

Ende der Bildungsreform?

Bestandsaufnahme und Bilanz der bildungspolitischen Entwicklung

Auf die zahlreichen Wellen in dem, was zusammenfassend selbst als Bildungswelle bezeichnet werden kann – Bildungswerbung, Steigerung der Gymnasiastenzahlen, Entdeckung der ökonomischen Seite des Bildungssystems, Bildungsplanung als neues Instrument formaler, Curriculumtheorie als neue Technik inhaltlicher Steuerung – folgte, als vorläufig letzte, eine Krisenwelle.

Der Anstoß dazu ist nicht so einheitlich, wie es auf den ersten Blick den Anschein hat. Die konkreten Phänomene wie Numerus clausus, Haushaltskürzungen, Lehrerarbeitslosigkeit, Lehrstellenmangel sind nur Teilerscheinungen. Sie hängen zusammen mit komplexen Sachverhalten im Hintergrund und mit zeitbedingten Stimmungslagen.

Die diffuse Situation wird recht unterschiedlich dargestellt. Das ist etwa in der Presse zu lesen: „Bildung ist zur Zeit nicht in“ (H. Becker, *Die Zeit*, 9. 1. 1976) oder: „Die Bildungspolitiker sind bescheiden geworden. Ihre einst hochfliegenden Pläne sind stark gerupft und auf dem Boden der Tatsachen gelandet“ (M. Buschbeck, *SZ*, 14./15. 2. 1976) und „Nun beugen sich die Ärzte übers Krankenbett der Bildungsreform“ (H. Maier, *Die Zeit*, 30. 1. 1976). Zu Formeln für die Stimmungslage sind Begriffe wie „Resignation“ (Buschbeck) und „Bildungsmüdigkeit“¹ geworden, verwendet wird aber auch der Begriff der Krise. Es wird festgestellt, „daß wir uns in einer tiefgreifenden Bildungskrise befinden, die nicht zu leugnen ist“². Es wechselt hierbei das Subjekt der Krise. Die einen meinen, es sei die Bildung, andere die Reform, dritte die Bildungspolitik, vierte schließlich die Bildungspolitiker, die in die Krise geraten seien.

Es ist also eine sehr unsichere Diagnose, die der Gegenwartslage gestellt wird. Einmütigkeit besteht offenbar nur in der Feststellung eines krisenartigen Zustands. Uneinigkeit herrscht schon darüber, was eigentlich in die Krise geraten sei. Trotz dieser Uneinigkeit beginnt aber allenthalben das Bilanzziehen. So wie es in den 60er Jahren kaum eine pädagogische Veröffentlichung gab, die nicht optimistisch, prospektiv und projektierend eingestellt war, so scheint nun eine Flut retrospektiver, pessimistisch oder kritisch getönter Veröffentlichungen einzusetzen. Es fällt auf, daß unter den Autoren auch jene Personen sind, die einst die progressiven Stichworte geliefert haben. In der Tendenzwende versuchen sie offenbar, die Öffentlichkeit auf ihre Interpretation der neueingetretenen Lage festzulegen³.

Große Publikationsorgane veröffentlichen längere analytische Reihen, so z. B. die „Süddeutsche Zeitung“ unter dem Titel „Ist den Schulen noch zu helfen?“ (M. Buschbeck, November 1975) und „Die Zeit“ mit der Überschrift: „Bildungsreform gescheitert?“⁴ Bestandsaufnahmen legen auch die mit der Bildungsreform in Zusammenhang stehenden Institutionen vor, etwa die Bundesregierung als „Bildungspolitische Zwischenbilanz“⁵, der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft als „Bildungspolitische Bestandsaufnahme“ (Bonn 1975), die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats als „Bericht '75, Entwicklungen im Bildungswesen“ (Bonn 1976) und Einzelpersonen wie der ehemalige Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Hans Leussink, in der Festschrift für Wilhelm Hahn (s. Anm. 1.), der ehemalige Generalsekretär der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder, Kurt Frey, in seiner Aufsatzsammlung „Konstruktiver Föderalismus“ (Weinheim, Basel 1976) und andere⁶.

Für viele der bilanzartigen Äußerungen und Analysen scheint es ein einheitliches literarisches Vorbild zu geben, den bekannten Bericht des Club of Rome vom „Ende des Wachstums“⁷. Ihm werden zwei Momente entnommen: Einmal die Feststellung, es sei mit Sicherheit ein Umschlag im historischen Ablauf eingetreten, und zweitens der moralisierende Beiklang der Analyse, verbunden mit der Frage nach der Verursachung der eingetretenen Misere und nach den Schuldigen.

Die gemeinsame Einsicht, daß jetzt in der bildungspolitischen Entwicklung ein echter Umschlag eingetreten sei, wird zum Ausgangspunkt für sehr unterschiedliche Interpretationen und Schlußfolgerungen und auch zu einem neuen bildungspolitischen Streit. Nach dem vielfach erklärten Ende der Bildungsreform lebt die Diskussion um sie gegenwärtig nochmals fast mit der ehemaligen Heftigkeit wieder auf; eine neue Bildungsdiskussion, nur von Dur in Moll transponiert, die gleichen Themen in umgekehrter Bewertung: Restriktion statt Progression, Stillstand statt Wachstum, Kürzung statt Steigerung. Es gibt auch Stimmen gegen diese Fortsetzung der für abgeschlossen erklärten Diskussion mit vertauschten Vorzeichen. Sie meinen, „das Gerede von Bildungspolitik muß ein Ende haben“⁸.

Es ist zweckmäßig festzuhalten, daß es nur *drei unumstößliche Fakten* sind, auf die sich der Eindruck von tiefgreifender Krise und endgültigem Umschlag stützt:

Das erste ist der *allgemeine Stimmungsumschwung*. Er ist das lang zu erwartende Gegenstück zu einem jahrelangen hochgespannten Aktionalismus und Optimismus.

Das zweite ist der durch die Wirtschaftskrise verursachte *Rückgang der Staatseinnahmen* und die damit zusammenhängende Kürzung der Bildungsausgaben. Die Bildungsreform stellt sich dabei dar als ein Phänomen des Huckepackfahrens mit der Wirtschaftsentwicklung. Als Picht die Bildungskatastrophe ausrief, betrug die jährliche Zunahme des Wirtschaftswachstums 6,7 Prozent; als der Bildungsrat mit seinem Strukturplan den absoluten Gipfel der Progression markierte (1969), hatte die Zunahme 8,2 Prozent jährlich erreicht. Die schon realistischen Zielwerte des Bildungsgesamtplans (1973) fielen mit einem auf 5,3 Prozent gedrosselten Wachstum zusam-

men, und die gegenwärtige Tendenzwende, die als geistiges Phänomen, nämlich als Erwachen der Vernunft und als kritische Leistung, ausgegeben wird, trifft mit dem Nullwachstum bzw. dem Rückgang des Wirtschaftswachstums zusammen.

Das dritte ist die beginnende Auswirkung des *Geburtenrückgangs* seit Ende der 60er Jahre auf die Schülerzahlen in den Institutionen. Künftig wird nur mit rund der Hälfte der gewohnten Jahrgangsstärke zu rechnen sein.

Auf diese Kombination dreier Phänomene, die mehr zufällig zusammentreffen als daß sie ursächlich miteinander zusammenhängen, werden nun die unterschiedlichsten *Aussagen, Begründungen und Folgerungen* bezogen.

In der Artikelserie der „Zeit“ wurden von den verschiedenen Autoren folgende Begründungen für die Krise vorgetragen: Helmut Becker behauptete, die richtig angelegte und geplante Bildungsreform konnte vor allem wegen der „Bürokratisierung der Schulverwaltung“ nicht in die Praxis übersetzt werden (9. 1. 1976). Hans Maier nannte diesen Erklärungsversuch der Misere eine „Dolchstoßlegende“ und bestritt, daß ein geschlossener Plan, dessen Verwirklichung in die Krise geraten sei, überhaupt existiert habe (30. 1. 1976). Der Staatssekretär im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft, Glotz, führte die sogenannte Krise auf Wehleidigkeit der Reformer selbst und auf Ansteckung durch die nostalgische Gesamtstimmung zurück (6. 2. 1976). Nur Dahrendorf räumte ein, daß eine Schuld vor allem den Politikern zukomme, die mit hängender Zunge der Scheinprogressivität der Bildungsklasse hinterhergelaufen seien (13. 2. 1976).

