

Sie werden mich niemals davon überzeugen, daß die Selektion dies erreicht hätte“²⁴.

Von Darwins Geist und Werk sind unzählige Anregungen in alle Zweige der biologischen Wissenschaften ausgegangen. Sein Geist ist im heutigen Neodarwinismus wirksamer denn je. Um so dringender ist eine Neubesinnung auf das, was Schöpfung und Entwicklung eigentlich heißt, und eine Eingliederung der biologischen Ergebnisse in die große Tradition abendländischen Geistes.

Der große Schulreformplan

KARL ERLINGHAGEN SJ

Der „Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen“ macht in seinem „Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens“¹ eine Reihe sehr konkreter Vorschläge für das Aussehen unserer künftigen Schulen. Er will damit nicht auf alle Einzelheiten eingehen, legt aber die Entwicklung, sollte der Plan verwirklicht werden, bereits weitgehend fest. All diese Einzelvorschläge können nur im Zusammenhang des Ganzen gesehen werden. Von daher erhalten sie ihren geistesgeschichtlichen und weltanschaulich-philosophischen Ort.

Als Organisationsplan kann der formale Vorschlag in Grenzen, die durch die in der Pädagogik oft sehr enge, manchmal aber auch sehr lose Verbindung von Formalem und Inhaltlichem bestimmt sind, auf ganz verschiedenen geistigen Fundamenten verwirklicht werden. Aber ein rein formaler Plan der Organisation offenbart doch immer auch bereits eine bestimmte Wertung der an diese oder jene Stelle gesetzten Bildungsinhalte. Eine solche Wertung entstammt weltanschaulichen Unterströmungen, die bei der Beurteilung des „Rahmenplanes“ beachtet werden müssen.

Die folgende Auseinandersetzung kann die Einzelproblematik nicht in der ganzen Breite darlegen. Das Für und Wider der Vorschläge, Lösungen und Kompromisse muß in einem gründlichen Studium der Literatur erwogen werden. Hier kann es nur darum gehen, nach voraufgegangener prinzipieller Erörterung das Gespräch auf einige Sonderfragen hinzulenken.

DIE HAUPTTHESEN

Der Vorschlag hält an drei Bildungszielen unseres Schulsystems fest, die sich aus den Forderungen unserer arbeitsteiligen Gesellschaft an den Nachwuchs ergeben. Er distanziert sich damit von allen radikalen Vereinheitlichungstendenzen, die weniger in pädagogischen als in sozialpolitischen

²⁴ *Wys* a. a. O. 193.

¹ Vgl. diese Zschr. 164 (1959) 277.

Überlegungen wurzeln. Mit Rücksicht auf die Empfindlichkeit mancher spricht er nicht mehr vom Volksschulziel, sondern von einem „früh an Arbeit und Beruf anschließenden“ (16), einem „mittleren“ und einem „höheren“. Er wird damit der Erfahrung der Tradition gerecht und hofft, „daß in jedem Kinde menschliche Grundkräfte geweckt, dann aber für die Übernahme verschiedenartiger Aufgaben und Verantwortungen in der modernen Welt gebildet werden“ (16). Jedem der drei Bildungswege glaubt er mit Recht, „die ihm zugehörigen Bildungsgehalte und -methoden in ihrer Eigenart“ zuzubilligen zu müssen. Man wird hier fragen können, ob die vorgeschlagene Dreiteiligkeit den differenzierten Bildungsansprüchen der modernen Gesellschaft genügen könne. Darauf kann geantwortet werden, daß bei aller Verschiedenheit auch eine Vereinheitlichung des deutschen Bildungswesens unerläßlich ist und der Plan als „Rahmenplan“ eine hinreichende Dehnbarkeit für berechnete andere Entwicklungen in sich trägt, wie er das durch die Möglichkeit des „Musischen Gymnasiums“ ja auch ausdrücklich andeutet.

Die zweite Forderung nach der Bildung jedes einzelnen Kindes nach dem Grad seiner Bildungsfähigkeit wird man ebenso unbestritten bejahen müssen. Sie ist eine Pflicht der sozialen Gerechtigkeit und entspringt überdies dem „vermehrten Bedarf der modernen Gesellschaft an höher gebildetem Nachwuchs“ (16). Es ist erstaunlich und begrüßenswert, mit welcher Entschiedenheit sich der Ausschuß für die Steigerung qualifizierten Nachwuchses der höheren Schulen einsetzt. Er tut es aus der richtigen Erkenntnis, daß die Überflutung der höheren Schule und der Hochschulen mit Ungeeigneten uns die Augen nicht vor der Tatsache verschließen lassen darf, daß trotzdem der Mangel an Geeigneten immer spürbarer wird. Aus dieser doppelten Einsicht ist die Forderung nur zu berechtigt, daß die Auswahl von deutlich erkennbaren Bewährungen abhängig gemacht werden muß. Das ist sowohl im Interesse der Sache als auch der gesunden Entwicklung des Kindes wegen unerläßlich.

Auch die dritte These, daß „der Schulaufbau . . . das Seinige dazu beitragen (müsse), die geistige Einheit des Volkes in den elementaren Grunderfahrungen, Übungen und Einsichten kräftig zu erhalten und für das Bewußtsein dieser Einheit einen breiten gemeinsamen Grund zu legen“ (16), wird man bejahen müssen. Aber eben an der Forderung, daß deswegen „alle Kinder so lange ein gemeinsames Schulleben führen (müssen), bis der besondere Charakter der Bildungswege auch eine Trennung in besondere Schulen unabweisbar macht“, trennen sich die Geister. Aus der Sicht der Schule auf weltanschaulicher Grundlage ließe sich geradezu die entgegengesetzte These aufstellen, daß die in der Geschlossenheit ihres Glaubens erzogenen Kinder erst dann mit andern in Begegnung gebracht werden sollten, wenn das erzieherisch nötig wird. Beide Betrachtungsweisen liegen allerdings nicht ganz auf der gleichen Ebene und müssen sich nicht notwendig ausschließen, allein die vorgebrachte Forderung und ihre Formulierung ist aus dem Beweisverfahren der Gegner weltanschaulicher Schulen nicht ganz unbekannt.

