

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule zwischen dem Anspruch des Grundgesetzes und der Wirklichkeit

Eine entwicklungsgeschichtliche Betrachtung mit Hinweisen zur Auftragsbewältigung

Inhalt

1. Der Anspruch.....	1
2. Warum die Wirklichkeit hinter dem Anspruch zurückbleibt	9
3. Was wissen wir über die Wirklichkeit in den Schulen?	11
4. Ursachen und Auswege	16
5. Ein günstiges Mittel zu optimaler Auftragserfüllung.....	19

1. Der Anspruch

Mit der Erklärung vom 25.5.1973 hat die Kultusministerkonferenz (KMK) eine bundeseinheitliche Rechtsgrundlage für die Organisation des Schulwesens und für die Unterrichtsgestaltung verabschiedet. Damit sollten die Schulorganisation sowie die rechtliche Stellung der Schüler den Anforderungen des Grundgesetzes angepasst werden. Diese Anpassung erwies sich als erforderlich, da das Schulwesen maßgeblich durch Organisationsformen *aus vordemokratischer Zeit* geprägt war, u.a. auch noch aus der Zeit der Könige von Preußen. Entsprechend den Erfordernissen des demokratischen Subsidiaritätsprinzips sollte zugunsten der optimalen Persönlichkeitsentwicklung (Artikel 2 GG) mit dieser Erklärung die Autonomie der demokratischen Selbstorganisation jeder einzelnen Schule unterstützt werden. Damit sollte eine möglichst weitgehende Unabhängigkeit der pädagogischen Arbeit der Schüler, Lehrer und Eltern von der traditionellen obrigkeitlich-administrativen Schulverwaltungsbürokratie herbeigeführt werden: Die Schulaufsichtsbehörden sollten nicht in erster Linie die schulische Arbeit definieren, reglementieren, kontrollieren und sanktionieren, sondern diese unterstützen und fördern, wo die beteiligten Schüler, Lehrer und Eltern dies für erforderlich erachten.

Diese Erklärung wollte bzw. sollte kleinkarierte Auffassungen von der Länderhoheit im deutschen Bildungswesen mit organisatorisch-juristischen Mitteln aufheben. Die immer wieder vorgetragene Behauptung, dass die sog. Bundesländerhoheit im Bildungswesen wichtigen erforderlichen Reformen entgegenstehe und die Vereinheitlichung der Bildung und Ausbildung in Deutschland behindere, beruht nicht auf *verfassungsrechtlichen* Grundlagen.

In einem quasi revolutionären Akt erfolgte mit dieser Erklärung über die Kultusminister als Vertreter der Bundesländer *zugleich* eine offizielle und bundesweit verbindliche pädagogisch-juristische *Operationalisierung* dessen, was angesichts der Gültigkeit des Grundgesetzes unter *Demokratie*, demokratiegemäßer politischer Bildung und demokratisch-partnerschaftlicher Kommunikation und Kooperation unter den Bürgern der Bundesrepublik Deutschland zu verstehen ist. Diese Operationalisierung geschah aus pädagogischer bzw. erziehungswissenschaftlicher Sicht zur bewussten Korrektur von Missverständnissen und Fehlinterpretationen, die unter gewählten Volksvertretern sowie Rechtsphilosophen und Richtern, etwa am Bundesverfassungsgericht, allzu verbreitet waren. Die KMK trug damit der Tatsache Rechnung, dass ein dringender Klärungsbedarf bestand angesichts einer bundesweit

mangelhaften Vermittlung grundgesetzgemäßer juristischer und politischer Bildung¹: Es konnte nicht mit Selbstverständlichkeit davon ausgegangen werden, dass deutsche Juristen und Volksvertreter (Abgeordnete) die Bedeutung der Grundrechte und des Grundgesetzes hinreichend verstanden hatten und dass sie wirklich wussten, zu was sie sich mit der Leistung ihres Amtseides, *gewissenhaft dem Allgemeinwohl zu dienen*, verpflichteten. Deshalb definierte die KMK mit dieser Erklärung in rechtlich verbindlicher Form die Verfassungsordnung, die jeder Schul- und Unterrichtsorganisation zugrunde zu legen ist bzw. deren Gesellschaftsvertrag.

Eine *Operationalisierung* ist eine naturwissenschaftliche Definition. Sie erfolgt in Form einer verfahrenstechnischen Konkretisierung, so wie sie z. B. bei der Festlegung von Lernzielen und Lehrplänen sowie beim Programmieren in der Informatik üblich ist. Um Verfassungsrecht und Verfassungsordnungen zu verstehen, sollte man aus eigener Erfahrung wissen, wie Verfassungsordnungen bzw. Gesellschaftsverträge erstellt werden. Sie sind System-Konstruktionen aus einzelnen Bausteinen (Artikeln, Paragraphen und Beziehungen zwischen diesen), die in ihrer Zusammenstellung ein Ganzes ergeben, aufgrund dessen sich erst die Bedeutung jeder Einzelheit zeigt.

Die Kultusministerkonferenz hatte am 25.5.1973 die Erklärung „Zur Stellung des Schülers in der Schule“ als verbindliche rechtliche Regelung beschlossen. Doch, wer die heutige Schulwirklichkeit betrachtet, gewinnt den Eindruck, dass diese Erklärung ziemlich folgenlos geblieben ist. Denn, wenn sie, so wie sie beabsichtigt gewesen war, überall in die Wirklichkeit umgesetzt worden wäre, sähe es heutzutage in unseren Schulen erheblich besser aus. Dann gäbe es dort zufriedenerer Schüler, Eltern und Lehrer, eine hervorragende politische und juristische Bildung sowie deutlich weniger Überforderung, Mobbing, Schulangst und Leistungsdruck. Vermutlich würde dann kaum ein Schüler der Schule fern bleiben oder mit dem Unterrichtsablauf und den Lerninhalten nachhaltig unzufrieden sein. Denn diese Erklärung sieht unter Absatz IV ausdrücklich vor, dass bei der Gestaltung von Unterricht und Erziehung die Interessen und Rechte der einzelnen Schüler respektiert werden und den Schülern ermöglicht wird, unmittelbar persönlich oder durch gewählte Vertreter am Leben und der Arbeit der Schule mitzuwirken. „*Es gehört zu den Aufgaben der Schule, die Schüler mit diesen Rechten so vertraut zu machen, dass sie diese auch wahrnehmen können.*“

Und: „*Die für den Erfolg eines jeden Unterrichts erforderliche aktive Beteiligung des Schülers am Unterrichtsgeschehen setzt seine weitgehende Information über die Unterrichtsplanung voraus, z.B. auch über Einzelheiten wie Auswahl, Stufung und Gruppierung des Lernstoffs. Diese Information muss altersgemäß sein und die Interessen der Schüler sowie pädagogische Erwägungen ausreichend berücksichtigen. Dem Schüler sollen die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für sonstige Beurteilungen sowie auf Anfrage einzelne Beurteilungen erläutert werden. Dieser Grundsatz gilt auch für Prüfungsleistungen.*“

Der Schüler soll seiner persönlichen Reife, seinem Kenntnisstand und seinen Interessen entsprechend Gelegenheit erhalten, sich im Rahmen der Unterrichtsplanung an der Auswahl des Lehrstoffes, an der Bildung von Schwerpunkten und an der Festlegung der Reihenfolge durch Aussprachen, Anregungen und Vorschläge zu beteiligen. Diese Mitwirkung des Schülers an der Gestaltung des Unterrichts soll auch bestimmte Methodenfragen

¹ Thomas Kahl: Politik-Management gemäß dem Grundgesetz gelingt mit Leichtigkeit. www.imge.info/extdownloads/PolitikManagementGemaessDemGrundgesetz.pdf

einschließlich der Erprobung neuer Unterrichtsformen umfassen.

Falls Vorschläge keine Berücksichtigung finden können, sollen die Gründe dafür mit den Schülern besprochen werden.

Soweit das Jahrgangsklassensystem zu Gunsten eines Systems thematisch bestimmter Kurse aufgegeben wird, erhalten die Schüler im Rahmen der organisatorischen Möglichkeiten die Gelegenheit, Kurse zu wählen und dadurch mittelbar zu bestimmen, von welchem Lehrer sie unterrichtet werden. Außerdem können die Schüler beratende Lehrer (Tutoren) wählen, sofern solche Lehrer vorgesehen sind. Darüber hinaus ist die Wahl der Lehrer durch die Schüler oder ihre Eltern schon aus organisatorischen Gründen nicht möglich. Unabhängig von seinem Alter hat jeder Schüler, der sich in seinen Rechten beeinträchtigt sieht, das Recht zur Beschwerde. Die Schule muss sicherstellen, dass der Schüler Gelegenheit erhält, seine Beschwerden vorzutragen, und dass bei begründeten Beschwerden für Abhilfe gesorgt wird. Die Rechte der Eltern bleiben unberührt.“

Zum Schulverhältnis und der Gesetzmäßigkeit der Verwaltung ist unter Abs. II zu lesen:

„Das rechtliche Verhältnis des Schülers zur Schule wird bisher überwiegend unter dem Rechtsbegriff des besonderen Gewaltverhältnisses erfasst, der im obrigkeitlich verfassten Staat entstanden ist. Für den Schüler wurde die Schule danach als weitgehend rechtsfreier Raum angesehen.

Eine solche Auffassung vom Inhalt des besonderen Gewaltverhältnisses hat im demokratischen und sozialen Rechtsstaat keinen Raum mehr; sie wurde durch das Grundgesetz verändert. Es ist selbstverständlich, dass sich der Schüler im Verhältnis zur Schule in einem Rechtsverhältnis befindet. Das Recht, schulische Entscheidungen behördlich und gerichtlich überprüfen zu lassen, ist gewährleistet.“²

Hier wird ausdrücklich betont, dass diese Erklärung der Kultusministerkonferenz in Übereinstimmung mit dem Grundgesetz formuliert worden ist. Die Mitwirkung von Schülern am Geschehen ihrer Schule ist notwendiger Bestandteil der politischen Bildung. Ihr liegen pädagogische Zielvorstellungen sowie in den einzelnen Bundesländern landesverfassungs- und schulrechtliche Formulierungen zugrunde. Diese Erklärung beruhte maßgeblich auf den rechtswissenschaftlichen Arbeiten von Wolfgang Perschel³ zum „besonderen Gewaltverhältnis in der Schule“. Sie war im Einklang mit dem naturrechtlichen Menschenrechtsverständnis der Vereinten Nationen erfolgt.

Angesichts der Erfahrungen, die während der Weimarer Republik in Deutschland mit *Demokratie* gemacht worden sind, hatte der Reformpädagoge Wolfgang Scheibe die Notwendigkeit einer politischen Bildung im Sinne von *Demokratie-Erziehung* betont.⁴ Seine Position geriet ab Mitte der 60er Jahre im Zuge der Schüler- und Studentenrevolte in die Kritik. Denn die von ihm dargestellte Form der *Demokratie-Erziehung* sah mehr nach „Sandkasten“-Demokratie aus als nach dem, was in einem modernen demokratischen Staatswesen an politischer Bildung notwendig ist, um Schülern in der Schule eine ernst zu

² Zum gesamten Text der Erklärung: www.imge.info/extdownloads/824stellungschueler.pdf

³ Wolfgang Perschel: Die Meinungsfreiheit des Schülers, Berlin/Neuwied: Luchterhand 1962

Wolfgang Perschel: Die Rechtslage der Schülermitverwaltung, Berlin/Neuwied: Luchterhand 1966

Wolfgang Perschel: Verfassungsrechtliche Strukturprinzipien der Bundesrepublik Deutschland (= Das Recht in der politischen Bildung 2), Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung 1973

⁴ Wolfgang Scheibe: Schülermitverantwortung. Ihr pädagogischer Sinn und ihre Verwirklichung. 1962

nehmende Einübung in die Mitwirkung an den wesentlichen Entscheidungen eines *demokratischen Gemeinwesens* zu vermitteln. Diese Kritik ausgelöst hatte vor allem der Pädagogik-Professor Carl-Ludwig Furck mit seinen „Thesen zur Schülervvertretung“.⁵

Mit einem *demokratischen Gemeinwesen* ist eine Form des kollegialen (d. h. *gleichberechtigten* oder *egalitären*) Zusammenlebens- und -arbeitens gemeint, der auf allen denkbaren organisatorischen Ebenen immer wieder die gleiche Grundstruktur zugrunde liegt – angefangen von der „Keimzelle“ des gesellschaftlichen Zusammenlebens, der Familie bzw. einer kleinen Arbeitsgruppe, über Lebens-, Arbeits- oder Wohn-(Haus-)Gemeinschaften, Orts- oder Stadtgemeinden, Länder oder Staaten bis hin zu Länder- oder Staatsgemeinschaften jeglicher Größe – der Größe einer Insel oder eines Kontinents oder auch der Größe der gesamten Erde, was dann einem Bund aller Länder und Staaten entspricht. Diese Idee liegt u.a. dem Völkerbund und den Organisationen der Vereinten Nationen zugrunde.

