

Überlegungen und Fragen zur Bildungsreform

Die gegenwärtige Situation von Kirche und Glaube kann schwerlich überdramatisiert werden; es handelt sich um keine bloße, flüchtige Situation, sondern um einen epochalen Vorgang. In dieser Lage ist zweierlei gefordert: einerseits Erneuerung und Neufestigung des Glaubens, darin eingeschlossen der geschichtlichen Gestalt des Glaubens, der Kirche und der Liebe zu ihr; andererseits die Aufgabe, Glaubende und Kirche fähig zu machen, ihren Auftrag gegenüber Gesellschaft und Menschheit wahrzunehmen, deren Zustand zu erkennen, ohne deren unzureichenden Selbstdeutungen zu verfallen, und diesen Zustand in gemäßer Weise anzugehen – eine Aufgabe, welche die rückhaltlose Zuwendung zur Gesellschaft erfordert, ohne hemmenden Traditionalismus, aber auch ohne Auflösung der Tradition.

Der Bereich Bildung und Erziehung ist eines der Felder, in denen das zu geschehen hat. Wohl nicht das allerwichtigste, aber sicher ein mitentscheidendes Feld.

Es sollte anerkannt werden, daß sowohl der Deutsche Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen wie der Deutsche Bildungsrat für die Reform des Bildungswesens Maßstäbe aufgestellt haben, hinter die nicht zurückgefallen werden darf. Das bleibt auch bestehen, wenn man nicht umhin kann, sowohl an Empfehlungen aus der zweiten Periode des Bildungsrats wie an Versuchen der Realisierung Kritik zu üben und ihr partielles Scheitern festzustellen. Offenes oder auch nur heimliches Frohlocken wäre diesen Vorgängen gegenüber aufs höchste unangemessen, auch wenn man zu den Warnern gehört hat.

Die Gründe für das Nichtgelingen sind mannigfaltig. Einen Hauptgrund sehe ich darin, daß die Frage nicht genügend bedacht worden ist, wie sich bestimmte Neuordnungen in der Zukunft und für die Realität des Bildungswesens auswirken werden; übersehene oder als unwesentlich abgetane Ordnungselemente und Aufgaben können so ein Gewicht bekommen, das den Preis für das vielleicht gewonnene gute Neue zu hoch treibt. Ein anderer Grund ist, daß sich einiger Vorschläge Ideologien bemächtigt haben, die das eigentlich Gemeinte zu verkehren drohen.

Katholische Äußerungen zu diesen Sachverhalten sind spärlich, trotz Synode und trotz vieler Kleinarbeit etwa statistischer Art. Dieser Mangel deutet auf eine Unsicherheit. Die Situation würde wechselnde Bündnisse und Widerstand gegen vertraute Partner verlangen; man weiß nicht, ob nicht schon das halbe Ja zu Reformen und die Bildungswerbung zum Abbau des katholischen Bildungsdefizits Fehler waren. Mit „Ja – aber“ ist jedoch viel schlechter umzugehen als mit Nein; daher fällt das Aber mit Hintertürfunktion sehr betont aus.

Beginnen wir aber mit einem pragmatisch-politischen Sachverhalt, dessen weitere Vernachlässigung alle unsere Bemühungen zur Vergeblichkeit verurteilen würde: Wir Katholiken vermögen uns nicht genügend in der Öffentlichkeit zu artikulieren.

Das Deutsche Institut für Wissenschaftliche Pädagogik in Münster hat jüngst eine Untersuchung vorgelegt über die Trends in der öffentlichen bildungspolitischen Diskussion der Monate März, April und Mai 1976, soweit sie sich in vier großen überregionalen Zeitungen niederschlug. Dabei ergab sich, daß Berufsbildungsreform (Sekundarstufe II) und Hochschulpolitik die alle anderen überragenden Themen waren, Grabesstille aber für den Elementarbereich und die Erwachsenenbildung herrschte. Nur einigen Beiträgen zur Umschulung auf dem Hintergrund der hohen Arbeitslosenzahlen ist es zu danken, daß der Quartärbereich mit ganzen 3,2 Prozent nicht ganz aus dem Blickfeld des öffentlichen Interesses geriet.

Das zweite maßgebliche Thema war die Numerus-clausus-Problematik. Ein relativ hoher Anteil von Beiträgen (13,7 Prozent) ergab sich aus der Diskussion um die Einführung eines weiteren Pflichtschuljahrs, dies vor allem im Hinblick auf die Bekämpfung der Jugendarbeitslosigkeit.

