

Grete Schneider

Katholische Schulen in freier Trägerschaft

Was erwarten Staat und Gesellschaft in der augenblicklichen Situation?

Die kirchlichen Schulen müssen sich – in Abwandlung eines Wortes von J. B. Metz – als „Institutionen kritischer Freiheit“ gegenüber dem öffentlichen Schulwesen mit seinen „Verabsolutierungen und Verschließungen“ verstehen. Ich möchte diese kritische Freiheit nach drei Seiten entfalten: 1. gegenüber den Organisationsformen des öffentlichen Schulwesens, 2. gegenüber den Lehrplänen oder Curricula, 3. gegenüber der Erziehungswirklichkeit in den öffentlichen Schulen.

Es geht mir dabei um die Formulierung konkreter Erwartungen, die sich auf die Freien Schulen richten. Ich werde deshalb die kritische Analyse der „augenblicklichen Situation“ auf das unbedingt Notwendige beschränken. Ich stütze mich dabei auf eine Reihe von Veröffentlichungen, die, ob von links oder rechts – sofern diese Einteilung überhaupt stimmt –, alle auf einen pessimistischen Ton gestimmt sind, was unser öffentliches Schulwesen angeht.

Analyse der Situation

Wir erleben in der Bundesrepublik seit einem guten Jahrzehnt eine Kulturrevolution, die sich an Schulen und Hochschulen abspielt und vom Staat initiiert und durchgeführt wird. Die Veränderungen, die sich in diesem Zeitraum in den Schulen vollzogen haben, sind in ihrem Ausmaß den Veränderungen zu vergleichen, die zu Beginn des 19. Jahrhunderts die Preußischen Reformer einleiteten. Diese Reformer haben uns ein deutsches Schulwesen erarbeitet, das international anerkannt und beneidet wurde. Unsere moderne Kulturrevolution hat dieses Schulwesen zerstört, weil ihre Vorkämpfer ein neues, besseres, den modernen Erfordernissen angepaßteres Schulwesen aufbauen wollten. Bei ihren Planungen gingen die Kulturpolitiker, angetrieben von deutschen Bildungswissenschaftlern, von folgenden Voraussetzungen aus:

1. Vorbild wird das angelsächsische, vor allem amerikanische Schulwesen mit seinem gleichen Bildungsangebot an alle Bevölkerungsschichten und alle Beteiligungen in High School und College.
2. Ein veränderter Begabungsbegriff aufgrund neuerer Lernpsychologien,

nach dem Begabung nicht genetisch, sondern umweltbedingt ist, verlangt dieses gleiche Bildungsangebot für alle.

3. Ein neues Menschenbild wird Erziehungsziel: nicht mehr der angepaßte, sondern der mündige, emanzipierte Mensch.

Ich versuche, diese Voraussetzungen kritisch zu beleuchten:

Zu 1: Daß das amerikanische Schulwesen unser Vorbild wurde, ohne daß die Bildungsexperten das Tüchtige, Brauchbare an unserem Schulwesen, aber auch seine Reformbedürftigkeit, untersuchten, hängt mit einer verhängnisvollen deutschen Eigenschaft zusammen: Wir sind nicht nur, wie alle Menschen, in der Verliebtheit himmelhoch jauchzend und zu Tode betrübt, sondern wir stürzen auf allen Gebieten immer wieder von maßloser Selbstüberschätzung in zerstörerische Selbstverachtung und Fremdenbewunderung; unser schwankendes Selbstbewußtsein ist durch die Brüche unserer Geschichte verursacht.

Verhängnisvoll aber wurde die Bewunderung unserer Bildungspolitiker für das amerikanische Schulwesen erst dadurch, daß sie bei seiner Imitation eine wichtige Seite eben dieses Schulwesens übersahen. Jeder, der einmal Gelegenheit hatte, amerikanische Schulen kennenzulernen, weiß, daß in den USA neben dem öffentlichen Bildungsangebot an alle ein elitäres, für die Schüler sehr teures Privatschulsystem besteht, das trotz einiger Freistellen für Begabte aus mittellosen Schichten praktisch nur Schülern aus vermögenden oder opferbereiten Elternhäusern offensteht. Dieses Privatschulsystem von High School bis zur Universität ist streng in seinen Aufnahmebedingungen und Anforderungen, besitzt eine auserlesene Lehrerschaft und vermittelt seinen Absolventen im Gegensatz zum öffentlichen Schulwesen alle Chancen im Berufsleben. Die USA besitzen also neben dem breiten Bildungsangebot, neben der Teilhabe an den Kulturgütern der Nation für alle ein elitäres Schulwesen zur Heranbildung der Führungskräfte in Bildung, Wissenschaft und Politik. Diese Seite des amerikanischen Schulwesens ist in keiner Weise von den westdeutschen Bildungspolitikern aufgegriffen worden. Aber keine Nation kann auf eine Elitebildung verzichten; das wissen die Bildungsexperten in Ost und West; nur wir glaubten darauf verzichten zu können. Es erhebt sich die Frage: Können die konfessionellen Freien Schulen in Westdeutschland dasselbe leisten wie die amerikanischen Privatschulen, ohne in die soziale Ungerechtigkeit zu verfallen, die in den USA mit den Privatschulen verbunden ist?

