

Schule und Leistungsgesellschaft

Es ist beim gegenwärtigen Stand der öffentlichen Diskussion fast unmöglich, einen vernünftigen, pädagogisch vertretbaren, den realen Bedürfnissen einer modernen Industriegesellschaft Rechnung tragenden Leistungsbegriff zu entwickeln und plausibel zu machen. Die Polarisierung ist auch hier weit getrieben, die Positionen sind hoffnungslos verhärtet. Auf den ersten Blick scheinen sich radikale Kritik an der Leistungsgesellschaft und an der Leistungsschule einerseits und kompromißlose Verteidigung beider andererseits der Konfrontation zwischen „links“ und „rechts“ einzufügen. Läßt man sich aber auf das Problem „Schule und Gesellschaft“ unvoreingenommen ein, erkennt man, wie untauglich die Kategorien „links“ und „rechts“ hier sind, wie unsachgemäß die Polarisierung, wie falsch die Verhärtung. Aber mit dieser Einsicht bezieht man zwangsläufig eine Position, die ungedeckt ist.

Natürlich sind die radikalen Kritiker einer Leistungsgesellschaft und der ihr „hörigen“ Schule leicht auf der linken Seite auszumachen. Die „Linken“ würden hier auch gar nicht widersprechen. Schwieriger ist es, die Gegenposition zu markieren. Die Verteidigung der Leistungsgesellschaft und der Ruf nach einer Leistungsschule können bei Politikern aller Parteien, bei Professoren und Lehrern aller weltanschaulichen Richtungen, bei progressiven Wirtschaftsführern und bei konservativen Handwerkskammern beobachtet werden. Die Argumente der „Linken“ sind leicht zu analysieren, weil sie in einer umfangreichen Literatur – wenn auch höchst unterschiedlicher Qualität – zu greifen sind¹. Die Gegenposition in derselben Deutlichkeit zu erkennen ist deshalb so schwer, weil hier eine systematische Reflexion über Leistung fehlt². Äußerungen dazu bleiben daher leicht im Vordergründigen stecken, sind auf den Nutzen des Tages gerichtet, verbergen nur schlecht partikuläre Interessen, verraten einen fragwürdige Anthropologie. Die Verteidiger des Leistungsprinzips machen es sich oft zu billig, und das macht sie leichter angreifbar. Aber deswegen haben die Kritiker doch noch nicht einfach recht.

¹ Aus der umfangreichen Literatur: Alternativen 77 (April 1971), darin: Schule, Intelligenz, Kapitalismus; M. Baethge, Ausbildung und Herrschaft. Unternehmerinteressen in der Bildungspolitik (Frankfurt 1969); Kursbuch 24 (1971); F. Nyssen, Schule im Kapitalismus (Köln 1969); Erziehung in der Klassengesellschaft (München 1971); Schulreform oder der sogenannte Fortschritt, hrsg. v. Schmidt u. Beck (Frankfurt 1970).

² Sie findet sich fundiert, aber nicht systematisch allenfalls in H. Roth, Pädagogische Anthropologie, Bd. 2 (Hannover 1971), hat aber die öffentliche Diskussion bisher nicht wirklich beeinflussen können, wohl auch, weil Roths sehr ausgewogener Standpunkt von keiner Seite einfach reklamiert werden kann.

Sind wir eine Leistungsgesellschaft?

Das Wort „Leistungsgesellschaft“ ist heute merkwürdig zweideutig. Den einen erscheint die Leistungsgesellschaft der einzige Garant wirtschaftlichen Wachstums, allgemeinen Wohlstands und persönlicher Freiheit. Den anderen ist sie die Pervertierung menschlichen Zusammenlebens, systematische Verdinglichung und Verzweckung des Menschen, Inbegriff der Inhumanität. Ursprünglich hatte das Wort einen eindeutigen und positiven Sinn. Es bezeichnete den Unterschied zur „Ständegesellschaft“ mit ihrer sozialen Immobilität, ihren ständisch geprägten Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, die das Überschreiten der Standesgrenze zur ganz großen Ausnahme machten: Der gesellschaftliche Standort war im voraus zur eigenen Leistung durch die Geburt festgelegt. Das Grundgesetz, das jedem die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit garantiert und festlegt, daß niemand wegen seiner Rasse, Sprache, Herkunft usw. benachteiligt werden darf, macht theoretisch Bildung und Ausbildung unabhängig von Geburt und Herkunft und schafft damit das Kriterium der „Leistung“ für die Wertschätzung des einzelnen. Die Selbstdefinition unserer Gesellschaft als „Leistungsgesellschaft“ ist nicht frei von einem naiven Stolz. „Aufstieg durch Leistung“ ist die Parole, und es gibt kaum eine Stellenanzeige, in der „bei entsprechender Leistung“ der Aufstieg nicht verheißen wird.

