

Schulabschluss und Berechtigungswesen

Ein Versuch politischer Aufklärung am Beispiel der Waldorfschulen

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

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

Die Lage der Waldorfschulen

Für die Untersuchung dieser Fragen eignen sich die Waldorfschulen als Beispiel deshalb besonders gut, weil sie einerseits eine seit langem als erfolgreich anerkannte Alternative zum herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystem sind und ihm andererseits am energischsten pädagogisch widersprechen: Weder bei der Aufnahme, noch im Verlaufe der zwölfjährigen Schulzeit praktizieren die Waldorfschulen die im herkömmlichen Schulwesen übliche Auslese. Der Klassenverband bleibt während der gesamten Schulzeit unverändert; Nichtversetzungen in die nächste Klassenstufe sind ebenso völlig unbekannt wie Notenzeugnisse; die Leistungsunterschiede der Schüler sind nur im Fremdsprachenunterricht und dort auch nur in den obersten Klassen Grundlage äußerer Differenzierung in Unterrichtsgruppen. Die Waldorfschulen sind zwölfjährige Grundschulen oder Einheitsschulen, die in ihren Organisationsformen praktisch nirgends

an die des dreigliedrigen Schulsystems erinnern. Wie soll man mit einem der Eigenart der Waldorfschulen gerecht werdenden Schulabschlusszeugnis die verschiedenen Berechtigungen verbinden, von denen im herkömmlichen Schulsystem jede Schulart typischerweise nur zu einer hinführt?

Man kann versuchen, sich um diese Problematik herumzudrücken. Der Staat beispielsweise macht es sich angesichts dieser Probleme sehr einfach: Wenn es um den Erwerb des Hauptschulabschlusses geht, prüft er den Waldorfschüler, als hätte er eine Hauptschule besucht. Wenn es um den Erwerb des Realschulabschlusses geht, prüft er den Waldorfschüler, als hätte er immer nur eine Realschule besucht. Wenn es um den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung geht, prüft er den Waldorfschüler, als sei er ein Gymnasiast.

Der Staat weicht dem eigentlichen Problem nicht nur aus, er tut auch so als sei nichts gewesen: Dass der Waldorfschüler eine Waldorfschule besucht hat, nimmt er grundsätzlich nicht zur Kenntnis, sondern prüft ihn in den meisten Bundesländern immer noch ganz ausdrücklich als »Nichtschüler«, d. h. als jemand, der gar keinen ordentlichen Schulbesuch nachzuweisen hat – dabei wurde die Errichtung der Waldorfschule nach Prüfung der Gleichwertigkeit ihrer Lehrziele usw. ausdrücklich staatlich genehmigt und die Einhaltung der Genehmigungsvoraussetzungen fortlaufend schulaufsichtlich überprüft.

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

Die Zwänge, denen die Waldorfschulen und ihre Schüler unterliegen, sind nicht leicht aufzubrechen, weil sie im allgemeinen Rechtsbewusstsein fest verankert sind. Überkommene Ordnungen, die nicht recht durchschaut wer-

den, wirken besonders zwanghaft. Jedermann fühlt sich mit ihnen so vertraut, dass er genaueres Nachdenken für ganz überflüssig hält. Selbst in der Waldorfschulbewegung, die wie kaum eine andere Schulbewegung unter dem ständigen Kompromisszwang leidet, fehlt es am gedanklichen Rüstzeug für die große öffentliche Auseinandersetzung, ohne die das Fernziel der Abschaffung und das Nahziel der Veränderung der überkommenen Ordnung der Abschluss- und Berechtigungsfragen nicht erreichbar sein werden.

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

Das Abschlusszeugnis

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

Das Abschlusszeugnis wird in der Regel – anders als unterrichtsbegleitende oder Jahrgangszugnisse – nicht nur von den unterrichtenden Lehrern erteilt, sondern von den für die ganze Schule Verantwortlichen – also dem Schulleiter oder der Konferenz. Häufig überzeugen sich diese Verantwortlichen vom Leistungsstand des Schülers durch ein besonderes, höhere Objektivität anstrebendes Prüfungsverfahren. Unter Umständen wirkt dabei auch noch die Schulaufsicht nicht nur gelegentlich kontrollierend, sondern jedes Mal mit, um zu gewährleisten, dass eine Schule nicht der Versuchung unterliegt, Erfolge ihrer Schüler vorzutäuschen. Eine weitere Perfektionierung ist die Zentralisierung des Abschlussprüfungsverfahrens für alle gleicharti-

gen Schulen mit zeitgleicher und einheitlicher Aufgabenstellung und evtl. sogar anonymer Korrektur. Das alles sollen Mittel sein, die Verlässlichkeit der Abschlusszeugnisse als Beweismittel für den Lernerfolg eines Schülers zu steigern.