AUFSTIEG, SCHULWECHSEL UND ABSCHLÜSSE
NEUORDNUNG DER VERSETZUNGEN

Man wird beiden Abschnitten im Prinzip die Zustimmung nicht versagen können. Sie entspringen der Einsicht, daß aller die Erziehung hemmende seelische Druck auf ein Mindestmaß eingeschränkt werden muß und kein Zweig und kein Schuljahr zur Drillstufe für eine höhere werden darf. Auch hier bleibt der gute Sinn des durch Zeugnisse und Versetzungen erwiesenen Leistungszustandes unbestritten. Man wird das Gespräch über Einzelheiten sinnvoll erst nach einer hinreichenden praktischen Erfahrung beginnen können. Desungeachtet ist diese Neuordnung nicht voreilig, liegen doch Erfahrungen an Versuchsschulen schon vor. Auch ist der entstehende Schaden wohl nur als geringfügig zu bezeichnen und verhältnismäßig leicht wieder-gutzumachen. Trotzdem wird es auch in der als Lösung vorgeschlagenen „Förderstufe“, von andern gewichtigen gegen sie sprechenden Gründen abgesehen, mehr als fraglich bleiben, ob damit das überaus schwierige und für Kinder und Familien so einschneidende Problem einer sicheren Auslese nach Begabungshöhe und Begabungsrichtung einigermaßen befriedigend gelöst werden kann. Langjährige Beobachtungen zwingen doch immer mehr zu der Erkenntnis, daß in den Kindern Anlagen schlummern können, die sich auf keine Weise, selbst nicht durch mehrjährigen Umgang mit zufriedenstellender Gewißheit feststellen lassen. Ausgedehntes Zahlenmaterial liegt leider nicht in hinreichendem Umfang vor. Jedoch ist die Zahl derer, die in den unteren Klassen der höheren Schulen nur geringe Fähigkeiten zeigten, sich später aber einem anspruchsvollen akademischen Beruf vollauf gewachsen erwiesen, so groß, daß selbst das Ergebnis einer langjährigen Beobachtungsmöglichkeit der Kinder fraglich werden muß. Auch unter angesehenen Hochschulprofessoren und Universitätslehrern finden sich solche, die es nur dem vielverschrienen „Standesdünkel“ und „Ehrgeiz“ ihrer Eltern verdanken, daß ihr Bildungsgang in der höheren Schule nicht auf den sicherlich wohl-gemeinten, aber eben doch nicht prophetischen Rat ihrer Lehrer frühzeitig abgebrochen wurde.

So sinnvoll und unerlässlich also eine klügere, und das heißt sicher auch längere Zeit der Beobachtung und Auswahl der Begabungen ist, so darf man sich doch nicht über die Grenzen all dieser Maßnahmen täuschen. Die Frage bleibt zunächst offen, ob man aus diesem Grund und nach Würdigung aller übrigen dafür und dagegen sprechenden Argumenten eine „Förderstufe“ für die ganze Breite des Schulwesens verbindlich machen soll. Die Schwierigkeiten einer sicheren Auslese werden sich nicht beheben, höchstens mildern lassen. Eine zuverlässige Prognose ist nicht möglich. Vielleicht muß man sagen: Gott sei Dank! Planender Rationalismus und Dirigismus, die alle Spontaneität ersticken und alles Leben töten, würden sonst Orgien feiern.

Im übrigen offenbart sich in dem starken Wunsch nach „eindeutiger“ Auslese manchmal doch ein merkwürdiger Mangel an pädagogischem Eros.

Ist es immer die Liebe zum Kind, die das Gespräch bestimmt, oder nicht oft auch der unausgesprochene Wunsch, leichter mit den besser Begabten arbeiten zu können? Aus dieser Überlegung heraus bedürfte auch die Methode in den unteren Klassen der höheren Schulen dringend einer Überprüfung.

DIE GRUNDSCHULE

Die Grundschule, „in der vier Jahre lang alle Kinder einheitlich unterrichtet“ werden (23), ist nach der begründeten Aussage des Ausschusses „heute in der Pädagogik und in der Öffentlichkeit kaum noch der Kritik ausgesetzt“ (23). Bei der im Plan vorgetragenen Zielsetzung müssen allerdings früher schon gemachte Bedenken noch einmal nachdrücklich wiederholt werden. Die ethisch-religiöse Grundrichtung ist nicht hinreichend betont. Die Gesundung der Grundschule sieht der Ausschuß davon abhängig, daß die Klassenfrequenz 30 nicht übersteige und der Druck der Auslese für die weiterführende Schule behoben werde.

Die Erfahrung beweist jedoch, daß die aus USA übernommenen und dort in Umbildung begriffenen Methoden der Grundschule hauptsächlich auf das Sinnenfällige und Anschauliche ausgehen, die Bildung des Verstandes aber vernachlässigen. Dies führt dazu, daß die Kinder im Alter von zehn Jahren noch wenig Gelegenheit hatten, ihre Begabung für schwierigere Aufgaben zu zeigen. Rein rezeptive Typen erreichen mit dieser Methode höhere Leistungen als nachdenklichere, aus sich schaffende Kinder.

