

Der große Schulreformplan

KARL ERLINGHAGEN SJ

Im April dieses Jahres (1959) legte der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ einen „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“¹ in Deutschland vor.

DER DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN

Der „Deutsche Ausschuß“ wurde als Sachverständigengremium für Erziehungsfragen vom Bundesminister des Inneren der Deutschen Bundesrepublik und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der deutschen Bundesländer berufen. Die im Grundgesetz der Bundesrepublik festgelegte Übertragung der Kulturbelange in die Zuständigkeit der Länder und ihrer Ministerien hat ein eigenes Bundeskultusministerium bisher erübrigt. Ohne über den Sinn und die Grenzen dieser Zuständigkeitsaufteilung etwas zu sagen, liegt es doch auf der Hand, daß es auch Fragen geben kann, die überregionale, für das ganze Bundesgebiet geltende Lösungen erheischen. Aus dieser Einsicht heraus wurde der „Deutsche Ausschuß“ am 22. September 1953 im Plenarsaal des Bundesrates in Bonn konstituiert².

Der Bundesinnenminister und der Präsident der Ständigen Konferenz der Kultusminister beriefen gemeinsam die Mitglieder und sahen eine Zahl von „zwanzig auf fünf Jahre berufenen Mitglieder“ vor³, die allerdings „nicht durch die Rücksicht auf spezielle Fachkenntnisse“ und als „ein von jeder behördlichen Einflußnahme unabhängiger Kreis von Persönlichkeiten“ (E I 5) zur Mitarbeit gebeten wurden. Ihre Aufgabe sollte es sein, „ihr Interesse, ihre Kenntnisse und Erfahrungen ehrenamtlich zur Verfügung (zu) stellen, um von einem lediglich auf das Wohl der Gesamtheit gerichteten Standpunkt die Entwicklung des deutschen Erziehungs- und Bildungswesens zu beobachten und durch Rat und Empfehlung zu fördern“ (E I 5): In der Gestaltung des Arbeitsprogramms und der Wahl seines Vorsitzenden ist der Ausschuß frei. Ebenso kann er nach Ermessen für Einzelfragen besonders sachkundige Fachleute zu Rate ziehen.

Der „Deutsche Ausschuß“ verstand seine Aufgabe von vornherein so, daß sie „in der Erarbeitung des Entwurfes einer Neuordnung des gesamten Erziehungs- und Bildungswesens“ bestehen müsse (E I 3); denn durch den Strukturwandel unserer gesamten Gesellschaft, der sich vor allem im Politischen

¹ Stuttgart 1959, Ernst Klett.

² Vgl. Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen. Erste Folge, Stuttgart 1955, 3, (abgekürzt E I).

³ Berufungsschreiben an die Mitglieder, Empfehlungen, 1. Folge, a. a. O. 5, (abgekürzt B).

und Geistigen, aber ebensosehr auch im Gesellschaftlichen im engeren Sinn seit mehr als einem Jahrhundert vollzogen und das Erscheinungsbild unseres Volkes wie das aller Völker der westlichen Zivilisation von Grund auf geändert hat, sind Aufgaben an die öffentliche Erziehung herangetragen worden, denen das bestehende Erziehungs- und Bildungswesen nach dem übereinstimmenden Urteil aller Einsichtigen nicht zu folgen vermochte. Die Dringlichkeit bestimmter Einzelprobleme ließ es dem Ausschuß ratsam erscheinen, neben diesem Endziel gleichzeitig aber den unmittelbar brennenden Fragen seine Aufmerksamkeit zuzuwenden. So gab er Empfehlungen zur Frage der Spätestheimkehrer, des neunten Schuljahres, der Errichtung von Versuchsschulen, des Privatschulwesens, der Errichtung von Musischen Höheren Schulen, zur politischen Bildung, zur Vereinheitlichung des Schulwesens, zur Ausbildung der Volksschullehrer und zur Landschule der Öffentlichkeit bekannt⁴.

Der Charakter dieser Veröffentlichungen ist der von Gutachten und Empfehlungen. Das ist ausdrücklich so gewünscht und gibt dem Ausschuß die nötige Unabhängigkeit von den Verwaltungen und Behörden und auch von den politischen Mächten. Obwohl die Verlautbarungen keinen bindenden Charakter haben können, ist ihr Einfluß doch so nachhaltig, daß der Ausschuß schon jetzt als „die höchste Autorität in Erziehungs- und Bildungsfragen“ bezeichnet werden konnte. Mag dieses hohe Lob auch auf sich beruhen, so muß man doch zugeben, daß sich der Ausschuß ein einzigartiges Ansehen erringen konnte. Seine Empfehlungen, die nach gründlichem Studium der Problematik und der Fachliteratur entstanden sind, tragen ganz entschieden zur Meinungsbildung über pädagogische Fragen in der gesamten Öffentlichkeit bei. Sein Wort kann heute nicht mehr überhört werden. Das gibt dem Ausschuß eine einmalige Möglichkeit, in das pädagogische Gespräch, die Maßnahmen der Behörden und die Tendenzen der politischen Parteien einzugreifen. Auf ihm lastet aber auch eine sehr hohe Verantwortung vor der Geschichte, und mit Recht erwartet man von ihm Besonnenheit und kluges Abwägen.

