

Wenn sich also heute unter den getrennten Christen immer mehr das innere Umdenken und das Einheitsverlangen verbreitet ebenso wie ein brennendes Bewußtsein ihrer Verantwortung für die Verwirklichung der Familiengemeinschaft in Christus, dann muß all das die Christen einladen und anspornen, das Wort Jesu zu hören, im Glauben aufzunehmen und zu befolgen – jenes wunderbare Wort: „Wer mein Fleisch ißt und mein Blut trinkt, bleibt in mir und ich in ihm“ (Jo 6, 56). In dem Maß, in dem die Christen dieses göttliche Brot brechen, das Gemeinschaft des Leibes Christi ist, wird an ihnen auch das Wort des Apostels wahr werden: „Weil es ein einziges Brot ist, so sind wir trotz unserer Vielheit ein einziger Leib; wir alle teilen uns ja in das eine Brot“ (1 Kor 10, 17).

Gesellschaft und Gymnasium

Eine Bestandsaufnahme

Kilian Lechner

Gesellschaft und Schule gehören in einer Hochkultur unlöslich zusammen. In der Schule soll die junge Generation mit den Gütern und Erkenntnissen der Kultur bekannt gemacht und damit im eigentlichen Sinn gebildet werden. Alle den Menschen ausmachenden Anlagen und Kräfte wollen geweckt, gefördert und zur Reife gebracht werden. Die Gesellschaft hat der jungen Generation gegenüber einen legitimen, dem Elternrecht analogen Anspruch, Formen, Inhalt und Ziel dieser Erziehung mitzubestimmen. Sie hat aber anderseits die elementare Pflicht, sich um diese zu kümmern, mag sie auch diese Aufgabe in der Form der Schule einem beruflich hierfür besonders vorgebildeten Personenkreis übertragen. Kein erwachsenes, gesundes Mitglied der Gesellschaft und keine Gruppe hat dem allgemeinen Erziehungsauftrag gegenüber ein berechtigtes Alibi¹.

Vielleicht wurde und wird dieser Zusammenhang in der weitverzweigten und vielschichtigen Diskussion über unser Erziehungswesen und in der teils heftigen Kritik an den Leistungen unserer Schulen, der Höheren Schulen vor allem, zu

¹ Vgl. A. Haas, Erziehung und Bildung als Lebensakte, in: *Hochland* 56 (1964) 392–403.

wenig beachtet. Man scheint sich mit der Feststellung zu begnügen, das „deutsche Schulwesen sei den Umwälzungen nicht nachgekommen, die in den letzten 50 Jahren Gesellschaft und Staat verändert haben“². Man übersieht nicht nur, was seitdem geschehen und was noch geleistet wird, sondern formuliert einen mehr oder weniger allgemeinen Vorwurf gegen die mit dem Schul- und Erziehungswesen betrauten Kreise und Stellen, ohne sich über das Wesen der zwischen Gesellschaft und Schule bestehenden Kluft ein umfassendes, alle Gesichtspunkte einbeziehendes Bild zu machen³.

Die moderne Gesellschaft und ihr Verhältnis zu Bildung und Schule

Als beherrschendes Merkmal unserer Gesellschaft kann die fortschreitende Nivellierung gelten. Es gibt kaum noch gesellschaftliche Klassen und Klassenunterschiede im herkömmlichen Sinn. Entscheidend ist der Arbeitsplatz in dieser „arbeits teiligen“ Gesellschaft, deren Zusammenleben ein höchst komplizierter, auf Rationalisierung und Spezialisierung eingestellter technischer und bürokratischer Apparat geworden ist. Das Verhältnis des Einzelmenschen zu seiner Arbeit wurde dabei weitgehend versachlicht. Das innere Verhältnis zu Arbeit und Beruf ging vielfach ebenso verloren wie das Gefühl der Verantwortung und Verpflichtung für das Ganze. Die Arbeit wurde zum bloßen Gelderwerb, der Beruf zum „Job“ degradiert.

Den Ausgleich sucht der moderne Mensch in der Freizeit und im „Hobby“. Darin sieht er mehr und mehr die eigentliche Erfüllung seines Daseins und strebt deshalb konsequent nach einem wachsenden Mehr an Lohn für ein Weniger an Arbeit.

Die Begegnung mit den verschiedenen Gütern, Formen und Schöpfungen unserer Kultur ist durch die Massenmedien und den organisierten Massentourismus allgemeiner, aber auch oberflächlicher geworden. Sie bedeutet kaum mehr selbsttätiges Schaffen oder Mitschaffen, sondern meist passives Genießen in der Freizeit und am Feierabend. Kultur hat dabei ebenso ihre allgemein anerkannte, an einer transzendenten Mitte orientierte Gültigkeit und Verbindlichkeit verloren wie die Religion. Ein fast schrankenloser Relativismus und Subjektivismus ist an die Stelle eines allgemein gültigen Welt- und Menschenbildes getreten.

² Rahmenplan des Deutschen Ausschusses, Empfehlungen und Gutachten Folge 3, 1 (Stuttgart 1959) 1.

³ Ausgangspunkt ist für uns neben der reflektierten Betrachtung der Zeit und ihrer Strömungen vor allem eine mehrjährige Erfahrung der Schule in einer deutschen Großstadt sowie in deutschen Auslandsschulen in zwei europäischen Hauptstädten. Diese Tätigkeit vor allem gab dem Verf. die Gelegenheit der unmittelbaren beruflichen Zusammenarbeit und des Gedankenaustausches mit Kollegen aller Schul- und Fachrichtungen aus allen deutschen Ländern. Für viele Anregungen besonders verbunden fühlt sich der Verf. W. Killy, *Bildungsfragen* 1963, in: *Der Aquaedukt* C. H. Beck 1763–1963 (München 1963) 14 ff., sowie den beiden Büchern von H. Hahne, *In der Pause* (Stuttgart 1957) und *Lehrer heute* (Düsseldorf 1963).

Die Schule als Stätte der Berufsvorbereitung

Von der Schule erwartet diese Gesellschaft nicht so sehr die Pflege und Weitergabe der geistigen und kulturellen Werte und eine darin ruhende Bildung der Jugend als vor allem Vorbereitung auf den Beruf und somit Sicherung eines Höchstmaßes an Lebenschancen. Da der erstrebte Eintritt in die sogenannten „Führungsberufe“ normalerweise nur über die Höhere Schule erfolgen kann, erwartet man von dieser ein möglichst umfassendes Eingehen auf die Bedürfnisse des praktischen Lebens, die Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sich möglichst bald und leicht in Lohn und Verdienst ummünzen lassen, sowie die möglichst reibungslose Bestätigung in Form von Zeugnissen und Diplomen, daß man den Kurs mit Erfolg durchlaufen habe. Das Recht oder gar die Notwendigkeit einer Auslese wird bestritten. Jeder hat das gleiche Recht auf Ausbildung und Entfaltung seiner Person.

Außerdem braucht man eine wesentlich größere Zahl von Abiturienten, da unser Leben differenzierter und schwieriger geworden ist. Deshalb ist nicht nur die Ausschöpfung der letzten Begabungsreserven, sondern auch deren Ausbildung bis zum Abitur eine Frage unserer Existenz geworden. Unter „Begabung“ aber versteht man heute nicht so sehr die geistige Fähigkeit als vielmehr, und zwar fast einzig die Befähigung zur Lebensmeisterung. Es paßt daher nicht mehr in das gesellschaftliche Konzept, von unterschiedlichen Begabungshöhen zu sprechen. Nur noch nach Richtung wird eine Verschiedenheit anerkannt. Die jeweilige Begabungsrichtung zu finden, zu fördern und auszubilden ist sodann eine der ersten und vorrangigsten Aufgaben der Schule und des Staates überhaupt. Jedes Versagen im einzelnen und alle unbefriedigenden Ergebnisse im allgemeinen werden der Schule und dem mit ihrer Institution und Aufsicht befaßten Staat zur Last gelegt.

Das öffentliche Klima

Eine gewisse Gattung von Publikationsorganen faßt alle diese Meinungen und Ansichten zusammen und füttert in pseudowissenschaftlich aufgebauchten Artikeln ihre Leser und Kunden mit der Bestätigung der eigenen Ansichten. Das veraltete System unserer Höheren Schulen, die mangelnde Vertrautheit ihrer Lehrer mit den Erkenntnissen der modernen Psychologie und Pädagogik, die daraus sich ergebende maßlose Überforderung unserer Gymnasiasten, die angeblich mehr arbeiten müssen als Industriearbeiter und daher früh an Managerkrankheiten leiden und sich mit Drogen aufrecht erhalten, die zu früh angesetzte Entscheidung über die Lebenschancen des jungen Menschen, dem bereits mit zehn Jahren ein „Abitur“ abverlangt wird, und schließlich der „Skandal der Zensuren“ sind immer wiederkehrende Themen. Daß sie neuerdings sogar in Schlagzeilen und Anzeigen für den

Kauf der jeweiligen Zeitung werben, beweist, wie gut sie ankommen und die öffentliche Stimmung treffen.

