

„Wer den Knoten
nicht kennt, kann ihn
auch nicht lösen!“

Ist Auslese sozial unverträglich?

Erich E. Geissler

Ungelöste Probleme zeitigen nicht selten Wirkungen, die sich in der Weise einer Exponentialfunktion verstärken; was heißt, sie vermehren sich in immer kürzerer Zeit in einem immer stärker ansteigenden Maß. Besonders anschaulich ist dies an den rasant anschwellenden Verbreitungsgeschwindigkeiten von Epidemien zu studieren.

Einiges spricht dafür, dass es sich bei der gegenwärtigen Bildungskrise um einen ähnlichen Vorgang handelt, denn was sich zunächst eher in der Form einiger individueller Fälle äußerte, erschüttert mittlerweile das gesamte Schulsystem. Wobei – durchaus den bei Epidemien zu beobachtenden Vorgängen entsprechend – die allenthalben bemerkbare Hilflosigkeit der bildungspolitischen Mandatsträger genau das demonstriert, was Aristoteles in seiner Metaphysik (3,1) deutlich gemacht hat: dass den Knoten nur lösen kann, wer ihn kennt. Systeme können nicht funktionieren, wenn falsche Annahmen in sie einfließen.

In der Physik zeigen sich Missverhältnisse zwischen Theorie und Wirkung gewöhnlich rasch: Falsch konstruierte Motoren bleiben alsbald wieder stehen oder springen erst gar nicht an. In politischen Verhältnissen dagegen zeigen sich die Folgen von Dysfunktionalität in aller Regel nicht so schnell, denn faktische Missverhältnisse lassen sich, aus politischer Opportunität propagandistisch verkleidet, als angebliche Notwendigkeit darstellen, und Menschen werden gezwungen, längere Zeit unter belastenden Miss-

verhältnissen zu existieren, ehe der sich ansammelnde Leidensdruck öffentlich zur Kenntnis genommen wird.

Gefährliche Einseitigkeiten

Es scheint, als erlangten gerade in der Pädagogik wechselseitig miteinander verschränkte Gegensätze besondere Bedeutung, wenn wir nur an die Verhältnisse von Führen und Wachsenlassen, von Fördern und Auslesen, von Kindgemäßheit auf der einen Seite und Kulturgemäßheit auf der anderen denken. In den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts erlangten solche Themen unter dem Titel „Pädagogische Antinomien“ besondere Aufmerksamkeit. Nachhaltig wurde damals demonstriert, dass die Erziehungswirklichkeit immer dann und dort Gefährdungen ausgesetzt wird, wenn bildungspolitische Maximen und daran angeschlossenes pädagogisches Handeln sich in kurzsichtigen Einseitigkeiten bewegen. Eine einseitige Betonung des Wachsenlassens sei genauso falsch wie eine strikte Bevorzugung des Führens. Gleiches galt – und gilt immer noch – für die spannungsreichen Verhältnisse von Subjekt und Objekt, von Mensch und Sache, schließlich für die fundamentale alle Politik und damit auch Bildungspolitik umfassende Antinomie von Gleichheit und Freiheit.

Auf das Thema aufmerksam wurden Denker des frühen 20. Jahrhunderts durch den Umstand, dass sie Antinomien als ubiquitäre Phänomene menschlicher Existenz erkannten. Es war vor al-

lem der zuerst an der Universität in Leipzig und danach in Bonn wirkende Theodor Litt, bis heute einer der bedeutendsten deutschen Universitätspädagogen, der sich solcher komplizierter Wechselseitigkeiten annahm und sie, von pädagogischen Fragestellungen ausgehend, bis in für Staat, Gesellschaft und Politik fundamentale Fragestellungen hinein verfolgte. Zu den Themen Individuum und Gemeinschaft, Erkenntnis und Leben, Mensch und Welt, Denken und Sein hat er je umfangreiche Abhandlungen vorgelegt. Am bekanntesten dürfte seine Schrift von 1927 *Führen oder Wachsenlassen* sein, der er den Untertitel „Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems“ gegeben hat und in der er eindringlich warnt: Beanspruche ein isoliertes Prinzip allein, „den ganzen Sinn der Erziehung auszusprechen“, so werde die Erziehung dadurch „aus dem gegensatzreichen Gefüge herausgerissen“.