Zweideutig ist das Wort durch die gesellschaftskritischen Analysen der letzten Jahre geworden. Die Sozialisationsforschung³ hat Zwänge aufgedeckt, die die Leistungsfähigkeit des einzelnen fast so determinieren wie früher Geburt, Stand oder der Geldbeutel des Vaters: Sprachbarrieren, die den erfolgreichen Besuch weiterführender Schulen erschweren, schichtspezifische Erziehungspraktiken, die ein unterschiedliches Aspirationsniveau erzeugen. Wohnverhältnisse, die der Entfaltung des einzelnen enge Grenzen setzen. Der Aufstieg durch Leistung ist zwar nicht ausgeschlossen, aber keineswegs selbstverständlich.

Claus Offe⁴ hat in seiner Dissertation aufgezeigt, welche Faktoren für den Aufstieg in der Industrie maßgeblicher sind als die Leistung: Angepaßtheit, „Treue“ zum Betrieb, gute Beziehungen spielen eine entscheidende Rolle. Auch Habermas⁵ weist darauf hin, daß es immer schwieriger wird, „die Statuszuweisung auch nur subjektiv überzeugend an den Mechanismus der Bewertung individueller Leistung zu binden“. Bei „Aufstieg durch Leistung“ muß also nicht nur „Leistung“ problematisiert werden, sondern auch „Aufstieg“. Sicher gibt es Teilbereiche in unserer Gesellschaft, wo sich „unten“ und „oben“ noch einigermaßen sicher definieren und auf die nachweisbare Leistung des einzelnen zurückführen lassen. Aber die Gesellschaft insgesamt bietet

³ K. Mollenhauer, Sozialisation und Schulerfolg, in: Begabung und Lernen, hrsg. v. H. Roth (Stuttgart 1969), 269 ff.; U. Oevermann, Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, ebd. 297 ff.

⁴ C. Offe, Leistungsprinzip und industrielle Arbeit (Frankfurt 1970).

⁵ J. Habermas, Technik und Wissenschaft als „Ideologie“ (Frankfurt 1969) 103.

ein sehr viel undurchsichtigeres Bild. Schulbildung, erworbene Qualifikationen, Einkommen, Entscheidungsbefugnis, Sozialstatus korrelieren keineswegs so, daß man ausmachen könnte, worin denn nun die persönliche Leistung des einzelnen besteht, die zum Aufstieg führt. Ja, „Leistung“ selbst entzieht sich dem analysierenden Zugriff: Das Geflecht von eigener Anstrengung und günstigen Umständen, von Dauer und Anspruchsniveau der Ausbildung und ausgeübter Tätigkeit, von objektiv feststellbarer Lebensleistung und subjektiv erfahrbarem Lebenssinn, von Einkommen und Sozialstatus läßt sich nicht entwirren, ja nicht einmal sichtbar machen. Die große und ehrliche Anstrengung führt keineswegs immer nach „oben“, und „oben“ sitzt mancher, der sich nie angestrengt hat. Daß „Leistungsgesellschaft“ schon von daher mit einem Fragezeichen versehen werden muß, sollte einleuchten.

Aufweisbar ist der Charakter unserer Gesellschaft als Leistungsgesellschaft allenfalls an dem, was man gern das deutsche „Wirtschaftswunder“ nennt. Und in der Tat haben hier Fähigkeit und Wille zur Arbeit in allen Schichten der Bevölkerung eine Leistung zustande gebracht, die relativ rasch aus den Hunger- und Trümmerjahren der Nachkriegszeit herausgeführt hat. Die Verbesserung der Lebensverhältnisse für den größten Teil der Bevölkerung war so spürbar und so eindrucksvoll, daß man bald von einer „Wohlstandsgesellschaft“ zu sprechen begann, die allerdings nur als Leistungsgesellschaft existieren könne. Die Wachstumsrate wurde zum alles beherrschenden Maßstab, die menschliche Arbeitskraft zur begehrtesten Ware. Allmählich dringt es in unser Bewußtsein, daß eine so verstandene Leistungsgesellschaft nun aber auch alles an der Leistung zu messen in Gefahr ist. Wer noch nicht oder nicht mehr „leisten“ kann, wird an den Rand gedrängt: Die Kinder, die Behinderten⁶, die Kranken⁷, die Alten, die Gescheiterten. Steigendes Einkommen ermöglicht wachsenden Konsum, aber auch wachsende Gier nach diesem Konsum. Das zuweilen modische und oberflächliche Gerede von der Notwendigkeit radikaler Veränderung der Gesellschaft bekommt seinen Ernstcharakter, wenn man mit Horkheimer „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ antritt.

Der Anspruch an die Schule

Die Gesellschaft stellt Ansprüche an Schulen und Hochschulen. Sie tut das über die staatlichen Organe, die laut Grundgesetz das Aufsichtsrecht über alle Ausbildungsinstitutionen haben. Lehrpläne und Prüfungsordnungen kommen zwar nicht direkt von einzelnen gesellschaftlichen Gruppen, spiegeln deren Interessen aber mehr oder weniger deutlich wider. Die Wirtschaft „braucht“ leistungsfähige Schulabsolventen, die Industrie „braucht“ leistungsfähige Techniker und Naturwissenschaftler, die

⁶ H. Mühl, *Bildung oder Leistung* (Bonn 1971).

