

Karl Erlinghagen SJ

Bildungspolitik in der Krise

Nach den vorangegangenen leidenschaftlichen bildungspolitischen Kämpfen setzte gegen Ende der sechziger Jahre eine gewisse Beruhigung ein, die im Strukturplan des Bildungsrats ihren Ausdruck fand. Sie war in erster Linie bedingt durch den Sieg der sich als progressiv Interpretierenden und die Resignation der als konservativ Geschmähten. Zu den letzten zählte in erster Linie die katholische Kirche mit ihren kulturpolitisch engagierten Gruppen und Organisationen. Sie insgesamt schienen den bildungspolitischen Kampf auf der ganzen Linie verloren zu haben.

Der lange Marsch der sich selbst als fortschrittlich verstehenden Kräfte hatte vom Beginn des 19. Jahrhunderts an über die Zwischenkriegszeit und die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg auf die kulturpolitische Plattform des Strukturplans geführt. Mit ihm war erreicht, was Jahre zuvor kaum jemand gehofft oder befürchtet hatte. Insgesamt zeigt der Strukturplan jene Positionen auf, hinter die ein Kulturpolitiker nicht mehr zurückzugehen wagt. Gut ein halbes Jahrzehnt nach Erscheinen des Strukturplans stellt sich die Frage, ob die Wege, die die deutsche Bildungspolitik beschritten hatte, nicht eher Irrwege gewesen waren.

Der bildungspolitische Konsens der beginnenden siebziger Jahre

Bis zu dem Zeitpunkt, wo die Rezession die Illusion des zwangsläufigen wirtschaftlichen Wachstums zerstörte, schien in der vordergründigen Szenerie kulturpolitischer Aktivitäten ein gewisser Konsens erreicht zu sein. Er sei in den zentralen Punkten festgehalten. Erreicht wurde er im wesentlichen durch den Ausbau der Machtpositionen bildungspolitisch eindeutig fixierter Gruppen und die Resignation der übrigen, die durch eine geschickte, massive und beharrliche Propaganda in die Rolle der ewig Gestrigen und Fortschritthemmenden gedrängt worden waren. Es entspräche der Wahrheit nicht, wollte man behaupten, daß das öffentliche Bewußtsein der bundesdeutschen Gesellschaft allein durch propagandistische Tricks und Manipulationen in eine bestimmte Richtung entwickelt worden wäre, die stillschweigend Forderungen für Argumente hielt. Es ist aber ebenso wahrheitswidrig, zu unterstellen, daß dies in keiner Weise geschehen sei.

Zu den Grundannahmen des kulturpolitischen Konsenses um 1970, die als unreflektierte Basis für alle bildungspolitischen Entscheidungsprozesse dienen mußten, gehörten im wesentlichen folgende: Die Bundesrepublik zählt zu den *höchstindustrialisierten*

Staaten der westlichen Welt. Diese Führungsstelle will sie nicht nur zur Sicherung ihres Lebensstandards erhalten, sie muß sie auch mit einem progressiven Wirtschaftswachstum permanent ausbauen, will sie innen- und außenpolitisch überleben. Aus Hochindustrialisierung mit fortschreitendem Wachstum folgen notwendige bildungspolitische Konsequenzen, die nur in einem hochqualifizierten, auf dieses Ziel ausgerichteten Bildungswesen bestehen können.

Die zweite Grundannahme war die einer *egalitären Mittelstandsgesellschaft* in der Bundesrepublik. In ihr, so wurde unterstellt, gleichen sich die Schichten auch ohne staatliche Eingriffe wie von selbst zu einer Mitte mit gleichem Niveau an. Wenn sich gravierende Unterschiede nach Einkommen und Bildung, Besitz und Interesse auch nicht übersehen ließen, so war die Tendenz der Angleichung doch unbestritten. Daraus folgerte man die Notwendigkeit eines Schulwesens, das einer organischen Vielfalt mißtrauisch ablehnend gegenüberstand und jeden Gedanken einer wie auch immer gearteten Elitenbildung von vornherein als gesellschaftsbedrohend betrachtete. Dieses Schulwesen wurde von den einen als Antwort auf die Angleichung zur Mitte verstanden, von den anderen als Mittel, möglichst alle gesellschaftlichen Unterschiede zu beseitigen, um im Rahmen des Grundgesetzes der egalitären Utopie der Französischen Revolution und des Marxismus näherzukommen.

Zum Grundbestand des bildungspolitischen Einverständnisses der Nachkriegsdiskussion gehörte auch die Forderung nach *Gleichheit der Bildungschancen*. Sie hatte sich nach zahlreichen Untersuchungen über Bildungsdefizite in der Bundesrepublik in die einfache und einprägsame Formel gekleidet: „Bildung ist Bürgerrecht.“ Die logische Folgerung schien zu sein, daß jedem Kind die gleiche Chance zu allen von ihm gewünschten schulischen Bildungswegen geöffnet werden müsse, wobei man weiterhin in der festen Überzeugung oder doch wenigstens sicheren Hoffnung lebte, daß die Voraussetzungen zur Ermöglichung solcher Chancen auch geschaffen werden könnten.