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

Zweckentfremdung von Abschlussprüfungen

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

Die Instrumentalisierung der Prüfung zur Lehrplanrevision ist nicht zufällig. Dieses Instrument wirkt unauffällig und indirekt. Ein direkter Ein-

griff in die Lehrpläne der Schulen besonderer pädagogischer Prägung ist häufig politisch und bei den Schulen in freier Trägerschaft wegen Artikel 7 Absatz 4 Grundgesetz (GG) verfassungsrechtlich gar nicht machbar. – Die Anpassung der Lehrpläne an Prüfungsanforderungen machen die Schulen selbst; das sieht von außen so aus, als geschehe es freiwillig. Die Schulaufsichtsbehörden wenden ihr Examensmonopol nach dem Grundsatz »gleiche Prüfungsanforderungen für alle« scheinbar streng gerecht an. Sie nehmen diese Prüfungsanforderungen aus den Lehrplänen, die sie besser als alle anderen verantworten können; sie kennen wirklich keine besseren, als die, die sie selbst für die staatlichen Schulen gemacht haben. Der Konflikt zwischen Examensgleichheit und Lehrplanfreiheit wird bestenfalls bedauert und meistens abgetan mit dem Gedanken: »Wo gehobelt wird, da fallen Späne!«

Gleiches Recht für alle

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

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

Die Gleichwertigkeit des Waldorflehrplans mag für ein Ministerium eine Frage sein, weil es ihn nicht selbst gemacht hat. Für die eigenen unterschiedlichen Lehrpläne wird die Gleichwertigkeitsfrage nie so quälend bewusst geworden sein, wie bei dem merkwürdigen Waldorflehrplan, des-

sen pädagogischen Erfolg man zwar nicht mehr bestreiten, den man sich im Ministerium aber deshalb noch lange nicht wirklich erklären kann. Aus Berührungangst bleibt man in Sachen Gleichwertigkeitsbehandlung einfach untätig (»tun wir lieber gar nichts«).

Das staatliche Examensmonopol muss nicht notwendig ein staatliches Schul- oder Lehrplanmonopol nach sich ziehen. Unterschiedliche Prüfungsprofile können gleichberechtigt und gleichberechtigend nebeneinander stehen. Die vielen unterschiedlichen Arten des Abiturs, die alle zu ein und derselben Berechtigung, der sogenannten »allgemeinen Hochschulzugangsberechtigung« (HZB) führen, sind nur das bekannteste Beispiel; für alle anderen Berechtigungen gilt ebenso, dass sie auf vielen verschiedenen Schullaufbahnen erreichbar sind. Die Verknüpfung zwischen Schulabschluss und Berechtigung ist weniger starr, als man gemeinhin geneigt ist zu unterstellen. Schon der alltägliche Sprachgebrauch zeigt, dass kein ausreichendes Bewusstsein vom Unterschied von Schulabschluss und Berechtigung vorhanden ist. Selten wird die Berechtigung bei ihrem Namen (z. B. HZB) genannt, meistens wird statt dessen die Bezeichnung des typischen Schulabschlusses (Abitur) verwendet.

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

Das Berechtigungswesen

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

Für das Verständnis des Berechtigungswesens ist es wichtig, sich immer wieder ins Gedächtnis zu rufen, dass in einer freien Gesellschaft grundsätzlich alle Bildungs- und Berufswege für jedermann offen sein sollen. In der historisch überwundenen Feudalgesellschaft waren sie nur für die in

bestimmte Stände Hineingeborenen geöffnet. Vorrechte (Privilegien) des Zugangs zu Bildung und Beruf sollten abgeschafft werden; es sollte keine Vorrechte mehr geben. Dies gelang historisch nur zum Teil: Viele Vorrechte des Zugangs blieben bestehen oder wurden im Laufe der Zeit wieder eingeführt. Aber es ist ein nicht gering zu achtender, wirklich historischer Fortschritt, dass sie nicht mehr durch Geburt erworben werden, sondern durch den erfolgreichen Besuch von Schulen und Hochschulen, nachgewiesen durch bestandene Prüfungen.