In unserer vorwiegend auf Rechte bedachten und auf Konsum eingestellten, durch unsachliche Kritik außerdem angeheizten Massengesellschaft entsteht so ein öffentliches, natürlich auch die Jugend umgebendes Klima, in dem eine auf Pflichterfüllung und tätige Mitarbeit des einzelnen angewiesene Bildungsarbeit der Schule im herkömmlichen Sinn kaum mehr gedeihen kann. Die Arbeit des Lehrers und Erziehers in dieser Atmosphäre gleicht der Aufgabe eines Arztes, der eine schwere Operation außerhalb des keimfreien Operationsraumes durchführen muß. Für ihn ist eine solche Arbeitsbedingung die Ausnahme, für den Lehrer weithin die Regel.

Die gesellschaftliche Stellung der Gymnasiallehrer

Der Gymnasiallehrer selbst hat im Gegensatz zu früher in dieser Gesellschaft keinen festen Platz mehr. Über seine jeweilige Einstufung entscheidet nicht nur seine eigene Person, sondern auch seine gesellschaftliche Umwelt, die ebenso regional wie sozial bedingte Unterschiede aufweisen mag. Das Hamburger Wochenblatt „Die Zeit“ hat vor einigen Monaten das Ergebnis einer Meinungsumfrage zu diesem Gegenstand veröffentlicht; nach ihr rangiert der Gymnasiallehrer „ziemlich am Ende, in der Nähe des Friseurs“⁴. Mag das Ergebnis auch nicht überall so ausfallen, insgesamt ist die gesellschaftliche Stellung und Geltung des Gymnasiallehrers ins Wanken geraten und im allgemeinen gesunken.

Die Frage nach den mutmaßlichen Gründen ist für unsere Betrachtung nicht ohne Belang. Zunächst ist es ohne weiteres begreiflich, daß eine vorwiegend auf Erwerb und Konsum eingestellte Gesellschaft für die Arbeit des Gymnasiallehrers oder das, was sie darunter versteht, wenig Verständnis und Achtung hat. Er produziert und schafft keine Werte, die wäg- und meßbar sind, bietet auch nichts für den kulturellen Konsum, sondern nur trockenen Lehrstoff. Und was diesen anbetrifft, ist er im Vergleich zum spezialisierten Universitätsprofessor nicht Meister, sondern bestenfalls Geselle. Dazu kommt, daß der Gymnasiallehrer in den meisten Fällen staatlicher oder kommunaler Beamter ist. Die in einem so engen gegenseitigen Abhängigkeitsverhältnis auf Lebenszeit liegenden Gefahren und Versuchungen sieht, registriert und verallgemeinert man. Und schließlich sieht die moderne Gesellschaft in der Institution des hierarchisch gegliederten Berufsbeamtentums, dessen Wurzeln in der absoluten Monarchie und in der persönlichen Bindung an den Landesvater liegen, im Zeitalter der wachsenden Bürokratisierung und Anonymität des öffentlichen Verwaltungsapparates einen Anachronismus, der ihr in Anbetracht der ungeheuren Strapazierung des Staatsbegriffes und des an die

⁴ „Die Zeit“, 17. Jan. 1964, 9.

res publica gebundenen Staatsdieners in der jüngsten Vergangenheit um so unbegreiflicher erscheint. So gilt der Gymnasiallehrer weithin als ein Zeitgenosse, der die allein als Begabung geltende Befähigung zur Lebensbewältigung nicht hat, sich gegen das Linsengericht der Lebens- und Alterssicherung der Weisung und Zensur der Obrigkeit unterstellt hat, um in deren selbst umstrittenen Auftrag eine Bildungsarbeit nach den Maximen einer nicht mehr allgemein anerkannten Kultur zu leisten und nach rein intellektuellen Maßstäben Auslese zu treiben, die als Eingriff in die Rechte der freien Berufswahl und der Selbstentfaltung aufgefaßt wird. Er steht außerhalb der Zeit und gegen sie und gilt somit als Außenseiter und Opponent.

Die Eltern

Die Eltern unserer Gymnasialjugend haben sich, dem Trend der Zeit entsprechend, organisiert. Das ist etwas Neues in der Pädagogik und kann als Zeichen sowohl des Mißtrauens gegen Schule und Staat gelten wie der Bereitschaft zu fruchtbarer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus inmitten einer auf andere Ziele hingeorordneten Gesellschaft. Entsprechend dieser Doppeldeutigkeit ist die Haltung der Eltern gegenüber der Höheren Schule durchaus gespalten. Es gibt, die Erfahrung beweist das täglich, noch sehr viele Eltern, die in dankbarer Erinnerung an die eigene Schulzeit bestrebt und bemüht sind, ihren Kindern nicht nur Ausbildung, sondern Bildung zu sichern. Bestimmen sie den Geist der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, kann die Schule noch echte Bildungsarbeit im traditionellen Sinn leisten oder wird wenigstens wirksam in dieser Arbeit unterstützt. Daneben aber gibt es, auch das beweist die Erfahrung, Eltern, die grundsätzlich mit dem Anspruch des Fordernden auftreten und jede eigene Verantwortung vermissen lassen. Ohne Rücksicht auf die Begabung des Kindes und allen wohlgemeinten Ratschlägen der Lehrer unzugänglich, lassen sie ihr Kind auf dem Gymnasium, das dann für den gewünschten Erfolg zu sorgen und diesen ebenso zu garantieren habe wie ein Handwerksmeister die sach- und fachgemäße Durchführung seiner Arbeit. Tritt dann früher oder später der unausbleibliche Mißerfolg ein, macht man die Schule hierfür verantwortlich und klagt unter Umständen beim Verwaltungsgericht.

Man erwartet indes von der Schule als der hierfür zuständigen Instanz nicht nur die sach- und fachgemäße, den Erfolg garantierende Durchführung der Erziehung und Ausbildung, sondern auch deren selbständige, die Eltern nicht weiter belästigende Ausführung. Diese glauben weithin, ihrer Pflicht sei Genüge getan, wenn sie die äußeren Lebensumstände der Kinder gut, möglichst luxuriös gestaltet und sie zur Ausbildung in eine Schule gegeben haben. Sie sind bereit, für ihre Kinder Geld zu investieren, kaum aber Zeit und jene für die Erziehung unerläßliche Anteilnahme. Die modernen Arbeitsverhältnisse begünstigen diesen Prozeß. Der

Vater, oft auch die Mutter, sind den ganzen Tag außer Haus. Nach der Arbeit sind sie müde und abgespannt oder sind durch gesellschaftliche Veranstaltungen weiter beansprucht. So besitzen sie vielfach weder die Zeit noch die Spannkraft und Bereitschaft zu einem aufgeschlossenen Gespräch mit den Kindern. Das Familienleben wird, soweit überhaupt noch vorhanden, aus dem Alltag auf den Feiertag verlegt. Ohne Anregung und ohne Hilfestellung sind die Kinder zunächst gezwungen, ihren eigenen Weg zu suchen, und mit zunehmendem Alter weisen sie jeden Einfluß der Eltern zurück. Der materiellen Sorgen enthoben, gehen diese jungen Menschen in unreifer Verkennung des Ernstes der Lage jeder Arbeit aus dem Weg und ihrem Vergnügen nach, dessen Formen vielfach schon den Zerstreuungen der Erwachsenen angeglichen sind.