DIE FÖRDERSTUFE

Die mit der „Förderstufe“ gegebene Problematik ist im pädagogischen Gespräch über den „differenzierten Mittelbau“ in ihrer ganzen Breite deutlich geworden. Der Ausschuß ist sich der Schwierigkeiten bewußt. Daher macht er gegenüber den Forderungen einer radikalen Durchführung dieser schulreformerischen Maßnahme zwei entscheidende Einschränkungen: 1. Er grenzt die Förderstufe auf zwei Jahre ein, indem er ausdrücklich sagt, daß sie nicht länger dauern solle. Sie umfaßt mithin das bisherige fünfte und sechste Volksschuljahr. 2. Er dehnt die Förderstufe nicht auf alle Kinder aus, will vielmehr eindeutig Begabte schon möglichst früh zu ihrem Recht auf freie Entfaltung kommen lassen. Bei der Feststellung solch eindeutiger Begabungen ergibt sich allerdings, daß es sich dabei ausschließlich um Kinder handelt, die auf die neue „Studienschule“ gehen sollen. Damit ist ihre Zahl praktisch auf ein Minimum beschränkt; denn die „Studienschule“, nach unserer Auffassung die eigentliche Trägerin unserer Kultur, ist, wie noch darzulegen sein wird, in einer ganz unverständlichen Weise an ihrer Entfaltung gehindert.

Ist das Projekt der Förderstufe deswegen abzulehnen? Nicht ohne weiteres. Ihr Grundanliegen, das der sichern Auswahl begabter Kinder für die

weiterführenden Schulen und des damit verbundenen bruchlosen und spannungsfreien Überganges, mehr noch der Vermeidung charakter- und seelenschädigender Rückverweisungen in die Volksschule ist zu bejahen. Wegen der in der Volksschule bereits erprobten neuen Lehrverfahren glaubt der Ausschuß die „Förderstufe“, die nach seiner Auffassung keine eigenständige Schulform sein kann, der bisherigen Volksschule zuschlagen zu müssen, wobei es offenbleibt, ob sie zur kommenden Grund- oder Hauptschule organisatorischen Anschluß finden soll. Der Ausschuß sieht selbst die Schwierigkeiten und Gefahren und führt auch die wesentlichen an, daß es nämlich zu einer reinen Verlängerung der Grundschulzeit kommen kann, daß die Differenzierung zu stark betrieben wird, daß in der „Förderstufe“ trotz der Vereinigung der Lehrer in einem Lehrerkollegium verschiedene Auffassungen über Ziel, Inhalt und Methoden zu Spannungen führen können und daß der Druck der Auslese nun zwei Jahre lang über dem Schulsystem lasten kann. Er macht auch Vorschläge, wie dem begegnet werden soll.

Eine der entscheidenden Schwierigkeiten, die des pädagogischen Dirigismus, übersieht er. Sie muß nach Würdigung aller Systeme noch einmal kritisch besprochen werden.

Es ist hier nicht der Ort, darauf einzugehen, daß die Gesamtvorstellung von der „Förderstufe“ ganz wesentlich städtische Verhältnisse vor sich sieht. Für ausgesprochen ländliche Bezirke empfiehlt der Ausschuß eine organisatorische Lösung, die in einem sehr heftigen Widerstreit der Meinungen steht: „Auf dem Lande wird es sich oft anbieten, die Förderstufe, die Hauptschule und bei entsprechendem Bedürfnis auch die Realschule zu jenen vom Ausschuß bereits empfohlenen Schulsystemen zusammenzufassen, die mehreren Dörfern dienen (vgl. die Empfehlung „Die Volksschule auf dem Lande“ vom 1. 12. 1956)“ (26). Dieses zusammenfassende Schulsystem ist unter dem Namen „Mittelpunktsschule“, „Zentralschule“, „Dörfergemeinschaftsschule“ bekannt. Gründe und Gegen Gründe einer solchen Umorganisation des Schulwesens auf dem Land sind besonnen zu wägen. Ihre Lösung muß mutig und vorurteilslos, aber auch ohne Vernachlässigung wertvoller Erfahrungen versucht werden.

Außer den bereits genannten Bedenken, der Gefahr einer „Leistungsnivellierung nach unten“ und der Amputation der weiterführenden Schulen ist vor allem darauf hinzuweisen, daß die mit dem differenzierenden Mittelbau“ gemachten Erfahrungen diesen noch keineswegs zu einem bewährten Glied im Gesamtschulaufbau legitimieren.

DIE HAUPTSCHULE

Der Ausschuß sieht es als ein ganz vordringliches Anliegen der Reform an, das Ansehen der Volksschuloberstufe in der Öffentlichkeit zu heben. Das soll durch den Ausbau um ein neuntes und dann auch um ein zehntes Schuljahr, eine Leistungssteigerung und ein qualifiziertes Abschlußzeugnis geschehen.

Diese Anliegen sind ohne Abstriche gutzuheißen. Die Wege dazu werden in der Praxis noch gesucht und erprobt werden müssen. Sie haben sich aber weitgehend schon angebahnt. Die vom Ausschuß vorgetragene Begründung des inneren Wesens einer „Hauptschule“ und ihrer Zielsetzung ist bereits als zu formal und noch zu wenig verbindlich aufgewiesen worden. Damit ist aber die Neuorganisation als solche und der Beginn ihrer praktischen Verwirklichung nicht in Frage gestellt.

DIE REALSCHULE

Die Beibehaltung der „Realschule“ (womit die früheren Formen der Realschule, der Mittelschule und der entsprechenden Realschulzüge an Volksschulen zusammengefaßt werden), ihre Verlängerung um ein weiteres Jahr, die neue Sinnggebung ihres Abschlusses, der „Mittleren Reife“, sind Maßnahmen, die trotz entgegenstehender Meinungen einem echten Bedürfnis unserer Gesellschaft entsprechen. Mittlere und gehobene mittlere Berufe verlangen diesen Schultyp. Besonders zu begrüßen ist die Verlängerung um ein Jahr und der neue Sinn der „Mittleren Reife“ — der Ausdruck ist in Ermangelung von etwas Besserem beibehalten worden —, die nun nicht mehr eine abgebrochene höhere Reife sein soll. Dadurch kann das Ansehen der Realschule vielleicht so gesteigert werden, daß ihre Absolventen jenen Berufen zugeführt werden können, in denen man heute unbilligerweise oft das Abitur erwartet. So könnten auch die Gymnasien und die Studienschule von dieser ihnen nicht eigentlich zukommenden Aufgabe entlastet werden.