Diesem Demokratie-Konzept entsprechend definiert das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland dieses Land ausdrücklich als *föderativen* (und nicht als *zentralisierten*!) Staat in Analogie zu den Vereinigten Staaten von Amerika (USA) bzw. der nach Kantonen organisierten Schweiz (vgl. Friedrich Schiller: „Wilhelm Tell“ von 1803/04), die ihre Verfassung unter Zugrundelegung der Menschenrechte als *Gesellschaftsvertrag* im Sinne von J.J. Rousseau zur Zeit der Französischen Revolution und der damaligen Aufklärung verabschiedet hatten. Die gleiche demokratische Vertrags-Grundstruktur liegt gemäß dem Grundgesetz prinzipiell auch der staatlichen Gesetzgebung, allen staatlichen Organen sowie allen gesellschaftlichen Verbänden und Wirtschaftsunternehmen zugrunde bzw. kann, wo das noch nicht er Fall ist, im Zuge von Maßnahmen der *Demokratisierung* auf diese übertragen werden.

Da nicht generell davon ausgegangen werden konnte und kann, dass eine angemessene demokratische und politische Bildung bereits in der *Familie* stattfindet, wurde in der o.g. Erklärung der Kultusministerkonferenz ausdrücklich und ganz offiziell das schulische Bildungswesen als Ort „der Schule der Nation“ verstanden. Damit wurde Abstand genommen von dem „besonderen Gewaltverhältnis“, das vorherrschend gewesen war, so lange das Militär bzw. die Wehrmacht noch als Ort „der Schule der Nation“ gegolten hatten. Dieses Gewaltverhältnis galt bzw. gilt außerhalb des Militärs auch in allen anderen *obrigkeitlich verfassten* Einrichtungen, so etwa dem traditionellen Rechtswesen und dem Strafvollzug. Dass das Militär einmal als Ort „der Schule der Nation“ angesehen worden war, hat u.a. historische Ursachen: Bei der Einführung der Schulpflicht in Deutschland gab es zu wenig ausgebildete Lehrer, so dass in Friedenszeiten immer wieder Soldaten ohne angemessene Umschulungsmaßnahmen als Lehrer in die Schulen abgeordnet wurden, um den Schülern Lesen, Schreiben und Rechnen beizubringen. Das geschah dann vorwiegend in dem beim Militär üblichen *autoritären Führungsstil*, wobei Vorgesetzte Befehle erteilten und blinder Gehorsam von der „Gefolgschaft“ erwartet wurde.

Eine Schülerin namens Karin Storch erregte 1967 mit ihrer Abiturrede zum Thema: „Erziehung zum Ungehorsam als Aufgabe einer demokratischen Schule“ bundesweites Aufsehen. Mit diesem Titel richtete sie sich provozierend gegen die damals vorherrschende schulische Erziehung zu blindem Gehorsam. Diesem stellte sie einen „Ungehorsam“ gegenüber, der in einer modernen Demokratie von allen Bürgern, also auch Schülern, ihren

⁵ Vgl. Torsten Gass-Bolm: Das Gymnasium 1945 - 1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland 2005.

„Vorgesetzten“ gegenüber, gezeigt werden solle. Diese Rede war damals vom Kölner Referat für politische Bildung bewusst publiziert worden.⁶

Dazu lässt sich - nicht nur aus heutiger Sicht - fragen, inwiefern der Begriff „Ungehorsam“ wirklich *zutreffend* das bezeichnet, um was es geht. Denn dieser Begriff kennzeichnet eher ein pubertäres Reaktionsmuster, das aus entwicklungspsychologischer Sicht eine Vorstufe dessen ist, um was es in einer Demokratie geht.

Vom Bildungsanspruch aus gesehen geht es in einer Demokratie weder um *Gehorsam* noch um *Ungehorsam*, sondern um etwas Anderes, Reiferes – nämlich um ein auf eigener Meinungsbildung und Urteilsfähigkeit beruhendes, von Verantwortungsbewusstsein geprägtes, selbst- und eigenständiges Denken und Handeln der Bürger, also auch der Schüler, gemäß den gegebenen gesellschaftlichen Umgangsregeln („Gesetzen“) in weitgehender Unabhängigkeit von dem, was „Vorgesetzte“, also z. B. Lehrer, Abgeordnete, Politiker etc. sagen und meinen. Aus der Aussage, dass in einer Demokratie die Macht vom Volke ausgehe, folgt zwangsläufig, dass die Abgeordneten und Politiker dem Wohl des Volkes bzw. dem *Allgemeinwohl* zu *dienen* haben: Die lateinische Bezeichnung „Minister“ bedeutet, in die deutsche Sprache übersetzt, „Diener“.

Dem entsprechend haben Lehrer die Aufgabe, dem bestmöglichen Lernen der Schüler zu dienen, und das geht, entsprechend der Erklärung der Kultusministerkonferenz, nur dann, wenn die Schüler nicht blind alles tun, was ihre Lehrer von ihnen erwarten, sondern an der Gestaltung des schulischen und unterrichtlichen Geschehens aktiv aufgrund ihrer eigenen Überlegungen und Bedürfnisse mitwirken. Sie sollen ihren Lehrern nicht alle Entscheidungen überlassen, sondern selbständig mitdenken, sich am Planen und Organisieren allen Geschehens bewusst beteiligen. Hier wird davon ausgegangen, dass Lehrer und Schüler *kooperativ-partnerschaftlich* miteinander umgehen und arbeiten, nicht gegeneinander.

Als Orientierungshilfe für einen derartigen Umgang hatte der Jurist und Pädagogik-Professor Theodor Wilhelm bereits 1951 das Buch „Wendepunkt der politischen Erziehung: Partnerschaft als pädagogische Aufgabe“ geschrieben; er hatte es unter dem Pseudonym „Friedrich Oetinger“ veröffentlicht. „Wendepunkt“ bedeutete hier: so sollte politische Erziehung und Bildung im Geiste des Grundgesetzes seit seinem Inkrafttreten erfolgen.

Der Geist der Partnerschaft und der Demokratieerziehung, wie er seitens der Kultusministerkonferenz 1973 rechtlich verbindlich formuliert worden ist, prägt selbstverständlich auch die Schulgesetzgebung in den einzelnen Bundesländern. So besagt zum Beispiel das Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen⁷:

„§ 1 Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung

(1) Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Dieses Recht wird nach Maßgabe dieses Gesetzes gewährleistet.

(2) Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen.

⁶Karin Storch: Erziehung zum Ungehorsam als Aufgabe einer demokratischen Schule. Stadt Köln 1967 www.imge.info/extdownloads/8.AbiturredeVonKarinStorchErziehungZumUngehorsamAlsAufgabeEinerDemokratischenSchule.pdf

⁷Schulgesetz NRW – SchulG vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052).

www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf

§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule

- (1) Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen auf der Grundlage des Grundgesetzes und der Landesverfassung. Sie verwirklicht die in Artikel 7 der Landesverfassung bestimmten allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele.
- (2) Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und zur Friedensgesinnung.
- (3) Die Schule achtet das Erziehungsrecht der Eltern. Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen.
- (4) Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. Schülerinnen und Schüler werden in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (Koedukation).
- (5) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen
 1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,
 2. für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen,
 3. die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten,
 4. in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln,
 5. Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen.
 6. die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten,
 7. die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten,
 8. Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben,
 9. mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen.
- (6) Die Schule wahrt Offenheit und Toleranz gegenüber den unterschiedlichen religiösen, weltanschaulichen und politischen Überzeugungen und Wertvorstellungen. Sie achtet den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. Sie vermeidet alles, was die Empfindungen anders Denkender verletzen könnte. Schülerinnen und Schüler dürfen nicht einseitig beeinflusst werden.
- (7) Die Schule ermöglicht und respektiert im Rahmen der freiheitlich demokratischen Grundordnung unterschiedliche Auffassungen. Schulleiterinnen und Schulleiter und Lehrerinnen und Lehrer nehmen ihre Aufgaben unparteilich wahr.
- (8) Der Unterricht soll die Lernfreude der Schülerinnen und Schüler erhalten und weiter fördern. Er soll die Schülerinnen und Schüler anregen und befähigen, Strategien und Methoden für ein lebenslanges nachhaltiges Lernen zu entwickeln. Drohendem Leistungsversagen und anderen Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern begegnet die Schule unter frühzeitiger Einbeziehung der Eltern mit vorbeugenden Maßnahmen.
- (9) Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsverzögerungen oder Behinderungen werden besonders gefördert, um ihnen durch individuelle Hilfen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.
- (10) Die Schule fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, durch Angebote zum Erwerb der deutschen Sprache. Dabei achtet und fördert sie die ethnische, kulturelle und sprachliche Identität (Muttersprache) dieser Schülerinnen und Schüler. Sie sollen gemeinsam mit allen anderen Schülerinnen und Schülern unterrichtet und zu den gleichen Abschlüssen geführt werden.
- (11) Besonders begabte Schülerinnen und Schüler werden durch Beratung und ergänzende Bildungsangebote in ihrer Entwicklung gefördert.

§ 3 Schulische Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Qualitätsentwicklung und -sicherung

- (1) Die Schule gestaltet den Unterricht, die Erziehung und das Schulleben im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften in eigener Verantwortung. Sie verwaltet und organisiert ihre inneren Angelegenheiten

selbstständig. Die Schulaufsichtsbehörden sind verpflichtet, die Schulen in ihrer Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu beraten und zu unterstützen.

(2) Die Schule legt auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags die besonderen Ziele, Schwerpunkte und Organisationsformen ihrer pädagogischen Arbeit in einem Schulprogramm fest und schreibt es regelmäßig fort. Auf der Grundlage des Schulprogramms überprüft die Schule in regelmäßigen Abständen den Erfolg ihrer Arbeit, plant, falls erforderlich, konkrete Verbesserungsmaßnahmen und führt diese nach einer festgelegten Reihenfolge durch.

(3) Schulen und Schulaufsicht sind zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erstrecken sich auf die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule.

(4) Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich nach Maßgabe entsprechender Vorgaben der Schulaufsicht an Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu beteiligen. Dies gilt insbesondere für die Beteiligung an Vergleichsuntersuchungen, die von der Schulaufsicht oder in deren Auftrag von Dritten durchgeführt werden.“

Diese Regelungen beruhen maßgeblich auf der Konstitution der Menschen (*Conditio humana*⁸) als Angehörige der biologischen Spezies *Homo sapiens*. Diese unterscheiden sich als Säugetiere von anderen Tiergattungen in besonderer Weise im Hinblick auf ihre Fähigkeiten, Stärken und Schwächen. Einbezogen wurden dabei auch zuverlässig gesicherte Befunde naturwissenschaftlicher Forschung zu den Lebensbedingungen von Menschen und zu ihren Bewältigungsstrategien von Herausforderungen unter kulturvergleichenden sowie kulturübergreifenden (universellen) Gesichtspunkten.