Die gleichen Eltern erinnern sich und andere aber sogleich an ihre unabdingbaren Rechte, wenn sie glauben, eine Maßnahme der Schule sei unangebracht. Es gibt schlechthin nichts, um das sich manche Eltern nicht kümmern, ausgenommen die eigene Erziehungspflicht. Eine pädagogisch wohl erwogene und berechtigte Maßnahme wird ebenso zum Gegenstand vorwurfsvoller Kritik gemacht wie eine unüberlegte Äußerung oder Maßnahme, zu der sich ein Lehrer im Augenblick höchster Anspannung seiner Geduld und Nerven vielleicht einmal hinreißen läßt. Unzugänglich gegenüber den besten Vorschlägen der Schule sind manche Eltern hart und ungerecht in der Kritik an der Schule, selbst dann, wenn sie an dem in Frage stehenden Versagen selbst die alleinige oder doch größte Schuld tragen. Neben diesem bereits weithin als Normalfall geltenden Zerrbild der Familie und ihres Verhältnisses zur Schule sind die Fälle völlig zerrütteter und geschiedener Ehen zu häufig, als daß sie noch als Einzel- und Ausnahmefälle angesehen werden könnten. Siebürden der Schule weiter neue, zum großen Teil ihr wesensfremde und für sie unlösbare Aufgaben auf. Und doch sind auch diese Kinder ihr anvertraut, und kein Lehrer und kein Kollegium kann sich dieser menschlichen Aufgabe entziehen. Aber die Schule, ihrem Wesen nach etwas völlig anderes als das Elternhaus, kann bestenfalls helfen, selten wirklich heilen. Viele hochbegabte und gut veranlagte Kinder gehen auf diese Weise der Gemeinschaft verloren. An diese Verschleuderung wertvoller Begabungen wird kaum gedacht, weil sie eine Anklage gegen die Gesellschaft ist, die nur Rechte und keine Pflichten mehr kennt.

Die Jugend

Die Jugend ist der wichtigste Partner der Schule, ihre Voraussetzung und ihr Zweck zugleich. Diese Jugend ist nicht besser und nicht schlechter als die irgendeiner Zeit. In der Anlage ist auch bei ihr alles vorhanden. Und, das sei besonders betont, es gibt heute prachtvolle junge Menschen, die sich in selbstloser Weise der verschiedensten Aufgaben annehmen. Und es gibt ebenso eine stattliche Anzahl guter und sehr guter Schüler, die alle Anforderungen der Schule mit einer gewissen

Selbstverständlichkeit bewältigen, ohne Klagen über deren ungebührliches Maß, ohne krank zu werden, ohne Drogen, ohne ihre jugendliche Freude und Zeit für eigene Beschäftigung zu verlieren. Sie sind der beste und daher meist unterschlagene Beweis dafür, daß man es sich zu leicht macht, wenn man die Ursache des vielfachen Versagens ausschließlich in der Schule sieht.

Tatsache ist freilich auch, daß es zahlenmäßig mehr und leistungsmäßig schlechtere Schüler gibt als früher, daß das schulische Leistungsniveau ständig abfällt, daß die sogenannte Schulnot zu einem Zeitproblem geworden ist, das oftmals auch gutwillige und pflichtbewußte Familien in Ängsten hält. Tatsache also ist, daß irgend etwas nicht mehr in Ordnung ist. Keine andere Unordnung aber fällt so sehr und so ausschließlich auf die Gesellschaft in ihrer Gesamtheit und ihre Teile zurück wie diese Mangelercheinung an der Jugend. Ohne die Rückendeckung und Geborgenheit durch ein allgemein gültiges Welt- und Menschenbild ist diese Gesellschaft unsicher geworden in der Erziehung der Jugend. Sie versucht diese Unsicherheit und das dahinterstehende schlechte Gewissen zu verbergen durch eine oft maßlose Verhätschelung und ein Umwerben der Jugend auf der einen, durch pädagogische Experimente und Betriebsamkeit auf der anderen Seite. Wohl nie gab es so viele pädagogische Zeitschriften wie heute. Mit dem ihr eigenen Gespür merkt die Jugend diese Unsicherheit, dieses Unbehagen und diese Unwahrheit der Großen. Sie vermißt die für sie wirklich offene Präsenz, fühlt sich isoliert, sucht ihren eigenen Weg, den sie bewußt von allen normativen Bindungen im herkömmlichen Sinn freihalten will.

Im praktischen Alltag der Schule sieht der Entwicklungsgang eines jungen Menschen vielfach etwa so aus: Kommt er als Zehnjähriger aufs Gymnasium, ist er fast nur an spielendes Lernen gewöhnt. An eine ernste Arbeit, die ihm Leistungen abverlangt, wurde er noch kaum gewöhnt. Oft dauert es Monate, bis er im Verband einer meist hoffnungslos überfüllten Sexta den Anschluß an die neue Umwelt gefunden hat; oft wird dieser erste und entscheidende Anschluß auch von durchaus begabten Kindern verpaßt. Sie haben zu viel Ablenkung und zu wenig Anregung in ihrer außerschulischen Umwelt; das überfordert ihre zarten Kräfte. Hat das Kind glücklich diese Anfangsschwierigkeiten hinter sich gebracht und ist es trotz der ersten, erfahrungsgemäß schwer zu füllenden Lücken in die Mittelstufe aufgestiegen, bricht in der Phase der früh beginnenden Pubertät und Entwicklung die veräußerlichte Umwelt mit all ihren Verlockungen erst recht über den jungen Menschen herein und beansprucht nahezu alle zur Verfügung stehenden Kräfte. Für ein gesammeltes Lernen und Aufpassen in der Schule bleibt kaum mehr Raum und Ruhe. Den naturgemäß wachsenden Anforderungen, die vor allem mit dem Beginn der zweiten Fremdsprache sowie mit der Abstrahierung der Mathematik von der Arithmetik zur Algebra eintreten, ist der Jugendliche nicht mehr oder nur mit Mühe gewachsen. Ohne Abschluß, ohne etwas Rechtes gelernt zu haben, am wenigsten das Arbeiten, verläßt er dann entweder die Höhere Schule oder zwingt

sich mit vielen Nachhilfestunden, oft auch mit Wiederholung einer oder zweier Klassen, weiter vorwärts. Hat der junge Mensch auch dieses Stadium überstanden und ist er in die Phase der Reife getreten, hat er vielfach jede Freude an der Höheren Schule, an geistiger Arbeit und an eigener Leistung auf diesem Gebiet verloren. Mangelhafte Grundkenntnisse in den elementarsten Dingen hindern ihn einerseits an einer sinnvollen eigenen geistigen Arbeit, wie sie dem Stil der Oberstufe entsprechen soll; andererseits ist das Selbstbewußtsein nun voll entwickelt und bestrebt, die wohl empfundenen Lücken anderweitig auszugleichen, indem es dem Jugendlichen vormacht, er könne eigentlich alles und brauche nichts mehr zu lernen. Das, was das Gymnasium bietet und lehrt, habe ohnedies mit dem wahren Leben nichts zu tun. Dies beginne vielmehr erst nach dem Abitur, weshalb die Zeit, die man noch auf der Höheren Schule verbringen muß, um das nun einmal notwendige Reifezeugnis zu ersitzen, eigentlich eine vergeudete Zeit sei. Ohne stoffliche Grundlagen, ohne geschultes und diszipliniertes Denkvermögen redet und „diskutiert“ man über alles und jedes, nur nicht über Dinge, die ihrem Wesen nach überschaubar und daher nach objektiven Maßstäben kontrollierbar sind. Hinzukommt das nun bewußt aufgenommene Beispiel der Erwachsenen, ihr Streben nach Gewinn und Vergnügen, ihre Unbedenklichkeit in der Wahl der Mittel, ihr Zweifel am Sinn der Geschichte, der Kultur, des Daseins und der Welt überhaupt. Dieses und anderes ist wenig geeignet, dem jungen Menschen einen festen Standort im Leben zu geben. Die von der Öffentlichkeit nur geschmähte und lächerlich gemachte Schule und ihre Lehrer werden als Autorität abgelehnt. Man ist höchstens noch bereit, ein als notwendig erachtetes Mindestmaß an Kenntnissen praktischer Art entgegenzunehmen, während man Fächern, deren praktische Verwendbarkeit nicht so vordergründig ist, nur widerwillig so viel Zeit und Mühe widmet, um die Prüfung gerade noch zu bestehen.

Nüchtern werden sodann die besten Lebens- und Berufschancen abgetastet nach dem Leitmotiv, wo am schnellsten und leichtesten das meiste Geld zu verdienen ist. Weniger nüchtern jedoch ist das Kalkül über das Verhältnis der eigenen Fähigkeiten und Kenntnisse zu dem angestrebten Beruf. Man beschließt, Diplomat oder Exportkaufmann zu werden, trotz mangelhafter Kenntnisse in den modernen Sprachen; Ingenieur oder Architekt, trotz Schwierigkeiten in Mathematik und Physik; Jurist, ohne die Fähigkeit, seine Gedanken straff zu ordnen und zu formulieren. Aber die eigentliche Berufsausbildung beginnt ja erst auf der Hochschule, wie weithin geglaubt wird.