Wichtiger in unserem Zusammenhang ist, daß die Vertretung der katholischen Kirche in der bildungspolitischen Diskussion, wie sie sich in den überregionalen großen Zeitungen niederschlug, verschwindend gering war. In nur acht Beiträgen (1,2 Prozent) wurde die katholische Kirche erwähnt, nur dreimal wurden dabei stellungnehmende Eigenpositionen vertreten. Am häufigsten waren staatliche Stellen und Gremien aus Bund und Ländern vertreten (46,4 bzw. 53,2 Prozent); es folgten Hochschulgremien (27,7 Prozent), die großen Parteien (die SPD weit voraus) und die Gewerkschaften.

Die Kirche war in diesem Zeitraum in der öffentlichen Diskussion, die zählt, nicht präsent. Es wäre zu fragen, ob im Bildungsbereich vielleicht ein ähnlicher Sachverhalt vorliegt, wie es für die katholische Soziallehre und Sozialbewegung festgestellt werden kann. Dort gibt es in der Bundesrepublik kaum eine öffentlich diskutierte Frage, in der nicht Positionen der katholischen Soziallehre drinnen und draußen mitdiskutiert werden. Das heißt, daß auf dem sozialen Feld Reflex und Reflexion des Katholischen im Zeitbewußtsein wirken und keiner besonderen organisatorischen Verdichtungen und Vorkehrungen mehr bedürfen, um wirksam zu sein. Dieser Sachverhalt gilt für Bildungsfragen ganz und gar nicht. Seit der Konfessionsschuldebatte ist die Kirche bildungspolitisch für die Öffentlichkeit stumm geworden. Ein solcher Befund kann uns Katholiken und vor allem die Katholische Bundeskonferenz für Schule und Erziehung nicht ungerührt lassen. Ich komme zum Schluß darauf zurück.

Erfahrungen aus dem vorläufigen Scheitern der Reform

Unumstrittenes oder doch fast unbestrittenes Hauptziel der Bildungsreform nach 1945 war es, ein höheres Maß sozialer Gerechtigkeit im Bildungswesen und durch das Bildungswesen in der Gesellschaft zu erreichen. Der Deutsche Ausschuß hatte mit dieser Absicht seinen sehr maßvollen Vorschlag der Förderstufe unterbreitet. Er ist damals nicht gehört worden – mit dem Ergebnis, daß ein Jahrzehnt später sehr viel weiterreichende, radikalere Modelle vorgelegt und, jedenfalls als solche, weithin akzeptiert worden sind.

Das schulorganisatorische Postulat ist in erster Linie die Gesamtschule. In erster Linie: denn sie ist ihrerseits Teilstück eines umfassenden Konzepts, das beim Primarbereich beginnt und über alle Stufen bis zur Berufsschule, der gymnasialen Oberstufe, der Hochschule und der Erwachsenenbildung hinaufreicht. Jedenfalls: an ihr lassen sich die gegenwärtigen Fragestellungen mit dem drohenden Scheitern der Reform am eindeutigsten aufzeigen.

Auch wer aus den bisherigen Befunden Kritik nicht zurückhalten kann und will, darf nicht unterlassen zu sagen, daß das gesamte Reformkonzept Größe und konsequente Logik besitzt. Dieser Konsequenz fehlte jedoch die gleichgewichtige Konsequenz aus Kategorien, die für Realisierung und also Planung unentbehrlich sind; der Vorwurf des mangelnden Realismus, insofern er nicht einfach Ablehnung von Reform überhaupt ist, ist in diesem Fehlen begründet. So berücksichtigte das Konzept eine Anzahl wichtiger politischer Gesichtspunkte nicht; es setzte auch weder die nötigen Vorleistungen im Kindergaren, in der Vorschule, in der Primarschule zum möglichen Ausgleich der Ungleichheiten der vorschulischen Gegebenheiten in seine Rechnung ein noch die Widerständigkeiten des zeitlichen Verlaufs einer Reform, die äußerste Behutsamkeit, überlegtes Nacheinander und vieles andere aus dem psychologischen und pädagogischen Bereich verlangt, soll sie gelingen. So ist es dazu gekommen, daß, auf das Ganze gesehen, die Feststellung vorläufigen Scheiterns der Reform jedenfalls im Hinblick auf die Gesamtschule keine Übertreibung darstellt. Daß es gelingende Einzelmodelle gibt, wird damit nicht bestritten. Jedenfalls: die Probleme, die zu Reformen gedrängt haben, bestehen fort; man kann sie nicht auf sich beruhen lassen oder Einzelelemente aus einem Gesamtentwurf herauslösen.

Das vorläufige Scheitern hat immerhin einige Erfahrungen und Erkenntnisse erbracht, die genau formuliert und für die Zukunft beachtet werden müssen. Ich nenne einige, zum Teil in Form der Frage, zum andern in der bestimmter Aussage.