Der „Deutsche Ausschuß“ hätte sich dieses Ansehen nicht erwerben können, wäre sein Bemühen um ausgewogene Klugheit in all seinen Verlautbarungen nicht von vornherein spürbar gewesen. Seine Zusammensetzung bietet dafür in hohem Maß die Gewähr. Die Mitgliederzahl betrug ursprünglich dreiundzwanzig; sie ist inzwischen gesunken, bewegt sich aber immer noch um die gewünschte Normzahl zwanzig. Es ist kein Grund anzunehmen, daß bei der Auswahl andere als die auch von den Mitgliedern erwarteten Interessen maßgebend gewesen sind. Es wurden nicht pädagogische Fachleute, geschweige denn samt und sonders Verwalter erziehungswissenschaftlicher Lehrstühle berufen, sondern Persönlichkeiten, bei denen man gleicherweise Interesse und Erfahrung in Erziehungsfragen glaubte voraus-

⁴ Texte in „Empfehlungen und Gutachten, Erste Folge“.

setzen zu können. Daß diese Männer und Frauen darüber hinaus öffentliche Ämter bekleiden, weltanschauliche Grundrichtungen vertreten oder politischen Parteien angehören, kann man nicht als eine Vorbelastung bezeichnen; denn nur so können die für das Erziehungswesen bedeutsamen geistigen Strömungen unseres Volkes im ausgleichenden Gespräch wirksam werden.

DER „RAHMENPLAN“

Das vom „Deutschen Ausschuß“ vorgelegte letzte Gutachten, kurz als „Rahmenplan“ bezeichnet, läßt nun ohne Zweifel den Niederschlag bestimmter geistiger, pädagogischer und auch politischer Strömungen erkennen. Es ist und kann auch im wesentlichen nichts anderes sein als der Versuch, die in der öffentlichen Diskussion aufgetauchten Reformvorschläge besonnen zu klären, auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen und in der Gestalt eines ausführbaren Gutachtens vorzulegen. Die Reaktion der Öffentlichkeit auf sein Erscheinen war, wie nicht anders zu erwarten, unterschiedlich. Die Zustimmung für das Ganze und seine Einzelheiten war begreiflicherweise bei denen groß, die ihre Wünsche ganz oder teilweise verwirklicht sahen. Kritik und Zurückhaltung richteten sich meist auf Einzelfragen, die aber, wenn man sie in größeren Zusammenhängen und in ihrer ganzen Schwere sieht, die Frage berechtigt erscheinen lassen, ob damit der Plan als ganzer nicht in Frage gestellt zu sein scheint. Bei den ersten Pressestimmen, soweit sie sich nicht überhaupt auf reinen Bericht beschränkten, vermißt man vor allem das Eingehen auf die entscheidenden geistesgeschichtlichen Probleme. Fast alle Stellungnahmen bleiben vordergründig.

Fairneß und Redlichkeit verlangen, der vom Ausschuß geäußerten Bitte, „seinem Vorschlag auch dann ein tätiges Interesse zuzuwenden, wenn... Meinungen von den hier vertretenen zunächst abweichen“ (3), zu entsprechen. Eine Würdigung darf sich also nicht in negativer Kritik erschöpfen, auch nicht, wenn viele Wünsche offen bleiben, ja selbst dann nicht, wenn bestimmte Grundtendenzen, die vielleicht den ganzen Plan in Frage stellen, abgelehnt werden müßten. Andererseits verlangt aber gerade diese Sachlichkeit der Kritik von vornherein die Feststellung, daß ein Urteil über einen Plan, der in solch hohem Maß die weltanschaulichen Grundlagen unseres Volkes berührt und das geistige Gesicht unserer Gesellschaft in der Zukunft entscheidend mitgestalten will, nicht „voraussetzungslos“ im Sinn eines in sich widersprüchlichen Liberalismus geschehen kann. Ganz unberechtigt wäre eine Kritik, die aus unbewußtem Ressentiment erwächst, sei es, weil man sich bei der Mitgestaltung übergangen fühlt, oder sei es, weil man selbst nichts Besseres als Gegenvorschlag anzubieten vermag. Bei dieser unerläßlichen Redlichkeit gegenüber den Urhebern des „Rahmenplanes“ wird man auch an sie die Bitte richten müssen, über die vorgetragenen Bedenken nicht hinwegzugehen.

Man wird die *große Leistung*, die hinter der fünfjährigen Arbeit am „Rahmenplan“ steht, ohne Abstrich zugeben müssen. In sprachlich edler Form werden wohlausgewogene Gedanken vorgetragen, die hohen Ernst, großes Verantwortungsbewußtsein, gründliche Auseinandersetzung mit der Geschichte und Mut zu einer klaren Sicht der gegenwärtigen Lage und Verfassung unserer Gesellschaft offenbaren. Diese Leistung verlangt Achtung, und die Form des Planes gewinnt Sympathien. Wer die Reformvorschläge aus der Literatur und die Forderungen auf Fachtagungen kennt, weiß, wie schwer das Maßhalten ist. Der Plan hält sich fern von allen Extremen, wenn er auch den Mut zu einem völligen Neubau offenbart. Diese besonnene Entschlossenheit ist notwendig; denn „obwohl es an den geistigen Grundlagen unseres Bildungswesens entschieden festzuhalten und Bewährtes zu bewahren gilt, sind selbst ‚radikale‘, an die Wurzel greifende neue Lösungen nicht abzulehnen, wenn sie sich als notwendig erweisen und wenn die an sie geknüpften Erwartungen sich in einheitlich geleiteten Versuchen bestätigen“ (2).

Als selbstverständliche Unterstellung darf vorausgesetzt werden, daß der Ausschuß mit seinem „Rahmenplan“ unabdingbare erzieherische *Grundrechte* nicht außer acht lassen wollte, und zwar jene Grundrechte in der Erziehung, die vor allen positiven Gesetzen liegen und von ihnen lediglich formuliert und damit auch positiv-rechtlich gesichert, nicht aber konstituiert werden. Es handelt sich vor allem um das erste Grundrecht der Erziehung, das Recht der Eltern, die Erziehung ihrer Kinder im Normalfall entscheidend zu bestimmen. Darin eingeschlossen ist auch das Recht der Eltern auf eine durch den Staat gesicherte religiöse Erziehung ihrer Kinder. Nur im Rahmen dieser unabdingbaren Grundrechte darf unsere Würdigung verstanden werden. Unsere Frage wird in dieser Sicht also sein: Werden durch den neuen „Rahmenplan“ Elternrecht und religiöse Erziehung der Kinder gefährdet?