Zu diesen Stimmen der noch in Verantwortung stehenden Bildungspolitikern und Bildungsreformer kommen Aussagen von anderen, die sich zur Kritik für besser befähigt halten als jene, weil sie nicht mehr selbst in der Entwicklung stehen und diese von ihnen weggelaufen ist. So gibt Leussink die Motive für die krisenartige „Bildungsmüdigkeit“ an (S. 98f.): 1. ein angewidertes Sichselberabwenden der Bildungsvertreter, weil sie es in ihrem Unbedingtheitsanspruch nicht fertig brachten, sich mit den unbestreitbaren Teilfortschritten zufriedenzugeben, 2. die für die Öffentlichkeit unerträgliche Sprache der Bildungsfachleute, 3. die Tatsache, daß die Bildungsreform auch der Sache nach ausdiskutiert sei.

Stimmen der öffentlichen Meinung und engagierter Fachleute ergänzen noch den Katalog der Krisenursachen. Eines der entschiedensten Urteile lautet dabei: „Die totale Auslieferung des Erziehungswesens an ökonomistisches Denken der letzten zehn Jahre in der Bundesrepublik ist ein Vorgang von ungeheurer historischer Bedeutung.“⁹

Rivalisierende Reformvorstellungen

In diese Vielzahl unterschiedlicher und teils sogar gegenläufiger Interpretationen läßt sich eine erste Ordnung bringen, wenn man die beiden rivalisierenden Vorstellungen über Reform heraushebt, die sich hinter den Urteilen und Interpretationen

abzeichnen. Die *erste* ist: Reform hat Projektcharakter. Sie ist ein klar abgrenzbarer einmaliger Eingriff in das Bildungssystem, der so weit reicht wie seine Planung; der Grad seiner Realisierung kann zuverlässig gemessen werden. Sie kann eines Tages erfüllt, „ausdiskutiert“ oder gescheitert sein¹⁰.

Die *zweite*: Reform ist die notwendige fortlaufende Mitveränderung des Bildungssystems mit kulturellen, wirtschaftlichen, sozialen und demographischen Wandlungen. Es gibt kein endgültiges Erreichen des Ziels, sondern nur eine Transposition derselben ständigen Erneuerungsbereitschaft in sich wandelnde soziale, kulturelle und politische Szenerien. Reform so verstanden kann gar nicht endgültig scheitern, d. h. aufhören, sie kann höchstens vorübergehend mit einem ihrer Ansätze erfolglos bleiben.

Wer seine Analysen mit dem Satz beginnt: „Als Picht 1964 die deutsche Bildungskatastrophe ausrief...“, oder wer fragt, ob die Bildungsreform gescheitert sei, wer dafür die Schuld irgendeinem Umstand, einer Person oder Institution zuschiebt, wer Nichtvermehrung der Lehrerstellen als Verzicht auf pädagogischen Fortschritt ansieht oder wer das Auslaufen des Deutschen Bildungsrats als „Zerfall des Schulsystems“ (U. Bergdoll, SZ 12. 3. 1975) deklariert, akzeptiert, wenn auch vielleicht ungewollt, die erste Position; er legt die Vorstellung der Reform als eines einmaligen, begrenzten Prozesses an.

Während einer expansiven Phase mag eine solche Behelfstheorie, die alle vielschichtigen zeitgenössischen Einzelercheinungen als Momente eines einheitlichen Ganzen ausgibt, als Erklärungshilfe hingenommen werden können; denn in einer von Aktion und Progression beherrschten Gesamtlage fließt vieles Gleichzeitige zu einer scheinbaren Konkordanz zusammen: Die Reformstimmung, Modernität als gemeinsamer Maßstab, Ausweitung der Bildungsdiskussion, Steigerung der Haushaltsanteile für Bildung, das Auftreten umfassender Pläne, zahlreiche Versuchs- und Modellansätze, gesteigerte Aktivitäten bildungsbezogener Wissenschaften usw.

Aber wenn an diesem zeitweiligen Verbund ein oder einige Momente ins Stocken geraten, muß sich zeigen, ob der Erklärungsbehelf noch wirksam ist. Gegenwärtig ist eine solche Phase eingetreten: die öffentlichen Haushalte schrumpfen und mit ihnen die Ansätze für Bildung, die Diskussion verstummt, Pläne werden nicht mehr gemacht, und die öffentliche Stimmung hat sich deutlich verändert.

Es wäre nun festzustellen, ob die vielartigen Phänomene, die sich bisher ganz selbstverständlich als integriert präsentierten, weiterhin gebündelt bleiben und ob sie konsequenterweise alle einen Stoß erhalten, in Rezession und Stopp verfallen, oder ob die Einzelfaktoren sich nun entbündeln und mit je eigenem Tempo und Richtung weiterlaufen. Ist, so wäre zu fragen, die Bildungsreform gescheitert, wenn z. B. die Zielwerte des Bildungsgesamtplans nicht erreicht werden, wenn keine Stellen im öffentlichen Haushalt geschaffen werden, um alle ausgebildeten Lehrer anzustellen, wenn der Deutsche Bildungsrat nicht mehr weiterbestehen kann?

Hier wird ein Blick frei auf den Vorgang der historischen Epochenbildung. Sicher hat der allgemeine militärische, wirtschaftliche und geistige Zusammenbruch von 1945

eine Nullpunktsituation von selbst entstehen lassen, am ausgeprägtesten in Deutschland, aber auch in der übrigen Welt. Dieser Nullpunkt ist aber nicht der Ausgangspunkt einer gemeinsamen weiteren Geschichte geworden, sondern der zufällige Beginn unterschiedlicher Geschichten, d. h. der Historie relativ selbständiger Entwicklungen, die sich nur noch zum Teil berühren und durchdringen, aber nicht mehr Momente einer in Zielsetzung, Grundlagen und Trägern einheitlichen Aktion sind. So etwas wie ein geschlossenes Anfangsbild ergibt sich nur noch daraus, daß die Gesellschaft der Bundesrepublik unmerklich hinüberglitt aus dem Zustand der notdürftigen Wiederherstellung der untersten Lebensbedingungen in die Attitüde einer Dauersteigerung aller Quanten. Dabei sind auch die agierenden politischen Subjekte bald nicht mehr identisch, seit der Alliierte Kontrollrat durch zwei sich verselbständigende deutsche Staatsgebilde, davon das eine mit föderativer Struktur, abgelöst wurde. Man kann eine Geschichte der Kontrollratspolitik schreiben¹¹, eine Geschichte des Deutschen Bildungsrats¹², eine Geschichte des Bildungsgesamtplans¹³; aber man kann das noch nicht als Schicksalsgeschichte der Reform ausgeben, wenn man nicht zuvor darzulegen vermag, ob die vielen Detailerscheinungen, aus denen sich der Eindruck „große Reform“ gebildet hat, wirklich voneinander abhängig sind, oder ob sie nicht vielmehr gegeneinander Autonomie besitzen. Wenn das, was zufällig in einer Phase gleichzeitig war, nun in je eigener Richtung und eigenem Zeitmaß weiterläuft, erwiese sich die zweite Vorstellung von Reform – Reform als Transposition einer ständigen Mitveränderungsbemühung an sich wandelnde Außenverhältnisse des Schulsystems – als die sachgerechtere.

Entwicklungen der letzten 20 Jahre

Es müssen nun die wichtigsten Detailvorgänge der letzten beiden Jahrzehnte einzeln dargestellt und überprüft werden. Dabei braucht es nicht einmal um die handfesten Sachverhalte in erster Linie zu gehen, die gegenwärtig mit Härte in das Schicksal tausender einzelner und Familien eingreifen: Numerus clausus, Lehrstellenmangel, Lehrerarbeitslosigkeit, Leistungsdruck. Sosehr sich diese Sachverhalte unmittelbar auf Menschen auswirken, sie sind doch nur die zwangsläufigen Spätstadien von Vorgängen und Maßnahmen, die in ihrer damaligen gefälligen und niemand noch direkt berührenden Form nahezu alle in der Gesellschaft ohne Reaktion und Widerspruch hingenommen haben und geschehen ließen.