Zu 2: Die Bildungsreform setzte zu einer Zeit ein, als die theoretischen Psychologen und Pädagogen den transitiven Begabungsbegriff erfanden: Begabung sei nicht genetisch oder jedenfalls nur zu einem geringen, für die Entwicklung unwesentlichen Teil genetisch bedingt; sie werde vielmehr durch Umwelt, vor allem durch Schule, übertragen. Richtig ist an dieser These die alte erzieherische Erfahrung, daß Lehrer Begabung wecken oder dämpfen können. So blühen Schüler bei dem einen Lehrer auf, und dieselben Schüler verkümmern im glei-

chen Fach bei einem andern Lehrer. Aber zu wecken und zu dämpfen ist nur Vorhandenes, mit den Worten eines praktischen Psychologen: Wer eine IQ-Variante zwischen 60 und 90 hat, kann bei 60 behaftet bleiben oder auf 90 gesteigert werden; aber er kann nie einen IQ von 120 erreichen. Folge des transitiven Begabungsbegriffs war unter dem Stichwort Chancengleichheit die Gründung von Gesamtschulen. Jedem Schüler sollte die gleiche Bildung angeboten werden, und, sofern die Umwelt bisher Begabung nicht zu transferieren verstanden hatte, sollte ein kompensatorischer Unterricht eintreten. Chancengleichheit ist hier verstanden „als die gleiche Chance für Kinder aller sozialen Schichten, Abiturienten und Studenten zu werden“, so – ironisch – Franz Niehl.

Inzwischen wird wieder in aller Öffentlichkeit von unterschiedlicher genetischer Begabung gesprochen. Der frühere hessische Kultusminister von Friedeburg erklärte 1975: „Keine Schule vermag die Unterschiede aufzuheben, die genetisch bedingt sind . . . Es ist auch nicht Aufgabe der Schule, die Vielfalt der Heranwachsenden auf einen Einheitsstyp hin zu nivellieren.“

Aber organisatorische Konsequenzen werden aus dieser Erkenntnis nicht gezogen. Nichts gegen Gesamtschulen generell, wenn sie, wie vorhin ausgeführt, dazu dienen, möglichst vielen Teilhabe an den Kulturgütern der Nation zu vermitteln; aber wenn sie das dreigliedrige Schulsystem ersetzen wollen und doch nichts anderes leisten als „gymnasialoide Sozialisation“ (Gustav Grüner in „Hauptschule und Berufsschule in einem Boot“), haben sie sich selbst überlebt.

Es erhebt sich die Frage: Was können Schulen in kirchlicher Trägerschaft für die Entwicklung eines vielfältigen modernen Schulwesens leisten?

Zu 3: Das Erziehungsziel „Emanzipation“ wird in einem Artikel des Mitteilungsblatts der Evangelischen Erzieher wie folgt begründet: „Wesensmerkmale freiheitlicher Demokratie sind Veränderung statt Stillstand, Kritik und Konflikt statt Harmonie und Synthese, Infragestellung von Herrschaft statt Kritikverbot“; deshalb hat „das Recht auf Bildung, als verbindliche Pflicht des Staates, die Voraussetzungen für Emanzipation zu gewährleisten“. Diese Begründung mißversteht in verhängnisvoller Weise die Aufgabe der Erziehung. Alle Erziehung hat beides zu leisten: zur Anerkennung des Bestehenden, auch der Herrschaft, zu institutioneller Einordnung und zur Selbständigkeit, zur Mündigkeit im Denken und Handeln zu führen. „Es ist wohl zu verstehen, daß in einer Zeit, in der alle überlieferten Bindungen, entartend, ihre Legitimität in Frage gestellt haben, die Freiheitstendenz sich übersteigert“, stellt Martin Buber schon 1925 fest. Aber er warnt eindringlich vor dieser übersteigerten Freiheitstendenz. „Von einer Bindung frei werden ist ein Schicksal; das trägt man wie ein Kreuz, nicht wie eine Kokarde“, sagt er. Wir erfahren es schon heute leidvoll, daß eine Generation, die mit dem Konfliktmodell, unter der „Aufforderung zum Ungehorsam“ erzogen wurde, nur noch Konflikte entwickeln kann,

nicht mehr imstande ist, Harmonie und Synthese überhaupt anzustreben. Und Menschen müssen nun einmal miteinander und nicht gegeneinander leben; d. h. doch wohl in Verbundenheit und nicht in immerwährendem Konflikt. Konflikt kann nur ein Übergangsstadium sein; aber wie soll ein junger Mensch da herausfinden, dem nie die viel verlästerte „heile Welt“ vorgestellt wurde? Mir ist an Goethes Hermann und Dorothea so wichtig, daß hier zwar keine Scheußlichkeit von Verfolgung und Flucht bis hin zur Vergewaltigung verschwiegen wird, aber der Blick entschlossen von der Unzulänglichkeit der Welt weg auf Dorothea gelenkt wird, die in aller Wirrnis menschlich heil und vorbildlich bleibt.