Hochschulen und Wirtschaft

Auf der Hochschule müssen diese jungen Menschen plötzlich erfahren, daß man eben jenes Schulwissen dort voraussetzt und daß man von ihnen ein auf stofflichem Wissen basierendes Denk- und Urteilsvermögen sowie die Fähigkeit selbst-

ständigen Arbeitens als selbstverständlich erwartet. Nicht anders sind die Erfahrungen jener jungen Menschen, die unmittelbar von der Schule weg in die berufliche Ausbildung in Verwaltung, Wirtschaft und Industrie eintreten. Sie müssen also nachholen, was sie versäumt haben, oder sie scheitern gnadenlos, da nunmehr, im Vorfeld des Existenz- und Lebenskampfes, ihre Schonzeit unwiderruflich vorbei ist. Die berechtigten Klagen der Hochschulprofessoren wie der führenden Männer in Wirtschaft und Industrie über den mangelnden Ausbildungsstand der Abiturienten müssen notwendig die abgebenden Höheren Schulen treffen: Wie konnte für solche Kenntnisse das Reifezeugnis ausgestellt werden? Wieweit indes Wirtschaft und Industrie durch ihre übertriebenen Forderungen nach einer früh einsetzenden Spezialisierung, die Professoren durch eine Beschränkung ihres öffentlichen Lehrauftrages auf den esoterischen Raum diese Verhältnisse mitverschuldet haben, bleibe hier unerörtert. Es sei nur daran erinnert, daß in den letzten Jahren so manche einschneidende Maßnahme auf dem Gebiet des Schul- und Erziehungswesens entgegen klarer pädagogischer Einsicht getroffen wurde, weil Industrie und Wirtschaft es so wollten. Und es muß leider festgestellt werden, daß öffentliche Verlautbarungen von Professoren, den öffentlich bestellten Hütern und Sachwaltern der Wissenschaft und der Bildung, zu Problemen der Gymnasialbildung ausgesprochenen Seltenheitswert besitzen. Es ist daher ungerecht, die Verantwortung für den mangelnden Grad an Allgemeinbildung unserer Abiturienten einseitig den Gymnasien und ihren Lehrern zuzuschreiben.

Der Staat und seine Institution

Die moderne Gesellschaft stellt also viele und zum Teil sich widersprechende Forderungen an die Höhere Schule, ohne die unerläßliche Bereitschaft zu eigener Mitverantwortung und Mitarbeit zu zeigen. Es könnte nun der Eindruck entstehen, die Gesellschaft und ihre Glieder stünden auf der einen Seite des Kampffeldes um unsere höhere Schulbildung, die Gymnasien und der sie überwachende Staat auf der anderen. So einfach ist indes der Frontverlauf nicht, da auch der die Schule, die Schulverwaltung und Gesetzgebung repräsentierende Personenkreis zu dieser Gesellschaft gehört. Trotzdem verlangt unsere Fragestellung eine Antwort auf die Detailfrage, wie Schule und Staat die vielfältigen Forderungen aufnehmen und mit ihnen fertig zu werden bemüht sind.

Die Höhere Schule und ihre Lehrer

Unsere Höhere Schule verdankt ihre Konzeption dem frühen 19. Jahrhundert. Ihr Ziel war von Anfang an eine Förderung und Bildung aller den Menschen ausmachenden geistigen und sittlichen Kräfte mit dem Ziel der Hochschulreife. Man

nannte diese Bildung daher „humanistisch“. Um dies zu erreichen, bevorzugte man die alten Sprachen und Mathematik.

Diese Schule war bereits um die Jahrhundertwende in eine schwere Krise geraten. Einerseits ging der sprachliche Unterricht nahezu in rein grammatikalischem Drill auf, andererseits konnte der fast ausschließlich auf die Antike und deren Realien ausgerichtete Unterricht der eigenen Zeit und Umwelt mit so tiefgreifenden technischen und gesellschaftlichen Veränderungen nicht mehr gerecht werden. So forderten die „Realisten“, die Vertreter der modernen Sprachen und der Naturwissenschaften, verstärkte Aufnahme ihrer Fächer in die Lehrpläne und sogar eigene Schultypen, die ihre Disziplinen in den Mittelpunkt stellten. Und die damals aufkommende Pädagogische Bewegung wandte sich gegen das bloße Stoffwissen und den formalistischen Drill und forderte vor allem Erziehung des jungen Menschen nach den Erkenntnissen und Methoden der eben damals zur selbständigen wissenschaftlichen Disziplin aufsteigenden Pädagogik.

Das Ringen der verschiedenen Kräfte wurde unterbrochen und beeinflusst durch die politischen Ereignisse und geistigen Strömungen des 20. Jahrhunderts vom ersten Weltkrieg bis zur Besatzungszeit nach dem zweiten. Die Höhere Schule steht heute noch mitten in diesen Auseinandersetzungen, die inzwischen längst aus der Schulstube in das Kraft- und Kampffeld der politischen Parteien und ihrer Ideologien geraten sind. Die realistische Richtung sieht das Ziel der Höheren Schule vor allem in der Lebenstüchtigkeit inmitten einer klein gewordenen technisierten Welt und ist daher bestrebt, dem jungen Menschen möglichst viele praktische und technische Fähigkeiten und Kenntnisse mitzugeben. Die pädagogische Richtung betrachtet als Aufgabe der Höheren Schule die Erziehung des Menschen zur Persönlichkeit und ist bestrebt, unter bewußtem Verzicht auf vielfältiges stoffliches Einzel- und Fachwissen das Verständnis des Schülers für große Zusammenhänge zu wecken und zu vermitteln. Die vielfachen Forderungen der modernen Zeit und Gesellschaft haben zu einer Art Fusion beider Richtungen geführt. Charakteristisch hierfür ist das von der Kultusministerkonferenz eingeführte Fach der Gemeinschaftskunde, das die „übergreifenden geistigen Gehalte“ mehrerer Fächer, vor allem der Geschichte, Geographie und Soziologie in großen Themenstellungen vermitteln soll. Die rein praktisch-utilitaristische und zugleich rein erzieherische Zielsetzung wird klar genannt: Politische Bildung und Erziehung. Die traditionelle Rücken- deckung durch eine auf der Hochschule gelehrt wissenschaftliche Disziplin wird dabei verwischt: Gemeinschaftskunde ist „kein fachwissenschaftlicher, sondern ein didaktischer Auftrag“. Die notwendige Auswahl des Stoffes hat nicht nach fachwissenschaftlichen, sondern ausschließlich nach pädagogischen Grundsätzen zu folgen.

Das Dilemma der Gymnasialbildung

Beide Richtungen bleiben nicht frei von Extremen, die sich wiederum vielfach miteinander vermengen. Da werden immer neue und erweiterte Wissensgebiete zum Unterrichtsgegenstand gemacht und den Lehrern aufgebürdet, ohne diesen, der wissenschaftlichen Entwicklung zum Trotz, die Zeit und die Möglichkeit der Fortbildung zu geben. Da glaubt man anderseits, ohne formale Technik und stoffliches Wissen zu einem echten, vertieften Verständnis vordringen zu können. Viele der zur Verfügung stehenden Lehrbücher sind diesen modernen Grundsätzen und Richtlinien angepaßt. Sie weisen dem Formalen unerbittlich die nur dienende Rolle zu und drängen über die Elemente hinweg mit Riesenschritten zum Wesentlichen, gehen nicht stufen-, sondern sprungsweise nach oben, vermischen etwa in den Anfangskapiteln einer Sprache bereits komplizierte syntaktische Erscheinungen mit der Formenlehre, bieten in Geschichte kaum mehr, was geschehen, sondern fast nur noch, was geworden ist. Sie überfordern das Verständnis des Kindes, verlangen vom Schüler, daß er in den Geist eines Faches eindringe, ehe er dessen Materie bewältigt hat und beherrscht.

Das Dilemma wird offenkundig bei den Prüfungen und Zensuren, auf die das Gymnasium nicht verzichten kann, wenn es zur Hochschulreife führen soll. Objektive Prüfungen und Bewertungen setzen gerade auch das formale und stoffliche Wissen voraus, auf das man im Unterricht glaubt weitgehend verzichten zu können. Vermutlich hat gerade dieser von vielen gefühlte Widerspruch die ungewöhnlich starke Diskussion über die Deutschnote im Abitur ausgelöst, die in den letzten Monaten in der deutschen Öffentlichkeit ausgetragen wurde. Symptomatisch ist dabei die von den Kultusministern gegebene Modifizierung und Differenzierung: Die Note „mangelhaft“ in Deutsch verliere dann ihre suspendierende Wirkung für das Abitur, wenn sie nur auf mangelnde Sachkenntnis in Literatur und Literaturgeschichte, nicht aber auf mangelndes Verständnis und Sprachvermögen zurückzuführen sei. Gerade diese Feststellung aber muß, von extremen Ausnahmefällen abgesehen, weitgehend subjektiven Maßstäben unterworfen sein und ist objektiv weniger beweis- und belegbar.

