



Hermann Giesecke:

Funkmanuskripte

Band 5 (1994 – 1996)

Göttingen 2002

Zum [Verzeichnis aller Bände](#)

Zur [Homepage](#)

Inhalt

Zu dieser Edition:	2
F 22. Soziales Lernen- Lernen der Sozialität (1994)	14
F 23. Widerstand und Erziehung (1994)	24
F 24. Wozu ist die Schule da? (1995)	35
F 25. Was wird aus dem dualen System unserer Berufsausbildung? (1995)	48
F 26. Brauchen Schüler noch Religionsunterricht? (1996)	61
F 27. Demontage des Gymnasiums (1996)	74

Zu dieser Edition:

In dieser Edition werden Texte publiziert, die ich für den Hörfunk, also als zu sprechende Texte, geschrieben habe. Dieser besondere Zweck stellt spezifische Ansprüche an Stil und Diktion, die für einen Lesetext nicht zwingend wären. So muss auf Zwischenüberschriften, Fußnoten und komplexe Satzgefüge verzichtet werden, manche Texte wurden von vornherein für verschiedene Stimmen verfasst.

Diese Arbeiten wurden von den jeweiligen Sendern als Manuskripttexte vervielfältigt und nach der Sendung für eine begrenzte Zeit Interessenten auf Anfrage zur Verfügung gestellt. In dieser Form sind sie jedoch im Unterschied zu den auf meiner Homepage wiedergegebenen bereits gedruckten Texten nicht zitierfähig, weil sie – anders als Bücher und Zeitschriften – nirgends öffentlich zugänglich deponiert werden und zur Verfügung stehen. Deshalb musste für diese Edition eine zitierfähige Fassung erst hergestellt werden – ähnlich wie es etwa durch den Druck eines Essaybandes in Buchform geschehen würde. Statt des aufwendigen und kostspieligen Druckverfahrens habe ich jedoch diese elektronische Form der Publikation im PDF-Format gewählt, das den Standards des gedruckten Buches sehr nahe kommt.

Die Texte sind nach dem Jahr der Erstsendung geordnet und beruhen auf den vom Sender zur Verfügung gestellten Manuskripten, die sich vom Originalmanuskript gelegentlich durch stilistische Korrekturen oder kleinere Auslassungen unterscheiden können. Wiedergegeben wurden hier nur solche Texte, die nicht in weitgehend identischer Fassung anschließend gedruckt worden sind und sich deshalb in meinen "[Gesammelten Schriften](#)".

Wörtliche Zitate werden im allgemeinen in Funkmanuskripten nicht nachgewiesen; deshalb habe ich die Quellenangaben nachträglich eingefügt – soweit ich sie noch rekonstruieren konnte. Die einzelnen Beiträge können mit Hilfe des Inhaltsverzeichnisses oder der Lesezeichen-Funktion des Acrobat-Reader aufgerufen werden.

Die Texte sind von "1" an fortlaufend nummeriert und mit einem vorgesetzten "F" versehen, damit sie von den Ziffern der ebenfalls fortlaufend gezählten "Gesammelten Schriften" unterschieden werden können.

Die Arbeiten dürfen wie andere Veröffentlichungen nach den üblichen wissenschaftlichen und journalistischen Regeln (z.B. Quellenangabe) benutzt, aber ohne meine schriftliche Zustimmung nicht darüber hinaus, insbesondere nicht kommerziell verwendet werden.

(Hermann Giesecke 2002)

© Hermann Giesecke

F 21. Politischer Unterricht und Moral (1994)

Gesendet vom NDR 4 am 23.2.1994, 19.05-18.30 Uhr

Neulich wurde ich Zeuge eines Gesprächs unter etwa 15jährigen Schülerinnen und Schülern. Sie beklagten sich darüber, daß sie an diesem Tag dreimal über den Holocaust in der Schule gesprochen hätten: im Sozialkundeunterricht, im Deutsch- und Religionsunterricht. Das Thema hänge ihnen nachgerade zum Halse heraus, denn was solle man schon darüber sagen? Die Nazis hätten diese Verbrechen begangen, und daran könne man nun nichts mehr ändern. Die Frage, warum niemand sie daran gehindert hätte, könnten die Lehrer nicht beantworten. Und überhaupt: vielleicht sei das alles doch auch übertrieben dargestellt; denn vorstellen könne man sich das eigentlich nicht. Aber - so war weiter zu hören - heute gebe es wieder Nazis, und sie fänden sich sogar in den demokratischen Parteien; man erkenne sie daran, daß sie gegen Ausländer seien.

Wer seine schulpflichtigen Kinder befragt, wird nicht selten ähnliche Reaktionen hören: die NS-Zeit wird in den Schulen im wesentlichen moralisch interpretiert, kaum politisch erklärt, wie schwierig dies auch sein mag. Da die jungen Leute aber nicht in der Vergangenheit, sondern in der Gegenwart leben, suchen sie nach der aktuellen Bedeutung dessen, was sie lernen, und die wird vielfach in problematischen Analogien gesucht. Auch von den Hochschulen läßt sich Vergleichbares berichten: die Kenntnisse der Studierenden über die *politischen* Zusammenhänge der NS-Zeit sind von Ausnahmen abgesehen gering, nämlich im wesentlichen reduziert auf geschichtslose moralische Verdikte im Hinblick auf den Holocaust oder neuerdings auf die Unterdrückung und Ausbeutung der Frauen in jener Zeit. Die historische Realität ist zu einem zeitlosen Steinbruch geschrumpft, dem man die Stücke so entnimmt, wie man sie gerade braucht. Auf diese Weise wird in den jungen Köpfen die planmäßige Ermordung von Millionen wehrloser Menschen zu einer Art von Indianer-Massaker stilisiert, wie sie Hollywood-Western ständig auf dem Bildschirm präsentieren: weit weg von uns selbst, schaurig-schön anzusehen, und meist

werden die Bösen irgendwie bestraft. Nicht weniger problematisch für das noch ungeformte politische Bewußtsein ist die aktuelle Diffamierung von politischen Zeitgenossen, die vordergründig wegen irgendeiner Meinungsäußerung, tatsächlich jedoch wegen ihrer nicht gebilligten politischen Überzeugung in die Nähe der Nazi-Mörder gerückt werden. Jede Moralisierung, mag sie auch an historischen Beispielen sich entfalten, giert schließlich nach aktuellen Schlußfolgerungen.

Die moralische Obsession auf Kosten der politischen Aufklärung ist nur allzu verständlich, wenn man die Hypothek bedenkt, die die kriminelle Energie des NS-Regimes für den politischen Unterricht nach 1945 hinterlassen hat. In irgendeiner Form gibt es diesen Unterricht auch in anderen westlichen Demokratien, aber dort hat er nicht eine derart belastende nationale Vorgeschichte zu berücksichtigen. In der alten Bundesrepublik sind die verschiedenen Lehrergenerationen nach dem Zweiten Weltkrieg unterschiedlich mit dieser moralischen Hypothek umgegangen. Diejenigen Lehrer, die wie beschädigt auch immer die NS-Zeit überstanden hatten und nun nach einem geistigen Neuanfang suchten, flüchteten sich meist in eine bildungsbürgerliche Innerlichkeit, versuchten das moralische Desaster durch mehr oder weniger allgemeine normative Reflexionen darüber zu überwinden, wie man generell den Menschen vom Bösen zum Guten führen könne. An dieser Grundhaltung, die die NS-Vergangenheit nur als *allgemeines* normatives Exempel zu deuten wußte, als jederzeit mögliche Verirrung und Verwirrung der menschlichen Existenz, änderte sich auch wenig, als die Kultusminister im Jahre 1950 an den Schulen politische Bildung einführten - teils als eigenständiges Schulfach, teils als sogenanntes "Unterrichtsprinzip", also mit der Maßgabe, politische Themen von anderen Unterrichtsfächern her aufzugreifen, wenn es sich von der Sache her anbot. Damals fehlten die von den Nazis weitgehend verdrängten Politik- und Sozialwissenschaften noch, die dieser pädagogischen Aufgabe einen realistischen wissenschaftsorientierten Bezug hätten geben können; deren

emigrierte Vertreter kamen erst zögernd im Laufe der 50er Jahre zurück. Sie schufen die wissenschaftlichen Grundlagen für einen an den politisch-gesellschaftlichen Realitäten orientierten politischen Unterricht in den Schulen, der sich vor allem an den Gymnasien im Laufe der 60er Jahre durchzusetzen begann. Unterbrochen wurde diese auf sachliche Aufklärung zielende Entwicklung durch den Protest der 68er. Sie gaben der Moralisierung des Politischen neue, nun offensive Impulse. Ausgangspunkt war die Abrechnung mit der Eltern-Generation, deren aktive oder passive Verstrickung in die Kriminalität des Nationalsozialismus nicht nur als historische Tatsache "entlarvt" werden sollte - wie ein damaliges Modewort hieß; vielmehr wurde auch deren gesamte Lebensführung unter grundsätzlichen Verdacht gestellt: ihre strikte Trennung von privater Sphäre und Öffentlichkeit habe vorher dazu gedient, die Augen vor den NS-Verbrechen zu schließen, also verschleierte sie auch jetzt die politischen Übel. Ihr Leistungswille zum Wiederaufbau und die dafür benötigten verinnerlichteten sogenannten "Sekundärtugenden" wie Fleiß und Disziplin hätten vorher zu Auschwitz geführt, also seien sie für immer von Grund auf moralisch diskreditiert. Befreiung von diesen Charakterschwächen sollte eine neue politisch-weltanschauliche Orientierung garantieren, die aus einer oft oberflächlichen Beschäftigung mit marxistischer Gesellschaftsphilosophie erwuchs; daraus resultierte unter anderem eine Ideologie-Kritik, die private Meinungen und öffentliche Stellungnahmen einem sogenannten "objektiven" Interesse - der Kapitalisten bzw. der Arbeiterklasse - zuordnen ließ - ob die Betreffenden das nun so gemeint hatten oder nicht. So ließen sich die Mitbürger von vornherein in gute und böse einteilen, die moralische Polarisierung trat an die Stelle politischer Aufklärung. Der westdeutsche Anti-Faschismus war geboren, der zu einem identitätsstiftenden Merkmal für einen Teil dieser Generation wurde und die öffentliche Meinung nicht unwesentlich bestimmte. In der DDR war er längst zur Staatsdoktrin geworden, die die Schuldigen und Mitschuldigen an den Nazi-Verbrechen

ideologisch definiert hatte: es waren die früheren politischen Feinde, die sich im kapitalistischen Westdeutschland wieder an die Macht gebracht hätten. Diese Ausgrenzung der Schuldigen hatte zur Folge, daß in der DDR weder eine moralische, noch eine politische Aufarbeitung der NS-Vergangenheit stattfinden konnte. Der Zusammenbruch der DDR scheint diesem antifaschistischen Muster keinen Abbruch getan zu haben. Nach wie vor beeinflußt es die öffentliche Diskussion durch Tabuisierung von Themen oder durch Sprachregelungen. Tabu ist z.B., ohne vorgängige Sprachregelung darüber nachzudenken, warum das Hitler-Regime eine so hohe Akzeptanz unter den Deutschen gefunden hat. In der aktuellen politischen Auseinandersetzung führt diese Haltung dazu, den argumentativen Nuancen, auf die gerade das politische Handeln besonders angewiesen ist, gar nicht erst zu folgen. Man weiß doch im voraus, wes ideologischen Geistes der aus dem anderen politischen Lager ist, und es kommt nur darauf an, ihn bei der ersten Verletzung der Sprachregelung als faschistoid zu "entlarven". Gemeint sind damit nicht nur unverkennbare und offensichtlich auch unverbesserliche rechtsradikale Agitatoren, sondern auch solche Zeitgenossen, die eine unerwünschte, z.B. konservative politische Position vertreten. Neo-faschistisches Potential erscheint hier als eine Art von genetischer Defizienz, die nur durch die unentwegte Aufmerksamkeit der antifaschistischen Sittenwächter im Zaume gehalten werden könne. Dieser Mechanismus läßt sich bei jeder Talk-Show über einschlägige Themen studieren. Ein besonders ergiebiges Beispiel in diesem Zusammenhang war die Debatte über die Änderung des Asylrechtes. Wer nicht uneingeschränkt für den ungehinderten Zuzug von Ausländern und für die sogenannte doppelte Staatsbürgerschaft plädierte, fiel damit in das Kästchen der Bösen. Wer humanitäre und verfassungsrechtliche Argumente vorbrachte, wurde als blauäugiger Weltfremdling behandelt, der durch seine Naivität nur noch schlimmere Zustände herbeizuführen helfe, indem er etwa betrunkene Jungmannen zum Flammenmord erst animiere. Aber wollen wir uns von denen

wirklich vorschreiben lassen, wie wir über wichtige politische Themen öffentlich zu diskutieren gedenken?

Die moralische Polarisierung der öffentlichen politischen Diskussion behindert nicht nur die rationale Klärung nicht leicht zu lösender Probleme, sie macht die politische Moral auch zu einer nach allen möglichen Richtungen hin einsetzbaren ideologischen Waffe. Für diejenigen nämlich, die wegen ihres jungen Alters selbst keine Erfahrungen mehr mit der NS-Zeit haben machen können, ist diese Moral nur eine angemäÙte, weil sie ihnen selbst keine Kosten verursacht hat - weder als Opfer noch als Täter. Dies unterscheidet sie von denjenigen - notwendigerweise Älteren - die als Opfer oder als Angehörige von Opfern eine besondere Sensibilität für die Nuancen des öffentlichen Sprechens entwickelt haben, die sie auch zu Recht zur Geltung bringen. Aber nicht die Opfer haben die RAF gegründet, die ihren mörderischen Rigorismus mit dieser nur angemäÙten Moral rechtfertigte.

Ohne die Massenmedien hätte sich diese Moral aus zweiter Hand allerdings nicht derartig breitmachen können. Denn die Medien leben in nicht unerheblichem Maße von der Moralisierung der öffentlichen wie der privaten Sphäre. Persönliche Schwächen von Politikern genüßlich aufzudecken hat einen gewissen Unterhaltungswert und ist allemal ergiebiger für die Auflage bzw. Einschaltquote, als über deren politische Absichten und Handlungen kritisch zu berichten.