Da Menschenkinder nach ihrer Geburt nicht so schnell wie andere Tierjunge selbständig überlebensfähig sind, benötigen sie eine behutsame Herausführung (Eduktion = Begleitung) aus ihrer existentiellen Abhängigkeit von Pflege- und Unterstützungsmaßnahmen durch erwachsene Menschen. Natürlicherweise zuständig dafür sind in erster Linie ihre biologischen Eltern, weitere Familienangehörige (Geschwister, Großeltern, Verwandte etc.) und sonstige hilfreiche Bezugspersonen, etwa professionelles Personal in Bildungseinrichtungen.

Erforderlich ist eine konsequente Förderung aller Heranwachsenden zu *vernünftig-selbstgesteuerter* Lebensgestaltung. Dazu stehen seit Jahrzehnten bestens bewährte Methoden zur Verfügung, etwa das Vorgehen nach Maria Montessori (1870-1952),⁹ Martin Wagenschein (1896-1988)¹⁰ und Virginia Axeline (1911-1988).¹¹ Ab etwa ihrem 18. Lebensjahr, also dem Beginn ihrer juristischen Eigenständigkeit und Geschäftsfähigkeit,

⁸ https://de.wikipedia.org/wiki/Conditio_humana

⁹ Maria Montessori: Frieden und Erziehung, Freiburg 1973

Maria Montessori: Kosmische Erziehung. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch, Freiburg 1988

Maria Montessori: Die Macht der Schwachen. Herausgegeben und eingeleitet von Paul Oswald und Günter Schulz-Benesch. Herder: Freiburg 1989

Harald Ludwig (Hrsg.): Erziehen mit Maria Montessori. Freiburg: Herder 1997.

Montessori Model United Nations <http://montessori-mun.org/why-mmun/maria-montessori/>
https://de.wikipedia.org/wiki/Maria_Montessori

¹⁰ Martin Wagenschein: Verstehen lehren. Weinheim: Beltz 1975⁵

Wagenschein, M., Banholzer, A., Thiel, S.: Kinder auf dem Wege zur Physik. Stuttgart: Klett 1973

Thiel, Siegfried. Einführung. In: Nelson, P. A.: Naturwissenschaftlicher Unterricht in der Grundschule. Stuttgart: Klett 1970, S. 18 f.

¹¹ Virginia Axeline: Nichtdirektive Spieltherapie https://de.wikipedia.org/wiki/Virginia_Mae_Axline

Ruth Cohn, „Themenzentrierten Interaktion (TZI)“ https://de.wikipedia.org/wiki/Themenzentrierte_Interaktion

Thomas Gordon (1918–2002): Familienkonferenz, Lehrer-Schüler-Konferenz, Managerkonferenz (Leader Effectiveness Training L.E.T.), Patientenkonferenz, Die neue Beziehungskonferenz

[https://de.wikipedia.org/wiki/Thomas_Gordon_\(Psychologe\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Thomas_Gordon_(Psychologe))

Marshall B. Rosenberg: Gewaltfreie Kommunikation (GFK)

https://de.wikipedia.org/wiki/Marshall_B._Rosenberg

sollten alle Heranwachsenden hinreichend befähigt worden (reif) sein, als Erwachsene unabhängig von weiterer familiärer Unterstützung selbständig (autonom) alle auf sie zukommenden Aufgaben (Lebensherausforderungen) zu bewältigen. Sich immer wieder als überfordert zu erleben und deshalb zu versagen, gehört zu den Selbstverständlichkeiten des Lebens. Deshalb gilt generell: Wer aufgrund der bislang entwickelten eigenen Fähigkeiten an Grenzen (Überforderungen) stößt, sollte bereitwillig Klärungshilfen (Beratung) und konkrete Unterstützung über Therapie- und Fortbildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Das entspricht dem Konzept des Hamburger UNESCO-Instituts für Lebenslanges Lernen (UIL).¹²

Vernunft ist *hinreichend* vorhanden, soweit es gelingt, die Folgen eigenen Tuns über gedankliches Probehandeln realistisch abzuschätzen, um sich angesichts der stets vorhandenen vielfältigen Wahlmöglichkeiten (Alternativen) für ein eigenes Handeln zu entscheiden, das dem kategorischen Imperativ (Kant)¹³ bestmöglich gerecht wird: Es lassen sich stets Lösungen (er)finden, die *zugleich* dem Wohl jedes einzelnen Menschen als auch dem der Allgemeinheit gerecht werden. Situationen, in denen das besonders schwer fällt oder unmöglich ist, etwa unter Konkurrenz- bzw. Dilemmabedingungen, lassen sich über rechtzeitiges sorgfältiges Vorausschauen (Achtsamkeit) und die bewusste Berücksichtigung ethischer Entscheidungskriterien weitgehend vermeiden. Gesellschaften, die Rivalisieren, Konkurrenz und Wettbewerb zu Auslese Zwecken bewusst pflegen, sind *menschenunwürdigen* Methoden verfallen, die Dekadenz (= der Selbstzerstörung der Menschheit) den Weg bereiten.¹⁴

Angesichts ihrer besonderen Fähigkeiten (s.o.) sind Menschen keine Rudeltiere (wie zum Beispiel Hunde und Wölfe), die Leittiere als „Führer“ benötigen, um optimal erfolgreich leben und handeln zu können. Menschen gehören keinesfalls zu den Geflügeltieren, so wie Hühner, die eine Sozialklassen-, Ober-, Mittel-, Unterschichts- oder Kasten-Rangordnung benötigen, die sie über ständiges rivalisierendes gegenseitiges Behacken in Leistungswettbewerben untereinander herstellen müssen, um in der Lage zu sein, in ihrem Sozialverband die ihnen zukommende eigene Position zu finden und einzunehmen. Menschen leben auch nicht dazu, um als Untertanen und Arbeitssklaven ihre höchste Glückseligkeit darin zu finden, alle Erwartungen ihrer politischen Regierungsmitglieder, beruflichen Arbeitgeber und sonstigen Geld-Zahlmeister beständig zu deren vollster Zufriedenheit zu erfüllen, auch auf Kosten und zum Schaden ihrer Gesundheit sowie der Pflege ihrer familiären und sonstigen persönlichen Beziehungen und ihres Privatlebens. Ihre Lebensaufgabe besteht erst recht nicht darin, sich wie bestens geölte Rädchen innerhalb einer gesellschaftlichen Megamaschine¹⁵ möglichst reibungslos zu drehen, ohne sehen, verstehen und beeinflussen zu können, wozu das letztlich gut sein soll und wohin sie das führt – so wie es vielen Deutschen während des Dritten Reiches ergangen war.

¹² „Das UIL wurde als UNESCO-Institut für Pädagogik (UIP) 1951 im Zuge des Engagements der UNESCO für eine Reform des Bildungswesens im Nachkriegsdeutschland gegründet.“ www.unesco.de/bildung/unesco-bildungsinstitute/uil.html

Christopher K. Knapper / Arthur J. Cropley: Lifelong Learning in Higher Education. 3rd ed. London: Kogan Page. 2000

¹³ Thomas Kahl: Es gibt verschiedene Formen rechtlichen Vorgehens: konstruktive und kriminell-destruktive. Zur Orientierung verhilft die ethisch-moralische Stufentheorie von Lawrence Kohlberg. www.imge.info/extdownloads/EsGibtVerschiedeneFormenRechtlichenVorgehens.pdf

¹⁴ Jules Henry: Culture Against Man. New York: Random House, 1963

¹⁵ Fabian Scheidler: Das Ende der Megamaschine. Geschichte einer scheiternden Zivilisation, Promedia Verlag, Wien 2015. <https://de.wikipedia.org/wiki/Megamaschine>

Gegenüber solchen Abartigkeiten (Entartungen) beruht *menschenwürdiges* Handeln¹⁶

1. auf dem Bewusstsein der Ebenbürtigkeit und Gleichwertigkeit aller Angehörigen der biologischen Spezies Homo sapiens und
2. auf der Freiheit, das eigene Leben entsprechend der eigenen Begabung und Möglichkeiten *von außen weitestgehend ungestört und ungehindert* selbstbestimmt und selbstgesteuert gestalten zu können, ausgerichtet auf das *höchste Wohl aller Menschen und aller anderen Lebewesen auf der Erde*. Die Beachtung der Menschen- und Grundrechte soll eine *derartige* Selbstverwirklichung ermöglichen. Es lässt sich vermuten, dass eine solche Ausrichtung der menschlichen Lebensführung generell als *sinnvoll* anerkannt wird.

2. Warum die Wirklichkeit hinter dem Anspruch zurückbleibt

Angesichts der bislang erwähnten rechtlichen Gegebenheiten stellt sich die Frage, was es mit der zu Beginn dieses Textes erwähnten Diskrepanz zwischen den verbindlichen rechtlichen Regelungen und der alltäglichen Schulwirklichkeit auf sich hat.

Heranwachsende nicht zugunsten derartiger *vernünftig-selbstgesteuerter* Lebensgestaltung fördern zu wollen und zu fördern, sondern sie zu prägen bzw. zu dressieren gemäß den Interessen wirtschaftlicher oder politischer Akteure mit anderer Zielsetzung, etwa zum Siegen über Gegner, war während des „Kalten Krieges“ im Westen wie im Osten als *alternativlos notwendig* dargestellt worden. Das lief als *instrumentalisierender Machtmissbrauch* dem Kindeswohl zuwider. Um hier für die erforderlichen Korrekturen zu sorgen, formulierten die Vereinten Nationen zum Zeitpunkt des Endes des „Kalten Krieges“ die Kinderrechtskonvention zum Schutz des Kindeswohls. Doch deren Initiative führte angesichts der 1989/90 einsetzenden wirtschaftlichen Globalisierungsentwicklung und dem damit einhergehenden verschärften Rivalisieren und Konkurrieren unter global-player-Unternehmen und Staaten nicht zur erforderlichen Besinnung und zu vernünftigen Handlungskorrekturen.

Prof. Dr. Axel Honneth, ein zur Kritischen Theorie der Frankfurter Schule gehörender Philosoph, sagte am 12.3.2012 in seinem Eröffnungsvortrag zum Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*:

„Im politisch-philosophischen Diskurs der Moderne haben fast alle Demokratietheoretiker von Rang einen systematischen Beitrag zur Erziehungslehre verfasst; die Pädagogik wurde als Zwillingschwester der Demokratietheorie begriffen. Deshalb war die Idee des »guten Bürgers« keine Leerformel bei Festreden. Sie wurde als praktische Herausforderung verstanden, der man sich durch den Entwurf, ja die experimentelle Erprobung geeigneter Schulformen gewachsen zeigen musste.

Heute dagegen ist die Verknüpfung von Demokratie- und Erziehungskonzept, von politischer Philosophie und Pädagogik, zerrissen. Die Demokratietheorie schweigt sich über die erzieherische Seite ihres Geschäftes weitgehend aus, weder Überlegungen zu schulischen Methoden noch zum Lehrplan sind in ihr noch aufzufinden. Jede Vorstellung davon, dass eine vitale Demokratie durch Bildungsprozesse ihre eigenen kulturellen und moralischen Bestandsvoraussetzungen stets wieder erst erzeugen muss, ist der politischen Philosophie abhandengekommen.“¹⁷

¹⁶ Der Autor folgt dem Ansatz des jüdischen Rabbi Moses Maimonides (1135/38-1204) sowie des Italieners Giovanni Pico della Mirandola (1463 -1494). Dieser beruht auf antiken Lehren zu den Menschenrechten, die von den Zehn Geboten ausgingen, der ersten Menschenrechtscharta des persischen Königs Kyros der Große (539 v. Chr.) <http://de.humanrights.com/what-are-human-rights/brief-history/> sowie den Weisheitslehrern Lao Tze (ca. 604 -531 v. Chr.) und Konfuzius (551 – 479 v. Chr.) in China, Buddha (563 – 483 v. Chr.) in Indien und Sokrates (469 – 399 v. Chr.) in Griechenland sowie Jesus von Nazareth.