Die folgenschwerste stillschweigende Konvention besteht aber im einmütig behaupteten, jedoch in vielfältigster Weise interpretierten *Pluralismus* unserer bundesdeutschen Gesellschaft. Pluralismus ist eine Staats- und Gesellschaftstheorie, die in der Koexistenz und freien Entfaltung einer prinzipiell unbegrenzt großen Zahl von Gruppen das tragende Element einer – modernen Zeiterfordernissen entsprechenden – demokratischen Ordnung erblickt. Der Pluralismus setzt sich für ihre Autonomie, freie Entfaltung und aktive Mitwirkung am Prozeß der politischen Willensbildung im Staat und der Ausgestaltung der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Beziehungen in des Gesellschaft ein.

Von seiner Grundentscheidung her steht der Pluralismus in diametralem Gegensatz zu jeder Form von Totalitarismus. Er steht aber auch, was für gewöhnlich nicht hinreichend und durch von entsprechenden Interessen geleiteten Kräften bewußt nicht reflektiert wird, im Gegensatz zu egalitärer Gleichmacherei. Im Unterschied zum extremen Liberalismus bekennt er sich nicht zur schrankenlosen Entfaltung des einzelnen in der Gesellschaft, sondern bejaht im Rahmen der Grundordnung des Gesellschafts-

ganzen die Existenz organisch sich bildender und wachsender Gruppen, von deren innerer Dynamik und wechselseitigem Kräftespiel er sich das Wohlergehen des Ganzen erhofft. Der Staat selber habe, dies ist eine notwendige Schlußfolgerung aus dem grundlegenden Prinzip, sich gegenüber den gesellschaftlichen Gruppen und ihren Wertauffassungen möglichst neutral zu verhalten und lediglich die Funktion eines ausgleichenden Schiedsrichters zur Ermöglichung und Sicherung der postulierten freien Entfaltung zu übernehmen.

Gerade diese letzte, an sich richtige Folgerung des weltanschauungsneutralen Staats läßt für das Bildungswesen zwei in polarer Spannung zueinander stehende Verwirklichungsmöglichkeiten zu. Entweder wird das gesamte Bildungswesen so organisiert, daß es bereits von der Organisation her der Pluralität der Gruppen gerecht wird, das heißt, das Schulwesen muß aus der Hand des Staats weitgehend in die Gruppeninitiative überführt werden; oder aus dem inneren Gefüge der neu zu organisierenden Schule muß alles, was spezifisches Gedankengut einer bestimmten Gruppe ist oder diesem zuneigt, eliminiert werden. Diese Forderung – über die keineswegs Konsens herrscht – findet weitgehend Zustimmung bei den sogenannten „Progressiven“, wobei diese ihre eigenen, quasi-konfessionellen Ideologien ohne Bedenken in die Schule einbringen.

Schulische Konsequenzen aus gewandeltem Bildungsbewußtsein

Die schulpolitischen und administrativen Folgerungen, die aus dem gewandelten Gesellschaftsbewußtsein, das als Basis für das Bildungsbewußtsein dienen mußte, gezogen werden konnten und gezogen wurden, können als ein Ganzes gesehen werden, dessen Teilaspekte zu den verschiedenen Zeiten je nach politischem Bedarf unterschiedlich stark artikuliert wurden. Sie chronologisch oder der Qualität nach zu ordnen, scheint nicht möglich zu sein. Das wichtigste Endergebnis ist die *Gesamtschule*, hinter der sich zahlreiche Entwicklungen und Anliegen verbergen. Sie geht über die Gemeinschaftsschule auf die Einheitsschule des 19. und vor allem des beginnenden 20. Jahrhunderts zurück. Die Worte sagen von sich aus nicht viel. Die Realität muß genauer gezeichnet werden.

Die Gesamtschule ist eine Schule, in der Schüler, Lehrer, Bildungsstoff, Organisation, Gebäude und schulische Anlagen verschiedener Schularten ein Gesamt bilden. Dieses Gesamt ist grundsätzlich auf alle Schularten auszudehnen, wurde aber fast ausschließlich als der Verbund allgemeinbildender Schulen konzipiert und durchgeführt. In den beiden Extremformen der Realisierung – Verteidiger von Übergangsformen gibt es nicht mehr – schließt die additive Gesamtschule möglichst eng am bestehenden Schulsystem an, während die integrierte Gesamtschule sich als progressiv, fast als eine Art Schulrevolution versteht.