Der Ausschuß hat sich in diesen Fragen nicht klar entschieden. Er hat sich weder für noch gegen Elternrecht und religiöse Erziehung in der Schule ausgesprochen. Seine Haltung ist verständlich. Sie ist auch nicht völlig inkonsequent, obwohl mit der Außerachtlassung solch grundsätzlicher Erwägungen entscheidende Änderungen des Gesamtplans verbunden sein können. Der Ausschuß behält Stellungnahmen, die das „Verhältnis zu den Bekenntnissen, die Koedukation oder die Besonderheiten der Mädchenbildung“ betreffen, „künftigen Empfehlungen“ vor (1). Lassen wir zunächst einmal unerörtert, ob Koedukation und Mädchenbildung den Plan wesentlich umgestalten, so läßt sich doch nicht leugnen, daß die Frage des religiösen Bekenntnisses nach katholischer Auffassung das Elternrecht ganz entscheidend berührt.

Das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder läßt der „Rahmenplan“ in seiner Darlegung außer acht. In seinem Appell um Mitarbeit, der sich außer an die Lehrer auch ausdrücklich an die Eltern richtet, wird einschlußweise deren Recht stillschweigend vorausgesetzt, ohne daß damit des-

sen Grenze und Umfang deutlich würde. Man wird von einem Plan, der ein Ratschlag zu einem Organisationschema sein will, vorderhand billigerweise nicht mehr erwarten können.

Rein formal gesehen berührt also der Plan weder das Recht der Eltern auf die Erziehung ihrer Kinder, noch die Konfessionalität der Schule, noch die Koedukation, noch die Besonderheiten der Mädchenbildung. Er läßt, wenn man ihn so formal nimmt, all diese Fragen unberührt. Jedes der genannten Anliegen kann in ihm grundsätzlich zur Entfaltung kommen. Rein formale Betrachtungen werden aber der Wirklichkeit nie ganz gerecht, so daß unser Urteil wieder gewisse Abstriche erhalten muß, wenn wir die Frage nach der Durchführung des Planes in unseren konkreten sehr verschiedenartigen deutschen Verhältnissen stellen.

Es ist billig, vom vorgelegten „Rahmenplan“ nicht mehr zu erwarten, als er bieten will. Er hat seine selbstgesteckten *Grenzen* deutlich ausgesprochen. Als Vorschlag zur Vereinheitlichung und Umgestaltung des „allgemeinbildenden“ Schulwesens will er nur dieses betreffen (1). Nun ist die Bezeichnung „allgemeinbildend“ umstritten, und der Ausschuß nimmt sie — um diese Unbestimmtheit wohl wissend — im landläufigen Sinn und versteht darunter das Grund- und Volksschulwesen, die „Mittelschule“ und die „höhere Schule“. Außerhalb seiner Betrachtung bleibt also der Schulkindergarten, das Berufs- und Fachschulwesen, die dringend reformbedürftige Hochschule, der sich seine Wege erst langsam suchende „Zweite Bildungsweg“ und alle jene Einrichtungen, die man als „Sonderschulen“ zusammenfaßt.

Hier kann man fragen, ob eine solche Selbstbescheidung möglich ist. Legen nicht Schulkindergarten, Neuordnung des beruflichen Schulwesens, Hochschulreform und „Zweiter Bildungsweg“ eine Gesamtbetrachtung nahe, ohne die eine sinnvolle Lösung von Teilfragen unmöglich zu sein scheint? Wird man etwa bei der Festlegung von Ziel, Inhalt und Wegführung der Höheren Schule auf eine vorherige Klärung des Hochschulproblems verzichten können? Der Ausschuß ist sich dieser Schwierigkeiten bewußt und bittet, die „Bedeutung dieser Einschränkung nicht (zu) übersehen . . .; denn die Aufgaben und die Stellung der allgemeinbildenden Schulen lassen sich erst dann vollgültig bestimmen, wenn auch die Fragen der Berufsbildung und der Hochschulbildung geklärt sind“ (1). Trotzdem kann das Recht zu dem eingeschlagenen Weg nicht bestritten werden. Weder die Sonderschule, noch der Kindergarten, noch der in sich bisher ungeklärte „Zweite Bildungsweg“ — der übrigens eben dieser Unbestimmtheit wegen vorläufig aus der Betrachtung noch ausscheiden muß — werden die Struktur der „allgemeinbildenden“ Schulen wesentlich berühren. Ähnliches läßt sich, wenngleich nicht in vollem Umfang, von der Berufsbildung sagen. Sie bedarf dringend einer neuen geistigen Gestalt. Ist diese erst einmal gefunden, so sieht es trotzdem bislang nicht danach aus, als ob sie die Organisation der anderen Schulen grundlegend ändern würde.

Auch kann man sich für eine Kritik an der neu entworfenen „Höheren Schule“ nicht ganz zu Recht darauf berufen, daß ihr Gesicht nicht gezeichnet werden könne, solange Unklarheiten über die Hochschulen herrschten. Denn einerseits wird der Sinn der „Höheren Schule“ nicht nur von der Hochschule her verstanden werden dürfen, andererseits ist aber gerade das, was der „Höheren Schule“ im Ausblick auf die Hochschule ihr eigenes Gepräge gibt, hinreichend deutlich. Ob es dem Ausschuß gelang, das für alle drei vorgeschlagenen Typen der künftigen „Höheren Schule“ zu sichern, bleibe dahingestellt.