Viel zu früh entläßt die emanzipatorische Erziehung den jungen Menschen aus der Geborgenheit, die nur eine Autorität bietet, die ihn behutsam in die Selbständigkeit führt. „Ohne eine lange Periode der Autoritätsanerkennung durchlaufen zu haben, gewinnt man kein autonomes Gewissen und damit auch nicht die Fähigkeit zur Selbstbestimmung“ (Brezinka). Und Anna Freud hat schon zeitig erkannt: „Wo die Angst vor der elterlichen Strenge verschwindet, steigt die Gewissensangst. Wo die Strenge des Über-Ichs sich mildert, finden die Kinder sich überwältigt von der Angst vor der eigenen Triebstärke, der sie ohne Einspruch auf äußere oder innere Instanzen hilflos ausgesetzt bleiben.“ Diese Angst wird, wie wir heute sehen, in die Umwelt projiziert oder durch die Unterwerfung unter die Disziplin einer autoritären Gruppe überwunden.

Das Erziehungsziel Emanzipation wird in der modernen Schule organisatorisch durch die Größe der Schule und durch die Vielzahl der Lehrer gefördert. Mir hat kürzlich eine Lehrerin einer hessischen Gesamtschule verdeutlicht, wie wenig schon in der Sekundarstufe I der Fachlehrer vom Schicksal des einzelnen Schülers erfährt, so daß er nicht erzieherisch helfend eingreifen kann, wenn es vonnöten wäre. Der junge Mensch muß mit seinen Nöten und Lebensschwierigkeiten selber fertig werden, gerade auch in einer Schule, die sich um seine Schul- und Fachschwierigkeiten kümmern will.

Es erhebt sich die Frage: Können die kirchlichen Schulen dem „Erziehungsnotstand“ unserer Zeit abhelfen? Wie kann heute noch erzogen werden?

Erwartungen an die kirchlichen Freien Schulen

Mit dem steigenden Unbehagen der Eltern am öffentlichen Schulwesen ist in den letzten Jahren das Vertrauen in die kirchlichen Schulen gewachsen. Ich brauche nur an die zunehmenden Anmeldezahlen zu erinnern. Die Gesellschaft vertraut darauf, daß an diesen Schulen noch Bildung vermittelt und Erziehung geleistet wird. Dabei stehen diese Schulen vor der Schwierigkeit, daß dort, wo Leistungsanforderungen – und Bildung läßt sich nicht ohne sie vermitteln – erhoben werden, wo Erziehung durch Unterricht geschieht, der Notendurch-

schnitt und damit die Berufschancen der Schüler sinken. Noch sind wir im schulischen Raum nicht so weit wie bei den Universitäten, von denen die Massenmedien kürzlich unwidersprochen einen Negativkatalog veröffentlichten, auf dem u. a. Bremen, Marburg und Bochum stehen, deren Absolventen von der freien Wirtschaft nicht mehr oder nur mit großen Bedenken aufgenommen werden. Einen Negativ- oder Positivkatalog gibt es für Schulen nicht und kann es vielleicht auch nicht geben.

Deshalb befinden sich die kirchlichen Schulen, die heute im Durchschnitt zu den leistungsstärksten Schulen gehören, in einem schwierigen Dilemma: Sollen sie ihren Absolventen durch Anforderung und Beurteilung die Berufschancen, nicht nur beim Numerus clausus, sondern generell, verbauen, oder sollen sie dem allgemeinen Trend anspruchsloser Notengebung folgen? Früher einmal zahlte sich der Besuch einer leistungsstarken Schule in allen Berufen aus. Das tut es auch heute noch; aber es besteht zumindest die Gefahr, daß man als Absolvent einer solchen Schule erst gar nicht in den Beruf oder in die Hochschule hineinkommt, um dort zu zeigen, was die Schule mitgegeben hat. Das aber hängt wiederum damit zusammen, daß wir in der Bundesrepublik veräußert haben, die vorhandenen Eliteschulen zu pflegen und zu fördern.

Organisationsform der kirchlichen Schulen

Damit bin ich bei dem ersten Punkt der konkreten Erwartungen, die sich auf die Schulen in kirchlicher Trägerschaft richten: Die Organisationsform der kirchlichen Schulen sollte sich in kritischer Freiheit gegenüber den Organisationsformen des öffentlichen Schulwesens entfalten.