Verschobene Proportionen

Diese fortschreitende Spezialisierung und Pädagogisierung der Höheren Schule hat auch die Proportionen im stufenförmigen Aufbau unseres gesamten Bildungs- und Schulwesens verschoben. Standen das Gymnasium und seine Lehrer einst in enger und organischer Verbundenheit zur Universität, so sind sie heute in eine unverkennbare stärkere Affinität zur Volks- und Berufsschule und in eine größere Distanz von der Hochschule geraten. Die von den Kultusministern mit Beschluß

vom 29./30. 9. 1960 für das ganze Bundesgebiet angeordnete Neugestaltung der Oberstufe sollte die zwischen Höherer Schule und Hochschule entstandene Lücke wieder schließen. Aber diese Reform hat sogleich auch eine andere Interpretation gefunden: Immer deutlicher und häufiger spricht man von dem Einschnitt zwischen der Mittel- und Unterstufe einerseits, der Oberstufe anderseits. Folgerichtig fordert man in der Öffentlichkeit auch bereits eine verschiedene Ausbildung der Lehrer für die Unter- und Mittelstufe und für die Oberstufe. Nur der Oberstufenlehrer soll noch die herkömmliche wissenschaftliche Ausbildung erhalten, während für die Lehrer der Unter- und Mittelstufe eine rein praktische Ausbildung für ausreichend erachtet wird. Während die Volksschule immer stärker ihre auf einen artgemäßen Abschluß hingearbeitete Einheit betont und verteidigt, ist man bestrebt, dem Gymnasium die traditionelle und bewährte Einheit, die durch den dem Gymnasium artgemäßen Bildungsauftrag bedingt ist, zu nehmen. Angesichts so entgegengesetzter Auffassungen drängt sich selbst dem neutralsten und sachlichsten Beobachter der Eindruck auf, daß standespolitische Gründe und Interessen mit-sprechen und entscheiden, wo es um das Wohl unserer Jugend und deren Erziehung geht. Auch diese Strömung gilt es als Zeichen der gegenwärtigen Lage unseres Schul- und Bildungswesens zu sehen.

Das Erbe der Vergangenheit

Ohne jedes wertende Urteil über alle diese Strömungen muß festgestellt werden, daß sie für unser Gymnasium einen Umbruch größten Ausmaßes darstellen, der selbst unter normalen Voraussetzungen die Arbeit erschweren und den Erfolg gefährden müßte. Nun sind aber eben diese Voraussetzungen selbst keineswegs als normal zu bezeichnen, wenn wir als „Norm“ der höheren Schulbildung die möglichst umfassende Ausbildung und Formung aller den Menschen ausmachenden Kräfte mit dem Ziel der weiteren Fortbildung und der selbsttätigen und selbstverantwortlichen Betätigung in einem „Führungsberuf“ ansehen wollen.

Es sind indes noch weitere und mehr Gründe, die der Höheren Schule Arbeit und Erfolg schwer machen. Da ist einmal die schwere Hypothek der Vergangenheit, der „alten Schule“ und ihrer Lehrer. In dieser Schule wurde zwar viel gelernt und gearbeitet, aber die Bildung des ganzen Menschen kam, wenn wir den zur Literatur gewordenen Berichten ihrer ehemaligen Schüler glauben wollen, zu kurz. Es folgte die Diktatur mit ihrem totalen Anspruch auf die Jugend und ihre Ausbildung. Es ist eine Tatsache, daß es auch damals lautere Erzieherpersönlichkeiten gegeben hat. Aber sie wurden in den Hintergrund gedrängt, und die Typen des geistlosen Paukers und allgewaltigen Klassentyrannen, des Offiziers in Zivil und des Parteimannes in Uniform auf den Kathedern der Gymnasien bestimmen noch weithin die Erinnerung der heutigen Erwachsenengeneration. An diese Vergangen-

heit kann die Schule von heute so wenig anknüpfen wie unsere Bundeswehr an die jüngste Tradition des deutschen Militärs. Stärker als andere Institutionen des Staates und der Öffentlichkeit ist das Gymnasium mit einer Tradition belastet, auf die es seinem Wesen nach mehr als andere angewiesen ist. Die Schule und ihre Lehrer von heute haben die Fehler der Vergangenheit bitter und teuer zu bezahlen: den totalen Anspruch des Staates, die übertriebene und mißbrauchte Autorität, die Mißachtung des Elternrechtes, das überheblich-moralisierende und im Grunde verlogene Pathos, die Einseitigkeiten in Lehrplan, Methode und Schulzucht. Dem Wesen seines Berufes entsprechend mußte und muß der Lehrer immer auf dem allen sichtbaren Katheder stehen, und mit den verschiedenen Systemen der jüngeren und jüngsten Vergangenheit ist sein Stand als solcher in schiefes Licht geraten.

Überlastete Lehrer

Zu dieser unglücklichen Hypothek kommt eine weit stärkere berufliche Belastung. Der Gymnasiallehrer hat heute 24 Wochenstunden in seinen zwei bis drei, manchmal noch vier Fächern zu unterrichten, während seine Kollegen früher 15, später 18 Stunden pro Woche vor der Klasse zu stehen hatten. Die Klassen selbst sind wesentlich größer geworden; ihre Schülerzahl liegt selten unter zwanzig, oft über dreißig. Das bedeutet einen größeren Kraftaufwand für die Aufrechterhaltung der Disziplin und einen größeren Zeitaufwand für die Korrekturen, wenn wir von der bereits besprochenen geringeren Bildungsbereitschaft der Schüler absehen wollen. Diese Arbeit verlangt nicht nur die volle Arbeitskraft eines gesunden Menschen, sondern vielfach einen Arbeitstag, der das heute allgemein als sozial angesehene Maß von acht Stunden weit übersteigt. Aber nicht in dieser Aus- und Überlastung als solcher liegt das Übel, sondern in der Verkehrung des Begriffes „scholé“, von dem unsere „Schule“ nach Wort und Inhalt abgeleitet ist. Dieser Begriff nämlich, den die Römer mit „otium“ wiedergaben, bedeutet das Freisein von der eigentlich geschäftlichen Arbeit, dem „neg-otium“, um Raum und Ruhe für die geistige Betätigung zu haben. Freisein für geistige Arbeit ist eine der notwendigen Voraussetzungen für den Lehrer, der den Geist der jungen Menschen bilden soll. Davon kann heute keine Rede mehr sein. Der Gymnasiallehrer von heute ist bis an die Grenzen der physischen Leistungsfähigkeit ausgelastet mit der beruflichen Arbeit, die für ihn vielfach ein Absteigen auf eine weit unter der eigenen liegende geistige Ebene bedeutet. Für Fortbildung in den wissenschaftlichen Fächern, für Beschäftigung mit Literatur oder gar für eigene wissenschaftliche Arbeit bleibt keine Zeit. Für eigene Initiative, Entfaltung und den damit verbundenen Aufstieg zu größerer Verantwortung lassen System und Metier dieses Berufs wenig Spielraum. Der immer geiche Rhythmus eines Schultages und -jahres ermüdet und verbraucht. Nach einer Aufstellung des Statistischen Bundesamtes für das Jahr 1961 betrug

im Bundesgebiet (ohne Bremen, Hamburg, West-Berlin) die Zahl der 55–60jährigen Gymnasiallehrer nur mehr etwa die Hälfte der Gruppe der 50–55jährigen⁵. Da in dieser Altersgruppe andere Ursachen, auch überdurchschnittliche Verluste durch die beiden Weltkriege, kaum in Frage kommen, bleiben nur frühe Invalidität und Tod, wodurch etwa vom 55. Lebensjahr an, also 10 Jahre vor der gesetzlichen Pensionierung, 50 und mehr Prozent einer Altersgruppe ausfallen. Das bedeutet einen Raubbau nicht nur an Menschen mit eigenen Lebenserwartungen und Familien, sondern ebenso an der Schule und an der Ausbildung unserer jungen Generation. Diese ständige Überbeanspruchung ist zugleich eine Entfremdung von geistiger Muße, und das bedeutet auf die Dauer nicht nur einen quantitativen, sondern auch einen qualitativen Abbau, nicht nur Verlust wertvoller Menschen und Erzieher, sondern auch Schwund an Substanz.