Der „Rahmenplan“ stellt also einen *Kompromiß* dar, und zwar zunächst zwischen dem Wunsch nach allumfassender Neuregelung unseres gesamten Erziehungs- und Bildungswesens und dem Wunsch nach schnellem Handeln zur Behebung dringender Nöte. Man kann nicht leugnen, daß dieser Kompromiß berechtigt war. Er ist aber auch weiterhin ein Kompromiß im Widerstreit der Wünsche, Meinungen, Hoffnungen und Interessen. Seit dem Ende des Krieges hat sich ein sehr lebhaftes, nicht immer ganz selbstloses Interesse weitester Kreise unserer Gesellschaft an Erziehungsfragen entwickelt, und die Fachpädagogenschaft hat sich zu ihrer Beruhigung, aber auch zu ihrer Bescheidung sagen lassen müssen, daß sie weder das Monopol noch den alleinigen Sachverstand in den vielschichtigen Fragen der Erziehung hat. Um so schwerer ist es, alle Strebungen zu einer einheitlichen Kraft zusammenzufügen. Wer den Versuch dazu macht, dem darf die Tatsache, daß ihm nur ein Kompromiß gelingen konnte, nicht zum Vorwurf gemacht werden. „Das westdeutsche Schulwesen bleibt einer Vielzahl sich widersprechender Forderungen ausgesetzt, die von seiten der Elternschaft, der Hochschulen, der Wirtschaft, der Berufs- und Fachverbände, der Standesorganisationen und anderer Mächte in Staat und Gesellschaft geltend gemacht werden. Jede Institution und jede gesellschaftliche Gruppe ist verständlicherweise bemüht, die ihren Interessen entsprechenden Bildungsansprüche bei der erstrebten oder befürchteten Reform durchzusetzen. Diesem Widerstreit partikulärer Interessen stellt der Ausschuß in seinen Vorschlägen eine Ordnung des Schulwesens gegenüber, die auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und Gesittung beruht und der Entwicklung unserer Kultur und unserer pädagogischen Einsicht gerecht wird“ (1). Diese etwas allzu optimistische Meinung des Ausschusses soll später genauer untersucht werden; leugnen läßt sich jedoch nicht, daß es „im Interesse der Gesamtheit notwendig ist . . ., eine neue Einheit im Aufbau unseres Schulwesens notfalls auch mit einem Opfer an überkommenen Anschauungen und Gewohnheiten zu verwirklichen“ (3). Erst im Wissen um die Notwendigkeit von Opfern können „in gemeinsamer Arbeit vorurteilslos Wert und Bedeutung der Vorschläge“ (3) erfaßt werden. Es ist vorauszusehen und nur zu natürlich, daß der Umfang und die Art der zu bringenden Opfer verschieden bewertet werden. Man sollte sich aber nicht dem Gedanken verschließen, daß sie unerlässlich sind.

Man sollte endlich nicht übersehen, daß es im Wesen eines „Rahmenplans“ liegt, *anpassungsfähig* zu sein. Über das Inhaltliche ist mit dem neuen Vorschlag zwar schon manches, aber noch keineswegs alles festgelegt. Der Ausschuß selbst und auch der Geist, den die ganze Empfehlung atmet, bieten die Gewähr dafür, daß sich die Mitarbeiter besseren Einsichten nicht verschließen werden, wollen sie doch „auch die Erörterung anregen, die für das Fortschreiten (der) Arbeit unentbehrlich ist“ (1).

Als solche Arbeits- und Entwicklungsgrundlage muß der unter vieler Mühe zustandegekommene „Rahmenplan“ bejaht und angenommen werden. Aber eben weil er dem Gespräch — wenn auch unter Hinweis auf eine bestimmte Richtung — dienen will, schließt er von vornherein die Möglichkeit entgegenstehender Meinungsäußerung ein, ja er fordert sie geradezu. Es soll bei unserem Versuch dazu nicht auf jede Einzelheit möglicher Fragen eingegangen werden, vielmehr sollen sich unsere Überlegungen bei aller Behandlung notwendiger Teilstücke auf das Grundsätzliche erstrecken.

VORVERSTANDENE GRUNDAUFASSUNGEN

Der Ausschuß will in seinem „Rahmenplan“ einen Organisationsplan vorlegen, der aller kommenden deutschen Schulreform die Richtung geben soll. Innerhalb des pädagogischen Bereiches sind *organisatorische Probleme* immer mit inhaltlichen und grundsätzlichen unauflöslich verbunden. Diese gegenseitige Bindung kann allerdings von Frage zu Frage verschieden stark sein und in Einzelfällen wohl auch vernachlässigt werden. Bei dem empfohlenen Vorschlag ist diese Bindung an vielen Stellen doch sehr deutlich, so daß manche Fragen bewußt offen bleiben mußten. Welchen Raum man der Studienschule zugesteht, sagt gleichzeitig auch etwas über den Wert, den man ihrem Inhalt und Ziel beimißt. Ob man die Förderstufe von zwei Jahren der Volksschule, der Mittelschule oder der Höheren Schule zuschlägt, offenbart auch, in welchem geistigen Zusammenhang man ihre Aufgabe vorwiegend gelöst wissen will. Wer recht viele begabte Kinder möglichst lange bei der Volksschule belassen möchte, um deren behauptete „Auspöwerung“ zu verhindern, muß sich die Frage gefallen lassen, ob sein Blick nicht allzu einseitig auf die Förderung der weniger Begabten statt auf die der höher Begabten gerichtet ist. Die Verschiebung der „Mittleren Reife“ um ein Jahr läßt die Frage offen, was in diesem Jahr zur Gewinnung eines abgerundeten Weltverständnisses geschehen soll. Wenn im neuen Gymnasium Latein erst nach dem Englischen gegeben werden soll, ist damit auch ein Wort über die unterstellte Erziehungsmächtigkeit dieser Sprachen in der heutigen Bildungssituation gesprochen. Die Organisation schließt Werturteile ein, wie der Entscheid für bestimmte Bildungswerte organisatorische Maßnahmen nach sich ziehen muß.

