht verhindern. Deshalb gibt es nur eine Lösung: *das Berechtigungswesen abschaffen*! Nicht die Leistungsanforderungen als solche, aber das Berechtigungswesen, das zu Angst, zu Drogen, ja zu Selbstmord führt. Es ist ein Unrecht für die Schüler, überdies wird es maßlos überschätzt.

Deshalb dieser Vorschlag: Die Schule erteilt nur noch eine Absolvierungsbescheinigung, die Berufseignungsprüfung aber obliegt dann dem Lehrherrn oder dem Professor usw.

Aus der Erfahrung eines alten Praktikers sprach *Prof. Dr. P. Paulig* von der Freien Universität Eichstätt, Vorsitzender der Aktion Humane Schule, über das Thema »*Die Aufgabe der Schule in unserer Zeit.* Paulig verlangt eine radikale Umorientierung, ein Umdenken, neue Maßstäbe. Warum? Weil nur wenige Menschen die Schule rückblickend als etwas Großartiges empfinden und weil die Schule zum Tummelplatz unterschiedlichster Anforderungen geworden ist, Anforderungen des Staates, der Wirtschaft, der Arbeit, der Kirche, ja selbst der Bundeswehr, der Friedensbewegung, der Sexualformer usw.

Hat denn das Kind alle diese Bedürfnisse? Was macht denn das Kind froh? Das, was es soll? Oder das, was es selbst braucht? Persönliche Beziehungen braucht das Kind, persönliche Zuwendung. Gerade diese Person-Nähe aber wird von dem modernen Großbetrieb Schule, diesen Lernfabriken, in denen das Kind nur noch eine anonyme Nummer im Räderwerk des Betriebes ist, vereitelt. Folge: die Schüler distanzieren sich innerlich von allem, was Schule und Lernen heißt.

Hinzu kommt in unserer heutigen Situation, daß auch viele äußere Umstände dem Kinde die so notwendige Wärme und Geborgenheit entziehen: die veränderte Rolle des Vaters, den die Kinder oft nur noch am Wochenende erleben; die »Scheidungswaisen«, wenn womöglich auch noch die Mutter arbeiten muß; die »Schlüsselkinder«; überhaupt die Trennung von Familie und Arbeit, so daß die Kinder nicht mehr die Mühen der Eltern erleben; schließlich der Wegfall der Autorität des Vaters als quasi Abbild der Ur-Autorität – nicht zuletzt daher die generelle Autoritätskrise!

Und wie hat die Schule darauf reagiert? Isolation der Kinder in Altersgruppen, ja Isolation der Kinder durch die Auflösung der Schulklassen in die Kurse.

Kurzum: die Lebensprobleme der Jugendlichen sind die Ursache der Neurosen, der Aggressivität usw. Deshalb ist radikales Umdenken notwendig. Die Schule muß Interesse wecken, allein, selbständig zu arbeiten. Die individuel-

len Bedürfnisse der Schüler müssen befriedigt werden. Nicht für »Morgen«, für das »Leben« soll die Schule vorbereiten, sondern die Schule ist selbst Leben. »Non scholae, sed vitae discimus« – der Satz ist falsch. Der darin enthaltene Nützlichkeitsgedanke ist durchaus verkehrt. Seit 1920 (Montessori, Lietz, Kerschensteiner, Steiner usw.) wissen wir das – aber in Deutschland hat sich – im Gegensatz zu Dänemark, Holland usw. – nichts geändert.

Das unmittelbare Erleben der Jugend muß gefördert werden; ständige Menschenbegegnung Erwachsene-Jugendliche; der Lehrer als Partner der Jugendlichen; wobei die Kollegien sich gemeinsam darum bemühen müssen. Deshalb die Forderungen:

Weg von der Perfektion, weg von der Entmündigung der Lehrer.

Beteiligung der Eltern am innerschulischen Leben

Die Schule als Lebensraum; Anwesenheit der Lehrer auch außerhalb des Unterrichts.

Weniger, aber festere Ordnungen. Regeln. Rituale.