⁷ A. Görres, *Der Kranke, Ärgernis der Leistungsgesellschaft* (Düsseldorf 1971).

Betriebe „brauchen“ anpassungsfähige und leistungswillige Lehrlinge, die Bundeswehr „braucht“ wehrwillige Soldaten, die Universitäten „brauchen“ zielstrebig studierende Studenten. In diesen Ansprüchen ist zweierlei enthalten: *Leistungsfähigkeit*, also bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten, die auf der Schule erworben werden sollen und die für ein erfolgreiches Weiterlernen und eine qualifizierte Tätigkeit unerlässlich sind, und *Leistungswilligkeit*, also eine ganz bestimmte Haltung der Anpassung, die gleichfalls auf der Schule anerzogen werden soll, damit die nachfolgenden Institutionen reibungslos funktionieren. Erziehung zu selbständigem Urteil, zu begründeter Kritik, zur Infragestellung von Institutionen und Personen bringt ein Unsicherheitsmoment in jeden Ablauf und stört seine Reibungslosigkeit. Es ist verständlich und legitim, daß die Gesellschaft ihre Ansprüche an die Schule stellt. Es ist nicht ganz so selbstverständlich, daß die Schule diese Ansprüche unkritisch akzeptiert. Für die *Leistungsfähigkeit* ihrer Schüler muß sie sich verantwortlich fühlen, wenn sie sich nicht selbst aufgeben will. Die *Leistungswilligkeit* hingegen muß unter sehr viel differenzierteren Aspekten gesehen werden.

„Leistung“ ist ursprünglich keine pädagogische Kategorie, sondern eine physikalische. Leistung = Arbeit: Zeit. Diese physikalische Definition läßt sich auf die Produktion in den Betrieben anwenden: Das Ergebnis der Arbeit in einer bestimmten Zeit ist als Leistung des Arbeitenden greifbar und berechenbar. Danach bemißt sich der Lohn, der in der Frühzeit der industriellen Arbeit wirklich ein Stücklohn war. Der Mensch verschwand hinter seiner „Leistung“, sie gehörte nicht ihm, er konnte nicht frei über sie verfügen, er mußte sie verkaufen⁸. Andere befanden über ihren Wert und entschieden damit über die physische und psychische Existenz des Menschen.

In unserer technisierten Arbeitswelt lassen sich die inhumanen Züge des reinen Leistungsdenkens nicht so deutlich sichtbar machen wie am Stücklohn aus der Welt der Frühindustrialisierung. Tarifverträge, geregelte Arbeitszeit, soziale Vergünstigungen, Lohnerhöhungen, wachsende Freizeit, gesteigerter Anteil am Konsum verdecken die Verkürzung anthropologischer Grundwerte im Arbeitsprozeß. Das gilt nicht nur für den industriellen Fertigungsprozeß, sondern für die Struktur unserer Arbeitswelt insgesamt. Jeder lebt von der Leistung unzähliger anderer, aber nur wenige erfahren unmittelbar, daß und wie ihre Leistung anderen nützt und hilft; die meisten „leisten“ in Anonymität und leben vom Verkauf ihrer Arbeit. Das aber ist der klassische Begriff der entfremdeten Arbeit, der Verdinglichung des Menschen. Und hier setzt die Kritik der Linken – und nicht nur der Linken – am Leistungsprinzip an.

Die Schule kann weder einfach Leistung negieren, noch darf sie sich unkritisch dem Leistungsdruck der Gesellschaft ausliefern. Ihre Aufgabe ist es, Kindern und Jugendlichen zur Entfaltung zu verhelfen, und das erlaubt keine Verkürzung anthropologi-

⁸ Eine höchst eindrucksvolle Darstellung dieses Tatbestands gibt G. Hauptmann im 1. Akt seines Dramas „Die Weber“. Auch nach Abzug alles Zeitbedingten und dichterisch Überzeichneten bleibt das Moment an Wahrheit groß genug.

scher Dimensionen. Reduziert man Schule auf „Leistung“, macht man Leistung zu ihrem „Prinzip“, dann verfälscht man ihren pädagogischen Auftrag. Ihr pädagogischer Auftrag besteht darin, lernen zu ermöglichen. „Lernen“ und „leisten“ sind nicht dasselbe, so unbedacht die beiden Begriffe auch oft miteinander verwechselt werden. Lernen und leisten sind allerdings auch nicht so einander ausschließende Größen, wie manche radikale Kritiker des Leistungsprinzips uns weismachen wollen⁹. Lernen und leisten lassen sich gegeneinander abgrenzen und aufeinander beziehen, wenn man bedenkt, daß „Lernen“ einen Prozeß darstellt, der zunächst dem Kind dient und nur ihm: Lernen ermöglicht ihm wachsendes Verständnis für die Umwelt, Erfahrungen mit sich selbst und den Mitmenschen, es eröffnet ihm Horizonte, vermittelt Werteinstellungen, steuert den Reifeprozess, fördert die Ausprägung individueller Interessen und Neigungen. Solches Lernen geschieht zwar kategorial über bestimmte Schulfächer, aber es erschöpft sich nicht im Speichern des „Stoffs“. Faßt man „lernen“ so, dann müßte man der Schule eher die Bildung denn die Leistung als Aufgabe zuweisen: „Bildung ist Ausstattung des Individuums zum Verhalten in der Welt.“¹⁰ Im Begriff der Bildung, der Ausstattung wird der Gegensatz zum physikalischen Leistungsbegriff deutlich: Der Schüler wird nicht genötigt, in einer bestimmten Zeit etwas zu liefern, was über seine Beurteilung entscheidet (die oft schon sehr früh über seine Sozialchancen entscheidet!), sondern er darf zunächst einmal sich ausstatten lassen. Das stellt durchaus Anforderungen an die Aktivität und Lernbereitschaft des Schülers, ihm wird nichts „geschenkt“; aber seine Ausstattung zum Verhalten in der Welt ist überhaupt erst die Voraussetzung für seine Leistungsfähigkeit und seine Leistungswilligkeit, für die Einsicht, daß man die Leistung anderer nur in Anspruch nehmen darf, wenn man selbst zur Leistung bereit ist, zu einer Leistung, bei der man seine Identität nicht preisgeben muß.