Gegensätze besonderer Art

Soll das Besondere von Antinomien verständig werden, muss man sich allerdings etwas näher auf Litts Denken einlassen. Ihr Verständnis wird erschwert, weil es einige ähnliche Begrifflichkeiten gibt, von denen aber, Litt folgend, Antinomie sorgfältig differenzierend abgehoben werden muss. Als Erstes der Begriff *Antithese*. Hier geht es um eine Diskussionsfigur: Einem ersten Satz, der These, wird ein Widerspruch, die Antithese, entgegengesetzt. Der Antinomie, obwohl auch mit Gegensatz übersetzbar, kommt aber eine weitaus höhere Bedeutung zu, denn hier handelt es sich nicht nur um argumentative, sondern um der Realität zugehörige Entgegensetzungen.

Allerdings nicht um solche wie bei den ebenfalls realitätsverhafteten *Antagonismen*. Auch hier handelt es sich um Entgegensetzungen. Aber Antagonismen sind widerstreitende Positionen unglei-

chen Rechtes: Adel und Leibeigene, Ausbeuter und Ausgebeutete, verschwenderischer Reichtum hier und bittere Armut dort, Macht und Ohnmacht. Überall klaffen bei Antagonismen Realität und Recht weit auseinander.

Antinomien dagegen sind Entgegensetzungen gleichen Rechtes. Deshalb dürfen sie sich nicht wechselseitig aufheben. Das fängt bereits in simpel erscheinenden Bereichen an, denn schwer, hoch, krumm verlören jede Präzision, wenn es nicht die entgegengesetzten Verhältnisse von leicht, tief, gerade gäbe. Die jeweils beiden Seiten bestimmen sich in ihrem wechselseitigen Verhältnis.

Theodor Litt hat sich zudem stets sehr darum bemüht, deutlich zu machen, dass er die Wechselseitigkeit der Antinomien nicht mit *Dialektik* im Fichteschen und Hegelschen Sinn verwechselt sehen möchte, deren Dialektik ja – bei allen vorausgehenden Widrigkeiten – auf Versöhnung in einer Synthesis hinausläuft. Vor solcher Hoffnung hat Litt stets gewarnt. Sosehr die beiden Seiten einer Antinomie auch wechselseitig miteinander verschränkt sind, ihre Entgegensetzung bleibt unauflösbar. Keine der beiden Seiten könne, ja noch weitaus schärfer: keine der beiden Seiten dürfe in die andere überführt werden. Weder darf das Individuelle in der Gesellschaft politisch „aufgehoben“ werden, noch darf sich das Individuum auf Kosten der Gemeinschaft emanzipieren wollen. In beiden Fällen rächte sich die Wirklichkeit, und die nachfolgenden Generationen hätten die Zeche zu zahlen.

Individuum und Personalität

Noch zwei weitere Spezifikationen der Littschen Erziehungsphilosophie müssen erwähnt werden: Staat, Gesellschaft und Mensch waren die wichtigsten Themen in Litts Denken. Die Pädagogik erhielt aber für ihn der besonderen Bedeutung der Bildungsfrage wegen einen besonderen

Rang, denn Staat und Gesellschaft können nur dann und in dem Maße dem Menschen gerecht werden, in dem dieser durch Bildung in Stand gesetzt worden ist, jene beiden beständig unter seiner Kontrolle zu halten.