Zum selbständigen Lernen anregen. »*Wehe der Schule, die prüfend lehren muß*!«

Kleine Klassen (höchstens 25 Kinder).

Kleine Schule (höchstens 500 bis allenfalls 800 Kinder).

Das Leistungsdenken abschaffen (das den Haß gegen die Schule zur Folge hat).

Als nächster Redner sprach der Begründer der Aktion Humane Schule *Prof. Dr. W. Leibrecht*, Präsident des Europäischen Schiller-Kollegs, über »*Schule für die Welt von morgen*«. Seine erste These: »Die Schule ist schlimmer denn je!« Beispiel: Die Abschaffung der Notengebung in den beiden ersten Klassen hat die Eltern zum Protest bewegt, weil später die Noten doch die Lebenschancen bestimmen. Analog die Oberstufenreform: die Noten bleiben, und durch die Notenkalkulation werden die Schüler auf die Noten fixiert. Die weitere Folge: die Ministerialbürokratie schafft die Wahlmöglichkeit wieder ab.

Die Inhumanität ist System, weil die Schule eine Ausleseinstanz der Gesellschaft ist; der Konkurrenzkampf sich aus der Wirtschaft in die Schule verlagert hat. Deshalb: *Abschaffung des Berechtigungswesens*!

Außerdem: die Schule ist zentralistisch, obrigkeitsstaatlich, bürokratisch. Deshalb sind *Verbesserungen innerhalb des bestehenden Systems nicht möglich*. Die Herren in den Ministerien bestimmen, wie Schule gemacht wird. Die Schule ist eine »Anstalt« des Staates. Und die Verwaltungen sind mit der Schule zufrieden. Deshalb gibt es *nur eine Lösung: freie Schulen*!

Inzwischen haben auch die Industrie- und Handelskammern erkannt, daß mutlose, unterdrückte Jugendliche auch im Beruf keine Tatkraft mehr haben.

Nicht die Industrie fordert die Anhäufung der Lehrpläne mit immer mehr Stoff, sondern die Industrie fordert konstruktives, selbständiges Denken, das in den heutigen Schulen gar nicht geübt wird. *Initiative wird gebraucht, Selbstvertrauen, Experimentierfreudigkeit.*

Dies alles verdirbt der Notendruck. Nicht Wissenschaft und Technik helfen in der Schule weiter, sondern verantwortliche Menschen für die ganze Welt.

Wir sind zweimal total gescheitert als Volk – nicht aus Mangel an Wissenschaft, sondern weil politischer Verstand, Zivilcourage, soziale Tugenden, selbständiges Denken, weil Freiheit verleugnet wurde.

Die Schule muß deshalb die Schüler frei lassen; selbst machen lassen; Selbstverwaltung gewähren; echte Gemeinschaft ermöglichen. *Unser Schulsystem widerspricht dem Geist unseres Grundgesetzes.* Nur eine freie Schule kann die Schule der Zukunft sein. Sie muß deshalb geändert werden. Das Zentralplanungsamt ist genau das gleiche wie im Osten – mit Sollerfüllung. Statt Wettbewerb (wie in der Marktwirtschaft) der Schulen untereinander haben wir Totalitarismus. Ursache: Vermischung von Recht und Gesetz, von natürlichem Recht und positivem Gesetz. Freiheit heißt Spontaneität, Initiative, Phantasieentfaltung, Individualität.

Dr. Albrecht Locher setzte die Reihe der Referate fort mit dem Thema »*Hindernisse einer wirklichen Bildungsreform*«. Ausgehend von der Feststellung, daß die junge Generation kaum noch oder gar kein Verhältnis mehr zu überkommenen tragenden Ideen, Mythen, zur Weisheit der alten Volksmärchen, zur Innigkeit unserer Volkslieder, zu echter Dichtung, zu unerschütterlicher Wahrheit, zu sauberer wahrheitsbezogener Sprache und zu geschichtlichen Tatsachen mehr hat, fragt er: »Wo liegen die Behinderungsgründe?«, und er verweist, zum einen, auf die »*Kritische Theorie*« (Habermas, Marcuse usw.), auf den Ersatz des Wissens also durch die Kritik, die ohne jede reale Grundlage und Erfahrung nur behauptet, nur Kritik übt – mit dem Ergebnis der Erzeugung von Unsicherheit und Bodenlosigkeit in den Seelen der Jungen. Von Kritik alleine aber kann niemand leben. Wo die Autorität unerschütterlicher Wahrheit systematisch untergraben wird, beginnt das Chaos.