Die heute viel gescholtene neuhumanistische Bildungstheorie hat genau dieses Verständnis von Bildung und Schule gehabt, und von „Leistung“ hat sie nicht gesprochen. Gegen die Korruption ihrer Praxis war sie machtlos wie alle Theorien; aber auch in ihrer Theorie steckte schon die Problematik eines zu esoterischen Bildungsverständnisses und eines zu elitären Anspruchs. Die „natürliche“ Ungleichheit der Menschen war ihr selbstverständlich, die Heranbildung einer Elite ließ sich daher guten Gewissens verantworten. Das klassische deutsche Gymnasium hat, ehe es sich dem wilhelminischen Autoritarismus unterwarf, seine Schüler ausgestattet zum Verhalten in der Welt, in bewußter Distanz von der Arbeitswelt, aber durchaus für die spätere Bewährung und Tätigkeit in der Welt. Die Zahl derer, die diesen Bildungsprozeß durchlaufen konnten, war aber, gemessen am Altersjahrgang, verschwindend klein.

⁹ Vgl. A. S. Neill, *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung* (Reinbek 1969). Neill argumentiert zwar ganz unpolitisch, hat aber nicht verhindern können, daß seine Adepten die „Leistungsverweigerung“ zum Politikum machten.

¹⁰ S. B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum* (Neuwied 21969).

Für die Mehrzahl war Schule unmittelbar Vorbereitung auf den Eintritt in die Arbeitswelt, war Dressur unter Leistungsdruck, auf Leistung ausgerichtet.

Es ist nicht ohne Tragik, daß die Kritik am Gymnasium, die in den letzten Jahren immer heftiger geworden ist, statt bei seiner Praxis bei seiner Bildungstheorie angesetzt hat, die auf „Weltfremdheit“ und „Unzeitgemäßheit“ reduziert wurde¹¹. Sicher hat diese Kritik ein Körnchen Wahrheit enthalten; aber das eigentliche Problem des Gymnasiums war sein elitärer Anspruch und die hohe Abbruchquote, die große Zahl derer, die das Gymnasium zwischen Sexta und Oberprima verließen, weil sie am Leistungsprinzip scheiterten. Inzwischen hat man dieses Problem auch in den anderen Schularten untersucht und ist im wesentlichen zu den gleichen Ergebnissen gekommen: Auch ein beträchtlicher Teil der Volksschüler erreicht den regulären Abschluß nicht. Schule, so scheint es, sieht heute ihre Aufgabe nicht primär im Fördern, Entfalten, Bilden, sondern im Fordern und Auslesen. Damit aber wäre der industrielle Leistungsbegriff in die Schule getragen, die Ansprüche der „Leistungsgesellschaft“ wären kritiklos erfüllt, Bildung und Ausbildung wären unter dem Leistungsdruck zur Anpassung verfälscht. Wer sich nicht anpaßt, scheitert – in der Schule wie in der Gesellschaft. Die Ursachen des Sich-nicht-anpassen-Könnens bleiben unaufgeklärt.

Die Verfälschung der „Bildungsschule“ in eine „Leistungsschule“

Die Verfälschung der „Bildungsschule“ in eine „Leistungsschule“ wird nicht so sehr sichtbar an den Inhalten der Schulfächer, obwohl auch sie heftig kritisiert werden. Man wirft ihnen „Modernitätsrückstand“ vor, ohne zu bedenken, daß ein gewisses Maß davon unvermeidlich ist, weil sich nicht jede Veränderung an der Forschungsfront der Universität sofort im entsprechenden Schulfach niederschlagen kann. Ein Vergleich der Lehrpläne aus verschiedenen Jahren zeigt dennoch ein erstaunliches Maß an Bereitschaft, den Stoffplan immer wieder zu entrümpeln und neue Inhalte aufzunehmen. Schwieriger wird es, wenn man die Schulfächer insgesamt nimmt. Sie sind – in allen Schularten! – von der Tradition bestimmt und klammern weite und wichtige Bereiche des modernen Lebens aus: Politik, Wirtschaft, Recht, Technik, Psychologie, Soziologie kommen nur sehr am Rand vor, ansatzweise in der Sozialkunde, in der Gemeinschaftskunde, in der heftig umstrittenen Arbeitslehre. Die Probleme einer Gesellschaft, in der und für die die Schüler einmal „leisten“ sollen, werden ihnen kaum oder gar nicht bewußt gemacht. Wenn die „Linken“ dahinter böse Absicht vermuten, bewußtes Verschleiern von Herrschaftsstrukturen, bewußte Auslieferung des Schülers an die Interessen des Kapitals, bewußte Verhinderung von Selbstbestimmung, so haben sie mit dieser Sicht der Dinge sicher nicht recht. Aber es bleibt zu fragen, ob nicht im

