Bürgerinitiative und Teilhabe in der Kultur*

Eine Auseinandersetzung mit der Bildungsplanung

Mit der Bürgerinitiative und Teilhabe in den Bereichen der Wirtschaft und des Staates beschäftigen sich zwei andere Vorträge. Welche Bedeutung die Bürgerinitiative und Teilhabe im kulturellen Bereich haben, möchte ich Ihnen in diesem Vortrag darlegen. Dabei werde ich die Beispiele zur Demonstration meiner Thesen aus einem Teilbereich der Kultur wählen, der heute zwar besonders aktuell ist, in dem aber gerade auch die Fragen der Bürgerinitiative und Teilhabe viel umstrittener sind als beispielsweise für die Kulturbereiche Wissenschaft, Kunst und Presse, deren Freiheit schon lange allgemein anerkannt ist.

Man kann sagen, dass die Frage der Initiative in keinem Sozialbereich von so großem Gewicht ist wie im kulturellen Bereich. Wenn wir uns klarmachen, dass die für die künftige Entwicklung der Gesellschaft richtunggebenden Impulse nicht aus dem ökononischen Bereich oder aus dem Bereich der Staatsraison kommen sollten, sondern nach Möglichkeit geistig bestimmt sein sollten, dann haben wir die Voraussetzung für die Einsicht gewonnen, dass es von allergrößter Bedeutung ist, wie das Bildungswesen von der Schule bis zur Hochschule gestaltet ist, d. h. in welchem Maße dieses Bildungswesen freie Initiative zulässt. Freie Initiative bedeutet ja immer die Möglichkeit zu etwas Neuem, zur schöpferischen Umgestaltung des Bestehenden, zu ganz neuen Einschlägen in die Entwicklung sowohl der Kultur als damit auch der Gesellschaft im ganzen. Denn gestaltet wird die Gesellschaft von ihren Mitgliedern, und wie sie sich die weitere Entwicklung der Gesellschaft vorstellen, d. h. welches Bewusstsein sie von ihrer Situation und welche Vorstellungen sie von ihrer eigenen Zukunft haben, das ist es, was schließlich die Zukunft gestaltet.

Natürlich kann das gesellschaftliche Bewusstsein von der konkreten gesellschaftlichen Situation zu schwach ausgebildet sein. Dann sind die Planungen für die Zukunft so ungenügend, die Vorstellungen und die Ideenentwicklung so schwach, dass diese Gesellschaft unter dem täglichen Sachzwang ökonomischer oder staatlich-politischer Entscheidungen, unter außenpolitischen Zwängen usw. einfach dahintaumelt und keine ihr gemäße Entwicklungsrichtung findet, dass sie in ihren Traditionen erstarrt oder sich gar deformieren lässt.

---

* Nach einem Vortrag auf der Sommertagung des Seminars für freiheitliche Ordnung am 27. Juli 1971 in Herrsching am Ammersee.

Jedenfalls kommt nicht das zustande, was eigentlich zustandekommen sollte, dass nämlich jede Generation die Fähigkeit entwickelt, den ganzen Gesellschaftskörper von oben bis unten wieder umzugestalten und ihn nach ihren eigenen Lebenszielen und Einsichten in die Notwendigkeiten einer guten Entwicklung formt.

Von diesem Ausgangspunkt aus wird besonders deutlich, welche Funktion die Initiative im Bereich des Bildungswesens hat. Es ist eine Funktion für die Gesellschaft im ganzen, nicht nur für das Bildungswesen selbst.

Initiative geht vom Einzelmenschen aus – jedenfalls soweit es sich um neue Einschläge in die gesellschaftliche Entwicklung handelt. Sie kann nur bis zu einem gewissen Grade aus gesellschaftlichen Zusammenhängen heraus geboren werden und keinesfalls in institutionell zu sehr verfestigten Zusammenhängen. Allerdings bestätigt die Erfahrung, dass durch bestimmte Kooperationsformen die Fähigkeit, Neues zu finden und zu realisieren, durchaus entschieden gesteigert werden kann. Gerade im geistigen Bereich findet man vielfältige Formen fruchtbarer kollegialer Zusammenarbeit. Sie funktioniert aber in der Regel dann nicht, wenn sie durch zu sehr vorgeformte Institutionen herbeigeführt werden soll. Vielmehr ist es charakteristisch, dass auch dieser soziale Zusammenschluss aus einer freien Initiative der Beteiligten hervorgegangen sein muss. Nur aus einer wirklich freien Kooperation kann die erstrebte Steigerung der Initiativkraft des Einzelmenschen herrühren.

Um jetzt gleich in die konkreten Verhältnisse unserer Zeit zu kommen: Im Moment herrscht in Deutschland bildungspolitisch die Meinung vor, das Bildungswesen sei zu sehr in Traditionen verfangen – es sei nötig, es grundlegend umzugestalten – es müsse eine entschiedene Reform vorgenommen werden, die längst überfällig sei, die schon lange hätte geschehen müssen. Angesichts dieses enormen Nachholbedarfes fragt man sich: wie kann das geleistet werden, wie ist das zu schaffen, dass wir den ganzen Körper unseres Bildungswesens innerhalb weniger Jahre umgestalten in eine zeitgemäße und zukunftsgerechte Form. Dabei ist man der Meinung, dass das nur geleistet werden könne durch eine zentrale staatliche Planung, verbunden mit einer zentralen Revision aller Lehrpläne – Curriculum-Revision genannt – und dass dieser Prozess gar nicht zu leisten sei aus einer Initiative »von der Basis her«, sondern dass dies nur geleistet werden könne durch staatliche Initiative, durch zentrale Planung und zentrale Durchsetzung der Planung – zum Beispiel der Planungen des Bildungsrats.

Dem steht gegenüber, was ich einleitend sagte, dass Initiative in diesem Bereich eine dringende Notwendigkeit ist, Bürgerinitiative als Initiative der Einzelnen, dass diese eine Notwendigkeit ist im Sinne des schöpferischen Umgestaltens des Bestehenden. Widersprechen sich diese politische Situa-

tion – dass zentrale Planung gewollt wird und institutionalisiert wird – und das, was ich einleitend gesagt habe? Die Realisierung staatlicher Planungen erfordert gerade im Bereich des Bildungswesens ein entschiedenes Mittun an der Basis. Man muss sich klarmachen, dass man die Schule nicht schon dadurch verändert, dass man ihr neue Lehr- und Lernziele, neue Lehrmethoden usw. von oben vorschreibt, sondern dass diese Dinge ja umgesetzt werden müssen in die Praxis. Das geht nicht ohne Beteiligung der Lehrer. In der heutigen Zeit geht es auch nicht, ohne dass die Eltern die Notwendigkeit dieser Reformen einsehen und irgendwie mit unterstützen, und schließlich, dass auch die Schüler mittun.

Diese Notwendigkeit ist auch im Bildungsrat gesehen worden, und man hat sich einige Gedanken zu dieser Frage gemacht. Man erkennt, dass neue Formen des Bildungswesens, neue Lehrpläne usw. nicht einfach von oben her angeordnet werden können. Und man ist zu folgender Lösung dieses Problems gekommen: Man sagt, wir werden die Lehrer, die Schüler, die Eltern am Zustandekommen dieser neuen Pläne irgendwie beteiligen; wir werden sie mit einbeziehen in die Festsetzung der neuen Lehrziele; wir werden sie mit einbeziehen in all die Notwendigkeiten, die jetzt auf die Schule zukommen; sie sollen an den Entscheidungsprozessen irgendwie beteiligt werden. Es geht das Schlagwort von der Teilhabe, von der »demokratischen Teilhabe« an all diesen Entscheidungen um.

Wenn man zentrale Planung, zentrale Entscheidungen will, wenn man also die Entscheidungen nicht der einzelnen Schule überlassen möchte, dann kann Beteiligung der Lehrer, Schüler und Eltern natürlich nicht bedeuten, dass alle Schüler und Eltern an diesen Entscheidungen unmittelbar beteiligt werden. Es ist nur denkbar, dass sie durch ein mittelbares System, durch Repräsentation, durch Landes-Elternbeiräte oder Bundes-Elternbeiräte, durch Lehrerverbände oder sonstige Lehrervertretungen, also durch entsandte Vertreter an der Entscheidungsfindung hinsichtlich der Lernziele, die für die Curricula bestimmt werden müssen, usw. und so fort beteiligt werden können.

Kann das aber ausreichen, um in der einzelnen Schule den Willen zur Veränderung wirklich so zu fundieren, dass man mit einem freudigen Mit-Vollziehen der Reform auch nur im entferntesten rechnen kann? Wird nicht eine Reform, die verordnet wird – selbst unter Beteiligung von Vertretern der Lehrerschaft, der Schülerschaft, der Elternschaft – an der Basis der einzelnen Schule genauso als eine Fremdbestimmung, als eine Anordnung von der Zentrale her empfunden werden, als wären in der Zentrale Schüler, Eltern und Lehrer überhaupt nicht beteiligt? Ich sage damit nicht, dass die Beteiligung von Schülern, Eltern und Lehrern an der zentralen Entscheidung wirkungslos bliebe; natürlich werden die Entscheidungen anders aus-

sehen, wenn Lehrer, Schüler und Eltern daran beteiligt werden, aber es ist ganz klar, dass die Art, wie sie an der Basis empfunden werden, nicht so sehr geändert wird.