Da diese Vorgänge auf verschiedenen Ebenen liegen und ihre Interpretation darum in entgegengesetzte Richtungen führen kann, muß vor einer Einzeldarstellung der Punkt ausgemacht werden, an dem die unterschiedlichen Beobachtungsweisen zusammengeführt werden sollen. Dieser Bezugspunkt ist die *politische Dimension*. Unter den zahlreichen möglichen Betrachtungsweisen der Vorgänge der letzten beiden Jahrzehnte im Bildungsbereich – es handelt sich z. B. um demographische, arbeitsmarktbezogene, erziehungstheoretische, ökonomische und sozialwissenschaftliche Sachverhalte – kommt

dem bildungspolitischen Aspekt eine übergeordnete Rolle zu. Die Politik ist den anderen Praktiken dadurch überlegen, daß sie jene zu ordnen hat¹⁴. Dies ist das Fundamentalverhältnis. Es macht aber das Bildungssystem nicht völlig zu einem Subsystem der Politik. Die nachgeordneten Praktiken können ihre eigene Sachlogik haben, die von der Politik nicht aufgehoben und gewaltsam eingegeben werden darf, die sie vielmehr zu schonen, wenn nicht sogar zu fördern hat¹⁵. So bietet es sich an, als ersten Teilbereich für die Darstellung der Entwicklungen der letzten Jahrzehnte die bildungspolitischen Rahmenbedingungen selbst zu wählen.

Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Das Verhältnis von Politik und Schulwesen hat sich so entwickelt, daß die letzten 20 Jahre sich als eigene Epoche abheben. In dieser Zeitspanne hat sich das Interesse beider Bereiche aneinander gesteigert, wie es zuvor nie der Fall war. Das Aufeinanderzugehen erfolgte von beiden Seiten aus. Einmal waren es die Politiker, die zu ihrer Überraschung entdeckten, daß Bildungspolitik nicht mehr die honoratiorenhaft zu betreibende Pflichtaufgabe am Rand der Innenpolitik ist, die sie traditionell gewesen war, daß sich vielmehr die Publizistik und die Bevölkerung intensiv mit ihr beschäftigen und es so möglich wurde, mit Bildungspolitik politisches Profil zu gewinnen.

Zum anderen – ein gleichermaßen unerwarteter Vorgang – war es die Pädagogik, die auf die Politik zuging und sich selbst zu politisieren begann. In der Bildungspraxis, aber auch in der Theorie der Pädagogik begann sich diese so entschieden auf politische Ziele zu richten, daß die Eigenziele zurücktraten und die Pädagogik begann, sich selber aufzuheben und sich in Politik hineinzuverwandeln¹⁶.

Aus dem Umstand, daß in den letzten Jahrzehnten Pädagogik und Politik energischer als je aufeinander zuzingen¹⁷, hat sich aber nicht ergeben, daß unbehindert eine bessere und sachgerechtere Bildungspolitik gemacht werden konnte. Das *Verhältnis von Pädagogik und Politik* wurde vielmehr durch eine Reihe von Sachverhalten belastet:

Da ist einmal das genannte Phänomen des *Sichselbstaufgebens der Pädagogik* in Theorie und Praxis zugunsten einer totalen Politisierung. Es ist der groteske Fall eingetreten, daß die Politik aus dem Verständnis heraus, sie habe die Aufhebung der Eigenziele und die Einebnung der Sachlogik untergeordneter Praktiken aus ihrer Ordnungsaufgabe heraus zu verhindern, selbst dem ungerufenen Zuzug entgegnet und die Pädagogik aus der politischen Arena wieder auf ihr eigentliches Aufgabenfeld zurücklenken mußte. Hierher gehören von Politikern stammende Leitformeln wie z. B. die „Wiederentdeckung des Erzieherischen“¹⁸.

Hier ist es auch angezeigt, ein Wort zu verlieren über die Rolle der *Verwaltung*, die von Apologeten der Reform immer als das negative Ausstattungstück in jede Reformszenerie gerückt wird. Im letzten Jahrzehnt war sie an vielen Stellen durch ihre Beharrung und ihre eingeborene Legalität der Platzhalter für die gefährdete Grundord-

nung des pädagogischen Bereichs, als diese von einer begehrlichen Politik einerseits und einer selbstvergessenen Theorie andererseits gefährdet wurde.

Eine weitere Belastung des Verhältnisses von Politik und Pädagogik ergab sich aus dem *gesteigerten Interesse der Öffentlichkeit*. Dieses hat die Realisierung der Kooperation beträchtlich erschwert. Das gesteigerte Interesse der Bevölkerung an organisatorischen und grundsätzlichen Fragen des Bildungswesens bis zu einer Art direktdemokratischen Behandlung, was zur Proklamation der Bürgerinitiative als Mittel der Bildungsplanung führte¹⁹, hat der Bildungspolitik in dem Augenblick wieder die Hände gebunden, in dem diese in einen produktiven Dialog mit den Bildungswissenschaften eingetreten war und begonnen hatte, die pädagogischen Eigenziele in das politische Zielkalkül aufzunehmen. Die Annäherung von Politik und Pädagogik bedeutete, daß die Aufgabe der Bildungspolitik den erziehungswissenschaftlichen Fortschritten entsprechend gegenwärtig viel differenzierter gesehen wird als zuvor. Die Größen, mit denen noch in den 60er Jahren die Güte des Bildungssystems gemessen wurde – absolute Höhe der Sextanerquoten und Abiturientenzahlen, der relative Anteil der Bildungsausgaben am Bruttosozialprodukt u. ä. –, werden längst nicht mehr je allein als Indikator verwendet. Daß der mehrseitige Zusammenhang der Phänomene und ihr kompliziertes Zusammenspiel mit in jede bildungspolitische Betrachtung eingehen muß, ist ein eindeutiges Ergebnis der sogenannten Reformepoche.

In dem Augenblick aber, in dem die Komplexität sich durchsetzte, wird ihre bildungspolitische Berücksichtigung durch die verstärkte Direktteilhabe der Gruppen und allgemeinen Öffentlichkeit gebremst. So schnell die Öffentlichkeit bei anderen existenznahen Sachverhalten, wie z. B. der Gesundheit, bereit ist, eine unwissenschaftliche und simplifizierte Betrachtungsweise zugunsten einer wissenschaftlichen aufzugeben, so wenig scheint sie im Bildungsbereich bereit, Hinweise auf die Komplexität der Zusammenhänge zu akzeptieren und entsprechend auf das Spiel mit durchschlagenden Faustformeln zu verzichten. Es mag mit an dieser selektiven Resonanzbereitschaft der Öffentlichkeit liegen, daß sich die Geschichte der Reformphase ausnimmt wie ein Eisschollenhüpfen von einer Globalformel zur anderen. „Gymnasiasten- und Abiturientenquoten“, „Zahl der Arbeiterkinder“, „Stellung im internationalen Vergleich“, „Organisationsreform mit dem Ziel der Gesamtschule“, „curricular orientierte Inhaltsreform statt Organisationsreform“, „berufliche Bildung statt Allgemeinbildung“, „Zusammenhang von Bildungssystem und Beschäftigungssystem“. Jede dieser Formeln wurde für einige Zeit als die durchschlagende Lösung für alle Probleme des Bildungswesens ausgegeben. Als in der geschichtlichen Entwicklung jeweils sichtbar wurde, daß die Position schließlich doch nicht tragfähig war, tauschte man die eine Formel gegen die nächste aus, möglichst noch mit einer stereotypen Wendung gegen das vormalige Rezept.

Es scheinen für die Bildungspolitik sich jetzt Denkformen durchzusetzen, die eine Maßnahme von vornherein in Abhängigkeit sehen von der Resonanzbereitschaft der Bevölkerung, die gleichzeitig eine Rückwirkung auf andere Bildungsbereiche in Rech-

nung stellen, auch Auswirkungen auf den Beschäftigungsbereich einbeziehen, außerdem Kollisionen, in die bildungspolitische Zielsetzungen mit anderen politischen Zielen geraten können, in den Blick nehmen, und die dabei noch den Zeitfaktor des Bildungssystems ernst nehmen, der mit sich bringt, daß Maßnahmen und Entscheidungen dann immer schon zu spät kommen, wenn das Phänomen für die Öffentlichkeit sichtbar ist. Dieser Fortschritt von einem simpleren, monokausal orientierten zu einem auf die sachlogische Komplexität der Systemzusammenhänge eingestellten bildungspolitischen Denken macht das Gespräch mit der ungewöhnlich aktivierten Öffentlichkeit schwierig. Er hat auch Rückwirkungen auf das Verhalten der Politiker und den Stil der Politik. Der Trend der öffentlichen Meinung kann die Politiker gegen ihren Willen lange in einer Richtung halten, in die sie ohne den Druck öffentlicher Erwartungen nicht gingen. Es gibt genügend Anzeichen dafür, daß manche Politiker Entscheidungen fällen und Maßnahmen einleiten, die weitab von der Richtung liegen, in der sie den richtigen und besseren Weg sehen. Sie können, wenn sie die Absurditäten erkennen, die Politik und die Verwaltung nur allmählich in die ihrer Auffassung nach sachgemäßere Richtung lenken und verwirren zusätzlich das Gespräch mit der Öffentlichkeit durch die spürbaren Widersprüche zwischen dem Gesagten und Gemeinten.