Aber auch bei der Zielsetzung der Realschule macht sich ein sehr deutlicher Zug zum Brauchbaren und Nützlichen bemerkbar. Die Menschenbildung kommt — jedenfalls nach den Darlegungen — in einem erheblichen Maße zu kurz. Das ist um so bedauerlicher, als die Verantwortung, die später auf den Schülern der Mittelschule lasten wird, in der Entwicklung unserer Gesellschaft immer mehr zunimmt und gerade eine charakterfundierte gesamt menschliche Form verlangt.

DIE HÖHEREN SCHULEN

„Die Höhere Schule ist das Zentrum des gesamten Bildungswesens; deshalb muß die gebotene Reform des Bildungswesens mit der Reform der Höheren Schule beginnen“, so hat einmal eines der Mitglieder des „Deutschen Ausschusses“, selbst langjähriger Leiter einer Modellschule, formuliert (*Georg Picht*, Zehn Thesen über die Höhere Schule, Frankfurter Hefte 13 [1958] 831—840). Entsprechend dieser Auffassung nimmt denn auch der Abschnitt über die Höheren Schulen schon rein raummäßig fast ein Drittel des Gutachtens ein, und außerdem wird auf die mit den Höheren Schulen zusammenhängenden Fragen an vielen anderen Stellen Bezug genommen. Sie berühren ja die „Förderstufe“ ebenso sehr wie die „Realschule“, die

Frage der Übergänge und der Auslese wie letztlich auch den Sinn der Hochschule. Ja, das rechte Verständnis der Gelehrtenschule ist entscheidend für unser Verhältnis zu den Quellen unserer Kultur und der Phase ihrer Entwicklung, in der wir stehen. Umgekehrt gilt, daß sich in der Höheren Schule unser geistig-kulturelles Selbstverständnis spiegelt. Überdies wurden in der Geschichte alle andern Schularten immer wieder an der Höheren Schule als dem „Eigentlichen“ gemessen. Aber auch die geistige Gestalt aller heutigen Schulformen, selbst derer, die im Plan des Ausschusses nicht berücksichtigt worden sind, wird von der inneren Form der Höheren Schule mitgeprägt. Denn alle Lehrer unseres Schulwesens werden, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, ihren Weg durch die Höhere Schule nehmen müssen und das in den Jahren der eigentlichen Bildungszeit des Geistes. Weder die Grundschule noch auch die Hochschule prägen den Menschen so nachhaltig wie die Höhere Schule. Überdies setzen alle anderen akademischen, aber auch fast alle nichtakademischen, sogenannten „kulturschaffenden“ Berufe für gewöhnlich den Besuch der Höheren Schule voraus. Wie nachhaltig Menschen in dieser Zeit geprägt werden, erhellt immer wieder aus der Analyse der täglichen Urteile und Vorurteile unserer Gebildeten.

Der „Rahmenplan“ schlägt eine zweigegliederte Höhere Schule vor, das „Gymnasium“ und die „Studienschule“, die zusammen mit der „Hauptschule“ und der „Realschule“ als „Oberschule“ unseres Bildungswesens bezeichnet werden (17), während sie selbst unter dem herkömmlichen Namen „Höhere Schule“ zusammengefaßt bleiben (18).

Der Auftrag der Höheren Schule

Der Ausschuß glaubt einen doppelten Auftrag der „Höheren Schule“ zu erkennen: „einerseits muß sie den ständig wachsenden Bedarf der modernen Zivilisation an qualifizierten Nachwuchskräften decken; zum andern steht sie nach wie vor im Dienst ihres alten Bildungszieles: der Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur“ (31). Er trifft gerade mit dem zweiten Auftrag die Sache im Kern, denn sonst wäre „unsere politische, wirtschaftliche und soziale Ordnung bedroht ... (und) das Kultur- und Lebensgefüge, dem unsere politische Ordnung dienen soll“ müßte zusammenbrechen (32). „Deshalb steht es nicht in unserem Belieben, wie wir den Bildungsauftrag der Höheren Schule bestimmen wollen; er ist uns durch die Anforderungen vorgezeichnet, die unsere geschichtliche Lage an uns stellt“ (32).

Die Typen der Höheren Schule

Daraus folgert der Ausschuß die Notwendigkeit von „zwei klar ausgeprägten Typen der Höheren Schule“ (32). Für den einen, zahlenmäßig umfassenderen und auch inhaltlich vielgestaltigeren behält er — eine unverkennbare Konzession an gewisse Prestigewünsche — den Namen „Gymnasium“ bei, für den anderen findet er den neuen einer „Studienschule“. Das „Gymnasium“, vielgliedrig, hat einen naturwissenschaftlichen und einen sprach-