Stellen Sie sich einen jungen Lehrer draußen auf dem Lande vor, der glänzende pädagogische Ideen hat, die er realisieren möchte. Was muss er in einem so geordneten Bildungswesen, wie ich es eben entworfen habe und wie es den Vorstellungen des Bildungsrates entspricht, was muss er in einem solchen Bildungswesen tun? Es genügt nicht, dass er seine Kollegen überzeugt. Es genügt nicht, dass er die Schüler, die Eltern in seiner Schule überzeugt davon, dass man hier mal etwas anders machen sollte, als es bisher gemacht wurde. Er muss einen langen Marsch antreten durch die Institutionen. Er muss die Zentrale davon überzeugen, dass das, was er tun möchte, zweckmäßig ist. Er muss darum mit vielen nicht Betroffenen ringen. Er wird in keinem Falle in einem Anlauf erreichen, dass gleich nach seinen noch nicht ausprobierten Ideen die ganze zentrale Planung geändert wird. Er würde sich in einem solchen Prozess total verschleißen und keine Gelegenheit haben, auch nur noch eine einzige Unterrichtsstunde zu halten. Das einzige, was man ihm allenfalls noch zubilligen wird, wird sein, dass er an der Schule, an der er ist – nachdem er dort seine Kollegen, die Eltern und die betroffenen Schüler überzeugt hat – ein Experiment machen darf mit den neuen pädagogischen Vorstellungen, die er hat – ein Experiment, um für das Schulwesen im ganzen zeigen zu können, ob seine Ideen gut sind, brauchbar, erfolgversprechend, fruchtbar usw. Aber man kann auch schon sagen, dass es schwierig sein wird, zu einer solchen Experimentalgenehmigung zu kommen. Stellen Sie sich vor, Sie sitzen in der Zentrale. Da kommt täglich mehr als einer, der ein Experiment machen will. Es gibt ja nicht nur einen guten Lehrer, der Ideen hat, der mal etwas grundlegend anders machen möchte. Und die wollen nicht etwa alle dasselbe, sondern jeder wieder etwas anderes. Die davon rasch ermüdete Planungszentrale des Bildungswesens wird sich ihrer verständlicherweise mit den traditionellen Verwaltungsargumenten zu erwehren versuchen: »Da könnte ja jeder kommen – wo kommen wir da hin – aber das haben wir doch schon immer so gemacht – und das hat noch nie einer gesagt!«

Eine Zentrale, die allein dadurch, dass sie existiert, die Verantwortung dafür hat, dass überall mindestens gleich Gutes geleistet wird, wird die Initiativen eines einzelnen Pädagogen oder einer einzelnen Schule immer stark abwehren. Das bekommt der Initiative im Bildungswesen natürlich nicht gut; die Kämpfer für Reformen vor Ort werden verständlicherweise müde, wenn sie sich mit anonymen Stellen auseinandersetzen müssen. Wenn man bedenkt, wie wenig pädagogische Reform vor Ort verwirklicht werden kann innerhalb des bestehenden Systems von Lehrplänen, Prü-

fungsanforderungen usw., dann ist es sogar ganz erstaunlich, dass immer noch so viel pädagogische Reformdiskussionen stattfinden. Die einzig plausible Erklärung ist, dass der Nachholbedarf an lange verhinderten Reformen inzwischen skandalös geworden ist.

Ich möchte hiermit einige Tatbestände beschrieben haben, die zeigen, dass in unserer gegenwärtigen Struktur des Bildungswesens und in der geplanten Struktur des Bildungswesens die Initiative von der Basis her außerordentlich stark beeinträchtigt ist. Nun könnte man dagegen einwenden, es gebe ja in Deutschland immerhin noch ein verfassungsrechtlich abgesichertes Korrektiv. Ich meine das Korrektiv der Privatschulfreiheit. Es ergibt sich tatsächlich aus Art. 7 Abs. 4 des Grundgesetzes, dass private Schulen das Recht haben, ihre Lehrziele selbst zu bestimmen – allerdings unter der Voraussetzung, dass diese Lehrziele denen entsprechender staatlicher Schulen gleichwertig sein müssen. Es gibt auch eine ganze Reihe privater Schulen in Deutschland. Aber wenn man auf die große Zahl blickt, dann stellt man erstaunt fest, dass sie von ihrer Lehrzielfreiheit gar keinen Gebrauch machen, sondern dasselbe tun wie die staatlichen Schulen. Woran liegt das? Hat das seine Ursache darin, dass es tatsächlich keine bessere Pädagogik gibt als diejenige, die an den staatlichen Schulen gemacht wird? Das könnte ja sein. Die ganze Reformdiskussion hat daran natürlich große Zweifel aufkommen lassen, und es muss in dieser gegenwärtigen Situation ganz besonders merkwürdig anmuten, dass die Privatschulen von der Freiheit, die sie haben, die ihnen verfassungsrechtlich zugesichert ist – andere Lehrziele, andere Lehrmethoden usw. zu entwickeln –, in so ganz erstaunlich geringem Ausmaß Gebrauch machen. Man kann beobachten, dass die öffentliche Bildungsdiskussion auf diese Schulen nicht ohne Einfluss geblieben ist. Sie möchten mehr Reformen machen, aber sie erleben, dass sie dabei an eine Grenze stoßen. Das ist die Grenze des Berechtigungswesens.

Auch Schüler an privaten Schulen können das Abitur – um dieses Beispiel herauszugreifen – nur machen, wenn sie eine Prüfung ablegen, die der an ähnlichen staatlichen Schulen genau entspricht. Das bedeutet, die Schule hat nicht die Möglichkeit, anderen Stoff zu prüfen, wenn sie anderen Stoff unterrichtet hat. Sie muss deshalb denselben Stoff unterrichten, wie er an staatlichen Schulen unterrichtet wird. Selbst kleine Abweichungen können für die Schüler gefährlich werden, weil sie zur Folge haben können, dass sie das Abitur nicht oder schlechter bestehen als die Schüler an anderen Schulen; und schon das Schlechter-Bestehen kann heute wegen des numerus clausus von erheblicher Relevanz für den einzelnen Schüler sein.

Ein Beispiel dafür, wie Reforminitiativen privater Schulen heute am Berechtigungswesen scheitern müssen, ist die Geschichte des Landerzie-

hungsheims Birklehof im Schwarzwald, die vom Leiter dieser Schule in dem Sammelband »Freie Schule« berichtet wird:

»Die Schule Birklehof entwickelte in den Jahren 1955/56 einen Plan zur Reform der Oberstufe, dessen Gedanken dann in den Empfehlungen des Deutschen Ausschusses und in abgewandelter Form im Saarbrückener Rahmenabkommen wiederkehrten. Der Birklehof war damals ein altsprachliches Gymnasium. Der Plan sah vor, statt der 3. Fremdsprache andere Fächer durch Wahl zum Kernfach machen zu können, z. B. alle naturwissenschaftlichen Fächer, also Chemie, Biologie und Physik, letztere mit einem speziellen Mathematikkurs; außerdem Geographie, die musischen Fächer und als neues Fach: Politik. Der Plan erlaubte also, das starre Schema eines Schultyps zu verlassen und in den letzten Jahren nach Wahl Schwerpunkte in allen Bereichen zu bilden. Das Engagement im Wahlfach wirkte sich auch als Motivation in den anderen Fächern aus.

Nach Einführung des Saarbrückener Abkommens gab jedoch die Kultusverwaltung ihre bisherige liberale Haltung gegenüber dieser Reform auf und stellte sich auf den Standpunkt, dass die Oberstufenreform mit diesem Abkommen abgeschlossen sei; weitere Reformen seien nicht »nötig«. Die Schule musste daher das Reformprogramm wieder in den Rahmen des Abkommens zurücknehmen.«

Eine bewährte pädagogische Praxis, die sogar vom Deutschen Ausschuss – dem Vorgänger des Bildungsrates – zum Vorbild seiner Reformen genommen worden war, wurde durch die Schulverwaltung unmöglich gemacht, indem sie die Anpassung der Schule an das Berechtigungswesen verlangte, statt die Berechtigungsprüfung der bewährten pädagogischen Praxis anzupassen. Dass diese pädagogische Gleichschaltung dann noch damit begründet wurde, weitere als die staatlich verordneten Reformen seien nicht »nötig«, darf nicht nur als ein skandalöser Einzelfall angesehen werden, sondern ist charakteristisch für die geisttötenden Konsequenzen aller Vereinheitlichungsbestrebungen im Bildungs- und Kulturbereich. Auch die weitere Entwicklung an der Schule Birklehof hat das bestätigt. Der Bericht fährt fort:

»Unter dem Eindruck der Mängel des Saarbrückener Abkommens folgte 1965 ein neuer Entwurf. Er sah eine freiere Kombination der Fächer in der Oberstufe vor: Schwerpunkte entweder in den Sprachen (mit drei Sprachen), den naturwissenschaftlichen oder auch wieder den musischen Fächern oder im soziologisch-politischen Bereich. Zu seinen Grundsätzen gehörte: ...

Ein Vergleich mit den Empfehlungen des Bildungsrates zeigt, dass in diesem Entwurf von 1965 einiges vorweggenommen ist, was heute für das staatliche Schulwesen geplant wird. Auch dieser Entwurf scheiterte jedoch

am Einspruch der Kultusverwaltung, die ihn nicht mit den Tendenzen des Zentralabiturs vereinbaren zu können glaubte. Statt auf Gleichwertigkeit der Ausbildung bestand man in Baden-Württemberg auf Gleichartigkeit um der Einheitlichkeit und leichteren Überprüfbarkeit willen.