Veränderung der Grundlagen der Bildungspolitik

Mit der Veränderung des Stils und der Bedingungen der Politik sind in den beiden letzten Jahrzehnten auch noch interessante Veränderungen in der Sache feststellbar.

Gegenwärtig steht *das demographische Faktum eines Rückgangs der Schülerzahlen* im Vordergrund. Eine Abhängigkeit der Bildungspolitik von den langfristigen Gegebenheiten und Veränderungen der Bevölkerungszahlen wurde lange nicht gesehen, weil in den letzten beiden Jahrzehnten zwei Phänomene zusammentrafen: Die expansive Phase der Bildungspolitik und zeitgleich ein fast ein Jahrzehnt dauernder Geburtenrekord²⁰. Die demographische Komponente der Bildungspolitik blieb vor allem deshalb unbeachtet, weil sich ihre Richtung in der ganzen Epoche nicht veränderte: die Geburten nahmen zu, die Schülerzahlen stiegen, die Gesamtbevölkerung wuchs.

Zahlreiche, in der „explosiven Expansion“²¹ als Erfolge fortschrittlicher Bildungspolitik deklarierte Steigerungsraten z. B. des Haushaltswachstums, die Zunahme der Schülerzahlen, die Steigerung der Lehrerzahlen, der Bau von Schuleinrichtungen u. ä. sind auf dieses unbeachtete Phänomen zurückzuführen. Sie sind zum Teil nichts mehr als automatische Auswirkungen eines demographischen Booms, der seinerseits in das Bild langer Rhythmen gehört, durch die die „Millionenwelle“ der 60er Jahre mit den 30er Jahren und der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg verbunden ist. Die Zunahme der Zahl auf Bildungsversorgung angewiesener junger Menschen hat automatisch zu quantitativen Steigerungen geführt, wo als Ursache gern Reformeifer und bildungspolitisches Engagement genannt wurde.

Das Sichhindurchschieben von Serien starker oder schwacher Jahrgänge durch die Bevölkerungspyramide läßt automatisch eine Abfolge unterschiedlicher Versorgungskonstellationen entstehen: Eine ungewöhnliche Jahrgangsagglomeration tritt zunächst als Überzahl von Kindern und Jugendlichen auf, die außerordentlich viele Finanzmittel und Personal beanspruchen. Ein Jahrzehnt später präsentiert sie sich als relativ große Arbeitsbevölkerung, die ein entsprechend großes Bruttosozialprodukt erwirtschaftet. Schließlich erscheint sie als ungewöhnlich zahlenstarke Rentnerschaft, die von einem geringeren Arbeitsergebnis der schwächeren Nachfolgejahrgänge ungewöhnlich viel auf sich zieht und durch seinen Versorgungsanspruch in Konkurrenz zum Bedarf der möglicherweise wieder gestiegenen Schülerjahrgänge tritt.

Das Freilegen des Versorgungsaspekts als eine der wichtigsten bildungspolitischen Betrachtungsweisen macht deutlich, daß durch demographische Schwankungen einschneidende Veränderungen im Bildungssystem selbst und seinem Umfeld ausgelöst werden, ohne daß zu ihrer Erklärung starkes oder schwaches reformerisches Engagement in Anspruch genommen werden darf.

Einen ähnlichen Übergang von primitiver zu realistisch-komplexer und damit weniger populärer Betrachtungsweise hat der Vorgang ausgelöst, daß *Chancengleichheit* zu einem Leitbegriff der Bildungsreform geworden ist. Er drückte aus, daß die Verfassungszusagen einer begabungsgerechten Ausbildung nicht schon durch die im 19. Jahrhundert erfolgte Beseitigung rechtlicher Zugangssperren zu weiterführenden Einrichtungen eingelöst sind, daß vielmehr nur durch den Staat zu regulierende Sekundärgegebenheiten die weiterbestehenden mentalen und regionalen Sperrmechanismen beseitigen können. Wissenschaftliche Untersuchungen haben nachgewiesen, daß die Bildungspolitik in der Erreichung des Hauptziels einer gerechteren Chancenverteilung weitaus weniger erfolgreich war als bei anderen Zielsetzungen²².

Das hängt mit einer unverzüglich einsetzenden begrifflichen Erosion und Verwässerung solcher Leitformeln sofort nach ihrer Proklamierung zusammen. Der Ausdruck „Chancengleichheit“ wurde zur stereotypen Begleitforderung für alles und jedes, was von irgendwem in den 60er und frühen 70er Jahren gefordert wurde: Lehrgewerkschaften, Schulartvertreter, bildungspolitische Interessengruppen haben ihre Forderungen mit der gleichen Berufung auf „Chancengleichheit“ vorgetragen. Gleichzeitig blieb in der allgemeinen Expansion verborgen, daß zwar die Bildungsbeteiligung in allen Gruppen der Bevölkerung zugenommen hat, daß sich aber die relativen Abstände nur wenig verändern ließen²³. Für die nächsten Jahre muß erwartet werden, daß der vom Numerus clausus ausgehende Rückstau die Fortschritte, die eine subsidiär angelegte Bildungspolitik in der Verbesserung der Chancengerechtigkeit gemacht hat, wieder aufhebt, weil die Bildungspolitik in ihrer Verlegenheit um ausreichende Studienplätze und um Lehrstellen das freiwillige Wegbleiben von Kindern bildungsferner Familien aus dem Bildungswettbewerb entgegen ihren Grundsätzen stillschweigend hinnimmt.

Zu den entscheidenden Veränderungen der Grundlagen der Bildungspolitik der letzten beiden Jahrzehnte gehört weiterhin der Durchbruch zu einem *neuen Verhältnis des*

Bildungswesens zur Wirtschaft. Hierbei zeigt sich das Bildungssystem nicht als Sekundäreinrichtung zur Versorgung, sondern als Primärinstrument zur direkten Erreichung politischer Erstziele wie soziale Sicherung und Wirtschaftswachstum. Mit dem vorläufig neuesten und letzten Leitbegriff der Bildungspolitik, nämlich „Abstimmung des Bildungssystems auf das Beschäftigungssystem“²⁴, tritt ein Vorgang praktisch in die Realität, dessen theoretische Wurzeln schon in den 50er Jahren liegen. Als Friedrich Edding die Bildungsökonomie als wissenschaftliche Disziplin in der Bundesrepublik konstituierte²⁵, war in den USA bereits der entscheidende Schritt getan: Bildungsinvestitionen waren in der ökonomischen Theorie als Wirtschaftsinvestitionen deklariert worden²⁶. Wirtschaftswachstum als ein unbestrittener Leitbegriff moderner Gesamtpolitik wurde künftig nur noch in Abhängigkeit vom Niveau der Ausbildung diskutiert.

Auch diese Orientierung an ökonomischen Sachverhalten hat in der Pädagogik als neue Entwicklung zunächst einen Reflex von Preisgabe des pädagogischen Postulats ausgelöst. Dieses Postulat, nach dem Bildung und Ausbildung nicht primär in der Verlängerung äußerer Zwecke, sondern in der Dimension der Selbstentfaltung der Person zu stehen hat, wurde zugunsten eines Primats ökonomischer Aspekte in den Hintergrund gedrängt. Es wurde zunächst nicht erkannt, daß der ökonomische Aspekt den pädagogischen fruchtbar ergänzen kann, aber nicht ablösen darf.