¹¹ C. L. Furd, Das Unzeitgemäße Gymnasium (Weinheim 1965).

traditionellen Fächerkanon gesellschaftlich Relevantes ausgeblendet und der Schüler so zu einer gewissen Realitätsblindheit erzogen wird, die es ihm schwer macht, die inhumanen Züge einer „Leistungsgesellschaft“ zu analysieren und zu kritisieren. Die Massenmedien leisten hier gründlichen Nachhilfeunterricht, indem sie die ideologische Gegenposition als neue Heilslehre ausgeben. Daß Schüler ihr so unkritisch verfallen, macht ein Versäumnis der Schule deutlich: Hier hat sie den Schüler bisher nicht ausgestattet zum Verhalten in der Welt.

Noch bedenklicher wird es, wenn wir uns die Unterrichtsverfahren in der Schule ansehen und die Rolle, die Prüfungen, Zensuren, Zeugnisse spielen, die Art und Weise, wie Leistungen gemessen und bewertet werden. Die Koppelung schulischen Lernens mit bestimmten Berechtigungen schulischer Abschlüsse ist in einer hochentwickelten Gesellschaft unvermeidlich, aber sie bleibt pädagogisch bedenklich. Jede Versetzung, jede Abschlußprüfung ist immer zugleich ein Verwaltungsakt, der u. U. gerichtlicher Nachprüfung standhalten muß. Die juristische Absicherung der Zensuren ist wichtig und nötig, engt aber den pädagogischen Ermessensspielraum des Lehrers ein. Die Zensur bekommt für den Lernprozeß des Schülers eine unangemessene Bedeutung, sein Lernen orientiert sich an der Zensur, die er erhält, nicht am Zuwachs von Kenntnissen und Einsichten. Sicher wäre es unrealistisch, von Kindern und jungen Menschen zu erwarten, daß sie immer nur aus reiner Freude an der Sache lernen; aber wenn die Zensur in den Mittelpunkt rückt oder gar zum Disziplinierungsinstrument wird, bleibt das nicht ohne negative Rückwirkungen auf den Bildungsprozeß. Die Zensurenskala von 1–6 hierarchisiert eine Lerngruppe und weist dem einzelnen Schüler einen bestimmten Status in dieser Lerngruppe zu. Die Zeiten, in denen Schüler nach jeder Klassenarbeit ihren Zensuren entsprechend umgesetzt wurden, sind zum Glück vorbei, aber auch weniger augenfällige Abstufungen sind den Schülern bewußt, fördern ihr Konkurrenzdenken und stören die soziale Kommunikation in der Klasse. Die Wettbewerbssituation, die auf diese Weise schulisches Lernen beeinflusst, stimuliert zwar Lernleistungen der ohnehin Leistungsstarken, entmutigt aber leicht Leistungsschwache und blockiert deren Förderung. Vor allem aber isoliert Lernen im Wettbewerbssystem den einzelnen und erschwert Solidarität und Kooperation, so daß auch der Leistungsstarke zu wenig Möglichkeiten zu „sozialem Lernen“ erhält. Appelle an die „Klassengemeinschaft“ und Ermahnungen zur Kameradschaftlichkeit bleiben im Verbalen stecken, wenn die täglich geübte und erfahrene Praxis schulischer Arbeit die gegenteiligen Verhaltensmuster einschleift.

So ergeben sich unübersehbare Parallelen zwischen der „Leistungsgesellschaft“ und der „Leistungsschule“: Die Anforderung kommt jeweils von außen, ist also fremdbestimmt. Die Leistung wird hier wie dort erzwungen, ihre Verweigerung mit Sanktionen belegt. Die Leistungswilligkeit wird durch Konkurrenz im Wettbewerbssystem gesteigert, den Starken glückt der „Aufstieg“, die Schwächeren fallen zurück. Gratifikation und Statuszuweisung sind hier wie dort die Instrumente, Leistung zu erzielen. Druck und Angst lassen sich in einem solchen System nicht vermeiden. Der Angst

um den Arbeitsplatz (keineswegs nur beim ungelernten Arbeiter!) entspricht die Angst des Schülers um das Schritthaltenkönnen mit der Klasse.