lichen Zweig, läßt auch einen musischen zu und soll die Anliegen des ehemaligen „Wirtschaftsgymnasiums“ in sich aufnehmen. Die „Studienschule“ dagegen ist ein durch und durch sprachlicher Typ, der sich allerdings einem Verständnis der modernen Naturwissenschaften und Technik, als integrierendem Bestandteil unserer heutigen Kultur nicht verschließen will. Die „zwei klar ausgeprägten Typen“ dürfen indes „nicht so verstanden werden, als ob es möglich und wünschenswert wäre, einen modernen Typ ohne jede Beziehung zur Überlieferung und einen geschichtlichen ohne jede Beziehung zur modernen Welt zu entwickeln. Beide müssen durch die ihrem besonderen Auftrag entsprechende Bildungsidee geprägt sein; aber sie sind verbunden durch die unteilbare Verantwortung der geistig tragenden Schicht in unserer Welt“ (33). Die innere Beziehung soll also eng sein, die Muttersprache das bindende Medium (33). Mit dieser letzten Forderung nach einer verstärkten Pflege unserer Muttersprache wird der Ausschuß einem dringenden Anliegen unseres Bildungswesens gerecht. Die geistige Primitivität vieler Hochschulstudenten hat nicht zuletzt ihre Ursache darin, daß sie den kultivierten Gebrauch ihrer Muttersprache und das Ringen um den klaren Ausdruck ihrer Gedanken auf der Schule nicht hinreichend gelernt haben. Andere Länder, vor allem die Franzosen, sind uns in der Pflege ihrer Sprache weit überlegen. Wir sollten die Pflege des Deutschen allerdings nicht um seiner selbst willen betreiben.

Die Betonung der Muttersprache muß keine Hintansetzung fremder Sprachen bedeuten, läßt sich die Muttersprache doch ganz vorzüglich an ihnen schulen. Aber der Zugang zu ihr sollte nicht des Umweges über fremde Sprachen bedürfen. Die „Studienschule“ wird in ihren beiden Zweigen, die nach der dritten Fremdsprache — die erste ist Latein, die zweite Englisch — als „griechischer“ und „französischer“ Zweig bezeichnet werden, an sprachlicher Schulung dem Gymnasium weit überlegen sein. Das gilt es bei der Beurteilung dieses Typs zu bedenken. Sollten beide Schultypen wirklich gleichwertig sein und sich nur durch „die Schwerpunkte und Horizonte unterscheiden“ (33), so scheint für das Gymnasium durch die „Förderstufe“ ein nicht geringes Hemmnis zu entstehen. In der Literatur zum „differenzierenden Mittelbau“ ist darauf eindringlich hingewiesen worden. Soll das „Gymnasium“ in seinem Bildungsstand, seinen Zeugnissen, seiner Hochschulreife und erst recht seiner „Mittleren Reife“ der „Studienschule“ gegenüber einigermaßen gleichwertig bleiben, so wird man die Problematik der „Förderstufe“ gerade in der Verantwortung vor der Höheren Schule noch einmal ernst durchdenken müssen.

*Bedeutung der Aufgliederung der Höheren Schule
für die Bildungsanforderungen der modernen Gesellschaft*

Um die Bedeutung der Neuaufgliederung der Höheren Schule zu unterstreichen, geht der Ausschuß von vier Belastungen der heutigen Höheren Schule aus. Zunächst stellt er einen starken Leistungsrückgang der Höheren

Schüler fest, der um so bedauerlicher ist, als der Andrang zur Höheren Schule an sich gesund und auch eine viel größere Zahl von Abiturienten erforderlich ist, soll der Bedarf unserer Gesellschaft gedeckt werden. So fordert der Ausschuß mit Recht: „Wir müssen alles daransetzen, geeigneten Nachwuchs ausfindig zu machen und auf den Weg zum Abitur zu lenken“ (34). Damit diese Lenkung besser geschehen kann, hält der Ausschuß eine „pfléglichere und sinngemäßere Auslese“ für unerläßlich (34). Dem kann man nicht widersprechen, selbst wenn man die vorgeschlagene „Förderstufe“ nicht als das geeignete Mittel ansieht. Zweitens sieht der Ausschuß in der überall spürbaren Arbeitsverdrossenheit unserer Höheren Schüler den Anlaß zu fragen, ob man den berechtigten Interessen, die aus einem gesunden Gespür für die „Tendenzen der Gegenwart“ (35) kommen, nicht doch weitgehend nachgeben sollte. Das soll nicht dadurch geschehen, daß über dem Wunsch nach Ausbildung — und hier ist vor allem an Ausbildung für die technisierte Welt gedacht — „die eigentlichen Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ vergessen werden (35), sondern durch die Schaffung einer anders akzentuierten Gymnasialform. „Das Ziel, zu dem sie diese Schüler führen soll, ist die Reife zur Bewährung in der modernen Arbeitswelt, und zwar auf einem Bildungsstand, der den jungen Menschen befähigt, später erhöhte Verantwortung zu tragen“ (35). Diesem „Gymnasium“ gegenüber ist die „Studienschule“ als eine „Ergänzung“ gedacht (35), „die ihre Gestalt aus der alten Aufgabe gewinnen soll, die klassischen Gehalte unserer Kultur zu überliefern“. Die „Studienschule“ hat ihren tiefen Sinn darin, daß ohne „die Besinnung auf diese geistigen Gehalte ... unser geistiges Leben von einem gefährlichen Verlust an Tiefe bedroht“ wäre. An dieser Stelle betont der Vorschlag sehr stark den hohen Wert der „Studienschule“ und läßt auch vermuten, daß er die geistig tragende Schicht unseres Volkes in ihr ausgebildet wissen will. Um so unverständlicher ist ihre organisatorische Einengung, ein Widerspruch, der dem außenstehenden Beobachter unlösbar bleibt. Ebenso unverständlich ist die im Vorbeigehen gemachte Unterstellung, daß die sprachlich geprägte „Studienschule“ das Kind einseitiger intellektuell anspreche als das doch mehr zum Technischen hin orientierte Gymnasium (36). Wir würden eher das Gegenteil vermuten und darin einen Fehlansatz in der Akzentuierung von „Gymnasium“ und „Studienschule“ sehen.