Mit dieser Wirklichkeit vollends im Widerspruch stehen schließlich die vielen und von den verschiedensten Seiten erhobenen, in sich selbst vielfach widerspruchsvollen Forderungen, die an die Höhere Schule und ihre Lehrer herangetragen werden. Der Gymnasiallehrer habe selbstverständlich in allen seinen Fächern auf dem neuesten Stand der Forschung zu stehen, obwohl ihm dazu Zeit und Mittel fehlen; er soll neben seinen Wissenschaften aber auch noch die der Psychologie und Pädagogik voll beherrschen und die von ihnen erarbeiteten Kenntnisse und Methoden im Unterricht meisterlich verwerten; er soll auf jeden Schüler seiner meist überfüllten Klassen in 45 Minuten ganz persönlich eingehen; er soll den trockensten Lehrstoff so bieten, daß ihn auch noch der trügste Schüler interessant finde und begreife; er soll zu Verständnis und Erfolg führen, ohne die Grundlagen entsprechend einüben zu dürfen und zu können; er soll dynamisch und geduldig, weltoffen und vergeistigt, kontaktfreudig und distanziert, gerecht und verstehend, kameradschaftlich und väterlich, vorbildlich und menschlich, gelehrt und praktisch und vieles andere mehr sein. Er soll es den Behörden, den Eltern und den Kindern recht machen, obwohl sie keineswegs Gleiches von ihm erwarten. Er soll Interesse wecken für die Werte unserer Kultur, obwohl die Umwelt diese bezweifelt; er soll Achtung anziehen vor dem Staat, obwohl man über ihn in der Öffentlichkeit mehr auflösende als aufbauende Kritik vernimmt. Maß und Mitte sind weithin verloren; es herrschen Extrem und Übertreibung. So aber hat die Gesellschaft gleichzeitig ein Alibi für die eigene Verantwortung und einen Sündenbock für jedes Versagen, selbst für die vielen Verkehrsunfälle, weil die Schule ja zu wenig Verkehrsunterricht treibt!

⁵ Statistisches Bundesamt Wiesbaden, Bevölkerung und Kultur, R. 10 Bildungswesen, I. Allgemeinbild. Schulen 1956–61, (Stuttgart u. Mainz 1962) 163.

Selbstverständnis und Berufsauffassung der Gymnasiallehrer

Selbstverständnis und Berufsauffassung der Gymnasiallehrer sind gespalten⁶. Die einen betrachten sich vornehmlich als Vertreter ihres Faches, durch das sie erziehen wollen, indem sie dessen Stoff, Methode und Geist dem jungen Menschen vermitteln; die anderen verstehen sich zuerst als Pädagogen und weisen ihren Fächern eine untergeordnete bis nebensächliche Rolle zu. Der Begriff der „Bildung“ ist bei den Vermittlern der Bildung selbst so wenig einheitlich wie bei der Gesellschaft. Die einen bekennen sich noch zu dem klassischen Ideal des „non multa, sed multum“, der stofflich begrenzten, dafür in die Tiefe gehenden Bildungsarbeit. Die anderen verstehen darunter vorwiegend praktisch-enzyklopädische Ausbildung, die von möglichst vielen Dingen ein Weniges vermitteln soll. Daß dazu noch viele andere das Weltbild und die Berufsauffassung beeinflussende Kräfte kommen, daß zwischen dem heute 60- und 30jährigen Kollegen meist mehr als ein Altersunterschied besteht, versteht sich aus der Geschichte dieser Epoche von selbst. Alles, was in unserem Volk an persönlicher und schicksalhafter Schuld aufgehäuft wurde, was an Leid und Not erfahren wurde, hat auch in diesem Bereich seinen Niederschlag gefunden, und vielleicht zeigt sich nirgends deutlicher als in unserem Bildungswesen, daß wir zwei Weltkriege verloren haben.

Verschieden ist sodann die Weise, mit den Aufgaben des Berufes und den Forderungen der Gesellschaft fertig zu werden. Die einen reiben sich auf in rastloser Arbeit, die anderen erfüllen die notwendigsten Pflichten; die einen resignieren, die anderen erschöpfen sich in äußerer Betriebsamkeit. Der Typ des feingeistigen Gelehrten ist so wenig ausgestorben wie der geistlose Pauker, der Idealist so wenig wie der Formalist und der Zyniker. Das alles ist verständlich und natürlich, da auch die Lehrer nur Menschen sind.

Gefährlicher ist die Überforderung, die Übermenschen und keine Menschen voraussetzt. Dieser Widerspruch macht den gesamten Erziehungsauftrag und -anspruch unglaublich. Niemand fühlt dies deutlicher als die Jugend selbst. Darin ist ein großer Teil ihrer Skepsis und Ablehnung gegenüber den Erwachsenen begründet. Darin liegt auch der Grund für den zunehmenden Mangel an Lehrern. Dieser Beruf, des Volks- wie des Gymnasiallehrers, hat in weiten Teilen jede Anziehungskraft auf die Jugend verloren. Es ist daher natürlich, wenn diese kritische und realistische Generation bei dem heute so reichen Angebot beruflicher Möglichkeiten mit ungleich größeren Lebenschancen zumeist eine andere Wahl trifft oder, auch diese Gefahr darf nicht übersehen werden, diesen Beruf nur wählt, weil er Mangelberuf ist, was die Chancen auf eine ausreichende Lebenssicherung selbst bei geringem eigenen Einsatz vergrößert.

⁶ Janpeter Kob, Das soziale Berufsbewußtsein des Lehrers der Höheren Schule, in: *Weltbild und Erziehung* 21 (1958) 21 ff.

Gesetzgeber und Schulverwaltung

Gemäß Art. 7 unseres Grundgesetzes untersteht das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates. Diese liegt nach Art. 30 bei den Ländern. Damit sind vom Gesetzgeber von vornherein stammesgeschichtlich und stammespsychologisch bedingte Unterschiede zugelassen. Jedoch dürfte nicht die daraus sich ergebende, dem geistigen Leben gemäße Freiheit und Vielfalt die Schuld an dem heute vielzitierten „Schul- und Bildungschaos“ in der Bundesrepublik tragen. Schwerer zu Buch schlagen die Unterschiede in der Schul- und Bildungsvorstellung der verschiedenen politischen Parteien und die allgemeine Richtungslosigkeit einer Zeit und Welt, in der es kaum mehr allgemein anerkannte Werte gibt. Da außerdem die politischen Kräfteverhältnisse ständig im Fluß sind, da jede politische Mehrheit auf die Strömungen im Volk achten muß und weder die eigene Opposition noch die Konkurrenz in den Nachbarländern übersehen darf, sind Schulgesetzgebung und Lehrpläne ständig im Fluß, einander vielfach widersprechend und nur schwer überschaubar. Dabei sind die Unterschiede grundsätzlicher Art zum Teil so groß, daß es mehr als fraglich bleibt, ob rein organisatorische Lösungen, wie etwa eine stärkere Koordination des Schulwesens durch die Kultusministerkonferenz, oder, was ebenfalls gefordert wird, die Einrichtung eines Bundes-Kultusministeriums das Übel an der Wurzel treffen könnten. Diese Entwicklung soll an einigen Beispielen aus der Schulgesetzgebung und der Stoffpläne gezeigt werden, soweit das in Kürze und in Anbetracht der riesigen, schwer überschaubaren Fülle von Verordnungen und Lehrplänen von oft nur kurzer Lebensdauer überhaupt möglich ist.

Die Sozialisierung der Bildung

Einer der Ausgangspunkte der Diskussion und Gesetzgebung auf schulpolitischem Gebiet ist die Behauptung, das Gymnasium sei früher ein fast ausschließliches Reservat der höheren Stände gewesen und habe deren Privilegien sanktioniert. So war man bestrebt, alle Schranken vor den Höheren Schulen abzubauen.