Der Birklehof hat sich daraufhin auf das ihm Mögliche beschränkt: ...

Die Geschichte der Schulreform am Birklehof nach 1955 steht hier beispielhaft auch für viele andere freie Schulen, deren Reformvorschläge daran scheiterten, dass die Kultusverwaltungen die in Art. 7 Grundgesetz garantierte Gleichwertigkeit des Lehrplans in Gleichartigkeit umdeuteten und damit zugleich das öffentliche Schulwesen um diskutable Modellversuche brachten.«

Man sieht daran, dass der verfassungsmäßig garantierte Freiheitsraum rein platonisch ist. Natürlich hätte die Schule unter Verzicht auf die Vorteile des Berechtigungswesens pädagogisch tun und lassen können, was sie selbst für richtig hielt. Aber das hätte bedeutet, dass sie ihre Schüler de facto zur Hochschulreife ausbildet, ohne dass man sie de jure anerkennt, d. h. dass es selbst begabten Schülern nicht möglich gewesen wäre, in weiterführende Bildungsinstitutionen hineinzukommen.

Noch viel krasser zeigt das Beispiel derjenigen Schulen Deutschlands, die von der verfassungsmäßigen Lehrzielfreiheit wirklich Gebrauch gemacht haben, ohne sich von vornherein im Rahmen des Berechtigungswesens zu halten. Ich meine die Waldorfschulen. Im Rahmen des Berechtigungswesens ist es nie honoriert worden, dass das, was diese Schulen und ihre Schüler leisten, demjenigen gleichwertig ist, was die staatlichen Schulen und deren Schüler erreichen. Auch die Kultusministerien wagen nicht, die Gleichwertigkeit zu bestreiten, denn da das Grundgesetz sie zur Voraussetzung der Lehrzielfreiheit macht, müssten sie diese Schulen schon längst verboten haben, wenn sie diesen Standpunkt einnehmen wollten. Sie unterdrücken und diskriminieren diese unangenehme pädagogische Konkurrenz, indem sie es diesen Schulen mit den Mitteln des Berechtigungswesens schwermachen, ihre Schüler in die weiterführenden Bildungsstätten zu entsenden. Es ist erstaunlich, dass die Waldorfschulen Schüler haben, obwohl der Erwerb von Berechtigungen nicht danach bemessen wird, ob diese Schüler gute Waldorfschüler sind, sondern danach, ob sie gleichzeitig auch gute Staatsschüler sind. Ein Waldorfschüler erhält das Abitur oder eine andere Berechtigung nicht schon dann, wenn er die Schulzeit im Sinne des Waldorflehrplanes erfolgreich bewältigt hat, sondern nur dann, wenn er gleichzeitig auch die Ziele des völlig konträren staatlichen Lehrplans erreicht hat. Einen größeren Gegensatz als den zwischen der Pädagogik der staatlichen Schulen und der Waldorfpädagogik kann man sich gar nicht vorstellen. Er ist weit größer als der Gegensatz zwischen der bisherigen staatli-

chen Pädagogik und all dem, was die moderne Bildungsplanung an Gesamtschulen vorsieht. Die Waldorfschulen sind auch Gesamtschulen, aber – ich sage das jetzt, ohne dass darin eine Wertung liegen soll – sie sind noch konsequenter Gesamtschulen, als es die staatlicherseits geplanten Gesamtschulen bisher sind. Denn die Waldorfschulen haben in der Erkenntnis, dass jede Form der Leistungsauslese auch stets eine soziale Auslese ist, auf das Ausleseprinzip restlos verzichtet. Das Grundmotiv der Gesamtschule ist das soziale Motiv, das Motiv der sozialen Koedukation. Es ist pädagogisch nur realisierbar, wenn man die Bevorzugung einzelner Begabungsrichtungen durch ein Auslese- und Berechtigungswesen aufgibt und das Prinzip der pädagogischen Förderung aller Begabungsrichtungen uneingeschränkt zur Geltung bringt.

Obwohl es den Waldorfschulen und ihren Schülern verfassungsrechtlich garantiert ist, dass sie nicht nach den Lehrplänen der staatlichen Schulen unterrichten müssen, fällt es den Kultusministerien ungeheuer schwer, den Grundsatz zur Geltung kommen zu lassen, dass kein Schüler etwas geprüft werden darf, was er nicht unterrichtet wurde. Es wäre rechtswidrig, wenn man die Schüler eines Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasiums dem Abitur eines Humanistischen Gymnasiums unterwerfen würde. Die Waldorfschüler sollen von Rechts wegen ebensowenig nach den staatlichen Lehrplänen unterrichtet werden wie die Schüler eines Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Gymnasiums nach dem Lehrplan eines Humanistischen Gymnasiums. Aber die Ministerien scheuen sich vor der Entscheidung, die in einem solchen Falle nicht zu umgehen ist, nämlich der Entscheidung, ob das, was eine freie Schule als neue und andersartige Pädagogik macht, demjenigen irgendwie gleichwertig ist, was an den bestehenden staatlichen Schulen unterrichtet wird.

Es ist eine solche Feststellung selbstverständlich eine schwierige Feststellung. Es ist viel leichter, zwei Lehrpläne nebeneinander zu legen und abzuhaken, was in ihnen alles gleich ist, als sich die Frage vorzulegen, ob das einander nicht Gleichartige nicht wenigstens gleichwertig sei. Als einmal ein hoher Ministerialbeamter hierauf angesprochen wurde, räumte er ein, dass der Staat das Humanistische, das Naturwissenschaftliche, das Neusprachliche Gymnasium usw. als gleichwertig behandelt. Gegen das Ansinnen, hinsichtlich der Waldorfschulen eine entsprechende Gleichwertigkeitsfeststellung zu fällen, wehrte er sich im Tone der Verzweiflung: »Das sind ja alles Lehrpläne, die das Ministerium erlassen hat. Aber die Waldorfschule beansprucht, ihren Lehrplan unbeeinflusst vom Ministerium selber zu machen!« Die Waldorfschulen nehmen sich also etwas heraus, was ein Kultusministerium unsicher machen muss: sie wollen ihren Lehrplan ganz allein machen und sich dabei nicht reinreden lassen; sie berufen sich

schließlich auch noch auf die Verfassung und auf ihr dort garantiertes Recht auf freie Initiative. Kein Wunder, dass das, was dabei herauskommt, den staatlichen Lehrplänen nicht gleichartig ist, ja dass es denen, die die staatlichen Lehrpläne gemacht haben, auch ganz fremdartig ist, in der Regel sogar ein Ärgernis ist. Es widerspricht den pädagogischen Überzeugungen der Kultusministerien, die ihren pädagogischen Auffassungen in den staatlichen Lehrplänen Gestalt gegeben haben. Von daher wird es verständlich, dass sich diese Behörden den Forderungen der Waldorfschulen, zur Frage der Gleichwertigkeit der Waldorfpädagogik Stellung zu nehmen, immer zu entziehen versuchten, indem sie nichts taten, auf entsprechende Anträge möglichst nicht reagierten, die Sache verschleppten usw. Die Waldorfschulen sehen sich genötigt, die politische Unterstützung der Öffentlichkeit und des Landtags in Anspruch zu nehmen, um die Behörden zu veranlassen, die Entscheidung zu treffen, die ihnen die Verfassung auferlegt, ob das, was die Waldorfschulen tun, dem gleichwertig ist, was an staatlichen Gymnasien geleistet wird.

Ich habe dieses Beispiel gebracht, um zu zeigen, wie schwierig es ist, zwischen einer zentralen für das Ganze verantwortlichen Stelle und der freien Initiative – selbst wenn sie verfassungsrechtlich gesichert und garantiert ist – ein wirklich funktionsfähiges Wechselspiel zustandezubringen. Die Kraft, die die Waldorfschulen in diese systembedingten Auseinandersetzungen um die Berechtigungen für ihre Schüler (Abitur, mittlere Reife, Fachhochschulreife, Hauptschulabschluss usw.) investieren müssen, geht der pädagogischen Arbeit in den Schulen, insbesondere der Fortentwicklung der Waldorfpädagogik, verloren. Das sind ebenso unschätzbare Verluste wie die, die durch die Bildungsumwege entstehen, die viele Waldorfschüler gehen müssen, weil sie als solche im Rahmen des Berechtigungswesens diskriminiert werden. Dass trotzdem bei den Waldorfschulen schon die ersten Klassen überfüllt sind und dass es kaum noch möglich ist, dort Kinder unterzubringen, liegt nur daran, dass diese Schulen sich im Leben bewährt haben, d.h. dass ihre Schüler im Leben erfolgreich gewesen sind, obwohl sie keine Berechtigungen hatten. Die Formen, in denen bisher an den Waldorfschulen Berechtigungen (z. B. das Abitur) erworben werden, sind für Schüler und Lehrer belastende Kompromissformen, die dazu führen, dass bei weitem nicht so viele Schüler, wie es von der Begabung und der Leistung her eigentlich gerechtfertigt wäre, die ihnen zustehenden Berechtigungen erwerben können, sondern immer nur die besseren Schüler. In eindringlicher Weise bestätigt das eine Untersuchung der Wuppertaler Waldorfschule, die der Frage nachgeht, was aus denjenigen Schülern geworden ist, die die Schule ohne Abitur verlassen haben. Die Waldorfschulen waren selbst überrascht, wieviele von diesen Schülern inzwischen an Universitäten studierten oder

ihr Studium schon abgeschlossen hatten. Sie hatten auf dem zweiten Bildungsweg meistens in relativ kurzer Zeit doch noch die Hochschulreife erworben. Schüler, bei denen es die Schule kaum noch für möglich gehalten hatte, hatten offenbar noch derartige Leistungsreserven und so gute allgemeine Voraussetzungen, dass es für sie keine unüberwindliche Schwierigkeit war, doch noch in eine Hochschulausbildung hineinzukommen. Aber das demonstriert nur, wie stark die systembedingte Diskriminierung einer freien Initiative in unserem gegenwärtigen Bildungssystem ist.