Die fundamentale Frage, die vor dem Entwurf einer Bildungsreform zu stellen gewesen wäre und die sich dann in deren Diskussion und bisherigem Verlauf als primär enthüllt hat, ist die folgende: Ist das Bildungswesen, ist die Schule ein mögliches, gar ein wünschenswertes Mittel gesellschaftlicher Veränderung, die Bildungspolitik also ein geeignetes Instrument solcher Veränderung? Da sie nicht vorweg gestellt und beantwortet worden ist, konnte der Begriff der Chancengleichheit als Ziel in *jeder* Definition

als identisch erscheinen mit Schule als Vehikel von „Systemüberwindung“. Der Protest dagegen war die notwendige Folge.

Kann Schule Chancengleichheit herstellen? Die bisherigen Bemühungen und Ergebnisse scheinen diese Erwartung nicht zu rechtfertigen. Man überschätzt die Möglichkeiten der Schule in dieser Beziehung doch wohl bei weitem, nimmt man die Forderung Gleichheit ernst. Chancen sind Zukunftsvorstellungen. Zukunft und ihre Chancen sind von sehr vielen anderen und sehr andersartigen Faktoren abhängig, von Faktoren, auf welche die Schule kaum oder gar nicht einwirken kann. Was sie bewirken kann, ist die Hebung des allgemeinen Bildungsniveaus, einen annähernden Ausgleich vorschulischer Schicksale, indem sie Förderung vor Selektion stellt. Anlagen welcher Art immer sind selten ganz eindeutig und setzen sich nicht einfach durch, sie müssen entwickelt werden. Jedenfalls: Die vorschulischen wie die nebenschulischen Einwirkungen, heute unvergleichlich stärker als früher, gerade für Heranwachsende, werden immer in ganz verschiedener Weise verarbeitet bzw. nicht verarbeitet werden. Und schließlich gibt es eben doch Verschiedenheit der Anlagen, die nicht überstiegen werden kann und soll, wenn man impersonale Kollektivierung als unmenschlich ansieht. Christopher Jencks hat in seiner Untersuchung zur Chancengleichheit dafür wieder die Augen geöffnet. Es muß also unterschieden werden zwischen Chancengleichheit *in* der Schule, also der Eröffnung von mehr Chancen dort und damit deren gerechtere Verteilung in der Gesellschaft, und einer Gleichheit *durch* die Schule, also der „Garantie“ für Aufstieg.

Was aber Bildungspolitik als Instrument der Systemüberwindung angeht, so sind dahingehende Versuche energisch daran erinnert worden, daß in der Bildung als öffentlicher Sache Verfassungsnormen nicht beseite geschoben werden dürfen und die der Verfassung nicht widersprechenden Meinungen und Werte beachtet werden müssen. Ein mehrsträngiges Schulangebot kann in einer pluralistischen Gesellschaftsordnung jedenfalls nicht als quasi verfassungswidrig bezeichnet werden, unter der Bedingung allerdings, daß es das überhaupt mögliche Maß an Durchlässigkeit unter zumutbaren Bedingungen enthält. Man kann gegen mehrlinige Schulwege zugunsten einer gesamtschulischen Regelung andere als verfassungsmäßige Einwände geltend machen, ist dann aber verpflichtet, im Experiment nachzuweisen, daß solche Regelung diesen Einwänden zu begegnen vermag. Die verschiedenen Formen der Gesamtschule sind Versuche, sowohl das mögliche Maß an Besserung festzustellen und zu sichern wie die Nachteile zu vermeiden, von denen noch die Rede sein wird.

Das demokratisch wahrhaftig berechtigte Bedürfnis, das mögliche Maß an Chancengleichheit zu bewirken, trifft auf das Aufstiegssyndrom. Absteigen bedarf keiner Bildungsreform. Vielmehr: Chancengleichheit programmiert Absteigen ein, möglicherweise allerdings für andere als bisher. Hartmut von Hentig hat schon vor zwölf Jahren formuliert: „Wenn alle aufsteigen, steigt keiner auf.“ Das kann im günstigen Fall Nivellierung nach oben, nach etwas weiter oben heißen; es kann aber auch, was nun mit dem Numerus clausus sichtbar geworden ist, permanenten Aufstiegsstau und für die betroffenen Einzelnen erst recht Erfolglosigkeit, Abstieg vom falscherweise vermeinten Auf-

stiegsplateau und also Frustration bedeuten. Die Vision der Aufhebung aller vielleicht ausgleichbaren Unterschiede ist die Utopie der Gesellschaft von absolut Gleichen, und das Ergebnis von solchem Irrealismus ist die absolute, nicht milderbare Wirkung des Uausgleichbaren: der Unterschiede der Anlagen nach Richtung und Graden und also des Beitrags, der vom Einzelnen für seine Bildung zu leisten ist und der weder kollektivi-
viert noch erzwungen werden kann; die Vergeblichkeit der Anstrengung auf ein unangemessenes Ziel hin, die Verluste an Zeit und Lebensfreude und Enttäuschung verursacht, in einer Lebensphase, in der Lebensmut zu gewinnen und anzusammeln wichtiger als alles andere ist.