Für diese Art von Publizistik war und ist auch der Zusammenbruch der ehemaligen DDR ein fruchtbares Feld. Menschen, die in den früheren Machtverhältnissen versucht haben, Politik z.B. für ihre Kirche zu betreiben, so wenig wie wir alle ahnend, daß das Ende des Regimes bevorstand, werden nicht danach beurteilt, ob sie in der jeweiligen Situation ihre Absichten optimal zur Geltung gebracht haben. Statt dessen wird über ihr Verhalten moralisch räsoniert, als hätten sie das SED-Regime tatsächlich destabilisieren können. Nachträglich ist nicht politische Klugheit, sondern märtyrerhaftes Heldentum

gefragt - egal, ob es damals jemandem genutzt hätte oder nicht. Besonders publikumswirksam ist das Gerede davon, daß man wieder einmal die Kleinen hänge und die Großen laufen lasse. Nun wäre ja nichts dagegen einzuwenden, die "Großen", also die in der Führung der ehemaligen DDR Verantwortlichen für ihre Taten zur Rechenschaft zu ziehen, sofern dies mit den Mitteln des Rechtsstaates möglich ist. Aber daraus läßt sich keine Entschuldigung für die sogenannten "Kleinen" ableiten, denn diese waren in der Situation, in der sie Verantwortung trugen - z.B. als "Mauerschützen" - nicht "klein", sondern "groß", weil *sie* nämlich die Gewehre hatten und nicht die, auf die sie damit geschossen haben. Ein inzwischen flächendeckender Stasi-Verdacht speist unaufhörlich die moralische Instrumentalisierung von politischen Absichten und Argumenten. Die offensive Moralisierung des politischen Denkens und Handelns, die von der 68er-Bewegung in unsere politische Kultur eingebracht wurde, hat sich inzwischen allgemein durchgesetzt. In diesem Prozeß haben die Medien das Moralische als Unterhaltungsware entdeckt und die ursprüngliche Polarisierung der 68er weitgehend aufgehoben und in gesinnungslose Beliebigkeit verwandelt. Politiker und Medien präsentieren sich so - einander ergänzend - dem Publikum der Stimmbürger. Bedenklich ist diese Entwicklung deshalb, weil dabei die Kernaufgaben der Politik, z.B. einen akzeptablen Ausgleich von Interessen herzustellen, Gruppen der Bevölkerung, die ins Abseits zu geraten drohen, zu integrieren und die demokratischen Regeln und Institutionen möglichst zu stabilisieren, aus dem Blick und damit auch aus der staatsbürgerlichen Beurteilung zu geraten drohen.

Was haben nun die bisherigen Überlegungen mit dem eingangs erwähnten Schülergespräch zu tun? Unsere Kinder wachsen offensichtlich in einer politischen Kultur auf, in der politische Probleme moralistisch vermarktet werden, und an diejenige Publizistik, die das Politische im Blick zu halten trachtet, werden sie außer vielleicht gelegentlich im Elternhaus nicht herangeführt - falls sie deren notwendigerweise relativ komplizierte

Argumentation überhaupt verstehen würden. Die informationsarme politische Moralisierung hindert sie daran zu erkennen, daß die Diskriminierung von Fremden und Minderheiten kaum über eine rationale *politische* Argumentation erfolgt, aber immer über die Schiene der moralischen Entrüstung, und daß diese keines Wahrheitsbeweises bedarf, um funktionieren zu können. Wurden nicht damals auf diese Weise, nämlich durch persönliche wie politische moralische Diskreditierung, auch die Juden zunächst ausgegrenzt und schließlich ermordet? Und beruht nicht der gegenwärtige Fremdenhaß auf einem ähnlichen Mechanismus, nämlich auf einer moralisch kaschierten politischen Verblödung, die keinem einzigen ernsthaften Argument widerstehen könnte? Wenn also die Schule ebenfalls einseitig moralisiert anstatt politisch aufzuklären, könnte sie das Gegenteil von dem erreichen, was sie anstrebt: denn sie wäre für junge Leute der wichtigste, wenn nicht in vielen Fällen sogar der einzige soziale Ort, in Distanz zu deren politischen Alltagsdeutungen zu treten und den tatsächlichen Zusammenhängen der jeweiligen Altersphase entsprechend sachlich auf den Grund zu gehen. Dabei steht die politische Bildung in den Schulen vor allem vor zwei Schwierigkeiten. Einmal ist die 68er Generation die letzte, die in einem ernstzunehmenden Umfang als Lehrerinnen und Lehrer dort einen Platz gefunden hat. In ihrer Ausbildungszeit aber wurden die erwähnten moralistischen Deutungsmuster des Politischen zur beherrschenden Interpretation, die eine ganze Generation von Pädagogen erfaßte - auch diejenigen, die nicht unbedingt "linke" politische Überzeugungen vertraten. Die nachfolgenden Jahrgänge sind in den Schulen in weit geringerer Zahl vertreten, so daß sie den notwendigen Generationswechsel nicht wirksam vollziehen können. Diese unübliche Altersstruktur macht die Schulen inzwischen weitgehend geistig immobil und erschwert eben auch einen Kurswechsel im politischen Unterricht. Unglücklicherweise wird nun die allgemeine Moralisierung der Politik in den Schulen zweitens verstärkt durch den *erzieherischen* Anspruch, der mit dem politischen Unterricht wie mit kaum

einem anderen Fach verbunden wird. Dabei geht es im wesentlichen ebenfalls um die moralische Quintessenz der jeweiligen Sache. Die Schüler sollen z.B. nicht nur etwas erkennen und Einsichten gewinnen, sondern darüber hinaus auch ein bestimmtes Verhalten daraus erwerben, z.B. bestimmte politische Gruppen oder Ziele für moralisch verwerflich halten und andere für gut befinden. Sie sollen nicht nur begreifen, warum die Nazis an die Macht gekommen sind, sondern diese Erkenntnis auch mit dem gebührenden Widerwillen gewinnen, so daß sie zeitlebens einen großen Bogen um Neo-Nazis machen oder wen sie dafür halten. Selbstverständlich sind solche moralisch-emotionalen Impfversuche in der Regel erfolglos, und wenn sie penetrant genug erfolgen, wird sich der Widerwille der Schüler gegen diejenigen richten, die ihnen dies zumuten - nämlich gegen ihre Lehrer - und damit leicht auch gegen das, was diese in der Sache vertreten. Über die Gefühle von Schülern und über deren künftiges Verhalten können die Lehrer nicht verfügen, und das ist natürlich auch gut so, denn sonst wären sie ja mit totalitärer Macht ausgestattet. Aus dieser Einschränkung folgt nun keineswegs, daß normative Aspekte aus einem an sachlicher Aufklärung orientierten Unterricht verschwinden müßten. Die Frage ist nur, ob die Lehrer die moralischen Aspekte aufdringlich oder zurückhaltend zur Sprache bringen, ob die Schülerfrage sie zum Thema macht oder der Lehrplan. Der Holocaust und die anderen Verbrechen der Nazis bedürfen keiner besonderen moralischen Bewertung, die versteht sich in diesem Falle wirklich von selbst. Wem das nicht von vornherein klar ist, dem hilft auch keine moralische Belehrung.

Eine politisch-historische Aufklärung, die nicht aufs Erzieherische, sondern auf die Urteilskraft der Schüler setzt, könnte auch Front machen gegen eine Mythenbildung, wie sie die rechtsradikale Szene für sich adaptiert. Hinzuweisen wäre z.B. auf einige fundamentale Tatsachen der NS-Zeit, die ebenfalls keiner zusätzlichen moralischen Erläuterung und auch keines weiteren erzieherischen Hintersinns bedürfen: Es war nicht heroisch, wie Himmler seinerzeit behauptet

hat, Millionen wehrloser Menschen zu ermorden - so wenig, wie es Heldentum verrät, mit Baseballschlägern Schlafende totzuschlagen. Hitler und seine "alten Kameraden" - das hat die inzwischen umfangreiche biographische Forschung ergeben - waren ein Haufen gescheiterter Existenzen, deren Haß gegen die bürgerliche Normalität, an der sie nicht partizipieren wollten oder konnten, sie zu politischen Abenteurern werden ließ. Um es im Jugendjargon auszudrücken: sie hatten alle eine "Macke", was nicht weiter aufgefallen wäre, wenn diese Personen nicht aufgrund der damaligen einzigartigen politischen Konstellation ins Rampenlicht hätten treten können. Nichts von dem, was sie ihrem Volk versprochen hatten, wollten oder konnten sie einlösen. Hitlers sogenannte außenpolitischen Erfolge beruhten auf Täuschung sowohl des eigenen Volkes wie der internationalen Diplomatie. Diese ging nämlich lange davon aus, daß Hitler letztlich das Interesse seines Volkes im Auge habe, was seine Aktionen ja in gewissem Maße politisch kalkulierbar gemacht hätte. Tatsächlich jedoch waren sein eigenes Volk und dessen Lebensinteressen ihm völlig gleichgültig, so gleichgültig, daß er es nicht nur in seinen eigenen Untergang mitriß, sondern auch durch die Ermordung der Juden im Krieg jede vielleicht noch mögliche diplomatische Friedensregelung unterband. Sein Volk war ihm so gleichgültig, daß er mit dem sogenannten "Nero-Befehl", der angesichts der vorrückenden Alliierten die Zerstörung aller Ressourcen vorsah, ihm auch noch die kärglichste Lebensgrundlage entziehen wollte, weil es für seine Pläne nicht genügend getaugt habe - eine bemerkenswerte Variante seines Rassismus. In den Friedensjahren von 1933 bis 1939 hatte die Hitler-Regierung eine so hohe Akzeptanz in der Bevölkerung, wie keine deutsche Regierung davor oder danach; sie hätte alle Möglichkeiten gehabt, aus Deutschland ein blühendes und geachtetes Land zu machen. Statt dessen hat diese Regierung das Volk Zug um Zug in einen Krieg gestürzt, der auch nach damaligem allgemeinen Politikverständnis nicht in seinem Lebensinteresse liegen konnte. Was - um Himmels Willen! - verdient von alledem eine mythische Verklärung, eine

Identifikation, die uns heute noch von Nutzen sein könnte, sofern wir uns nicht auch wie jene "alten Kämpfer" für verkannte Genies halten wollen? Der aufklärende politische Unterricht muß nicht nur erklären, was die Nazis den Juden, sondern auch den Deutschen angetan haben, wozu ein großer Teil der ermordeten Juden ja gehörte.

Nachträglich läßt sich kaum feststellen, welche Bedeutung die jahrzehntelange mangelhafte *politische* Aufklärung über die NS-Zeit für die Manifestation einer neuen rechtsradikalen Jugendszene tatsächlich gehabt hat. Schließlich speist sich diese nicht zuletzt auch aus irrationalistisch-emotionalen Elementen, die Aufklärung nur in Grenzen korrigieren kann. Aber angesichts der in den Schulen sich breitmachenden anti-aufklärerischen Tendenz ist darauf hinzuweisen, daß es in erste Linie der Gebrauch des Verstandes ist, worauf die moderne Zivilisation sich gründet. Jedenfalls ist Moralisierung nicht der Feind der Mystifizierung, sondern ihr Wegbegleiter. Wenn also die Schule die allgemeine Moralisierung der Politik nur widerspiegelt und wiederholt, kann ihr politischer Unterricht keine Schneisen des Begreifens in diese Vernebelungen schlagen. Genau dies aber wäre ihre Aufgabe, daß sie inmitten des privaten und öffentlichen Geschwätzes zu einer Oase des Nachdenkens wird, so wie es der jeweiligen Altersstufe möglich ist. Aus dieser Forderung folgt jedoch nicht, daß der politische Unterricht sich nicht auch mit den moralischen Aspekten des politischen Handelns befassen soll, auf die es sich ja immer wieder auch beruft. Zu kritisieren ist nur das auch mit erzieherischen Begründungen fundierte Bestreben, Politik *vorgängig* zu moralisieren, auf diese Weise die Akteure zu polarisieren und Gesinnungsbekennnisse an die Stelle sachlicher Orientierung zu setzen. Für moralisches Nachdenken bietet das *aktuelle* Leben der Schüler, ihr privates wie politisch bedingtes, genügend Material, der Holocaust ist dafür das falsche Exempel; sonst besteht die Gefahr, daß auch die jetzt heranwachsende Generation sich eine angemäße Moralität zulegt, die, anstatt

Respekt vor den Opfern zu entwickeln, diese nur instrumentalisiert. Davon leben inzwischen schon zu viele - politisch wie wirtschaftlich.

© **Hermann Giesecke**

F 22. Soziales Lernen- Lernen der Sozialität (1994)

Gesendet vom NDR 4 am 30.11.1994, 18.05-18.30

Als im Jahre 1954 der damalige evangelische bayerische Landesbischof Hermann Dietzfelbinger junge Menschen zu einem freiwilligen "Diakonischen Jahr" aufrief, ahnte er wohl nicht, wie aktuell seine Idee auch noch vierzig Jahre später sein würde. Unmittelbarer Anlaß für diesen Aufruf war der personelle Notstand in den sozialen und pflegerischen Berufen. Aber der Appell: "Wagt ein Jahr Eures Lebens für die Diakonie!" meinte mehr, nämlich die Wiederbelebung der alten christlichen Idee der Hilfe für den Nächsten, der in Not ist. Diese sei Christenpflicht und könne schon aus finanziellen Gründen nicht im Ganzen den einschlägigen Berufen überlassen bleiben. Zudem - und das war die *pädagogische* Begründung - könnten gerade junge Menschen bei einem solchen Dienst Wichtiges für ihre soziale Bildung lernen. Die Katholische Kirche und andere Träger der Sozialarbeit griffen diesen Gedanken auf mit dem Ergebnis, daß der Bundestag 1964 ein Gesetz zur Förderung eines "Freiwilligen sozialen Jahres" erließ, das jungen Menschen zwischen 16 und 25 Jahren die Gelegenheit bot, die Arbeit in entsprechenden Einrichtungen kennenzulernen. Das Freiwillige soziale Jahr besteht bis heute und an ihm nehmen etwa 6.000 junge Menschen jährlich teil - zu 90 % junge Frauen. Es wurde inzwischen ergänzt durch das 1987 eingeführte "Freiwillige ökologische Jahr" mit ca. 300 jährlichen Teilnehmern. Der ursprüngliche pädagogische Akzent blieb erhalten und drückt sich unter anderem darin aus, daß neben der praktischen Arbeit Kurse und Seminare vorgesehen sind, die die "erforderliche Einführung sowie die persönlichkeitsbildende und sachgerechte Beteiligung der Helferinnen und Helfer" gewährleisten sollen - wie es im Gesetz ausdrücklich heißt.