Zum andern weist er auf den Staat und sein *Grundgesetz-feindliches Bildungswesen* hin. Es besteht ein unaufhebbarer Konflikt zwischen Staat und Pädagogik. Wo der Staat einmal sein Raster darüber gestülpt hat, ist keine Reform mehr möglich.

Drittens sieht er die Wirkung der *Propaganda* »Bürgerrecht auf Bildung«, als ob Bildung ein Recht sei und Lebenschancen biete – »was sind Lebenschancen?«

Viertens die *Mißachtung des Praktischen* und der Praktiker, Handwerker, Handarbeiter – gegenüber den Intellektuellen, »die der Muße pflegen«.

Fünftens schließlich die *Verrechtlichung der Schule*, Kontrolle, Befehl von oben.

Fazit: Ausschalten des Staats aus dem Bildungswesen.

***

Zeitspiegel

Neuordnung des Hochschulzugangs angeregt

Oschatz stellt das Abitur als eine automatische Studienberechtigung in Frage

aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung
vom Donnerstag, 28. Juli 1983, Nr. 172/Seite 5

Tgn. HANNOVER, 27. Juli, Niedersachsens Kultusminister Oschatz (CDU) hat am Mittwoch verfassungsrechtliche Änderungen zum Zweck einer Neuordnung des Hochschulzugangs angeregt – und damit die weitere Existenz der Zentralen Vergabestelle für Studienplätze in Frage gestellt. Die Hochschulen sollten künftig über die Frage der Studierfähigkeit sowie über die Aufnahme von Studienbewerbern entscheiden, sagte Oschatz in einem am Mittwoch auszugsweise veröffentlichten Zeitschriftenbeitrag. Das Abitur sollte nicht länger automatisch den Hochschulzugang garantieren, sondern nur noch den Abschluß der höheren Schule am Ende der dreizehnjährigen – besser zwölfjährigen – Schulzeit bescheinigen. Dazu machte der Minister geltend, daß die Schule immer mehr in den Sog eines pädagogisch schädlichen »Noten-Fetischismus« geraten sei und immer weniger eine wirkliche Studierfähigkeit gewährleisten könne.

Bei der CDU-Mehrheitsfraktion im Landtag sind die »Überlegungen« von Oschatz so beifällig aufgenommen worden, daß anzunehmen ist, die CDU-Regierung könnte sich zu einem entsprechenden Vorstoß im Bundesrat bewegen lassen, sofern die Diskussion der »Überlegungen« Aussicht auf Erfolg verspräche. Der Vorsitzende der CDU-Fraktion und frühere Kultusminister Remmers hat die vorgeschlagene langfristige Neuordnung jedenfalls als »pädagogisch wünschenswert, bildungspolitisch fällig und gesellschaftspolitisch unvermeidbar« begrüßt. Erwartungen, Ansprüche und Berechtigungen, die für etwa fünf Prozent eines Altersjahrgangs über weit mehr als hundert Jahre selbstverständlich verbunden gewesen seien, könnten nicht für fast zwanzig Prozent eines Altersjahrgangs, die heute Abitur machten, ebenso selbstverständlich bleiben, sagte Remmers. Auf dem Weg in die sogenannte post-industrielle Kommunikationsgesellschaft könne auch die spezifisch deutsche Tradition des schulischen Berechtigungswesens und des Laufbahndenkens nicht unbeirrt fortgesetzt werden. Gerade weil niemand die Bildungswerbung zurückschrauben wolle, müßten nun aber auch deren Auswirkungen beachtet und die notwendigen Folgerungen gezogen werden.