Ist das alles – und einiges mehr, das hier aufzunehmen wäre – schlicht reaktionäre Rechtfertigung des Bestehenden, nicht zu rechtfertigender sozialer Unterschiede, von allgemeinem Reformunwillen und Resignation? Das wäre es in der Tat, ließe man es dabei bewenden; würde man dann auch die neurotischen Phänomene des Schulstresses und der Schulangst als unvermeidbar hinnehmen, Erscheinungen, deren Umfang und Tiefgang nach dem Zeugnis kompetenter Ärzte, Psychologen und Eltern wahrhaftig nicht minimalisiert werden dürfen.

Wenn man es aber nicht dabei bewenden läßt, was ist dann zu tun? Man kommt dabei an einschneidenden Maßnahmen nicht vorbei. Im ganzen gilt hier, daß versucht werden muß, die Reform nicht abzuschreiben, sondern sie neu zu orientieren, sie von Ideologismen zu befreien, von ihr böse Vernachlässigtes wieder hereinzuholen.

Allgemeine und berufliche Bildung

Minister Rohde sagte im März 1976 in Tutzing, „daß alle unsere Schulen unter der hier nur der Hauptschule in meist konservativer Absicht unterlegten Überintellektualisierung leiden“. Eine goldrichtige Erkenntnis, die jedoch einem spezifischen Mißverstehen ausgesetzt ist. Das Wort kann und darf nicht bedeuten, daß wissenschaftlicher Grundansatz und wissenschaftliche Kontrolle jedes Unterrichts vernachlässigt werden dürfen oder gar eine Neuauflage der einstigen „volkstümlichen Bildung“ auf einer höheren Drehung der pädagogischen Spirale angebracht wäre. Ein jedem Erkenntnisgegenstand unserer Welt gemäßes Element Wissenschaftlichkeit ist modernes Schicksal, das nicht zurückgenommen werden kann. Es gibt aber eine falsche, pädagogisch falsche Wissenschaftlichkeit, welche die Phänomene durch verfrühte Abstraktion und Methodisierung verschließt, statt sie voll einsichtig zu machen. So ist es zu erklären, daß unter dem Leitwort „Rettet die Phänomene“ eine pädagogische Bewegung in Gang zu kommen scheint. Für die Naturwissenschaften und die Mathematik hat Martin Wagenschein den schulischen Irrweg am frühesten gesehen und zu korrigieren versucht. Was das konkret bedeutet, müßte herausgearbeitet und dargestellt werden.

Hinter der gekennzeichneten Fehlentwicklung wird ein anderer Grund Sachverhalt sichtbar. Es ist bereits darauf hingewiesen worden, daß es allgemeinen Aufstieg im Sinn

des früheren Bildungsprivilegs nicht geben kann. So muß Bildung heute primär und durchgängig anders begründet werden als durch ihre Funktion für das Beschäftigungssystem, für das berufliche Fortkommen. Dem steht entgegen die Fixierung des Bildungsbegriffs, jedenfalls praktisch, auf das Abitur. Es wird nicht gesehen, jedenfalls wird nicht damit Ernst gemacht, daß Bildungsreform, also bessere Bildung eine Forderung und ein Vorgang für alle ist oder sein müßte, und zwar ein Vorgang auf verschiedenen Ebenen und mit verschiedenen Zielsetzungen entsprechend den verschiedenen und verschiedenartigen Anforderungen unserer Kultur. Dafür kann das Abitur kein allgemeingültiges Maß und kein Richtziel sein. Die Forderung besserer Bildung für alle trifft bei aller Verschiedenheit der Inhalte und Wege die allgemeine Bildung *und* die berufliche, also speziellere Bildung in gleichem Maß und schließt, jedenfalls für viele, die Reform beider Bildungswege im gleichen Vorgang ein. Das Abitur muß als das erkannt werden, was es schon lange ist, aber im Sinn Humboldts nicht hätte sein sollen: eine seinerseits speziellere Bildung für bestimmte Erfordernisse von Kultur und Gesellschaft.