Die Erziehungswissenschaftler, zum Teil bereit, ihre Wissenschaft in Bildungsökonomie überzuführen, blieben allerdings inzwischen mit ihren theoretischen Bemühungen um ökonomisches Denken längst hinter den Entwicklungen zurück. Die Bildungsökonomie hat jede theoretische Anbindung an Pädagogik abgeschüttelt und sich zu einer wirtschaftswissenschaftlichen Spezialdisziplin ausgeweitet²⁷, deren spezielle Analysen und Ergebnisse das Bildungswesen auf dem Umweg über die Wirtschaftspolitik direkt erreichen, nicht aber mehr den Weg über die Bereichstheorie der Pädagogik nehmen. Daß es zu einer Gabelung beider Aspekte gekommen ist, statt zu einer Vermittlung und Durchdringung, zeigt schon für die Gegenwartssituation Folgen. Die frisch-fröhliche Forderung, Schulsystem und Beschäftigungssystem müßten aufeinander abgestimmt werden, wie sie in den Planungsgremien der Kultusministerkonferenz und der Bund-Länder-Kommission erhoben wird²⁸, bleibt solange stumpf, wie nicht geklärt ist, auf welche Weise die gegenläufigen Ansprüche vermittelt werden können²⁹.

In unterschwelligem Zusammenhang mit dieser Anbindung an die Wirtschaft steht ein anderes Zentralphänomen der letzten beiden Jahrzehnte, nämlich der Ansatz zu einer *totalen Erneuerung der Bildungsziele und der Bildungsinhalte mit Hilfe curriculärer Programmierung der Bildungsvorgänge*. Die Schwerpunktverlagerung von der Organisationsreform auf die sogenannte Inhalts- und Zielreform, einer der üblichen Stichwortwechsel auf der Vorderbühne der Reform, wurde durch ein moralisierendes Pathos eingeleitet. Curriculumtheoretiker haben keine Gelegenheit vorbeigehen lassen, zu behaupten, daß die bisherigen Ansätze der Reform nicht weiterführen konnten, weil das von der Curriculumtheorie „entdeckte“ und verwaltete Gedankengut noch keine Rolle gespielt habe³⁰.

Genau besehen bedeutet aber die Curriculumreform ein Aufnehmen und Zum-gemeinen-Anspruch-Erheben von Anstößen, die das Bildungssystem aus seiner Berührung mit der Wirtschaft erfahren hat. Produktionstheorie und Produktionspraxis, verbunden mit den durch die behavioristischen Lerntheorien erschlossenen Techniken der Verhaltenslenkung rückten ohne nennenswerten Widerstand auf der Curriculumwelle ins Zentrum der Pädagogik. Unschwer sind zahlreiche Zusammenhänge zur mikroökonomischen Theorie festzustellen. Auch Wortanleihen werden dort gemacht, so z. B. taucht der Begriff Bildungswerbung auf, und der Deutsche Bildungsrat präsentierte als eine Aufgabe der pädagogischen Forschung die Produktforschung³¹. Aber auch ohne Vokabeln ist die Parallelität deutlich sichtbar. Die Vorkalkulation des Erzeugnisses, die Festlegung seiner Qualitäten, der notwendigen Materialien und Werkzeuge und die Messung der Produktgüte sind auch Glieder des curricularen Zusammenhangs.

Dabei muß allerdings gesehen werden, daß die Curriculumtheorie eine Zwittererscheinung ist und sich nicht in der Analogie zur industriellen Produktion erschöpft. Ihr Kopfstück, die Zielfindung auf demokratischem Weg, ist ein ebenso interessanter wie großartiger Versuch, dem Bildungswesen lebendige Impulse zuzuführen³². Die Technik der Lernzielrealisierung und auch der Lernzielkontrolle, wiewohl an industrielle Produktion erinnernd, hat auch einen unbestreitbaren Vorteil darin, daß die Unterrichtsmaßnahmen auf den bezogen werden, in dessen Interesse sie eingeleitet sind, nämlich den Schüler, und daß die zur vorausgehenden „Reformpädagogik“³³ gehörende Subjektivierung des Unterrichts, seine starre Methoden- und Lehrerbezogenheit wenigstens dem Anspruch nach überwunden wurde.

Mit der Organisationsreform, von der die Curriculumtheorie sich absetzen möchte, teilt aber dieser Ansatz zur Inhalts- und Zielreform das Gigantomaniache und Perfektionistische. So wie durch die Organisationsidee der integrierten Gesamtschule der Sprung aus aller historischen Erbschaft in die total bessere Zukunft des Bildungssystems geleistet werden sollte³⁴, so verlangt für Ziele und Inhalte ein ähnliches die Curriculumidee, wenn sie die Lehr- und Lernvorgänge selbst aus den Zufällen des Alltags herausnimmt und sie einer wissenschaftlichen Begründung durch eine zentrale Theorie zu unterstellen versucht, wobei von Anfang an auch immer stets die Schaffung eines zentralen Curriculuminstituts gefordert wurde³⁵.

Die Reihe der auffälligen Veränderungen im Bildungswesen könnte noch fortgesetzt werden. Es ist noch nicht gesprochen von der Rolle der *Wissenschaft*. Sie war bis in die 50er Jahre im wesentlichen außerhalb der Praxis, hat diese analysiert und kontrolliert. In den letzten Jahrzehnten steht sie aber nicht mehr den Prozessen und politischen Entscheidungen gegenüber, sondern wird als Bildungsforschung, Curriculumforschung usw. konstitutiver Teil dieser Entscheidungen und Maßnahmen. Ein nicht zu unterschätzender Anteil aller bildungspolitischen Entscheidungen entspringt nicht mehr intuitiver Einsicht, sondern ist automatischer Schlußakt von Forschungsaktivitäten.

Verändert haben sich auch die Methoden, in die bildungspolitische Entwicklung einzugreifen. Eines der wichtigsten Instrumente ist die *Prognose* geworden. Bildungs-

politische Entscheidungen sind damit nicht mehr nur Leistungen charismatischer Politiker, sondern beginnen sich zu wandeln in zwangsläufige Ergebnisse wissenschaftlicher Planspiele, die verschiedene Zustände des Bildungssystems simulieren, dabei die Auswirkungen geplanter Maßnahmen vorwegnehmend überprüfen und bestimmte Entscheidungen der Politik dringend nahelegen.

Gewandelt hat sich auch die Rolle der den bildungspolitischen Handlungszusammenhang bestimmenden Subjekte, vor allem der pädagogischen Interessenvertreter, nämlich der organisierten *Eltern und Lehrer*. Die Szenerie scheint besonders durch einen Strukturwandel der Lehrerorganisationen bestimmt. Von pädagogischen Vereinigungen zur fachlichen Fortbildung sind sie zu Gewerkschaften geworden, die wie jede andere Gewerkschaft die sozialen Interessen ihrer Mitglieder legitim vertreten. Niemand hat es aber bisher geleistet oder zu leisten gewagt, sie darauf hinzuweisen, daß sich mit dieser Interessenvertretung der Anspruch nicht mehr verträgt, den objektiven pädagogischen Sachverstand zu repräsentieren und selbstlos die Belange von Schülern und Schulsystem zu vertreten. Der Gewerkschaftsvertreter bleibt merkwürdigerweise für die Öffentlichkeit weiterhin auch der Fachmann, und Politiker verhandeln mit ihm über pädagogische Sachfragen, als wäre er der gewählte Sprecher der Schüler und Eltern.

Eine weitere auffällige Veränderung ist die Technik, die landesinterne Bildungspolitik durch den Vergleich mit ausländischen Verhältnissen zu beeinflussen. Die Methode des *internationalen Vergleichs* wird zum Agens und liefert den Maßstab zur Entscheidung innerer Probleme³⁶. Grundlage dieser Möglichkeit ist nicht nur die noch in späteren Auswirkungen fortlaufende europäische Einheitlichkeit des mittelalterlichen Bildungswesens, sondern die Gleichheit der Vorbedingungen, die in der modernen Industriegesellschaft für die Bildungssysteme entstehen³⁷.

Widersprüche und Paradoxien

Um beurteilen zu können, was die bisherige Entwicklung erbracht hat und welche zukünftigen Möglichkeiten Bildungspolitik besitzt, ist es wichtig zu sehen, wie in der Strategie der Reform aus einer Bündelung von Motiven und Zielen die großartige Zielkonzeption ebenso wie auch das notwendige Scheitern sich gleichermaßen ergibt: Es werden ihren Wurzeln nach getrennte Bewegungen und Phänomene zu einem Syndrom verbunden. Es gibt an, was künftig noch Reform heißen darf. So finden sich im Reformverständnis der 60er Jahre z. B. folgende Inhalte: Gesamtschule, Gesamtcurriculum, Rangplatz Nr. 1 im internationalen Vergleich, größtmögliche soziale Fortschritte für die Lehrer, bestmögliche Ausstattung der Schulen und Schülerplätze, Ausbau der technologischen Infrastruktur, größtmöglicher Ausbau der wissenschaftlichen Dienste u. a. m. Alles, was hinter dieser Gesamtforderung zurückbleibt, wird von den Vertretern dieses Reformverständnisses von vornherein als nichtfortschrittlich und nichtmodern diffamiert.