¹⁷ Axel Honneth: Die Schule der Demokratie. Die Zeit Nr. 25, 14.06.2012, S. 58. Sein Vortrag hatte den Titel: „Erziehung und Freiheit – Ein vernachlässigtes Kapitel der Gerechtigkeitstheorie“ www.zeit.de/2012/25/Erziehung-Demokratie

Merkwürdig war, dass Honneth die verbindliche Rechtslage nicht würdigte. Kann es sein, dass sich die Erziehungswissenschaft nicht für diese interessiert? Von wem wird die Rechtslage zur Kenntnis genommen und in die Praxis umgesetzt?

Zuständig dafür sind gemäß dem Grundgesetz vorrangig alle Politiker und Beamten aufgrund ihres geleisteten Amtseides. Prof. Honneth ist Beamter, Hochschullehrer. Als solcher hat er Art. 5 Abs. 3 GG zu beachten: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. *Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.*“ In seiner Lehre hat jeder Lehrer selbstverständlich die Pflicht, sich an den gültigen gesetzlichen Bestimmungen zu orientieren. Er hat sie zu kennen und zu befolgen. Deshalb wird ihre Kenntnis im Lehrer-Staatsexamen geprüft.

Hat sich das deutsche Bildungs- und Wissenschaftswesen inzwischen dahingehend entwickelt, dass das staatliche Personal seine rechtlichen Pflichten ohne Konsequenzen missachten kann? Hat sich der einst weltweit vorbildliche deutsche Beamtenstaat ad absurdum geführt?

Wenn die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft Prof. Honneth an so prominenter Stelle sprechen lässt, dürfte er etwas Bedeutsames zu sagen haben: Die Erziehungswissenschaft ist für die Ausbildung der Lehrer zuständig und damit auch für die politische Bildung. Ist es aus der Sicht dieser Gesellschaft geboten und höchste Zeit, den Zusammenhang zwischen Erziehung und Demokratie deutlicher herauszustellen und zu betonen? Wurde hier ein Notstand erkannt?

Wenn dem so ist: Warum bedient sich Honneth nicht der besten juristischen Argumente, die es in diesem Zusammenhang gibt? Sind ihm diese unbekannt? Sollte er im Elfenbeinturm philosophischer Fachgrenzen betriebsblind befangen sein? Ist es verboten, über den Tellerrand des eigenen Fachgebietes hinauszublicken? Ist es politisch nicht korrekt, auf rechtliche Bestimmungen hinzuweisen? Nähmen es ihm seine beamteten Kollegen übel, wenn er sie auf eigene Amtspflichtversäumnisse aufmerksam machen würde? Selbstverständlich geziemt es sich, sich an das zu halten, was opportun ist. Ansonsten gibt es leicht Ärger.

Offensichtlich ist Honneths Einschätzung zur Beziehung zwischen schulischer Erziehung und Demokratie zumindest zum Teil zutreffend. Wenn es sein Anliegen gewesen sein sollte, den Fachvertretern der Erziehungswissenschaft hilfreiche Anstöße zur Korrektur ihrer Ausrichtung zu geben, so ist zu hoffen, dass ihm jemand zugehört und ihn wunschgemäß verstanden hat. Vorträge und Texte sind bekanntlich eine heikle Sache: Man weiß nie vorher, wie andere sie auffassen und was sie daraus machen. Und: Es hat schon viele bedeutsame Appelle gegeben, die recht folgenlos verhallten.

Offensichtlich ist auch, dass es etliche Schulen gibt, in denen diejenige Erziehung und Bildung erfolgt, die Honneth als erforderlich herausstellt. Denn die Schulrealität wird mehr von verbindlichen Rechtsgrundlagen geprägt als von philosophischen Gedankengängen. Den von Honneth betonten erziehungswissenschaftlichen Erfordernissen trugen bereits vor Jahrzehnten die Schulrechtsordnungen Rechnung, besonders ausdrücklich die erwähnte Erklärung der Kultusministerkonferenz. Erinnerung sei hier an Roman Herzog's „Ruck-Rede“:

„Uns fehlt der Schwung zur Erneuerung, die Bereitschaft, Risiken einzugehen, eingefahrene Wege zu verlassen, Neues zu wagen. Ich behaupte: *Wir haben kein Erkenntnisproblem, sondern ein Umsetzungsproblem.* Während die Auswirkungen des technischen Wandels auf dem Arbeitsmarkt und die Folgen der Demographie für die sozialen Netze auch andere Industrieländer, etwa Japan, heimsuchen, gibt es für den Modernisierungsstau in

Deutschland keine mildernden Umstände. Er ist hausgemacht, und wir haben ihn uns selbst zuzurechnen.“¹⁸

Als ehemaliger Kultusminister und Bundesverfassungsrichter wusste Roman Herzog, wovon er sprach: Er war gut vertraut mit den einschlägigen rechtlichen Bestimmungen, die die Erkenntnisse längst beinhalten. *Es mangelt vor allem an deren praktischer Umsetzung.* Hilfreich dürfte hierzu vor allem eine nüchterne Tatsachenbetrachtung des konkreten schulischen Alltagsgeschehens sein. Wie § 3 des NRW-Schulgesetzes zur Qualitätsentwicklung und -sicherung bestimmt, ist die praktische Umsetzung in jeder Schule zwingend vorgeschrieben. Das gilt selbstverständlich nicht nur in Nordrhein-Westfalen.

Das ist nichts Neues: Die rechtlich formulierte Umsetzungspflicht besteht nicht erst seit der Kultusministerkonferenz-Erklärung von 1973, denn der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule wurde verfassungsrechtlich schon Jahrzehnte davor mit adäquaten Worten fixiert.

Gesetzestexte sind nur bedrucktes Papier, so lange niemand konsequent für deren zweckmäßige Umsetzung sorgt. Der deutsche Behörden- und Beamtenapparat, der dafür zuständig ist, setzt dringend erforderliche Innovationen, wenn überhaupt, dann viel zu langsam um. Roman Herzog sprach vom „Modernisierungstau“.

Verspricht man sich die Auflösung dieses Staus von Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung? Seit einigen Jahren ist „Qualitätsmanagement“ zu einem mächtigen Steuerungsinstrument geworden. Neuerdings wird dieses sogar auf staatliche Gesetzgebungsmaßnahmen bezogen. So erklärte Ministerin Ursula von der Leyen in Bezug auf die praktischen Folgen des umstrittenen „Betreuungsgeldes“:

„Weil diese Frage offen ist, sollten wir die Auswirkungen des Gesetzes zeitnah in regelmäßigen Abständen evaluieren. Dann haben wir die Daten und Fakten und können ohne Schaum vor dem Mund die positiven oder negativen Wirkungen beurteilen. Eine solche Evaluation gehört heute zu jeder modernen und guten Gesetzgebung dazu. Sie wäre auch beim Betreuungsgeld der richtige Schritt.“¹⁹

Angesichts dessen, dass es in Deutschland bislang noch keine Evaluation (Überprüfung) der Wirkung von Gesetzen gab, die exakt-naturwissenschaftlichen methodologischen Ansprüchen gerecht wird, ist die Äußerung dieser Idee bereits revolutionär.

3. Was wissen wir über die Wirklichkeit in den Schulen?

Evaluation ist typischerweise eine wissenschaftliche Forschungsfragestellung und -aufgabe. Die Qualität schulischer Erziehungs- und Bildungsprozesse zu dokumentieren und zweckmäßige Maßnahmen zu entwickeln, um diese zu verbessern, ist zweifelsfrei eine gesellschaftlich relevante wissenschaftliche Forschungsaufgabe. Frau Dr. Annette Schavan, Bundesministerin für Bildung und Forschung 2005-2013, gab 2008 ein Buch heraus mit dem Titel: „Keine Wissenschaft für sich. Essays zur gesellschaftlichen Relevanz von Forschung.“ Die Körber-Stiftung hatte die Frage gestellt: „Was ist gesellschaftlich relevante Wissenschaft?“ In ihrem Vorwort stellte die Ministerin dar, worum es ging:

„Forschungsbeiträge, die uns helfen, eine lebenswerte und zukunftsfähige Welt zu gestalten, sind von höchster gesellschaftlicher Relevanz.“ (S. 7) Und: „Die gesellschaftliche Relevanz von Forschung ist ein wichtiges Kriterium für die Forschungsförderung mit öffentlichen Mitteln.“ (S.8) „Durch öffentliche Forschungsförderung soll die Innovationsfähigkeit gestärkt werden. Innovationen führen zu Lösungen für die großen Herausforderungen der Menschheit und sichern damit die Zukunft und die Lebensqualität nachfolgender Generationen.“ (S. 9)

¹⁸ Roman Herzog: „Aufbruch ins 21. Jahrhundert“. Rede vom 26. April 1997 im Hotel Adlon, Berlin

¹⁹ „Ich will keine schwache Kanzlerin“. Spiegel Nr. 21/ 21.05.2012, S. 29.

Angesichts dessen ließ sich erwarten, dass in dem Buch herausgearbeitet wird, welche gesellschaftliche Relevanz einer empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung zukommt, die sich den Lebens- und Arbeitsbedingungen der Menschen in Deutschland und diversen Wegen zu deren wirkungsvoller Verbesserung widmet. Die Lern- und Arbeitsbedingungen von Lehrern und Schülern gehören selbstverständlich dazu. Denn die Schulgesetze der Bundesländer sehen solche Forschung vor. So besagt § 3 des Schulgesetzes in NRW:

(3) Schulen und Schulaufsicht sind zur kontinuierlichen Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit verpflichtet. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erstrecken sich auf die gesamte Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule.

(4) Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer sind verpflichtet, sich nach Maßgabe entsprechender Vorgaben der Schulaufsicht an Maßnahmen der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu beteiligen. Dies gilt insbesondere für die Beteiligung an Vergleichsuntersuchungen, die von der Schulaufsicht oder in deren Auftrag von Dritten durchgeführt werden.²⁰

Forschungsmethoden für derartige Projekte der Schul- und Bildungsforschung wurden entwickelt und in etlichen Untersuchungen eingesetzt und erprobt.²¹ Daran beteiligte sich beispielsweise das Kultusministerium Rheinland-Pfalz.²² Doch dass derartige Forschung existiert, fand in dem von Annette Schavan herausgegebenen Band *keinerlei Erwähnung*. Dort wird der Eindruck vermittelt, es lasse sich in Voraus kaum erkennen, welche Forschung sich letztendlich als lohnend und „gesellschaftlich relevant“ erweise! Bereits der Titel des Bandes „Keine Wissenschaft für sich“ deutet das an: Es wird darin nicht ausdrücklich thematisiert (bzw. es wird *bewusst* nicht herausgestellt), was diesbezüglich seitens der empirisch-naturwissenschaftlichen Psychologie, Soziologie, Erziehungs-, Bildungs- und Gesundheitswissenschaft sowie der Theologie bzw. der *Religion(en) als Wissenschaft*²³ bereits geleistet wurde und geleistet werden kann: Alles, was zur Klärung der *Conditio humana*²⁴ und zu ihrer angemessenen Berücksichtigung beiträgt, bleibt hier unerwähnt!²⁵

²⁰ § 3 Schulische Selbstständigkeit, Eigenverantwortung, Qualitätsentwicklung und -sicherung In: Schulgesetz NRW – SchulG vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102), zuletzt geändert durch Gesetz vom 6. Dezember 2016 (GV. NRW. S. 1052). www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf

²¹ H. Fend, W. Knörzer, S. Nagl, W. Specht, R. Vöth-Szuszdiara: Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen. In: Zeitschrift für Pädagogik 1973, 19, S. 887-903.

Thomas N. Kahl, Monika Buchmann, Erich H. Witte: Ein Fragebogen zur Schülerwahrnehmung unterrichtlicher Lernsituationen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 9 (1977), H.4, S. 277-285.

Helmut Fend, Qualität im Bildungswesen. Beltz Juventa 1998.