Der rheinische Oberkirchenrat Nikolaus Becker hat 1976 eine Schrift herausgegeben, die die Rechte der Schulen in freier Trägerschaft untersucht: „Der Staat und das Recht der privaten Schulen. Eine Übersicht über die Rechtslage“. Diese Schrift gehört in die Hand jedes freien Schulträgers und jeder Schulleitung einer freien Schule. Sie ist bei den Juristen im Kultusministerium umstritten; aber Becker stützt sich auf Gerichtsurteile und Gesetzeskommentare. Er ist der Meinung, die freien Schulen nützten den Freiheitsspielraum, den ihnen das Gesetz gewährt, nicht aus. Was die Schulorganisation angeht, lesen wir bei Becker:

„Auffallend ist besonders, daß alle Gerichte darin übereinstimmen, die Gestaltungsfreiheit der Privatschule für Unterricht, Organisation und Ziel sehr weit und unabhängig von staatlichen Einflüssen zu sehen. Für die Träger von Privatschulen und für die Schulen selbst bedeutet diese Gestaltungsfreiheit, daß staatlich vorgeprägte Modelle, Lehrplanrichtlinien und schulorganisatorische Regelungen nicht von seiten der staatlichen Unterrichtsverwaltungen für die Privatschulen verbindlich gemacht werden können. Auch die zahlreichen Schulreformergebnisse und die Regelungen der Kultusministerkonferenz über die differenzierte Oberstufe kann der Staat nicht einer Privatschule aufzwingen. Eine private Schule kann sich anderer Organisationsfor-

men bedienen, um das den öffentlichen Schulen entsprechende Bildungsziel zu erreichen und zu vermitteln. Dieses Recht kann besonders dann bedeutsam werden, wenn der Landesgesetzgeber für seine Schulen andere als bisher übliche Schulformen als Regelschule einführen sollte, also etwa die Gesamtschule zur Regelschule machte. Folgt man den bisher von der Rechtsprechung entwickelten Grundsätzen, können Privatschulen auch dann bei der von ihnen gewählten Form bleiben, sofern sie als Ziel weiterhin einen öffentlich anerkannten Schulabschluß vermitteln wollen. Wege und Methoden, die dazu hinführen, gehören in die Gestaltungsfreiheit der Privatschule.“

Diese Gestaltungsfreiheit sollten die Schulen in kirchlicher Trägerschaft nicht ungenötigt aufgeben.

Das gilt für die gegenwärtig heftig umstrittene *Orientierungsstufe* und *Kooperative Schule*. Die freien Schulen sind nicht genötigt, Orientierungsstufen einzurichten oder ihre Schulen auf die Jahre 7–10 bzw. 7–13 zu beschränken, wenn die Einrichtung einer eigenen Orientierungsstufe dem kirchlichen Träger schwerfällt. Das wird meist der Fall sein, da selten am selben Ort sich alle drei Schulformen oder auch nur zwei in kirchlicher Trägerschaft befinden. Die kirchlichen Schulen müßten dann allerdings ein eigenes Aufnahmeverfahren für ihre Haupt-, Real- und Oberschulen entwickeln. Ich bin kein Freund dieser neuen Schulreform, nicht so sehr, weil ich die Reformhysterie hasse, durch die keine einzige neue Schulform, in diesem Fall die Gesamtschule, ausreifen kann, ohne daß nicht schnell eine neue unerprobte erfunden wird, sondern vor allem, weil ich den Nutzen dieser Form für den Schüler nicht einsehen kann. Abgesehen davon, daß tüchtige Grundschullehrer versichern, die Begabungsrichtung eines Schülers sei schon sehr früh zu erkennen, und abgesehen davon, daß Fehlentscheidungen bei der Durchlässigkeit unseres Schulwesens korrigierbar sind, lehrt das niedersächsische Beispiel, daß die Schüler vom ersten Tag der Orientierungsstufe bis zu ihrem letzten Tag in einem nicht verantwortbaren Streß stehen. Benachteiligt ist dabei das sogenannte Unterschichtskind. Akademikereltern werden ihr Kind so unterstützen, daß es in die oberste Differenzierungsgruppe kommt und ihm damit der Weg ins Gymnasium geebnet ist; vermögende Eltern halten sich einen Bildungssklaven; nur das Unterschichtskind steht auf sich allein. Ich spreche hier im Unterschied zu den meisten Bildungspolitikern aus eigener Kindheitserfahrung. Alle Kinder aber müssen nach zwei Jahren einen erneuten Schulformwechsel überstehen, der kaum dadurch gemildert wird, daß sie den einen oder andern Lehrer behalten und im selben Gebäude untergebracht sind. Schulen in freier Trägerschaft brauchen dieses Experiment nicht mitzumachen.

