

Von der äußeren zur inneren Reform

Probleme und Aufgaben gegenwärtiger Bildungspolitik

„Mehr Abiturienten!“ forderte Georg Picht in einer aufsehenerregenden Artikelserie, die 1964 in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ erschien. Das Buch, das diese Artikel vereinigt, trägt den Titel „Die deutsche Bildungskatastrophe“ (Freiburg 1964), erreichte eine hohe Auflage und erntete stürmischen Beifall, allerdings auch harte Kritik. Obwohl schon damals sichtbar war, daß Picht zum Teil von anfechtbaren Vergleichszahlen und unzutreffenden Annahmen ausging, haben seine Forderungen nicht nur die bildungspolitische Diskussion befruchtet, sondern auch praktische Folgen gehabt: Die Bildungsexplosion begann.

„Bildung ist Bürgerrecht“ nannte Ralf Dahrendorf eine kleine Schrift, die 1965 erschien. Darin wies er nach, daß das im Grundgesetz verankerte Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit zwar nicht de jure, aber de facto erheblich eingeschränkt war, und machte dafür den „Modernitätsrückstand“ der bundesdeutschen Gesellschaft verantwortlich. Die Tatsache, daß Akademikerkinder auf Gymnasien und Hochschulen überrepräsentiert, Arbeiterkinder dagegen erheblich unterrepräsentiert waren, hing seiner Meinung nach mit einer „affektiven Distanz“ zum akademischen Bildungsbereich zusammen, die vor allem für die unteren Sozialschichten kennzeichnend war.

„Schicke dein Kind länger auf bessere Schulen!“, so lautete eine Anzeige der „Aktion Gemeinsinn“. Mit dieser Anzeige, die vor Jahren in jeder größeren Tages- und Wochenzeitung immer wieder erschien, wollte die „Aktion Gemeinsinn“ ihren Teil dazu beitragen, die affektive Distanz abzubauen, die viele Eltern daran hinderte, ihr Kind auf eine weiterführende Schule zu schicken. Den Eltern wurde eindringlich klargemacht, daß nur derjenige die Zukunft bestehen könne, der möglichst viel gelernt habe – wobei „möglichst viel lernen“ wie selbstverständlich mit längerem Schulbesuch auf allgemeinbildenden Schulen gleichgesetzt wurde.

„Bildungsreform als Revision des Curriculum“ war dann das Signal, das S. B. Robinsohn 1967 setzte. Hatte man zunächst einfach mehr Gymnasien gebaut, Mittelschulen in strukturschwachen Gebieten errichtet, Schulbusse in abgelegene Dörfer geschickt, so wurde bald klar, daß man nicht einfach die alten Inhalte der herkömmlichen Schulfächer unverändert auf eine nach Herkunft und Bildungsvoraussetzung stark veränderte Schülerschaft applizieren konnte. Die mächtig einsetzende Curriculumforschung blieb zwar zunächst in der Sackgasse ihrer methodologischen Dauerreflexion stecken, hat langfristig aber doch Wesentliches zur Veränderung der Bildungsinhalte in allen

Schulformen beigetragen. Die in allen Bundesländern inzwischen erfolgte Neufassung oder Überarbeitung der Lehrpläne ist ein deutliches Anzeichen dafür.

Hinter all diesen Publikationen und Aktionen – die Liste ließe sich verlängern – stand die Einsicht in die Inkongruenz zwischen einem Bildungssystem, das allzu viele Reste einer ständisch ausgerichteten Gesellschaft des 19. Jahrhunderts zeigte, und einer gesamtgesellschaftlichen Entwicklung, die stürmisch in die zweite industrielle Revolution drängte. Die Sorge, daß, wenn es bei der herkömmlichen Verteilung des Nachwuchses auf die traditionellen Schularten bliebe, nicht genug qualifizierte Arbeitskräfte zur Verfügung ständen, war ebenso maßgebend für Schulreformen wie die Kritik an der Reproduktion des Schichtsystems durch die traditionelle Schulgliederung. Das Wort von der Ungleichheit der Bildungschancen wurde zwar rasch zum Schlagwort, das eine angemessene Betrachtung des komplexen Phänomens eher erschwerte als beförderte, aber es machte immerhin aufmerksam auf ein gesamtgesellschaftliches Unbehagen. Mochten die internationalen Vergleichszahlen zur Dauer des Schulbesuchs und zum prozentualen Anteil an qualifizierenden Abschlüssen auch auf fragwürdigen statistischen Angaben beruhen, schließlich ließ es sich nicht leugnen, daß noch Ende der fünfziger Jahre etwa 80 Prozent der Schüler auf der Volksschule verblieben und nur 5 Prozent eines Altersjahrgangs das Abitur machten.

Die bildungspolitische Entwicklung der letzten 15 Jahre ist bekannt und braucht hier nicht im einzelnen nachgezeichnet zu werden. Sie wird sichtbar vor allem in einem beeindruckenden quantitativen Ausbau des Schul- und Hochschulsystems, in einer Verdreifachung der Abiturientenzahlen, in einer Verdoppelung der Studentenzahlen, in einer beachtlichen Zunahme der Realschulen und in der Neugründung der Fachoberschulen. Heute stehen knapp 50 Prozent Hauptschüler etwa 25 Prozent Gymnasiasten pro Altersjahrgang gegenüber¹.