Wir haben die inhumanen Züge der Leistungsgesellschaft und der Leistungsschule überscharf gezeichnet, um die massive Kritik daran wenigstens in ihrem Ansatz verständlich zu machen. Diese Kritik kommt keineswegs nur von den „Linken“, wenn sie bei ihnen auch besonders scharf und kompromißlos formuliert ist. Zunehmend melden sich Ärzte, besonders Werksärzte, Psychotherapeuten, Fürsorger, Theologen¹² zu Wort und machen die physische und psychische Gefahr des Leistungsdrucks deutlich¹³. Ins Pädagogische gewendet, bedeutet der Leistungsdruck Verhinderung von Spontaneität und Kreativität, ins Politische gewendet, Instrument der Fremdbestimmung und Verhinderung von Selbstbestimmung. Und deshalb kommt aus einer politisch orientierten Pädagogik die schärfste Kampfansage¹⁴. Der Kampf gegen die Leistungsgesellschaft und die Leistungsschule spielt sich aber nicht nur auf literarischer Ebene ab. An den Hochschulen versuchen radikale Studentengruppen, das Prüfungswesen ad absurdum zu führen; an den Schulen sind kollektive Verweigerungen von Klassenarbeiten zwar noch die Ausnahme, aber es spricht einiges dafür, daß sie nicht die Ausnahme bleiben.

Schüler, Eltern, Lehrer, Kultusverwaltungen, Parlamente reagieren sehr unterschiedlich auf diese Tatbestände. Die meisten Schüler und wohl auch noch ein großer Teil der Studenten unterziehen sich den Anforderungen mehr oder weniger bereitwillig, auch die Mehrzahl der Eltern sieht in der Schule den „Zuteilungsapparat für Sozialchancen“ (Schelsky) und hält die Kinder zur Anpassung an die Leistungsanforderungen an. Oft üben die Eltern stärkeren Druck auf die Kinder aus als die Lehrer, die wieder zu entdecken beginnen, daß „lernen“ und „leisten“ nicht identisch sind, und die sich redliche Mühe geben, den Leistungsdruck zu mildern, wenn sie schon das Lernen nicht vom Leistungsdruck freihalten können. Sie erkennen, daß Angst das Lernen blockiert und sorgen nach besten Kräften für ein entspanntes Feld. Aber es gibt doch auch nicht wenige Lehrer, die im Leistungs- und Zensuredruck nicht (vielleicht notwendige) Übel, sondern legitime, ja unentbehrliche Instrumente der Erziehung sehen. „Wer nicht geschunden wird, wird nicht erzogen“ – die unreflektierte Übernahme dieser Maxime ist Ausdruck einer pessimistischen Anthropologie und verrät mangelnde Einsicht in psychologische Grunderkenntnisse. Daß das Leben ein Kampf ist, auf den es den Schüler beizeiten vorzubereiten gelte, verkürzt Schultheorie auf Salondarwinismus und weist dem Lehrer eine fatale Rolle zu. Hält man

¹² Kritische Fragen an die „Leistungsgesellschaft“ finden sich passim vor allem bei J. B. Metz, auch im neuesten Buch von W. Kasper, Einführung in den Glauben (Mainz 1972). Thematisiert wird die Kritik bei Sternemann, Erfahrungen am Fließband, in: Orientierung 2 (1972).

¹³ Angesichts solcher nachdenklich machenden Aussagen wirken dann Publikationen mit dem Titel „Ist Leistung unanständig?“ (H. Schoeck) oder „Das Gerede vom Leistungsterror“ (H. Roeper in der FAZ) besonders peinlich.

¹⁴ H.-J. Gamm, Kritische Schule (München 1971); sehr viel differenzierter und darum überzeugender: H. von Hentig, Systemzwang und Selbstbestimmung (Stuttgart 1969).

dagegen, daß Lernen erfolgreicher ist, wenn der Schüler ohne Angst und mit Freude lernt, wird das leicht als Konzession an die „weiche Welle“ abgetan, zumal die Schullwirklichkeit heute solchem Pessimismus recht zu geben scheint: Wir treffen weit häufiger Trägheit, Unlust, Unaufmerksamkeit, ja Widerstand an als freudiges und freiwilliges Lernen. Aber es fragt sich, wo hier jeweils Ursache und Wirkung liegen. Wenn man die unbändige Lernlust kleiner Kinder beobachtet, dann drängt sich einem doch die Frage auf, ob die „Leistungsschule“ nicht eher Lernen verschüttet als fördert. Daß Lehrer sich nur schwer zu dieser Einsicht durchringen können, hat allerdings Gründe: Die meisten Lehrer sind selbst durch eine harte Schule gegangen. Hohe Anforderungen in Schule und Studium und ein allgemein rigides Erziehungsklima haben ihnen wenig Raum zur Selbstbestimmung gelassen. Diese eigene Lebenserfahrung erschwert pädagogisches Umdenken. Zum anderen ist der Lehrberuf in unserer Gesellschaft mit keinem hohen Prestige versehen. Die Leistung eines Lehrers ist der Öffentlichkeit schwer deutlich zu machen. Also sucht er seine Bestätigung im hohen Leistungsanspruch an die Schüler. „Leistung“ wird auf diese Weise wirklich zum Prinzip, die Zensur zum Fetisch, die Prüfung zum Ausleseinstrument.