Man begann mit den finanziellen: Schulgeld erhebt heute kein deutsches Land mehr, viele stellen außerdem auch die Lernmittel, die Bücher, auf Staatskosten zur Verfügung. Diese soziale Idee ist weder neu noch entscheidend. Denn einerseits gab es auch früher für bedürftige und würdige Schüler vollen und teilweisen Schulgeld-erlaß sowie Bücher aus der Leihbücherei; andererseits aber bedeuten nicht diese verhältnismäßig geringfügigen Aufwendungen das eigentliche wirtschaftliche Opfer der höheren Schulbildung, sondern der verspätete Eintritt ins Erwerbsleben. Entscheidend und neu ist vielmehr die grundsätzliche und gesetzlich verankerte Anerkennung des Rechtes aller auf höhere Schulbildung. Ist aber dieses allgemeine Recht einmal anerkannt, dann will man es auch gebrauchen, und der Staat hat

weiter dafür zu sorgen, daß man es gebrauchen und nutzen kann. Folgerichtig ist heute die Diskussion über die Abkürzung der Ausbildung laut und lebendig geworden.

Sehr viel heikler ist die Forderung nach dem Abbau der Schranken, die durch die Anforderung und die Auslese der Gymnasien gesetzt sind. Es wurde schon erwähnt, daß man unter Begabung heute gemeinhin nur mehr die jedem gesunden Menschen eigene Befähigung zur Lebensmeisterung in irgendeiner beruflichen Richtung versteht, eine Zweiteilung in allgemeine Befähigung und Intellekt aber nicht mehr gelten lassen will. Ein Meßverfahren für die intellektuelle Begabungshöhe ist demnach so unangebracht wie die Einteilung der Begabung nach Richtung und Höhe selbst. Außerdem, so sagt man weiter, stellen die herkömmlichen Prüfverfahren eine Überforderung der Zehnjährigen dar. Vielmehr gilt es als Aufgabe der Schule, die jeweilige Begabungsrichtung eines Kindes herauszufinden und dann das Kind zu der ihm gemäßen Ausbildung zu führen. Um diese Entscheidung nicht zu früh treffen zu müssen, soll jedes Kind möglichst lange im Verband seiner Altersgruppe verbleiben. Diese Auffassung, als „Förderstufe“ einer der am meisten kritisierten Punkte des Rahmenplanes des Deutschen Ausschusses, ist in zwei Bundesländern praktisch verwirklicht. Sie bauen auf einer sechsjährigen Grundschule mit einer siebenklassigen Oberschule auf. Andere Länder ließen es bisher bei der neunklassigen Oberschule, experimentierten aber lange an der Aufnahmeprüfung herum, verlegten deren Entscheidung weitgehend oder ganz in die Zuständigkeit der abgebenden Volksschule und schafften diese Prüfung schließlich ganz ab. Zur Zeit dürften gerade diese den Aufbau und die Struktur unserer Höheren Schulen betreffenden Fragen wieder in den Vordergrund der Diskussion geraten sein, nachdem sich auch die Kultusministerkonferenz auf ihrer 100. Plenarsitzung in Berlin am 5./6. März 1964 für „Maßnahmen, die Schüler in die ihnen gemäßen Bildungsgänge zu bringen“, ausgesprochen hat und hierfür eine „Beobachtungsstufe“ sowie einen horizontalen statt vertikalen Aufbau unserer Schulen vorschlägt.

Differenzierung und Nivellierung

In der Praxis bedeutet dies einen Verzicht auf eine bestimmte Begabungshöhe und -breite. Auf einer verhältnismäßig schmalen, der jeweiligen Begabungsrichtung angepaßten Spur soll der junge Mensch zum Abitur, zur Hochschul- oder wenigstens Fakultätsreife geführt werden. Auch auf diesem Weg gingen die beiden erwähnten Länder voran und schufen eine Fülle verschiedener Züge der Höheren Schule, die sich im wesentlichen unterscheiden durch das Schwergewicht auf Sprachen oder Naturwissenschaften und Mathematik sowie durch die verschiedenen Sprachenfolgen. Andere Länder bemühen sich um eine größere Durchlässigkeit der Höheren Schulen, d. h. um Möglichkeiten leichter Übergänge von einem

Schultyp auf den anderen in mittleren und höheren Klassen, wieder andere halten im wesentlichen an den klassisch gewordenen drei Schultypen fest.

Eine besondere Form der Differenzierung, der Aufteilung der Schulbildung in möglichst viele Wege, sind die Versetzungsordnungen einiger Länder, vor allem die Bestimmung, wonach nicht ausreichende Leistungen in einem Fach durch sehr gute und gute in einem anderen ausgeglichen werden können. Einige Länder betonen dabei ausdrücklich die Notwendigkeit der Leistungsforderung und der Auslese und beschränken mit klar formulierten Bestimmungen die Möglichkeit des Ausgleichs auf Fälle echter Härte. In einer anderen Versetzungsordnung aber lesen wir: „Ein Schüler ist zu versetzen, . . . wenn von ihm trotz gewisser Mißerfolge erwartet werden kann, daß er in der nächsten Klasse erfolgreich mitarbeiten wird; inwieweit dabei über unzureichende Leistungen in einzelnen Fächern hinweggesehen werden kann, ist von der Klassenkonferenz zu beurteilen und zu entscheiden.“⁷ Und einige Paragraphen weiter: „Befriedigende und bessere Leistungen in den Leibesübungen, den wahlfreien und musischen Fächern sowie in der Hauswirtschaft können bei der Entscheidung mitbewertet werden, Minderleistungen in diesen Fächern dagegen die Entscheidung über die Versetzung nur dann beeinflussen, wenn diese Fächer für den Schultyp bezeichnend oder die Minderleistungen nicht auf Unvermögen zurückzuführen sind.“ Die mit solchen Entscheidungen betraute Klassenkonferenz wird sodann aufgefordert, „nicht schematisch zu verfahren“. Vielmehr wird der „pflichtgemäßen Entscheidung ein so großer Spielraum“ gelassen, „daß jedem Sonderfall gegenüber der Einheitlichkeit des Prinzips Gerechtigkeit zuteil werden kann“. Nach dem Wortlaut dieser Versetzungsordnung können also Minderleistungen in konstituierenden Fächern durch bessere Leistungen in Disziplinen, die im wesentlichen dem körperlichen und musischen Ausgleich dienen, wettgemacht werden. Gleichzeitig aber wird eben diesen Ausgleichsfächern ein verschiedenes Gewicht gegeben, je nachdem, ob sie für oder gegen den Schüler aussagen. So wird ein grundsätzliches und nicht nur auf den Zweifel beschränktes „pro reo“ zum Prinzip erhoben, gleichzeitig aber in Ignorierung des auch verwaltungsrechtlichen Charakters einer Versetzung dem Zweifel selbst durch juristisch völlig unklare Begriffe Vorschub geleistet, so daß für einen leistungsschwachen Schüler eine doppelte Sicherung besteht.

In Anbetracht der Tendenz unserer Zeit nach legislativer und jurisdiktioneller Perfektion ist es nicht verwunderlich, wenn die mit solchen Entscheidungen betraute und belastete Klassenkonferenz die Tendenz zeigt, die Versetzung nur in ganz extremen Fällen zu versagen. In der Praxis des Schulalltages aber bedeutet dies, daß Jahr für Jahr und Klasse für Klasse Schüler mitgeschleppt werden müs-

⁷ Der Verf. möchte in den folgenden Ausführungen bewußt auf eine jeweils genaue Quellenangabe verzichten, um jeden Ansatz und Anschein von Polemik zu vermeiden. Daß indes alle den verschiedenen Drucksachen entnommenen Hinweise und Zitate jederzeit belegbar sind, gilt für den Verf. als selbstverständliches Gebot wissenschaftlicher Arbeitsweise.

sen, denen die notwendige Begabung wie auch der unerläßliche Arbeitseifer fehlen, die aber in Anbetracht der Lage nicht die geringste Veranlassung zu größeren Anstrengungen sehen. Der Lehrer aber ist gezwungen, gerade ihnen einen Löwenanteil an Zeit und Kraft zu widmen und das allgemeine Leistungs- und Anforderungsniveau auf sie abzustimmen, während die wirklich begabten Schüler nicht mehr gefordert und damit nicht mehr gefördert werden können. So wird die Differenzierung der grundsätzliche Verzicht auf eine gewisse Breite und Höhe der Begabung und Anforderung zur Nivellierung. Das aber ist nichts anderes als eine unverantwortliche Vergeudung von Begabungen, ein Unrecht am einzelnen und an der Gesellschaft, die beide ein Anrecht auf bestmögliche Förderung der Begabungen haben. Doch wird von dieser Art der Begabungsvergeudung kaum gesprochen, weil sie den Anschauungen der modernen Gesellschaft, die keine Elite mehr duldet, entspricht. Kein anderes Land zwar ging so weit in der Entschärfung der Vorrückungsbestimmungen wie das erwähnte; aber diese Versetzungsordnung gilt nach einer Aufstellung von 1961 für nahezu 500 Höhere Schulen mit rund 232 000 Schülern, was mehr als ein Viertel der entsprechenden Zahlen des gesamten Bundes ausmacht.