Warum das Abitur gerade heute höhere und mehr Einstellungsmöglichkeiten erbringt, muß auf die Gründe genauer untersucht werden, als es bisher geschehen ist. Daraus ergeben sich allgemeine Kriterien für die allgemeine Bildung, nämlich für alle. Unter diesen Gründen gibt es gute und höchst zweifelhafte; beide weisen, neben anderen, auf die Notwendigkeit engerer Verschränkung von allgemeiner und spezieller Bildung hin. Für die Problematik z. B. der Kollegscheule in Nordrhein-Westfalen und die Verbindung von gymnasialer und beruflicher Bildung sind aus dieser Fragestellung klärende Kriterien zu gewinnen.

In diesem übergreifenden Zusammenhang lassen sich auch die Fragen für das duale Berufsbildungssystem richtig stellen. Es handelt sich um die Annäherung der getrennten Schulwege und um die privilegierende Rolle nichtberuflicher Schulen, also die Unterprivilegierung der Berufsschule. Ohne die generelle Einführung des Berufsgrundbildungsjahrs wird diese Unterprivilegierung nicht aufgehoben werden können. In gleicher Dringlichkeit muß gefordert werden, neue berufliche Ausbildungsplätze zu schaffen. Den Ausbildungsplätzen muß aber die nötige Zahl von Arbeitsplätzen entsprechen, an denen es fehlt.

Die Frage nach den Arbeitsplätzen ist zunächst wirtschaftlicher Art, kann aber rasch zu einer politischen ersten Ranges werden, denn der Skandal der Jugendarbeitslosigkeit ist nicht lange erträglich und muß also zu Systemänderungen führen. Daher ist die Frage der Arbeitsplätze sehr eng verbunden mit der anderen Frage, wie die Inhalte und Methoden der Ausbildung und der Schulen verändert werden sollen, damit sie den dann in voller Dringlichkeit gegebenen neuen Anforderungen entsprechen. Schon heute aber schützt nachgewiesenermaßen bessere Bildung und Ausbildung am ehesten vor Arbeitslosigkeit; die Plätze für Ungelernte werden weniger.

Die Schwierigkeiten sind mannigfaltig. Die Berufsschule ist die verzweigteste Schulart. Es gibt, zusätzlich erschwerend, den Konservatismus der Kammern und der Unternehmer und den Lehrermangel, diesen quantitativ und qualitativ. Erziehungs-

wissenschaftliche, didaktische, pädagogische, curriculare Fragen sind ungeklärt. Bisher ist ja nicht einmal gelungen, die Frage der Inhalte des zehnten Schuljahrs zu klären.

Das alles spitzt sich dadurch zu, daß Arbeit knapp geworden ist. Dadurch drohen Fragen der eben gekennzeichneten Art unerheblich zu werden und erfahren neue Veränderungen durch die Politik, die Arbeit teilen, verteilen muß – in einer demokratischen Ordnung mit einer Konkurrenzwirtschaft hochindustrialisierter Art eine Aufgabe, die bisher nur Ratlosigkeit ausgelöst hat. In Wirklichkeit hängen Berufsbildungsreform und solche politische Aufgaben engstens zusammen, was einsichtig zu machen wäre.

Arbeit für alle muß dasein. Verknappung ist also eine Herausforderung fundamentalen Charakters. Es ist zu erkennen und anzuerkennen, daß der Arbeitszweck der Subsistenzsicherung für sich und für die Familie den Sinn der Arbeit erst dadurch voll erfüllt, daß Arbeit den Daseinswert für sich selbst und andere und so etwas wie Mitgestaltung von Welt erfahren läßt. Hier ist das Problem der Marxschen Entfremdung situiert. Ihm ist mit kurzfristigen Maßnahmen nicht beizukommen – daher auch die ungemeine Bedeutung pädagogischer Maßnahmen, will man die revolutionäre Brisanz dieser ganzen Entwicklung auffangen. Untaugliche, weil zu kurz greifende Maßnahmen kommen in erster Linie aus einem Verständnis der Berufsbildung als bloßer Abrichtung auf einen Berufszweig mit einigen nichtberufsbestimmten Zusätzen.

Ergebnisse dieser Überlegungen: der berufliche Einschlag und der berufsbildende Aspekt jeder Bildung ist nicht zu lösen von der Politik selbst. Und: Reform der Bildung und Neubestimmung der Inhalte in der Gemeinsamkeit und der Verschiedenheit der Schulwege (deren Mehrlinigkeit ja auch in der Gesamtschule nicht aufgehoben ist) bedingen sich gegenseitig. Die traditionelle studienvorbereitende Bildung muß durch berufsqualifizierende Inhalte ergänzt werden; umgekehrt muß die Berufsbildung durch überberufliche Inhalte, die der „Lebensqualität“ und der Politikfähigkeit dienen, nicht nur ergänzt, sondern qualitativ verändert werden.