Der Ausschuß hat versucht, von Werturteilen weitgehend abzusehen, will man das Grundlegende, das seine Arbeit ja erst rechtfertigt, über die „un-

leugbaren Mängel des heutigen Schulaufbaus“ (3) nicht auf die Bildungsinhalte beziehen. Dies liegt allerdings manchmal nahe. Trotzdem muß man nicht hinter jeder organisatorischen Maßnahme sogleich ein dem eigenen entgegenstehendes Werturteil wittern. Ganz anders werden sich die Dinge darbieten, wenn sich der Ausschuß auch zu den bislang nach seiner eigenen Grenzziehung ausgeklammerten Bildungseinrichtungen und vor allem auch zur Landschule geäußert haben wird.

Gerade an deren Problematik, die der Vorschlag zwar nur im Zusammenhang mit der Förderstufe im Vorbeigehen streift, dabei aber, ohne es ausdrücklich zu wollen, dennoch ganz entscheidende Tendenzen offenbart, wird deutlich, daß außer der Beziehung der Organisation zum Bildungsinhalt auch ein wichtiger, vielleicht noch sehr viel stärkerer Bezug zur Erziehung der Kinder besteht. Auf eine kurze, etwas vereinfachende Formel gebracht, kann man sagen: Die Mammutschule ist erziehungsfeindlich, die Kleinschule erziehungsfreundlich. So bekommt der empfohlene Organisationsplan also ein viel größeres Gewicht, als es auf den ersten Blick den Anschein hat.

Keine Schulreform kann sinnvoll versucht werden, wenn sie nicht in den *geschichtlichen Ablauf* der kulturellen Entwicklung gestellt wird. Es ist ihre Aufgabe, für den Bereich der öffentlichen Bildung und Erziehung die Schritte zu tun, die die Gesellschaft bereits getan hat, zu tun im Begriff steht oder auf Grund begründeter Voraussicht mit hoher Wahrscheinlichkeit tun wird. Schulreform und Wandel der Kultur bedingen sich gegenseitig und nehmen aufeinander den stärksten Einfluß. In welchem Maß das möglich ist, zeigt die Entwicklung der Ostblockstaaten. So war der Ausschuß also recht beraten, wenn er an die Spitze seines Vorschlages „Historische Vorbemerkungen“ setzte (4—7). Die entscheidende Vorüberlegung, die aus dem ihm vorliegenden Spezialgutachten wohl begründet ist und von niemand bestritten werden kann, ist die Erkenntnis, daß die Gesellschaft von heute und mehr noch die von morgen eine „industrielle Massengesellschaft“, eine „arbeitsteilige Gesellschaft“, eine „nivellierte Industriegesellschaft“, eine „moderne Bildungsgesellschaft“ sein wird.

In unserer modernen Gesellschaft ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht nicht länger durch die Geburt mehr oder weniger unänderlich vorausbestimmt; sie hängt vielmehr im wesentlichen von der eigenen Leistung ab. Diese ist aber neben der durch die Natur als Angeld auf den Lebensweg mitgegebenen Begabung so gut wie ausschließlich durch die schulische Bildung bestimmt. Der Durchgang durch Volks-, Mittel-, Höhere und Hochschule, der Umweg über Berufs-, Fach- und Hochschule und die mit den einzelnen Schulstufen verbundenen Berechtigungen legen den sozialen Ort und damit auch meist das Einkommen und das Ansehen des modernen Menschen fest. Der Schule ist damit eine Funktion zugewachsen, wie sie sie noch nie in ihrer langen Geschichte gekannt hat. Sie wird zur fast ausschließlichen Leitungsstelle für den sozialen Aufstieg, und sie hat damit eine Macht gewonnen, die den Gesellschaftskörper nachhaltig beeinflussen kann.

Die moderne Bildungssituation hat es mit sich gebracht, daß die Schule herkömmlichen Stils unter manchen unerträglichen Belastungen steht. Der Wille zu sozialer Gerechtigkeit verlangt eine kluge Auswahl und Förderung aller Begabungen, ein Problem, das bisher auch nicht annähernd befriedigend gelöst worden ist. Aus einem Versuch dazu ist der „Differenzierende Mittelbau“ entstanden, der als „Förderstufe“ in den neuen Plan eingegangen ist. Der Durchgang durch ein Schulsystem ist abhängig von den erreichten Zensuren und den damit verbundenen Versetzungen und Zeugnissen. Auch hier geht der Plan neue, in Modellschulen versuchte, für das öffentliche Schulwesen aber bislang ganz ungewohnte Wege. Dadurch soll vor allem die Spannung zwischen Eltern und Lehrerschaft, der Druck, der von Eltern und Lehrern auf das Kind ausgeübt wird, und die erzwungene Ausrichtung des ganzen Lehr- und Lernbetriebes auf die nächste Übergangsstufe gemildert werden. Diese und ähnliche Versuche sind als Versuche zu bejahen, obwohl sie für die Breite unseres Bildungswesens erst noch erprobt werden müssen und andere Schwierigkeiten mit sich bringen werden.

Daß die soziale Startgerechtigkeit gleiche *Bildungschancen* verlangt, ist unbestritten. Das Maß, in dem diese Chancen genutzt werden können, hängt von der Art und Höhe der Begabung ab. Die Begabung muß also die zentrale Rücksicht sein, unter der die Schulreform formal steht. Betrachtet man das Inhaltliche, so kann man wohl gelten lassen, wenn einmal gesagt wurde, daß die Höhere Schule das Kernstück aller Bildungsform sei. Sieht man auf das vorgelegte Organisationsschema des „Deutschen Ausschusses“, so hat man den Eindruck, die „Förderstufe“ sei das Herz des reformatorischen Anliegens.