Das kritische Gleichgewicht

Die Utopie ist heute die Fluchtmöglichkeit derer, die am „System“ leiden. So führt die Utopie von einer leistungsfreien Gesellschaft¹⁵ folgerichtig zur Utopie von einer leistungsfreien Schule¹⁶. Wer aber realistisch denkt, sieht weder das eine noch das andere in absehbarer Zeit als möglich an. Die Aufgaben des Tages sind daher begrenzter. Das braucht allerdings nicht zu einer unkritischen Hinnahme des Status quo zu führen. Daß unsere „Leistungsgesellschaft“ ihr Bruttosozialprodukt nicht steigern kann ohne Inhumanität, wird ja nicht nur von Roten Zellen behauptet. Die Diskrepanz zwischen technischer und moralischer Intelligenz ist offensichtlich und nicht nur mit moralischen Appellen zu überwinden.

Schule könnte, nein müßte ein Korrektiv dieser Gesellschaft werden, nicht, indem sie auf Leistung verzichtet, sondern indem sie Schüler dazu erzieht, zwischen legitimen und illegitimen Leistungsansprüchen zu unterscheiden. Die Einsicht, daß jeder von uns auf die Leistungen anderer angewiesen ist, kann man durchaus bei Schülern erzeugen. Es ist auch plausibel zu machen, daß schulische Lernprozesse die Voraussetzung für spätere Leistungsfähigkeit sind. Selbst auf Leistungskontrollen in der Schule braucht man, ja kann man nicht verzichten. Aber sie können ihren diskriminierenden und angeseinflößenden Charakter verlieren, wenn sie von Lehrern und Schülern begriffen werden als Hilfe zur Diagnose des sachstrukturellen Entwicklungsstands

¹⁵ H. Marcuse, *Triebstruktur und Gesellschaft* (Frankfurt 1967).

¹⁶ H.-J. Gamm, a. a. O.

und damit Hilfe für die Strukturierung der nächsten Lernphase. In diesem Zusammenhang hätte der mutige Versuch des hessischen Kultusministeriums, das übliche Zeugnis durch pädagogische Diagnosebögen zu ersetzen, eine sachlichere Würdigung verdient, als die hämisch-glossierenden Berichte mancher Tageszeitung ihnen angedeihen lassen¹⁷. Wer unser derzeit gültiges Prüfungssystem an Schule und Hochschule kennt, weiß, wie untauglich oftmals die Prüfungskriterien sind, wenn es um die Feststellung des tatsächlichen Wissens und Könnens beim Prüfling geht; der weiß auch, wieviel Irrationalismen und Subjektivismen hier mit im Spiel sind, weiß, daß manchmal nicht Intelligenz und Können, sondern die starken Nerven und die schlaue Anpassung an die subjektiven Stärken und Schwächen des Prüfers den Prüfungserfolg bestimmen. Die Abschaffung der Prüfung ist allerdings keine Alternative. Die Weigerung der Studenten, sich prüfen zu lassen, trägt neue Irrationalismen in die Diskussion. Hier helfen nur exakte Lernzielbestimmungen, durchschaubare Studiengänge, die auf die formulierten Lernziele hin strukturiert sind, und Prüfungsanforderungen, die aus den Lernzielen hervorgehen.

Daß jeder Versuch, Lernen zu humanisieren, leicht als „weiche Welle“ denunziert wird, begleitet von düsteren Prognosen für den Fortbestand unserer Wohlstandsgesellschaft, daß vor allem jeder Versuch, in der Praxis der Schule Lernen vom Leistungsdruck zu befreien, Kassandrarufer vom Leistungsabfall und Niveauverlust provoziert; daß andererseits der gleiche Versuch dem Verdacht ausgesetzt ist, den prinzipiellen Konflikt der Interessen zu verschleiern und den Schüler nur subtiler, aber desto wirkungsvoller zur unkritischen Anpassung zu erziehen, macht es Lehrern nicht leicht, ihren pädagogischen Standort zu finden und ihrer pädagogischen Einsicht zu folgen. Gerade der humane und liberale Lehrer an Schule und Hochschule ist heute den heftigsten Anfeindungen ausgesetzt. Solchen Lehrern fehlt vielfach der institutionelle Rückhalt, und deshalb beobachten wir so oft Resignation oder Verhärtung bei ihnen. An den Hochschulen sind die bedenklichen Erscheinungen nicht mehr zu übersehen. Die Reaktion der Öffentlichkeit ist leider eher von Emotion als von Reflexion gekennzeichnet. In der Schule liegen die Dinge noch nicht so offen zutage, aber was hier wie dort sichtbar wird, signalisiert ein gestörtes Verhältnis zwischen der Gesellschaft und ihren Ausbildungsinstitutionen.