Auch durch den Strukturplan des Bildungsrates wird die Situation nicht besser werden. Der Bildungsrat sieht vor, dass die freien Schulen sich an die staatlichen Curricula halten sollen, wenn sie an dem Berechtigungswesen irgendwie teilhaben wollen. Er fügt ganz großzügig hinzu, es könne natürlich jeder jede Pädagogik machen, aber dafür dürften dann keine Berechtigungen verliehen werden. Er tut so, als wüsste er nicht, dass so etwas einfach lebensfremd ist. Als Kompensation für die pädagogische Unfreiheit bietet er den freien Schulen die Beteiligung an der Ausarbeitung der zentralen Curricula, denen auch sie unterworfen sein sollen, an. Er findet dafür die schöne hochgestochene Formulierung, die freien Schulen sollten ihre Freiheit mit der staatlichen Planung dadurch sinnvoll verbinden, dass sie an dieser staatlichen Planung mitwirken. Das sind in meinen Augen Perversionen des Begriffs von Initiative und Teilhabe, wie man sie sich schlimmer kaum noch vorstellen kann. Insbesondere, wenn man ein wenig Ahnung davon hat, wie solche Planungsprozesse verlaufen, weiß man, wie illusionär die Beteiligung von Lehrern, Eltern, Schülern, Privatschulvertretern und wer weiß noch welchen Verbänden an dem Aufstellen von solchen zentralen Plänen ist. Denn Gremien dieser Art – je größer sie werden, umso schwerfälliger sind sie – können die sachliche Arbeit im Grunde schon nicht mehr selbst bewältigen, sondern sind auf eine Geschäftsstelle angewiesen, die Vorschläge unterbreitet und formuliert. Im günstigsten Falle kann ein solches Gremium der Geschäftsstelle noch selbst erarbeitete Richtlinien erteilen. Aber das ist meistens schon nicht mehr möglich, weil ein Gremium, das mehr als 20 bis 30 Personen umfasst, in jedem Falle auch für die Ausarbeitung von Richtlinien auf Vorschläge der Geschäftsstelle angewiesen ist, so dass die tatsächliche Reformarbeit je größer das Gremium wird umso stärker von der Geschäftsstelle des Planungsgremiums abhängig ist. Das gilt umso mehr, je heterogener das Gremium zusammengesetzt ist, d. h. je entschiedener bei der Zusammensetzung des Gremiums der Versuch gemacht wurde, Vertreter der verschiedensten pädagogischen Richtungen in ihm zusammenzufassen. Die Heterogenität der Standpunkte und pädagogischen Ziele kann dann nur durch mühsame Kompromisse, für die die Bildungsplaner das beschönigende Wort »Konsensfindung« geprägt haben, überwun-

den werden. Welcher Art diese Konsensfindung oft ist, dafür ist gerade dieses Wort ein typisches Beispiel: man sucht für eine Sache, die keiner so recht mag, eine schöne Formulierung, um die Gegensätze leichter zu überbrücken. Der in den sachlichen Gegensätzen weniger bewanderte Leser solcher Empfehlungen wird dadurch darüber hinweggetäuscht, dass oft in den wesentlichsten Fragen gar keine Übereinstimmung erzielt wurde und die Planungsempfehlungen in einem erschreckenden Umfange in sich inkonsequent sind. Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates ist dafür ein ganz typisches Beispiel. Konservative und Progressive können sich durch ihn bestätigt fühlen. Das bedeutet für die Praxis, dass aus einem solchen »Plan« bei der politischen Realisierung noch alles gemacht werden kann. Die Politische Wissenschaft bezeichnet ein solches Übertünchen sachlicher Gegensätze durch Formulierungskompromisse als einen »dilatorischen Formelkompromiss«. Ich will damit dem Bildungsrat keinen Vorwurf machen, sondern nur darauf aufmerksam machen, dass ein solches Gremium, in dem die unterschiedlichsten Standpunkte repräsentiert sein sollen, entweder gar nichts oder zu wenig zustandebringt oder genötigt ist, die Unmöglichkeit einer wirklichen Einigung zu vertuschen. Wenn Sie die Fähigkeit haben, hinter euphemistischen Formulierungen den Kern der Probleme zu erkennen, dann können Sie sowohl im Strukturplan selbst als auch in einem Aufsatz von Helmut Becker, einem der engagiertesten Vertreter der Bildungsplanung in Deutschland, Mitglied des Bildungsrates, in der »Neuen Sammlung«, Heft 1/1971, in dem er über die Planungsarbeit des Bildungsrates aus dem Nähkästchen plaudert, alles bestätigt finden.

Die Entschädigung, die der Bildungsrat Schülern, Eltern, Lehrern, Privatschulen usw. für ihre Planunterworfenheit anbietet – die Beteiligung an der Planung – ist also viel eher eine Illusion als die Verwirklichung von Bürgerinitiative und echter Teilhabe im Bildungswesen. Aber das hat der Bildungsrat selber noch nicht gesehen und eingestanden, obwohl manche andere Schwierigkeiten der Planung längst eingestanden worden sind. So stellt auch die Bundesregierung in ihrem Bildungsbericht die Frage – die sie nicht beantworten kann – wie die pädagogische Freiheit des Lehrers mit der zentralen Planung vereinbar sei. Den ganzen Ernst dieser Frage hat sie offenbar nicht erfasst, denn sie ist nicht bereit, die zentrale Curriculum-Planung in Frage zu stellen.

An dieser Stelle möchte ich den bisherigen Gedankengang abbrechen. Wir können dies in der Diskussion noch fortführen. Ich möchte noch einige grundsätzliche Ausführungen machen, die allgemeineren Charakter haben. Initiative wäre im Bildungswesen in viel größerem Umfang möglich als in dem geplanten System, wenn man der einzelnen Schule wirklich Autonomie gewähren würde. Ich meine pädagogische Autonomie, nicht nur Auto-

nomie in den äußeren Angelegenheiten der Schulverwaltung, also in den Fragen der Raum- und Bauplanung usw., sondern gerade auch in den zentralen pädagogischen Fragen. Der Bildungsrat spricht sehr nachdrücklich davon, dass für die künftige Verwaltungsorganisation des Bildungswesens zwei Tendenzen maßgebend sein sollen: einerseits die beschriebene Zentralisierung, andererseits eine stärkere Autonomie der einzelnen Schule. Der Bildungsrat beharrt darauf, dass diese beiden Dinge vereinbar seien. Nachdem aber durch die starke Zentralisierung gerade dasjenige, was der eigentliche Gegenstand der Schule ist, nämlich die Pädagogik, die Bestimmung der Lernziele, der Lehrmethode und der ganzen Organisation des Lernens im weitesten Sinne – nachdem das stark vorgeformt wird durch die Curricula und durchgesetzt wird mit Hilfe des Prüfungs- und Berechtigungswesens, ist es völlig klar, dass sich die Autonomie der einzelnen Schule auf diese Fragen nicht erstrecken kann, sondern dass sie in ihrer Auswirkung abgedrängt wird auf all die Fragen, die um den pädagogischen Kern herumliegen.

Was bedeutet es, wenn die Schule in diesen Dingen Autonomie erhält, wenn sie z. B. über die Zweckmäßigkeit ihrer Bauten entscheiden kann? Was heißt denn zweckmäßig bauen? Im Schulbau heißt das: so bauen, dass die Pädagogik sinnvoll betrieben werden kann. Entsprechendes gilt für die anderen in die Autonomie der Schule fallenden Probleme. Die äußere Ordnung auf dem Schulhof, die Ordnung des Verhältnisses zur Elternschaft usw. – all diese Dinge müssen irgendwie auf das hin geordnet sein, was in der Schule als Pädagogik betrieben werden soll. All diese Dinge zweckmäßig so zu arrangieren, dass die staatlich vorgeschriebene Pädagogik recht erfolgreich ist, das ist der Autonomie der einzelnen Schule künftig überlassen, also einem Prozess der Willensbildung zwischen Lehrerkollegium, Elternschaft und Schülerschaft anvertraut. Wie dieser Prozess im einzelnen organisiert sein soll, dazu hat der Bildungsrat noch nicht viel gesagt. Er hat ein weiteres Gutachten angekündigt. Aber so viel ist schon erkennbar, dass es sich im Grunde um eine Hilfsfunktion gegenüber der zentralen Aufgabe der Schule, Pädagogik zu machen, handelt – dass es sich also im Endeffekt und als Ganzes gesehen dabei um nichts andres handelt, als um die Freiheit zum pflichtgemäßen Gehorsam gegenüber den zentralen Curricula. Für Eltern, Schüler und Lehrer ist der Zwang, die staatlichen Curricula zu erfüllen, unausweichlich, weil die Schüler nur dann eine Chance haben, die Berechtigung zur Weiterbildung in Fachschulen und Universitäten zu erhalten. Wie die Erfahrungen der freien Schulen zeigen, ist dieser Zwang so stark, dass eine Gefährdung der staatlichen Curricula und der zentralen Planungen im eigentlich pädagogischen Bereich durch die Autonomie der einzelnen Schule gar nicht eintreten kann. Man kann also zynisch feststellen,

dass eine so begrenzte Autonomie eine recht harmlose Sache ist: Die zentrale Planung hat das Eigentliche der Schule fest im Griff.