Auch für die Hochschulen, die von Oschatz ermahnt wurden, die Studienberechtigten intensiver zu beraten, sah Remmers günstige Auswirkungen: »Hochschulen, die selber über die Aufnahme von Studenten mitentscheiden können, werden dabei stets mitentscheiden über ihre wissenschaftlichen Ansprüche; auf diese Weise treten die Hochschulen untereinander in einen lebendigen Wettbewerb, statt sich unter Berufung auf eine rechtliche Fiktion der Gleichwertigkeit unter dem Geleitschutz bürokratisch und finanzieller Gleichbehandlung vorzeitig zur Ruhe zu setzen.« Vor allem aber, so Remmers, werde bei einem solchen Wettbewerb der Hochschulen die Versuchung für Landes- und Lokalpolitiker, in der Hochschul- und Wissenschaftspolitik in erster Linie ein Instrument für Regional- und Strukturpolitik zu sehen, sehr viel geringer.

Ohne Abitur zum Studium

DÜSSELDORF, 27. Juli (dpa). An allen Hochschulen in Nordrhein-Westfalen sollen künftig besonders begabte und fachlich gebildete Berufstätige ohne Abitur studieren können. Dies sieht der Entwurf einer Rechtsverordnung des nordrhein-westfälischen Wissenschaftsministers Schwiers vor, der jetzt den Hochschulen zur Stellungnahme vorliegt. Wie ein Sprecher des Wissenschaftsministeriums am Mittwoch in Düsseldorf sagte, kann diese für die Bundesrepublik neue Regelung, die ein weiteres Bindeglied zwischen Wissenschaft und Praxis sein soll, schon für das nächste Sommersemester in Kraft treten. Voraussetzung für das Studium ist nach dem Entwurf, daß der Bewerber mindestens 24 Jahre alt sein muß und seit mehr als fünf Jahren eine fachspezifische Berufstätigkeit – wie etwa Elektrotechniker – ausübt. Der Interessent bewirbt sich dann direkt bei der Hochschule seiner Wahl für ein Fachstudium, das seiner bisherigen Tätigkeit entspricht, also im Beispielsfalle Elektrotechnik. Ein »Umspringen« etwa auf Medizin soll nicht möglich sein.

II

Hierzu die Stellungnahme des Philologenverbandes in seiner Eigenschaft als Vertreter der »Unterrichtsbeamten«

aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom Freitag, 29. Juli 1983

In seltener Übereinstimmung mit der »*Gewerkschaft* Erziehung und Wissenschaft«, deren stellvertretender Landesvorsitzender Bade von »völlig unausgereiften« Vorstellungen sprach, wies der Philologenverband Niedersachsen die Überlegungen des Ministers zurück. Oschatz mache sich damit, daß er das Abitur als Hochschulzugangsberechtigung entwerten und das dreizehnte Schuljahr abschaffen wolle, zum »Totengräber« der 170 Jahre dauernden Tradition des deutschen Gymnasiums, stelle der Berufsverband der Gymnasiallehrer fest.

III

Gesetzwidrige Wahl nicht verhindert

aus: Frankfurter Allgemeine Zeitung
vom Samstag, 23. Juli 1983, Nr. 168

Es gibt Dinge, die man um des Rechtsstaats willen publik machen und im Gedächtnis behalten muß:

Der Bürger konnte in den Zeitungen lesen, der Bundesrat habe als Nachfolger des Richters am Bundesverfassungsgericht Faller den Rechtsanwalt Henschel zum Richter im Ersten Senat des Bundesverfassungsgerichts gewählt (F.A.Z. vom 16. Juli). Der Bürger hat nicht erfahren, daß diese Wahl im Widerspruch zum geltenden Recht und zur Verfassung steht, daß sie im Widerspruch zur bisherigen Wahlpraxis steht, daß sie im Widerspruch zur einschlägigen Fachliteratur steht; er weiß auch nicht, daß die für die Wahl Verantwortlichen vor der Wahl über die Rechtslage informiert worden waren und keine der eingeholten Äußerungen zur Rechtsfrage die ihnen vorgetragenen Rechtsbedenken widerlegt hat.