Ein solcher gewaltsamer zusammenfassender Anspruch läßt sich jedoch nur für kurze Zeit in der Theorie festhalten und nur an wenigen Ansätzen in der Praxis verwirklichen. Wenn er nach wenigen Jahren notwendig auseinanderbricht, bleibt denen, die Reform in jenem ersten Verständnis als einmaligen Prozeß zu sehen gewohnt sind, nur ein totales Scheitern festzustellen. Wer gelassener ist, sieht als Ergebnis erfreuliche Teilfortschritte in zahlreichen Einzelfeldern und als Grundlage einer künftigen Bildungspolitik das Vertrautwerden mit der Vielschichtigkeit bildungspolitischer Zusammenhänge im Innern und mit zahlreichen gesetzmäßigen Abhängigkeiten vom Außenfeld.

Geht die Bildungspolitik und die interpretierende Forschung aus der gegenwärtigen Stagnation und Krise heraus mit der Absicht, offenkundige Fehler der letzten Epoche zu vermeiden, und nimmt sie daher vor allem von der Praxis Abschied, Bildungspolitik monothematisch zu betreiben, d. h. nur einen Schauplatz der Reform zu deklarieren, so daß eine Spur von verlassenen Themen den Weg der temporären Moden markiert, dann ist nicht unbedingt ein Ausweg erreicht. Es stellt sich nicht auf der höheren Ebene, nämlich unter dem Leitbegriff des „Verbunds“ oder des „Systems“, der Erfolg ein, der auf der unteren Stufe, nämlich der Ebene sukzessiv verfolgter Einzelthemen, versagt blieb. Genau besehen ist gegenwärtig noch nicht einmal der Abschied von der Praxis, ein gerade verfolgtes Thema liegenzulassen und das nächste aufzunehmen, sichtbar. Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft hat z. B. in seiner bildungspolitischen Zwischenbilanz das Hinwirken auf eine Verfassungsänderung angekündigt, „wenn sich die gesamtstaatliche Bildungsplanung von Bund und Ländern nicht als geeignet erweisen sollte, die für das Bildungswesen in der nächsten Zeit notwendigen Entscheidungen einvernehmlich zu treffen“³⁸. Diese Ankündigung bedeutet ein weiteres Mal: Die bisherigen Universalformeln waren unzureichend, jetzt ist die endgültig durchschlagende (nämlich die Überwindung des Bildungsföderalismus) gefunden.

Aber wie gesagt, selbst wenn es gelänge, Bildungspolitik von dem Verfolgen jeweils nur eines Themas zur gleichzeitigen Berücksichtigung mehrerer Faktoren zu bewegen, wäre mit dieser Einführung des Verbunds und der Themenkombination auch keine glatte Lösung zu erwarten. Die reale Szenerie ist nämlich durch eine Reihe von Widersprüchen und Paradoxien gekennzeichnet, deren Auflösung weder theoretisch noch sachlogisch, höchstens politisch gelingen kann. Auch mit der Systemtheorie³⁹, dem modernen Beitrag der Wissenschaft zu der aktuellen Aufgabe, die sich als „unorganisierbar“⁴⁰ zeigenden modernen Bildungssysteme beherrschbar und die in ihnen ablaufenden Prozesse steuerbar zu machen, ist keine glatte Lösung zu erreichen.

Von den Paradoxien, denen sich die Bildungspolitik als Ergebnis einer sich der totalen Meisterung entziehenden Entwicklung gegenüberstellt, fallen besonders ins Auge:

1. Gleichzeitig gibt es im Bildungssystem den Zug zur Vereinheitlichung und die Tendenz zu Differenzierung und Individualisierung.

2. Nebeneinander stehen das Phänomen einer Entleerung der Einrichtungen durch den Geburtenschwund bei gleichzeitiger Überfülle in anderen Stufen des Bildungssystems. Von Politikern, Administratoren und Fachleuten wäre eine Doppeleinstellung

gefordert, nämlich die kraftvolle und großzügige Beherrschung von Massenverhältnissen und die subtilen Verhaltensformen, die einer Mangelsituation entsprechen.

3. Eine Tendenz fortschrittlicher Entwicklungen im Bildungswesen geht auf erhöhte Selbständigkeit der Schüler und verstärkte Mitwirkung der Lehrer, Eltern und Schüler. Gleichzeitig wird nicht aufgegeben die Forderung nach sich perfektionierender sozialstaatlicher Betreuung der einzelnen.

4. Die Leistungserleichterung in der Erwachsenenwelt, wie Reduzierung der Arbeitszeit, Humanisierung der Arbeitsplätze, wird auch als Anspruch für das Bildungssystem aufrechterhalten. Gleichzeitig aber tritt im Schulwesen unausgesprochen eine Verstärkung des Leistungsdrucks ein. Die in den Erwachsenenbereichen, z. B. der Arbeitswelt, erreichten Erleichterungen führen zum Zwang der Vorleistungen im Bildungsbereich: Der 40-Stunden-Woche in der Arbeitswelt steht faktisch eine 60-Stunden-Woche der Schüler gegenüber. Einen sozialen Schutz angesichts der vom Numerus clausus erzwungenen harten Sortierungspraktiken gegenüber den Schülern gibt es nicht. Der hier auftretende Widerspruch ist moralischer Art: die moderne Gesellschaft gesteht sich eine Vorverlegung ihrer Probleme auf die Kindheit und Jugend nicht ein.

5. Die Profilierung der Schularten und Bildungsgänge wird ebenso vertreten wie die absolute Durchlässigkeit an jeder Stelle. In vielen Schulversuchen ebnet man aus programmatischen Gründen unterschiedliche Bildungsgänge ein, verspricht aber den Schülern dennoch das Erreichen der üblichen Schulabschlüsse.

Übergreifende Entwicklungen

Diese Widersprüche lösen sich zum Teil auf, wenn man sieht, daß die beschriebenen Vorgänge im Bereich des Bildungssystems nur zum Teil primäre Phänomene dieses Felds sind und daß sie zu einem weitaus größeren Teil nur Begleitphänomene übergreifender allgemeinerer Prozesse darstellen. Eine Bildungspolitik greift falsch, die nicht sieht, wie die Phänomene und Problemlagen des Bildungsbereichs eigentlich Meta- und Sekundärphänomene sind, Detailscheinungen, die in umgreifende Entwicklungen eingebettet sind. Drei von ihnen sollen erwähnt werden:

1. Am weitesten reichen die Veränderungen in der *Moral des Zeitalters*. Noch 30 Jahre nach der beispiellosen Niederlage und der Zerstörung aller inneren Reserven, so meinen Kritiker⁴¹, wirke sich das Zurückfallen aller Individuen auf ihre Privatinteressen und ihre kurzfristigen Horizonte aus, was gleichbedeutend ist mit einem Schwund des Staats- und Gemeinschaftsbewußtseins und mit einer Minderung der Verantwortungsbereitschaft für gemeinsame Aufgaben. Gleichzeitig veränderten sich die Wertmaßstäbe derart, daß individuelle Leistungsmoral gegen ein Wohlfahrtsdenken ausgetauscht wird. Die moderne Kommunikation zerbricht schließlich alle Gehäuse schützender Lebensbedingungen von Einzelfamilien, Gruppen, Clans und Nationen. Man muß die ganze Breite dessen, was es gibt, annehmen und in der persönlichen Entwick-

lung wie in der moralischen Wertordnung verarbeiten. In der Bildungspolitik bedeutet das einen Austausch der Tugenden und Zielwerte, der weder in der Theorie noch in der Praxis gemeistert ist. (Die Zieldiskussion der Curriculumtheorie geht jedenfalls auf diesen Sachverhalt nicht ein.)