Damit hat sich die Öffnung der Gesellschaft für das Leistungsprinzip schon teilweise durchgesetzt; es wird durch das Berechtigungswesen aber auch noch wesentlich beschränkt, denn es gilt nicht die gegenwärtige Leistung, sondern eine in der Vergangenheit in einem anderen Lebenszusammenhang erbrachte. Offener Wettbewerb ist noch immer unerwünscht. Feudales Besitzstandsdenken wirkt noch immer fort in diesen Vorrechten aufgrund vergangener Leistungen. Das Hineingeborenwerden in einen bevorrechtigten Stand scheint heute für das weniger aufgeklärte Bewusstsein im Schulwesen stattzufinden, als müsste eine Ständegesellschaft nun einmal sein.

Dabei ist die Verfassungslage grundsätzlich anders. Nach Art. 12 des Grundgesetzes kann jeder Deutsche seine Ausbildung und seinen Beruf frei wählen, ohne dass ihm erst noch eine Berechtigung verliehen werden müsste. Ausnahmen davon bedürfen einer besonderen Begründung und eines förmlichen Gesetzes – aber davon gibt es leider viele. Das Bundesverfassungsgericht hat den Eifer des Gesetzgebers, die wohlgeordnete Ständegesellschaft zu restaurieren, bisher kaum gebremst; nach dem berühmten, grundlegenden »Apotheken-Urteil«, mit dem die Bedürfnisprüfung abgeschafft wurde, war die uneingeschränkte Billigung der Meisterprüfung nach der Handwerksordnung als Voraussetzung der selbstständigen Ausübung handwerklicher Berufe für viele Liberale eine große Enttäuschung; seither gibt der Gesetzgeber jedem Beruf unbedenklich die gewünschte Prüfungsordnung; hatte das Gericht Sorge, bei strengeren Maßstäben in der Bevölkerung auf Unverständnis zu stoßen?

Die Verfassung vertraute darauf, der demokratisch gewählte Gesetzgeber werde die Freiheit des Zugangs zu Ausbildungen und Berufen schützen und nur ganz ausnahmsweise Gesetze erlassen, die den Zugang versperren und nur wenigen die Zugangsprivilegien gewähren. Das war ein Irrtum. Der Gesetzgeber hat vielen Gruppen in der Gesellschaft die Freude gemacht, sie vor unkontrolliertem Zugang zu bewahren, indem er durch förmliches Gesetz den Jedermann-Zugang sperrte und möglichst genau vorschrieb, auf welchem möglichst schwerem Weg die Zugangsberechtigung verdient werden muss. – Wir merken uns zur Verwendung an späteren Stellen dieser

Untersuchung, dass sich alle Modalitäten einer Berechtigung als Grundrechtseinschränkung vor Art. 12 GG rechtfertigen lassen müssen mit wichtigen außerschulischen Zwecken, denn sie sind nicht um des Schulwesens willen eingeführt worden.

Die Schulen wurden durch diesen gesetzgeberischen Eifer erst nach und nach in Dienst genommen als lebenswegentscheidende Berechtigungsmittler für immer größere Bevölkerungsteile. Als immer wichtigere Zuteilungsstelle für Lebenswegberechtigungen wurden sie dann selbst immer strengeren Kontrollen unterworfen. Die Verrechtlichung der Schule war die verfassungsrechtlich unausbleibliche Folge. Vor lauter Auslese und Leistungsmessung im Dienste der Gesellschaft vernachlässigt sie ihre ureigenste pädagogische Aufgabe, im Jugendalter die Leistungsfähigkeit, -bereitschaft und -entfaltung überhaupt erst zu veranlassen und bis zum individuell erreichbaren Optimum zu fördern. Das größtenteils noch dreigliedrige Auslese-Schulsystem stützt sich auf seine Funktion für das eigentlich schon längst überholte, leistungshemmende Laufbahnsystem des öffentlichen Dienstes und alle ähnlichen wettbewerbsbeschränkenden Vorrechtssysteme dieser erst halboffenen Gesellschaft. Die einzelne Schule kann sich der Fehlentwicklung immer weniger entziehen, die in den Einschränkungen des Art. 12 GG ihre Ursache hat.