Demgegenüber muß entschieden daran festgehalten werden, daß das erste Anliegen aller schulischen Erziehung die möglichst hohe Entfaltung aller Begabungen und Anlagen zu sein hat. Entgegen manchen nicht selten geäußerten anderslautenden Behauptungen muß ebenso klar daran festgehalten werden, daß es nicht nur verschiedene Begabungsrichtungen, sondern auch sehr unterschiedliche Begabungshöhen gibt. Seine Augen davor verschließen hieße sich als unrealistischen Träumer erweisen. Der „Deutsche Ausschuss“ erkennt Verschiedenheit und Höhe innerhalb der Begabungen ausdrücklich an und versucht, ihnen organisatorisch gerecht zu werden. Daß ein solcher Versuch nicht unter jeder Rücksicht im öffentlichen Schulwesen vollkommen gelingen kann, liegt in der Natur der Sache. Die Richtung, in der alle Überlegungen angestellt werden müssen, ist also die Sorge, daß möglichst alle Begabungen in einem möglichst hohen Maß entfaltet werden.

Hier scheint nun im „Rahmenplan“ ein grundlegender Fehlanatz vorzuliegen, den wir vereinfachend einmal mit einem *Trend nach unten* bezeichnen möchten.

Er offenbart sich an verschiedenen Stellen. Zunächst war er unbewußt für die Einführung der „Förderstufe“ von Einfluß. Die aus der Literatur

nachweisbaren Überlegungen, die zum „differenzierenden Mittelbau“ geführt haben, enthielten u. a. den Gedanken — und er war wohl entscheidend —, daß man die Volksschule vor einer „Auspowerung“ bewahren müsse, solle die Arbeit in ihr überhaupt nur einigermaßen ersprießlich sein. Nun sind alle Überlegungen, die die „Auspowerung“ einer Schulstufe durch Zurückhalten höher Begabter verhindern wollen, von vornherein falsch. Wenn neben der Eigenständigkeit einer Schulart in ihr auch noch die Rücksicht auf eine andere von Bedeutung ist, dann kann es nur die sein, die Kinder und Jugendlichen mehr zu fördern. Niemand mißbraucht ja auch das Wort von der „Auspowerung“, um Kinder von der Grundschule in die Hilfsschule zu verweisen. Die Rücksicht auf die Schule mit weniger hoch gesteckten Bildungszielen ist nur in Grenzen statthaft. Auswahl, Anforderungen, Stoff und Methode müssen „von oben“, nicht „von unten“ her gedacht werden. Damit ist keineswegs jedes Für und Wider der „Förderstufe“ erwogen. Es soll unten näher auf die Problematik eingegangen werden.

Der Trend nach unten, zu einem Weniger an Anforderung und Leistung, läßt sich auch in dem Bild des künftigen Gymnasiums spüren. Man wird die zweijährige „Förderstufe“ nicht unter jeder Rücksicht als dessen „Verkürzung“ bezeichnen können. Allein die Erfahrungen, die gegen den „differenzierenden Mittelbau“ sprechen — der Ausschuß kennt sie wohl, berücksichtigt sie aber doch wohl nicht hinreichend —, sprechen auch immer wieder von einer Benachteiligung derer, die nach eindeutigen Urteil wirklich bereits auf eine Höhere Schule gehören. Auch die vorgeschlagene Angliederung der „Förderstufe“ an die Volksschule, deren guter Sinn nicht ganz von der Hand zu weisen ist, bringt die Bildungsinhalte, die Leistungsanforderungen und die Unterrichtsmethoden in die Gefahr einer allzu starken Angleichung an die für Grund- und Volksschule zwar bewährten, in der Höheren Schule aber keineswegs in gleicher Weise gültigen pädagogischen Maßnahmen.

Auch die unverständliche und bestürzende Einengung der „Studienschule“, jener neuen Form des alten humanistischen Gymnasiums, offenbart diese Nivellierung nach unten. In ihr selbst ist zwar noch ein hohes Ideal der Auswahl der Leistung und des Bildungsgutes gültig, aber ihre Grenzen sind so eng gezogen, daß die breite Masse der Bildungsbefähigten praktisch von ihr ausgeschlossen bleibt.

Und schließlich ist die Frage nicht ganz unberechtigt, ob nicht in der starken Bevorzugung der naturwissenschaftlich-technischen und neusprachlichen Bildung ein ebensolcher bildungsmindernder Zug liegt. Es soll hier nicht der Wert beider Bildungsideale miteinander verglichen werden. Wohl aber gibt zu Bedenken Anlaß, daß man damit der „Bildungsverdrossenheit“ der Jugend begegnen und ihrer Neigung zum Technischen entgegenkommen will.

Der Ausschuß will dem „Widerstreit partikulärer Interessen“ im öffentlichen pädagogischen Bereich durch „eine Ordnung des Schulwesens . . .“, die auf einem für das ganze Volk verbindlichen Fundament der Bildung und

Gesittung beruht...“, begegnen (1). An dieser Stelle wird die auch an anderen Orten des Vorschlags drängende Frage nach der *Verbindlichkeit des Fundamentes* unabweisbar. Denn hier fragt man sofort: Was ist verbindlich? Welches sind die Normen, an denen gemessen werden soll? Ist nicht gerade das, was dem einen unverbindlich zu sein scheint, dem andern unabdingbares heiliges Gut? Und sind die Werte, die das für das ganze Volk verbindliche Fundament der Bildung und Gesittung begründen, zeitlosen Charakters, so daß sie zu jeder Zeit in jedem Menschenbild verwirklicht werden können und müssen, oder sind sie nur in der gegenwärtigen und allenfalls noch der morgigen geschichtlichen Situation für alle gemeinsam und bindend? Wer befindet darüber, was als allgemeinverbindlich und was als relativ verstanden werden muß?