Drittens fordert der Ausschuß den Ausbau der „Mittleren Reife“, die nach der Verlängerung um ein Jahr einen ersten sinnvollen Abschluß der Bildung auf den Höheren Schulen ermöglichen soll. Dieser Abschluß wird in erster Linie, ja fast ausschließlich auf dem „Gymnasium“ für möglich erachtet. Das wird mit dem doppelten Auftrag der Höheren Schule in der heutigen Gesellschaft begründet.

Mit ihm begründet der Ausschuß dann viertens auch die Notwendigkeit einer „neuen höheren Bildung“, die der technischen Zivilisation entsprechen muß (37). Gleichzeitig betont er aber wiederum, daß „der alte Bildungsauf-

trag der Höheren Schule, die Überlieferung der klassischen Gehalte der europäischen Kultur“, in der Gegenwart seinen Sinn nicht verloren habe, sondern neue Erfüllung finden müsse. Und noch einmal unterstreicht er nachdrücklich, ja geradezu emphatisch die Gefahr, die heranbricht, „wenn die geistig tragende Schicht nicht mehr in ihr verwurzelt ist, (denn dann) gerät mehr ins Wanken, als sich heute schon absehen läßt“ (37). Der Widerspruch, daß man die „Studienschule“, die Schule der eigentlich geistig tragenden Schicht unseres Volkes, organisatorisch so sehr an der Entfaltung hindert, daß man andererseits das zwar sehr viel breitere, aber nach Auswahl, Bildungsinhalt, ja selbst der offensichtlichen Wertschätzung des Ausschusses doch eben nur zweitrangige Gymnasium neben, und zwar gleichrangig neben die „Studienschule“ stellen möchte, ist nicht von der Hand zu weisen.

Die Hochschulreife

Diese behauptete und gewünschte Gleichrangigkeit zeigt sich vor allem in der Forderung, daß „in den Berechtigungen, die durch das Abschlußzeugnis erworben werden, ... zwischen Gymnasium und Studienschule kein Unterschied“ bestehen soll (38). Der Abschluß muß nach Auffassung des „Deutschen Ausschusses“ neu durchdacht werden. Er wird darin gesehen, daß die neue Höhere Schule nicht mehr ausschließlich auf das akademische Studium vorbereiten soll, sondern auch denen gerecht werden muß, die nach erreichtem Abschluß gleich in die Wirtschaft und Verwaltung übergehen. Hier kann nun eine entscheidende Kritik angesetzt werden. Einerseits ist ja die Zahl der Abiturienten, die ohne Studium gleich einen praktischen Beruf wählen, mag sie auch im Steigen sein, doch keineswegs so groß, daß durch sie der innere Sinn der Höheren Schule entscheidend mitbestimmt werden könnte. Wäre diesen Schülern nicht viel besser damit gedient, daß sie mit der sehr sinnvoll erweiterten „Mittleren Reife“ einen guten Abschluß fänden? Zwar hat die Höhere Schule auch einen in sich selbst stehenden Bildungsauftrag, aber die Bindung an die Hochschule ist doch so eng, daß im deutschen Raum die organisatorische Trennung erst sehr spät vollzogen wurde und im Ausland immer noch nicht überall ganz deutlich ist (z. B. das amerikanische College, die Formen des Studium generale in den romanischen Ländern).

Man wird dem Ausschuss darin recht geben müssen, daß die Trennung der Doppelaufgabe in eine Schule mit und eine ohne Hochschulreife große Schwierigkeiten mit sich bringt, und man kann verstehen, daß er sich gegen sie entschied; allein man kann sich nur sehr schwer vorstellen, wie die Hochschulreife des „Gymnasiums“ auf die Dauer neben der der „Studienschule“ nicht minder bewertet werden soll und wie sie bei der doppelten Zielsetzung des „Gymnasiums“ (um die „Studienschule“ geht es dabei weniger) eine Aushöhlung von innen vermieden wird. Die Behauptung, „eine solche Scheidung ... würde den Druck des Berechtigungswesens verstärken und damit die Gefahr erhöhen, daß bildungsfremden Interessen die Arbeit gerade in der Oberstufe der Höheren Schule bestimmen“ (38), ist nicht recht glaub-

haft und zeigt, daß für die innere Gestaltung der Höheren Schule und ihre Zweiteilung doch auch außerpädagogische Gründe mitsprechen.

Erst recht bleibt unverständlich, daß man glaubt, „die Gefahr der Zersplitterung der wissenschaftlichen Hochschulen bekämpfen“ zu können, „wenn man einander ergänzende und aufeinander bezogene Bildungstypen klar ausprägt“ (39). Das gilt um so mehr, als der Ausschuß kurz vorher der Hochschule und vor allem der Universität die Möglichkeit objektiver Wahrheitsfindung überhaupt abgesprochen hat, indem er sagt: „Die Einheit der Wahrheit wird geahnt und geglaubt; sie ist aber in der objektiven Wissenschaft nicht darstellbar und nicht lehrbar“ (39).

Entschieden zu bejahen aber ist die Forderung, daß sich die Oberstufe der künftigen Höheren Schule ganz dem Ziel der Einführung der Schüler in „die Grundformen wissenschaftlichen Denkens“ widmet, sie „zu selbständigem Arbeiten erzieht und sie verstehen lehrt, daß ihre eigenen, besonderen Arbeitsbereiche und Bildungsformen im Ganzen der Kulturgemeinschaft der Ergänzung durch andere bedürfen“ (40). Man kann nicht daran zweifeln, daß die „Studienschule“ dieses Ziel auch erreichen wird. Es wäre zu wünschen, daß ihre Bildungsmöglichkeit allen offenstände und die Bildungsgrenzen, die dem Gymnasium und damit der breiten Masse aller höheren Schüler gezogen sind, deutlich gesehen würden.