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

Die Freiheit der aufnehmenden Einrichtungen wird also durch das Berechtigungswesen ebenfalls tiefgreifend beschränkt. Das geht unterschiedlich weit: In der Regel verbleibt ihnen das Recht, unter den Berechtigten noch auszuwählen. Die Hochschulen müssen darüber hinaus grundsätzlich jeden Berechtigten annehmen; sie dürfen keinen als mindergeeignet zurückweisen. Das Bundesverfassungsgericht hat die Gleichberechtigung aller Hochschulzugangsberechtigten zunächst so stark betont, dass sich der

Gesetzgeber veranlasst sah, auch bei unvermeidlichem Numerus clausus die Auswahl unter ihnen nicht den Hochschulen zu überlassen, sondern der Zentralstelle für die Vergabe von Studienplätzen (ZVS) in Dortmund zu übertragen, und dieser auch die Anwendung eigener Auswahlkriterien zu verbieten sowie die Kriterien Abitur-Durchschnittsnote (für die »Leistungsquote«) und Abitur-Jahrgang (für die »Wartezeitquote«) vorzuschreiben. Wenn unsere Hochschullehrer bei ihren Auslandsaufenthalten oder am Rande internationaler Kongresse ihren Kollegen aus anderen Ländern davon berichten, begegnen sie nur ungläubigem Kopfschütteln, dass einer der freiheitlichsten Staaten der Welt seinen Hochschullehrern nicht die Auswahl unter den Studienbewerbern überlässt. Erst neuerdings werden bei der Mediziner-Zulassung die ersten zaghaften Schritte in eine andere Richtung gemacht (Test und Auswahlgespräche).

Das Fernziel

Die Waldorfschulen treten im Gegensatz zu den meisten anderen Schulen für die Abschaffung des Berechtigungswesens ein und damit für die Freiheit der Aufnahmeentscheidung aller weiterführenden Einrichtungen, die mit den Waldorfschülern in Ausbildung und Beruf zusammenarbeiten. Eine fruchtbare Zusammenarbeit zwischen Studenten und Professoren oder Auszubildenden und Ausbildern kann nur auf die beiderseitig freie Entscheidung für diese Zusammenarbeit gegründet werden.

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

Das Berechtigungswesen hat ein stark verrechtlichtes Prüfungswesen zur Folge. Die Waldorfschulen bestreiten, dass alle pädagogisch relevanten Lernleistungen mit solchen Prüfungsverfahren messbar sind, und meinen, dass die Nichtmessbarkeit wichtiger Lernleistungen mittelfristig ihre pädagogische Vernachlässigung bewirken kann, wenn trotzdem gemessen wird. Ungeeignete Prüfungsverfahren können nicht nur das Ziel der Leistungsmessung verfehlen, sondern auch noch ungewollt die Lernleistung fehlsteuern.

Das Berechtigungswesen gibt der Schule, d. h. den Lehrern, zu viel Macht über den weiteren Lebensweg des Schülers. Grundsätzlich kann sich der Schüler nur in ein oder zwei Wiederholungsprüfungen um den Erwerb der Berechtigung bemühen. Im positiven wie im negativen Falle hat die Entscheidung der Prüfungsinstanz allgemeinverbindliche Wirkung für die Zusammenarbeit dieses Schülers mit allen deutschen Ausbildungs- und Berufseingangsstellen. Diese Allgemeinverbindlichkeit macht den

Schüler von seinen Lehrern allzu abhängig; sie bewirkt Lernzwang (Sekundärmotivation), beeinträchtigt ein freies Lehrer-Schüler-Verhältnis und damit letztlich die von den Waldorfschulen gewollte Erziehung zur Freiheit.