Die Lernprozesse in der Teilzeitberufsschule ergeben sich aus dem Aufbau in Stufen: 1. Berufliche Grundbildung, Zusammenstellung der Klassen nach Berufsfeldern; der Unterricht dient der Orientierung in einem Berufsfeld und der kulturellen und politischen Orientierung in unserer Welt. 2. Fachstufe, auf einzelne Berufe ausgerichtet. 3. Hochschulstufe. Sie schafft die Voraussetzung für die Fachhochschule.

Isolierte Reformvorschläge ohne gleichzeitige Veränderungen am Gesamtsystem sind auf lange Sicht nicht geeignet, mehr Chancengerechtigkeit zu realisieren – Chancengerechtigkeit nicht sosehr in Richtung auf akademische Berufe als vielmehr auf viele Berufsfelder, deren Prestige dem akademischen anzunähern ist: Berufsbildung hat einen allgemeinen, allgemeine Bildung hat einen beruflichen Aspekt. Es ist also richtig, für die Abschlüsse des reformierten beruflichen Schulwesens den Zugang zu einem Hochschulstudium vorzusehen und umgekehrt den Zugang zu einer beruflichen Bildung von allen Ebenen des Schulwesens aus zu ermöglichen und zweck- und sinnvoll zu ordnen.

Fragen des Schulsystems

Die Fragen des Schulsystems, vor allem, wie bereits behandelt, der Gesamtschule, standen in den vergangenen Jahren allzu stark im Vordergrund. Ob ein einsträngiges oder ein mehrliniges System – diese Frage wird noch lange umstritten bleiben. Für beide Systeme aber gelten Forderungen, die in keinem vernachlässigt werden dürfen. Dabei sind die Differenzierungen zu berücksichtigen, die sich aus der Verschiedenheit der Ziel- und Schulakzentuierungen ergeben.

Auf die Frage, ob die Schule die Chancenungleichheit in der Schule selbst und in der Gesellschaft aufheben könne, ist schon eingegangen worden. Aber von der Pflicht, das höchstmögliche Maß Chancengerechtigkeit zu sichern, kann nicht entbunden werden. Dazu gehört die durchaus mögliche Änderung der Ungleichheit der Verhältnisse der Schulen selbst. Zum Beispiel hatte die Hauptschule, die doch von der Hälfte aller Jugendlichen besucht wird, lange die weitaus schlechteste Lehrer-Schüler-Relation, die kürzeste Dauer, Lehrer mit geringerem Studienaufwand, das geringste öffentliche Interesse. Von ihrer Wiederentdeckung kann in der Praxis nicht die Rede sein. Die Reform ihrer Inhalte und Lernformen liegt im Durchschnitt heute unterhalb der durchschnittlichen Veränderungsschwelle. Sie ist die Reformschattenschule geblieben. Für die Grundschule gilt ähnliches; diese ist durch den Numerus clausus sogar besonders betroffen, ja geradezu denaturiert.

Dazu gehört die Frage, ob die Schule, welchen Systems immer, jene Klassengröße, besser: jene Gruppierungsmöglichkeiten (was die Kleinheit wie die Stabilität der Gruppen anlangt) bietet, die vom Kind und Jugendlichen als überschaubar, personal durchdringbar, durchlebbar und umgreifbar erfahren werden kann, in der sie also nicht ständig von Unsicherheit und Angst umgeben sind. In der Erwachsenenbildung hat sich die Erkenntnis längst durchgesetzt, daß der Bildungsvorgang der kleinen Gruppe bedarf; für die Gemeindekatechese wird diese Erkenntnis stark betont. Die unbeschränkte Offenheit der modernen Welt, ihre Kollektivzumutungen allüberall lassen die ungestörte Entfaltung der Jugendlichen nicht zu. Um so dringlicher sind für die Schule kleine Klassen, in denen sich so etwas wie eine Lebensinheit ausformen kann, in der auch für längere Zeit entwickeltere und langsamere Kinder und Jugendliche zusammenbleiben. Die pädagogisch größte Gefahr für die Gesamtschule scheinen die ständig nötigen Umgruppierungen, also die Unstabilität der Gruppen zu sein. Die Nähe zu der Selektion, die in den anderen Systemen den Schuljahrschluß kennzeichnet, liegt auf der Hand.

Die Klasse oder Gruppe als erfahrbare Einheit bedeutet aber mehr Lehrer. So ist Lehrerabbau als Folge, ja in Vorausberechnung aus dem Geburtenrückgang der unverständlichste Schildbürgerstreich der Finanzverwaltung und der Politik aus kurzem Atem – die Schulverwaltung steht unter deren politischer Pression und reagiert falsch. Denn mit dem Rückgang der Schülerzahlen stellt sich eine Lehrer-Schüler-Relation von selbst her, die seit langem gefordert wird. Dieser Hinweis sollte nicht gewerkschaftlichen und anderen Gruppen allein überlassen werden.