2. Jede Beschreibung des Gegenwartszustands des Bildungswesens zeigt dieses in einem hohen Maß abhängig von den übergreifenden Verhältnissen der *Industriegesellschaft*. Eine Entthronung der Bildungspolitik findet schon dadurch statt, daß deren Spielraum nicht von der Produktivität und Weite von Ideen und zeitgenössischen Wertorientierungen bestimmt wird, sondern von den Schwankungen des Bruttosozialprodukts. Die Bildungssysteme der Welt haben sich über ideologische Schranken hinweg angenähert, weil sie alle im Sog der strukturgebenden wirtschaftlichen Gesamtentwicklungen und ihrer Rückwirkung auf die Lebensverhältnisse der einzelnen und Gruppen stehen. Die Freilegung der wechselseitigen Abhängigkeiten von der Effizienz des Bildungssystems und der Leistungsfähigkeit der Wirtschaft hat zwar zu einer kräftigen Belebung des Interesses der Bildungsfragen geführt, aber die grundsätzliche Orientierung an dessen Eigengesetzen und Eigenzielen abgeschwächt.

3. Die Eigenständigkeit einer modernen Bildungspolitik innerhalb der Gesamtpolitik, etwa der Wirtschaftspolitik, wird in einer fatalen Weise durch den Umstand der *weltweiten Kommunikation* beeinflusst. Sie bringt es mit sich, daß sich die Erscheinungsformen und das Bewußtsein von einer Interferenz des Bildungssystems mit den wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Sonderverhältnissen des Industriezeitalters von den Punkten aus, an denen sie am ersten auftauchen, mit automatischer Zwangsläufigkeit auf die übrigen Industrieländer verteilen.

So erweist sich die deutsche Bildungspolitik der Nachkriegszeit nicht nur in der Phase der militärischen Besetzung als abhängig vorwiegend von Amerika, sondern noch mehr durch die zwangsläufige geistige und politische Annabelung an die USA in der Nachbesatzungszeit. Alle Stichworte unserer eigenen Bildungsgeschichte von „Chancengleichheit“ über „Curriculum“ bis zu „Krise“ sind Reprisen der amerikanischen Wirklichkeit. Daß dabei die im globalen Überblick klein erscheinenden Differenzen der kulturellen und gesellschaftlichen Realität beider Räume zu einem grotesken Verfehlen unserer Realität durch viele bildungspolitische Aktionen geführt haben, ist nun sichtbar geworden. Mit der Formel „Chancengleichheit“ wurden z. B. Ergebnisse gewaltiger wissenschaftlicher und moralischer Anstrengungen auf einen Raum übertragen, in dem es die Schwarzen nicht gibt, auf die der Begriff von seinen Grundlagen her bezogen ist.

Zusammenfassend läßt sich die Frage nach einem Ende der Bildungsreform so beantworten:

1. Nur wenn man einen eingeschränkten Reformbegriff hat, kann man bei einer kritischen Überprüfung der gegenwärtigen Situation zu dem Schluß gelangen, daß diese Art Reform ausgelaufen ist. In einer Betrachtungsweise, die sich nicht eigensinnig auf die Durchsetzung eines kapriziösen Reformziels festgelegt hat, läßt sich nur ein Wandel

der Szenerie feststellen, in dem Grundsachverhalte in Erscheinung treten, die bisher durch die einseitige Ausrichtung auf globale Expansion verdeckt waren.

2. Was den Eindruck der tiefen Krise hervorrief, sind wenige Phänomene: Ein allgemeiner Stimmungsumschwung, der in der Gesellschaft feststellbar ist, die Wirtschaftskrise und die damit verbundene Schrumpfung der öffentlichen Haushalte, die das Bildungssystem deshalb so tief trifft, weil seit einem Jahrzehnt der Zusammenhang von Wirtschaft und Bildung nicht nur theoretisch behauptet, sondern auch praktiziert wurde, und schließlich das demographische Phänomen eines plötzlichen Geburtenrückgangs, der die Schülerzahlen nahezu auf die Hälfte zurückfallen läßt. Diese drei Phänomene treffen nur zufällig gleichzeitig zusammen; inhaltlich sind sie voneinander unabhängig und haben ihre eigenen Wurzeln.

3. Die Interpretationen dieser Phänomene laufen weit auseinander, je nach der Position, die die Kritiker einnehmen. In der Vielfalt der Interpretationen, so war zu zeigen, setzen sich zwei geistesgeschichtliche Grundauffassungen von Bildungsreform durch. Die eine sieht Reform als begrenzte, einmalige Anstrengung, die das Bildungssystem für ein Zeitalter in die richtige Verfassung zu bringen versucht. Die zweite ist pragmatischer darauf eingestellt, daß das Bildungssystem eine Sekundäreinrichtung der Gesellschaft ist und jederzeit auf die primären Veränderungen neu eingestellt werden muß.

4. Die Bildungspolitik zeigt sich keineswegs als die sichere Instanz der Ordnung und Steuerung der Verhältnisse. Ihr Verhältnis zur Pädagogik hat eine tief eingreifende Veränderung erfahren. Diese geht weniger auf den Ausgriff der Politik zurück, als vielmehr auf eine Verpolitisierung der Pädagogik selbst. Die zunehmende Intensivierung und Interessantheit der Bildungspolitik führte zu einer Differenzierung ihrer Verfahren. Durch sie hat sie sich wieder entfernt von der Öffentlichkeit. In einem Augenblick, in dem die Öffentlichkeit in einem nie gekannten Maß sich für Bildungspolitik interessierte, ist diese selbst der Bevölkerung fremder und unzugänglicher geworden.

5. Der Gesamtvorgang der bildungspolitischen Entwicklung ist durch das Phänomen gekennzeichnet, daß hintereinander je nur ein einzelnes Thema zum Schlüsselproblem der Bildungsreform erklärt wurde. In der gegenwärtigen Krise dürfte sich die Einsicht in die mehrseitigen Zusammenhänge durchsetzen. Dennoch stellt sich dieser wechselseitige Zusammenhang nicht im Bild eines logisch oder ästhetisch abgerundeten Gefüges dar. Vielmehr wird die Szenerie durch offensichtliche Widersprüche beherrscht, z. B. die Gleichzeitigkeit der Forderung nach Vereinheitlichung und Differenzierung.

6. Diese Widersprüche können mindestens zum Teil durch den Umstand erklärt werden, daß die bildungspolitischen Phänomene zum großen Teil keine Primärerrscheinungen, sondern Auswirkungen allgemeiner und übergreifender Prozesse in der Gesellschaft sind. Es fallen auf die Veränderung der moralischen Gesamtszenerie, die strukturbildende Wirkung der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Verhältnisse des Industriezeitalters und der Vorlauf amerikanischer Entwicklungen.

Das Ergebnis der Analyse ist die Feststellung, daß in der sogenannten Bildungswelle sich das Bildungssystem in imposanter Weise als ein gesellschaftliches Versorgungsinstru-

ment für Informationsvermittlung und Verhaltensstrukturierung in den Horizonten der Industriegesellschaft und der Demokratie herausgebildet hat, daß aber in den Umkreis dieser instrumentellen Leistungen für die Lebensverhältnisse in der Industriegesellschaft die einem Bildungssystem ebenfalls zukommenden Möglichkeiten geistiger Erneuerung mentaler und wertbezogener Veränderungen noch nicht fallen.

ANMERKUNGEN

¹ H. Leussink, in: *Bildungspolitik mit Ziel und Maß*, Festschrift für Wilhelm Hahn (Stuttgart 1975) 98.

² C. Führ, *Rückblick auf 10 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik – oder: Trat die Bildungskatastrophe ein?* Vortrag im Hess. Rundf. 9. 6. 1974.

³ Vgl. neben den zitierten Aufsätzen von H. Becker auch G. Picht, *Vom Bildungsnotstand zum Notstand der Bildungspolitik*, in: *Zschr. f. Pädagogik*, H. 5/1973, 665 ff., und H. Hamm-Brücher, *Unfähig zur Reform? Kritik und Initiative zur Bildungspolitik* (München 1972); dies., *Reform der Reform. Ansätze zum bildungspolitischen Umdenken* (Köln 1973).

⁴ Autoren: H. Becker (9., 16. und 23. 1. 1976), H. Maier (30. 1. 1976), P. Glotz (6. 2. 1976), R. Dahrendorf (13. 2. 1976). Die Beiträge wurden gesammelt veröffentlicht: H. Becker u. a., *Die Bildungsreform – eine Bilanz* (Stuttgart 1976).