Die Kräfte und Strömungen, die in den letzten 15 Jahren unsere Bildungslandschaft so nachhaltig verändert haben, sind vielfältig und für den Außenstehenden nicht immer leicht zu erkennen und zu unterscheiden. Da sind Ansätze zu Reformen bereits aus den zwanziger Jahren, die einen Neuentwurf des Gymnasiums ebenso anzielten wie eine Veränderung der Lehrerbildung. Diese Ansätze haben in der ausgesprochen restriktiven Bildungspolitik der dreißiger Jahre nicht wirksam werden können, sind aber nach 1945 wiederaufgenommen worden, zumal sie mit den schulpolitischen Absichten der westlichen Besatzungsmächte durchaus übereinstimmten.

Hinter dem Kampf um eine Neugliederung des Schulsystems und der Lehrerbildung wird eine Lehrerschaft sichtbar, deren pädagogischem Einsatz man keinen Abbruch tut, wenn man auch standes- und besoldungspolitische Interessen feststellt². Kräftig vorangetrieben wurden Reformideen durch den Deutschen Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen, der mit seinem „Rahmenplan“ 1959 zum ersten Mal eine wirklich breite Diskussion in der Öffentlichkeit hervorrief. Schließlich hat der Deutsche Bildungsrat, gestützt auf eine große Anzahl von Expertengutachten aus den verschiedenen einschlägigen Wissenschaften, die Leitlinien für eine moderne Bildungspolitik erarbeitet.

Im Mittelpunkt aller kritischen Analysen standen das stark auslesende Prinzip des überkommenen Schulsystems und seine frühen und ziemlich endgültigen Festlegungen. Auch konservative Bildungspolitiker haben sich dieser Einsicht nicht verschlossen, zumal das Schulsystem der Bundesrepublik im internationalen Vergleich nicht gut wegkam. Hinter der frühen und endgültigen Festlegung auf unterschiedliche Schularten wurde eine auffallende Schichtkongruenz sichtbar, die einer modernen und mobilen Gesellschaft nicht mehr entsprach. Eine weitreichende und tiefgreifende Schulreform war fällig.

Vernachlässigung der beruflichen Bildung

Blickt man heute auf die bildungspolitische Entwicklung seit Anfang der sechziger Jahre zurück, so fällt auf, daß die umfangreichen Förderungsmaßnahmen eindeutig den allgemeinbildenden Schulen zugute kamen. Das berufliche Bildungssystem stand lange im Schatten dieser Entwicklung. Die Kompliziertheit seines Aufbaus, die unterschiedlichen Zuständigkeiten im dualen Ausbildungssystem mögen dieses Schattendasein zum Teil erklären – aber nur zum Teil. Der andere Teil erklärt sich einfach aus der deutschen Bildungstradition, so traditionsfeindlich sich auch manche Reformmaßnahme im einzelnen ausnahm.

Die tiefe Kluft zwischen „Bildung“ und „Ausbildung“, der Anspruch des schlechthin Höherwertigen, der mit dem Postulat der „zweckfreien Bildung“ seit Humboldt verbunden war, hat verhindert, daß die Bildungsreform gleichzeitig eine Ausbildungsreform wurde. Statt realistisch bei Kerschensteiner anzuknüpfen und zu prüfen, ob sich seine am Handwerk entwickelten Bildungsideen nicht auch auf die industrielle Produktion übertragen lassen, kämpfte man erfolgreich um ein neuntes Hauptschuljahr, zielte ein zehntes an, erleichterte den Übergang auf das Gymnasium, das sich seinerseits erfolgreich gegen Schwerpunktfächer wehrte, aus denen man berufliche Qualifikationen hätte ableiten können. Wo versucht wurde, wirtschaftswissenschaftliche oder technische Fächer aufzunehmen, blieben es Neben- und Kümmerformen. Der ursprüngliche Entwurf der Fachoberschule – nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung über einen theoretischen Lehrgang zur fachgebundenen Hochschulreife zu führen – wurde bald verwässert. Die abgeschlossene Berufsausbildung konnte durch Praktika ersetzt werden, und der Kampf ihrer Verfechter ging immer weniger um eine angemessene Berücksichtigung beruflicher Qualifikationen und immer mehr um einen möglichst hohen Theorieanteil.

Man kann das heute kritisieren, aber man sollte nicht vergessen, daß das oben beschriebene Verständnis von „Bildung“ nicht eine Erfindung der Schulreformer war, sondern der Tradition folgte. Das läßt sich etwa am „Tutzingen Maturitätskatalog“ belegen, dem die „Tutzingen Gespräche“³ vorangingen. Ursprünglich sollte in Tutzing geklärt werden, wie der Zweite Bildungsweg zu gestalten sei, damit er zur allgemeinen

Hochschulreife führen könne. Der Gedanke, die bereits erworbene berufliche Qualifikation in das Curriculum des Zweiten Bildungswegs einzubeziehen, wurde schließlich verworfen zugunsten eines faktischen Nachholens des gymnasialen Fächerkanons, weil man allein von ihm jene „allgemeine geistige Grundbildung“ erwarten zu können glaubte, die der Studierfähigkeit zugrunde liegen sollte.