Die weiteren Überlegungen des Ausschusses werden vor allem die Frage nach der Stellung des Christentums im Bildungsgefüge klären müssen. Die in Mode gekommene Bejahung des Christentums als eines unverlierbaren Bildungsfaktors unserer westlichen Zivilisation beruhigt den Gläubigen noch keineswegs. Das Christentum ist mehr als ein „Kulturchristentum“, mag seine kulturelle Leistung auch über jedem Zweifel stehen. Christentum ist Religion, und das, was es als seinen eigentlichen Charakter ansieht, daß es übernatürlich geoffenbarte Heils- und Erlösungsreligion ist, will es nicht so verstanden wissen, daß diese der Kirche anvertraute Erlösungswirklichkeit etwas zum „Kulturchristentum“ Hinzukommendes sei, von dem man in der Erziehung absehen könne. Gerade als Heilsreligion gibt das Christentum erst entscheidend charakterformende Bindungen. Allerdings ist es verständlich, daß der Ausschuß seine Stellungnahme zu dieser Frage zunächst zurückstellte. Der „Rahmenplan“ könnte auch ohne Beeinträchtigung christlicher Überzeugungen, ja sogar auf dem Boden des geoffenbarten Christentums verwirklicht werden. Und eben deswegen bedarf das grundsätzliche Verhältnis von Christentum und kommenden Bildungsinhalten einer vordringlichen Klärung.

Wie wenig durchsichtig der „Rahmenplan“ das Problem verbindlicher Werte gemacht hat, wird noch an zwei weiteren Stellen deutlich. Bei der Bestimmung des Bildungszieles der „Hauptschule“ (27) wird von einer „neuen Allgemeinbildung“ gesprochen, „die sich in der Weitergabe gleichbleibender Lebensordnungen und deren ‚volkstümlich‘ gewordener Deutung nicht mehr erschöpfen kann. Immer wichtiger wird — neben der sicheren Beherrschung der elementaren ‚Kulturtechniken‘ — die Schulung der allgemeinen Intelligenz, der ‚Anpassungskraft, Aufmerksamkeit und Wendigkeit‘, aber auch des Sinnes ‚für die Einordnung an wechselnden Plätzen in einem umfassenderen Bereich‘“ (27). Diese aus einer früheren „Empfehlung zum Ausbau der Volksschule“ entnommenen Formulierungen sind rein formale Bestimmungen. Mag man das im Sinn des Planes in Grenzen auch hinnehmen, so wäre eine klare Betonung der Notwendigkeit ethisch-religiö-

ser Bindungen gerade hier unerläßlich und formal auch ebenso möglich gewesen. Hier wie auch anderswo zeigt der Plan eine über das erträgliche Maß hinausgehende Ausrichtung am Pragmatischen, die den neuzeitlichen praktischen Materialismus eher fördert als abbaut.

Ein solcher Pragmatismus beherrscht auch die Überlegungen, die die Gestalt der Realschule und des zweizügigen Gymnasiums geprägt haben. Die entscheidende Katastrophe unseres überkommenen Bildungswesens lag nicht darin, daß unser Volk nicht hinreichend auf den praktischen Umgang mit der Technik vorbereitet war, sondern daß die Bewältigung der Welt aus letztem Seins- und Menschenverständnis geschwunden war. Hier hat der „Rahmenplan“ die Akzente eher zuungunsten als zugunsten einer metaphysisch verankerten Persönlichkeitsformung verlagert. Auch hier wird man sagen müssen, daß das organisatorische Anliegen ein Absehen von Wertsetzungen nicht völlig entschuldigt.

Daß es sich bei all dem aber doch um mehr als nur ein Aufschieben der Erörterung des inhaltlichen Komplexes handelt, daß hinter allem eine gefährliche relativistische Wahrheitsauffassung steht, wird ganz klar bei der Darlegung dessen, was der Sinn einer Hochschulreife sei (38—40). Der Ausschuß beklagt an dieser Stelle die Zersplitterung der Universität in „eine äußerliche Zusammenfassung hochspezialisierter Fächer“ (39) und zweifelt an der Möglichkeit einer inneren Einheit der Hochschulen und gibt den erkenntnis-kritischen Grund dafür an: „Die Einheit der Wahrheit wird gehant und geglaubt, sie ist aber in der Form der objektiven Wissenschaft nicht darstellbar und nicht lehrbar“ (39). Wird die Einheit der Wahrheit, aus was für philosophischen Gründen auch immer, für die Universität in Frage gestellt, wo sie ihrem Wesen nach am ehesten gesucht und gefunden werden könnte, dann ist nicht einzusehen, was für die übrigen Glieder unseres Bildungssystems noch „verbindliches Fundament“ sein soll. Verbindlichkeit kann innerhalb der Erziehung doch nur als gültige Erkenntnis- und Verhaltensnorm verstanden werden. Und wenn bei der Darlegung des Bildungsziels künftiger Gymnasien gesagt wird: „Die klassische Literatur der europäischen Völker hat die Überlieferung der antiken Kultur, des Christentums und des Mittelalters in sich aufgenommen“ (45), so kann eben nur jenes „Kulturchristentum“ damit gemeint sein, das vom Christentum selbst als Abfall und Säkularisierung verstanden werden muß.

Wird nicht auch „der Geist der Kritik, der seit dem fünften Jahrhundert v. Chr. das europäische Denken in Bewegung hält“ und vom Ausschuß als „eine der Lebenskräfte unserer Überlieferung“ verstanden wird (45), nicht das relativistische Denken fördern, die „Verbindlichkeit“ des behaupteten einheitlichen Bildungsfundamentes in Frage stellen und jenen geistigen und politischen Fehlentwicklungen die Wege bahnen, deren Abwehr unser erstes Anliegen sein muß? Sicher ist nicht zu leugnen, daß „die Freiheit des Geistes zu einem kennzeichnenden Wesensmerkmal der europäischen Kultur“ (45) geworden ist und als solche bejaht werden muß; aber sie darf nicht mit

Bindungslosigkeit gleichgesetzt, sondern nur als Freiheit zur Bindung an die Wahrheit verstanden werden. Nun versteht der Ausschuß die Freiheit des Geistes sicher nicht als Bindungslosigkeit, aber seine Formulierungen leisten bei unausgereiften Geistern einer solchen Auslegung doch bedenklichen Vorschub.