Im additiven Typ hat sich außer unterschiedlich intensiver Kooperation in äußeren

Belangen und einem möglichen Gedankenaustausch der Lehrerschaft untereinander am Bestehenden nicht viel geändert. In der integrierten Gesamtschule dagegen ist der Verbund so eng, daß die Schularten vielleicht noch in den Abgangszeugnissen erkennbar sind. Die Schüler sind nur noch in Leistungskursen getrennt. Die Lehrer unterrichten nach ihren Fähigkeiten, gewöhnlich nach ihren Lehrbefähigungen. Da die Lehrer dieser Schulkonzeption in ihrer Arbeit als gleichwertig angesehen werden, wird für sie auch eine gleichwertige, das heißt weitgehend gleiche Ausbildung verlangt, was natürlich auch die gleiche Besoldung im Gefolge hat.

Spätestens hier ist der Verdacht nicht ganz unberechtigt, daß sich in die bildungspolitische und schulpädagogische Argumentation massive Interessen einschleichen können. Er wird verstärkt, wenn man feststellt, daß zu ihren Verfechtern fast die gesamte Volksschullehrerschaft und ihre Standesvertretungen zählen, zu ihren Gegnern aber fast alle Lehrer der Gymnasien und Realstufen und ihre Verbände, ein Zweifrontenkrieg mit verbissenen Grabenkämpfen, der unmöglich an der Sachdiskussion orientiert sein kann.

Von der Gesamtschule erhofft man die Realisierung folgender Ziele: sozialpolitisch die Einebnung der Gräben zwischen den Gesellschaftsschichten, standespolitisch die Aufhebung der Gegensätze zwischen den Lehrergruppen, die Eliminierung des Sozialressentiments der Volksschullehrer und ihrer minderen Einschätzung in der Gesellschaft, pädagogische Startgleichheit, bessere Förderung und Auslese, objektivere Beurteilung, breiteres Sachangebot, methodischen und didaktischen Gewinn in der Begegnung der Lehrer. In der Praxis findet man so gut wie nie eine Schule, die von sich behauptet, daß sie eine integrierte Gesamtschule reinen Typs sei, an der der Erfolg des Konzepts und die Erfüllung der gesteckten Hoffnungen unvoreingenommen beobachtet werden könnte. Als Erklärungsgrund werden fast immer die unerfüllten, aber unabdingbaren Voraussetzungen angegeben. Die strikten Jahrgangsklassen, einst als unverzichtbare Grundlage der Schulreform angesehen und als stärkster Hebel zur Beseitigung der wenig gegliederten Schulen und der Konfessionalität des Schulwesens eingesetzt, verlieren dem Prinzip nach zugunsten von Kurs- und Kernunterricht ihre ehemals behauptete pädagogische Bedeutung. Immerhin zeigt die Erfahrung bereits jetzt deutlich, daß statt der früheren Sozialunterschiede jetzt nicht minder gravierende der Leistung und ihrer Bewertung auftauchen.

Die Chancengleichheit und die erhoffte individuelle Förderung des Kindes sollen auch die *Ausschöpfung der Begabungsreserven* ermöglichen mit dem Ziel, über das Abitur zum Studium und zu akademischen Abschlüssen zu gelangen. Der so ausgelöste Sturm auf die Universitäten hat in die Überfüllung und die Problematik des Numerus clausus geführt, aber auch die Zahl der Kinder aus sozial schwachen Schichten an den wissenschaftlichen Hochschulen außerordentlich vermehrt. Dieser erstaunliche Zuwachs, das muß mit Nachdruck gesagt werden, ist im bestehenden traditionellen, nicht in einem reformierten Bildungswesen vor sich gegangen. Der Numerus clausus und die im Gefolge der Wirtschaftskrise verminderten Berufschancen auf allen Gebieten, die

damit verbundene schärfere Auslese nach Leistung und Zensur haben zu innerschulischem Druck, zu Streß von Schülern und Lehrern und zu einem dem innersten Anliegen jeglicher Bildungsreform diametral widerstrebenden Konkurrenzdenken geführt. Die Schule ist inhuman geworden, so wird gesagt; es gelte, sie in ihrer ganzen Breite zu humanisieren. Dieses Anliegen sei wichtiger als jedes andere.

Das Anliegen der Startgerechtigkeit und das der Ausschöpfung der Begabungsreserven hat den Blick auch in eine bis dahin nicht so beachtete Richtung gewandt: die *vorschulische Erziehung*. Sie gilt heute als das Fundament jeder Möglichkeit, Begabte aus sozial schwächeren Schichten zu fördern und deren soziales Handikap zu mindern. Gegenüber der im Elternhaus und im bildungsfernen Milieu gewonnenen Erziehung und Bildung sollen in der vorschulischen Erziehung vor allem deren Defekte kompensiert werden. Daher nennt man das Gesamtbildungsanliegen dieses organisatorischen Bereichs häufig auch kompensatorische Erziehung, obwohl diese Bezeichnung nicht genau zutrifft, da in der vorschulischen Erziehung nicht nur Defektes kompensiert werden soll und die kompensatorische Erziehung auch später weitergeht.