Das Berechtigungswesen verengt die Beurteilungsgrundlage für die Prognose allzusehr, welchen Erfolg der Schüler auf dem von ihm gewünschten weiteren Lebensweg haben könnte. Grundlage der Prognose ist im Berechtigungswesen nur der am Ende der Schulzeit bescheinigte Erfolg. Trotz aller Vielseitigkeit der Lernangebote, die gerade die Waldorfschule ihren Schülern bietet, will sie nicht die Illusion vermitteln, damit sei der in der Schulzeit erfolgreiche Waldorfschüler für jeden beliebigen weiteren Lebensweg geeignet. Seine Bildung, sein Lernen ist noch lange nicht »abgeschlossen«, auch seine Allgemeinbildung nicht. Die Schule veranlagt nur Fähigkeiten, die das Weiterlernen für einen Beruf und alle anderen Lebensaufgaben erleichtern sollen, dabei aber noch wesentlich weiterzuentwickeln sind; sie kann die veranlagten Fähigkeiten in der Lern- und Prüfungssituation auch nicht so eindeutig erproben, wie es der Ernst des Lebens später tut. Je länger die Schulzeit zurückliegt, um so größeres Gewicht muss haben, was danach lernend und arbeitend geleistet wurde. Und vor allem erfordert jede neue Aufgabe eine neue Eignungsbeurteilung, weil die Fähigkeiten, die an vergangenen Lern- und Arbeitsleistungen entwickelt, erkennbar und bewertet wurden, für die neue Aufgabe eine andere Gewichtung erfahren müssen. Nicht zuletzt ist für den Erfolg bei der Aufgabenbewältigung auch stets die Motivation von ausschlaggebender Bedeutung; sie kann immer nur in bezug auf die neue Aufgabe geprüft werden.

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

Es soll der Gefahr von Willkür bei der Prognose der Bewährung auf dem neuen Posten begegnet werden. Deshalb wird die Prognose auf die weniger strittige Beurteilung der Bewährung auf dem bisherigen Posten beschränkt. Das verleiht verführerische Sicherheit gegen die Willkür des Staates gegenüber seinen Beamten – und gegenüber seinen Schülern: wer sich bewährt, wird in die nächste Klassenstufe versetzt (befördert); wer sich auf der Schule bewährt, wird auf die Universität versetzt; wer sich auf der Universität nachweisbar durch entsprechende Prüfungsnoten sehr bewährt, hat Anspruch auf Einstellung als beamteter Lehrer für staatliche Schulen. – Macht das nicht verständlich, warum so viele Lehrer glauben, sie würden ihre Schüler mit dem Zensuren- und Versetzungssystem auf das wirkliche Leben gut vorbereiten? Das Berechtigungswesen wird häufig mit dem Argument verteidigt, die Schule kenne den jungen Menschen besser als die aufnehmenden Einrichtungen. Daher könne das Risiko von Fehlentscheidungen über Zugänge zu weiteren Lebenswegen am besten durch das Berechtigungswesen vermindert werden. Dieses Risiko ist sowohl für den einzelnen jungen Menschen als auch für die Gesellschaft bedeutend, die es sich nicht leisten kann, entwicklungsfähige Begabungen unerkannt zu lassen.

Risikobehaftete Entscheidungen sollten, wenn ordnungspolitisch irgend möglich, nicht von einer einzigen Stelle der Gesellschaft mit Allgemeinverbindlichkeit und auf Dauer getroffen werden, sondern von möglichst vielen Personen möglichst oft wiederholbar und damit korrigierbar sein. Besser als die Entscheidung der einen abgebenden Schule mit Allgemeinverbindlichkeit für alle aufnehmenden Einrichtungen ist daher die Regelung, dass jede aufnehmende Einrichtung unabhängig von allen anderen aufnehmenden Einrichtungen eine nur für sich selbst verbindliche Aufnahme-Entscheidung trifft.

Risikobehaftete Entscheidungen durch andere als diejenigen treffen zu lassen, die die Folgen von Fehlentscheidungen tragen, ist ordnungspolitisch falsch. Wer entscheidet, soll den Vorteil richtiger Entscheidungen haben und die Folgen von Fehlentscheidungen tragen, damit er genötigt ist, sich um gute Entscheidungen zu bemühen und seine Entscheidungsverfahren ständig zu verbessern. Das spricht für Eingangsentscheidungen der Hochschulen etc.; sie müssen die Folgen ihrer Fehlentscheidungen wirklich Tag für Tag selbst tragen und verantworten.

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

sagekräftige Zeugnisse bemühen, denen alle Welt Vertrauen entgegenbringt.