Der Abschluß der Mittelstufe und die Neugestaltung der Oberstufe

Die für den Abschluß der Mittelstufe und die Neugestaltung der Oberstufe vorgetragenen Gedanken werden spezielle Kreise der Fachpädagogen intensiver beschäftigen. Ihre Erörterung würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Man wird das Gesamtanliegen und auch die vorgeschlagenen Lösungen im Prinzip bei manchen möglichen Ausstellungen billigen müssen.

Das Gymnasium

Trotz einer Fülle von Einzelausführungen, die die Problematik der Höheren Schule fast in allen Ausführungen des Gutachtens berühren, hält es der „Deutsche Ausschuß“ dennoch für nötig, zum Schluß „Gymnasium“ und „Studienschule“ noch einmal gegeneinander zu stellen. Wer in der Reform der Höheren Schule das Zentralanliegen aller Bildungsreform sieht, kann ihm darin nur beipflichten. Wir haben an verschiedenen Stellen die Schwierigkeiten des Plans bereits aufgezeigt und wollen Gesagtes nicht wiederholen. Auch hier gehört die Diskussion vor die Fachgremien im engeren Sinn, mag sie nun die fakultative Einführung des Russischen oder die Stellung des Latein betreffen, die Akzentuierung der naturwissenschaftlich-technischen Bildung oder die Ausrichtung auf die Quellen unserer Kultur zum Gegenstand haben oder schließlich nach der Möglichkeit des „Musischen Gymnasiums“ fragen. Wir wollen auch die Notwendigkeit bejahen, daß der junge Mensch für ein Sichzurechtfinden in unserer Wirtschaftswelt gebildet wer-

den muß, deren Belange also in jeder Höheren Schule vertreten werden sollten, und daß das Wirtschaftsgymnasium alten Stils mit seinem allgemeinbildenden Anliegen im „Gymnasium“ aufgehen kann. Man fragt jedoch sofort, warum der Plan diese Aufgabe nur dem Gymnasium zuweist. Man wird auch nicht ganz verstehen, warum bei dieser Schulart allein — offenbar doch in einem bewußten Gegensatz zur „Studienschule“ — gesagt wird: „Das Gymnasium ist auf die Zukunft gerichtet; hier liegen seine großen Möglichkeiten“ (46). Auf die Zukunft gerichtet zu sein, ist die Aufgabe jeder Schule, sonst ist sie bereits im Ansatz reformbedürftig.

Die Studienschule

Die „Studienschule“ gleicht allein noch der früheren Höheren Schule. Sie beginnt als grundständiger Typ mit dem 5. Schuljahr, also der früheren Sexta. Sie ist unserer, an mehreren Stellen schon geäußerten Auffassung nach die eigentliche Trägerin der abendländischen Tradition in Deutschland und die Schule der geistigen Führerschicht.

Der „Studienschule“ gegenüber steht der Ausschluß in einem merkwürdigen Zwiespalt, der allerdings auch in seiner Stellung gegenüber der Höheren Schule überhaupt zu spüren ist. Hier ist er aber besonders deutlich. Auf der einen Seite wird die hohe Achtung sichtbar, die der „Studienschule“ entgegengebracht wird. Sie wird an vielen Stellen doch als die „eigentliche“ Höhere Schule empfunden, obwohl immer wieder die Gleichwertigkeit der beiden Typen betont wird. Es dürfte kaum je gelingen, dem „Gymnasium“ das Ansehen zu verschaffen, das die „Studienschule“ gleich zu Beginn haben wird. Die Tatsache, daß man beide Typen mit der Hochschulreife krönt, scheint ein sehr schlechtes Mittel zu sein, die Gleichwertigkeit herzustellen.

Die „Studienschule“ nimmt die Schüler der Grundschule nur nach einer Eignungsprüfung auf. Es sollen nur solche sein, „von denen sich mit einem hohen Grad von Wahrscheinlichkeit voraussagen läßt, daß sie die Fähigkeit besitzen, zum Abitur zu gelangen“. Noch einmal sei betont, wie fragwürdig diese Voraussage ist. Viele, die trotz anderslautender Urteile der Lehrer das Zeug zu einem gleichen Bildungsgang hätten, bleiben also von vornherein von ihm ausgeschlossen. Eine mögliche Spätentwicklung läßt man für die „Studienschule“ also wohl nicht gelten. Aber selbst wenn sich ein zur „Studienschule“ nicht Zugelassener später als sehr gut begabt erweisen sollte, wird er kaum noch in sie überwechseln können. Der Aufnahmevoraussetzung nach befinden sich in ihr nur sehr gut Begabte. Diese haben schon von Sexta an Latein, während das Latein der anderen Zweige erst sehr viel später beginnt. Der Vorsprung der Gleichaltrigen ist also nicht mehr aufholbar. Das ist die erste Einengung der „Studienschule“.

Die zweite liegt darin, daß sie nur als Ergänzung zum „Gymnasium“ gedacht ist. Damit ist auch ihr Bildungsziel und -inhalt in eine Ergänzungsrolle des Bildungsganzen abgedrängt worden. Daran ändert auch nichts die emphatische Betonung des Gegenteils.