Inzwischen ist eine Fülle von Erfahrungen gemacht worden, die die Frage nicht mehr als ganz frevelhaft erscheinen lassen, ob sich die Bundesrepublik mit ihren bildungspolitischen Bemühungen nicht doch in vielem auf einem Irrweg befinde. Die Regierungen stecken in ihren Zielen zurück und müssen Erwartungen dämpfen, wenn nicht völlig enttäuschen. Die Kultusminister werden beim unausweichlichen Versuch, mit einer kürzeren Finanzdecke ihren Etat auszugleichen, von allen Betroffenen mit Schimpf und Schande überhäuft. Dies alles ändert nichts an der Tatsache, daß zurückgesteckt werden muß, sei es bei bereits begonnenen Maßnahmen, sei es bei noch offenstehenden Wünschen.

Zu den unter jeder Rücksicht brisanten bildungspolitischen Fragen gehört auch die der *Lehrerbildung*. Die Volksschullehrer sahen sich nach den letzten, auch von der Kultusministerkonferenz gutgeheißenen Vorschlägen zur Reform der Lehrerbildung am vorläufigen Ende eines jahrhundertelangen, strapazenreichen bildungspolitischen Marsches angekommen. Sie sind in die wissenschaftlichen Hochschulen, zum Teil in die Universitäten eingezogen, haben weitgehend Promotions- und Habilitationsrecht, wovon freilich nur zögernd Gebrauch gemacht wird. Sie haben in allen für das Sozialprestige bedeutsamen Punkten mit ihren permanenten Vorbildern und Konkurrenten, den Gymnasiallehrern, finanziell und juristisch ungefähr gleichgezogen.

Die neue Lehrerbildung, die eigentlich in diesen Jahren Realität werden sollte, sieht ein umfangreiches erziehungswissenschaftliches und gesellschaftswissenschaftliches Grundstudium vor, das, in sich zwar vielfältig gegliedert und aus einer bunten Palette von Wissenschaften zusammengesetzt, von der Sache selbst her eher unbefriedigend bleiben muß, dem Umfang nach aber fast einem eigenen Fach gleichkommt. In diesem Grundstudium, das für Lehrer jeglicher Schulart gleich und verbindlich ist, wird für diesen Teil des Studiums die althergebrachte Differenzierung nach Schularten definitiv aufgehoben. Nun wird die Durchführung neuer Lehrerbildungsgesetze, wie etwa in

Bayern, durch die wirtschaftliche Krise abrupt blockiert. Sie würde nämlich einen erheblichen Mehraufwand an lehrendem wissenschaftlichem Personal und wohl auch an Räumen voraussetzen.

Das Gesamt der innenpolitischen Lage, der finanzpolitischen und bildungspolitischen im besonderen, läßt die Befürchtung nicht leicht verdrängen, daß die neue Lehrerbildung bei dieser Gelegenheit nicht nur für längere Zeit aufgeschoben, sondern für Jahrzehnte definitiv beiseite gelegt werden muß. Der Protest von seiten der Funktionäre in den Lehrerschaftsverbänden zeigt deutlich, daß die Volksschullehrer sich an einem äußerst empfindlichen Punkt getroffen fühlen. Die Argumente zur Verteidigung tatsächlich oder vermeintlich erreichter Positionen schieben sich ineinander und durcheinander; die Interessen sind relativ eindeutig. Nicht immer ist es das stets behauptete Wohl des Kindes.

Erreichtes und Unverzichtbares

Zu den bildungspolitischen Fundamenten gehört beim gegenwärtigen Stand des westlichen Gesellschaftsbewußtseins in erster Linie die Tatsache des *weltanschaulichen Pluralismus*. Er muß gegenüber jeglicher Art von Totalitarismus verteidigt werden, der nicht aufhört, ihn, als seinen absoluten Machtansprüchen zutiefst zuwider, mit allen Mitteln der Propaganda und der brutalen Macht zu bekämpfen. Die Begründung des Pluralismus wird übereinstimmend in der Unzulänglichkeit des menschlichen Geistes und der menschlichen Handlungen gesehen. „Dieser Pluralismus ist der Index der Kreatürllichkeit: Nur in Gott ist alles eins; im Endlichen ist der Antagonismus der Wirklichkeiten unaufhebbar“ (Karl Rahner). Ohne sich auf die Begründungen des Pluralismus einzulassen, hat sich das Konzil auf den Boden der Wirklichkeit gestellt und aus ihr Konsequenzen für die politische Gemeinschaft und die Kirche (Pastoralkonstitution über die Kirche in der Welt von heute, Nr. 76; vgl. Nr. 53) und für die Erziehung selbst gezogen (Erklärung über die christliche Erziehung Nr. 7).