Das gesteht der Bildungsrat in dieser Härte natürlich nicht ein. Aber anders kann man es gar nicht beschreiben. Es ist zu befürchten, dass die geplante Demokratisierung der Schule nur eine geringfügige Erweiterung desjenigen bringen wird, was in den staatlichen Schulen jetzt schon als Teilhabe der Eltern, Schüler und Lehrer an den Entscheidungen der Schule üblich ist. Die Lehrerkollegien, Elternbeiräte, Schülerräte und so weiter werden kaum neue Funktionen erhalten, jedenfalls keine wesentlichen entscheidenden Funktionen. Die vorsorglich installierten Systemzwänge eines noch weiter perfektionierten Berechtigungswesens werden sie sicher am Gängelband führen.

Eine wesentliche Änderung dieser Situation ist nur denkbar, wenn man der einzelnen Schule auch in den pädagogischen Fragen volle Autonomie gewährt und die Systemzwänge des Berechtigungswesens abbaut. Nur dann kann die einzelne Schule im pädagogischen Bereich Initiative entwickeln. Das bedeutet Verzicht auf staatliche Planung der Pädagogik. Allenfalls könnte eine staatliche Kontrolle gewisser Qualitätsstandards aufrechterhalten werden. Es wäre aber falsch, sich dazu so genannter Mindestlehrpläne, Rahmenordnungen oder ähnlicher genereller Standardisierungen, die ein Mindestmaß gewährleisten sollen, zu bedienen. Denn ein wirklicher Mindestlehrplan würde zu wenig vorschreiben, um Gleichwertigkeit aller Schulen zu garantieren. Das Minimum wäre noch nicht gleichwertig. Und würde der Lehrplan über ein echtes Minimum hinaus angereichert, dann würde er schon wieder den pädagogischen Freiheitsraum viel zu stark einschränken. Rein psychologisch ist es ganz verständlich, politisch-psychologisch, dass solche Mindestlehrpläne immer sehr schnell aufgebläht werden und soweit perfektioniert werden, dass sie keinen wirklichen Spielraum mehr lassen.

Diese Probleme gibt es auch im Hochschulbereich, obwohl die Autonomie der Universitäten in den Fragen der wissenschaftlichen Lehre verfassungsrechtlich ebenso gesichert ist wie die Privatschulfreiheit. Der Wissenschaftsrat hat daher vorgeschlagen, die von der Kultusministerkonferenz erlassenen Rahmenprüfungsordnungen aufzuheben bzw. ihnen nur noch einen Empfehlungscharakter zuzumessen und für die Beurteilung der von den einzelnen Hochschulen entwickelten Diplomprüfungsordnungen eine zentrale Stelle zu schaffen, die lediglich zu prüfen hat, ob die von den Hochschulen vorgeschlagenen Diplomprüfungsordnungen einander »äquivalent«, d. h. gleichwertig sind. Diese Stelle dürfte also niemals eine Prüfungsordnung deswegen ablehnen, weil sie von der Rahmenordnung abweicht; sie dürfte sich also nicht auf eine Gleichartigkeitskontrolle beschränken. Damit wäre das Initiativrecht der Basis gesichert, das Recht,

es einmal völlig anders zu machen, als es alle anderen Hochschulen tun. Die zentrale Stelle hätte nur das Recht, festzustellen, ob das Neue dem Bisherigen, schon Bestehenden gleichwertig ist oder nicht. Die Kultusminister haben sich leider auf dieses Modell nicht eingelassen. Man kann nur vermuten, dass ihnen die Gleichwertigkeitsfeststellungen als zu schwierig erschienen sind. Die Rektorenkonferenz konnte den Kultusministern lediglich eine Experimentalklausel in den Rahmenprüfungsordnungen abringen. Das bedeutet, dass nicht einfach jede Hochschule mit neuen Studien- und Prüfungsordnungen experimentieren darf, sondern dass zunächst einmal geprüft wird, ob das Experiment überhaupt zugelassen wird. Damit wird natürlich die Initiative zu Studien- und Prüfungsreformen keineswegs angeregt, sondern sinnlos erschwert. Und für den, der das durchschaut, klingt es wie Hohn und Spott, dass die Kultusminister den Hochschulen Vorwürfe machen, sie brachten die Studienreform nicht in Gang. Vielfach ist sogar schon der Ruf zu hören, der Staat solle den dazu unfähigen Hochschulen die Studienreform künftig nicht mehr überlassen, sondern sie selbst in die Hand nehmen. Leider ist unsere kulturpolitische Öffentlichkeit derart unaufgeklärt, dass sie diese Widersprüche nicht durchschaut.

Würden wir der einzelnen Schule pädagogische Autonomie zusprechen, dann würde eine Fülle von weiteren Problemen auftreten, die ich jetzt nur stichwortartig andeuten kann. – Pädagogische Autonomie einer Schule ist in erster Linie und rein de facto auf Grund des fachlichen Schwergewichtes eine Autonomie des Lehrerkollegiums. Die Lehrerkollegien der Schulen wären in der Lage, eigene Konzeptionen zu entwickeln. Diese Chance kann nur genutzt werden, wenn die Lehrerkollegien sich frei zusammenfinden können und nicht mehr vom Staat beliebig nach irgendwelchen Lehrer-Verteilungsgesichtspunkten zusammengestellt werden. Die freie Kollegiumsbildung ist eine notwendige Basis einer geistigen Kooperation in pädagogischen Fragen. Es geht nicht, dass in einer Schule jeder Lehrer macht, was er für richtig hält. Es muss innerhalb eines Lehrerkollegiums ein Konsens über den einzuhaltenden Lehrplan vorhanden sein. Diesen Konsens zu bilden, ist im geistigen Bereich immer eine schwierige Sache, ein langwieriger Prozess, der auch von einer Fülle menschlicher Voraussetzungen abhängig ist. Das Recht der Lehrerkollegien, sich selbst zu konstituieren, ist daher entscheidend für die Funktionsfähigkeit der pädagogischen Autonomie.

Wäre der Prozess der Bildung pädagogisch homogener Lehrerkollegien erst einmal in Gang gekommen, dann würden sie sofort Schwierigkeiten mit der Elternschaft bekommen. Die staatlichen Schulen versorgen heute in aller Regel einen ganz bestimmten Schulbezirk, d. h. sie haben alle Kinder eines bestimmten Bezirks und damit auch alle Eltern eines bestimmten Bezirks. Wenn eine solche Schule eine relativ progressive Pädagogik

machen wollte, dann müsste sie damit rechnen, dass alle konservativen Eltern dagegen aufstehen würden. Es ist natürlich genauso der umgekehrte Fall denkbar, dass ein Lehrerkollegium sich auf relativ konservative Konzepte einschwört, und dass dann die progressiven Eltern diese Schule stürmen und ihre Mitbestimmungsrechte dazu benutzen, dauernd Unruhe in diese Schule hineinzutragen und die Lehrer zu drangsalieren, sie sollten doch auch einmal in Richtung Gesamtschule wenigstens ein Versüchle machen usw. In solchen Schulen würden sich also stets Minderheiten durch Mehrheiten überfahren fühlen.

Die Eltern könnten natürlich aus dem Schulbezirk auswandern, also in einen Schulbezirk ziehen, dessen Schule ihren pädagogischen Vorstellungen entspricht. In den allermeisten Fällen dürfte es jedoch völlig ausreichen, wenn die Schulen den Monopolcharakter im Schulbezirk dadurch verlieren würden, dass der Schulbezirk aufgehoben und den Eltern die Möglichkeit gegeben wird, sich unter den am Ort vorhandenen Schulen diejenige auszusuchen, die ihren pädagogischen Vorstellungen entspricht. Andere Möglichkeiten sehe ich nicht, um zu einer pädagogischen Befriedung zu kommen. Insbesondere würde jede Form eines rechtlichen Minderheitenschutzes in der Schule den Staat praktisch wieder hinter sich herziehen. Dann müsste der Staat wieder pädagogische Konflikte entscheiden und anordnen, wie es pädagogisch gemacht wird. Er könnte dies nur auf der Basis der pädagogischen Einheitlichkeit aller Schulen erfolgreich versuchen. Pädagogische Sonderwünsche ließen sich nur damit abwehren, dass es eben so und so gemacht werden müsse, damit die Einheitlichkeit gewahrt bliebe. Leider ist das in Deutschland ein Argument, das sich immer wieder gegen alle Sachargumente durchsetzt.

Die Konsequenz der Autonomie und der Aufhebung der Schulbezirke wäre eine Differenzierung der Schulen und die Chance für Lehrer und Eltern, Schulen einer pädagogischen Prägung zu finden, die ihren Vorstellungen relativ am besten entspricht. Damit wäre auch ein Wettbewerb der Schulen untereinander um die Schüler angelegt, ein Wettbewerb, der nur funktionieren könnte, wenn die Lehrerkollegien irgendwie daran interessiert würden, eine gewisse optimale Schülerzahl überhaupt zu erreichen. Das verständliche Interesse der Lehrer, nur wenige Schüler unterrichten zu müssen, müsste durch die Institutionalisierung eines gegenteiligen Interesses überwunden werden, damit sie sich nicht freuen, wenn allzuviele Schüler in die Nachbarschulen gehen. Die Schaffung von Autonomie im Bildungswesen müsste also eine Kette weiterer Veränderungen zur Folge haben. Sie würde zu einem völligen Systemwandel führen. Ich könnte die Funktionsfähigkeit eines solchen Systems im einzelnen schildern. Ich könnte vor allen Dingen diese Kette noch ein ganzes Ende verlängern. Das

möchte ich aber im Moment nicht tun. Es genügt, in aller Krassheit gegenübergestellt zu haben, was es heißt, staatliche oder freie Initiative im Bildungswesen zu haben.