Sicher ist der Zugang zur Hochschule kein ausschlaggebendes Kriterium für die Reform der beruflichen Bildung. Aber wenn dieser Zugang ausdrücklich ausgeschlossen wird, dann darf man sich nicht wundern, daß eine Bildungspolitik, der es in erster Linie um mehr Abiturienten geht, die berufliche Bildung vernachlässigte.

Bildung und Berechtigung

Nun kann kein Zweifel daran bestehen, daß das Gymnasium und die Universität sich lange – zu lange – geweigert haben, Korrekturen an ihrem traditionellen Selbstverständnis vorzunehmen. Ein überhöhter Wissenschaftsbegriff, die Gleichsetzung von „Wissenschaft“ und „Bildung“, das Festhalten an Humboldts „Bildung durch Wissenschaft“, dies alles mit einem undeutlichen, aber unüberhörbaren Eliteanspruch vorgebracht, hat eine nüchterne Bestandsaufnahme der Bedürfnisse des einzelnen und des gesellschaftlichen Bedarfs bis heute verhindert. Die maßlose Überschätzung des „Akademikers“ hat keine Parallele in vergleichbaren Gesellschaften. Sie wird sichtbar in dem hohen Ansehen, das Angehörige akademischer Berufe immer noch genießen, und in der Erwartung überdurchschnittlich hoher Einkommen, die bis vor kurzem ungebrochen war. Dazu kommt, gleichfalls nur in der deutschen Tradition so ausgeprägt, der Beamtenstatus mit seinem festgelegten Laufbahnrecht, seinen garantierten Aufstiegsmöglichkeiten, seinen Sicherheiten.

All das läßt sich historisch erklären, reicht zum Teil bis ins 18. Jahrhundert zurück, hat jedenfalls eine lange Tradition und ist auch durch zwei Weltkriege nur unwesentlich erschüttert worden. Was nun früher gleichsam selbstverständlich mit dem Hochschulstudium gegeben war, wird heute zur alles beherrschenden Antriebskraft im Kampf um die knapp gewordenen Futterplätze: der Anspruch auf eine „Führungsposition“ in der Gesellschaft auf Grund eines Hochschulstudiums und folgerichtig der Andrang zum Hochschulstudium.

In diesen Auseinandersetzungen zeigt sich ein Dilemma, das in seiner ganzen Schärfe heute angesichts der großen Zahlen offenkundig wird: die enge Verkoppelung von „Bildung“ und „Berechtigung“. Die Schule selbst versteht sich gern als Bildungsanstalt, und in der erziehungsphilosophischen Literatur wird auch viel Kluges über Bildung und Entfaltung gesagt, wenig jedoch über den Zusammenhang von Schulabschluß, Einkommen und gesellschaftlichem Ansehen. Es blieb der nüchternen Soziologie vorbehalten, die Schule als „Zuteilungsapparat für Sozialchancen“ (Schelsky) anzuprangern. Sicher sagt auch diese Kennzeichnung nicht alles über Schule aus, aber in der Praxis ist die

von Schelsky herausgestellte Funktion von Schule sehr viel greifbarer als die Verwirklichung ihrer bildungstheoretischen Bekenntnisse.

Wenn dann statistisch nachgewiesen werden konnte, daß Abiturienten die besten Chancen hatten, in die oberen Sozialschichten aufzusteigen, Hauptschüler dagegen in ihrer überwiegenden Mehrzahl in der Unterschicht verblieben, so lag der Schluß nahe, daß unser Bildungssystem das Schichtsystem der Gesellschaft reproduziere, und das in einer Zeit, deren technologische Entwicklung auf Mobilität hin angelegt war. Auch wenn man mit Recht immer wieder geltend machen konnte, daß Statistiken eben Statistiken sind, die über den Einzelfall gar nichts aussagen, ferner, daß auch in der Soziologie das statistische Material unterschiedlich gedeutet wurde, daß die enge Verkopplung von Bildung und Einkommen so eng nicht war, so bleibt doch bis heute die unbestreitbare Tatsache, daß das Bildungssystem nicht seiner erklärten Absicht nach, wohl aber de facto nicht allen Kindern die gleiche Chance bietet, zumindest nicht, wenn man mit „Chancengleichheit“ Chance zum Aufstieg meint. Als dieser Tatbestand ins öffentliche Bewußtsein trat und schließlich auch schulreformerische Konsequenzen hatte, waren die Initiatoren durchaus der Meinung, daß „Bildung“, definiert als Entfaltung der Persönlichkeit, sich versöhnen lasse mit „Bildung“, definiert als Mittel zum Aufstieg. Daß dies eine Illusion war, ist heute offenkundig.