Die geistesgeschichtlichen Prozesse der letzten Jahrzehnte, vor allem die Diskussionen um das Konzil und auf dem Konzil, zeigen deutlich, daß es der Kirche nicht leichtgefallen ist, eine Position zu beziehen, die sie in früheren Stadien der theologischen Entwicklung als einen existenzbedrohenden Stoß gegen ihre Fundamente hätte betrachten müssen. Für die gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland ist der Pluralismus nicht nur eine bereits vollzogene Tatsache, mit der man leben muß, sondern ein Erlebnis- und Erkenntnishorizont, den selbst der Religionsunterricht nicht ungestraft außer acht lassen darf, will er verhindern, „daß die Schüler den Lebenssituationen, Strukturen und Tendenzen, den Identifikationsmustern und Weltdeutungen (anderer und den eigenen) fraglos und sprachlos gegenüberstehen. Religionsunterricht soll Scheinsicherheiten aufbrechen, vermeintlichen Glauben ebenso wie gedankenlosen Unglauben“ (Der Religionsunterricht in der Schule, 2. 5. 1). Ein derartig

perspektivisch geweiteter Religionsunterricht hat ein wesentliches Ziel erreicht, wenn die Schüler „fähig sind, in der Diasporasituation des Glaubens sich begründet und verantwortlich mit dem lebensanschaulichen Pluralismus auseinanderzusetzen und sich der Wahrheitsfrage zu stellen“ (2.6.5).

Das Urteil über das, was unter Pluralismus zu verstehen ist und wieweit seine Grenzen zu ziehen sind, kann naturgemäß – auch dies gehört zum Wesen des Pluralismus – unter den pluralen Gruppen nicht mit Übereinstimmung gefunden werden. Soviel ist sicher: Pluralismus darf weder zu einer „wohligen Indifferenz“ verkümmern (ebd., 2.5.1) noch die Grenzen der Intoleranz streifen, unter Kaschierung der nie aufgegebenen, im Augenblick aber nicht erreichbaren Machtpositionen. Gerade die Kirche wird sich an diesem Punkt immer wieder auf ihre Glaubwürdigkeit hin befragen lassen müssen. Im fundamentalen Anliegen des Pluralismus hat sich die Kirche die gesellschaftliche Entwicklung und das gewandelte Selbstbewußtsein der Menschen in der westlichen Welt zu eigen gemacht. Vom Pluralismus als Denk- und Verhandlungsbasis aus kann sie sich auch den drängenden Fragen der gegenwärtigen Bildungspolitik stellen.

Wieweit sich der Pluralismus im öffentlichen Leben und auch im Bildungswesen auswirken darf, ist eine theoretisch nicht zu beantwortende Frage; sie muß im politischen Kräftespiel ausgehandelt werden. Solange sich die Mehrheiten, die das Machtgefüge bestimmen, von der Versuchung freihalten können, durch Majorisierung ihre Macht zu mißbrauchen und statt dessen eher geneigt sind, den Minderheiten Konzessionen zu machen, die deren legitime Ansprüche um ein geringes überschreiten mögen, ist die politische Landschaft gut bestellt. Auch im Bildungswesen lassen sich nicht alle Wünsche verwirklichen, so drängend sie den Gruppen, die sie vertreten, auch erscheinen mögen.

Als unzulänglich in der Organisation unseres Bildungswesens muß die eindeutige Bevorzugung des öffentlichen Bildungswesens angesehen werden, wodurch nicht nur der privaten Initiative und der individuellen schöpferischen Kraft, sondern auch der weltanschaulichen Substanz des Pädagogischen zu enge Grenzen gezogen werden. Das öffentliche Bildungswesen völlig in das freie Kräftespiel der pädagogischen Überzeugungen zu stellen ist eine Utopie, über die nachzudenken sich hier nicht lohnt. Wenn aber das Bildungswesen schon einmal mit gutem Grund öffentlich ist, muß in ihm die Pluralität der Überzeugungen, die es realisieren soll, zur Geltung kommen.

Dazu genügt nicht eine entscheidungsscheue und überzeugungsschwache negative Toleranz, die nur das in der Schule zum Ausdruck kommen lassen und vermitteln will, was als gemeinsamer Überzeugungsrest aus der einst christlichen, jetzt säkularisierten Welt gerettet werden konnte. Lehrer und Schüler müssen ihre Überzeugung voll vertreten dürfen; ihre Werte sollten ohne Verletzung anderer positiv gewürdigt werden. Den rechtlichen Rahmen setzen Verfassungen und Gesetze, das Maß bestimmt der pädagogische Takt. Sein Kern ist die Toleranz, das legitime Kind des Pluralismus. Sie ist die Duldsamkeit gegenüber abweichenden Überzeugungen und entspringt als soziale Tugend der Achtung vor dem Gewissen anderer. Bekenntnisfreiheit, Gewissensfreiheit,

Glaubensfreiheit, Kultfreiheit, Religionsfreiheit, Meinungsfreiheit, sie alle sind als unterschiedlich betonte Aspekte der gleichen Toleranz in die Grundrechte des gegenwärtigen Gesellschaftsbewußtseins eingegangen und wenigstens im Prinzip indiskutabel geworden. Toleranz besteht aber nicht nur im Respekt vor der Freiheit des Gewissens anderer, sondern in der Annahme des anderen als Mensch und Person.