STAAT UND SCHULE

Schon seit Jahren wird darauf hingewiesen, daß ein Hauptübel unseres Erziehungs- und Bildungswesens der aufgeblähte Verwaltungsapparat, der mit ihm verbundene Zentralismus, der von ihm ausgehende Dirigismus und die Verbeamtung unserer Lehrerschaft sei. Die Heilung dieser Krankheit bedarf mehr noch als die Neuorganisation, die durch den „Rahmenplan“ vorgelegt wird, entschlossenen Mutes. Auch hier gilt es zwar „Bewährtes zu bewahren“, aber mehr noch als anderswo sollte man hier „selbst ‚radikale‘, an die Wurzel greifende neue Lösungen nicht ablehnen“ (2). Viele dem „Rahmenplan“ entgegenstehende Schwierigkeiten ließen sich dann leichter und organischer lösen.

Daß die Schule in die Hände des Staates geraten ist, hat seine historischen Gründe. Es war nicht immer nur Selbstlosigkeit, die die Staatsorgane dem Schulwesen ihre Aufmerksamkeit zuwenden ließ. Im absolutistisch-merkantilen Denken war die Durchführung einer allgemeinen Volksbildung und Schulpflicht eine der wirksamsten Maßnahmen politischer Selbstbehauptung. Es wäre falsch, das Positive dieser Entwicklung zu übersehen. Die Lehrer der öffentlichen Schulen sind auf diese Weise Staatsbeamte geworden und damit zu Verwaltern einer Apparatur, die von oben her gesteuert wird. Sie können es sich gar nicht mehr anders denken, und es hat für sie etwas Befremdendes, ja Schockierendes und Drohendes, daß es einmal anders sein sollte. Auch unbeschadet des Beamtencharakters der Lehrer an öffentlichen Schulen ließe sich eine Gesamtorganisation des Schulwesens auf der Grundlage der Selbstverwaltung denken. Sie müßte Formen annehmen, wie sie sich in den Industrie- und Handelskammern, den Handwerkskammern, den Ärzte- und Anwaltskammern, den Landwirtschaftskammern und den Innungen schon lange angebahnt und auch bewährt haben.

Daß die Erziehung in der Hand einer staatlichen Apparatur liegt, birgt die große Gefahr des Mißbrauchs. Man muß nicht unbedingt dabei an die krassesten Formen denken, die wir im Nationalsozialismus erlebt haben und in den Ostblockstaaten vor uns sehen. Der Kampf aller faschistischen Regime richtet sich zunächst gegen das freie (Privat-) Schulwesen, weil man instinktiv die allem Totalitarismus diametral entgegengesetzte, selbständige, die Freiheit wahrende Geistesrichtung dieser Anstalten spürt. Aber selbst demokratische Staatsformen bieten nicht hinreichende Sicherheit gegen den Mißbrauch des staatlichen Dirigismus im Schulwesen. Das totalitäre Streben mancher Parteien, die Majorisierung lebensberechtigter Minderheiten und das völlige Außerachtlassen des Pädagogischen im schulpolitischen Gespräch

haben jene traurigen inner- und außerdeutschen Schulkämpfe herbeigeführt, die in langen Jahren mühsam Aufgebautes fast mutwillig zerstört haben.

Vieles von der in der Tagespresse geäußerten Kritik am „Rahmenplan“ wäre gegenstandslos, wenn seine Verwirklichung in einer grundsätzlich anderen Beziehung des Schulwesens zum Staat gesehen werden könnte. Hier offenbart der Vorschlag doch wohl eine allzu dirigistische Tendenz. Wer um die geistige Herkunft der im „Deutschen Ausschuß“ vertretenen Fachpädagogen weiß, spürt, welche Kräfte sich in dem Plan ausgewirkt haben. Es soll nicht geleugnet werden, daß der Staat im Schulwesen ebenso wie in anderen Bereichen des Lebens eine wirkliche Aufgabe zu leisten hat. Aber er und die von ihm abhängigen Organe sollten sich ihrer subsidiären Funktion stets bewußt bleiben und aus diesem Bewußtsein eher dazu neigen, Rechte und Befugnisse in die Hände untergeordneter Stellen zu übergeben als neue an sich zu reißen.

Ein solches subsidiäres Denken ist in unserer Öffentlichkeit noch sehr wenig entwickelt. Für den Raum der Erziehung ist das bedrückend und legt einen erschreckenden Mangel an Einsicht in den eigentlichen Vorgang der Erziehung bloß. Die entscheidenden geistigen Entwicklungsanstöße kommen viel mehr aus dem Ungewollten, dem Zufälligen, dem Spontanen, als das der gesamte Bildungsrationalismus wahrhaben möchte. Auch wenn man einem Organisationsplan wie dem Vorschlag des „Deutschen Ausschusses“ nicht mehr abverlangen wird, als er zu bieten vermag, sollte man bestimmte Entwicklungsrichtungen nicht außer acht lassen. Ja, es wäre hier wohl die Gelegenheit gewesen, auf bereits Wirklichkeit gewordene Fehlentwicklungen hinzuweisen. Der Ausschuß hätte bei seinem Ansehen auch hier Gehör gefunden.

Dieser ersten grundsätzlichen Betrachtung zum „Rahmenplan“ des „Deutschen Ausschusses“ soll eine weitere folgen, die sich mit den vorgeschlagenen Einzelreformen befassen will. Die bedauerliche Vordergründigkeit vieler Kritiken am „Rahmenplan“ stammt vor allem daher, daß man das Ganze nicht sieht und es weder in einen geistesgeschichtlichen noch in einen philosophischen Zusammenhang stellt. Erst von dort bekommt aber das Einzelurteil seine Gültigkeit.