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

Völlig utopisch sind solche Gedanken in Deutschland in jüngster Zeit nicht mehr. Wenige Jahre vor dem 200. Jubiläum des Abiturs (1788 in Preußen eingeführt) begann in der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK), in der alle Hochschulen vereinigt sind, und im Wissenschaftsrat eine lebhafte Diskussion, wie den deutschen Hochschulen mehr Einfluss auf die Auswahl ihrer Studenten gegeben werden kann. Das beschränkt sich noch auf die Auswahl unter Abiturienten. Der Bundesgesetzgeber hat 1985 durch Änderung des Hochschulrahmengesetzes (HRG) schon einen ersten Schritt getan und in die Zulassungsverfahren Medizin (ab WS 1986/87) für 15 % aller Studienplätze Auswahlgespräche eingeführt. Zur Vorbereitung der Universitäten übersandte ihnen die WRK u. a. zwei ausführliche Berichte, wie die private Universität Witten/Herdecke die Auswahl unter ihren Studienbewerbern handhabt.

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

Verbesserung der Kompromisse

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

Hier entsteht eine politisch wichtige neue Gemeinsamkeit des Interesses an mehr pädagogischer Handlungsfreiheit. Voraussetzung für die politische Nutzung der Gemeinsamkeit des Interesses ist aber, dass diese Gemeinsamkeit allseits erkannt und gemeinsam bildungspolitische Strategien entwickelt werden, die die pädagogische Eigenständigkeit der Verbündeten gerade nicht verwischen, sondern stärken. Die Waldorfschulen werden im Schulwesen nur wenige Verbündete für die Abschaffung des Berechtigungswesens finden, aber viele, die für seine Lockerung und gegen seine völlig ungerechtfertigten Nebenwirkungen sind.

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

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

Nach dem wohl allgemein anerkannten Grundverständnis von der föderativen Ordnung der Bundesrepublik sind die Länder einander nicht zur Vereinheitlichung des Schulwesens verpflichtet. Eher sind sie einander zu »bundesfreundlichem Verhalten« in dem Sinne verpflichtet, ihr Anderssein gegenseitig anzuerkennen, also einer neuen Schulart eines anderen Bundeslandes dieselben Berechtigungen zuzuerkennen, wie dieses Bundesland selbst es getan hat. Die Verweigerung der Anerkennung bedarf der Begründung, nicht die Bitte um Anerkennung. Leider führen die Bundesländer wegen dieser Frage gegeneinander keine Prozesse; deshalb bleibt diese interessante staatsrechtliche Frage weitgehend ungeklärt. Sie verhandeln oft jahrelang miteinander und quälen sich gegenseitig mit Nichtanerkennungen bildungspolitischer Neuschöpfungen, bis wieder einmal im Wege allseitigen Nachgebens viele gegenseitige Anerkennungen in ein großes Kompromisspaket verschnürt sind. Da der bildungspolitische Konsens mehr und mehr schwindet, nehmen die Sonderentwicklungen in den Bundesländern zu. Immer häufiger werden Neuschöpfungen einzelner Bundesländer von anderen Bundesländern mit Entschiedenheit wegen mangelnder Gleichwertigkeit nicht als berechtigt anerkannt.

Gelegentlich klagt ein Schüler in einem anderen Bundesland auf Anerkennung der Gleichwertigkeit seines Schulabschlusses und das sogar häufig mit Erfolg. Denn die Gesetze, die den Zugang zu Berufen oder weiterführenden Ausbildungen, z. B. zum Hochschulstudium für jedermann sperren, um sie nur Berechtigten zu öffnen, müssen den Kreis der Berechtigten beschreiben. Sie tun dies üblicherweise in der Weise, dass sie den wichtigsten Schulabschluss nennen, der die Berechtigung traditionell vermittelt,

und stellen außerdem klar, dass andere Vorbildungen ebenfalls die Zugangsberechtigung verleihen, wenn die Schulverwaltung ihre Gleichwertigkeit anerkennt. Weil der Zugang zu Berufen und Ausbildungen durch das Grundrecht des Artikels 12 GG geschützt wird, sind Kläger, die die Anerkennung der Gleichwertigkeit einklagen, in einer starken Position, insbesondere wenn die Richter die Gleichwertigkeit als unbestimmten Rechtsbegriff behandeln und der Behörde keinen Beurteilungsspielraum zubilligen.