Die Funktion von Schule im Bildungsprozeß

„Bildung ist Ausstattung des Individuums zum Verhalten in der Welt“, hat S. Robinsohn 1967 in seiner Schrift zur Curriculumrevision geschrieben. Diese Definition ist auch heute noch durchaus tragfähig. Sie meint nichts anderes als die Fähigkeit des gebildeten Individuums zu kritischer Distanz von sich selbst, aber auch von den Verhältnissen, die ihm vorgegeben sind, ein Erkennen der eigenen Möglichkeiten und Grenzen und entsprechendes Handeln, vernunftgeleitete Einsicht in die Notwendigkeit von Anpassung und Widerstand, überlegtes Aushalten der Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft.

Bildung ist mit Schulwissen nicht identisch, aber ohne dieses Wissen kann sie doch wohl nicht recht gedeihen. Man kann zwar viel Schulwissen speichern und doch ungebildet bleiben, und es gibt umgekehrt die Herzensbildung, die ohne viel Schulwissen zustande kommt, aber in der Regel gilt doch wohl, daß Bildung in einem langen Prozeß der Aneignung und Verarbeitung von Wissen erworben wird. Die Schule ist nicht die einzige Instanz, in der das geschieht, aber sie ist diejenige Instanz, in der der Bildungsprozeß systematisiert, gesteuert, strukturiert wird, in der Störfaktoren möglichst ausgeschaltet werden, in der Kindern und Jugendlichen eine Art Spielraum vor dem Ernstfall gewährt wird, Hilfe zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Daß „Schule“ heute von vielen anders und kritischer gesehen wird, und zwar von „rechts“ wie von „links“, soll nicht verschwiegen werden.

Wir brauchen Schule nicht zu überschätzen, wenn es um die Bildung eines Menschen geht, wir brauchen sie aber auch nicht zu unterschätzen. Sie gibt letztlich doch dem jungen Menschen das Werkzeug an die Hand, das er zur Bewältigung seines Lebens braucht, sie vermittelt ihm die Voraussetzungen für Qualifikationen, die ihm einen Platz in der Gesellschaft sichern, sie – das ist das Entscheidende – ermöglicht ihm, sich denkend mit der Welt auseinanderzusetzen, einzudringen in die Widersprüche, die sie durchwalten, Handlungswissen zu erwerben, das ihn befähigt, tätig in dem Bereich zu sein, der dann der eigene ist.

Wenn die Schulfächer insgesamt den Grundbestand der kulturellen Überlieferung darstellen, einen Sinnzusammenhang deutlich machen, jene „Enkulturation“ leisten wollen, die eine Grundvoraussetzung für den Bildungsprozeß ist, dann liegt auf der Hand, daß man möglichst allen jungen Menschen eine möglichst lange Schulzeit ermöglichen sollte. Von einem solchen Bildungsverständnis her muß der Versuch gesehen werden, die allgemeine Schulpflicht für alle zu verlängern und den schmalen Zugang zum Gymnasium und zur Universität zu erweitern. Daß sich dabei nicht nur Verzerrungen im gesamten Bildungsbereich, ein Auseinanderklaffen von individuellen Qualifikationen samt ihren Ansprüchen und dem gesamtgesellschaftlichen Bedarf ergeben haben, sondern auch nachhaltige Frustrationen für den einzelnen und ganze Gruppen von Schülern und Studenten, soll nicht verharmlost werden.

Gegenwärtig ist die öffentliche Diskussion stark von dem Problem besetzt, wie man Bildungssystem und gesellschaftlichen Bedarf wieder besser aufeinander abstimmen kann. Der Politiker mag berechtigt sein, hier anzusetzen. Aber auch er wird die Frage nicht ausklammern können, welche Folgen die Bildungsexpansion der letzten Jahre für den einzelnen hat, der sich in seinen Erwartungen „Aufstieg durch Bildung“ so nachhaltig betrogen sieht.

Ein neuer Konflikt der Generationen

Die Generation der heute über Fünfzigjährigen, für die Krieg, Gefangenschaft, Bombennächte, Flucht, Vertreibung, Hunger, Kälte, Armut, Ungesicherheit Erfahrungen waren, die nicht wählerisch sein konnte, wenn irgendeine Arbeit sich bot, die in den Städten jahrelang in drangvoller Enge hauste, deren Einkommen lange Zeit nur für das Allernotwendigste reichte und harten Verzicht notwendig machte, steht heute fassungslos vor einer Schüler- und Studentengeneration, die lamentiert, protestiert, demonstriert, streikt, und deren Wortführer von unversöhnlichem Haß gegenüber diesem Staat und dieser Gesellschaft erfüllt sind. Auch wenn man versucht, die eigenen Lebenserfahrungen zurückzunehmen und sich geduldig auf die Probleme der jungen Generation einzulassen, hat man Mühe, sie zu verstehen.