²² Rosemie Waubert de Puiseau: Gesamtschulforschung in Rheinland-Pfalz. Die Deutsche Schule 75. Jg. H 3, 1983 S. 237-251

²³ Paramahansa Yogananda: Religion als Wissenschaft. Knauer. München 1997

Im Hinblick auf den christlichen Glauben und dessen gesellschaftliche Wirkungen über die Scholastik sowie die *Politische Theologie* findet sich in dem Band kein Hinweis. Gemäß der *scholastischen* Denktradition entscheiden *Auslegungen der Bibel* darüber, wie der Staat und alles in ihm zu definieren, zu verstehen und praktisch zu gestalten sind: Staat und Gesellschaft werden hier als von *biblisch-juristischen Traditionen* begründete Gegebenheiten dargestellt. Die theologiegebundene Philosophie bestimmt bis in die heutige Zeit die Politik, die Gesetzgebung, die Ethik sowie das Rechts-, Bildungs- und Gesundheitswesen in vielen Ländern mit. Vgl. hierzu Joseph Aloisius Ratzinger: Die Aktualität der Scholastik. Regensburg 1975. (Papst Benedikt XVI)

²⁴ Albert Görres, Karl Rahner: Das Böse. Wege zu seiner Bewältigung in Psychotherapie und Christentum. Freiburg, Herder 1982

Albert Görres: Kennt die Religion den Menschen? Erfahrungen zwischen Psychologie und Glauben. München 1983 „Er plädierte für eine Sexualität ohne Schuldgefühle. Basierend auf seiner breiten therapeutischen Erfahrung kritisierte er, dass eine falsch verstandene katholische Erziehung die seelische Entwicklung von Menschen schwer schädigen könne, er sprach von „ekklesiogenen Neurosen“ und der „Pathologie des Katholizistischen“. Die ablehnende Haltung von Papst Johannes Paul II. zur Laisierung von Priestern beurteilte er offen kritisch. Dennoch wurde Görres als Fachmann in verschiedene kirchliche Gremien und Kommissionen berufen, auch in die Konzilskommission für Ehe und Familie („Pillenkommision“) von Papst Paul VI. 1983 war

Selbstverständlich ist nichts *gesellschaftlich relevanter* als das, was Menschen praktisch tun, was sie zu tun in der Lage sind, wie es ihnen damit ergeht und wie sich bestmöglich für ihr aller Wohl sorgen lässt.

Warum lässt die öffentliche Forschungsförderung eine entsprechende empirisch-sozialwissenschaftliche Erforschung der Schulrealität als Basis für Innovationen außer Acht? Politiker sind selbstverständlich vor allem an einer Wissenschaft und Forschung interessiert, deren Befunde (Ergebnisse) und Innovationen ihrer parteipolitischen Ausrichtung entsprechen sowie ihrer Wiederwahl dienen. Als Geldgeber möchten sie das wissenschaftliche Vorgehen ihren Zielen entsprechend bestimmen können.

Dementsprechend wird auch generell beim „Qualitätsmanagement“ verfahren: Die Behörden- oder Unternehmensleitung bestimmt gemäß ihren Interessen, was unter „Qualität“ konkret zu verstehen ist und wie diese erfasst, entwickelt und gesichert wird. Bevorzugt wählt man hierzu Dokumentations- und Ergebnisinterpretationsverfahren, die es ermöglichen, die Gegebenheiten ganz im eigenen Sinne und Interesse als optimale „Qualität“ darzustellen.²⁶

Der offiziell behaupteten „Freiheit der Forschung und Lehre“ (Art. 5 Abs. 3 GG) zuwiderlaufend wird Forschungsfreiheit

„nicht nur berechtigt eingeschränkt, sondern auch häufig dort, wo Forschung politisch nicht erwünscht wird. Karlheinz Ingenkamp hat darauf hingewiesen, dass häufig der Datenschutz als Argument dafür verwendet wird, z. B. Schulforschung zu behindern.

Auch heute werden die großen Schulvergleichsuntersuchungen kaum von unabhängigen Instituten durchgeführt, sondern von solchen, die von Bund- oder Länderzuweisungen oder auch von Mitteln industrienaher Stiftungen, wie z. B. der Bertelsmann-Stiftung oder dem Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft abhängig sind.“²⁷

Ingenkamp hatte in umfangreichen Forschungsprojekten Fragwürdigkeiten der schulischen Notengebung nachgewiesen, womit er einen Aberglauben der „Leistungsgerechtigkeit“ aufdeckte. Der Klappentext seines Buches „Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung“²⁸ brachte auf den Punkt, worum es geht:

„Nicht was Schüler lernen, bestimmt ihren Schulerfolg, ihre Lebenschancen, sondern wie sie zensiert werden. Dieses Buch belegt mit vielen Untersuchungsergebnissen, dass die Zensurengebung eher ein Lotteriespiel als ein verantwortbares Beurteilungsinstrument ist. Es erschüttert die Naivität unserer Zensurenpraxis und regt zur theoretischen und methodischen Besinnung an.“

Seine Forschung erwies sich als politisch nicht willkommen, da sie den verbreiteten Glauben an die Gerechtigkeit des deutschen Schulsystems massiv infrage stellte ebenso wie auch die

er der einzige Psychologe, der an der Weltbischofssynode zum Thema „Buße und Versöhnung“ im Vatikan teilnahm – was er skandalös fand.“ https://de.wikipedia.org/wiki/Albert_Görres

²⁵ In bemerkenswertem Ausmaß als *unglaublich* und *inkompetent* erscheint Frau Schavan in ihrer Funktion als *Bundesministerin für Bildung und Forschung* angesichts der Tatsache, dass sie ihre Dissertation zu einem Thema aus exakt diesem Bereich verfasst hatte: Annette Schavan: Person und Gewissen: Studien zu Voraussetzungen, Notwendigkeit u. Erfordernissen heutiger Gewissensbildung, R. G. Fischer, Frankfurt am Main 1989 (Dissertation an der Universität Düsseldorf 1980, aberkannt 2014, [online PDF, 92 Seiten](#))

Thomas Kahl: Wenn Frau Prof. Dr. Schavan ihren Dokortitel verliert, ist das ein Erfolg? Ein Plädoyer für fairen, konstruktiven Umgang mit menschlichen Fehlleistungen.

www.imge.info/extdownloads/WennFrauProf.Dr.SchavanIhrenDokortitelVerliert_IstDasEinErfolg.pdf

²⁶ Thomas Kahl: Qualitätsmanagement in Deutschland, Europa und weltweit. Die Entwicklung einer humanen Technologie für Global Governance.

www.imge.info/extdownloads/QualitaetsmanagementInDeutschlandEuropaWeltweit.pdf

²⁷ <http://de.wikipedia.org/wiki/Forschungsfreiheit>

²⁸ Karlheinz Ingenkamp: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Beltz 9. Aufl. 1995

Grundlagen der Steuerung des Hochschulzugangs über den Numerus Clausus. Seine Forschung betonte die Notwendigkeit umfangreicher Innovationen im Bildungssystem, die den Interessen mächtiger gesellschaftlicher Gruppierungen zuwider liefen.

Aus der Sicht Geld gebender politischer Instanzen sind interessenbedingt nur Innovationen wünschenswert, die den Fortbestand dieser Instanzen nicht gefährden. Eine Gefährdung kann zum Beispiel vermutet werden, sobald Forschungsergebnisse nicht die eigene Parteipolitik bestätigen, sondern die eines parteipolitischen Gegners. So werden Politiker der CDU kaum bewusst Innovationen finanziell fördern, deren Ergebnisse möglicherweise im Sinne einer Linie der SPD-Politik ausfallen. Jedoch: Da diese Forschung über Steuergelder finanziert wird und nicht über Parteifinanzen, ist zu prüfen, inwieweit hier in Einzelfällen der Tatbestand der Veruntreuung öffentlicher Mittel zu parteipolitischen Zwecken gegeben sein kann. Zu den Aufgaben wissenschaftlicher Forschung gehört, die Erkenntnis zu fördern, welches politische Vorgehen zugunsten des Allgemeinwohles geboten ist.

Wissenschaftliche Forschung kann und soll stets, soweit sie in der Treue zur Verfassung erfolgt²⁹, auch zur Infragestellung und Korrektur parteipolitischer Ausrichtungen beitragen. Hierzu ein bemerkenswertes Beispiel:

Auf Veranlassung des Kultusministeriums von Rheinland-Pfalz, damals unter Leitung von Frau Dr. Hanna-Renate Laurien (CDU), wurde im Herbst 1980 eine umfangreiche Schulvergleichsuntersuchung durchgeführt. Es ging dabei u.a. um die Stärken und Schwächen des gegliederten Schulwesens (Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien) im Vergleich zu Gesamtschulen. Die SPD forderte zu diesem Zeitpunkt die Einführung der Gesamtschule als Regelschule. Somit ging mit dieser Untersuchung parteipolitische Brisanz einher.

Kultusministerin Laurien, die bekannt war für eigenwillige und oft von der offiziellen CDU-Parteilinie abweichende Initiativen zugunsten der Menschenrechte, hatte ein heterogen zusammengesetztes Forscherteam mit dieser Untersuchung beauftragt. Dieses enthielt sowohl an der CDU-Linie ausgerichtete Wissenschaftler als auch dazu kritisch eingestellte.

Ermittelt wurden neben den Schülerleistungen auch die sozial-emotionalen Lernbedingungen in den dortigen Schulen.³⁰ Dazu wurde u.a. der „Lernsituationstest (LST)“ eingesetzt. Dieser war auf der Basis umfangreicher Harvard-Forschungsarbeiten entwickelt worden. In diesen hatte sich gezeigt, dass die Lernfortschritte sowie die Schulleistungen von der Qualität des Unterrichts, wie sie sich im Lern- und Arbeitsklima zeigt, wesentlich stärker bestimmt werden als von jeder anderen Variable: Sowohl die mit IQ-Tests gemessene Intelligenz der Schüler als auch deren familiärer Hintergrund, der sozio-ökonomische Status, haben einen deutlich geringeren Einfluss. Analoge Ergebnisse sind auch aus Untersuchungen zum Arbeits- und Betriebsklima in Wirtschaftsunternehmen und anderen Einrichtungen bekannt: Die Arbeitszufriedenheit erweist sich immer wieder als der stärkste Produktivfaktor.

Dem LST liegt ein sozialpsychologisch und unterrichtsidaktisch begründetes, komplexes und zugleich sehr praktisches Unterrichtsmanagement- und Qualitätssicherungskonzept

²⁹ Dem entsprechend besagt Art. 5 (3) GG: „Kunst und Wissenschaft, Forschung und Lehre sind frei. Die Freiheit der Lehre entbindet nicht von der Treue zur Verfassung.“

³⁰ R. Waubert de Puiseau: Gesamtschulforschung in Rheinland-Pfalz. Die Deutsche Schule 75. Jg. H 3, 1983 S. 237-251

Krecker, L., Menke, A., Gehrman, H.-J., Kaplan, K.: Schulversuche mit Integrierten Gesamtschulen in Rheinland-Pfalz. Bericht über die koordinierte Auswertung einer vergleichenden Schuluntersuchung. Kultusministerium Rheinland-Pfalz 1983

zugrunde. Damit lassen sich Stärken und Schwächen der schulpädagogischen Arbeit erkennen und konstruktive Hypothesen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität entwickeln. Mit dem LST sowie mit dazu analogen Verfahren kann man die Unterrichtsqualität in Schulklassen ermitteln und auch vergleichen. Das Lern- und Arbeitsklima lässt sich anhand von Maßzahlen beschreiben, ähnlich wie das beim Wetter möglich ist anhand von Messwerten der Temperatur, des Luftdrucks und der Luftfeuchtigkeit.

Der LST zeigte gemeinsam mit weiteren sozial-emotionalen Daten in Rheinland-Pfalz eine klare Überlegenheit der Unterrichtsqualität in den Gesamtschulklassen. Dieser Befund war keineswegs überraschend, da mit vergleichbaren Verfahren auch in anderen Bundesländern die Überlegenheit der pädagogischen Qualität der Gesamtschulen vielfach nachgewiesen worden war. Dieser Befund befindet sich außerdem im Einklang mit den Ergebnissen der PISA-Vergleichsstudien. In diesen werden allerdings bislang noch keine sozial-emotionalen Daten erfasst.