Die Verbindung von freiwilliger Arbeit, die neben freier Unterkunft und Verpflegung sowie Sozialversicherung nur ein Taschengeld einbringt, mit dem pädagogischen Konzept einer "sozialen Bildung" war von Anfang an auch umstritten: Billige Arbeitskräfte wolle man gewinnen; insbesondere junge

Frauen für unterbezahlte Sozialberufe werben. Die freiwilligen Helfer verhinderten nur eine bessere Bezahlung der in Frage kommenden Berufe.

Diesen nicht zu leugnenden Gefahren aber stehen auch pädagogische Chancen gegenüber: Die Begegnung mit Ernstfällen des gesellschaftlichen Lebens, mit Menschen, die als kranke, gebrechliche oder behinderte in einer besonderen Notlage sind und denen sachgerecht, nämlich im Sinne ihrer Bedürfnisse, geholfen werden muß. Die im Umgang mit solchen Menschen gewonnenen Erfahrungen können sehr tief gehen und gelegentlich sogar wegen des Umgangs mit Krankheit und Tod bedrohlich für die jungen Helfer werden, weshalb es durchaus sinnvoll erscheint, sie pädagogisch zu begleiten. Die freiwillige Arbeit in ökologischen Projekten setzt zwar andere Akzente, ihr Bildungswert für die Teilnehmer liegt jedoch ebenfalls auf der Hand.

Im Vergleich zu diesen beiden Diensten ist der Zivildienst als Alternative zum Wehrdienst nur insofern ein freiwilliger, als er als Ersatz dafür übernommen werden kann. Nicht wenige wählen ihn zunächst als das geringere Übel mit der Erwartung, ihn mit möglichst geringer Anstrengung zu überstehen, und entdecken dann, daß ihnen die Arbeit zum Beispiel mit Kranken und Pflegebedürftigen, auch wenn sie einen entsprechenden Beruf gar nicht ins Auge fassen, bedeutsame menschliche, soziale und politische Erfahrungen beschert. Sie erleben oft zum ersten Mal in ihrem jungen Leben die Notwendigkeit, nicht im eigenen Interesse und nach den eigenen Bedürfnissen zu handeln, sondern eine vorgegebene Aufgabe zu erledigen, die ihre besonderen Gesetze hat, denen sich der Helfer unterordnen muß. Das eigene Handeln hat nun nachprüfbare Folgen, die andere Menschen betreffen, ihnen nützen oder schaden können - anders als etwa in der Als-Ob-Situation der Schule, wo niemand einen erkennbaren Nachteil davon hat, wenn ein Schüler trickreich die Lehrer täuscht und sich irgendwie durchmogelt. Viele Beteiligte meinen sogar, daß der Zivildienst der sozialen und emotionalen Reifung der Persönlichkeit eher zugute komme als der Wehrdienst, der ja - zum Glück! - ebenfalls eher in einer Sphäre

des Als-Ob sich bewegt, als *Vorbereitung* auf den hoffentlich nie eintretenden Ernstfall, während der Zivildienst immer schon auf den Realfall hin ausgerichtet sei.

Anknüpfend an die bisher genannten sozialen Dienste hat in diesem Jahr der "Bund für soziale Verteidigung" - ein Dachverband der Friedensbewegung - einen "zivilen Friedensdienst" als weiteren freiwilligen sozialen Dienst vorgeschlagen. Seine Mitglieder sollen in Krisengebieten, wo Konflikte drohen bzw. bereits ausgebrochen sind, tätig werden, indem sie beraten, Vermittlung und Versöhnung anstreben, Menschenrechtsverletzungen durch internationale Präsenz verhindern, Gewalttätigkeit durch Deeskalation zu beenden und gewaltfreien Widerstand zu organisieren versuchen. Dieses Konzept versteht sich ausdrücklich als Alternative zu militärischen und polizeilichen Interventionen. Wer dafür zur Verfügung steht, soll eine einjährige Grundausbildung erhalten, die an der beruflichen und sonstigen persönlichen Qualifikation anknüpft, sowie an regelmäßigen, auch auf spezielle Einsätze bezogenen Fortbildungen teilnehmen. Dafür werden die Teilnehmer von ihrem Arbeitsplatz freigestellt, erhalten einen angemessenen Lohnausgleich, eine Arbeitsplatzgarantie, Versicherungsschutz und Befreiung vom Wehrdienst. Ob dieses Konzept gesetzlich fundiert werden wird, ist zur Zeit noch offen.

Während *freiwillige* soziale Dienste heute politisch kaum noch umstritten sind - auch wenn ihre ökonomische Effizienz bezweifelt wird - stößt ein *Pflichtdienst* nach wie vor auf massive Vorbehalte. Sie gründen sich nicht nur auf die Erinnerung an den Mißbrauch, der damit im Nationalsozialismus betrieben wurde. Auch das Grundgesetz schließt eine Dienstpflicht aus, soweit sie einen Arbeitskräftemangel beheben soll. Anlaß für die öffentliche Diskussion sind vor allem zwei Tatsachen: der Pflegenotstand, der offensichtlich seit 40 Jahren nichts von seiner Aktualität eingebüßt hat, und die Wehrdienstgerechtigkeit. Gegen die Dienstverpflichtung auch von Frauen wird eingewandt, daß diese aufgrund ihrer Geschlechtsrolle ohnehin Leistungen für die Allgemeinheit

erbrächten. Die Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth zum Beispiel macht geltend, daß der größte Teil des sozialen Gemeinschaftsdienstes sowieso von Frauen geleistet werde, nämlich bei der Kindererziehung, der Pflege älterer Familienmitglieder sowie bei der ehrenamtlichen Tätigkeit in Altenheimen und Sozialstationen. Ob diese Begründung auch für jüngere Generationen stichhaltig ist, mag dahingestellt bleiben. Jedenfalls scheint der gesellschaftliche Bedarf an Diensten, die ja ökonomisch gesehen nichts weiter sind als eine Art von Naturalabgabe an Arbeitskraft, immer größer zu werden. Die langwierige Diskussion über die Pflegeversicherung hat die Aufmerksamkeit darauf gelenkt, daß im Durchschnitt die Menschen immer älter und viele von ihnen länger pflegebedürftig werden, während gleichzeitig durch die Erwerbstätigkeit der Frauen Möglichkeiten der häuslichen Versorgung schrumpfen. Mehr als 100.000 Pflegekräfte fehlten schon 1992. Eine angemessene Versorgung der älteren Mitbürger scheint ohne einen Pflichtdienst unbezahlbar zu werden.

Hinzu kommen die einschneidenden Veränderungen in der Bundeswehr. Gegenwärtig leisten etwa 150.000 junge Männer den Grundwehrdienst. In den kommenden Jahren wird es aber etwa 385.000 Wehrpflichtige geben. Davon sind 30% entweder nicht dienstfähig oder aufgrund gesetzlicher Bestimmungen davon befreit. Von den übrigen 70% - also etwa 270.000 - sind etwa 110.000 im Zivildienst zu finden. Aus einer Reihe nicht zuletzt wirtschaftlicher Gründe ist für die Zukunft mit einer weiteren Verringerung des Bedarfs an Wehrpflichtigen zu rechnen. Dann würden nur noch zwei von drei Tauglichen, die weder befreit sind noch verweigern, eingezogen. Dies würde als ungerecht empfunden werden. Was läge also näher, als durch einen Pflichtdienst für Gerechtigkeit zu sorgen?

Das Problem hat jedoch nicht nur eine *politische* Ebene, auf der in naher Zukunft Entscheidungen zu treffen sind, sondern auch eine *pädagogische*, die schon angesprochen wurde. Läge eine allgemeine Dienstpflicht nicht auch im wohlverstandenen Interesse der jungen Leute selbst? Böten sie ihnen nicht eine

Chance der sozialen Bildung und des sozialen Lernens, wie sie viele der freiwilligen Helfer bereits erfahren haben? Und täte sie nicht gerade jenen gut, die sich aus Egoismus freiwillig nicht zur Verfügung stellen würden? Ulf Fink, der stellvertretende Vorsitzende des DGB und CDU-Politiker plädiert in diesem Sinne für eine "neue Kultur des Helfens". Die bisherigen Dienste ließen sich weiter ausbauen und langfristig könnte sich daraus eine allgemeine Dienstpflicht für jugendliche Männer und Frauen ergeben - wahlweise für militärische und nicht-kasernierte zivile Aufgaben.

Solche Überlegungen beschäftigen die Öffentlichkeit wohl nicht zufällig in einer Zeit, in der den Heranwachsenden generell ein Mangel an sozialer Bildung nachgesagt wird. Leben sie nicht heutzutage weitgehend ohne ernsthafte soziale Verpflichtungen - in Familien, die weitgehend Konsumgemeinschaften geworden sind, in Schulen, deren Aufgaben nicht mehr als Herausforderung an die Leistungsfähigkeit erlebt werden, und in einer Öffentlichkeit, die Ausschreitungen mehr oder weniger interesselos zur Kenntnis nimmt? Das Alltagsleben zu vieler junger Menschen bestehe - so lautet die Klage - aus sozialen Fiktionen, aus einer infantilisierten Welt des Als-Ob, jedenfalls ohne Zumutungen, die bis an die Grenzen der Fähigkeiten reichen und die in diesem Alter doch so gebraucht würden, um Stärken und Schwächen erkennen und daraus Schlüsse für die weitere Lebensplanung ziehen zu können. Wo fänden sich Tätigkeiten im Leben junger Menschen, von denen wirklich etwas abhängt, wo es verbindliche Rückmeldungen darüber gibt, ob etwas gut oder weniger gut erledigt wurde? Von der Arbeitslosigkeit ganz abgesehen scheint unsere Gesellschaft jungen Menschen generell zu signalisieren, daß sie nicht gebraucht werden, daß sie möglichst lange in der Unernsthaftigkeit ihrer pädagogischen Provinz verbleiben sollen, ruhiggestellt mit Pillen und Fernsehen und betreut in einer Schule, die sich mit ihren didaktischen Konzepten dem Unterhaltungswert der Mattscheibe immer mehr nähern wolle. Die Infantilisierung des Nachwuchses habe inzwischen auch die Hochschulen erreicht, wo einschlägige

Didaktiker darüber nachdenken, wie man die im Kern ja mühselige Last des Studierens durch spaßmachende Arrangements versüßen könne. Kommt da der Ruf nach einer Dienstpflicht für alle jungen Menschen nicht zum rechten Zeitpunkt?

Normalerweise lernen wir in der Tat soziale Verhaltensweisen und entsprechende Einstellungen nur, wenn wir sie brauchen, und wir lernen sie auch nur dort, wo sie von uns verlangt werden. Wenn es also stimmt, daß die junge Generation heute im wesentlichen in solchen sozialen Orten aufwächst, die keine entsprechenden Anforderungen stellen, dann kann sie dort auch kein ernsthaftes, auf Verantwortung für die Folgen des eigenen Handelns gegründetes Sozialverhalten erwerben. Diese Einschränkung gilt auch für die Schule, der angesichts jugendlicher Gewaltbereitschaft nahegelegt wird, durch Projekte "sozialen Lernens" für Abhilfe zu sorgen. Auch in ihr kann man nur lernen, was dort auch sozial beansprucht wird, und wenn die Schule sich den Schülern als eine heruntergekommene Institution präsentiert, die in Sachen Disziplin und Aggressionshemmung nicht mehr den Normalfall definiert und diese Definition auch durchsetzt, sind pädagogische Einwirkungen, die das Gegenteil bewirken sollen, für die Katz. Dann lernen die Schüler nur, daß die Stärkeren sich durchsetzen und daß man tunlichst nicht zu den Schwächeren gehören sollte. In vielen Fällen produziert die Schule soziales Chaos erst, das sie dann durch "soziales Lernen" lediglich innerpsychisch kurieren will. Der seit den 70er Jahren unter Pädagogen in Mode gekommene Begriff des "sozialen Lernens" markiert im übrigen selbst das Problem, das er heute lösen soll. Damals ging es nämlich darum, die autoritären Strukturen der Schule zu kritisieren und außer Kraft zu setzen. Der Begriff hatte von daher selbst einen politisch motivierten aggressiven Impetus. Heute geht es darum, die Schäden, die dadurch an der Institution Schule und an ihrem Selbstverständnis angerichtet wurden, durch den Appell an die soziale Gutwilligkeit der Schüler wieder auszubügeln. Aber Vorsicht ist geboten vor übertriebenen Erwartungen. Schüler können sich nur

partiell mit ihrer Schule identifizieren, weil sie vor und nach dem Unterricht auch noch ein Leben führen. Es findet zudem in einer pluralistischen Gesellschaft statt, in der noch andere soziale Fähigkeiten gebraucht werden, als die Schule sie verwenden kann. In ihr kann man zum Beispiel durchaus lernen, daß ein Mindestmaß an Disziplin nötig ist, damit sich überhaupt etwas lernen läßt; daß Konflikte, die unter den Schülern entstehen, nicht nur durch Schläge und Tritte, sondern auch durch Verhandlungen gelöst werden können; daß die Suche nach Wahrheit oder nach optimalen Lösungen von Problemen nur gemeinsam mit anderen möglich ist; daß Toleranz und Respekt vor Meinungen und Gefühlen von anderen Menschen nur erwarten kann, wer sie anderen ebenfalls gewährt. Aber in der Schule kann man zum Beispiel nicht lernen, wie man sich erfolgreich in einer Diskothek verhält und auch nicht, wie man einen kranken Menschen pflegt. Die schulpädagogischen Apostel des sozialen Lernens übersehen meistens, daß die Schüler außerhalb der Schule in der Regel durchaus das lernen, was sie in ihrem jeweiligen Milieu erfolgreich sein läßt. "Soziales Lernen" als pädagogisches Postulat geht jedoch davon aus, daß dem Resultat die richtige Gesinnung und Moral fehlen. Aber selbst wenn das zutrifft, kann die Schule in ihrer sozialen Begrenztheit keine allgemeine Abhilfe schaffen, sondern bestenfalls herausfordern, was in ihrem partikularen Zweck angelegt ist. In der pluralistischen Gesellschaft gibt es kein einheitliches soziales Verhalten mehr, das sich irgendwo - zum Beispiel in der Schule - einüben und von dort aus auf andere soziale Orte einfach übertragen ließe. Die Klage über soziale Defizite in der jungen Generation darf nicht vergessen lassen, daß Verhaltensweisen nicht erwartet werden können, die im Alltag nicht auch zur Not mit Nachdruck eingefordert, aber eben auch von der Umgebung als positiv anerkannt und honoriert werden. Was dort fehlt, kann die Pädagogik nur sehr begrenzt korrigieren.