Erfahrungen sind nicht einfach übertragbar, und ein aus ihnen erwachsenes Lebensgefühl schon gar nicht. Die heutige junge Generation hat den Hunger und die Entbehrun-

gen nicht gekannt, sie kann also auch unsere Dankbarkeit nicht übernehmen, die wir (hoffentlich!) angesichts unserer Lebensmöglichkeiten heute haben. Sie ist aufgewachsen in einer Welt wachsender Möglichkeiten und wachsender Ansprüche. Sie hat erfahren, daß im materiellen Bereich nahezu alles machbar ist, daß die Anspruchshaltung berechtigt, das Erreichen von Zielen nicht nur möglich, sondern nahezu gesichert ist, ohne daß im gleichen Maß die eigene Anstrengung hätte wachsen müssen.

Es wäre sicher falsch, in die allgemeine Klage über den Niveauverlust einzustimmen und den Verfall des Gymnasiums und der Universität undifferenziert zu beklagen. Es wird auch heute noch an Schulen und Hochschulen hart gearbeitet, wenn es heute auch wohl leichter ist, selbst bei sehr bescheidenen Leistungen hie und da durchzuschlüpfen. Aber was wirklich Sorgen bereitet, ist der plötzliche Umschlag in die totale Mut- und Ratlosigkeit, sobald die Sicherheiten schwinden, ist die Unwilligkeit oder Unfähigkeit, die Wirklichkeit wahrzunehmen, die eigenen Chancen klar zu erkennen, den Kontext nicht zu verzerren, sich klarzumachen, daß eigene Anstrengungen unter allen Umständen lohnen.

Einsicht in die Notwendigkeit von „Lernen“ ist heute schwer zu erzeugen, weil die Frage nach dem „Wozu?“ nicht gleich mit einer Garantie für die erstrebte Position beantwortet werden kann. Das Aufstieg-durch-Bildung-Denken ist von der jungen Generation überraschend schnell und total „internalisiert“ worden, und wir werden dieser Jugend keine Hilfe anzubieten haben, wenn wir Älteren und Etablierten uns nicht zuvor selbst von den Zwängen dieses Denkens befreien und damit glaubhaft machen, daß „Bildung“ ein Wert an sich ist. Erst dann kann nüchtern über den Abbau eines falschen Anspruchs- und Berechtigungsdenkens geredet werden, über eine Entflechtung von Bildung, Beruf, gesellschaftlichem Ansehen und Einkommen, über Umstrukturierungen des Laufbahnrechts (wenn man es schon nicht abschaffen kann!), über eine Solidarität der Etablierten mit denen, die draußen vor der Tür stehen. Am Beispiel des Lehrberufs läßt sich das verdeutlichen.



Die soziale Situation des Lehrers

Anfang der sechziger Jahre war der Lehrberuf ein ausgesprochener Mangelberuf. Georg Pichts Streitschrift für mehr Abiturienten orientierte sich entscheidend am Lehrermangel. Allenthalben wurden Werbeaktionen für das Lehrerstudium gestartet, erhebliche Verbesserungen in der Besoldung und den Beförderungsmöglichkeiten sollten den Beruf anziehend machen. Die Aktion hatte Erfolg, die Zahl der Lehrerstudenten stieg sprunghaft an. Die Besoldungs- und Beförderungsverbesserungen hielten sich insgesamt durchaus im Rahmen allgemeiner Einkommensteigerung und lagen nicht über denen vergleichbarer Berufsgruppen. Aber bei einem Massenberuf wie dem Lehrberuf wurden die öffentlichen Haushalte dennoch schwer belastet. 60 Prozent der ständig steigenden Ausgaben für Bildung waren Personalkosten. Dabei erstreckte sich die fühlbare Einkommensver-

besserung der Lehrer noch nicht einmal auf eine Verbesserung ihrer Arbeitsbedingungen. Die durchschnittliche Klassengröße wurde nur unwesentlich verringert, die wöchentliche Pflichtstundenzahl überhaupt nicht gesenkt.

Der Klage der Lehrer, unter diesen Bedingungen in einem Zustand dauernder Überlastung zu arbeiten, wurde anfangs mit dem Hinweis begegnet, daß der Lehrermangel eine Verbesserung der Arbeitsbedingungen nicht erlaube. Heute wären die fehlenden Lehrer da, aber es fehlen die Haushaltsmittel, um sie einzustellen. Zugespitzt formuliert, ergibt sich die groteske Situation, daß sich Lehrer heute entweder für viel Geld halbtot arbeiten oder ohne Geld arbeitslos sind – letztlich zum Schaden der Schüler, die immer noch in überfüllten Klassen sitzen und von überarbeiteten Lehrern unterrichtet werden. Eine Änderung dieses Zustands – Verringerung der Klassengrößen und der Pflichtstundenzahl bei entsprechenden Kürzungen in der Besoldung und Veränderungen im Beförderungswesen – würden an den Nerv des Laufbahnrechts rühren. Wie antiquiert dieses Laufbahnrecht mit seinen an völlig anderen gesellschaftlichen Zuständen orientierten Kategorien ist, wird von den Betroffenen erfolgreich verdrängt.