Eine dritte Beengung liegt schließlich darin, daß eine „Studienschule“ nicht eingerichtet werden darf, wenn dadurch ein Gymnasium benachteiligt würde (18). Eine weitere Erschwerung ist darin zu sehen, daß „jede Studienschule grundsätzlich beide Zweige führen“ soll (47), den griechischen und den französischen. Gerade wenn man diese Forderung mit der vorigen in Verbindung bringt, wird man sagen müssen, daß „Studienschulen“ nur noch in ganz großen Städten möglich sind, vielleicht sogar nur als Internatschulen. Wie sehr der Ausschuß in ihr die eigentliche Schule der wahrhaft Gebildeten sieht, sagt er selbst: „Die Studienschule ist die Schule der europäischen Bildungstradition. Sie muß an die Bildungsfähigkeit ihrer Schüler höhere Anforderungen stellen als das Gymnasium, weil sie in den Sprachen wegen des grundständigen Lateinischen und des Griechischen um ein beträchtliches schwerer ist, ohne in der Mathematik hinter dem Gymnasium zurückzubleiben. Dazu kommt, daß ihre Bildungspläne mehr als zweieinhalb Jahrtausende europäischer Geistesgeschichte in ihren großen Gestaltungen durchmessen sollen und deshalb an die geistige Fassungskraft und die Phantasie ihrer Schüler höhere Ansprüche stellen als das Gymnasium, das sein Schwergewicht in der den Schülern durch unmittelbare Lebenserfahrungen vertrauteren modernen Welt hat. Den großen Anforderungen entspricht das hohe Ziel, das nur denen zugänglich ist, die es um seiner selbst willen erstreben“ (47). Hier wird direkt und indirekt gesagt, daß ein erheblicher Unterschied in der Begabung und der Leistung gegenüber dem Gymnasium besteht, daß das Abitur, ja die ganze Qualität der Schule sehr viel höher ist. Angesichts dieser unleugbaren Tatsache fragt man sich, was die trotzdem behauptete Gleichwertigkeit eigentlich noch sagen soll und auf welche Gefühle man in einer ganz und gar unpädagogischen Weise so überempfindsam Rücksicht nimmt.

Muß die Planung der Höheren Schule nicht ganz anders ansetzen? Muß nicht im Mittelpunkt der Betrachtung und der Organisation die „eigentliche Schule der Bildung und des Geistes“, eben doch die „Studienschule“ stehen. Was soll dann noch ihre unverständliche Beengung? Ist sie nicht ein Verrat am Kern unserer eigenen Kultur? Hier sind Kräfte am Werk, die nicht bejaht werden dürfen.

Es konnte nicht unsere Aufgabe sein, die einzelnen Reformvorschläge unter jeder Rücksicht zu beleuchten. Es sollten an ihnen nur jene Grundtendenzen aufgewiesen werden, die in der grundlegenden Betrachtung bereits herausgestellt worden waren. Sehr vieles im „Rahmenplan“ muß anerkannt werden; die ernststen Bedenken sollte man aber nicht überhören.

So stellt sich zum Schluß wie von selbst noch einmal die Frage: wie soll man das Ganze beurteilen? So wie es beurteilt werden will. Es ist ein Vorschlag, eine Empfehlung, ein flexibler Rahmenplan, eine Aufforderung zur Diskussion nach einem ernststen Bemühen um ein Verständnis der Problematik. Das Gespräch wird mit dem „Rahmenplan“ erst anheben müssen, nicht aber als abgeschlossen betrachtet werden dürfen. Die Urheber des Vor-

schlags bieten die Gewähr dafür, daß sie ernste Gegen Gründe hören werden. Man sollte sich bemühen, das Gespräch von aller subjektiven Voreingenommenheit freizuhalten, und keine andern Rücksichten gelten lassen als durch und durch pädagogische. Das muß in einem weiten Sinn der Verantwortung vor der Kultur unseres Volkes verstanden werden, eines Volkes, in dem verschiedene geistige Gruppen nebeneinander leben und das Recht auf eine eigenständige Erziehung ihrer Kinder erheben. So läßt sich am besten eine organisch gewachsene Einheit in geistiger Freiheit verwirklichen.

ZEITBERICHT

Die afro-asiatischen Studenten in Europa — Mönchtum in Amerika — Die Franzosen werden Touristen

Die afro-asiatischen Studenten in Europa

Ihre genaue Zahl anzugeben ist sehr schwer. Sie dürfte 1958 ungefähr bei 52000 gelegen sein. Rechnet man noch etwa 25000 für die USA und Kanada sowie 30000 für die Länder der Ostblockstaaten dazu (diese Zahl ist noch schwieriger festzustellen und deshalb mit noch größerer Vorsicht zu gebrauchen), so kommt man auf rund 107000 afro-asiatische Studenten, die an den von der westlichen Kultur geprägten Hochschulen des Westens studieren.

Vor dem zweiten Weltkrieg war ihre Zahl noch wesentlich geringer: etwa 5000 studierten in England, Frankreich und Holland. Das Bild hat sich nicht nur zahlenmäßig geändert, sondern auch insofern, daß neue Studienländer auf den Plan traten: die Schweiz und Deutschland.

	1952		1958	
	Asien	Afrika	Asien	Afrika
England	8500	4500	11600	7200
Frankreich	7100	4500	13400	7600
Holland	1600		2200	
Schweiz	600	50	1100	340
Deutschland (BRD)	500	50	2800	1700

Als Fremde, die ganz anderen Kulturkreisen angehören, spüren diese Studenten die Fremde doppelt. Meist sind sie völlig isoliert, auf ihre Landsmannschaften beschränkt, ohne Kontakte mit den Angehörigen ihrer Studienländer und von diesen — man muß dies leider für Deutschland feststellen — nicht selten als Objekt der Ausbeutung betrachtet. In England und Frankreich ist ihre Aufnahme etwas besser, aber auch dort läßt sie viel zu wünschen übrig. So sehen sich diese Studenten einer, wenn auch nicht gerade feindlichen, so doch sehr zurückhaltenden Stimmung gegenüber. Ganz anders ist das in der Sowjetunion, wo beim letzten Jugendfestival die überseeischen Delegationen geradezu begeistert begrüßt wurden. Das war nicht nur befohlener Applaus. Die Abordnungen fanden überraschend viele russische Wissenschaftler und Techniker, die ihre Sprache verstanden und sprachen.

Was suchen diese Studenten in Europa? Die meisten Europäer sind der Ansicht, daß sie sich unsere Technik aneignen wollen. Das ist sicher richtig. Aber sie suchen