Erzieherischer Auftrag des Lehrers

Die Klasse als erfahrbare menschliche Einheit bedeutet auch einen Lehrer, dem das Entstehen solcher Lebenseinheit wichtig ist. Anders formuliert: der seine Aufgabe auch erzieherisch versteht. Ohne dieses Verständnis wird der relative Nutzen der Systemreform absolut verdorben, wird verhindert, daß die Schule jene gute, trotz allem verläßliche Ordnung wird, die Heranwachsende brauchen. Sind doch solche Ordnungen in unserer Welt fast verschwunden. Um so wichtiger, die Schule als eine menschliche Ordnung zwischen Familie und Gesellschaft zu entwickeln, die zwar auch durch Zwecke bestimmt ist, die erreicht werden müssen, die jedoch den *Ordo bene convivendi et concogitandi*, die Ordnung eines guten Zusammenlebens und Zusammendenkens nicht verletzt oder gar sprengt.

Das Bildungswesen ist kein Primärbereich wie Politik, Wirtschaft, Wissenschaft, Kunst, Religion. Es ist Funktion von alledem, schließt sie auf, bereitet für sie vor, orientiert auf sie hin, vermittelt die für ihre Handhabung nötigen Qualifikationen. Zugleich hat es einen Auftrag, der den primären Bereichen nicht nachgeordnet ist, von ihnen aber stark beeinflusst wird: den Auftrag, zu erziehen, also die Anwaltschaft für die heranwachsende Generation zu übernehmen; sie instand zu setzen, ihre eigene Lebensrolle zu erkennen und wahrzunehmen; das Leben als ein zu verantwortendes Ganzes verstehen zu lehren, ihr eigenes und das der gemeinsamen Ordnung. Daß dieser Auftrag ohne Weckung kritischen Bewußtseins nicht erfüllt werden kann, muß angesichts bestimmter emanzipatorischer und manipulierender Tendenzen gesagt werden; Angst vor emanzipatorischen Einseitigkeiten auf der einen Seite, die Verkenntung der Erfahrung, daß man zur Emanzipation nicht manipuliert werden kann, sind die Folge. Wird dieser Auftrag vernachlässigt oder fallen darin wesentliche Dimensionen aus, dann werden die Primärbereiche in der sie tragenden und umfassenden Gesamtordnung mitbetroffen, werden die Grundlagen ausgehöhlt, verliert das politische System als Ganzes seine Sicherungen.

Das Bildungswesen ist, wie wir jetzt wissen, ein leicht verletzlicher Bereich. Sein Schutz ist einem eigenen Berufsstand anvertraut. Geht diesem das Bewußtsein von seiner ihn fundamental begründenden Aufgabe, seine Sicherheit und seine Stütze in der Gesellschaft verloren, werden das Bildungswesen selbst wie die primären Systeme der Erstarrung mit entsprechenden Folgen oder – im Gegenschlag – dem revolutionären Zugriff geöffnet. Ein solcher Prozeß ist nur aufzuhalten, indem dieser Berufsstand sein pädagogisches Bewußtsein in neuer, den materiellen und ideellen Wandlungen entsprechender Interpretation wiedergewinnt.

Dieses Problem ist nicht neu, es hat sich aber in dem vergangenen Jahrzehnt ausgeweitet und verschärft, weil politisiert. Wenn Unterricht sich von Erziehung isoliert und der gemeinsame Nenner nur noch (äußere und innere) Disziplin ist, entsteht Wertverkehrung. Aloys Fischer hat sie schon 1921 in einem scharfsinnigen Aufsatz in die Formulierung der „Verengerung des Erzieherberufs in den Lehrberuf“ gebracht: „Da

wir die Konsequenz, die Lehre der Jugend sei um der Wissenschaft willen da und müsse nach deren Bedürfnissen orientiert werden, nicht ernsthaft ziehen können, werden wir umgekehrt daran festhalten, daß die Rolle der Wissenschaft im Plan der Jugendbildung, auch der höheren, durch das menschliche Erziehungsziel bestimmt wird. Die für das Selbstverständnis des Lehrberufes maßgebende Frage lautet nicht: Wie vermittele ich am besten Wissenschaft und Sorge dafür, daß die für die Pflege und Fortführung der reinen Wissenschaft notwendigen Personen nicht aussterben? Mir will scheinen, daß bedeutungsvolle innere Schwierigkeiten, in die der Lehrberuf nach und nach geraten ist, erst dann erfolgreich bekämpft werden können, wenn alle Lehrer sich wieder auf die ihr ganzes Tun und ihren ganzen Stand tragende gemeinsame Erziehungsaufgabe zurückbesinnen.“ Fügen wir heute zu der Wissenschaftspropädeutik die anderen Primärbereiche hinzu, dann behält seine Aussage genaue Gültigkeit nach über 50 Jahren.