Nun kann man sagen: »Wem ist eigentlich mit der gesetzwidrigen Wahl ein Unrecht geschehen?« und sich damit beruhigen. Aber ist es wirklich beruhigend zu wissen, daß an der Wahl alle obersten Verfassungsorgane – der Bundestag, der Bundesrat, die Bundesregierung, der Bundespräsident und das Bundesverfassungsgericht – beteiligt sind und keines von ihnen die Kraft hatte, die gesetzwidrige Wahl zu verhindern? Offenbar gibt es also Fälle, in denen der gewaltengeteilte Rechtsstaat nicht mehr funktioniert, weil alle an dem Ergebnis Interessierten entschlossen sind, es mitzutragen oder zu tolerieren, weil sie es nicht nötig haben, dafür öffentlich eine Begründung zu geben, und weil sie überzeugt sind, über die »vollendete Tatsache« werde man ohne große Aufregung zur Tagesordnung übergehen.

Wenn die für die Wahl mitverantwortlichen Verfassungsorgane und politischen Gruppen mit dieser Kalkulation recht haben sollten, muß man für die Zukunft damit rechnen, daß es in unserem Rechtsstaat nicht nur gelegentlich Pannen gibt, sondern auch wohl überlegte Rechts- und Verfassungsverstöße von Inhabern staatlicher Gewalt geben kann. Und das kann sich eigentlich ein Staat nicht leisten, der gerade zur Zeit seine Mühe hat, verständlich zu machen, daß Bürger, die bei der Inanspruchnahme von Grundrechten die geltenden Gesetze verletzen, sich rechtswidrig verhalten.

Es empfiehlt sich, die weitere Entwicklung der Dinge aufmerksam zu verfolgen; es könnte ja sein, daß das Bundesverfassungsgericht (Plenum oder Erster Senat) aus gegebenem Anlaß entscheidet, der Gewählte und Ernannte darf an der Rechtsprechung vorerst (das heißt bis zur Vakanz auf einer der fünf »Nicht-Bundesrichter-Stellen« des Ersten Senats) nicht teilnehmen, weil andernfalls die Richterbank nicht ordnungsgemäß besetzt ist.

Professor Dr. Willi Geiger, Karlsruhe

Ankündigungen des Trithemius-Institutes

Seminar für freiheitliche Ordnung e.V.

Das nächste Studien-Seminar ist für 21. bis 23. Oktober 1983 vorgesehen – mit dem Rahmenthema: Boden- und Planungsrecht.

Das nächste Hauptseminar 18.–20. November 1983

Thema: Das Selbstverständnis des Menschen als Grundlage einer zeitgemäßen Sozialordnung (Philosophisches Seminar)

Mitarbeiter: Professor Dr. Dieter Suhr, Augsburg

Fritz Penserot, Kirn

Dr. Gerhardus Lang, Boll

Dr. Heinz-Hartmut Vogel, Eckwälden

Dr. Lothar Vogel, Boll

Bad Boller Medizinisches Seminar

Grundlagenseminar III
vom 2. bis 3. September 1983

Tagungsort: Im Hause der Firma WALA in Eckwälden/Bad Boll

Thema: **Anthropologische Medizin**
– Zum Verständnis der Homöopathie –

Freitag, den 2. September 1983

10.00–10.45 Uhr Das homöopathische Arzneimittelbild als Brücke
11.00–11.45 Uhr von der Pathologie zum Heilmittel
Beispiel: Arsen und Antimon
Sulfur und Phosphor
– Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel, Eckwälden –

bis 12.15 Uhr Aussprache und Fragenbeantwortung

Mittagspause

14.30–15.15 Uhr Die Arzneimittelbilder von Calcium carbonicum und
15.30–16.15 Uhr weitere Kalksalze
– Dr. med. Martin Stübler, Deuringen –

16.30–18.00 Uhr Arzneimittelfindung anhand von Krankengeschichten
– in Arbeitsgruppen
– Dr. med. Gerhardus Lang, Boll
Dr. med. Helmut Sauer, Reichenbach
Dr. med. Hans-Jürgen Scheurle, Marburg
Dr. med. Martin Stübler, Deuringen –