So kann sie auch Erfahrungen weder anbieten noch ersetzen, die in den sozialen Diensten möglich sind. Gleichwohl ist vor einem allgemeinen Pflichtdienst zu

warnen. Er wäre gegenwärtig politisch kaum durchsetzbar und deshalb kein Gewinn für den inneren Frieden, und er bedürfte eines erheblichen bürokratischen Aufwandes, der den ökonomischen Nutzen wieder in Frage stellen müßte. Soll nämlich der pädagogische Sinn solcher Dienste nicht von vornherein problematisch werden, müßten die zu erledigenden Arbeiten als nützlich und vom Markt nicht zu erledigen erlebt werden können, sonst wird aus der ganzen Sache eine monströse Pädagogisierung. Für fachlich nicht speziell qualifizierte Kräfte, die zudem nur kurze Zeit - ein Jahr - zur Verfügung stehen, sind einschlägige sinnvolle Aufgaben aber begrenzt. Wir leben nun einmal in einer hochgradig arbeitsteiligen Gesellschaft, in der auch fürsorgerische und pflegerische Tätigkeiten beruflich spezialisiert sind. Was sich in diesem Zusammenhang ökonomisch nicht rechnet, kann auch nicht pädagogisch sinnvoll sein. Unterhalb dieses Levels bleiben entweder unqualifizierte Tätigkeiten übrig oder solche, die eine umfassende menschliche Betreuung zum Beispiel behinderter Kinder zum Ziel haben; diese aber setzen wenn nicht eine erhebliche menschliche Reife, so doch eine Einstellung voraus, die von pflichtgemäß Einberufenen nicht ohne weiteres erwartet werden kann, wie ja auch nicht jeder Zivildienstleistende dafür geeignet ist. Die betroffenen Menschen dürfen nicht zu sozialpädagogischen Versuchskaninchen gemacht werden. Andererseits wissen wir aber auch aus den Erfahrungen des Zivildienstes, daß der nicht-professionelle Zugriff auf soziale Probleme gerade menschliche Lücken der beruflichen Versorgung zu schließen vermag, und mancher Träger kann sich heute kaum noch vorstellen, ohne die Hilfe von Zivildienenden auszukommen.

Statt eines allgemeinen Pflichtdienstes wäre wohl vernünftiger, die freiwilligen Dienste auszubauen und sie gesellschaftlich entsprechend anzuerkennen - zum Beispiel bei Einstellungen im Öffentlichen Dienst. Aber auch andere Arbeitgeber wären im allgemeinen gut beraten, jemandem den Vorzug zu geben, der in einem solchen Dienst zwar außerberufliche, aber damit noch keineswegs

berufsfremde Erfahrungen gesammelt hat. Auch die freiwilligen Dienste müssen sich jedoch vor einer falschen Pädagogisierung hüten. Die pädagogische Betreuung, die mit dem Freiwilligen sozialen Jahr von Anfang an verbunden war, hatte in den 50er und 60er Jahren auch noch eine besondere fürsorgerische Bedeutung. Vor allem den jungen Mädchen sollte - auch zur Beruhigung der Eltern - eine gewisse Sozialkontrolle auferlegt werden. Umgekehrt wollten viele gerade deshalb mitmachen, weil sie auf diese Weise das als zu eng erlebte Elternhaus mit guten Gründen auf Zeit verlassen konnten. Derartige Motive dürften inzwischen weitgehend hinfällig geworden sein, so daß sich die pädagogische Betreuung heute vor allem auf zwei Gesichtspunkte konzentrieren kann. In erster Linie geht es darum, die *Sache* aufzuklären, der die Tätigkeit dient, nämlich ihre fachlichen und gesellschaftlichen Aspekte und Implikationen ins Bewußtsein zu nehmen. Zudem sollten die freiwilligen Helfer die Möglichkeit haben, ihre persönlichen Probleme und Schwierigkeiten, die sie im Rahmen ihrer Tätigkeit erleben, in Gesprächen klären zu können. Unangebracht sind jedoch ungefragte ideologische Überhöhungen, die drauf abzielen, Betroffenheit zu erzeugen und Gesinnungen zu manipulieren.

Die unterschiedlichen Begründungen sollten auseinandergehalten werden. Der Zivildienst als Alternative zum Wehrdienst muß aus rechtlichen Gründen im Prinzip so organisiert werden, daß er den Bedingungen des Wehrdienstes im wesentlichen entspricht. Die *freiwilligen* Dienste können sich von dieser Logik lösen und sich besser an der Sachgerechtigkeit der jeweiligen Aufgabe orientieren. Sie können auch den politischen Pluralismus besser zum Ausdruck bringen, aus dem sie letztlich entstanden sind. Sie verdanken sich ja nicht einer abstrakten Idee von Gemeinwohl, sie wuchsen vielmehr aus Teilen der Gesellschaft heraus und akzentuierten dabei das jeweilige Konzept auf besondere Weise: als christliche Liebestätigkeit, als ökologische Neuorientierung oder als anti-militaristisches, pazifistisches Friedensengagement. Insofern spielen hier auch Interessen von Gruppen und

Verbänden eine Rolle, die bei der Einführung eines Pflichtdienstes ebenfalls berücksichtigt werden müßten. Sie stehen bei Licht besehen durchaus in politischer und weltanschaulicher Konkurrenz zueinander und werben innerhalb der jungen Generation für ihre jeweiligen Grundpositionen in mehr oder weniger kritischen Distanz zu den anderen Diensten. Vielleicht liegt es an dieser Interessen-Orientierung, daß die *lokalen* Aspekte eines freiwilligen Einsatzes bisher wenig beachtet wurden. Die von Ulf Fink erwähnten nicht-kasernierten Formen ließen sich nämlich auch als *lokale* Projekte verstehen, als Dienste vor Ort, wo die Beteiligten zuhause sind. Fast überall gibt es soziale Einrichtungen, die eine entsprechende Hilfe gebrauchen können. Der bürokratische Aufwand ließe sich auf diese Weise minimieren und für Unterkunft und Verpflegung der Helfer entstünden keine zusätzlichen Kosten, was die ökonomische Effektivität der Hilfe verbessern würde. Vermutlich wird sich das soziale Bewußtsein unter jungen Menschen nicht in erster Linie auf dem Umweg über abstrakte Organisationen, sondern eher durch Mobilisierung innerhalb der Region ansprechen lassen. Nicht nur die von Bischof Dietzfelbinger vor 40 Jahren in Erinnerung gerufene christliche Tradition der Liebestätigkeit könnte dabei motivieren, sondern zum Beispiel einfach auch der Wunsch, mehr vom Leben kennenzulernen als Klamottenläden oder Automarken. Für solche persönlichen Chancen zu werben und auf gesetzlichem Wege dafür zu sorgen, daß die freiwilligen Helfer anschließend für Studium oder Beruf mehr Vorteile als Nachteile haben, also mit den in dieser Gesellschaft üblichen Mitteln die freiwilligen Dienste attraktiv zu machen ist aussichtsreicher, als sie zur Pflicht zu erheben und sie damit möglicherweise in Verruf zu bringen.

F 23. Widerstand und Erziehung (1994) Pädagogische Überlegungen zum 20. Juli 1944

Gesendet von NDR 4 am 27.7.1994, 18.05-18.30

Der Nationalsozialismus wirft bis heute eine Reihe von Fragen auf, die über die Jahrzehnte aktuell geblieben sind. Dazu gehört das Nachdenken darüber, warum so wenige Deutsche angesichts seiner offensichtlichen Verbrechen Widerstand dagegen geleistet haben. Eine der möglichen Antworten, die immer wieder zu hören ist und inzwischen auch von der psychoanalytischen Bestsellerliteratur verbreitet wird, verweist auf die autoritäre Erziehung, der nicht nur die Nazi-Führer, sondern auch der überwiegende Teil ihrer Generation unterworfen gewesen seien. Gehorsam gegenüber jeder Obrigkeit sei die höchste Maxime dieser Erziehung gewesen und deshalb habe das Neinsagen darin keinen Platz finden können. Auf dieses angebliche Erziehungsdefizit hat sich die studentische Protestbewegung der 60er Jahre berufen, als sie glaubte, durch radikale Kritik die letzten Überreste des "autoritären Charakters" auch in sich selbst überwinden zu müssen. Widerstandslosigkeit gegen das Unrecht sollte sich nicht wiederholen. Im Anschluß daran haben in den vergangenen Jahrzehnten eine Reihe von Protestbewegungen die Aufmerksamkeit auf sich gelenkt: gegen den Paragraphen 218, gegen die Aufstellung neuer Raketen in den 80er Jahren, gegen technische Großprojekte wie Kernkraftwerke oder Autobahnen, weil sie wegen ihrer tatsächlichen oder möglichen Folgewirkungen unmoralisch seien. In dieser Tradition ist wohl auch das fälschlich sogenannte "Kirchenasyl" zu sehen, das zahlreiche christliche Kirchengemeinden Ausländern gewähren, die rechtsgültig abgeschoben werden sollen. Hier wird aus Gewissensgründen ein Widerstandsrecht reklamiert, das sich auf ein höheres Rechtsgut beruft, als es in den administrativen Abschiebeverfügungen nach Meinung der Helfer zum Ausdruck kommt.

Alle diese Protestbewegungen beziehen zumindest *auch* ihre Legitimation aus dem Vorbild des Widerstandes gegen das Hitler-Regime bzw. aus der damaligen Unterlassung der moralisch eigentlich geforderten Hilfeleistung.

Beide Verknüpfungen werfen die Frage nach der Rolle auf, die die Erziehung damals gespielt hat und die sie heute bei der Verteidigung von Menschenrechten spielen könnte. Immer wieder ist sie ja angeklagt worden, daß sie entweder zuwenig Widerstandsbereitschaft erzeuge wie im Nationalsozialismus oder zuviel, wie in den 70er und 80er Jahren in der alten Bundesrepublik. Sind solche Vorwürfe berechtigt?

Zunächst einmal gilt es zu sehen, daß jede Erziehung immer auch Erziehung zum Widerstand ist. Wer erzieht, hat dabei Ziele im Auge, an denen sich das Kind orientieren soll, und das schließt andere Ziele aus, denen soll es sich widersetzen. Um kulturfähig werden zu können, muß das Kind der Allgegenwärtigkeit seiner Triebe widerstehen und diese zu ordnen lernen. Der Katholik oder Protestant soll sich der Versuchung und der Sünde erwehren. Der Deutschlehrer erwartet, daß seine Schüler sich nicht mit Schundliteratur identifizieren, der Geschichtslehrer, daß sie keine Neo-Nazis werden.

Diese Beispiele ließen sich beliebig vermehren und sie weisen alle in dieselbe Richtung. Wer erzieht, erzieht immer auch zum Widerstand, weil erzieherisches Handeln keine normative Gleichgültigkeit oder Beliebigkeit zuläßt. Das "Wozu" der Erziehung schließt immer auch ein "Wogegen" ein. Das Positive ist sozusagen ohne das Feindbild des Negativen nicht auszumachen. Die in diesem Sinne erlernte Unterscheidung von "gut" und "böse", von "richtig" und "falsch" reicht im allgemeinen aus, unser Alltagsleben moralisch im positiven Sinne zu steuern. Dabei helfen uns die anderen Menschen, die nach den gleichen Maßstäben erzogen wurden wie wir, und die uns eine entsprechende Rückmeldung für unser Tun gewähren. So können wir moralisch bleiben, auch wenn wir eigentlich zu schwach wären, um unsere Überzeugungen allein gegen die Machtansprüche anderer durchzuhalten. Wir sind dafür auf soziale Resonanz

angewiesen. Der Normalfall ist also, daß im engeren Sinne unsere soziale Umgebung und im weiteren Sinne die gesellschaftliche Ordnung moralisches Verhalten ermutigen und unterstützen, andererseits aber auch Abweichungen davon mit Sanktionen bedrohen. Um nicht die Orientierung zu verlieren, müssen wir davon ausgehen, daß die Maximen, die wir in jungen Jahren durch Erziehung gelernt haben, im wesentlichen auch für das Leben unter Erwachsenen gültig bleiben.

Nun haben die Nazis bekanntlich diese biographische Kontinuität dadurch zerstört, daß sie die Deutschen in die Ausnahmesituation des Krieges getrieben haben, der zudem als Vernichtungskrieg propagiert wurde, was unter anderem zur Folge hatte, daß auch Unbewaffnete wie Frauen und Kinder nicht mehr verschont wurden. Die politische Kriminalität des Regimes bedurfte des Krieges und der dadurch vor allem in den osteuropäischen Ländern herstellbaren Arrangements, um sich in der bekannten Brutalität entfalten zu können. Schlau achteten die Verantwortlichen darauf, daß das Morden möglichst von einer kontrollierbaren Minderheit betrieben wurde, die entweder aus Fanatismus ohnehin dazu bereit war, oder die man - wie viele Wehrmachtsangehörige - unter dem Deckmantel der Kriegsnotwendigkeit dazu bewegen konnte. Zu Hause - in Deutschland selbst - sollte davon möglichst nichts ruchbar werden. So erlaubte das Regime den "normalen" Leuten, im Rahmen ihrer anerzogenen Moral weiterzuleben und dafür auch weiterhin sozial bestätigt zu werden, während die von Himmler so genannte Elite - die SS - sich umgekehrt von diesen Maximen abwenden mußte, wofür sie im Milieu des Tötens ebenfalls positive soziale Rückmeldungen erhielt. Beide Gruppen hatten also im wesentlichen dieselbe moralische Erziehung als Kinder erhalten, aber für das, was später daraus wurde, konnte die Erziehung nicht mehr die Verantwortung übernehmen, weil sie nicht über das künftige Lebensarrangement verfügte.

Widerstand im Milieu des Mordens zu entwickeln war nicht nur im besonderen Maße gefährlich, sondern bedurfte offensichtlich auch eines moralischen Fundus, der über das üblicherweise in der Erziehung Gelernte hinausging.