Damit wird ersichtlich, dass es für Litt im Verhältnis des Individuums zur im Staat geordneten Gesellschaft – unbeschadet der schon genannten Antinomie von Individuum und Gemeinschaft – eine grundsätzliche Präferenz der individuellen Person gibt. Der als Individuum existierende Mensch erhält für Litt insofern eine herausgehobene Bedeutung, als er Ausgang, Mittelpunkt und Ziel von allem ist, auch vom Staat, auch von der Gesellschaft und erst recht von der Wirtschaft, denn in allen diesen Bereichen dürfe die Zuordnung des einzelnen Menschen nicht zur Unterordnung, zur Indienstnahme, zur Funktionalisierung verkehrt werden. Grund genug, weshalb es dringend nötig wäre, Theodor Litts Bildungsphilosophie heutzutage wieder zur Geltung zu bringen.

Historismus und Soziologie

Solche Positionen gingen in dem Maße verloren, in dem spekulationskritischer Reduktionismus alles als Metaphysik verurteilte, was nicht empirische Nachweisbarkeit demonstrieren könne. Was zur Folge hatte, dass die selbst aus antinomischen Positionen – Individualität und Sozialisation – erwachsene Soziologie sich rasch der Position bemächtigte, die zuvor die Anthropologie innehatte. Reduktionismus bedeutete fortan, dass man bislang anthropologisch formulierte Gegensätze nunmehr auf angebliche gesellschaftliche Widersprüche zurückführte, wie sich das insbesondere in den Meinungen der so genannten Frankfurter Schule beobachten ließ, wonach es gesellschaftliche Antagonismen seien, die Individuen belasteten, wie es die von Erich Fromm ständig benutzte Metapher von

der „kranken Gesellschaft“ deutlich erkennen lässt.

An dieser Uminterpretation zu Antagonismen orientiert, entwickelte sich nunmehr die Hoffnung, alle seinerzeit dauernd beredeten so genannten „gesellschaftlichen Widersprüche“ ließen sich beheben, falls es nur gelänge, ihrer Ursachen habhaft zu werden. Dafür boten den Frankfurtern die Marxsche Entfremdungs- und die Freudsche Verdrängungstheorie die theoretische Voraussetzung. Nötig sei danach, dass alle Widersprüche produzierenden Machtverhältnisse mittels politisch voranzutreibender „herrschaftsfreier Diskurse“ (Jürgen Habermas) eliminiert würden.

Egalität als bildungspolitisch bevorzugtes Fundamentum

Dies schien politisch so einleuchtend, dass ein Nebeneffekt zunächst verborgen blieb, denn an dieser Stelle der Problem Diskussion wurde das Verhältnis von Gleichheit und Freiheit durch das Postulat verschoben, Gesellschaft ließe sich nur dann als eine freie bestimmen, wenn sie eine herrschaftsfreie Gesellschaft von Gleichen sei. Nunmehr erhielt das Gebot der Gleichheit Priorität.

Unbeachtet blieb, dass mit diesen Verschiebungen im Verhältnis von Gleichheit und Freiheit auch die zweite fundamentale Antinomie von Individuum und Gesellschaft einseitig uminterpretiert wurde. Dies geschah mittels der an die Stelle der bislang dominanten Anthropologie aufgerückten Soziologie, durch die Sozialisation zum entscheidenden Entwicklungsfaktor erhoben wurde, wonach jedwede menschliche Eigenart nunmehr als gesellschaftlich vermittelt anzusehen sei.

Dies galt dann insbesondere auch für die sich in aller Bildung auswirkenden Bedingungen der Begabung und der Intelligenz. Sind auch diese sozialisationsabhängig, muss die Folgerung heißen,

dass, soll es zu gleichen Bildungschancen kommen, gleiche organisatorische Voraussetzungen unerlässlich sind.

Horizontalität versus Vertikalität

Folgerichtig mussten in den Schulformdebatten Einheitskonzepte in den Vordergrund rücken. Auslese erschien jetzt als Teil einer rückwärts gewandten Bildungskonzeption, denn wird Begabung als sozial vermittelt angesehen, erhalten unterschiedliche Bildungsangebote den Charakter von Privilegierung. Schulpolitisch wurde an der Annahme „Gleiche Bildung bei gleicher Sozialisation“ auch dann noch festgehalten, als wissenschaftlich gestützte Erfahrungen längst dagegen sprachen, etwa durch das Verbot von Aufnahmeprüfungen für weiterführende Schulen. Stets waren den dabei Wortführenden Differenzierungen ein Dorn im Auge, etwas, was es eigentlich nicht geben dürfte.