Unverzichtbar ist für das gegenwärtige Bewußtsein auch die *freie Entfaltung der Persönlichkeit*, ebenso wie der Pluralismus und die Toleranz durch Gesetz und Brauch mit den berechtigten Ansprüchen anderer in Übereinstimmung gebracht. Ihre Grundlage ist, wie es der Lauf der abendländischen Geschichte nun einmal ergeben hat, ein Höchstmaß an schulischer und beruflicher Bildung. Auch diese Forderung wird im Ernst niemand in Frage stellen wollen, mag man sich über die Formen ihrer Realisierung auch uneins sein. Sozial und individuell bedingte Ungleichheiten müssen auf ein Minimum reduziert werden.

Dem Christentum ist in diesem Zusammenhang ein Gedanke nicht fremd, der in der pädagogischen Theorie vor allem in der Diskussion um die Chancengleichheiten nur ungerne diskutiert wird, mag die pädagogische Praxis auch ununterbrochen mit ihm konfrontiert sein: Unterschiede des Geschlechts, der Begabung, des geschichtlichen Augenblicks, des Kulturkreises, der Sprachfähigkeiten und des milieubestimmten Horizonts sind Ausgangsbedingungen für jede Art der freien Entfaltung menschlicher Persönlichkeiten. Mag man sie Schicksal oder Auftrag Gottes nennen, in keinem Fall wird man sie hinwegdiskutieren können. In keinem Fall wird man sich freilich tatenlos mit ihnen abfinden dürfen. Unser aller Verpflichtung besteht darin, die Bildbarkeit des einzelnen in Bildung umzusetzen, die das Fundament des Erfolgs, der Anerkennung und des menschlichen Glücks darstellt. Daß dabei den Eltern und den Kindern, die durch ein schweres Schicksal hart getroffen sind, unsere besondere Aufmerksamkeit gilt, die auch durch finanzielle Schwierigkeiten der öffentlichen Hand nicht überspielt werden sollte, ist eine Forderung, die der christlichen Nächstenliebe zutiefst verwandt ist. Daß das Sonderschulwesen, das sich dieser Kinder mit immer qualifizierteren Methoden annimmt, so ausgebaut werden konnte, kann sicherlich nicht als ein Irrweg unserer Bildungspolitik betrachtet werden.

Das Grundrecht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit auf der Basis einer qualifizierten Schul- und Berufsbildung zieht die Ermöglichung wissenschaftlicher Studien für jeden, der die Voraussetzungen mit sich bringt, notwendigerweise nach sich. Es konvergiert mit der Forderung nach Ausschöpfung aller Begabungsreserven. Wenn Katholiken bislang zu den bildungsbenachteiligten Gruppen gezählt werden mußten, so können sie aus der Verantwortung für das Individuum, die Kirche und den Staat nicht darauf verzichten, möglichst viele ihrer Kinder, ob Jungen oder Mädchen, auch durch diese letzte und höchste Stufe unseres organisierten Bildungswesens hindurchzubringen. Dies muß mit Nachdruck gegenüber denen betont werden, die aus der gegenwärtigen Finanzmisere, aus der wachsenden Arbeitslosigkeit von Akademikern, dem Konkurrenzdenken, dem schulischen Streß und der immer lauter werdenden Forderung nach

Humanisierung unseres Bildungswesens den vermeintlich christlichen Schluß glauben ziehen zu müssen, es sei wichtiger, ein guter Christ als ein qualifizierter Akademiker zu sein. Derartig kurzschlüssige Alternativen wurden vor anderthalb Jahrzehnten bereits hörbar, als man das katholische Bildungsdefizit unvoreingenommen zu untersuchen begann. Das inzwischen offenkundige Überangebot an Akademikern muß nicht zu Lasten der Katholiken reduziert werden; es müssen vielmehr glaubwürdigere und effizientere Wege beschritten werden. Der Numerus clausus mit seinem zweifelhaften arithmetischen Mittel zweifelhafter Zensuren ist dazu das ungeeignetste Instrument.

Allerdings sollten sich die Studierenden auch mit dem Gedanken vertraut machen, daß ein akademischer Abschluß nicht in jedem Fall auch eine akademische Position mit hohem Einkommen und gesicherter Altersversorgung nach sich ziehen muß. Wenn wir uns zur freien Marktwirtschaft bekennen, so darf sie nicht da enden, wo die persönliche Berufsbewährung beginnt. Da spezifische Begabung und persönliches Interesse für die Entscheidung zu einem akademischen Beruf im allgemeinen nicht von solcher Bedeutung sind, wie man schnell anzunehmen bereit ist, sollte eine qualifizierte Beratung den Blick für eine möglichst große Zahl von Studienvarianten öffnen.