Zum Zeitpunkt der Veröffentlichung der Untersuchungsergebnisse war Georg Gölder Kultusminister in Rheinland-Pfalz geworden, da Frau Dr. Laurien inzwischen als Senatorin für Schule, Jugend und Sport nach Berlin gewechselt war. Gölder kommentierte die Untersuchungsergebnisse konsequent im Sinne der offiziellen Parteipolitik-Linie der CDU: Er ließ die Befunde zu den sozial-emotionalen Aspekten außer Acht und konzentrierte den Blick auf die Schülerleistungen. Diese belegen aus seiner Sicht die Zweckmäßigkeit und Überlegenheit des gegliederten Schulsystems gegenüber den Gesamtschulen!

Dass die Gymnasiasten in Deutschland die besten Schulleistungen zeigen, bestätigte sich auch in den PISA-Studien immer wieder. Doch dieser Befund ergibt sich keineswegs aus der Qualität des dort stattfindenden Unterrichts. An den Gymnasien ist der Unterricht nicht durchgängig „besser“ als in den anderen Schulformen. Hierzulande hängt der Schulerfolg vor allem von der Unterstützung ab, die im Rahmen des Elternhauses (!) gelingt: In Deutschland wird der Schulerfolg besonders stark vom *sozioökonomischen Status* bestimmt, während in anderen Ländern die Schulpädagogik deutlich stärker zur *Chancengerechtigkeit* beiträgt: Guter Unterricht zeichnet sich weltweit dadurch aus, dass er allen Schülern *in bewusster Berücksichtigung* ihres sozialen Herkunftshintergrunds bestmögliche Erfolgschancen bietet.³¹ Er fördert ihre natürliche Neugier und Lernfreude möglichst unbeeinträchtigt durch Schulbesuchszwang, Leistungsdruck, Schulangst und Ausleseentscheidungen. Alle Talente und Begabungen sind so zu unterstützen, dass allen Heranwachsenden alle Türen zu einem erfüllten, zufriedenen und erfolgreichen Leben offen stehen.

Um eine *derartige* Unterrichtsqualität zu gewährleisten, wurden

- von Ingenkamp die Fragwürdigkeit der Zensurengebung nachgewiesen sowie
- auf internationaler Basis die PISA-Leistungstudien und pädagogisch-diagnostische Instrumente wie der LST entwickelt. Dies geschah nicht zuletzt auch in der Absicht, zur Überwindung der in Deutschland bestehenden besonderen Defizite beizutragen.

Zu erinnern ist hier insbesondere an die 1964 von Georg Picht artikulierte „deutsche Bildungskatastrophe“, die sich wenige Jahre später in der Schüler- und Studentenrevolte artikulierte. Als Antworten darauf wurden von hervorragenden Wissenschaftlern, zu denen

³¹ Kahl, Th. N.: Students' social background and classroom behaviour. In: Husen, T., Postlethwaite, T. N. (eds.): The International Encyclopedia of Education. Pergamon, Oxford 1985, pp. 4890-4900.

Kahl, T. N.: Students' social background. In: Dunkin, M. J. (ed.): The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education. Pergamon, Oxford 1987, pp. 574-584.

auch Ingenkamp gehört, zukunftssträchtige Reformkonzepte entwickelt, vor allem in dem Gutachten „Begabung und Lernen“, herausgegeben 1969 vom Deutschen Bildungsrat. Zu deren Umsetzung zeigten sich die zuständigen politischen Instanzen jedoch nicht hinreichend im Stande. Denn sie hatten noch nicht die Nützlichkeit methodologisch ausgereifter empirisch-sozialwissenschaftlicher Forschung zum Zweck der nachhaltigen Optimierung ihrer Entscheidungen entdeckt. Um dieser Ignoranz zu begegnen, hatte ihnen der Theologe Picht ins Stammbuch geschrieben:

„Aufgabe der Wissenschaft ist die analytische Klärung der Sachverhalte, die Ausarbeitung der Methoden, die Aufdeckung der in jeder Entscheidung verborgenen Konsequenzen, von denen die Handelnden oft keine Ahnung haben, und – was man nur zu oft vergisst – die auf alle erreichbaren Daten gestützte Prognose. Sie ist deshalb als beratende Instanz unentbehrlich. Aber sie degeneriert, wenn man ihr die Entscheidungen der Exekutive zuschieben will. Entscheiden kann nur der Politiker. Er wird aber falsch entscheiden, wenn er dem typisch deutschen Irrglauben huldigt, Gott habe ihm mit seinem politischen Amt zugleich auch jenen geschulten wissenschaftlichen Verstand gegeben, den er im zwanzigsten Jahrhundert braucht. Ein Politiker, der Verstand hat, weiß, dass er ohne die Wissenschaft nicht mehr auskommen kann.“³²

Hier sind andere Länder Deutschland um Jahrzehnte voraus. Bis heute hat sich an der Haltung deutscher Politiker der sozialwissenschaftlichen und experimentellen Forschung gegenüber wenig verändert, weshalb Deutschland für derartig ausgerichtete Wissenschaftler kein attraktiver Standort ist. Über lange Zeit gewann die CDU alle Bundestagswahlen u.a. mit dem Slogan „Keine Experimente!“ Wozu sollten Wissenschaftler sich einer Forschung widmen, die behindert und folgenlos gehalten wird? Solche Forschung erscheint irrelevant und deshalb uninteressant. Also beantragt kaum jemand Geld dafür. Folglich richtete Bildungsministerin Schavan mit ihrem vorhandenen Geld kaum Wesentliches aus im Sinne der dringend erforderlichen Maßnahmen der Bildungsförderung, die auch seitens der OECD seit Jahren angemahnt werden.³³

4. Ursachen und Auswege

Eine gründliche Analyse der Gegebenheiten auf der Basis von deren Entwicklungsgeschichte und Einflussfaktoren zeigt Ursachen auf mehreren Ebenen:

1. Ursachen im Bildungssystem
2. Ursachen in den Prioritätensetzungen der deutschen Bundesregierungen, insbesondere hinsichtlich der finanziellen Ausgaben (Haushaltsentscheidungen)
3. Ursachen aufgrund der Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zu den Regierungen anderer Staaten

An dieser Stelle wird nur auf die erste Ebene eingegangen, um vorrangig das Nächstliegende zu betrachten. Dabei sollten die anderen Ebenen nicht aus dem Blick geraten, da sie den Spielraum bestimmen, der faktisch im Rahmen des Bildungssystems gegeben ist bzw. war. Für die Gegebenheiten im Sinne von Demokratie erscheint die dritte Ebene letztlich als ausschlaggebend. Das wird bereits darin deutlich, dass in den 60er Jahren eine *internationale* Wissenschaftler-, Studenten- und Schülerbewegung auf Reformnotwendigkeiten im Hinblick auf mehr Demokratie hingewiesen hatte. Sie basierte auf naturwissenschaftlichen Forschungserkenntnissen, die angesichts des 2. Weltkriegs in staatenübergreifend-internationaler (d.h. interkultureller, globalisierter) Form erarbeitet worden sind. Von

³² Georg Picht: Die deutsche Bildungskatastrophe. Olten/Freiburg: Walter 1964, S. 60f.

³³ Bildung auf einen Blick 2016. OECD-Indikatoren www.bmbf.de/files/Education_at_a_Glance_2016.pdf
<https://bildungsklick.de/bildung-und-gesellschaft/meldung/bildungsfinanzbericht-merkel-baut-keine-bildungsrepublik-deutschland/> (12.12.2012)

zentraler Bedeutung waren in diesem Zusammenhang die Experimente des 1933 aus Deutschland in die USA geflohenen jüdisch-stämmigen Sozialpsychologen Kurt Lewin zu den unterrichtlichen Führungs- und Kommunikationsstilen (autoritär – demokratisch – laissez-faire) gewesen, ferner die Antisemitismus-Studien von Theodor W. Adorno zur „autoritären Persönlichkeit“.

Dass die o.g. Erklärung der Kultusministerkonferenz die praktische Schulrealität bis heute noch nicht in hinreichendem Maße prägt, hat *im Rahmen des Bildungssystems* mehrere Ursachen.

Eine davon lag in den historischen Bedingungen zur Zeit der Schüler- und Studentenrevolte: Damals war es in weiten Bereichen der Schüler- und Studentenvertretungen zu Radikalisierungen und aggressiven Gewaltanwendungen sowie einer pauschalen Ablehnung aller Gegebenheiten gekommen, was bei den politisch Verantwortlichen sowie etlichen Lehrern und Schulleitungen nicht den Eindruck entstehen ließ, dass die dort aktiven Schüler zu einer verantwortlichen und demokratischen Mitwirkung hinreichend fähig und bereit seien. Von unzufriedenen Schülern war damals sehr viel (zu viel?) auf einmal gefordert worden. Außerdem hatten sie sich dabei immer wieder ungeschickter und zu wenig achtsamer Umgangsformen bedient. – Wer den damaligen Gegebenheiten gerecht werden möchte, sollte aus heutiger Sicht nachsichtig und verständnisvoll feststellen: Jugendliche reagieren alters- und reifebedingt nicht stets wunschgemäß. Das ist eine Selbstverständlichkeit. Anderes ist nicht zu erwarten.

Ferner ist zu bedenken: Die angemessene praktische Umsetzung dieser Erklärung ist, was damals noch zu wenig berücksichtigt worden war, erst dann in genereller Weise möglich, wenn eine darauf bezogene Lehreraus- und Weiterbildung erfolgt und wenn dem entsprechende schulische Selbstorganisationsformen, Schulordnungen, Lehrpläne, Unterrichtsformen und Leistungsbeurteilungen entwickelt worden sind und zur Verfügung stehen. Der Psychoanalytiker Peter Fürstenau hatte dazu 1969³⁴ dem noch obrigkeitsstaatlichen Strukturen entsprechenden *bürokratischen Organisationsmodell* als angemessene Alternative das *Human-Relations-Organisationsmodell* gegenüber gestellt. Das Organisationskonzept der KMK-Erklärung entspricht bereits diesem Modell.

So lange die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen praktisch noch nicht geschaffen worden sind, kann Mitwirkung im Sinne der Kultusministerkonferenz in den Schulklassen noch nicht hinreichend erfolgen. So lange wird von den Schülervertretern weiterhin überwiegend „Sandkasten“-Demokratie gespielt werden.

In Unabhängigkeit von diesen Gegebenheiten wurden die heute angemessenen pädagogischen Vorgehensweisen bereits schon weitgehend im Rahmen der deutschen Reformpädagogik von Martin Wagenschein (1896-1988) und anderen entwickelt. Zeitlich weitgehend parallel dazu entstanden die reformpädagogischen Arbeiten des Schweizer Autors Rudolf Steiner, der italienischen Kinderärztin Dr. Maria Montessori, des Ungarn Zoltan Dienes u.a. Die hier übereinstimmend verfolgte „Pädagogik vom Kinde aus“ entspricht dem, was in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen ausdrücklich formuliert wurde:

Artikel 3 Wohl des Kindes

³⁴ Peter Fürstenau: Neuere Entwicklungen der Bürokratieforschung und das Schulwesen. Ein organisationssoziologischer Beitrag. In: Zur Theorie der Schule, Pädagogisches Zentrum Veröffentlichungen. Beltz 1969
Textversion vom 20.12.2016

(1) Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von öffentlichen oder privaten Einrichtungen der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwaltungsbehörden oder Gesetzgebungsorganen getroffen werden, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.

(2) Die Vertragsstaaten verpflichten sich, dem Kind unter Berücksichtigung der Rechte und Pflichten seiner Eltern, seines Vormunds oder anderer für das Kind gesetzlich verantwortlicher Personen den Schutz und die Fürsorge zu gewährleisten, die zu seinem Wohlergehen notwendig sind; zu diesem Zweck treffen sie alle geeigneten Gesetzgebungs- und Verwaltungsmaßnahmen.

(3) Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass die für die Fürsorge für das Kind oder dessen Schutz verantwortlichen Institutionen, Dienste und Einrichtungen den von den zuständigen Behörden festgelegten Normen entsprechen, insbesondere im Bereich der Sicherheit und der Gesundheit sowie hinsichtlich der Zahl und der fachlichen Eignung des Personals und des Bestehens einer ausreichenden Aufsicht.