So erklärt es sich, dass auch jetzt noch im Zusammenhang mit den Diskussionen um die PISA-Studie die Meinung zu hören war, über mögliche schulische Folgen unterschiedlicher Intelligenzquotienten zu spekulieren sei „eigentlich unanständig“; Auslese müsse als sozial unverträglich betrachtet werden.

Gesellschaftliche Realität versus bildungspolitische Orientierung

Das stand und steht allerdings deutlich gegen einen faktischen Widerspruch, denn unser gesamtes soziales System ist auf Auslese aufgebaut und ausgerichtet. Denn was stellte wohl eine Fußballmannschaft dar, wenn für sie das Prinzip einer unmittelbar naiv verstandenen Chancengleichheit gelten würde, was ein Orchester, ein Krankenhaus, ein Firmenmanagement? Jeder Bürger orientiert sich an Kriterien, welcher Zahnarzt gut, welcher besser ist, welche Autowerkstatt verlässlich arbeitet, welche Produkte empfehlenswert sind.

Auch würde es jeder Bürger als unerträgliche Einschränkung seiner Freiheit betrachten, wenn ihm die freie Wahl zwischen ihm zusagenden und ihm unangenehmen Dienstleistern verwehrt würde, wie dies eine Zeit lang in der sozialisierten Krankenversorgung Großbritanniens und insbesondere der sozialistischen Staaten der Fall gewesen ist und wie es bei uns immer noch in den Köpfen einiger der für diesen Bereich zurzeit zuständigen Politiker spukt. Nur bei dem Bevölkerungsteil, der sich nicht wehren kann, bei unseren Kindern, wird auf Gleichheit hin sozialisiert.

Was man noch verstehen könnte, wenn als Resultat wirklich gleiche Bildung auf einem höheren Niveau zu Stande käme. Aber die Ergebnisse weisen in dieselbe Richtung, die bislang jede gesellschaftspolitische Sozialisierung gezeitigt hat, die einer doppelten Frustration: In unseren Schulen sind eine individualitätsfeindliche Überforderung auf der einen und eine genauso individualitätswidrige Vernachlässigung intellektueller Potenzen auf der anderen Seite zu beobachten. Wovon Theodor Litt in den zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts eindringlich gewarnt hat, ist eingetroffen: Beansprucht ein aus einer wechselseitigen Verschränkung herausgelöstes Prinzip allein, „den ganzen Sinn der Erziehung auszusprechen“, so werden dadurch Erziehung und Bildung aus ihrem „gegensatzreichen Gefüge herausgerissen“ und kommen zu Schaden. Wir erleben es heutzutage handgreiflich.

Einstellungen und Bildsamkeit

Die Annahme „Gleiche Sozialisationsbedingungen ergeben gleiche Bildung“ ist deshalb falsch, weil dabei die auf der Innenseite des Subjekts entstehenden jeweils unterschiedlichen Erfahrungen und die sich daraus entwickelnden Einstellungen unberücksichtigt bleiben.

Werfen wir einen Ball gegen eine Wand, dann springt er dem Gesetz „Auf-

prallwinkel gleich Abprallwinkel“ folgend zurück. Wird dieser Vorgang wiederholt, so kommt, gleiche Bedingungen vorausgesetzt, der abprallende Ball immer wieder im gleichen Bogen zurück. Bereits bei Tieren sind im Zeitfortgang rasch Veränderungen durch Lernen erkennbar. Beim Menschen verstärkt sich dies: Die in wiederkehrenden Situationen gewonnenen Erfahrungen haben einen spezifisch prospektiven Charakter.

Das bedeutet etwas sehr Wichtiges: Erfahrungen sagen nicht nur, wie etwas gewesen ist. An ihnen bilden sich alsbald Erwartungen aus, von denen her Zukünftiges antizipiert und das heißt bewertet wird, noch ehe es begonnen hat.