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

Die Genehmigungsvoraussetzung »Gleichwertigkeit« des Art. 7 Abs. 4 GG und die unter dem Schutz der Art. 12 GG stehende Voraussetzung »Gleichwertigkeit« des andersartigen Schulabschlusses für den Rechtsanspruch auf Zuerkennung der Zugangsberechtigung lassen divergierende Entscheidungen im Regelfall nicht zu. Solange es sich um dasselbe Bundesland handelt, entscheidet sogar dieselbe Behörde, die Schulverwaltung, über die »Gleichwertigkeit« des Schulabschlusses, einmal nach Art. 7 GG, das andere mal im Schutzbereich des Art. 12 GG. Diese Konkordanz der beiden Grundrechte wurde bisher nicht beachtet. Grundrechtsträger ist allerdings in einen Falle die Schule, im anderen der Schüler; das erschwert die Nutzung der Grundrechtskonkordanz, auch wenn die in Anspruch zu nehmende Behörde dieselbe ist. Aber es dürfte sich lohnen, über Strategien nachzudenken, die diese Schwierigkeit überwinden.

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

hat. Und sie kann ihre Schüler lehren, ihren Anspruch auf Gleichwertigkeitsfeststellung gestützt auf Art. 12 GG notfalls gerichtlich durchzusetzen.

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

»Dieser Schulabschluss ist nach § . . . der Prüfungsordnung für den Waldorfschulabschluss einem Realschulabschluss gleichwertig und durch KMK-Vereinbarung vom ... in allen Bundesländern anerkannt.«

Der Deutsche Bildungsrat hat in seinen Empfehlungen zur »Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen« vom 30./31. Januar 1969 auf den Seiten 130/131 sehr genau beschrieben, warum die Gesamtschulen eigene Zeugnisse und Abschlüsse benötigen, die über Gleichwertigkeitsfeststellungen mit den herkömmlichen Berechtigungen auszustatten sind. Er fasst seine diesbezüglichen Empfehlungen in den Sätzen zusammen:

»Die Gesamtschule wird eigene Zeugnisse entwickeln, die die spezifischen Probleme des Kurssystems dadurch berücksichtigen, dass sie von einem Punktsystem (credit system) ausgehen. Diese Zeugnisse werden Vermerke darüber enthalten, welchem der bisherigen Abschlüsse der an der Gesamtschule erworbene Abschluss jeweils gleichwertig ist.«

Als Jahre später die ersten Gesamtschulen ihre Schüler bis zu den Abschlussklassen hinaufgeführt hatten, hatte sich zwischenzeitlich eine bildungspolitische Trendwende vollzogen. In vielen Bundesländern bestand keinerlei Bereitschaft mehr, Empfehlungen des Bildungsrates zu beachten. Unter dem Druck eines nicht oder nicht zureichend angepassten Prüfungswesens traten viele Gesamtschulversuche »freiwillig« den Rückweg in die Strukturen des dreigliedrigen Schulsystems an. Diese Rückentwicklung in die pädagogischen Formen des dreigliedrigen Schulwesens ist auch für die Waldorfschulen eine von ihren Prüfungsklassen ständig ausgehende, schleichende Gefahr. Im Rahmen des Berechtigungswesens können Schulen eige-

ner pädagogischer Prägung dieser Gefahr nur dadurch begegnen, dass sie Prüfungsformen entwickeln, die den eigenen pädagogischen Vorstellungen so weit wie möglich angenähert sind. Das müssen sie selbst tun; der Staat wird ihnen diese Arbeit der Kompromissentwicklung nie abnehmen.

Die Verwendung eigener Bezeichnungen für die Abschlüsse erleichtert den Schulbehörden und den konkurrierenden staatlichen und nichtstaatlichen Schulen das Verständnis für die Andersartigkeit der Waldorfschulabschlüsse. Die einheitliche Bezeichnung »Waldorfschulabschluss« mit einem bloßen Niveauezusatz trägt dem Umstand Rechnung, dass alle Schüler in der Waldorfschule grundsätzlich gemeinsam unterrichtet werden. Das ist der Ansatz zur Lösung eines weiteren Problems, das aus der begabungsheterogenen Waldorffklasse folgt, die auch bei der Abschlussvorbereitung mit weniger äußerer Differenzierung auskommen sollte, als heute wegen waldorffremder Prüfungsinhalte üblich ist. Soweit beim waldorfspezifischen Schulabschluss Prüfungsaufgaben zu stellen sind, weil man insoweit einer allgemeinen Übung beim Berechtigungserwerb folgt, können diese aus demselben Unterricht genommen, aber je nach Berechtigungsniveau im Schwierigkeitsgrad differenziert und/oder unterschiedlich gewertet werden. Eine überlappende Aufgabenstellung aus dem gemeinsamen Unterricht würde es außerdem erlauben, einem Schüler, der den erstrebten Abschluss verfehlt, ohne erneute Prüfung oder gar gesonderte Vorbereitung einen niedrigeren Abschluss zuzusprechen.