Es sind allerdings nicht nur die Älteren und Etablierten, die sich gegen eine Veränderung wehren, die sie nur als soziale Deklassierung auslegen können, es sind vor allem die Jungen, die zwar keine Gelegenheit auslassen, die Zustände in dieser Gesellschaft hart zu kritisieren, die diese Kritik aber durchaus mit einem ungebrochenen Anspruchsdenken in veralteten Kategorien verbinden. Die Gereiztheit, mit der das geschieht, ist Ausdruck einer tiefen Ratlosigkeit und Angst. Man kann diese Ängste leicht als teils eingebildet, teils übertrieben herunterspielen, in den Betroffenen sind sie da und üben einen Leidensdruck aus, der in nicht wenigen Fällen zu Neurosen führt. Die Erkenntnis, am Bedarf vorbeistudiert zu haben, zieht ihnen den Boden unter den Füßen weg.

Nicht nur bei Lehrern, auch in anderen Berufen zeigt sich der jähe Umschlag von Mangel in Überangebot, wird eine scharfe Trennlinie sichtbar zwischen denen, die gerade noch zu sehr günstigen Bedingungen in ihren Beruf hineingekommen sind, und denen, die draußen stehen. Es scheint keine Brücke von den einen zu den anderen zu führen, und kein Politiker würde es heute vermutlich wagen, das heiße Eisen einer Neuregelung des Laufbahnrechts und vergleichbarer Rangordnungen anzufassen mit dem Ziel, auf lange Sicht eine Lockerung falscher, aber tief sitzender Vorstellungen von „Aufstieg“, „Tüchtigkeit“ und „Leistung“ zu erreichen.

Ist es nicht erschreckend, daß wir einerseits mit Sorge die sinkende Geburtenrate in der Bundesrepublik beobachten und gleichzeitig erschreckt auf den „Schülerberg“ starren, der heute und in den nächsten Jahren die Schulen verläßt und in die Berufsausbildung oder -ausübung drängt? Das Ungeheuerliche an dem Gedanken, daß wir eigentlich „zu viele“ Jugendliche haben, wird erfolgreich verdrängt, aber weil es verdrängt und niedergehalten wird, fallen uns auch so wenig befreiende Übergangslösungen ein. Können wir Älteren das gewiß hart Errungene immer nur wieder für uns selbst beanspruchen, statt uns solidarisch zu verhalten den Jüngeren gegenüber, auch dann, wenn uns ihre Wehleidigkeit und ihre Hysterie auf die Nerven geht?

Solche Erfahrungen mit einer ratlosen, verbiesterten, aggressiven, politisch fehlgeleiteten, wenngleich akademisch gebildeten Jugend scheinen alles zu widerlegen, was über die vorstellungsklärende und handlungsleitende Kraft von Bildung gesagt worden ist. Je länger einer heute zur Schule geht oder studiert, desto irrationaler scheint sein Verhältnis zum Leben zu werden. Also weniger Schule, weniger Hochschule, frühere und nachhaltigere Berührung mit der Praxis? Schlägt jetzt die Stunde der beruflichen Bildung?

Recht auf Bildung

Wir können trotz Numerus clausus, überfüllten Hochschulen, schlechten Aussichten für Akademiker die Entwicklung nicht zurückdrehen. Die Welt ist zu kompliziert geworden, der Fortschritt der Wissenschaften zu rapide, die politische Entwicklung zu unkalkulierbar, als daß wir darauf vertrauen könnten, daß auch der „einfache“ Mensch sich ohne allzuviel „Bildung“ zurechtfinden werde. Wir erfahren es täglich, daß es immer schwieriger wird zu begreifen, was um uns herum vorgeht. Überkommene Verhaltensmuster haben ihre schützende Kraft verloren, neue müssen erworben werden. Die Aufklärung kann nicht rückgängig gemacht werden, wenn einen auch angesichts ständig neu aufbrechender Irrationalismen zuweilen Zweifel an der Kraft aufgeklärten Denkens beschleichen mögen. Es führt kein Weg zurück, die Anstöße der Aufklärung sind auch heute noch oder wieder nötig, allen warnenden Stimmen zum Trotz, daß man mit allzuviel „Bildung“ nur falsche Ansprüche nähre.

Eine Revision der Bildungspolitik in dieser Richtung wäre verhängnisvoll. Man brauchte zwar nur überall die Aufnahme- und Abschlußprüfungen zu verschärfen, und schon hätte man weniger Akademiker, weniger Abiturienten, weniger Fachoberschüler, die über die Fachhochschule in die Universität drängen. Die vorhandenen Studienplätze würden wieder ausreichen, die erfolgreichen Akademiker wieder mit sicheren Berufsaussichten rechnen können. Aber die anderen? Die Gescheiterten? Die Abgewiesenen? Die Enttäuschten und Entmutigten? Abgesehen davon, daß sich hier ein sozialer Sprengstoff allerersten Ranges sammeln würde, es wäre schlicht unmenschlich, in des Wortes eigentlicher Bedeutung, Lerngelegenheiten wieder knapp zu halten.