Nehmen wir als Beispiel die Verhaltensweise eines Optimisten oder eines Pessimisten, wobei uns jetzt nicht interessieren soll, dass der eine alles rosig, der andere dagegen alles düster sieht. Wichtig ist, dass beide den Ausgang eines zukünftigen Geschehens voraussagen wollen, noch ehe sie überhaupt wissen können, was sich in Wirklichkeit ereignen wird. Sie tun dies, weil sich infolge bestimmter Erfahrungen – retrospektiv: „So war es!“ – generalisierende Erwartungen – prospektiv: „So wird es sein!“ – ausgebildet haben.

Solche Einstellungen sind aus wiederholten Einzelerfahrungen resultierende Verhaltensmuster, die allerdings meist nicht ins Bewusstsein des Betreffenden vorgedrungen und dort kritischer Überlegung zugänglich geworden sind, sondern ein mehr unterbewusst gebliebenes Resümee bilden, weshalb wir sie auch als „Vorurteile“ titulieren.

Es gilt als gesichert, dass solche „Urerfahrungen“ während der primären und sekundären Sozialisationsprozesse für die spätere Weltoffenheit eines Menschen, für seine Reaktionsschnelligkeit, für seine Einstellungen anderen Menschen gegenüber und seine Wertungen (Weltanschauungen), ganz besonders

aber auch sein Selbstbild entscheidend sind. Gleichermäßen gesichert gilt, dass für positive Einstellungen bestätigende, annehmende Zuneigung unersetzbar ist, weil ganz offensichtlich kein Mensch unter dem dauernden Druck, sei es wirklicher, sei es auch nur vermeintlicher Missachtung und permanenter Erfolglosigkeit leben kann, jeder vielmehr ein Stück „heile Welt“ braucht, in der er Achtung und Anerkennung findet.

Findet er dies nicht, reagiert er feindlich, aggressiv oder resignativ, wobei Aggressivität von der Einstellung regiert wird: „Die anderen sind meine Feinde! Ich muss mir mein Recht, das mir vorenthalten wird, selbst holen!“ Resignation stellt sich ein, wenn sich auch dieser Versuch der Selbsthilfe auf Dauer als sinnlos erweist. Der Resignative „geht aus dem Feld“, von der Einstellung regiert: „Auch sich wehren macht keinen Sinn!“ Hier beginnt dann in aller Regel eine Flucht in eine Traumwelt, die für das Ersatz bieten soll, was die Wirklichkeit vorenthält. Der Tagträumer, das krankhaft stille Kind, sie suchen in Tag- und Wachträumen Ersatz für fehlenden Erfolg und ausgebliebene Anerkennung. Auch die viel beredete Schulmüdigkeit hat darin ihre Wurzeln. Hier entstehen soziale Konflikte weitaus größeren Ausmaßes als durch unterschiedliche Besitzstände bedingte Spannungen.

Aber der Teufelskreis ist auch da noch an kein Ende gekommen. Besonders schlimme Konflikte entstehen, wenn Kinder, Jugendliche, Schüler – auch zum Ersatz im Tagtraum nicht mehr fähig – in Regression, das bedeutet Rückfall auf bereits überwundene Entwicklungsstufen, geraten. Dazu gehört der Rückfall in eine Art von Stupidität (Reduktion des Wahrnehmungs-, Erfahrungs- und Denkhorizonts, durch die man sich vor der „Erkenntnis“ seiner Situation „bewahren“ möchte). Man kann hier zwischen der in Gefangen- und Flüchtlingslagern be-

obachteten Apathie als Ausdruck des Sichschickens in ein Unabwendbares und der bei Schülern häufig genug bemerkbaren Gleichgültigkeit und Unansprechbarkeit sehr wohl eine Entsprechung herstellen. Sie sind einmal unter der Bezeichnung *Pseudodebilität* beschrieben worden, was heißt, dass sie nicht anlagemäßig vorhanden worden, sondern unter sozialen, insbesondere schulischen Bedingungen zu Stande gekommen sind.