Es ist selbstverständlich möglich, auf dem Wege der Transformation der bestehenden Bildungsorganisation in eine neue, in der die Autonomie der einzelnen Schule das konstituierende Element ist, zunächst nach wenigen Schritten stehenzubleiben. Man könnte den staatlichen Schulen wenigstens etwas mehr Autonomie in pädagogischen Fragen geben. Aber man sollte sich davor hüten, dadurch gesellschaftliche Freiräume zu schaffen, in denen kein Zwang besteht, pädagogisch wirklich etwas zu leisten[1]. Die dringendste Erfolgsvoraussetzung einer Politik, die den einzelnen Schulen pädagogische Autonomie gewährt, ist es, zugleich die notwendige gesellschaftliche Kontrolle darüber zu institutionalisieren, was in diesen Schulen geschieht. Das wirkungsvollste Instrument solcher gesellschaftlicher Kontrolle wäre – um es noch einmal zu sagen – ein echter pädagogischer Wettbewerb der Schulen untereinander um die Schüler. Genauso wie es mehr oder weniger Autonomie der einzelnen Schule geben kann, kann es mehr oder weniger Wettbewerb zwischen den Schulen geben. Voll funktionsfähig können beide nur auf einem langen Weg der Transformation der Organisation des Bildungswesens werden. Insbesondere setzen beide eine völlige Umformung des Berechtigungswesens oder gar die Abschaffung des Berechtigungswesens voraus. Außerdem müssen die einzelnen Schulen auch finanziell autonom werden, d.h. einklagbare Rechtsansprüche gegen den Staat auf Finanzzuweisung nach Maßgabe ihrer Schülerzahl besitzen.

Zum Problem der Teilhabe habe ich bisher schon ausgeführt, wie sie sich der Bildungsrat vorstellt. In einem stärker autonomen Schulwesen gäbe es ganz neue Möglichkeiten des Engagements für Lehrer, Eltern und Schüler. In dem Maße, wie das Lehrerkollegium pädagogisch befreit wird, d. h. die Freiheit zur pädagogischen Initiative hat, in demselben Maße wird das pädagogische Gespräch zwischen Schülern und Lehrern und zwischen Eltern und Lehrern erst wirklich sinnvoll – weil nämlich die Frucht dieses Gespräches wirklich sein kann, dass man etwas ändert, dass man die bisherigen Verhältnisse umgestaltet. Gespräche über die pädagogischen Ziele der Schule sind ja völlig fruchtlos und für Lehrer und Eltern frustrierend, wenn man zwar erkennen darf, dass es so wie bisher nicht bleiben kann, aber im Nachsatz sofort feststellen muss, dass sich die Situation gar nicht ändern lässt, weil sie staatlich vorgeschrieben wird.

[1] Vgl. meine Ausführungen zur notwendigen Interdependenz von »Autonomie und Wettbewerb« der Universitäten in Fragen der Freiheit, Heft 85, Seiten 54 f.

Die Möglichkeit einer viel stärkeren Einbeziehung der Elternschaft in die Schule hinein, eines pädagogischen Gespräches zwischen Eltern und Lehrern diese Möglichkeit ist nur gegeben, wenn die Schule in pädagogischen Fragen wirklich autonom ist. In dem Maße, wie zwischen Schulen Wettbewerb auftritt, würde es für die Lehrerschaft auch eine Notwendigkeit werden, ihre Pädagogik der Elternschaft verständlich zu machen, also die Elternschaft ins pädagogische Gespräch zu ziehen. Die Möglichkeit, die Eltern an den pädagogischen Grundsatzentscheidungen irgendwie zu beteiligen, würde andererseits auch die Elternschaft für diese Fragen engagieren. Die sichtbaren pädagogischen Alternativen an einem Ort in Gestalt verschiedener Schulen würde bei den Eltern ohnehin schon das Interesse für die pädagogischen Grundfragen außerordentlich anregen; es würde die Abstumpfung, die in nun beinahe hundertjahrelanger Staatsschulzeit und Einheitspädagogik eingetreten ist, langsam überwunden werden können. So etwas ist nicht von einem Tag auf den anderen zu erreichen, wird sich aber doch innerhalb weniger Jahre und Jahrzehnte entwickeln. Schon lange ist bekannt, dass eine sinnvolle Schulpädagogik gerade für die Kinder bildungsferner Bevölkerungsschichten eine enge Kooperation mit dem Elternhaus voraussetzt. Die Erkenntnis, dass eine solche Kooperation nur in autonomen Schulen, die für ihre Existenz und für ihre Pädagogik selbst verantwortlich sind und dafür werben müssen, erreichbar ist, muss sich noch durchsetzen. Die Erfahrung der freien Schule besonderer pädagogischer Prägung beweist, dass im pädagogischen Wettbewerb ein Engagement und ein Zusammenschluss der Elternschaft, der Lehrerschaft und der Schülerschaft nach und nach zustandekommen, die sich pädagogisch nur fruchtbar auswirken können[2].

Zum Schluss noch ein Wort zum Entwicklungsstand des bildungspolitischen Bewusstseins unserer Zeit hinsichtlich der hier diskutierten Fragen. Ich habe Ihnen die bestehende, die vom Bildungsrat für die Zukunft geplante und eine ganz andere Ordnung des Bildungswesens in Bruchstücken vorgeführt. Es ist meines Erachtens das Hauptproblem der deutschen Bildungspolitik, dass diese Alternativen im einzelnen leider nicht sozialwissenschaftlich untersucht worden sind[3]. Wir haben noch keine Sozialwissenschaft der Kultur, die in der Lage wäre, ähnlich wie die Wirtschaftswissenschaft oder die Staatswissenschaft, klare Ordnungsalternati-

[2] Vgl. die Interessenanalyse in meinem Tagungsbericht »Mitbestimmung in Bildungsinstitutionen« in Fragen der Freiheit, Heft 85, Seiten 50 ff.

[3] Vgl. meine Begründung der Notwendigkeit einer sozialwissenschaftlichen Klärung der Frage »Zentrale Planung oder Wettbewerb im Bildungswesen?« in Fragen der Freiheit, Heft 84, Seiten 29 ff.

ven aufzuzeigen, die die Grundlage einer Meinungsbildung sein könnten. Da es an wissenschaftlichen Untersuchungen fehlt, leben wir im bildungspolitischen Raum einerseits von Traditionen und andererseits von ziemlich unreflektierten Meinungen darüber, was für die Zukunft getan werden sollte. Es ist erschütternd, im Bildungsbericht der Bundesregierung die Selbstsicherheit festzustellen, mit der dort ausgeschlossen wird, dass freie Initiative in diesem Bereich zu wesentlichen Veränderungen führen könnte, – dass sie überhaupt ein wesentliches Ordnungselement sein könnte. Mit einer unwahrscheinlichen Selbstsicherheit wird behauptet, die zentrale Planung und Verwaltung des Bildungswesens sei die einzige Alternative der Zukunft und in der gegenwärtigen Situation völlig unumgänglich. Das ist umso erschütternder, als im selben Atemzug, in demselben Papier nachdrücklich festgestellt wird, dass alle Grundlagen, die man nach modernem Verständnis für eine rationale Planung in einem so großen gesellschaftlichen Bereich wie dem des Bildungswesens brauchen würde, gänzlich fehlen. Es fehlen nicht nur ausgebildete Bildungsplaner, es fehlen auch die grundsätzlichen Vorstellungen für die Modelle, nach denen das künftige Bildungswesen gestaltet werden könnte; es fehlen die Curricula, es fehlen die simpelsten statistischen Angaben. Alles das gesteht derselbe Bildungsbericht unumwunden ein. Das ist im Grunde eine Bankrotterklärung der Möglichkeit, diesen Bereich in absehbarer Zeit staatlich zu planen.

Trotzdem besteht die Absicht, diesen Versuch zu unternehmen. Ich bin überzeugt, dass wir im Bildungswesen das erleben werden, was die östlichen Staaten mit ihrer Wirtschaftsplanung erleben: Man plant einfach darauf los, denn man ist politisch gezwungen, sehr schnell irgendwelche Ergebnisse vorzulegen. Die Dinge werden übers Knie gebrochen, indem völlig unausgereifte Pläne für verbindlich erklärt und durchgeführt werden. Alles muss sich dann nach diesen mehr als vorläufigen, unvollständigen Plänen richten. Wenn sich dann die Fehler zeigen, wird das mit der noch unterentwickelten Planungsmethodik entschuldigt und versprochen, die Planungsmethode zu verbessern. Jedem neuen Plan folgt in kurzer Zeit der nächste, der natürlich immer noch erhebliche Planungsmängel aufweist. Die Statistik genügt immer noch nicht. Die Computer sind noch nicht richtig programmiert. Man hat noch nicht das ausgebildete Personal, die Spezialisten, die so etwas können. Aber was man hat, das ist heute schon sicher. Man hat heute schon die Ausrede für das Versagen der Bildungsplanung in den nächsten Jahrzehnten. Politisch ist diese fatale Situation leider ohne Konsequenzen. Das deutsche Vertrauen in die Leistungsfähigkeit des Obrigkeitsstaates und seiner Planung ist noch ungebrochen. Unsere Mitbürger haben die Bildungschancen noch nicht entdeckt, die sie sich durch eigene Initiative und unmittelbare Teilhabe erschließen könnten.