Sie können sich auch in der reformierten gymnasialen Oberstufe frei entfalten und ernsthaft die Empfehlungen der Westdeutschen Rektorenkonferenz überdenken, die, geringfügig modifiziert angewandt, dem Schüler beides sichern: eine konstante Stammgruppe in den Fächern Deutsch, Mathematik, Fremdsprache und evtl. Geschichte und darüber hinaus Fächerwahl nach Neigung und Bega-

bung und damit eine behutsame Hinführung zur Selbständigkeit. Diese Vorschläge sichern auch besser das, von dem heute wieder gesprochen werden darf, nachdem es lange Zeit tabu war: die Allgemeinbildung, die eher als die spezialisierte Bildung für die verschiedensten Berufe qualifiziert.

Ich sprach kürzlich mit einem jungen Pfarrer, der in der studentischen Arbeit steht; er berichtete mir, wie sehr die Abiturienten, die heute zur Universität kommen, emotionalisiert sind – ein merkwürdiges Ergebnis unseres wissenschaftsorientierten bzw. wissenschaftspropädeutischen Unterrichts. Er meinte, dies liege an zweierlei, einmal daran, daß die reformierte Oberstufe zu einseitig ausbilde, so daß der junge Mensch zwar vielerlei Kenntnisse in den von ihm gewählten Fächern habe, aber ihm das geistige Band fehle. Er fürchtete sogar, daß das, was heute als Allgemeinbildung wieder gefordert werde, nichts anderes sei als eine weitere Anhäufung von Kenntnissen auf zahlreicheren Gebieten, aber ohne geistigen Durchblick. Den zweiten Grund für die starke Emotionalität der Jugendlichen sah er im Mangel an geschichtlichem Denken. Dazu später im Zusammenhang der Curricula noch eine Bemerkung.

Kirchliche Schulen brauchen auch nicht die *Stufenschule* einzurichten. Hier allerdings tut sich eine Schwierigkeit auf, von der ich nicht weiß, ob sie zu überwinden ist, bzw. ob den kirchlichen Trägern zuzumuten ist, was hier auf sie zukommt. Mit dem nordrhein-westfälischen Lehrerausbildungsgesetz ist die Stufenschule vorprogrammiert. Wenn nur noch Stufenlehrer ausgebildet werden, muß ihnen das gemäße Tätigkeitsfeld, d. h. die Stufenschule, erstellt werden. Wenn die freien Träger diese Entwicklung nicht mitmachen wollen, und das wird von ihnen erwartet, müssen sie, zwar nicht heute, aber in absehbarer Zeit, dem Weg folgen, den das amerikanische private Schulwesen vorgezeichnet hat: sie müssen eigene Universitäten und eigene Lehrerseminare gründen. So abwegig ist der Gedanke gar nicht, wie er scheint. Kirchliche Fachhochschulen gibt es schon. Eine private katholische Universität scheint in Fulda geplant. Es ist die Frage, ob die Stunde so ungünstig für die Gründung privater Lehrerseminare ist. Aber ich muß zugeben, an diesem Punkt wird deutlich, wie schwer in Zukunft es den Schulen in freier Trägerschaft gemacht wird, den Erwartungen, die sich auf sie richten, in allen ihren Konsequenzen zu begegnen. Auf die kirchlichen Schulen richtet sich die Hoffnung, daß sie ihren eigenen Weg finden zwischen Neuerungssucht und Reaktion, daß sie wissen, was es zu bewahren und was es zu verändern gilt, und daß sie damit den Betroffenen, Eltern, Schülern und Lehrern, das Gefühl geben, auf festem Grund zu gehen.

Lehrplan und Curriculum

Bevor ich auf die neuen Curricula eingehe, muß ich etwas zu den *Lehrplänen* insgesamt sagen: Die Vernachlässigung, ja Verdrängung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan aller Jahrgänge bekümmert nicht nur die Historiker, sondern alle, die etwas von Bildung verstehen. Der Mensch ist ein geschichtliches Wesen; er lernt sich selber nur im Gegenüber von Geschichte kennen. Theo Sommer schreibt in einem Artikel der „Zeit“ vom 13. Mai 1977, angesichts der unter Jugendlichen kursierenden Judenwitze: „Eine Bildungspolitik, die Geschichte im sturen Verfolg ‚curricularer Innovation‘ zum bloßen Anhängsel dogmatisch bestimmter Sozialkunde-Inhalte gemacht, sie auf jeden Fall an den Rand des Lernens gedrängt hat, trägt an dieser Entwicklung (gemeint: das Witzereißn der Schüler und die Terrorsympathie unter Studenten) ein gerütteltes Maß an Schuld. Es ist höchste Zeit zur Umkehr. Die Verbannung der Geschichte führt zur Verkümmern all dessen, was menschliche Gemeinsamkeit ermöglicht: Distanz, Skepsis, Maß, Toleranz.“ Dem ist nichts hinzuzufügen.