Beide als Ersatzfunktion auftretenden Verhaltensformen, Aggressivität wie Resignation, können nicht helfen, weil ihnen das tragische Moment anhaftet, dass sie den unter ihren Zwängen Handelnden noch weiter in das Unheil hineinführen, gegen das er sich mit ihrer Hilfe abschirmen möchte. Der Teufelskreis, der sich auftut, verhärtet und verschärft die Lage, aus der sich der Betroffene, subjektiv betrachtet, durch sein Verhalten eigentlich befreien möchte.

Erfolg versus Misserfolg

Was allgemein gilt, zeigt sich natürlich auch in der Schule, und hier beginnt dann unser besonderes Problem. Jede Lernergruppe weist ein Leistungsgefälle auf, das den Abstand zwischen den lernschnellen (das heißt rasch assoziierenden, rasch apperzipierenden, mit plastischem Gedächtnis und einem umfangreicheren Vorwissen ausgestatteten) Schülern und den langsameren anzeigt, deren Gedächtnis weniger schnell arbeitet und denen ein umfangmäßig geringeres Assoziationsreservoir zur Verfügung steht.

Bei leistungsheterogenen Gruppen ist dieses Leistungsgefälle steiler, bei leistungshomogenen Differenzierungen flacher. Grundsätzlich besteht es aber überall, wo im sozialen Verband gelernt wird. Einige Schüler sind immer schneller mit Problemlösungen bei der Hand. Jeder Schüler hat auf einem Punkt dieses Leistungsgefälles seinen Platz. Das muss keineswegs in jedem Fach und bei jedem

Lehrer der gleiche sein. Immerhin haben einige Schüler eindeutige Spitzenpositionen, andere dagegen sind eindeutig im unteren Teil des Leistungsgefälles angesiedelt. Entsprechend werden sich bei den einen Erfolge, bei den anderen dagegen Misserfolge häufen. Auf damit zusammenhängende Konsequenzen müssen wir unser Augenmerk richten. Dazu die folgende Analyse.

Die jeweiligen subjektiven Lernbedingungen zu einer gegebenen Zeit sind keine ein für alle Mal fixierten Größen, sondern von vorausgegangenen Erfahrungen abhängig, wie sie weiter oben beschrieben worden sind. Mit solchen Lernerfahrungen sind nicht in erster Linie Lernergebnisse gemeint (das, was inhaltlich in den Fächern gelernt worden ist), sondern vor allem die im Lernverlauf gemachten begleitenden Erfahrungen, wie angenehm oder unangenehm, interessant oder nicht, ermutigend oder entmutigend, stimulierend oder abstoßend sich Unterricht den Schülern in je individueller Weise präsentiert hat. Mehrmaliger Misserfolg wirkt sicherlich entmutigend, Erfolge haben dagegen bestätigende und das heißt verstärkend stimulierende Wirkung.

Daraus folgt als unumgehbare schulpolitische Konsequenz: Wichtige Bedingungen von Schulerfolg sind von schulorganisatorischen Voraussetzungen abhängig. Konkret heißt das: Mit welchem Leistungsgefälle hat es der Lehrer zu tun? Wird ihm die Möglichkeit belassen, jeden Schüler, wie es gerne anschaulich deklamiert wird, „dort abzuholen, wo er sich individuell befindet“? Gelingt ihm das, kann er ziemlich sicher sein, dass das von ihm vertretene Fach interessierte Zuwendung finden wird. Fehlt es aber am Interesse, ist das häufig ein Anzeichen dafür, dass der Lehrer selbst überfordert ist, weil er nicht die gesamte Spannbreite eines Leistungsgefälles abdecken kann. Dann gerät mit Sicherheit ein Teil der Schüler

unter permanente Überforderung, weil ihnen nicht das für sie individuell nötige Zeitmaß für eigenständige Problemlösungen zur Verfügung gestellt werden kann.