Artikel 28 Recht auf Bildung; Schule; Berufsausbildung

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes auf Bildung an; um die Verwirklichung dieses Rechts auf der Grundlage der Chancengleichheit fortschreitend zu erreichen, werden sie insbesondere

- a. den Besuch der Grundschule für alle zur Pflicht und unentgeltlich machen;
- b. die Entwicklung verschiedener Formen der weiterführenden Schulen allgemeinbildender und berufsbildender Art fördern, sie allen Kindern verfügbar und zugänglich machen und geeignete Maßnahmen wie die Einführung der Unentgeltlichkeit und die Bereitstellung finanzieller Unterstützung bei Bedürftigkeit treffen;
- c. allen entsprechend ihren Fähigkeiten den Zugang zu den Hochschulen mit allen geeigneten Mitteln ermöglichen;
- d. Bildungs- und Berufsberatung allen Kindern verfügbar und zugänglich machen;
- e. Maßnahmen treffen, die den regelmäßigen Schulbesuch fördern und den Anteil derjenigen, welche die Schule vorzeitig verlassen, verringern.

(2) Die Vertragsstaaten treffen alle geeigneten Maßnahmen, um sicherzustellen, dass die Disziplin in der Schule in einer Weise gewahrt wird, die der Menschenwürde des Kindes entspricht und im Einklang mit diesem Übereinkommen steht.

(3) Die Vertragsstaaten fördern die internationale Zusammenarbeit im Bildungswesen, insbesondere um zur Beseitigung von Unwissenheit und Analphabetentum in der Welt beizutragen und den Zugang zu wissenschaftlichen und technischen Kenntnissen und modernen Unterrichtsmethoden zu erleichtern. Dabei sind die Bedürfnisse der Entwicklungsländer besonders zu berücksichtigen.

Artikel 29 Bildungsziele; Bildungseinrichtungen

(1) Die Vertragsstaaten stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes darauf gerichtet sein muss,

- a. die Persönlichkeit, die Begabung und die geistigen und körperlichen Fähigkeiten des Kindes voll zur Entfaltung zu bringen;
- b. dem Kind Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten und den in der Charta der Vereinten Nationen verankerten Grundsätzen zu vermitteln;
- c. dem Kind Achtung vor seinen Eltern, seiner kulturellen Identität, seiner Sprache und seinen kulturellen Werten, den nationalen Werten des Landes, in dem es lebt,- und gegebenenfalls des Landes, aus dem es stammt, sowie vor anderen Kulturen als der eigenen zu vermitteln;
- d. das Kind auf ein verantwortungsbewusstes Leben in einer freien Gesellschaft im Geist der Verständigung, des Friedens, der Toleranz; der Gleichberechtigung der Geschlechter und der Freundschaft zwischen allen Völkern und ethnischen, nationalen und religiösen Gruppen sowie zu Ureinwohnern vorzubereiten;
- e. dem Kind Achtung vor der natürlichen Umwelt zu vermitteln.

(2) Dieser Artikel und Artikel 28 dürfen nicht so ausgelegt werden, dass sie die Freiheit natürlicher oder juristischer Personen beeinträchtigen, Bildungseinrichtungen zu gründen und zu führen, sofern die in Absatz 1 festgelegten Grundsätze beachtet werden und die in solchen Einrichtungen vermittelte Bildung den von dem Staat gegebenenfalls festgelegten Mindestnormen entspricht.³⁵

Wenn diese Konvention entsprechend der seit April 1992 bestehenden vertraglichen Verpflichtung der Bundesregierung in die Schulpraxis umgesetzt würde, dann stünde das deutsche Schulsystem in den PISA-Studien vermutlich leistungsmäßig einsam an der Spitze - mit großem Abstand vor allen anderen Ländern. Dann ginge es in den deutschen Schulen auch nicht nur um die Leistungen von Schülern in den einzelnen Fächern, sondern außerdem um

³⁵ www.aufenthaltstitel.de/unkinderrechtskonvention.html

das hier herrschende psycho-soziale Lern- und Arbeitsklima. Dessen Qualität lässt die jeweils verfolgte Ethik im zwischenmenschlichen Zusammenleben offensichtlich werden. Diese kann mit sozialwissenschaftlichen Untersuchungsmethoden ermittelt und zahlenmäßig erfasst (= gemessen) werden.³⁶

5. Ein günstiges Mittel zu optimaler Auftragerfüllung

Dazu können die Schüler anhand eines Fragebogens mitteilen, wie sie die Lernsituation wahrnehmen – eine Maßnahme, die wenig kostet und sich als äußerst fruchtbar erweist. Geeignete, bereits auf die Herausforderungen der *Inklusion* zugeschnittene, Fragen sind zum Beispiel:

1. Fragen zur Kollegialität

Wie ist die Zusammenarbeit der Schüler untereinander?

Kooperieren sie gut oder gibt es viel Streit, Gemeinheiten und Ärger untereinander?

Können sie sich auf ihre Mitschüler verlassen, wenn sie nicht zurechtkommen oder fühlen sie sich dann eher allein gelassen?

Setzen einzelne Schüler andere unter Druck, etwas zu tun, was nicht in Ordnung ist?

Werden als Klassensprecher eher die Beliebten oder eher diejenigen gewählt, die für diese Aufgabe am besten geeignet sind?

Gibt es in der Lerngruppe Cliquen, die über ihre Mitschüler bestimmen wollen?

Gehen die Schüler geduldig und rücksichtsvoll miteinander um?

Wir haben eine tolle Klassengemeinschaft und viel Spaß miteinander. (Beantwortung: stimmt – stimmt nicht)

Es ist eine Freude, in dieser Lerngruppe zu arbeiten.

Ich fühle mich so, wie ich bin, von meinen Kollegen akzeptiert.

Es gibt Mitschüler, die fallen immer wieder unangenehm auf.

Einige Mitschüler drängeln sich immer wieder in den Vordergrund.

2. Fragen zur Unterrichtsarbeit

Wie interessant und verständlich ist der Unterricht?

Gibt sich der Lehrer offensichtlich Mühe, alles einleuchtend darzustellen und zu erklären?

In wie fern können sie das praktisch gebrauchen, was sie lernen?

Kommen die Schüler im Unterricht auch mal zur Ruhe?

Wird die innere Ruhe, die Konzentrationsfähigkeit, die Achtsamkeit und das Bedürfnis der Schüler nach Halt, Geborgenheit, Akzeptanz und Liebe regelmäßig mit heilsamen Klängen (Liedern, Gebeten etc.) und Entspannungsverfahren wie dem autogenen Training, Traumreisen und Meditationstechniken unterstützt und gefördert?³⁷

Haben sie immer genug Zeit, um mit ihrer Arbeit fertig zu werden?

Bemüht sich der Lehrer, Wünsche der Schüler so weit wie möglich zu erfüllen?

Sind die Schüler mit dem Unterricht zufrieden?

Kann man auch ohne besondere Begabung im Unterricht gut mitkommen?

In welcher Weise unterstützt der Lehrer diejenigen Schüler, die Konzentrations-, Lern- und Arbeitsschwierigkeiten haben oder auf Grund von Problemen ihrer Eltern zeitweise nicht ihre volle Leistungsfähigkeit unter Beweis stellen können?

Gelten bei Fragen auch mehrere verschiedene Antwortmöglichkeiten als richtig?

3. Fragen zu den Leistungsanforderungen im Unterricht

Wie schwierig finden die Schüler den Unterricht?

Werden die Schüler genau über das informiert, was von ihnen erwartet wird?

Wird nur abgefragt und geprüft, was auch tatsächlich im Unterricht vorgekommen ist?

Werden Schüler bloßgestellt, wenn sie ungeschickte Antworten geben?

³⁶ Vgl. die Untersuchungen von Lawrence Kohlberg bzw. Carol Gilligan zur Entwicklung der moralisch-ethischen Orientierung. Ferner: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hrsg.): *Moralische Erziehung in der Schule*. Weinheim und Basel 2001.

³⁷ Thomas Kahl: *Entspannungsverfahren beruhigen Kinder auch bei Aufmerksamkeitsdefiziten und Hyperaktivität (ADS / ADHS). Heilung der Gefühle mit einem körperorientierten tiefenpsychologisch-verhaltenstherapeutischen Ansatz* www.imge.info/extdownloads/MeditationADHS.pdf

Geht der Lehrer respektvoll mit allen Schülern um?

Gibt es viel Wettbewerb in der Klasse?

Wird auf eigene Fähigkeits- und Toleranzgrenzen sowie Ohnmachtsgefühle Rücksicht genommen?

Werden Überforderungen möglichst vermieden?

Sollen die Schüler im Unterricht immer kurz und knapp antworten oder haben sie genügend Raum, ihre Gedanken darzustellen?

Werden oft Fragen gestellt, bei denen die Lehrperson nur eine ganz bestimmte Antwort hören will? So, dass die richtige Antwort in erster Linie Glücksache ist, wie beim Lottospielen?

Enthält der Unterricht interessante Aufgaben und Herausforderungen, an denen es Spaß macht, sich die Zähne auszubeißen? Oder arbeitet man nur gelangweilt auf die nächste Prüfung und möglichst gute Noten hin?

4. Fragen zu Werten und Normen

Gibt es klare Regeln, wie sich die Schüler im Unterricht verhalten sollen?

Wie konsequent hält sich die Lehrperson, die ja ein Verhaltens-Vorbild sein sollte, selbst an diese Regeln?

Wird allen Schülern eindrücklich verdeutlicht, welche Regeln gelten?

Wird konsequent Wert darauf gelegt, dass alle Schüler sich daran halten? Von der Lehrperson? Von Mitschülern?

Wird allen Schülern eindrücklich verdeutlicht, welche Regeln und Grenzen unbedingt zu beachten sind und mit welchen Folgen man rechnen muss, wenn man dagegen verstößt? Welche Folgen können eintreten?

Ist den Schülern der Sinn der einzelnen Regeln zum mitmenschlichen Umgang klar? Bei welchen Regeln ist das zu wenig der Fall?

Inwiefern können Schüler auf die Gestaltung dieser Regeln wirkungsvoll Einfluss nehmen?

Wird im Unterricht von Schülern häufig/selten gegen Regeln verstoßen?

Legen die Lehrer ausdrücklich Wert darauf, von Regel-Verstößen informiert zu werden?

Gelten Fragen von Schülern als Ausdruck von Dummheit oder von Interesse?

Verhält sich die Lehrperson ihren Schülern gegenüber akzeptierend, nicht wertend und nicht verurteilend, d.h. tolerant, einfühlsam, verständnisvoll, konstruktiv-unterstützend, Schuld vergebend, korrigierbar, innerlich offen, kritisierbar und einsichtig gegenüber zuweilen auch unangemessen erscheinenden Schüleräußerungen?

5. Fragen zur demokratischen Partizipation (Beantwortung: stimmt – stimmt nicht)

Wir können uns immer wieder zum Unterricht kritisch äußern und Verbesserungsvorschläge machen.

Wenn wir uns ungerecht beurteilt fühlen, werden unsere Einwände ernst genommen.

Wenn wir von uns aus Themen vorschlagen, werden diese so gut wie möglich berücksichtigt.

Es gibt zu wenig Zeit und Gelegenheit für klärende Gespräche mit dem Lehrer über den Unterricht und die Beurteilungen.

Konflikte der Schüler mit dem Lehrer sind Störungen und werden nicht angemessen ausgetragen.

Ich kann hier offen und ehrlich sagen, was ich gut und richtig finde, ohne Sorge vor unangenehmen Folgen.

Wenn ich mich überfordert fühle und deshalb um Entlastung bitte, werden meine Überlegungen und Argumente ernst genommen und praktisch berücksichtigt.

Schülervorschläge zum Unterrichtsablauf sind dem Lehrer willkommen.

Der Lehrer bittet uns immer wieder von sich aus um Kritik und Vorschläge.