Die Ausnahmesituation des Nationalsozialismus ist also kein geeignetes Beispiel für die Erörterung der Frage, ob bzw. in welchem Umfang in der Erziehung Widerstand gelernt werden kann. Zudem kann sich keine Protestbewegung der letzten Jahrzehnte mit dem Widerstand im Dritten Reich vergleichen, schon gar nicht die terroristische RAF. Sie steht eher für das Problem, daß die durch Erziehung erworbene Moralität, wenn sie sich nicht mit realitätsgerechten Analysen der Lage verbindet, dazu führen kann, daß gerade die ethischen Prinzipien, in deren Namen man antritt, dabei auf der Strecke bleiben. Die Erziehung - so zeigen die Beispiele - kann nicht über ihre Ergebnisse verfügen, also über das zukünftige Handeln der Erzogenen, und insofern kann es eine *planmäßige* Erziehung zum Widerstand nicht geben. Aus demselben Erziehungspotential erwachsen Anpassung und Loyalität wie auch Protest und Widerstand.

Die Möglichkeiten der Erziehung in diesem Zusammenhang sind bescheidener. Zunächst einmal provoziert sie auch Widerstand gegen sich selbst. Kinder trotzen ihren Eltern, Schüler wenden sich gegen ihre Lehrer. Der Widerstand richtet sich hier gegen die Macht, die dem erzieherischen Handeln eigen ist. Der prinzipielle Protest gegen das erzieherische Handeln resultiert aus der Tatsache, daß die erzieherische Beziehung auf ihre schrittweise Auflösung hin angelegt ist; in dem Maße, wie die Mündigkeit des Kindes fortschreitet, kann und muß die Einwirkung der Erzieher zurücktreten, und dieser Prozeß ist - wie wir alle wissen - kompliziert und läuft nicht ohne Konflikte ab. So schmerzlich diese im Einzelfall auch sein mögen, so bedeutsam sind die daraus resultierenden Erfahrungen für das Kind selbst. Widerstand zu leisten, sei es im Sinne der Erziehung oder sei es gegen ihre Ansprüche, und die dabei auftretenden Erfolge und Mißerfolge ertragen zu lernen, ist eine fundamentale Dimension der

menschlichen Existenz. Wer sich nicht wenigstens gelegentlich den Ansinnen anderer widersetzen kann, ist im Extremfalle lebensuntüchtig. Erziehung setzt den Widerstand des Kindes notwendig voraus, ein widerstandsloses Kind könnte nicht erzogen werden, aber auch sich nicht von allein entwickeln. Der nimmermüde Jasager ist eine Fiktion. Unsere Sozialfähigkeit braucht die Balance von Ja und Nein.

Nun kennen wir jene dramatischen Konflikte zum Beispiel zwischen Vater und heranwachsendem Sohn aus früheren Zeiten, die Literatur ist voll davon. Erwachsenenidentität gewann der Sohn erst, wenn er in Auseinandersetzung mit seinem Vater eine neue Position zu ihm gefunden oder den nicht selten endgültigen Bruch heraufbeschworen hatte; manch sensibler Junge blieb dabei auf der Strecke, beschädigt für den Rest seines Lebens. Solche Konflikt-Konstellationen werden immer seltener. Die Dominanz des Vaters wie überhaupt die Erziehungsmacht der Familie ist im Vergleich zu früher gebrochen, Vater und Mutter versuchen, ihre Rollen im Umgang mit dem Kind einander anzugleichen, statt offener Auseinandersetzungen im Erziehungsprozeß findet sich immer häufiger psychologisiertes Verständnis. Aber der Widerstand des Kindes, den es zu seiner Selbstvergewisserung braucht, läuft dabei mehr und mehr ins Leere. Die moderne Erziehung postuliert nicht nur die rechtliche, sondern auch die psychologische Gleichheit von Vater- und Mutterrolle, und statt der offenen Auseinandersetzung psychologische Konfliktlösungsstrategien. Mit der Durchsetzung der "vaterlosen Gesellschaft" und mit der Abschwächung des traditionellen Erziehungsverhaltens verringert sich die Fähigkeit zu überzeugter Loyalität ebenso wie die komplementäre Fähigkeit zum Widerstand, wird weniger Widerstand gelernt als vielmehr Integration, oder wie es im Jargon bezeichnenderweise heißt: das "Sicheinbringen" in soziale Beziehungen. Das Nein wird als Kränkung empfunden, als Ideal gilt ein soziales Beziehungsmuster, in dem so lange Kompromisse verhandelt werden, bis alle ja sagen können. Jene alte, strenge

bürgerliche Erziehung hat also nicht nur - wie oft einseitig betont wurde - die sogenannten "autoritären Persönlichkeiten" hervorgebracht, sondern auch einen Teil jener Männer und Frauen, die gegen den Nationalsozialismus Widerstand geleistet haben. Ihre von heute aus gesehen "altmodische" oder gar "autoritäre" Erziehung hat sie offensichtlich nicht daran gehindert. Die grundsätzliche Disqualifizierung der damaligen Erziehung als "autoritär" stützt sich im wesentlichen auf autobiographische Aufzeichnungen, die Nazi-Verbrecher wie der Auschwitz-Kommandant Rudolph Höß oder Adolph Eichmann später in der Haft angefertigt haben und in denen sie ihre Taten durch ihre Erziehung zum Gehorsam zu erklären versuchten. Der Verweis auf die erlittene Erziehung ist jedoch insofern mit Vorsicht zu betrachten, als dabei ja auch eine *Rechtfertigung* zum Ausdruck kommt: Für seine Kindheit kann man nicht moralisch verantwortlich gemacht werden. Diese Argumentationsfigur lebt heute weiter unter psychoanalytischen Vorzeichen. Ob die gegenwärtige Erziehung, entsprechend auf die Probe gestellt, erfolgreicher wäre, darf durchaus bezweifelt werden. Jedenfalls erschwert sie sowohl die Herausbildung von Loyalität wie von Widerstandsfähigkeit, weil sie entsprechende Konfliktsituationen zu meiden trachtet, sie vorweg künstlich entschärft, oder z.B. in der Schule die "Subkultur" der Schüler mit ihrem Jargon und mit ihren Aufmüpfigkeiten zu integrieren trachtet, wenn etwa die jugendliche Szenen-Sprache zur Unterrichtssprache wird. Vieles deutet sogar darauf hin, daß manche jugendliche Rebellion der letzten Zeit so zu verstehen ist, daß hier Widerstandserfahrung, die in der vorausgegangenen Erziehung nicht oder nicht genügend gemacht werden konnte, auf anderer Ebene gleichsam nachgeholt wird. Die Auseinandersetzung mit der Polizei ist endlich einmal eine Ernstsituation, kein pädagogisches "Als-ob", hier kann man seine Kräfte messen, wird Widerstand sinnlich erfahrbar und vermag so etwas wie Selbstwertgefühl und Selbstbewußtsein zu vermitteln. Hier wird also in die öffentliche Sphäre verlagert, was jedenfalls früher sich im Erziehungsbereich zu vollziehen hatte, wodurch der falsche Eindruck eines

politischen Engagements entsteht. Tatsächlich sind jedoch solche Aktivitäten unpolitisch, eine Verlängerung privater Probleme in die Öffentlichkeit. Die meisten Rebellionen verlaufen ja auch sanfter, ohne nennenswerte öffentliche Aggressivität: in der Drogen- und Sektenszene. Da ist außer vagen Postulaten nichts von politischer Innovation zu entdecken oder gar von argumentativ durchformulierten politischen Konzepten, es sind Fluchtnischen derjenigen, die Widerstand nicht haben lernen können. Mangelnde Erziehung zum Widerstand kann also selbst zum öffentlichen, zum politischen Problem werden. Wie gegenwärtig insbesondere die rechtsradikale Jugendszene zeigt, die ja auch eine Form von Protest signalisiert, ist Widerstand leisten nicht per se eine akzeptable Handlung. Es kommt vielmehr auf die Ziele an und auf die Mittel, die dafür eingesetzt werden. Wenn sich die in den unmittelbaren pädagogischen Beziehungen der Familie und Schule teilweise notwendige Widerspenstigkeit in die Öffentlichkeit begibt, muß sie an anderen als pädagogischen Maßstäben gemessen werden, nämlich an *politischen* und *rechtlichen*. Ihrer Verwechslung ist auch die linksradikale bzw. autonome Szene lange erlegen. Anstatt ihrer Randalen entschieden entgegenzutreten, hat ein Teil der Öffentlichkeit psychologisch, also pädagogisch reagiert und damit den jungen Akteuren die Möglichkeit genommen, aus dem "Als-ob" herauszutreten und realistische Einsichten in ihre Ziele und Motive zu gewinnen. Widerstand lernen setzt selbst Widerstand voraus, an dem sich das Ja- und Neinsagen profilieren kann. Diese Aufgabe wird durch den pädagogischen Zeitgeist und durch die gesellschaftlichen Bedingungen des heutigen Aufwachsens nicht gerade erleichtert.

Das gilt auch noch für einen anderen Zusammenhang. Früher war die Erziehung nur *mittelbar* gesamtgesellschaftlich orientiert, *unmittelbar* dagegen an gesellschaftlichen Teilkollektiven: Man wurde z.B. als katholischer oder evangelischer Christ erzogen oder als Mitglied der jüdischen Gemeinde oder im Rahmen der sozialistischen bzw. kommunistischen Arbeiterbewegung, im

Milieu des Offizierscorps oder des liberalen Bildungsbürgertums. Ein wichtiger Teil der Identität erwuchs aus einer solchen Zugehörigkeit. Diese Kultur- und Erziehungsmächte sind inzwischen mehr oder weniger wirkungslos geworden, zwischen dem Einzelnen und der Gesamtgesellschaft gibt es kaum noch stabile kulturelle Milieus, die allen gemeinsame Kultur ist die von den Massenmedien verbreitete. Gewiß leben wir alle noch außerhalb der Familie in vielfältigen sozialen Beziehungen, aber die sind außer im Beruf wählbar, somit austauschbar und fördern deshalb keine eigentümliche kulturelle Identität mehr.

An diesem Prozeß der Emanzipation von den Teilgemeinschaften und der Individualisierung ist die Pädagogik nicht unschuldig. Das moderne pädagogische Ideal nämlich, das sich in den letzten zweihundert Jahren herausbildete, ist der mündige Mensch, der durchaus sich zugehörig fühlen mag zu einer sozio-kulturellen Gemeinschaft wie etwa einer Kirche oder der Arbeiterbewegung, von dem aber erwartet wird, daß er dennoch sein Urteil selbständig findet, wenn es sein muß auch gegen die Mehrheit seiner Gesinnungsfreunde. Aufklärung hat also in diesem Sinne tatsächlich eine entfremdende Tendenz, und der Intellektuellen-Haß nicht nur der Nazis kommt nicht von ungefähr. Gegenwärtige pädagogische Leitvorstellungen wie "Selbstbestimmung" und "Selbstverwirklichung" stellen den einzelnen Menschen und sein Wohlergehen in den Vordergrund, soziale Gemeinschaften werden nur in dem Maße akzeptiert, wie sie diesem Ziel nicht widersprechen. Die Zugehörigkeit des Einzelnen aber zur Gesamtgesellschaft, ohne das Zwischenstück der Teilgemeinschaft, bleibt abstrakt, vermag die sinnliche Anschaulichkeit der alten Teilsozialitäten, der alten Milieus nicht auszustrahlen. Für unser Thema ist diese Entwicklung in zweierlei Hinsicht von Bedeutung. Einmal zeigte gerade der Widerstand gegen den Nationalsozialismus, daß das Potential dafür aus der Zugehörigkeit zu solchen Teilgemeinschaften erwuchs. Da leisteten nicht abstrakte Staatsbürger Widerstand, sondern z.B. Katholiken, Protestanten, Sozialisten, Kommunisten, Offiziere. Ihr moralisches Fundament

reichte zwar über ihre Teilgemeinschaft, sogar über das eigene Volk hinaus, aber diese allgemeinen moralischen Prinzipien wurden anerzogen im Rahmen der jeweiligen Teilgemeinschaften und dort in erster Linie praktiziert. In vielen Fällen war ein solcher Widerstand nur durchzuhalten, weil man der politischen Isolierung durch die Verfolger das Bewußtsein von der Solidarität der anderen entgegensetzen konnte. Berichte aus den Konzentrationslagern haben das vielfach belegt, etwa am Beispiel des Katholiken, der sich in der Gemeinschaft seiner Kirche geborgen wußte, oder des Kommunisten, der an seine draußen weiterkämpfenden Genossen dachte.

Andererseits markierte die Zugehörigkeit zu einer Teilgemeinschaft auch die Grenzen der Widerstandsbereitschaft. Charakteristisch dafür ist der bekannte Satz von Martin Niemöller, daß man geschwiegen habe, als die Juden und die Kommunisten von der Gestapo abgeholt wurden, und als man selber abgeholt wurde, da habe es niemanden mehr gegeben, der dagegen hätte protestieren können. In der Tat gehörte es zur Taktik der nationalsozialistischen Machtergreifung, die Teilgemeinschaften auseinanderzudividieren, die Hoffnung entstehen zu lassen, es ginge nur gegen die Juden und Kommunisten, die anderen hätten nichts zu befürchten. Die Distanz der Teilgemeinschaften - vor allem der Kirchen - zum demokratischen Weimarer Staat trübte den Blick dafür, daß nur das rechtzeitige Eintreten für die Rechte *jeden* Bürgers auch für die eigene Teilkultur die erfolgreichste Form von Widerstand gewesen wäre.