Die Pädagogisierung

Eine dritte und letzte Richtung ist zu nennen: die Pädagogisierung des gesamten Schul- und Bildungswesens⁸. Sie hat eine doppelte Seite. Einerseits glaubt man an die Möglichkeit und Notwendigkeit einer konkret-praktischen Vorbereitung des jungen Menschen für das Leben und dessen Aufgaben, jedoch nicht im Sinn einer grundlegenden Allgemeinbildung, sondern einer auf ganz bestimmte Ziele und Zwecke hingeorordneten Ausbildung, sozusagen einer „Programmierung“. Und da man glaubt, was der Mensch nicht konkret gelernt habe, könne er auch nicht, ist man auf eine gewisse Breite des Angebotes von lebenspraktischen Kenntnissen bedacht. Diese Betonung der reinen Zweckmäßigkeit und Zweckbindung aller Schulbildung haben wir bereits mehrmals erwähnt und in ihr eine Forderung der Gesellschaft erkannt. Die Schulbehörden sind entsprechend bestrebt, diese zu erfüllen, und verlangen daher nicht nur Unterricht in Sozial- und Gemeinschaftskunde mit dem Ziel politischer Bildung, sondern auch Verkehrserziehung und vieles andere mehr.

Die andere Seite besteht in dem heute – zumindest in der Praxis – verbreiteten Glauben, durch entsprechende möglichst perfekte und virtuos gehandhabte Lehrmethoden lasse sich jedem Schüler so ziemlich alles beibringen und diesem oben- und nebenbei auch noch das mühsame Lernen im traditionellen Sinn ersparen. Wir finden

⁸ H. Schelsky, *Anpassung oder Widerstand* (Heidelberg 1961) 161 spricht von der Pädagogisierung des Menschen und der Gesellschaft als einer Zivilisationsgefahr.

den unverkennbaren Niederschlag dieses Glaubens in mehreren Stoff- und Lehrplänen, die sich nicht auf die sachliche Angabe des zu behandelnden und somit verbindlichen Lehrstoffes beschränken, sondern diesen in grundsätzlichen, methodischen und didaktischen Erörterungen und Richtlinien geradezu ertränken. Dabei fällt auf, daß diese Texte viel verbindlicher formuliert sind als etwa die Versetzungsordnungen. Während in diesen Formulierungen wie „in der Regel“, „Ermessensspielraum“ und „sollen“ auffallen, herrscht in den methodisch-didaktischen Richtlinien das unerbittliche „muß“, „auf keinen Fall“ und „darf nicht“ vor. Die Methode ist wichtiger als der Stoff, ihre fehlerfreie Handhabung nach fast doktrinär erscheinenden Geboten wesentlicher als der persönliche Einsatz des Lehrers und Erziehers, der, so gesehen, mehr als genau funktionierender Lehrapparat denn als Person und Mensch erscheint. Von der Methode allein verspricht man sich dann auch Wunderleistungen: In einem zwei-, höchstens dreijährigen Kurs in den alten Sprachen mit vier bis fünf Wochenstunden, wobei für eine systematische Behandlung der Syntax zugegebenermaßen keine Zeit bleibt, sollen die Grundlagen und Voraussetzungen für eine Lektüre und Interpretation von Homer und Sophokles, Vergil und Horaz, Livius und Tacitus, Thukydides und Platon geschaffen werden. Das reine Lernen und formale Üben ist verpönt, auch dann und dort, wo es der gerade und somit kürzeste Weg wäre und außerdem Willen und Gedächtnis schulen würde. Die Einheit von artbedingter Methode, Form und Gehalt eines Faches als Mittel umfassender geistiger Bildung scheint verloren. Das wird deutlich, wenn in einem Stoffplan für Geschichte eigens betont werden muß, daß im Unterricht der Oberstufe „strenge Objektivität und eine Erziehung zur Haltung des Geschichtsforschers“, dem die „Ermittlung der Wahrheit oberstes Ziel ist“, nicht im Widerspruch stehe zur erzieherischen Aufgabe des Geschichtsunterrichtes, der „ein wesentliches Element politischer Bildung“ darstelle. Und wie sehr diese praktische Zielsetzung den Blick für das Wesen und den Geist dieses Faches getrübt zu haben scheint, geht aus folgendem Satz eines Stoffplanes hervor: „Der Geschichtsunterricht überschreitet seine Aufgabe, wenn er sich anheischig macht, den Sinn des geschichtlichen Ablaufes metaphysisch zu deuten. Eine solche Deutung liegt außerhalb des geschichtlichen Verstehens.“

Als Gesamttenenz der Gesetzgebung und Verwaltung dürfte sich somit eine fortschreitende Anpassung unseres gesamten Schul- und Bildungswesens an die Forderungen einer an geistiger Bildung kaum mehr interessierten Massengesellschaft ergeben. Deutlich erkennbar wird dabei die Unsicherheit des Staates gegenüber seinem verfassungsmäßigen Erziehungsauftrag. Nach außen ist man bemüht, über diese Unsicherheit hinwegzutäuschen mit Bestimmungen, die „jedem Sonderfall“ möglichst gerecht werden und Schwierigkeiten vermeiden. Nach innen übertrücht man sie mit Betriebsamkeit und Vorschriften, die im wesenseigenen Bereich des Pädagogen eben jenen Ermessungsspielraum einengen und den Lehrer föh- len lassen, daß er ein weisungsgebundener und der obrigkeitlichen Zensur unter-

stehender Beamter des Staates ist, was gerade den ihm besonders ans Herz gelegten Auftrag der Erziehung zu freier, selbstverantwortlicher demokratischer Gesinnung fragwürdig erscheinen läßt.

Gemäß der unterschiedlichen gesellschaftlichen Struktur der deutschen Länder ist der Grad dieser Anpassung innerhalb des Bundes sehr verschieden, wobei die Fronten quer durch die Parteien verlaufen. Man darf sich daher nicht wundern, wenn die Bestrebungen nach einer Angleichung des höheren Schulwesens der Länder auf Bundesebene nicht überall auf eitel Wohlwollen und Entzücken stoßen. Man macht es sich freilich leicht mit seiner Kritik, wenn man solche Widerstände rundweg als Provinzialismus, Hinterwäldlertum und Rückständigkeit apostrophiert und der Gegenseite jenes Verantwortungsbewußtsein für das deutsche Bildungswesen abspricht, das man glaubt für sich allein gepachtet zu haben.

Zusammenfassung und Ausblick

Man möge nicht einwenden, das Bild sei zu dunkel, zu einseitig und lasse außer Betracht, was alles geleistet wurde und wird, welche positiven Kräfte in manchen der genannten Tendenzen liegen, welche Vorzüge unsere heutige Jugend habe und anderes mehr. Es ist eine Tatsache, daß unser Schul- und Bildungswesen in eine Krise geraten ist. Will man ihm, was notwendig ist, wieder heraushelfen, bedarf es zunächst der Diagnose, die sich ihrem Wesen entsprechend gerade um Erkenntnis und Sichtung der negativen und krankhaften Erscheinungen bemühen muß. Als grundsätzliches Ergebnis kann wohl gelten:

1. Ein einheitliches, am Absoluten orientiertes Welt- und Menschenbild fehlt weiterhin. Eine einheitliche, allgemein verbindliche Bildungsvorstellung kann es daher nicht mehr geben. Deswegen ist Streit über die Bildungsziele und -mittel ausgebrochen.
 2. Abhilfe sucht man, dem Zug der Zeit folgend, in äußeren Bereichen, in der Struktur und Organisation. Die Mitte ist verloren, man fühlt ein Unbehagen über die entstandene Unordnung, hat aber entweder nicht die Einsicht oder nicht den Mut, die wesentlichen Probleme anzugreifen.
 3. Bestimmend für den Standort in den äußeren Bereichen kann somit gar nicht mehr das eigentliche Anliegen aller Bildung, der Mensch als Entwurf und Ausführung, sein, sondern wiederum äußerliche Zielsetzungen, wie sie den politischen Kräftegruppen und gesellschaftlichen Interessenverbänden entsprechen.
- Jede Reform des Schul- und Bildungswesens hat daher auszugehen von der grundsätzlichen Frage, was denn der Mensch sei und ob diese unsere Gesellschaft ein richtiges oder überhaupt noch ein Menschenbild habe.