20.00 Uhr Der Typusbegriff von Krankheit und Heilmittel
– Dr. med. Lothar Vogel, Boll –

Bad Boller Medizinisches Seminar

Samstag, den 3. September 1983

9.00–10.00 Uhr Heilmittelfindung in der Gynäkologie
– Zyklusstörungen, Konzeptions- und Graviditätsprobleme
– Dr. med. Erwin Schlüren, Reutlingen –

10.15–10.45 Uhr Aussprache

11.00–12.00 Uhr Das Fortpflanzungsgeschehen und die Placentation bei unseren Haustieren
– eine vergleichende anthropologische Studie
– Dr. rer. nat. Volker Seelbach, Bliestorf –

Tiermedizinisches Seminar

Programm für die Tierärztetagung vom 3. bis 4. September 1983

Tagungsort: Im Hause der Firma WALA in Eckwälden/Bad Boll

Samstag, den 3. September 1983

14.30–15.15 Uhr Begrüßung

Biologische und homöopathische Therapie
- Das homöopathische Prinzip; die potenzierten Organpräparate; Gemeinsamkeiten mit anderen »energetischen« Heilweisen (Akupunktur, Neuraltherapie); Die besondere Situation des Tierarztes _
- Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel, Eckwälden

15.15–16.00 Uhr Beziehungen zwischen Fruchtbarkeitsstörungen, Aufstallungsmethoden, Fütterung und Pflanzenbau in der Rindhaltung. Einige Möglichkeiten der Verbesserung der Fruchtbarkeit aus der Sicht des Praktikers

– Dr. met. vet. Ulrich Spielberger, Bonndorf –

16.00–16.15 Uhr Pause

16.15–16.45 Uhr Die neue bäuerliche Betriebsidee als Grundlage für Tiergesundheit und Herdenfruchtbarkeit

– Dr. med. vet. Ulrike Bielitz, Amelinghausen –

16.45–17.15 Uhr Behandlung von Endometritis und Pyometra der Hündin mit potenzierten Organpräparaten

– Dr. med. vet. Heinz Hagen, Augsburg –

17.15–17.45 Uhr Diskussion der beiden letzten Vorträge

19.00–19.45 Uhr Sterilitätsbehandlung des weiblichen Rindes
– Der Kalk- und Kieselprozeß –

– Dr. med. vet. Leo Selinger, Althofen/Kärnten –

Tiermedizinisches Seminar

20.00–20.45 Uhr Lichtbildervortrag:
Umweltbedingte Einflüsse auf die Funktion des weiblichen Eierstocks bei landwirtschaftlichen Nutztieren
– Oberreg. Vet. Rat Dr. R. Dieter, Riedlingen –

Sonntag, den 4. September 1983

9.00– 9.30 Uhr Homöotherapie ovarieller und uteriner Funktionsstörungen bei Mench und Tier
– Vorteile und Schwierigkeiten; Problematik der Übertragbarkeit von Arzneimittelbildern aus der Human medizin auf Nutz- und Haustiere; Menstruation und Brunst –
– Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel, Eckwälden –

9.30–10.30 Uhr Charakteristika von einigen wichtigen homöopathischen Arzneistoffen für die Sterilitätsbekämpfung
– Pulsatilla und Aristolchia
– Dr. med. vet. Barbara Münchau, Überlingen –
Sepia und Apis
– Dr. med. vet. Wilhelm Höfer, Überlingen –

10.45–11.30 Uhr Homöopathische Therapie von Zyklusanomalien und Ovarialzysten in der Großtierpraxis
– Dr. med. vet. Walter Greiff, Memmingen –

11.30–12.00 Uhr Diskussion und Aussprache

Mittagspause

14.30–15.30 Uhr Akupunktur und Neuraltherapie bei Fertilitätsstörungen von Großtieren
– Dr. med. vet. Erwin Westermaier, Bellamont –

Pause

15.45–16.15 Uhr Akupunktur in der Geburtshilfe und zur Erleichterung der Reposition des Prolaps uteri (mit Film)
– Dr. med. vet. Erwin Westermaier, Bellamont –