Heute dagegen entsteht Protest kaum noch von der moralischen Basis solcher Teilgemeinschaften aus, im Gegenteil dient er vielfach dazu, Gemeinsamkeiten neu zu stiften. Alle Bewegungen der letzten Jahrzehnte lassen sich zumindest auch unter diesem Aspekt erklären. Friedensbewegung, Frauenbewegung, Selbsthilfebewegung, die autonome und rechtsradikale Szene sind nicht zu verstehen ohne die Befriedigung sozio-emotionaler Bedürfnisse, die der gemeinsame Protest überhaupt erst möglich macht. Anhängerschaft für politischen Protest und Widerstand erwächst also heute nicht mehr in erster

Linie aus einer bestimmten Interessenlage - wie etwa beim früheren Klassenkampf - und auch nicht aus dem Potential einer bedrohten Teilgemeinschaft; vielmehr kann sie sich nur über den Anspruch der *moralischen* Überlegenheit konstituieren, die der jeweiligen Gesinnungsgemeinschaft eine kollektive Identität zu verleihen vermag. Genau das aber ist das Problem: So richtig es ist, daß ohne moralisches Fundament zumindest demokratische Politik in der Luft hängt, so problematisch war immer schon die Moralisierung der Politik im ganzen; denn Moralismus neigt zum "Entweder-Oder", praktische Politik aber bedarf des "sowohl-als-auch". Die irrationalen Elemente vieler gegenwärtiger Protestformen, die Sehnsucht nach neuen Gemeinschaften, nach der Geborgenheit einfacher Lebensverhältnisse, nach Selbstdarstellung, nach Kompensation für eine permissive Erziehung, nach unmittelbarer Erfüllung der eigenen Wünsche sind auch eine Gefahr für das Funktionieren hochkomplexer gesellschaftlicher Mechanismen. Diese vertragen weder falsche Gefühle noch bloße Wünsche, deren Realisierbarkeit nicht überprüft wurde. Für die Sehnsucht nach Gemeinschaft und nach verlässlichen menschlichen Beziehungen ist nicht die Politik zuständig, die Trennung von öffentlicher und privater Sphäre ist vielmehr eine Grundvoraussetzung für das Funktionieren komplexer Gesellschaften. Die Protest- und Widerstandsbewegungen der letzten Jahrzehnte sind also keine im eigentlichen Sinne *politischen* Bewegungen, sondern *kulturelle*.

Mit ihnen muß sich natürlich auch die Erziehung auseinandersetzen, z.B. die Schule. Aber ihre Aufgabe kann nicht sein, für die jeweilige Regierungsmeinung oder für die Meinung des Protestes Partei zu ergreifen. Das verbietet schon die Tatsache, daß die staatlich monopolisierte Schule für alle Kinder da ist, nicht nur für die Kinder der einen oder anderen politischen Richtung, und daß sie insofern Konsens anzustreben hat. Sie hat vielmehr ein Ort der Besinnung zu sein, in dem über politische Streitfragen sachlich nachgedacht werden kann. Sie vertritt keine politischen Positionen, sie läßt sie überprüfen, - auch die der Lehrer und der Schüler. In ihr lernt man nicht politisches Handeln, sondern bestenfalls

politisches Denken. Sie kann und darf politischen Widerstand nicht initiieren oder forcieren - schon gar nicht unter Berufung auf den Widerstand im Nationalsozialismus - aber sie kann ihn, wenn er manifest wird, zum Thema des Unterrichts machen. Sie kann die Welt außerhalb ihrer Mauern nicht besser machen, keine neuen kulturellen Milieus oder Gemeinschaften stiften, sie kann höchstens angemessene Vorstellungen über die gesellschaftliche Realität vermitteln. "Aufklärung" muß ihr Metier bleiben, auch wenn dadurch die Ausbildung von Gesinnungs-Gemeinden erschwert wird - sie könnten ja auch die falschen sein.

F 24. Wozu ist die Schule da? (1995)

Gesendet vom NDR 4 am 1.2.1995, 18.30-19.00 Uhr

(Das Thema ist ausführlicher bearbeitet in: H. Giesecke: [Wozu ist die Schule da?](#) Stuttgart 1996)=

Das baden-württembergische Kultusministerium hat unlängst öffentlich darüber nachgedacht, ob für dienstunfähig erklärte Lehrer - das seien 80% der aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr arbeitsfähigen Beamten - nicht an anderen Stellen der öffentlichen Verwaltung eingesetzt werden sollten. Aus weiteren Bundesländern ist ähnliches zu hören. Nach einer Umfrage der "Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft" sind das größte Problem der Lehrerinnen und Lehrer die Schüler, mit denen sie nicht mehr zurecht kämen. Unter dem Titel "Mir langt's!" schrieb eine Lehrerin ein Buch, in dem sie erklärt, warum sie das Handtuch geworfen und ihren Beruf aufgegeben habe, und ein Kollege beschreibt seine Schulerfahrungen unter dem Titel "Gewalt auf dem Schulhof". Hier handelt es sich offensichtlich nicht mehr um das übliche Wehklagen eines Berufsstandes, der die öffentliche Aufmerksamkeit auf sich lenken möchte; im Gegenteil scheint er sich eher seiner Ohnmacht zu schämen. Und die gewiß nicht als nachsichtig bekannten Gesundheitsämter schreiben keinen Beamten so ohne weiteres dienstunfähig.

Irgendetwas muß faul sein an unseren Schulen, und was ihnen fehlt, ist wohl nicht nur durch mehr Stellen und mehr Geld zu kompensieren, es muß vielmehr an der Substanz, also an ihrem pädagogischen Selbstverständnis liegen.

Über Sinn, Zweck, Aufgaben, Ziele und Methoden der Schule herrscht in der Tat eine ziemliche Konfusion. Lehrer, Eltern und Schüler wissen nicht mehr genau, wozu sie eigentlich da ist. Aus der Öffentlichkeit werden alle möglichen Wünsche an sie herangetragen: Sie soll die Defizite der Familie kompensieren, also in diesem Sinne wieder stärker "erziehen"; sie soll den Rechts- und Linksradikalismus unter Jugendlichen eindämmen; sie soll präventiv gegen Kriminalität und Verwahrlosung wirken, die Wehrbereitschaft erhöhen, Aids

verhindern, die Verkehrstoten minimieren. Es gibt inzwischen kein gesellschaftliches Problem mehr, das nicht lauthals der Schule zur Lösung aufgetischt wird. Betrifft das Problem in erster Linie die Erwachsenen, so soll die Schule langfristig vorbeugen, betrifft es die Kinder und Jugendlichen selbst, soll sie möglichst schnell und effektiv intervenieren. Jedes halbwegs für wichtig gehaltene politisch-gesellschaftliche Problem - und davon gibt es gegenwärtig wahrlich genug - wird zumindest auch als pädagogisches formuliert und damit zur Aufgabe der Schule erklärt. Damit ist sie hoffnungslos überfordert.

Sowohl Ursache wie Folge dieser Erwartung ist, daß viele Eltern ihre eigene pädagogische Verantwortung mit ihren Kindern an der Schultüre abgeben in der Annahme, die Lehrer würden es schon richten, denn schließlich würden sie ja dafür bezahlt. Unterstützt wird diese Haltung dadurch, daß durch die Schulverfassungen die Eltern erhebliche Mitwirkungsrechte erhalten haben, die sich - je nach Bundesland - bis in die Unterrichtspraxis etwa durch die Auswahl der Schulbücher erstrecken können. Sie und die Schülervertreter sind in Zeugniskonferenzen und in fast allen anderen Schulgremien zu finden. Will z.B. in Niedersachsen ein Schulleiter mit seinem Kollegium einmal intern über die Probleme der Schüler sprechen, muß er schon eine Dienstversammlung einberufen. Dieses System funktioniert dort, wo Eltern und Lehrer in gegenseitigem Respekt für die unterschiedlichen Rollen mit einander umgehen. Aber oft verstehen die Eltern es so, daß sie sich als eine Art von Aufsicht der Lehrer fühlen. Zudem zeigen sie immer weniger Interesse für die gemeinsamen Anliegen und Aufgaben der Schule und haben statt dessen nur die Karriere ihrer Kinder im Blick. Für die schulpolitische Aufwertung der Eltern waren primär nicht pädagogische Gründe maßgebend. Wer sich an die schulpolitischen Auseinandersetzungen in den 70er Jahren erinnert wird feststellen, daß es in erster Linie um die politische Mobilisierung der Eltern ging: die "Linken" wollten sie für ihre gesellschaftsverändernden Intentionen einspannen, sie gleichsam unter Führung der Lehrer für die Vision einer besseren Gesellschaft

gewinnen; die "Konservativen" setzten dagegen auf das politische Beharrungsvermögen der meisten Eltern. Im Kampf um die hessischen Rahmenrichtlinien tobte sich diese Konfrontation dann beispielhaft aus.

Hinzu kam eine Schulreform-Euphorie, die vor allem auf die Individualität des Schülers setzte, auf antiautoritäre Strukturen in der Schule, eher auf innerpsychische als auf soziale Komponenten des kindlichen Verhaltens, eher auf die unmittelbare Beziehung zwischen Lehrern und Schülern als auf institutionelle Vorgaben. Alle diese pädagogischen Prämissen haben sich als zumindest teilweise illusorisch erwiesen - vor allem deshalb, weil sie heute auf eine Schülergeneration treffen, die - anders als die der 60er und 70er Jahre - kaum noch autoritär drangsaliert wird, sondern in fast völlig offenen sozialen und normativen Horizonten aufwächst und deshalb nach maßgebender Orientierung verlangt .

Offensichtlich haben wir Grund genug, uns erneut darauf zu besinnen, wozu die Schule eigentlich da ist, und da gilt es vor allem ihre gesellschaftlichen Funktionen und ihre institutionellen Zwecke wieder in den Blick zu nehmen.

Unsere Gesellschaft leistet sich deshalb ein 60 Milliarden Mark teures Schulwesen, weil sie ein vitales Interesse daran hat, ihren Nachwuchs so auszubilden, daß er den bereits erreichten Standard an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zumindest erreichen, möglichst sogar übertreffen kann, um das wirtschaftliche und das darauf basierende sozio-kulturelle Überleben zu sichern. Dabei geht es nicht nur um die Förderung herausragender Begabungen, sondern auch um eine höchstmögliche Bildung für alle - nicht nur im Sinne eines demokratischen Bürgerrechts auf Bildung, sondern auch zum Zwecke der Mobilisierung des verfügbaren Humankapitals, wie dies im Ökonomen-Deutsch genannt wird. Alles Nachdenken über Schule muß also bei ihrer gesellschaftlichen Funktion ansetzen, und es darf nicht von den individuellen Bestrebungen der Schüler ausgehen. Die Welt ist nun einmal nicht "kindgerecht", und deshalb müssen Kinder lernen, deren Regeln auch gegen ihre

aktuellen Bedürfnisse zu akzeptieren. Die Schule als gesellschaftliche Institution entsteht nicht aus der Fortschreibung der kindlichen Individualität und der kindlichen Bedürfnisse, sondern ist diesen entgegengesetzt, aber nicht, um sie zu unterdrücken, sondern um sie herauszufordern. Die Chance für Individualisierung, die unser Schulwesen anbietet oder jedenfalls anbieten sollte, ist Teil seiner gesellschaftlichen Funktion, ihr nicht etwa übergeordnet. Individualisierung ist nämlich nur in solchen Gesellschaften funktional, wo sie auch gebraucht wird, wie dies unter unseren pluralistischen Bedingungen der Fall ist.

Aufgabe der Schule ist demnach, mit ihren besonderen Möglichkeiten - nämlich denen des Unterrichts im weitesten Sinne - jedem Kind die Chance zu geben, seine Fähigkeiten in optimalem Maße zu entfalten, damit es in einer Gesellschaft voller Optionen eine individuell befriedigende Balance zwischen objektiven Anforderungen und subjektiven Bestrebungen finden und darauf seine persönliche Lebensplanung z.B. in beruflicher Hinsicht gründen kann. Zu fördern sind also sowohl die sogenannten "guten" wie die sogenannten "schlechten" Schüler, aber so, daß sie einander dabei nicht behindern und etwa die letzteren das Tempo für alle bestimmen. Daraus folgt, daß das Schulwesen in irgendeiner Form gegliedert sein muß, damit jedes Kind auf seine Kosten kommen kann und damit Lerngruppen, z.B. Schulklassen entstehen können, in denen jedes Kind einen chancengleichen Zugang zu den Leistungsanforderungen erhält. Daran gemessen muß jede Sozialromantik zurückstehen, die etwa möglichst alle altersgleichen Kinder - ob begabt oder weniger begabt - in möglichst einer Klasse zusammenfassen will.

Dem Kind steht - bei allem Respekt vor seiner Persönlichkeit - nicht frei, ob es in der Schule lernen will oder nicht. Die Entwicklung seiner Fähigkeiten ist kein Luxus und kein Selbstzweck, vielmehr ist es darauf angewiesen, um einmal damit seinen Lebensunterhalt verdienen zu können. Nur wenn es einen Dummen findet, der dies heute und vor allem morgen für es besorgt, - z.B. die Eltern oder

Vater Staat - muß es nicht lernen. Der "faule" Schüler muß sich also fragen lassen, auf wessen Kosten er lebt und künftig zu leben gedenkt, bzw. ob er eine andere Möglichkeit als die schulische Qualifizierung sieht, sich seinen späteren Lebensunterhalt zu verdienen. Diese Frage, die heute in pädagogischen Zusammenhängen kaum noch erörtert wird, müssen natürlich in erster Linie die Eltern stellen, und wenn sie dies nicht tun, müssen sie von den Lehrern daran erinnert werden. Nicht die Lehrer müssen die Schüler in Zukunft ernähren.

Dabei sitzen die Eltern oft in einer Falle. Abgesehen von Familienkrisen wie Scheidung oder Trennung, die verständlicherweise fast immer negative Rückwirkungen auf das Schulinteresse der betroffenen Kinder haben, geht es den Schülern materiell bereits so gut, daß sie nicht einsehen können, wozu sie eigentlich die Mühe des Lernens für die spätere wirtschaftliche Selbständigkeit noch auf sich nehmen sollen.