⁵ Der Bundesminister f. Bildung u. Wissenschaft, *Bildungspolitische Zwischenbilanz* (Bonn 1976). (Der Verf. hatte bis zur Abfassung des Beitrags nur aus Pressemitteilungen Kenntnis von dieser Zwischenbilanz. Der Text, der das Impressum „Februar 1976“ trägt, war vor 26. März 1976 nur einer ausgewählten Personengruppe zugänglich.)

⁶ Z. B. C. Führ, a. a. O., sowie V. Koenings und J. Schiller, *Gedanken zur Krise der Bildungspolitik*. Veröffentlichungen der Hochschulpolitischen Gesellschaft e. V., Nr. 2 (Berlin 1975).

⁷ D. Meadows, *Die Grenzen des Wachstums* (Stuttgart 1972). Das Motiv des Endes des Wachstums wird auch zum Rahmen für bildungspolitische Spezialanalysen. Vgl. den Vortrag des Verf. „Nachsaison für Bildung?“ in einer Reihe „Das Ende der Wachstumsgesellschaft“ des Hess. Rundf. am 18. 5. 1975.

⁸ S. Schultze, in: *Rhein-Neckar-Zeitung* v. 10./11. 1. 1976: „Das Gerede von Bildungspolitik muß ein Ende haben, Beschäftigungspolitik muß beginnen, damit aus der Bildungskatastrophe nicht eine Beschäftigungskatastrophe wird.“

⁹ W. Spies in einem Vortrag „Zerfallende Selbstverständlichkeiten“ vor dem evang. akad. Arbeitskreis, Bonn 1975.

¹⁰ Vgl. H. Leussink, a. a. O. 85: „Ein derartiger Kraftakt . . . kann höchstens alle 10 bis 20 Jahre geleistet werden.“

¹¹ E. Weniger, *Die Epoche der Umerziehung 1945–1949*, in: *Westermanns päd. Beiträge*, Jg. 11 (1959), H. 10, 12. Jg. (1960), H. 1, 2.

¹² H. Becker, *Welche Antwort fand die Arbeit des Bildungsrates bei den zuständigen Politikern*, in: *Neue Sammlung* 5/1975, 485 ff.

¹³ Vgl. die Ansätze H. Leussinks zu einer solchen zusammenfassenden Darstellung, a. a. O., 83 ff., und E. Höhne, *Der Neubaufbau des Schulwesens nach dem Bildungsgesamtplan* (Bamberg 1974).

¹⁴ Das Grundverhältnis von Pädagogik und Politik hat unlängst J. Derbolav in diesem Sinn interpretiert: *J. Derbolav, Pädagogik und Politik* (Stuttgart 1975).

¹⁵ Ebd. 111.

¹⁶ Z. B. H. J. Gamm, *Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik* (München 1972).

¹⁷ Derbolav, a. a. O. 10.

¹⁸ H. Maier, *Wiedergewinnung des Erzieherischen*, in: *Forum E, Zschr. d. Verbands Bildung und Erziehung*, H. 3/1973.

¹⁹ Vgl. M. Wunberg, *Zur Bedeutung der Bürgerinitiative für die regionale Bildungsplanung*, und P. C.

Dienel, Beteiligung an der regionalen Bildungsplanung, beide in: Integrierte Verfahren regionaler Bildungs- und Entwicklungsplanung, Forschungs- und Sitzungsberichte der Akademie für Raumforschung und Landesplanung, Bd. 93 (Hannover 1974).

²⁰ Vgl. K. Schwarz, Überlegungen zu den Konsequenzen der neueren Bevölkerungsentwicklung, Referat auf der Wiss. Plenarsitzung der Dt. Akad. f. Städtebau und Landesplanung 1975 (Manusk., Hannover 1975).

²¹ G. Picht, Vom Bildungsnotstand, a. a. O. 669.

²² A. O. Schorb und M. Schmidbauer, Aufstiegsschulen im sozialen Wettbewerb (Stuttgart 1973).

²³ Ebd. 104.

²⁴ B. Lutz, Zum Verhältnis von Bildungssystem und Beschäftigungssystem, in: Stifterverband f. d. Dt. Wissenschaft (Hrsg.), Bildungsexpansion und Beschäftigungsstruktur (Essen 1976) 31 ff.

²⁵ F. Edding, Ökonomie des Bildungswesens. Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition (Freiburg 1963).

²⁶ Z. B. in verschiedenen Aufsätzen von Th. W. Schultz, vgl. die spätere Gesamtdarstellung: Investment in Human Capital (New York, London 1971).

²⁷ Vgl. z. B. K. Hüfner (Hrsg.), Bildungsinvestitionen und Wirtschaftswachstum (Stuttgart 1970).

²⁸ Die Bund-Länder-Kommission hat 1955 beschlossen, 4 Themen aus dem Problembereich Zusammenhang von Schulsystem und Beschäftigungssystem untersuchen zu lassen.

²⁹ Die Gegenläufigkeit der Ansprüche kam auch dadurch zustande, daß die gesellschaftlichen Subsysteme Wirtschaft und Schulwesen je eigenen Sachgesetzen unterliegen. Die Wirtschaft erwartet, daß jene Qualifikationen durch das Schulsystem vorbereitet werden, die dem Arbeitsmarkt einer späteren Konjunkturlage entsprechen. Das Bildungssystem hat jedoch diejenigen Angebote bereitzustellen, die der Neigung und Eignung junger Menschen entsprechen. Neigung und Eignung sind jedoch nie konform mit dem jeweiligen Bedarf des Arbeitsmarkts.

³⁰ „Im Vordergrund des öffentlichen Interesses stehen z. Z. die strukturellen und organisatorischen Veränderungen. Ihre Wirksamkeit ist jedoch von den curricularen Reformen abhängig.“ Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Bildungsgesamtplan (Stuttgart 1975) 71.

³¹ Dt. Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission, Aspekte für die Planung der Bildungsforschung (Bonn 1974), vgl. z. B. 72 ff.

³² Vgl. S. B. Robinsohn: „Wir glauben, mit unserem Modell bildungspolitische Entscheidungen bei der Zielbestimmung von Lehrgängen durch Formen rationaler Analyse und durch den Aufweis objektiver Alternativen weithin der Beliebigkeit ... entziehen zu können.“ In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, Schulreform durch Curriculumrevision (Stuttgart 1972) 161.

³³ Als „Reformpädagogik“ gilt in der Geschichte der Pädagogik die auf die „Lernschule“ des 19. Jahrhunderts folgende Gegenbewegung, die durch Leitbegriffe wie Kunsterziehung, Gemeinschaft, Aktivität und Selbsttätigkeit gekennzeichnet war.

³⁴ Dies geht aus den kritischen Anmerkungen hervor, die einer der führenden Vertreter der Gesamtschulbewegung selbst macht: H. Mastmann in: U. J. Kledzik (Hrsg.), Gesamtschule auf dem Weg zur Regelschule (Hannover 1974) 13 ff.

³⁵ Zur „Geschichte“ des zentralen Curriculuminstituts vgl. H. Leussink, a. a. O. 97 f.

³⁶ Dieser instrumentale Charakter des internationalen Vergleichs hat auf internationaler Ebene zur Einrichtung des sog. OECD-Länderexamens geführt, dem reihum das Bildungswesen der Mitgliedsländer unterworfen wird. Zum Examen über das deutsche Bildungssystem vgl. die deutsche Übersetzung des OECD-Reports: Bildungswesen mangelhaft (Frankfurt 1973); A. O. Schorb, Außenkritik als Antrieb zur Bildungsreform, in: Zschr. f. Pädagogik, 5/1973, 702, und H. Lührig (Hrsg.), Wirtschaftsriege – Bildungszwerg! (Hamburg 1973).

³⁷ Zur Methode des internationalen Vergleichs s. A. O. Schorb, Der internationale Vergleich als Instrument der Bildungsreform, in: Päd. Forschung und päd. Fortschritt, hrsg. v. W. Hilligen (Bielefeld 1970) 15 ff.

³⁸ Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft, Bildungspolitische Zwischenbilanz, o. J. (1976) 87.

³⁹ Die Übertragung der Systemtheorie auf pädagogische Sachverhalte nahm vor allem T. Parsons vor (Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung, Frankfurt 1968).

⁴⁰ Vgl. J. Richter, Die unorganisierbare Bildungsreform (München 1975).

⁴¹ Z. B. A. Gehlen, Moral und Hypermoral (Frankfurt 1973).