An dieser Stelle sollen einige orientierende Bemerkungen über die *Leistungsgesellschaft* und den damit verbundenen *Leistungsdruck* im Bildungswesen gesagt werden. Selbst wenn man darauf verzichtet, im zivilisatorisch-technischen Lebensstandard Weltspitzenpositionen zu halten, wird man nicht auf Leistung verzichten können, will man nicht in eine inhumane Primitivisierung zurückfallen. Es ist auch schlechterdings nicht auszumachen, auf welchem Lebensgebiet der Verzicht zunächst zu beginnen habe, da alle in einem Funktionsverbund stehen, in dem jedes Glied das andere mitträgt. Es dürfte auch kaum ernstlich daran gedacht sein, das Leistungsniveau der Wissenschaft zu senken, was sich sehr schnell ruinös auf das Ganze auswirken würde. Wissenschaftliche Leistung kann aber immer nur Spitzenleistung sein. Auch wo die Schule nicht direkt und bruchlos in wissenschaftliches Arbeiten einmündet, ist sie die beste und unerläßliche Voraussetzung für qualifizierte Arbeit im späteren Beruf.

Eine Leistung zu erbringen, die damit verbundene Bestätigung vor sich selbst und die Anerkennung durch andere gefunden zu haben, ist unabhängig von dem materiellen Vorteil ein Stück unverzichtbaren Glücks der menschlichen Person überhaupt. Dieses sich in Leistung niederschlagende Können muß von frühester Kindheit an bei Beachtung humaner pädagogischer Modi eingeübt werden. Die Schwierigkeiten der Leistungsbewertung und ihr Niederschlag in Zeugnissen, die für den weiteren Bildungs- und Lebensgang in den meisten Fällen entscheidend sind, können nicht der schulischen Leistung als solcher angelastet werden. Auch hier sind Pädagogen und Psychologen vor ein fast unlösbares Problem gestellt, das durch Reformen bestenfalls gemildert, nicht aber aus der Welt disputiert werden kann. Natürlich entspringt die Kritik an der Leistung nicht nur dem Ressentiment der Unfähigen; aber es sollte doch die Frage erlaubt sein, wieweit Versagen aus zu hoch geschraubten Erwartungen resultiert, die subjektiver Fehleinschätzung oder falsch verstandenem Sozialprestige entspringen.

Wenn nicht alles täuscht, werden in den nächsten Jahrzehnten von den führenden Nationen der Welt und deren Führungseliten enorme geistige Leistungen verlangt werden, sollen die beunruhigenden, ja bestürzenden Probleme, vor denen wir stehen, einigermaßen befriedigend und human gelöst werden. Diese geistigen Leistungen, die sich erst in einem zweiten Schritt in Technik niederschlagen werden, können nur durch qualifizierte Schulbildung und wissenschaftliches Studium vorbereitet werden. Dabei scheint es bildungspolitisch sinnvoller zu sein, das Augenmerk auf diejenigen zu richten, die nach aller Wahrscheinlichkeit die größeren Qualitäten für die Lösung dieser Probleme mitbringen, als den Blick auf die Förderung auch des letzten Minderbegabten zu fixieren. Diese harte Aussage widerspricht nicht dem mit aller Entschiedenheit bejahten Prinzip der Begabtenförderung und der Ausschöpfung aller Begabungsreserven; sie sagt lediglich, daß eine Präferenz der Überlegungen obwalten muß.

Aus allem bisher Gesagten scheint für die Zukunft eine Forderung wichtiger als alle anderen zu sein: die *Wiedergewinnung des Erzieherischen*. Eine solche Forderung als Globalziel ist zunächst nur eine phrasenhafte Formulierung bar jeden Inhalts. Gleichwohl weiß jedermann, worum es geht und wie dringlich das Problem ist. Es ist ein Teil der Wertfrage in einer pluralistischen Gesellschaft überhaupt. Die Gemeinsamkeiten auf jenes Minimum zu reduzieren, das durch das Strafgesetzbuch als äußerer Rahmen gesichert ist, kann nicht als Fundament einer Erziehung dienen. Das gilt auch für die Schule. Sie kann nicht darauf warten, daß Wissenschaften ihr das Startsignal zum Handeln geben, mögen es nun die Theologie, die Philosophie oder die Sozialwissenschaften sein. Der Wert der Wissenschaft ist damit keineswegs gemindert. Sie ist im Bereich der Erziehung allenfalls in jene Schranken gewiesen, die den Theoretiker vor Hybris bewahren sollen und den Praktiker angesichts des Überangebots von sich als definitiv gebärdenden Lehrmeinungen nicht in Ratlosigkeit entlassen.