Das gestörte Verhältnis kann nur von den Ausbildungsinstitutionen selbst in Ordnung gebracht werden, weil das „kritische Gleichgewicht“ (H. Roth) zwischen Individuum und Gesellschaft, dessen beide bedürfen, nur dort sichtbar gemacht und hergestellt werden kann, wo in der von der Gesellschaft getragenen Institution Schule die Lehrer einen Bildungsprozeß ermöglichen, der nicht primär unter dem Gesichtspunkt der späteren Verwertbarkeit im Arbeitsprozeß steht, sondern der Entfaltung und Selbstbestimmung des Individuums dient. Wenn Schule die Ansprüche der Gesellschaft befriedigen soll, muß sie sie auch immer wieder korrigieren dürfen. Das ist nicht

¹⁷ So die FAZ vom 10. 2. 1972

durch blinden Aktionismus möglich, durch Terror und Verweigerung, sondern nur durch Reflexion auf anthropologische Grundfragen. Die Bildungsinstitutionen haben diese Reflexion immer neu zu leisten und ihre Ergebnisse an die Gesellschaft zurückzugeben.

Die Rückbesinnung auf das Humanum ist in der „Kritischen Theorie“ der Frankfurter Schule am überzeugendsten erfolgt. Ihre subtilsten Denker machen ihrerseits Schule, wenn sie die kritische Sonde an alles legen, was die Gefahr der Inhumanität in sich birgt. So überrascht man ist, wenn die Kritik an der Gesamtschule plötzlich von „links“ kommt¹⁸, so plausibel wird diese Kritik, wenn man ihren Begründungszusammenhang studiert. Der mit der Gesamtschule gegebene Zwang zum Großsystem, zum Ausbau der Unterrichtstechnologie, der objektivierten Leistungsmessung, der programmierten Unterrichtsabläufe, der Test„batterien“ (!) rückt die Schule äußerlich und innerlich in eine fatale Nähe zum Großbetrieb der Industrie, dessen anonyme Reibungslosigkeit die Kritik der Soziologen, Psychologen, Mediziner herausfordert. Was man also bei Erwachsenen bereits mit einem Fragezeichen zu versehen beginnt, sollte bei Kindern und Jugendlichen ausgeschlossen sein: Eine „demokratische Leistungsschule“, die ihre überschaubare Größe verliert, Schüler, die nicht mehr erfahren, wohin und zu wem sie eigentlich gehören, ein Bildungsangebot, das zwar „effizient“ ist, aber keinen Freiraum für Spontaneität, Kreativität, Kritik läßt, ein neuer Leistungsdruck durch das differenzierte Kurssystem, das quer zur postulierten Zielvorstellung der Selbstbestimmung und Ichstärkung steht.

Die Wiederentdeckung des neuhumanistischen Bildungsideals in der Pädagogik der Neomarxisten¹⁹ ist daher folgerichtig, ohne daß alle in diese Richtung gehenden Überlegungen auf „Neomarxismus“ festgelegt werden dürften. Was die Neuhumanisten heute von den Theoretikern des 19. Jahrhunderts unterscheidet, ist allein ihre Forderung, daß zweckfreies und emanzipatorisches Lernen *allen* ermöglicht werden muß und nicht nur einer Elite. Es kommt jetzt darauf an, daß Lehrer diesen Umschlag im pädagogischen Denken erkennen und angemessen rezipieren. Unreflektierte Rückkehr zu „klassischen“ Bildungsinhalten wäre sicher nicht angemessen. Die Inhalte sind hier nicht wichtig, die Verfahren sind wichtiger, am wichtigsten ist ein ursprüngliches Verständnis der eigenen Lehrerrolle. H. von Hentig nennt die Lehrer „Menschen, die helfen und schützen und vorausschauen“, und er meint, daß ohne solche Menschen ein sinnvolles Aufwachsen und Lernen in unserer Welt nicht möglich ist²⁰. Bei dieser Definition der Lehrerrolle wird die Dialektik von „lernen“ und „leisten“ sichtbar, die permanente Korrektur des einen durch das andere. So darf auch „Leistung“ wieder ins Spiel kommen, als Schulleistung, als Arbeitsleistung, als Lebensleistung, als Hilfe-

¹⁸ Vgl. H.-J. Heydorn, Ungleichheit für alle, in: *Das Argument* 54 (1969) 361 ff. und G. Koneffke, *Integration und Subversion*, ebd. 389 ff.

¹⁹ *Kritische Bildungstheorie. Zum Bildungsbegriff der Gegenwart*, hrsg. v. H.-J. Heydorn (Frankfurt 1967); H. Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik* (München 1971).

²⁰ H. von Hentig, *Cuernavaca oder Alternativen zur Schule?* (Stuttgart, München 1971) 95 ff.

leistung, als Verzichtleistung. Das wäre dann zugleich die Bedingung der Möglichkeit für eine humane „Leistungsgesellschaft“.

Schule kann die Gesellschaft nicht direkt verändern. Alle Versuche dazu enden in blindem Aktionismus. Aber sie kann die Voraussetzung für Veränderungen schaffen, indem sie zum Beispiel Schülern die Erfahrung vermittelt, daß man auf irrationale Machtinstrumente verzichten kann, ohne auf Leistung verzichten zu müssen.