Schnellere Lerner sind aber keineswegs besser dran, es sei denn, ihr Lehrer würde höchst einseitig „auf den Spitzen seiner Klasse herumreiten“. Für sie ist der Unterricht nicht selten von Langeweile besetzt. Sie müssen erleben, was Vorträge und Predigten für Erwachsene unerträglich machen kann, wenn der Zuhörer beim ersten Halbsatz das Problem bereits kapiert hat, dennoch die folgenden lang gezogenen Tiraden ertragen muss. Wir nennen Langeweile ja nicht umsonst „tödlich“ und sollten uns folglich in diesem Zusammenhang an das Drama vieler Hochbegabter in unserem Schulsystem erinnern, die, statt die auch für sie nötige individuelle Förderung zu finden, häufig als „ewige Störenfriede“ gebrandmarkt gleichfalls Misserfolg erleben, weil ihr Wissen keine Annahme erfährt und deshalb schließlich auch sie häufig resignieren. Durchaus vergleichbare negative Schulschicksale folglich an den beiden Enden des Leistungsgefälles, was der lange Zeit gängigen Meinung widerspricht: Wir müssten uns vornehmlich um die leistungsschwächeren Schüler kümmern. Die anderen kämen schon allein zurecht! Die Schulwirklichkeit sieht anders aus: In beiden Fällen schlagen Erfahrung und Erwartung in handlungsleitende Einstellungen um, die beide Male negativ ausfallen.

Erfolgsmotivierte und Misserfolgsmotivierte bewegen sich demnach auf der generellen Lebenseinstellung eines Optimisten hier, eines Pessimisten dort. Deren bedeutende Konsequenz liegt – nochmals etwas anders formuliert – in dem, was man *self-fulfilling prophecy* genannt hat: Aktivitätsgrad und Handlungsart eines Optimisten führen mit großer Wahrscheinlichkeit durch einen inneren Kreislauf der Selbstverstärkung zum Erfolg,

die des Pessimisten dagegen zu gehäufem Misserfolg. Beide sehen dann ihre Erwartung bestätigt, ohne zu wissen, dass es die Eigenart ihrer Einstellung gewesen ist, die den tatsächlichen Ausgang entscheidend mitbestimmt hat.

Diese Überlegungen führen zu außerordentlich wichtigen allgemeinpädagogische Ergebnissen: Insbesondere die Situation der so genannten „schlechten Schüler“ ist nicht nur dadurch bestimmt, dass diese hinter gegebenen Erwartungen zurückbleiben, hinzu kommt, dass sich ihre eigene Einstellung zur Schulleistung unter der Rückwirkung der vorausgegangenen Erlebnisse im Negativen festhakt. Um aus der Lage herauszukommen, in der sie sich befinden, wären zusätzliche Kräfte erforderlich. Die Rückwirkungen ihrer Schulsituationen führen indes zu einer Schmälerung nicht nur der Anstrengungsbereitschaft, sondern nach und nach auch noch der Anstrengungsfähigkeit. Nicht nur ihre Bildungswilligkeit, sondern auch ihre Bildsamkeit nimmt Schaden.

Mut und Bewältigung

Dem Misserfolg und seinen Auswirkungen genau entgegengesetzt ist, was in pädagogischen Abhandlungen „Ermutigung“ genannt wird. „Mut ist jene Haltung, die es möglich macht, einem Konfliktfall nicht auszuweichen, sondern den Schwierigkeiten und Belastungen aktiv zu begegnen. Nicht Flucht also, sondern Bereitschaft zur Annahme, nicht Vermeidung, sondern Bewältigung. Beziehen wir dies auf schulische Situationen, so entspräche dies einer Einstellung des Schülers, sich einer Leistungsanforderung mit ihren sicherlich auch belastenden Rückwirkungen mittels der eigenen Fähigkeit zur Ausdauer zu stellen und auch bei gelegentlichen Misserfolgen nicht zu resignieren.