Interessanterweise geht es beim Staat auch nicht anders zu, wenn man nur genauer hinsieht, was er in seinem pädagogischen Verantwortungsbereich in vergleichbaren Fällen längst zum Wohle seiner Schüler praktiziert. Wenn es ihm in seinen eigenen Schulen trotz reiflich überlegter Auslese für die Schulart misslingt, einen Realschüler zum Realschulabschluss oder einen Gymnasiasten zum Abitur zu führen und deshalb atypische Schulabschlüsse und Berechtigungen gefragt sind, dann fällt dem Staat etwas recht Vernünftiges ein. Der Realschüler wird nicht der Hauptschulabschlussprüfung und der Gymnasiast wird nie der Realschulabschlussprüfung unterworfen. Ihre Leistungen als Realschüler und als Gymnasiast werden als der Hauptschul- oder Realschulabschlussprüfung gleichwertig anerkannt, wenn die Versetzung von der 9. in die 10. Klasse der Realschule oder von der 10. in die 11. Klasse des Gymnasiums erreicht wurde. Ist das nicht der Fall, dann werden besondere Prüfungen veranstaltet, bei denen es sich der Staat nicht so einfach macht, die Realschüler wie Hauptschüler und die Gymnasiasten wie Realschüler zu prüfen, oder gar »vergisst«, dass sie überhaupt Schulen besucht haben und sie daher nur als »Nichtschüler« prüft. Er prüft auch diese Schulabbrecher nur, was sie unterrichtet wurden, also die Realschüler nach Stoffgebieten aus dem Realschullehrplan und die Gymna-

siasten nach Stoffen aus dem Gymnasiallehrplan, die er den Prüfungsinhalten der anderen Schulart als gleichwertig ansieht. So einfach ist es, dem Schüler nach dem Grundsatz gerecht zu werden: Geprüft wird nur, was von Rechts wegen unterrichtet wurde oder werden sollte. Die Andersartigkeit der Schulart ist kein Hindernis; sie wird durch eine Gleichwertigkeitsfeststellung überbrückt; Gleichartigkeit wird nicht gefordert.

Die Lösung, die der Staat für seine Schulabbrecher gefunden hat, ist nicht so schlecht, wie die, die er bei den Waldorfschulen bisher praktiziert. Er muss künftig auch bei diesen nur Gleichwertigkeitsfeststellungen in bezug auf den Haupt-, Real- und Gymnasial-Schulabschluss treffen, um den Waldorfschülern ebenfalls nach dem Grundsatz gerecht zu werden, dass sie nur geprüft werden, was sie von Rechts wegen – nämlich aufgrund der staatlichen Genehmigung ihrer Schule – im Rahmen des Waldorf-Lehrplans unterrichtet wurden. Für andere Gesamtschulen kann Entsprechendes gelten.

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

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

Schlussbemerkung

Das Fernziel der Abschaffung des Berechtigungswesens ist nicht mehr utopisch, weil das Besitzstandsdenken der Erwachsenen- und Rentnergenera-

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

Wenn die WRK und der Wissenschaftsrat Erfolg haben und es nicht mehr ausreicht, das Abitur zu bestehen, um an eine besonders begehrte Hochschule zu kommen, werden die Schulen von ihren Schülern gefragt werden, was sie über die Abitursvorbereitung hinaus pädagogisch leisten. Die Schulen werden deshalb sehr kritisch den Zeitaufwand überprüfen, den sie bisher für die Abitursvorbereitung treiben und erkennen, dass sie bei anderem Unterricht eine bessere Lebensvorbereitung für ihre Schüler leisten könnten. Viele werden deshalb aus dem Examenstotalitarismus ausbrechen wollen, wie bisher nur die Waldorfschulen. Dem beiderseitigen Ansturm von Schulen und Hochschulen wird das Berechtigungswesen nur noch standhalten, wenn es sich als flexibler als bisher erweist, d. h. jeden gleichwertigen Schulabschluss mit Berechtigungen ausstattet, ohne durch schulfremde Prüfungsinhalte in die Lehrplanfreiheit einzugreifen.

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

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