Wir müssen und wir können die Eindimensionalität des Denkens aufsprengen, die sich in der Verkoppelung von „Bildung“ und „Berechtigung“ zeigt, wir können den Prozeß der Einkommensnivellierung, der ja bereits eingesetzt hat, kräftig vorantreiben, wir können „Aufstieg durch Bildung“ problematisieren, aber wir können nicht meinen, daß sich durch weniger Bildung die Schwierigkeiten leichter meistern lassen. Und wir können einem Sechzehnjährigen erst dann vom Besuch der gymnasialen Oberstufe abraten, wenn wir sicher sind, daß ihm in der beruflichen Bildung, die wir ihm dann anempfehlen, die entscheidenden Lerngelegenheiten nicht vorenthalten werden.

„Weniger Bildung“ mindert die Chance, das Leben erkennend zu bestehen. Es gibt

viel anonymes Unglücklichsein, ein dumpfes Leiden am scheinbar nicht Veränderbaren, ein Ausgesetztsein in die entfremdete Arbeit, die gleichwohl alle physischen und psychischen Kräfte langsam aufzehrt. Es gibt eine Ratlosigkeit vor dem Unbegriffenen, obwohl es objektiv begreifbar wäre, das Kapitulieren vor Schwierigkeiten aus Unwissenheit. Das ist kein Plädoyer für platten Rationalismus, sondern für Bewußtheit. Bewußtes Auf-sich-Nehmen auch des Leidvollen ist Manifestation des Menschseins, weil hier der Mensch aus Einsicht handelt und so seine wahre Freiheit gewinnt, obwohl seine äußere Lebenslage vielleicht nicht rosig ist. Wird der Mensch aber hineingestoßen in Zwänge, die er nicht durchschaut, in Abhängigkeiten, die ihm naturgesetzlich erscheinen, obwohl sie es nicht sind, ist er einer Autorität unterworfen, die er nicht auf ihre Legitimation hin befragen kann, dann erhebt sich eben doch die Frage, ob man hier noch vom Menschen als einem Freiheitswesen sprechen kann.

Es wird in Zukunft nicht weniger, sondern mehr entfremdete Arbeit geben, und zwar in allen Bereichen der Arbeitswelt. Soll sie nicht zu bitterer Fron entarten, muß sie begriffen und eingeordnet werden als das, was sie ist: Mittel zum Lebensunterhalt, nicht Zweck des Lebens. Es gilt also, Gegenkräfte zu wecken. Es muß *gelernt* werden, wie man heute und in naher Zukunft leben kann, wobei „leben“ eben auch bedeutet, sich in einer unübersichtlichen und vor allem ungesicherten Arbeitswelt zurechtzufinden. Das kann nicht bedeuten: weniger Schule und früher einsetzende Praxis, es kann allenfalls bedeuten: eine andere Schule, die eine bessere Vorbereitung auf die berufliche Praxis leistet, als es zur Zeit geschieht.

Es ist ein bedenkliches Zeichen, daß die schulreformerischen Bemühungen der letzten Jahre nicht nur die Lernchancen für viele erheblich verbessert, sondern auch für eine nicht geringe Zahl gegenüber früher erheblich verschlechtert haben: Die Zahl derer, die den Hauptschulabschluß nicht schaffen, und die Zahl der Sonderschüler ist erschreckend hoch. Es ist kein gutes Zeichen staatlicher Schulpolitik, wenn sie diese „Gescheiterten“ der therapeutischen Arbeit privater Stiftungen überläßt⁴. In dieser Richtung ist eine Kurskorrektur fällig, damit die Hauptschule das werden kann, was ihre Reformer ursprünglich geplant hatten.

Kurskorrektur

Es wäre unrealistisch, nicht sehen zu wollen, daß in der Bildungspolitik der letzten Jahre manches fehlgesteuert war und in seinen Folgen für alle Beteiligten nicht klar genug gesehen worden ist. Sicher sind die allgemeinbildenden Einrichtungen auf Kosten der berufsbildenden zu stark gefördert worden, sicher sind die Chancen, die sich den Jugendlichen eröffneten, nicht immer in der richtigen Weise von ihnen genutzt worden. Bedenkliche Erscheinungen in der gymnasialen Oberstufe und an den Universitäten dürfen aber nicht dazu führen, daß man nun einfach das Steuer herumwirft in der Hoffnung, eine stärkere Förderung der beruflichen Bildung bringe die Korrektur überzogener Ansprüche

im Bildungs- und Beschäftigungssystem. So nötig es ist, der Ausbildung von Facharbeitern mehr Aufmerksamkeit zu schenken als bisher, so nötig ist es, dieses „Mehr“ dort zu investieren, wo nicht die manuellen, sondern die gedanklichen Kräfte aktiviert werden. Sonst besteht die Gefahr, daß „Bildung“ wieder kostbarer Besitz weniger wird und nicht Instrument zur Lebensbewältigung für alle.