Über die neuen *Curricula* oder Unterrichtsempfehlungen ist schon viel gehandelt worden. Die einen betonen, daß sie zu einer neuen Besinnung über das Unterrichtsgeschehen anregen und dem Lehrer alle wünschenswerten Freiheiten in seinem Unterricht lassen, die andern, daß die Lernzielkataloge unausgereift seien, zu unverantwortlicher Beliebigkeit in der Stoffauswahl führten und vor allem versäumten, die emotionalen Kräfte der Schüler zu fördern. Es mag in gewissem Maß alles zutreffen. Bedenklich stimmt, daß in kürzester Frist die Curricula zum zweiten Mal überarbeitet werden und daß im Lauf dieses Schuljahrs noch die dritte veränderte Auflage herauskommen soll, die voraussichtlich mit verbindlicher Themen- und Textauswahl versehen sein wird. Das scheint mir dringend geboten, wenn man bedenkt, daß z. B. im Deutschunterricht ganze Unterrichtsreihen mit banalen Texten bestritten werden, die man so zurechtrücken kann, daß die vorgeschriebenen Lernziele erreicht scheinen.

Bevor ich auf die Lernzielkataloge genauer eingehe, möchte ich ein Wort über das mit den Curricula verbundene *Punktbewertungssystem* sagen. Es wurde eingeführt, nachdem von verschiedenen Seiten die Eltern beunruhigt wurden, als sei das bisherige Bewertungssystem der Gipfel aller Willkür. Unter dem Druck der so manipulierten öffentlichen Meinung wurde ein Notensystem konzipiert, das völlig objektiv sein sollte. In Wahrheit ist diese scheinbare Objektivität im zwischenmenschlichen Bereich die höchste Ungerechtigkeit.

Ich gebe ein – vielleicht extremes – Beispiel, das aus der Praxis stammt: Ein Abiturient, der die Prüfung nicht bestanden hat, klagt wegen der Reihenfolge der ihm auferlegten Fächer der mündlichen Prüfung. Er ging mit 96 Punkten ins mündliche Abitur, mußte also noch vier Punkte erreichen, um zu bestehen. Das Prüfungskollegium legte nach pflichtgemäßem Ermessen die Reihenfolge

der drei zu prüfenden Fächer so fest, daß der Prüfling mit dem Fach A beginnen sollte, von dem die Lehrer annahmen, dies sei sein stärkstes Fach. Schaffte er hier die fehlenden vier Punkte, würde er nicht weiter geprüft. Das Fach A brachte ihm aber sechs Minuspunkte, so daß seine Punktzahl auf 90 sank. Fach B brachte nichts, er blieb bei 90 Punkten; aber in Fach C erzielte er wider Erwarten acht Punkte und kam damit auf 98 Punkte. Damit hatte er das Abitur immer noch nicht bestanden. Hätte er die Prüfung in Fach C zuerst abgelegt, so hätte er mit 104 Punkten das Ziel erreicht, und die Fächer A und B wären nicht mehr geprüft worden.

Im alten System war das Prüfungskollegium genötigt, im Abschlußurteil die Gesamtpersönlichkeit des Schülers in die Erwägung einzubeziehen. Noten sind nicht mechanisch zu errechnen; es geht immer und muß immer die Person des Schülers mit eingehen, nur so kommen gerechte Noten zustande. Die Schulen in kirchlicher Trägerschaft sollten sich nicht scheuen, die Konsequenz aus dieser Einsicht zu ziehen. Denn auch hier gilt: „Eine private Schule kann sich anderer Organisationsformen bedienen, um das den öffentlichen Schulen entsprechende Bildungsziel zu erreichen“ (Becker).

Zurück zu den Lernzielen: Zweifellos sind die *Lernzielkataloge* überhastet und unausgereift von Universitätsuntersuchungen übernommen, die noch nicht zum Abschluß gekommen waren. Die sogenannten kognitiven, auf die Handlungsdimension abzielenden Lernziele sind den affektiven, auf die Weckung und Pflege der Gefühlskräfte abzielenden ungebührlich vorgezogen. Das Lesebuch „drucksachen“, das sich konsequent an die Lernzielbestimmungen der Curricula hält und das die allgemeine Verteufelung eigentlich nicht verdient, ist dafür ein Zeuge. Im Lehrerhandbuch der Klasse 5 heißt es:

„Zu den übergreifenden Lernzielen der Orientierungsstufe gehören u. a. die Befähigung zur Informationsentnahme, zum Erfassen der wesentlichen Inhalte eines Textes, zum Erkennen der Absichten des Autors, zur Benennung der beabsichtigten und der tatsächlichen Wirkung, zur Unterscheidung von informierenden, appellierenden, überredenden, von expositorischen und fiktionalen Texten, zur Erfassung des fiktiven Charakters von Inhalten narrativer Texte, zur Einnahme verschiedener Leserrollen, zum Erfassen von gekennzeichneten sprachlichen und textkonstituierenden Mitteln, zur Ermittlung von Indoktrinationen, ideologischen Positionen und Interessenlagen in Texten (Kl. 5!). Dazu gehören aber auch so elementare Ziele wie die Weckung von Vergnügen am Lesen oder die Einsicht, daß Texte gemacht und verkauft werden, daß sie verändert werden können, oder die Erfahrung, daß Texte Gefühle wecken und Einstellungen ändern können.“ Nur an einer einzigen Stelle in diesem langen Katalog wird von einem affektiven Lernziel gesprochen: Vergnügen am Lesen.