Um die dafür benötigten Fähigkeiten zu lernen, ist die Schule deshalb unentbehrlich, weil selbst die einfachsten Erwerbsmöglichkeiten, die unsere Gesellschaft zur Verfügung hält, eines Mindestmaßes an systematischer geistiger Vorbildung bedürfen, um sachgerecht und sozial kalkulierbar ausgeübt werden zu können. Die kulturelle Erfindung "Unterricht" erlaubt uns, unsere ursprüngliche Verhaftung an die Unmittelbarkeit des alltäglichen Lebens zu überschreiten und "auf Vorrat" zu lernen, nämlich für noch unbekanntere spätere Verwendungssituationen. Diese Chance der Schule ist keiner anderen Sozialisationsinstanz gegeben, und deshalb markiert sie deren einzigartige Bedeutung im Konzert der übrigen Sozialisationsfaktoren wie Familie, Freizeit, Massenmedien und Jugendszene. Sie ist unter den Bedingungen der pluralistischen Sozialisation eher noch gestiegen. In der früheren Klassengesellschaft, wo die Lebensperspektiven für die meisten Menschen weitgehend festgelegt und die beruflichen Optionen deshalb sehr gering waren, war auch die Schulbildung weniger von Belang, da sie den durch die Eltern erlangten sozialen Status im wesentlichen reproduzierte und verfestigte. Heute

hat zumindest prinzipiell jedes Kind die Chance, sich vom Status seiner Eltern - nach oben wie nach unten - zu emanzipieren und durch eine zielgerichtete Nutzung des Bildungsangebotes sich seinen eigenen beruflich-sozialen Status zu verschaffen. Zwar ist nicht zu leugnen, daß faktisch die Herkunftsfamilie immer noch in erheblichem Maße den künftigen Status ihrer Kinder beeinflusst - heute wohl weniger aus materiellen Gründen als viel mehr im Hinblick auf ein die Schule unterstützendes geistiges Klima - , aber schließlich kann die Politik die Ursachen für die ökonomischen Statusunterschiede der Kinder nicht abschaffen; sie kann diese nur kompensieren durch ein Schulangebot, das die Schüler in die Lage versetzt, herkunftsbedingte Benachteiligungen selbst zu korrigieren. Zweifellos ist unser Schulsystem heute dafür offen wie nie zuvor. Allerdings kann es die Anstrengung nicht eliminieren, die dem Schüler für dessen optimale Nutzung abverlangt werden muß.

In diesem Punkte ist die Schule auf eine falsche Weise "kindgerecht" geworden. Um den fernsehverwöhnten Schülern das Lernen so angenehm wie möglich zu machen, wurde in den letzten Jahren erhebliche Phantasie in die Erfindung solcher didaktisch-methodischer Konstruktionen gesteckt, die möglichst "Spaß" machen sollen. Nun ist natürlich nichts dagegen zu sagen, daß es in der Schule auch lustig zugeht, aber problematisch wird ein solches Verfahren spätestens dann, wenn Schüler mit dem Hinweis, es mache ihnen eben keinen Spaß mehr, die Mitarbeit verweigern und mit dieser Begründung bei ihren Eltern auch noch Zustimmung finden.

Die Schule ist also eine Institution der Gesellschaft, die nicht einfach aus dem Willen der dort Versammelten resultiert, sondern deren Bestrebungen - bei aller Mitbestimmung - übergeordnet ist, weil sie eben wesentlich aus gesellschaftlichen Zwecken begründet ist. Jede Institution muß aber den Zweck, dem sie dient, auch durchsetzen können. Wenn nun Zweck der Schule Unterricht ist - alle anderen ihr angesonnenen Zwecke werden von den übrigen Sozialisationsinstanzen mindestens ebenso gut und vor allem billiger erfüllt -

dann folgt daraus, daß sie als Institution auch Sanktionen ergreifen können muß, um ihren Zweck zu sichern. Sie muß also Strafmaßnahmen gegen solche Schüler ergreifen können, die z.B. durch Disziplinlosigkeit oder gar Gewalttätigkeit die ordnungsgemäße Durchführung des Unterrichts erheblich behindern. Nun hat der unpolitische pädagogische Zeitgeist aber erreicht, daß "Schulstrafen" fast völlig abgeschafft wurden. Keine Institution wie auch darüber hinaus keine menschliche Gemeinschaft kann aber fortdauernd auf Sanktionen verzichten, ohne dabei ihre Existenz aufs Spiel zu setzen. Sie sollen ja nicht nur die Abweichler, die "Störer" im Zaume halten, sondern gerade dadurch auch die anderen, nämlich die Lernwilligen schützen. Der eigentliche Skandal an vielen Schulen ist, daß eine kleine Minderheit von undisziplinierten Schülern die Mehrheit der lernwilligen terrorisieren darf und dafür dann nicht nur die besondere Aufmerksamkeit der Lehrer erhält, sondern auch noch als prototypisch für die Probleme aller Schüler bzw. Jugendlichen ausgegeben wird. Strafen sind interne soziale Maßnahmen, sie drohen einen zeitweisen oder dauerhaften Ausschluß aus der jeweiligen Gemeinschaft an. Nun sind die wenigen noch verbliebenen Schulstrafen mit einem geradezu lächerlichen bürokratischen Aufwand verbunden, so daß ihre Wirkung geradezu ins Gegenteil verkehrt wird. Ein cleverer Schüler kann seine Lehrer nach dieser Melodie mühelos zum Tanzen bringen - von den Eltern ganz zu schweigen, die leicht einen Anwalt in Marsch setzen können, der selbst dann, wenn alles wie das Hornberger Schießen ausgeht, den Lehrer zur Produktion einer Menge beschriebenen Papiers zwingen kann. Sogenannte "pädagogische" Strafen wie Nachsitzen oder Strafarbeiten haben ihre Wirkung längst verloren; die kann nämlich nur eintreten, wenn der Schüler sein Vergehen einsieht und solche Strafen als ein weiteres Lernangebot zu verstehen vermag, wenn er also die Definition des Normalfalles akzeptiert, daß die Schule in erster Linie zum Lernen da ist. Wenn dieser Zusammenhang von Schulstrafe und Schulzweck verloren geht, muß Orientierungslosigkeit um sich greifen. Nicht die Lehrer,

sondern die Eltern sind dafür verantwortlich, daß der Schüler den Schulzweck akzeptiert und eine hinreichende Lernfähigkeit und Lernwilligkeit mitbringt.

Statt Sanktionen empfiehlt der pädagogische Zeitgeist, Vereinbarungen mit den Schülern über die für alle notwendigen Regeln zu treffen. In der Tat ist diesem Verfahren schon deshalb der Vorzug zu geben, weil es die individuelle Verantwortungsfähigkeit der Schüler zu stärken vermag. Allerdings hängt der Erfolg von zwei Voraussetzungen ab: einmal muß der Schüler auch kontraktfähig, d.h. in der Lage sein, Vereinbarungen einzuhalten oder dies zumindest bei solchen Gelegenheiten lernen zu wollen. Zum anderen muß er den grundlegenden Zweck der Schule akzeptieren, denn darüber kann in der Schulklasse nicht abgestimmt werden. Vereinbarungen können nur innerhalb des Spielraums erfolgen, den dieser Zweck begrenzt. Ohne diese Voraussetzungen bleiben sie im wesentlichen für die Katz. Mit anderen Worten: Die Institution Schule kommt nicht darum herum, den "Normalfall" zu definieren, und der kann nur heißen, daß die Schüler grundsätzlich bereit und in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen. "Abweichungen" können von daher überhaupt erst wahrgenommen und daraufhin (woraufhin sonst?) korrigiert werden. Erst wenn diese Klarstellung erfolgt ist, ergibt es Sinn, den davon abweichenden Schülern eine angemessene besondere Förderung zuteil werden zu lassen, nämlich im Hinblick auf ihre Integration in den "Normalfall".

Politisch gesprochen ist die Definition des Normalfalles eine Machtfrage. Wenn die Schule als Institution dieser Frage ausweicht, verwechselt sie die pädagogische mit der politischen Dimension ihrer Existenz. Klärt die Institution die Machtfrage nicht, werden dies andere tun, z.B. die "Diktatoren der letzten Bank". Es gibt keine machtlosen sozialen Gebilde, die Frage ist immer nur, wessen Macht sich mit welcher Legitimation Geltung verschafft.

Die Institution Schule muß aber nicht nur die Realisierung ihres Zweckes durchsetzen - nämlich Unterricht abzuhalten - sondern auch eine dementsprechende Ästhetik der Kommunikation. Im Rahmen ihrer

pluralistischen Sozialisation müssen die Schüler lernen, sich an unterschiedlichen sozialen Orten unterschiedlich je nach den dort geltenden Regeln zu verhalten - anders in der Diskothek als in der Schule, anders im Kaufhaus als in der Kirche, in der Familie anders als unter Gleichaltrigen. An manchen dieser Orte - z.B. in der Gleichaltrigen-Gruppe - verwenden sie einen eigentümlichen "Jugend-Jargon" - was im übrigen nicht neu ist. Wenn die Schule nun in falsch verstandener Anbietung diesen Jargon generell - in Ausnahmen kann dies durchaus anschaulich sein - als Unterrichtssprache zulässt, oder Schimpfkanonaden und andere Verbalaggressionen in Gegenwart von Lehrern oder gar während des Unterrichts hinnimmt, verhält sie sich nicht etwa "kindgerecht", sondern verwahrlosend und betrügt die Schüler um eine wichtige Sozialerfahrung. Schule ist eben Schule, keine Diskothek und kein Fußballplatz, und was als Schimpfkanonade während eines Konfliktes in der großen Pause vielleicht noch toleriert werden kann, ist während des Unterrichtes fehl am Platze.

Damit ist kein generelles Werturteil gegen den "Jugendjargon" gesprochen, sondern nur auf die Notwendigkeit einer sozialen und damit auch sprachlichen Differenzierung aufmerksam gemacht. So wenig es Sinn ergäbe, von Jugendlichen die Verwendung der Unterrichtssprache in einer Diskothek zu erwarten, so abwegig ist es, umgekehrt im Unterricht eine Sprache zu verwenden, die für ganz andere soziale Zwecke gedacht ist. Zurückgeht diese Verwechslung auf die 68er-Bewegung, die ihre fehlende soziale Erfahrung mit Unterschicht- bzw. Arbeiterkindern, als deren Avant-Garde sie gelten wollte, durch Anbietung an deren Sprachgebrauch zu kompensieren trachtete. Aber die sogenannte "Mittelschicht-Sprache" ist nicht irgendeine beliebige und deshalb austauschbare, sondern diejenige, in der die offizielle gesellschaftliche Kommunikation in Politik und Beruf nun einmal stattfindet, weil sie nicht an ein subkulturelles Milieu gebunden ist. Wer diese Sprache nicht beherrscht, bleibt eben auch in diesen Kommunikationen behindert. Das, was die Schule im

Unterricht an Aufklärung zu bieten hat, wird konterkariert, wenn die "Arschlöcher" nur so durch die Luft fliegen. Wer das zuläßt, läßt seine Schüler nicht lernen, wie man sich erfolgreich in der Öffentlichkeit bewegt. Hier geht es nicht um beliebige pädagogische Ideen, die man auch anders sehen könnte, sondern um elementare soziale Lernleistungen, die für ein Zusammenleben in unserer komplizierten und zudem dicht besiedelten Gesellschaft unentbehrlich sind.

Die Schüler brächten eben ihre Probleme mit in die Schule und müßten sie dort auch ausleben - heißt es oft zur Erklärung wie zur Rechtfertigung. Aber jeder Mensch schleppt seine Probleme überall mit hin, der Prozeß der Zivilisierung besteht jedoch gerade darin, daß man sie nicht an jedem sozialen Ort jedermann um die Ohren haut. Außerdem produziert die Schule oft das Problem selbst, indem sie den Schülern einen gegen Disziplinlosigkeit und Gewalt machtvoll abgesicherten Raum verweigert, in dessen Mauern vielleicht die mitgebrachte Aufregung und Labilität zur Ruhe kommen könnten. Die Schule ist in solchen Fällen Täter, nicht Opfer.

Anstatt, wie der Zeitgeist nahelegt, auf die Gesinnung zu zielen - "Seid lieb zueinander!" - wäre auf diese soziale Differenz aufmerksam zu machen. Dies nicht zu leisten und zur Not auch rigoros durchzusetzen ist pädagogisch unentschuldigbar, denn schließlich ist die Schule die erste öffentliche Institution, mit der die Kinder ausführlich und für lange Zeit zu tun haben. Welches politisch-gesellschaftliche Weltbild muß sich in ihnen auf tun, wenn sie diese Institution als ein permanentes Chaos erleben? Wie werden sie andere gesellschaftliche Institutionen aufgrund dieser Erfahrung verstehen, die unser Zusammenleben ordnen, z.B. Polizei, Gericht, Finanzamt, Arbeitsplatz oder Parlamente? In solchem sozialen Chaos züchtet eine heruntergekommene pädagogische Institution die Verwahrlosung des öffentlichen Verhaltens.

Das Problem vieler Lehrer in vielen Schulen ist nicht, daß sie des Unterrichts müde wären, sondern daß sie gar nicht mehr dazu kommen, in Ruhe und

Gelassenheit ihren Unterricht zu erteilen, weil ihre Klassen zu sozialpädagogischen Problemgruppen geworden sind und die meiste Anstrengung darauf gerichtet werden muß, sie disziplinarisch im Zaume zu halten. Aus dieser Tatsache schließen viele Pädagogen, daß die Schule sich eben sozialpädagogisieren müsse, also ihre Ziele nicht in erster Linie im Unterricht sehen dürfe. Das ist ein fundamentaler Fehlschluß, der, wie die Praxis zeigt, nichts bessert, sondern alles nur verschlimmert. Wenn sich in unseren Massenschulen tatsächlich zunehmend Kinder befinden, die weder die sozialen, noch die intellektuellen Voraussetzungen haben, um bei wenigstens mittlerem guten Willen erfolgreich am Unterricht teilnehmen zu können, dann kann die Schule dies genau so wenig ändern, wie das Finanzamt für Steuergerechtigkeit sorgen kann. Dann muß vielmehr diejenige öffentliche Institution um Unterstützung gebeten werden, die dafür vorgesehen und dafür fachlich viel besser ausgestattet ist: nämlich die Jugendhilfe.

Die Frage also, wozu die Schule eigentlich da sei, muß offensichtlich gegen den Zeitgeist neu beantwortet werden. Dem steht jedoch im Wege, daß der übliche Generationswechsel in unseren Schulen nicht zum Zuge kommt. Das Durchschnittsalter vieler Kollegien liegt bei 50 Jahren. Lehrer, die seit Jahrzehnten ein bestimmtes, z.B. durch die 68er-Erfahrung geprägtes pädagogisches Konzept verfolgt haben, das für den gegenwärtigen inneren Zustand der Schule wesentlich mitverantwortlich ist, können nicht so einfach umdenken, ohne bei den Schülern unglaublich zu werden oder ohne ihre professionelle Identität in Frage zu stellen. Aus pädagogischer Sicht kann man den Kultusministern deshalb nur raten, ähnliche Überlegungen anzustellen, wie die eingangs erwähnten aus Baden-Württemberg. Wenn es finanziell halbwegs zu machen ist, sollten sie jeden Lehrer, der will, unter einigermaßen zumutbaren Bedingungen gehen lassen oder ihm eine andere Aufgabe geben, und dafür so viele junge Lehrer wie möglich einstellen. Nur der Generationswechsel kann hier auf längere Sicht etwas ändern.