Wie Misserfolge negativ prospektive Wirkungen haben, so haben die Ermuti-

gung und sich anschließende Erfolge positive. Das mag zunächst mehr für den einzelnen Fall einer konkret vorliegenden Anforderung hier und jetzt gelten, wird sich aber – Kontinuität vorausgesetzt – mehr und mehr auf eine allgemeine Beständigkeit als Arbeitshaltung richten und kann schließlich eine schulische Leistung transzendierende Richtung auf einen allgemeinen Lebensmut haben, der sich nicht in einem Ausweichen vor den vielfältigen Belastungen des Lebens, sondern in der Grundhaltung eines gelösten (heiteren, humorvollen, nicht überzogenen) Optimismus mit einer ihm zugehörenden Ausdauer zeigt. Diesen fundamentalen Aspekt einer Erziehung zur Selbstständigkeit sucht man in gegenwärtigen Auslassungen über eine so genannte neue Lernkultur vergeblich.

Nicht vergessen werden darf freilich: Ermutigung in der Form eines verbalen Zuspruchs muss wirkungslos bleiben, wenn die Schüler in den täglichen Unterrichtssituationen ständig andersartigen Erfahrungen unterliegen. Appelle an die Lehrer, in letzter Zeit häufig genug zu hören, lassen die schulpolitische Realität außer Acht. Sie allein können die Folgen der schulorganisatorischen Verhältnissen nicht überspielen.

Erfahrungen in anderen Ländern

In den schulpolitischen Debatten wird häufig auf die Erfahrungen anderer Länder mit Einheitsschulsystemen verwiesen. Zweierlei muss dazu erwähnt werden. Einerseits: Beachtet werden muss, was jeweils unter Integration verstanden wird. Ich habe in den USA in integrierten Systemen Unterricht erlebt, in dem der Lehrer während der gesamten Schulstunde kein lautes Wort gesprochen hat. Die Schüler arbeiteten selbstständig (nach der Methode des so genannten Dalton-Plans) anhand eines von ihnen selbst nach Schwierigkeitsgraden ausgewähl-

ten Lehrmaterials und wendeten sich von sich aus an den Lehrer, wenn sie Hilfe wünschten. In Flächenstaaten mit verhältnismäßig weit verzweigten und wenig differenzierten Schulsystemen sind in aller Regel vergleichsweise ähnliche Unterrichtsformen mit einem verhältnismäßig hohen Anteil an Individualarbeit zu finden. Unter solchen Bedingungen tritt das Leistungsgefälle nicht als ein Störfaktor auf. Bleiben solche wichtigen Unterschiede bei internationalen Ländervergleichen unberücksichtigt, verleitet das zu falschen Schlüssen.

Andererseits: In unserem System bieten Realschul-, noch mehr Gymnasialklassen in den ersten Jahrgängen das Bild undifferenzierter Jahrgangsklassen. Unser angeblich differenziertes System kann die Differenzierung kaum nutzen, weil die Schulen keinen direkten auslesenden Einfluss auf die Übergänge ausüben können. Eine gewisse Homogenisierung wird erst durch Abgänge in den folgenden Schuljahren erreicht. Abgänge bedeuten aber Misserfolge, und zwar in aller Regel höchst gravierende. Statt – was pädagogisch dringend geboten wäre – aufsteigend zu fördern, wird absteigend an Misserfolgen orientiert gesiebt. Eine denkbar falsche Form an Auslese, und was häufig genug an erschreckender Mentalität bei betroffenen Schülern zu Tage tritt, ist seine Folge – ein Nebeneffekt des Systems.

Das Fazit ist unausweichlich: In unserem Schulsystem wird, durch schulpolitische Vorgaben bedingt, viel weniger Intellektualität geweckt und gefördert, als möglich wäre. Dagegen entstehen entgegengesetzt reichlich viel Lernunwilligkeit und Kulturdistanz, Apathie statt Eifer, Abwendung statt Interesse. Daran wird sich nichts ändern, solange individualitätsgemäße Differenzierung weiterhin desavouiert und verhindert wird.