In der Unterrichtssequenz „Schule, Schüler, Schülerschule“ heißt es im gleichen Buch: „Die Schüler beschreiben auf der Grundlage ihrer eigenen Erfahrungen soziale Verhältnisse und Vorgänge innerhalb der Schule. Sie versuchen eine erste Beschreibung von Unterrichts- und Erziehungsstilen. Sie nennen gesellschaftliche Bedingungen der Institution Schule und erkennen deren Veränderbarkeit. Sie bestimmen sich als Objekte oder als handelnde Subjekte der Schule.“

Dies ist nicht bloßes Papier; ich habe Unterricht dieser Sequenz gesehen, und

zwar ohne das Lesebuch „drucksachen“, unter der Überschrift: Reflexion über das Schülerdasein. Und dies vorgesehen für das ganze erste Halbjahr, wenn nicht länger, der Klasse 5. Ich zitiere diese Lernziele, um klarzumachen, daß es nicht genügt, im Freiheitsraum, den die Curricula gewähren, eigene Stoffpläne aufzustellen, sondern es gilt, die Lernziele der reformierten Schule in kritischer Distanz zu betrachten und eigene aufzustellen, die dem Erziehungsziel der freien Schulen entsprechen und die den Bedürfnissen des Kindes und des jungen Menschen angemessen sind. Es kommt mir bei diesen Lernzielen immer so vor, als säße ich vor Kinderbildern des 18. und 19. Jahrhunderts, auf denen die Kinder als kleine Erwachsene dargestellt und verstanden werden.

Lernziele können nicht – wie es weithin geschehen ist – sozusagen geschichtslos konzipiert werden; sie sind an Inhalte gebunden und haben zu beachten, woher wir kommen. Sie können aber auch nicht – und das scheint mir oft zu geschehen – im abstrakten Raum des Gedachten und Wünschbaren konzipiert werden; sie haben den konkreten jungen Menschen, den zu Unterrichtenden, zu achten. Die Verbindung beider Überlegungen ist die große Kunst der Didaktik. Nicht jeder Unterricht sollte wissenschaftsorientiert oder gar wissenschaftspropädeutisch durchgeführt werden. Es muß nicht gleich wie bei Arnfried Astel heißen: „Ich hatte schlechte Lehrer. Das war eine gute Schule.“ Aber der Schüler muß Unterrichtsstunden haben, in denen seine körperlichen und manuellen Fähigkeiten gepflegt werden, in denen er sich von der Kopfarbeit ausruhen kann; nur so gewinnt er, so paradox das scheinen mag, Vergnügen an geistiger Arbeit und Freude an geistiger Leistung. Wenn den kirchlichen Schulen gelingt, ihren Unterricht so zu gestalten, wären sie die humane Schule, über die heute so viel geschrieben wird, wären sie ein Gegenüber zu den öffentlichen Schulen mit „ihren Verabsolutierungen“.

Erziehungsaufgabe

Damit sind wir beim wichtigsten Punkt: der Möglichkeit der kirchlichen Schulen, Erziehung zu leisten. Der neue Leiter des westfälischen Schulkollegiums schreibt in einem Artikel der Zeitschrift „Radius“: „Kirchliche Schulen werden sich nur behaupten, wenn sie alle Veränderungen und Regelungen des öffentlichen Schulwesens sehr streng und gewissenhaft daraufhin prüfen, ob sie ihrem eigenen Erziehungsauftrag entsprechen, wenn sie sich nicht in einer Art von bildungspolitischer Askese ganz auf die Kernbereiche unterrichtlicher und erzieherischer Arbeit konzentrieren. Sie würden damit – durchaus im kompensatorischen Sinne – einen Beitrag dazu leisten, daß Schule als Stätte von Erziehung und Bildung wieder stärker in das Bewußtsein gehoben wird.“

Aber gerade hier setzt die Verlegenheit ein. Wie kann heute erzogen werden?

In seinen heute noch nützlich zu lesenden Reden über Erziehung weist M. Buber schon 1925 darauf hin, daß es in der Erziehung nicht genügt, auf etwas zuzugehen, etwa auf den gebildeten oder den mündigen Menschen, sondern daß es darauf ankommt, von etwas auszugehen. Heute hat man oft den Eindruck, als zwängen die Curricula den Lehrer, vom Nullpunkt auszugehen, preiszugeben, was Generationen vor uns geschaffen haben. Was ist wert, aus der Geschichte, aus den überlieferten Kulturgütern weiter tradiert zu werden? Auf welche Werte beziehen wir uns? Diese Fragen sind schwer zu beantworten in einer Zeit, die, in sich schwankend und unsicher geworden, die Geltung allgemeiner Werte und Normen bestreitet. Hier haben es die kirchlichen Schulen leichter als die öffentlichen; sie weisen durch ihre bloße Existenz auf überlieferte Werte und Normen hin, die bindend bleiben.