Man kann den neuhumanistischen Bildungsbegriff seines elitären Charakters entkleiden, ohne ihn in seinem Kern preiszugeben⁵. Sicher, wenn dieser Gedanke leitende Wertvorstellung von „Schule“ werden soll, dann ist noch viel geduldige Reformarbeit nötig. Auch in den allgemeinbildenden Schulen gibt es noch zuviel mechanisches Lernen einerseits und zuviel richtungslose Zugeständnisse an „Aktuelles“ andererseits⁶, zu wenig Berührung mit dem Leben, zu wenig Lerngelegenheiten für das Leben. Es gibt insgesamt zuviel Angst, gerade auch unter Lehrern, und zuviel Beharrungsvermögen aus Angst. Allerdings hat der manchmal etwas hektische Reformeifer der letzten Jahre wohl auch mehr verändern wollen, als jeweils verändert werden konnte, und damit eine gewisse Allergie gegen immer neue Impulse erzeugt.

Die allgemeine Verknappung der Haushaltsmittel wird den quantitativen Ausbau des Bildungssystems zumindest bremsen. Damit wird auch allzu ehrgeizigen Reformvorhaben, die sich zumeist auf organisatorische Umgestaltung bezogen, ein vorläufiges Ende bereitet. Der bildungspolitische Streit entzündet sich immer noch mehr an äußeren als an inneren Schulfragen. Die parteipolitische Polarisierung, die der Sachdiskussion in Bildungsfragen nicht gut bekommt, hat die Gesamtschule zur bildungspolitischen Existenzfrage hochstilisiert. Politiker und Journalisten reden teils resigniert, teils schadenfroh vom Scheitern aller Reformen. In Wirklichkeit findet Reform täglich statt, wenn ihre Ergebnisse auch nicht immer aufsehenerregend nach außen dringen.

In den vergangenen Jahren ist viel die Rede gewesen von „innerer Schulreform“, zuweilen nur als Alibi, um sich notwendigen äußeren Veränderungen zu entziehen. Heute könnte die innere Schulreform neues Gewicht bekommen. Der Anruf kommt so elementar aus den Nöten der jungen Generation, daß ihr nicht mit Resignation, sondern nur mit einer Reflexion zu begegnen ist, die auch ungewöhnliche Lösungen einbezieht und die vor allem die Sinnfrage nicht ausklammert. Die Sinnfrage, die letztlich hinter aller Ratlosigkeit und Resignation unserer Zeit steht, kann Reflexion allein sicher nicht beantworten. Diese Antwort kann nur aus Glauben kommen. Aber auch Glaube will heute intellektuell redlich verantwortet werden. Wenn wir der jungen Generation die Chance, zu lernen, wie man sein Leben denkend bewältigt, vorenthalten oder auch nur verrin- gern, werden wir an ihr schuldig.

ANMERKUNGEN

¹ Umfassendes Zahlenmaterial, auch für die Lehrerquoten, legt H. Maier in seinem Aufsatz „Die Zukunft unserer Bildung“ vor: Intern. Kath. Zschr. *Communio* 6 (1977) 241–255. Die Zahlen beziehen sich auf Bayern, sind aber mit geringfügigen, statistisch nicht relevanten Verschiebungen auch für die übrigen Bundesländer gültig. Vgl. auch H. Becker, Angst vor der Bildung, in: *Merkur* 31 (1977) 564–574.

² Vgl. E. v. d. Lieth, Probleme der Lehrerbildung, in dieser Zschr. 185 (1970) 321–331.

³ Eine vollständige Dokumentation der aufschlußreichen Gespräche bietet: H. Scheuerl, Probleme der Hochschulreife (Heidelberg 1962).

⁴ Vgl.: Chancen für die allzu früh Gescheiterten. Ein Bericht über die Dannemann-Stiftung, in: *FAZ*, 2. 7. 77.

⁵ Einen überzeugenden Versuch, Bildung in diesem Sinn zur Grundlage eines schulreformerischen Konzepts zu machen, hat der Deutsche Bildungsrat mit seiner Empfehlung „Zur Neuordnung der Sekundarstufe II, Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen“ (Bonn 1974) vorgelegt. Die entscheidenden Impulse zu dieser Empfehlung verdankt der Deutsche Bildungsrat H. Blankertz, der sich bereits in seiner Habilitationsschrift „Bildung im Zeitalter der großen Industrie“ (Hannover 1969) mit den Defiziten beruflicher Bildung befaßt hatte. Die Empfehlung ist auf viel Kritik und wenig Verständnis gestoßen. Sicher hätte eine sofortige Realisierung ungeheure Kosten verursacht; aber die Kritik hat die Kostenfrage vielfach zum Anlaß genommen, das Konzept als solches ad absurdum zu führen. Lediglich das Land Nordrhein-Westfalen hat Blankertz die Chance gegeben, in einem bescheidenen Versuch mit der integrierten Kollegstufe sein Bildungskonzept zu erproben.

⁶ Vgl. H. v. Hentig, Was ist eine humane Schule? (München 1976). v. Hentig versucht hier, einen umfassenderen Begriff von „Lernen“ zu entwickeln und die Ursachen für die Trennung von „Schule“ und „Leben“ aufzuzeigen mit dem Ziel, diese Trennung wenigstens partiell aufzuheben. Vgl. dazu diese Zschr. 195 (1977) 428.