Tiermedizinisches Seminar

16.15–16.45 Uhr Diskussion und Aussprache

16.45 Uhr Schlußwort
- Manöverkritik und Entgegennahme von Themenwünschen für die nächste Tierärztetagung –
- Dr. med. Heinz-Hartmut Vogel, Eckwälden –

Programmänderung vorbehalten

Die Mitwirkenden dieses Heftes:

Willi Geiger	Prof. Dr., Senatspräsident am Bundesgerichtshof und Bundesverfassungsrichter a. D., Karlsruhe
Peter Paulig	Professor Dr., Freie Universität Eichstätt
Walter Leibrecht	Professor Dr., Präsident des Eur. Schiller-Colleges Heidelberg, Straßburg, London

Vorankündigung für Heft 164

Selbstverständnis des Menschen als Grundlage der Gemeinschaftsordnung

(Beiträge zur sozialen Bewegung).

Ankündigung:

In Kürze erscheint im Fritz Knapp-Verlag, Frankfurt/M. das Buch von *Professor Dr. Dieter Suhr:*

Geld ohne Mehrwert – Entlastung der Marktwirtschaft von monetären Transaktionen

ca. 130 Seiten, DM 25,50. Zu beziehen über den Buchhandel oder über das Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll, Badstraße 35, Postfach 1105.

Diese Veröffentlichung ist eine Ausarbeitung der geldrechtlichen Ideen, die Professor Suhr erstmals vor zwei Jahren auf dem währungspolitischen Symposion in Herrsching vorgetragen hat. Es ist wohl die wichtigste Veröffentlichung auf diesem Gebiet in den letzten Jahren. Allen Lesern von Fragen der Freiheit wird empfohlen, das Buch über unseren Buchversand zu beziehen.

2. Auflage

JENSEITS VON MACHT UND ANARCHIE

Die Sozialordnung der Freiheit
VON DR. HEINZ-HARTMUT VOGEL
1963. 156 Seiten.

WESTDEUTSCHER VERLAG
KÖLN UND OPLADEN

Broschiert: DM 9.– Leinen DM 12.–

Bestellungen an:

SEMINAR FÜR FREIHEITLICHE ORDNUNG
der Wirtschaft, des Staates und der Kultur e.V.

7325 Boll, Postfach 1105, Badstraße 35
Tel. (07164) 2572

WALTER EUCKEN INSTITUT FREIBURG i. Br.
Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen

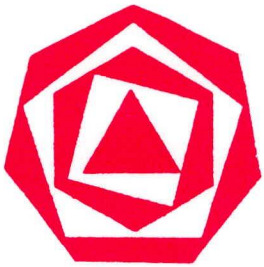
18

Geldordnung und Geldpolitik in einer freiheitlichen Gesellschaft

herausgegeben von

JOACHIM STARBATTY

52



Sonderdruck Fragen der Freiheit

Elimar Rosenbohm

Gegen das Weitermachen wie bisher

– Es sind nur noch wenige Exemplare vorrätig.
Preis DM 4.– zuzüglich Versandkosten –

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*«
Trithemius-Institut
Für das Seminar für freiheitliche Ordnung
Diether Vogel †, Lothar Vogel, Heinz Hartmut Vogel

Bezug: Seminar für freiheitliche Ordnung, 7325 Boll, Badstraße 35, Postfach 1105, Telefon (07164) 2572

Preis: Jahresabonnement DM 42.–, sfr. 42.–, ö. S. 330.–

Einzelhefte: DM 7.50, sfr. 7.50, ö. S. 55.–

Bank: Kreissparkasse Göppingen Nr. 20011/BLZ 610500 00
Raiffeisenbank Boll Nr. 483 000 000/BLZ 600 697 66

Postscheck: Frankfurt am Main 26104-602
Schweiz: Postscheckamt Bern 30-3071
Österreich: Postsparkassenamt Wien 7939686

Nachdruck, auch auszugsweise, mit Genehmigung des Herausgebers.

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

Motto aus: Friedrich Salzmann: »Bürger für die Gesetze«

Gesamtherstellung: Schäfer-Druck GmbH, 7320 Göppingen, Gartenstr. 30