Schwieriger ist auch für sie, das *Erziehungsziel* zu bestimmen. M. Buber hat lapidar auf die Frage nach dem Erziehungsziel in einer Zeit, in der alle Gestalten zusammenbrachen, geantwortet, es bleibe nichts anderes, als „das Ebenbild Gottes“ zu bilden; den jungen Menschen zur „*imitatio Dei absconditi sed non ignoti*“ zu erziehen. Hier ist es Zeit, ein Wort über heute so perhorreszierte Begriffe wie Autorität und Gehorsam zu sagen. Ich möchte den Lehrern Mut machen, wieder Autorität aufzubauen. Es ist ja nicht wahr, daß der junge Mensch nur selbständig wird, wenn die Erwachsenen ihn von Kind an auf sich selbst stellen und ihm keinen Gehorsam, keine Einübung in die überkommene Sitte abverlangen. Es ist hier keine äußere Autorität gemeint, die mit Strafen sich Gehorsam erzwingt, sondern jene innere Autorität, durch die das Kind und der junge Mensch Vertrauen zum Erzieher gewinnt und durch ihn und seinetwegen Vertrauen zur Welt. Eine solche Autorität findet ihre Begründung nicht in der Persönlichkeit des Lehrers, sondern darin, daß er selber sich einer Autorität verantwortlich weiß.

Welche Blüten der antiautoritäre Affekt unserer, vielleicht aber schon einer vergehenden, Zeit treiben kann, ist in einem Buch zu lesen, das kritisch zu evangelischen Religionsbüchern Stellung nimmt, unter dem mit einem Fragezeichen versehenen Titel: „Gott und Mensch – Herr und Knecht? Autoritäre Religion und menschliche Befreiung“. Von Gott als dem Herrn darf nur reden, wer ausdrücken will, daß der Mensch „nicht auf sich selbst *konzentriert* und in sich selbst befangen bleiben kann“, und von Gottes Gebot nur, wer den Menschen „daran erinnert, daß er nicht seinen vordergründigen Wünschen verfallen darf“. Mit anderen Worten: Weder Gott noch seinen Geboten kommt eine objektive Wirklichkeit zu. Demgegenüber möchte ich an dem schlichten Wort des Matthias Claudius festhalten: „Etwas Festes muß der Mensch haben, daran er zu Anker liege, etwas, das nicht von ihm abhänge, sondern davon er abhängt. Der Anker muß das Schiff halten; denn wenn das Schiff den Anker schleppt, so wird der Kurs mißlich, und Unglück ist nicht weit.“ Es stimmt nicht, daß eine solche Abhängig-

keit unfrei macht. Im Gegenteil, aus der bejahten Abhängigkeit von Gott, oder sagen wir es klarer: aus dem Gehorsam gegen Gott erwächst die Freiheit gegenüber den Menschen. Alle großen Gestalten der Kirchengeschichte zeigen das. Es bleibt wahr, was M. Buber sagt: „Leben aus der Freiheit ist personhafte Verantwortung, oder es ist eine pathetische Posse.“

Vielleicht erwarten Staat und Gesellschaft in der augenblicklichen Situation nichts anderes von den katholischen Schulen in freier Trägerschaft, als daß ihre Lehrer diese Freiheit, die aus der Gebundenheit stammt, leben und ihre Schüler zu dieser Freiheit erziehen. Das ist gerade heute eine schwere Aufgabe, aber eine Aufgabe, die den Lehrerberuf so lohnenswert und wichtig macht.

Wie wichtig solche Lehrer für ein Volk sind, hat niemand besser gewußt als die Juden; sie wissen, daß sie ihren Lehrern ihr Überleben verdanken. Deshalb wird in Bibel und Talmud so hoch und ehrfurchtsvoll von den Lehrern geredet, wie etwa in dieser Talmudgeschichte, die Mut zur Erziehungsaufgabe machen kann:

„Rabbi (Jehuda ha-Naßi) sandte Rabbi Dossa und Rabbi Ammi, hinauszuziehen und die Städte im Lande Israel zu mustern.

Sie kamen in eine Stadt und sprachen zu den Leuten: Laßt uns die Wächter der Stadt kommen.

Sie ließen den Oberaufseher und den Senator kommen.

Da sprachen sie zu ihnen: Sind das die Wächter der Stadt? Es sind ja die Zerstörer der Stadt!

Jene aber fragten sie: Wer sind die Wächter der Stadt?

Da antworteten sie ihnen: Das sind die Schulmänner und Lehrer der Überlieferung, die bei Tag und Nacht Wache halten, nach dem Wort: ‚Nicht weiche dieses Buch der Weisung aus deinem Mund, sinne darüber Tag und Nacht‘ (Jos 1, 8).“