Es besteht kein Zweifel, daß die Politiker die Verantwortung haben, Werthaltungen im Bildungssystem zu fördern und Schulen zu favorisieren, die dieser unverzichtbaren Forderung Genüge tun können. Schulen, die dies zu leisten vermögen, sind in jedem Fall Modellschulen, da die öffentliche Schule dazu nicht in der Lage ist. Daß derartige Schulen Weltanschauungsschulen sein müssen, was keineswegs ausschließlich religiöse Schulen bedeutet, bedarf wohl kaum einer weiteren Erörterung. Ebenso scheint es eine Selbstverständlichkeit zu sein, daß die Abstimmung zwischen Schule und Elternhaus gefördert werden muß.

Was bedeutet dies alles im Hinblick auf Organisation, Inhalt und Methode der Schule? Es scheint ungesund und psychologisch nicht zu rechtfertigen zu sein, die Vollzeitschule unter allen Umständen nach unten und nach oben auszudehnen. Unbeschadet der Forderung, daß Kinder früh in eine ihnen angemessene Bildungswelt eingeführt werden sollten, muß vor einer Überstürzung im Ausbau dieses Bereichs wenigstens im gegenwärtigen Augenblick mit Entschiedenheit gewarnt werden. Notwendiger als auf allen anderen Schulstufen ist gerade hier die moralische und weltanschauliche Stimmigkeit zwischen Elternhaus und Vorschule. Da die notwendigen organisatorischen Maß-

nahmen rechtlich noch nicht verfestigt sind, bleibt genügend Zeit, über die Vermeidung irreparabler Fehler nachzudenken. Auch die Ausdehnung der Pflichtschulen nach oben, vor allem dann, wenn sie keine oder nur wenig Berührung mit der Wirklichkeit der Berufswelt mit sich bringt, muß Jugendlichen, denen eine lebenswirkliche Verantwortung verweigert wird, frustrieren.

Kritisch bedenken sollte man auch die Überorganisation des Bildungswesens in Großsystemen. Die Gesamtschule ist zunächst eine wertneutrale Organisationsform, mag sie auch zu eindeutigen Zielen gebraucht oder mißbraucht werden. Von einer bestimmten Größe und der damit verbundenen Unüberschaubarkeit an ist sie vor dem Kind und Jugendlichen aber nicht mehr zu verantworten. Sie läuft Gefahr, dann eher der Entwurzelung in unserer ungeborgenen Welt zu dienen. Überdies scheint eine gedeihliche Zusammenarbeit zwischen Lehrerschaft und Elternschaft in Mammutsystemen von vornherein unmöglich zu sein, sich allenfalls auf ein Gespräch zwischen Funktionären zu beschränken.

Mißdeutet wird von den Neuerern im Schulwesen auch die an sich berechtigte Forderung nach Emanzipation von unberechtigten gesellschaftlichen Zwängen. Die Emanzipation des einzelnen begrenzt sich durch die Emanzipation des anderen, und beide sind definiert durch das Gemeinwohl. Befreiung von unberechtigten Bindungen, die die Voraussetzung jeder Persönlichkeitsentfaltung ist, kann letztlich nur in der Unterstellung unter freiwillig bejahte Bindungen bestehen, womit sich die pädagogische Frage als die uralte Frage nach Freiheit und Bindung entpuppt. Das hier liegende erzieherische Problem verengt sich schnell zu einem Konflikt der Generationen, der in der Gegenwart und wohl auch für alle Zukunft deswegen an besonderer Schärfe gewinnt, weil der sich überstürzende Zuwachs an Wissen die Bildungsinhalte der Schule schnell als überholt und veränderungsbedürftig erscheinen lassen muß. Die heranwachsende Generation wird in verändertem und umfangreicherem Wissen groß und ist auf der Ebene des positiven Wissens bald den Eltern, nicht selten auch den Lehrern überlegen.

Ändern läßt sich diese erzieherische Gegebenheit nicht, wohl aber könnte sie pädagogisch bewältigt werden, wenn die Schule vermehrt ihr Augenmerk darauf richtete und die Lehrer dahin geschult würden, die Bedeutung von Lebenserfahrung zu unterstreichen, und diese nicht nur im Experiment, sondern in der Ernstsituation der Schule zu ermöglichen. Da Lebenserfahrung mit Wertbewußtsein unlöslich verwoben ist, kehrt die Überlegung zwangsläufig zum kardinalen pädagogischen Normenproblem und zum Verständnis der Funktionen des Staats zurück.

Die Frage, ob unser Bildungswesen heute in eine Krise geraten ist, muß so beantwortet werden: Im Finanziellen und im organisatorischen Ausbau ohne Zweifel; im Prinzipiellen und Fundamentalen nicht mehr als früher, aber auch nicht weniger. Im Organisatorischen und Methodischen, ja selbst im Didaktischen sind weitgehende Kompromisse möglich; im Prinzipiellen hat der Kompromiß nur einen schmalen Spielraum. Hier sind demokratische Auseinandersetzungen, nicht selten aber auch zäher und beharrlicher Kampf vonnöten.