Aus der anschließenden Diskussion:

Es wird eine Frage zum Zensuren- und Versetzungssystem gestellt. *Behrens:* Um das noch ein wenig fortzuführen: Das Zensuren- und Versetzungssystem in unseren Schulen ist vom rein rechtlichen Standpunkt her gesehen eine recht merkwürdige Sache. Auch die Berechtigungen wie das Abitur muss man in diesem Zusammenhang sehen. Das Abitur ist ja nur die Versetzung von der Schule an die Universität, gewissermaßen eine große Versetzungsentscheidung. Rechtlich besteht insoweit kein wesentlicher Unterschied. Die Versetzungen sind ein konstitutives Element des ganzen Systems unseres Schulwesens. – Die Verteilung von Sozialchancen auf Grund schulischer Leistungen macht Unmündige, die Schüler in unseren Schulen, für ihr eigenes Verhalten, nämlich ihr Lernverhalten, ihr Leistungsvermögen, in einer Art und Weise verantwortlich, – mit Konsequenzen für das ganze Leben! – die weit über das hinausgeht, was unsere Rechtsordnung sonst Unmündigen an Verantwortung für ihr eigenes Tun auferlegt. Die Rechtsordnung kennt gestaffelte Mündigkeitsstufen verschiedenster Art. Bis zum 7. Lebensjahr ist jeder Mensch völlig geschäftsunfähig, zwischen dem 7. und 21. Jahre ist er beschränkt geschäftsfähig. Mit anderen Altersstufen tritt schrittweise die Religionsmündigkeit ein. Mit 18 Jahren tritt die volle Haftung für Schadenersatz aus unerlaubter Handlung ein. Auch im Strafrecht haben wir differenzierte Stufen; das so genannte Jugendstrafrecht kann noch über das 21. Lebensjahr hinaus angewendet werden. In all diesen Fällen hat sich der Gesetzgeber genau überlegt, von welchem Alter an er dem jungen Menschen welche Verantwortung zumessen kann. Im ganzen Bereich des Schulwesens aber werden wirklich lebensentscheidende Urteile auf Grund des eigenen Verhaltens über den Schüler getroffen. Er wird für seine Leistungen, seine Lernleistungen, in einem Maße verantwortlich gemacht, das weit über das hinausgeht, was einem jungen Menschen an Verantwortung für das eigene Tun zugemutet werden kann. Vor dem 18. Lebensjahr kann der Schüler die lebensentscheidenden Konsequenzen seines eigenen schulischen Verhaltens gar nicht in vollem Maße überschauen, geschweige denn nach seinen Einsichten handeln, d.h. vor dem 18. Lebensjahr ist eigentlich immer eine gewisse Unzurechnungsfähigkeit bzw. stark verminderte Zurechnungsfähigkeit gegeben, so dass es rechtlich gesehen eine Barbarei ist, durch das Versetzungssystem soziale Chancen, Ausbildungs- und Berufschancen von den Leistungen unmündiger Schüler abhängig zu machen. Ich möchte mit diesem rechtlichen Plädoyer aus den Grundlagen unserer Rechtsordnung heraus vor allem jenen progressiven Pädagogen Mut machen, die einen ihrer größten Feinde in der Rechtsordnung sehen. Vom Gesichtspunkt des Mündigwerdens des

Schülers her kann in der Schule überhaupt nur – mit völliger Ausschließlichkeit! – das Prinzip der Förderung gelten; das Prinzip der Auslese muss aus der Schulzeit völlig eliminiert werden.

Ein Teilnehmer weist auf den Widerspruch zwischen dem Berechtigungswesen und dem Vorhaben hin, sich dem einzelnen Schüler in der Gesamtschule individuell zuzuwenden.

Behrens: Dass das Prinzip der Förderung absoluten Vorrang vor dem Prinzip der Auslese erhalten müsste, ist in deutsche Studienratshirne auf absehbare Zeit nicht hineinzubringen. Deswegen wird für die Gesamtschule mit dem Argument geworben, sie sei die beste Leistungsschule aller Zeiten. Die Entwicklung der Gesamtschulen in Schweden und in England hat aber gezeigt, dass der Leistungsdruck unter dem sozialen Druck der Umwelt in den Gesamtschulen nach und nach abgebaut wird. Aber auch in diesen Ländern stand die Leistungsdifferenzierung zunächst im Vordergrund. Bei uns wurde das Schlagwort von der »demokratischen Leistungsschule« geprägt. Damit werden schwerwiegende Konflikte angelegt. Eine Prognose über die zukünftige Entwicklung kann man eigentlich nur insoweit stellen, als man sagen muss, dass sehr viel davon abhängen wird, wie sich, das Bewusstsein über diese Fragen entwickelt. Das kann man im Moment noch nicht abschätzen. Es gibt schon viele Stellen in der Literatur, die die Probleme des Prüfungs- und Berechtigungswesens recht klar durchschauen. Es entspricht auch den sozialen Grundintentionen in unserer Zeit, das Prinzip der Förderung in der Schule stärker zur Geltung zu bringen als das der Auslese. Vorerst kann man aber nur eines mit Sicherheit sagen: Jede wirtschaftliche Rezession wird das Prinzip der Auslese in den Schulen entscheidend stärken. Denn dann wird für den Einzelnen die Qualifizierung durch den Erwerb von Berechtigungen wieder außerordentlich wichtig. Er wird dadurch ein Markenartikel auf dem Arbeitsmarkt. Der Leistungsdruck seitens der Eltern auf die Schüler, der in den letzten Jahren stark zurückgegangen ist, wird dann wieder sehr zunehmen. Das ist das eine. Andererseits ist es fraglich, wie lange die Initiative aus der Schuljugend anhalten wird, die das Berechtigungswesen und den damit verbundenen Druck der Lehrer auf die Schüler angreift. Wenn sich diese Initiative verschärft, kann das vom Bildungsrat geplante System in völliger Funktionsunfähigkeit und totalem Chaos enden, weil die Schülerschaft mit Recht das Gefühl haben wird, hier total manipuliert zu werden. Es wird Unruhen geben in den Schulen, und die konservativen Politiker werden dazu neigen, mit dem Polizeiknüppel dazwischenzuschlagen.

Prof Horst Rumpf: Ich möchte zum Referat von Herrn Behrens etwas anmerken und eine optimistischere Interpretation der Pläne des Bildungsrates geben. Ich bedaure es eigentlich ein bisschen, dass Sie über die Curricula

so wenig gesagt haben. Für meinen Begriff haben Sie etwas zu wenig differenziert zwischen den Lehr- und Lernzielen einerseits und den Wegen, auf denen diese Ziele verwirklicht werden, andererseits. Ich könnte mir folgende Lösung vorstellen, von der ich natürlich nicht weiß, ob sie durchkommt. Wenn die Zielregion von Schule einigermaßen deutlich umrissen wird, wenn also gesagt wird, welche Kompetenz in der englischen Sprache oder in der Mathematik am Ende eines Schuldurchlaufs von den Schülern erreicht sein muss, und wenn vielleicht darüber hinaus verschiedene Zielgruppen als äquivalent nebeneinandergestellt werden, was stünde dann entgegen, die Wege freizugeben, auf denen die Schulen diese Ziele erreichen? Man könnte ihnen einige Hilfen geben und Vorschläge machen. Aber die bisherige bürokratische Schule, die alles bis in Detail regelt: die Stundenzahl, die Größe der Klassen, die Disziplinarmaßnahmen und Kontrollmaßnahmen, die Anzahl der Klassenarbeiten – diese einigermaßen idiotische bürokratische Fernsteuerung der didaktischen Feinstruktur des Schulalltags wäre überflüssig. Das ist die Hoffnung verschiedener progressiver Bildungsplaner, die nicht alles ersticken wollen. Wenn wir endlich wissen, was wir genau wollen – und bisher wissen wir noch nicht genau, was wir wollen – dann können wir den Schulen sagen: Wie Ihr das erreicht, das ist Eure Sache, da könnt und müsst Ihr Einfälle haben. Ob Ihr die Schüler nach Hause schickt oder sonst etwas macht, ist völlig egal, wenn Ihr nur meint und es auch zeigen könnt, dass Ihr mehr beitragt zum Lernziel dann soll es gut sein. Also eine nicht technokratische Präzisierung der Zielregion und eine Freigabe des Weges. Das scheint mir eine Chance zu sein, für die zu kämpfen sich vielleicht lohnt. – Ob nicht in den Vorschlägen des Bildungsrates, wenn man sie präzis kennt, diese Unterscheidung drinnen ist und damit die Wege und die Initiative, wie die Ziele erreicht werden können, freigegeben werden soll, das ist meine Frage an Herrn Behrens!