Über unterschiedliche methodische Vorgehensweisen der Unterrichtsgestaltung und deren Vor- und Nachteile wird im Unterricht nicht gemeinsam gesprochen.

Wenn uns Termine für Prüfungen und Tests nicht passen, wird nach einer guten Lösung gesucht.

Diese Fragen entstammen dem Lernsituationstest LST und wurden etwas umformuliert und ergänzt, da der ursprüngliche Fragenkatalog nicht mehr zeitgemäß ist.

Den Antworten der Schüler können Lehrer entnehmen, wie ihre Arbeit bei ihren Schülern ankommt. Lehrer benötigen ein differenziertes Feedback, das ihnen hilft, ihre Schüler möglichst gut im Lernen zu unterstützen. Auf Grund dessen können sie überlegen, wie sie ihr Vorgehen im Hinblick auf möglichst optimale Lern- und Arbeitsbedingungen verändern sollten und könnten. Inwieweit die von ihnen daraufhin verwendeten Abhilfemaßnahmen wirklich den erhofften Erfolg haben, lässt sich über erneute Schüler-Befragungen feststellen.

Zu berücksichtigen ist, dass Lehrer mit ihrem Verhalten nicht nur das Verhalten der Schüler beeinflussen. Sie reagieren auch auf das, was die Schüler tun; die Schüler beeinflussen über ihr Verhalten auch das Verhalten ihrer Lehrer. Die Vermutung, dass Lehrer die Schüler stärker beeinflussen als umgekehrt, lässt sich nicht generell bestätigen. In schwierigen

Klassen, in denen es heftige Konflikte unter den Schülern gibt oder wo Schüler ihren Lehrern das Leben bewusst schwer machen, haben Lehrer oft weniger Einfluss auf das Geschehen während der Unterrichtszeit als die Schüler. Von daher können und sollen die Ergebnisse der Befragung auch den Schülern Hinweise darauf geben, wie sie selbst zu einem besseren Unterrichtsklima beitragen können. In der Regel ist es nötig, dass sowohl die Lehrer als auch die Schüler ihr eigenes Tun kritisch betrachten und zugunsten besserer Kooperation korrigieren.

Die Verwendung derartiger Fragen dient einem Qualitätsmanagement auf demjenigen ethischen Niveau, das von den Grundrechten im Grundgesetz und den Menschen- und Kinderrechten seitens der Vereinten Nationen (UNO/UNESCO) vorgegeben wird. Sie kann zu besserem Unterricht beitragen und sollte deshalb in allen Schulen eine Selbstverständlichkeit sein. In etlichen Bereichen des Dienstleistungssektors sind vergleichbare Fragen zur *Kundenzufriedenheit* bereits schon selbstverständlich geworden, etwa in Hotels und bei Autoreparatur-Werkstätten.

Die Ergebnisse solcher Befragungen sind ein geeignetes Mittel, um eine konstruktive Kommunikation unter Schülern, Lehrern und Eltern von unten nach oben und von oben nach unten zu begünstigen und damit schulischer Verdrossenheit und Resignation auf allen Seiten entgegen zu wirken. Sie sind diagnostisch und therapeutisch nützlich und sollen verhindern, dass Lehrer und Schüler zunehmend versagen, erkranken oder aus anderen Gründen der Schule fernbleiben, so dass immer wieder Unterricht ausfallen muss und dass die Eltern am Leiden ihrer Kinder unter den schulischen Gegebenheiten verzweifeln. Sie können und sollen Mobbing in der Schule verhindern und zu gegenseitigem Respekt, zur Rücksichtnahme aufeinander und zu tolerantem Umgang miteinander beitragen. Sie können und sollen Überforderungen und Burnout bei Schülern und Lehrern vermeiden helfen, damit die Wahrscheinlichkeit von Versagen auf allen Seiten reduzieren und bislang erforderliche Frühpensionierungen unnötig werden lassen. Somit helfen sie, immense bisherige Kosten einzusparen. Sie dienen auch dazu, es erst gar nicht dazu kommen zu lassen, dass aus schulischen Gründen Schüler verzweifeln, Amok laufen und andere umbringen, so wie das in Winnenden und an anderen Orten der Fall war und ist³⁸.

Zur Durchführung von Befragungen der oben angegebenen Art sind Lehrer eigentlich vom Grundgesetz her verpflichtet, falls unabhängige Einrichtungen wie wissenschaftliche Institutionen, Meinungsforschungsinstitute oder Massenmedien dies nicht schon zufriedenstellend von sich aus tun. Denn derartige Befragungen sind Voraussetzungen dafür, dem geleisteten Amtseid tatsächlich gerecht werden können. Dieser besagt sinngemäß:

„Ich schwöre, dass ich meine Kraft dem Wohle des deutschen Volkes widmen, seinen Nutzen mehren, Schaden von ihm wenden, das Grundgesetz und die Gesetze des Bundes wahren und verteidigen, meine Pflichten gewissenhaft erfüllen und Gerechtigkeit gegen jedermann üben werde. (So wahr mir Gott helfe.)“

Um nahe liegende Missverständnisse auszuräumen, sei ausdrücklich betont, um was es bei diesen Fragen geht: Diese Fragen führen nur zu nützlichen Ergebnissen, wenn sie *offen und ehrlich* so beantwortet werden, *wie der einzelne die Gegebenheiten persönlich subjektiv erfährt und wahrnimmt*. Ein anderer mag das ganz anders tun. Es geht hier also um individuell-persönliche Eindrücke, um subjektive, psychologische Wahrnehmungsergebnisse, darum wie Lernende die Gegebenheiten innerhalb von Lernsituationen erleben.

³⁸ Thomas Kahl: Verletzungen der Würde des Menschen und Maßnahmen der Prävention gegen eskalierende Gewalt. Wie menschliches Versagen zu Terrorismus und dem Weltuntergang führen kann.

www.imge.info/extdownloads/VerletzungenDerWuerde.pdf

Äußere Gegebenheiten und Einflüsse werden stets entsprechend den Strukturen wahrgenommen, die innerhalb eines wahrnehmenden Empfängers in dieser Situation gerade gegeben sind. *Wahrnehmungen* sind immer *wahr*; deshalb heißen sie so.

Diese Wahrnehmungen sind zu unterscheiden von den vorhandenen Gegebenheiten selbst. Das soll an einem Beispiel verdeutlicht werden: Es wird eine bestimmte Arbeitsaufgabe gestellt. Diejenigen, die diese Aufgabe bewältigen sollen, können diese Aufgabe unterschiedlich wahrnehmen. Einzelne verstehen sofort, was zu tun ist und erledigen alles Wesentliche im Handumdrehen. Ihnen erscheint die Aufgabe *leicht*. Andere verstehen gar nicht, um was es bei dieser Aufgabe geht, worauf es ankommt, wie sie an die Aufgabe herangehen können oder sollen und welche Schritte nötig sind, um zu einem guten Ergebnis zu kommen. Sie sind damit überfordert, benötigen Hilfestellungen, Erklärungen, Verständnis, Arbeitstechniken, viel Geduld, Ausdauer, Ruhe und Zeit.

Dem entsprechend kann das, was Lehrer/innen im Unterricht tun und wie sie als Personen sind, bei den einzelnen Schülern sehr unterschiedlich *ankommen*. Es geht hier in erster Linie darum, wie was bei wem ankommt. Denn davon hängt die innere Verarbeitung, das Lernen und Arbeiten sowie der Erfolg ab. Letztlich kommt es nicht darauf an, wie Lehrende *sind*, sondern darauf, was das, was sie tun, in den einzelnen Schülern an inneren Prozessen auslöst.

Wer obige Fragen liest, ohne mit diesen wichtigen psychologischen Zusammenhängen gut vertraut zu sein, erhält allzu leicht einen falschen Eindruck: Viele Lehrer haben in ihrer Ausbildung zu wenig von der *Psychologie des Lehrens und Lernens* erfahren. Diesen fehlen damit wichtige Voraussetzungen dazu, wirklich „gute“ Lehrer sein zu können. Derartige Lehrer reagieren vielleicht erschreckt, wenn sie sich vorstellen, dass ihre Schüler solche Fragen beantworten. Denn sie verstehen diese Fragen nicht so, wie sie gemeint sind:

Die Fragen im „Lernsituationstest (LST)“ werden selbstverständlich *nicht* zur „Beurteilung“ von Lehrern durch Schüler gestellt. Sie beziehen sich auch *nicht* auf persönliche *Eigenarten* von Schülern oder Lehrern, sondern auf etwas völlig anderes, nämlich die *Eigenarten der Situationen*, die im Unterricht zustande kommen.³⁹ Deshalb heißt er „Lernsituationstest“.

Jede Form von Beurteilung und Schuldzuweisung erfolgt willkürlich, zufallsbedingt, möglicherweise unzutreffend sowie ungerecht – und ist deshalb grundsätzlich fragwürdig.⁴⁰ Sie bedarf deshalb, wie die Erklärung der Kultusministerkonferenz festgelegt hat, der Korrekturmöglichkeit in offener, gewaltfreier Kommunikation mit den Betroffenen. Fragen, Feedback und sachlicher, lösungsorientierter Austausch sind nötig und nützlich. Sie bilden den Kern aller pädagogischen Arbeit in zwischenmenschlicher Interaktion.

Die Grundlage und Essenz demokratischen Zusammenlebens liegt in derartigem Austausch, in der gemeinsamen Suche nach den bestmöglichen Lösungen für alle anstehenden Aufgaben

³⁹ Thomas N. Kahl: Unterrichtsforschung. Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg: Scriptor Verlag 1977, S. 248-276.

⁴⁰ Diese Problematik ist von existenzieller Bedeutung. Siehe hierzu:

(1.) Thomas Kahl: Burnout bezeichnet Funktionsstörungen, nicht eine Form von «Depression» Eine Orientierungshilfe zum Umgang mit Burnout-Symptomen, Depressionen und psychovegetativen Erschöpfungszuständen. www.imge.info/extdownloads/BurnoutBezeichnetFunktionsstoerungen.pdf

(2.) Thomas Kahl: Burn-out oder Totalschaden? Die seelische Krankheit „Rivalität“ wirkt so verheerend wie früher Pest und Cholera www.imge.info/extdownloads/BurnoutOderTotalschaden.pdf

(3.) Thomas Kahl: Wo Rivalität vernichtet, können Rechts- und Bildungsmaßnahmen retten. Demokratische Rechtsstaatlichkeit und Gerechtigkeit als Basis globaler Zusammenarbeit (Global Governance). www.imge.info/extdownloads/WoRivalitaetVernichtetKoennenRechtsUndBildungsmassnahmenRetten.pdf

und Probleme. In einer lebendigen Demokratie ist derartiger Austausch auf allen Ebenen erforderlich, in den Schulkassen, in allen parlamentarischen Gremien und selbstverständlich auch im Kontakt gewählter Vertreter, Abgeordneter und Regierungsmitglieder mit ihren Wählern. Das Wahlrecht und die Durchführung von Abstimmungen erhalten erst auf dem Hintergrund derartiger Kommunikation ihren Sinn. Wenn und wo diese Kommunikation nicht gelingt, sind sie wertlos. Hier liegt die sachliche Begründung dafür, „die Pädagogik als Zwillingschwester der Demokratietheorie“ zu bezeichnen, wie Axel Honneth es in seinem Vortrag tat.

Der hier skizzierte Ansatz von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung zugunsten der Würde der Menschen und humaner Lebensqualität, nicht nur in den Schulen, sondern auch in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen, etwa dem Gesundheitswesen und der Wirtschaft,⁴¹ wird vom Psychologischen Institut für Menschenrechte, Gesundheit und Entwicklung gGmbH verfolgt. Informationen zu diesem Institut finden Sie unter www.IMGE.info sowie www.IMGE.de

⁴¹ Thomas Kahl: Qualitätsmanagement in Deutschland, Europa und weltweit. Die Entwicklung einer humanen Technologie für Global Governance.

www.imge.info/extdownloads/QualitaetsmanagementInDeutschlandEuropaWeltweit.pdf