Was uns heute daran erstaunt, ist die Sicherheit, mit der solche Sätze ausgesprochen werden konnten. Es bestand offenbar noch ein Konsens als Traditionsbestand, der die Substanz eines gemeinsamen erzieherischen Bewußtseins ausmacht. Dieser ist in den Veränderungen und Erschütterungen seither untergegangen. Die „Verengung“ hat sich fast total durchgesetzt; die Entwicklung der Pädagogik zur „Erziehungswissenschaft“ hat diese „Verengung“ zunächst gefördert; doch ist sie dort inzwischen wieder durchbrochen worden.

In diesem Zusammenhang ist noch ein anderer Gesichtspunkt wenigstens zu berühren. Der Numerus clausus wird nicht gehalten werden können, was mittlerweile auch zugestanden worden ist. Er verstößt fundamental gegen die Iustitia distributiva der Bildungspolitik. Mit dem Ordnungsschema der Bedarfsdeckung ist weder die Nichtzulassung zu bestimmten Schulen und ihren Berechtigungen noch zu den Hochschulen zu begründen. Das „Recht auf Bildung“, einmal proklamiert, ist nicht zurückzunehmen. Wohl aber sind die – nun wirklich – privilegierenden Berechtigungen aus dem Studium nicht mehr zu schützen; der Anspruch auf akademische Positionen aufgrund von Examina wird nicht aufrechterhalten werden können. Das führt keineswegs zum promovierten Müllmann; denn höhere Qualifikationen werden immer honoriert werden, ob im akademischen Bereich oder außerhalb. Darauf ist bereits hingewiesen worden.

Überlegungen dieser Art machen Horizont und Reichweite moderner demokratischer Bildungspolitik sichtbar. Die gegenwärtige Lage und nüchterne Prognosen könnten dazu beitragen, dem Begriff moderner Bildung einen neuen, personaleren Wesensgehalt zuzuführen.

Kirchliche und staatliche Ordnung

Kommen wir, wie eingangs angekündigt, nach diesen Darlegungen auf das Verhältnis der kirchlichen zur staatlichen Ordnung zurück. Ist das bisherige Verständnis dieses Verhältnisses, nämlich das der kirchlichen Partnerschaft zum Staat, noch tragfähig? Funktionieren die Problemlösungsstrategien der Kirche noch? Mir scheint nicht.

Die Kirche braucht ein neues bildungspolitisches Instrumentarium und ein neues Selbstverständnis als Kirche im gesellschaftlichen Verbund. Das Instrumentarium, das mit der Neustrukturierung der Institutionen der Bischofskonferenz geschaffen wurde, wird nur funktionieren können, wenn die Kirche an einer kritisch mitverantwortlichen Gesellschaft aktiv beteiligt ist und die Ergebnisse dieser Beteiligung in das Instrumentarium einfließen. Dazu muß eine breite, pädagogisch interessierte Öffentlichkeit auch in Kirche und Gemeinde hergestellt und müssen kirchenöffentliche Wege der bildungspolitischen Meinungsbildung eröffnet werden.

Dazu sind regelmäßige und geordnete Informationen über die jeweilige bildungspolitische Entwicklung nötig sowie zuverlässige, ständige Bearbeitung und Kommentierung von Informationen. Beides erfordert wissenschaftlich qualifizierte Arbeit. Über Institute dafür verfügt die Kirche heute – Zeichen besorgter, kluger Vorausschau, die hoffentlich anhält.

Da die Partnerschaft zwischen Kirche und Staat immer schwächer zu werden scheint, muß auch ein neues Instrumentarium für die politische Durchsetzung konzipiert werden. Das Katholische Büro in Bonn ist dafür ein guter Ansatz, vielleicht bisher allzu partnerschaftlich, zu wenig initiativ. Das Zentralkomitee der deutschen Katholiken ist nur in einem eingeschränkten Sinn die bildungspolitische Öffentlichkeit und das meinungsbildende Instrumentarium der Kirche. Die Bischofskonferenz aber kann sich bildungspolitisch lediglich zu Fragen äußern, die auch Glauben und Kirche berühren oder Gefahren für die gemeinsame Ordnung signalisieren.

Die Mitarbeit vieler Katholiken als Einzelner in der Bildungspolitik ist unentbehrlich und geschieht ja auch. Daneben jedoch bedarf es einer wirksamen und aktiven bildungspolitischen Öffentlichkeit, deren Herstellung, Aufgaben, Wirkformen überlegt werden müssen. Wie schwer es ist, die Gemeinden daran zu beteiligen, dafür gibt es spezifische Erfahrungen.