Behrens: Die Schwierigkeiten sind ganz verschiedene. Zunächst einmal würde eine solche Konzeption, wie Sie sie vorgetragen haben, voraussetzen, dass alle Berechtigungsprüfungen rein punktuelle Prüfungen am Ende der Schulzeit sind. Aber diese punktuellen Prüfungen sind ja auch eines der Hauptangriffziele, weil deren Zufälligkeitscharakter allzu offensichtlich ist. In den modernen Curriculum-Vorstellungen und in den Empfehlungen des Bildungsrates zu den Sekundarschulabschlüssen ist deshalb vorgesehen, diese punktuellen Prüfungen aufzulösen und während der Schulzeit zu bestimmten Terminen ganz bestimmte Dinge abzuprüfen. Bei diesen Zwischenprüfungen soll der Schüler Punkte erwerben, die dann für das Schlusszeugnis aufaddiert werden. Das setzt aber lauter Zwischenziele voraus, so dass nicht nur das Gesamtziel sondern auch die Zwischenziele exakt defi-

niert werden müssen, und das bedeutet, dass der Weg zum Gesamtziel praktisch im einzelnen vorgeschrieben wird.

Eine weitere Schwierigkeit ist die, dass es wohl nach wie vor unbestritten ist, dass sich nicht alle Lernziele genau präzisieren lassen. Nehmen wir das Beispiel der Fremdsprachen. Der Schwierigkeitsgrad von Diktaten ist nicht leicht zu definieren. Noch schwieriger wird es mit Nacherzählungen, um von den Problemen der Beurteilung der Aussprache eines Schülers oder gar seiner Fähigkeit, selbstständige Sätze zu bilden und sich in der fremden Sprache auszudrücken, ganz zu schweigen. Es ist außerordentlich schwer, solche Lernziele so präzise zu beschreiben, dass man einem vernünftigen Anspruch auf Gleichbehandlung aller Schüler gerecht werden und darauf Lebensentscheidungen stützen kann, die auch wirklich nachprüfbar sind. Exaktheit der Lernziele ist die Grundlage der Vorhersehbarkeit der Prüfungsanforderungen und der Nachprüfbarkeit von Prüfungsergebnissen. Dass im mündlichen Abitur heute noch Sprachkenntnisse in 10 Minuten abgeprüft werden, steht in gar keiner Relation zu der Bedeutung, die die darauf gestützte Entscheidung für den Lebensweg des Schülers haben kann. Sicher gäbe es heute Sprachanalysemethoden, mit denen die Aussprache, der Wortschatz usw. mit wissenschaftlicher Gründlichkeit fixiert werden könnten. Aber es ist jedem deutlich, dass ein solcher Aufwand nicht bei jedem Schüler getrieben werden kann. Man kann nicht über die Leistung jedes Schülers in jedem Fach eine ganze Doktorarbeit machen. Deshalb bin ich durchaus skeptisch gegenüber dem Modell, die Lernziele zentral zu fixieren und die Wege dahin freizulassen.

Im übrigen habe ich Zweifel an der Richtigkeit der Fixierung von Lernzielen überhaupt. Denn die Anforderungen im Leben, denen die Schüler später unterworfen werden, sind doch außerordentlich vielfältig, und ich vermag nicht einzusehen, weshalb man das, was in der Schule gelernt wird, in irgendeiner Weise standardisieren soll. Das Wesentliche ist doch nur, dass jeder eine gute Schulausbildung erhält, und sei sie von der aller anderen völlig verschieden. Es wird schon jeder im weiteren Leben einen Platz finden, wo er das, was er gelernt hat, in irgendeiner Weise verwerten kann. Ich sehe keinerlei Notwendigkeit zu irgendwelchen Standardisierungen im geistigen Bereich. Es wäre nicht der geringste Schaden, wenn es beliebig viele, ganz verschiedenartige aber einigermaßen gleichwertige Lernziele geben würde.

Dr. Hermann Hummel: Ich möchte Herrn Dr. Rumpf dafür danken, dass er nicht hoch über das Detail hinweggeredet hat, wie das leider heute oft vorkommt – auch Eckhard Behrens hat es jetzt zum Schluss gemacht. Aber er muss sich entgegenhalten lassen, dass Prof. Rumpf seinerseits z. B. für den Englischunterricht mehrere Varianten ausdrücklich angeboten hat. So ist es auch an den schwedischen Gesamtschulen. Dort gibt es Variationen inner-

halb der einzelnen Fächer. Die Äußerungen von Herrn Behrens sind richtig, wenn man die Arbeit des Seminares sozusagen als Epigone, als Nachkomme des deutschen Idealismus auffasst ... Wenn man nicht so weit gehen will und der Auffassung ist, dass ein großer Teil der Menschen in Deutschland als Eltern und Schüler der Meinung sind, dass Lehren und Lernen doch ein tägliches Ringen ist und dass dabei Leistungen auch von sich selber und von den Schülern abgerungen werden müssen, dann sieht man doch, dass an den Hochschulen und davon ausgehend über die Lehrer und die Studenten an die Schüler genau die gegenläufige Tendenz vorhanden ist: nicht mehr lernen! Gemeinschaftsleistungen werden propagiert. Nichts ist von dieser gegenläufigen Tendenz erwähnt worden. An den aufgestuften Fachhochschulen wird keinerlei punktuelle Abschlussprüfung mehr stattfinden, und man muss annehmen, dass in zehn Jahren die heutigen Studenten als Lehrer in den Schulen nicht auf eine Abschaffung des Berechtigungswesens hinarbeiten, sondern auf seine Neutralisierung. Kollegen von mir an der Fachhochschule geben kein »ausreichend« mehr, oder sie fordern die Studenten auf, die Arbeit noch einmal zu machen. Sie nivellieren bereits die Noten. Diese Tendenz muss man sehen. Kann man dann noch die seit nunmehr als zehn Jahren, seit Bestehen des Seminars, gepflegte Idee des Wettbewerbs, des Konkurrenzmodells – kann man das dann idealiter aufrechterhalten (angesichts der konservativ-beharrenden Beamtenschaft)?

Behrens: Dazu muss man schon etwas sagen! Der Standpunkt, dass nur durch das Berechtigungswesen die Leistungen in der Schule aufrechterhalten werden könnten, ist grenzenlos überholt. Man muss doch sehen, dass dieses ganze Berechtigungswesen künftig einfach nicht mehr funktionieren wird. Gott sei Dank! Es wird unter dem Druck der Straße zusammenbrechen. Die Pädagogen werden sich etwas Neues einfallen lassen müssen, um die Schüler bei der Stange zu halten. Das ist das Wesentliche, worauf es ankommt. Es ist einfach nicht möglich, die bisherigen Formen aufrechtzuerhalten. Es nützt nichts, von der großen Zahl derjenigen Lehrer zu sprechen, die das nicht können und alles gegenteilige Bemühen als Idealismus aus dem 19. Jahrhundert abzuqualifizieren. Ich kann das nur als Realitätsferne bezeichnen, als wirkliche Realitätsferne von den heutigen Problemen! Ich kenne diese Argumente, die einem auf Schritt und Tritt aus dem konservativen Bereich entgegenkommen, in dem man sich wirklich nichts anderes vorstellen kann, als dass durch den Druck von staatlichen Stellen in der Schule Leistungen erzwungen werden.

Das, was von den Fachhochschulen geschildert worden ist, dass nämlich tatsächlich von der Praktizierung des Berechtigungswesens mehr und mehr Abstand genommen wird – das ist die Situation. Und in diese Situation wird das Schulwesen in den nächsten Jahren hineinkommen. Das Problem ist,

dass das Berechtigungswesen trotzdem formell aufrechterhalten wird, dass nichts Neues an dessen Stelle tritt. Auf diese Weise kommt man tatsächlich in die Leistungslosigkeit hinein, in das einfache Gehenlassen. Das, was heute fällig ist, ist, dass neue Formen geschaffen werden, durch die das Bildungswesen wieder zu Leistungen angeregt wird. Mit der alten Methode des Drucks von oben ist das nicht mehr zu machen! Das ist ganz eindeutig und wird sich in den nächsten zehn bis fünfzehn Jahren mit aller Härte erweisen. Wir werden in ein Chaos hineinkommen, und wir werden nicht nur aus den Hochschulen sondern auch aus den Schulen die Polizei nicht mehr herauskriegen, solange wir konservative Bildungspolitiker behalten, die nicht in der Lage sind zu sehen, dass das Steuer wirklich herumgerissen werden muss und die alten Begriffe von Leistungsschule nicht mehr zu Leistungen in der Schule führen, sondern zu einem völligen Versagen und gegenseitigen Paralysieren der beteiligten Gruppen. Wir müssen Lehrer und Schüler völlig anders motivieren, als das in der Vergangenheit geschehen ist. Wir müssen das ganze Berechtigungswesen samt Zensuren- und Versetzungssystem erst einmal aus der Schule heraushaben. Wir bringen damit die meisten Lehrer in eine völlige Hilflosigkeit, weil sie sich bisher darauf gestützt haben, um die Schüler zu Leistungen zu bringen. Die Wenigen, die es auch auf andere Weise verstehen, bei den Schülern Interesse zu erregen und sie zum Lernen anzuregen, diese Wenigen werden natürlich Vorbild sein können. Aber ich weiß auch, dass sich von den 90 % der Lehrer, die sich bisher auf das Zensuren- und Versetzungssystem gestützt haben, um Leistungsdruck zu erzeugen, die Hälfte bestimmt nicht wird umstellen können auf eine andere Pädagogik. Auch das ist wahr. Aber die sozialen Verhältnisse und Entwicklungen unserer Zeit, insbesondere in der Jugend, werden das Berechtigungswesen vom Tisch wischen, und das Problem unserer Bildungspolitik ist nur, ob man rechtzeitig erkennt, wie die Alternativen auszusehen haben und realisiert werden können oder ob wir in ein Chaos hineinschlittern!