Denjenigen Lehrern jedoch, die noch im Amt bleiben müssen und sogar wollen, weil ihnen ihr Beruf immer noch viel bedeutet, wäre vielleicht zu raten, allen pädagogischen Maximen eine Absage zu erteilen, die mit ihrer Erfahrung nicht mehr übereinstimmen und sich auf ihre eigentliche Aufgabe zu konzentrieren. Die weltfremden pädagogischen Konzepte werden nämlich nicht von denen gemacht, die sie auch ausführen müssen, sondern z.B. von Politikern und Professoren. So wenig wie ein Arzt sich für den Tod im allgemeinen verantwortlich fühlen kann, so wenig kann ein Lehrer alles pädagogische Elend seiner Umgebung auf seine Schultern nehmen. Damit nützt er letztlich niemanden, schon gar nicht den Schülern. Er kann die Eltern beraten und ihnen Empfehlungen geben, aber er muß sich auch weigern, deren Kinder selbstverständlich in seinen Unterricht zu nehmen, wenn sie nicht unterrichtsfähig sind. Erst mit einer solchen Weigerung eröffnet er die Möglichkeit, sich den Problemen des Kindes kompetent zuzuwenden.

Aber das Leiden des Lehrers ist letztlich nicht individuell zu heilen. Wenn die Kollegien nicht zusammenhalten und gemeinsam eine Strategie beschließen und auch durchhalten, die wieder deutlich macht, daß die Schule, repräsentiert durch eben dieses Kollegium, im Unterschied zu den privaten Ambitionen der Eltern einen öffentlichen Anspruch zur Geltung zu bringen hat, wird sich nichts ändern können. Das gilt erst recht im Hinblick auf die disziplinarischen Bedingungen des Unterrichtens. Die entsprechenden Regeln, die innerhalb der Schule gelten sollen, können zwar mit den Vertretern der Eltern und Schüler erörtert werden, aber sie letztlich zu bestimmen und durchzusetzen muß in der Verantwortung des Kollegiums bleiben. Diese Distanz muß wieder zur Geltung gebracht werden, was eine entsprechende Vereinbarung mit den Eltern über gemeinsame Reaktionen bei Disziplinschwierigkeiten und anderen Problemen durchaus einschließt. Ein in wesentlichen Fragen einig Kollegium kann mit den zur Verfügung stehenden rechtlichen Möglichkeiten mindestens genau so erfolgreich operieren, wie der erwähnte clevere Schüler. Erst wenn die

pädagogische Basis sich derart neu formiert hat, können auch die Berufsverbände unter Druck gesetzt werden, durch Interventionen bei der Kultusbürokratie diejenigen administrativen und rechtlichen Voraussetzungen wieder herzustellen, die für eine normale Schularbeit unabdingbar sind. Das ist in nächster Zeit berufspolitisch wichtiger als eine Gehaltserhöhung.

F 25. Was wird aus dem dualen System unserer Berufsausbildung? (1995)

Gesendet vom NDR 4 am 12.7.1995, 18,30-19,00 Uhr

Unsere Berufsausbildung gilt nach wie vor als vorbildlich im internationalen Vergleich. Ihr sogenanntes "duals System" ist in der Tat eine deutsche Spezialität: der praktische Teil der Ausbildung erfolgt im Betrieb, also unter der Obhut der Wirtschaft selbst, der theoretische Teil findet in der vom Staat getragenen Berufsschule statt. Während ausländische Besucher diese erstaunliche Kombination von Theorie und Praxis weiterhin bewundern und davon für ihre eigene Berufsausbildung zu lernen trachten, ist sie bei uns wieder einmal in die öffentliche Kritik geraten. Die Zahl der Ausbildungsplätze ist nämlich stark zurückgegangen, und vor allem im Osten Deutschlands finden viele Bewerber keine Lehrstelle mehr. Solche Engpässe hat es zwar immer wieder einmal gegeben, aber diesmal scheint das Problem grundsätzlicher Natur zu sein.

Im März dieses Jahres hatten sich die Vertreter der Wirtschaft und der Gewerkschaften beim Bundeskanzler getroffen, um Abhilfe zu schaffen. Seitdem appellieren die Wirtschaftsverbände an ihre Mitglieder, die Zahl der Ausbildungsplätze zu erhöhen, aber erst im Herbst, wenn das neue Berufsbildungsjahr beginnt, wird man wissen, wie erfolgreich diese Aufrufe gewesen sind.

Die Zahlen verheißen nichts Gutes. Im Westen lag das Angebot um 11,4 Prozent unter dem des Vorjahres, nachdem es auch in den vergangenen Jahren bereits zurückgegangen war, im Osten stagniert es, aber dort sind ohnehin etwa 60 Prozent der Ausbildungsplätze staatlich subventioniert, und die Zahl der Bewerber steigt. Rigoros abgebaut haben die größeren Betriebe, nur ein Drittel aller Betriebe bildet überhaupt noch aus; aber auch die öffentliche Verwaltung -

also Vater Staat - hat fast ein Viertel der Ausbildungsplätze gestrichen. Lediglich das Handwerk hat zugelegt, im letzten Jahr um 10 Prozent.

Daß dieser Rückgang etwas mit Kostenersparnis zu tun hat, wird niemanden wundern. Die größeren Betriebe, die eigene Lehrwerkstätten unterhalten müssen, zahlen etwa 10 bis 15.000 Mark pro Jahr und Lehrling drauf, wenn man den Nutzen des Lehrlings für den Betrieb bereits mitrechnet. Kleinere Betriebe wie die des Handwerks kommen dagegen eher auf ihre Kosten, weil der Lehrling hier stärker in den betrieblichen Nutzen einbezogen werden kann. Allerdings wird die Kostenrechnung der Industrie auch aus den eigenen Reihen als zu vordergründig und zu kurzfristig kritisiert. Auf längere Sicht, so wird betont, spare der Betrieb auch dadurch, daß er seine Lehrlinge später als ausgebildete Facharbeiter mit Betriebskenntnis übernehmen und dadurch auch Kosten für die Einarbeitung sparen könne. Außerdem sei es viel teurer, künftig keine gut ausgebildeten Facharbeiter zu bekommen, wenn sie gebraucht werden, oder sie im Betrieb erst anlernen zu müssen. Aber das betriebliche Einzelinteresse, das darauf setzt, irgendwie schon an die nötigen Fachkräfte zu kommen, wenn man sie braucht, kollidiert hier mit dem gesellschaftlichen Gesamtinteresse, das auf eine möglichst hohe Zahl qualifizierter Arbeitnehmer angewiesen ist. Der Einzelbetrieb hofft, daß die anderen schon ausbilden werden, von denen man dann ja zur Not die Absolventen abwerben kann. Insbesondere das Handwerk murrte darüber und will nicht zur alleinigen Ausbildungsstätte der Nation werden, denn etwa 20% der vom Handwerk ausgebildeten Kräfte gehen in die Industrie.

Die SPD und die Gewerkschaften fordern Abhilfe durch eine Zwangsabgabe: Wer nicht ausbildet, soll statt dessen wenigstens zahlen, damit die ausbildungswilligen Betriebe nicht auch noch finanziell benachteiligt werden, was die von einer solchen Abgabe betroffenen Firmen und ihre Organisationen verständlicherweise ablehnen. In der Bauwirtschaft gibt es zwar seit 20 Jahren einen Fonds, in den jeder Betrieb einzahlt; wer ausbildet, bekommt daraus einen

entsprechenden Anteil. Das sei aber nicht ohne weiteres auf andere Berufsbereiche übertragbar, lautet ein Einwand, weil Maurer nach der Ausbildung kaum die Branche wechseln, was die Solidarität der den Fonds finanzierenden Unternehmen deswegen auch nicht überstrapazierte. Etwa vierzig bis fünfzig Prozent der Gesellen verlassen nämlich nach 1 bis 2 Jahren ihren Betrieb, weil sie von sich aus gehen oder weil die Firma sie nicht übernimmt, so daß sich die Ausbildungskosten für den einzelnen Betrieb in der Tat nicht zu rechnen scheinen.

Nun könnte man diesen Streit um Kosten und um deren gerechte Verteilung als ein wirtschaftsinternes Problem betrachten, das den davon nicht unmittelbar betroffenen Bürger nicht weiter interessieren müßte, zumal, wie sich noch zeigen wird, die Klagen nicht neu sind, sondern von Anfang an das duale System begleitet haben. Aber hier geht es auch um bildungspolitische Weichenstellungen für die Zukunft, denn die Berufsausbildung ist neben dem wie diese auf dem allgemeinbildenden Schulwesen aufbauenden Fach- und Hochschulwesen die zweite große Säule unseres Bildungssystems, und wenn es sich als nicht mehr funktionsfähig erweisen sollte, hätte das Folgen für unser Bildungswesen im ganzen. In diesem Zusammenhang ist noch eine weitere Zahl von besonderem Interesse: Im Jahre 1994 kamen auf 100 Studienanfänger nur noch 196 Jugendliche, die ihren Start ins Berufsleben mit einem Ausbildungsvertrag begonnen haben. Im Jahre 1986 lag das Verhältnis noch bei 100 zu 325. Das bedeutet, daß immer mehr junge Menschen eine Fach- bzw. Hochschulausbildung wählen und immer weniger eine unmittelbare praktische Ausbildung. Diese Entwicklung ist Grund genug, das duale System etwas genauer zu betrachten.

Seine Geschichte ist kompliziert, weil es sich allmählich aus dem wirtschaftlichen und sozialen Leben selbst entwickelt hat und sich nicht einem einmaligen politischen Akt verdankt. Schon seit dem Mittelalter hat das Handwerk im Rahmen der ständischen Gesellschaft seinen Nachwuchs selbst

ausgebildet, man ging bei einem Meister in die Lehre. Diese bezog sich keineswegs nur auf die zu erlernenden Arbeitstätigkeiten, sondern auch auf das damit verbundene gemeinschaftliche Leben im ganzen. Der einmal erlernte Beruf galt als Berufung und wurde für den Rest des Lebens ausgeübt, Berufswechsel im modernen Sinne war also nicht vorgesehen. Insofern durften eigentlich nur soviel Lehrlinge ausgebildet werden, wie anschließend auch als Meister oder wenigstens als Gesellen weiter tätig sein konnten. Aber diese Quote wurde oft überschritten, so daß durch eine Art von "Lehrlingszüchtere" Arbeitslosigkeit programmiert war. Dieses ständisch-handwerkliche Ideal zerbrach mit dem Aufkommen der modernen Industrie, die dem Handwerk seine Führungsposition nahm und es entweder beseitigte oder auf Zulieferfunktionen für die Industrie beschränkte. Dieser Prozeß erreichte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts seinen Höhepunkt und trieb das Handwerk Zug um Zug in die Defensive, weil seine statischen Maximen dem Expansionsdrang des modernen Marktes im Wege standen. Die konsequent liberalistisch bestimmte Gewerbeordnung von 1869 verzichtete deshalb auf alle früheren Beschränkungen und machte nicht nur das Arbeits-, sondern auch das Lehrlingsverhältnis zu einem reinen Vertragsverhältnis. Lehrinhalte und Dauer des Lehrlingsverhältnisses wurden der freien Vereinbarung überlassen, Befähigungen zur Ausbildung mußte der Lehrherr nicht nachweisen, die Methoden der Ausbildung wurden ihm ebenfalls überlassen, und schriftliche Vereinbarungen über den Vertrag sowie über die Bezahlung wurden nicht vorgeschrieben. Aber auch die Lehrlinge konnten ein Lehrverhältnis abbrechen, wenn ihnen z.B. in der Industrie bessere Verdienstmöglichkeiten geboten wurden. Gegen diese radikale Liberalisierung wehrte sich das Handwerk u.a. mit der Forderung, die Lehrverhältnisse nach den alten zünftigen Vorstellungen wieder zu regeln. Dabei kamen ihm mehrere politische Entwicklungen zur Hilfe. Zum einen brachte die wirtschaftlichen Krise der Jahre 1873 bis 1896 den radikalen wirtschaftlichen Liberalismus in Mißkredit, zum anderen der Aufstieg

der Arbeiterbewegung den wilhelminischen Staat in Bedrängnis. In dieser Lage bot sich das Handwerk mit seinen traditionellen Werten als Hort konservativer staatstreuer Gesinnung an. Insbesondere als Institution zur Erziehung der Arbeiterjugend suchte es sich neue Geltung zu verschaffen, was ihm auch insofern gelang, als im Jahre 1908 das Gesetz über den "Kleinen Befähigungsnachweis" erlassen wurde, in dem allein den Handwerksmeistern ein gesetzliches Ausbildungsrecht zugestanden wurde. Ausgerechnet das im Hinblick auf seine Mentalität wie auf seine Produktionstechnik rückständige Handwerk wurde so zum Leitbild der deutschen Berufserziehung bis lange nach dem 2. Weltkrieg.

Bei dieser berufspädagogischen Monopolisierung kam ihm ein bedeutender Teil der deutschen Pädagogik zur Hilfe. Fasziniert am Handwerk hat diese Pädagogen, wozu auch so berühmte wie Georg Kerschensteiner und Eduard Spranger gehörten, die Ganzheitlichkeit der erzieherischen Einwirkungsmöglichkeiten des Meisters auf den Lehrling, die ganzheitliche, nicht arbeitsteilige Organisation der Tätigkeit selbst und die Vorstellung von der Lebenslänglichkeit des einmal erlernten Berufes. Dabei mischten sich auf verhängnisvolle Weise - wie man mit Blick auf den späteren Nationalsozialismus heute sagen muß - sozialromantische Vorstellungen mit industrie- und technikfeindlichen Attitüden und mit antizivilisatorischen Affekten. Dazu paßten dann auch anti-westliche und insofern anti-demokratische Ressentiments, nach denen Job-Denken und Streben nach höchstmöglichem Lohn dem sittlichen, sinnstiftenden und vor allem gemeinschaftsbezogenen Wert der Arbeit unterzuordnen seien - ein Vorstellungszusammenhang, der sich dann mühelos in die Volksgemeinschaftsideologie der Nationalsozialisten einbauen ließ. Weil die tonangebende deutsche Pädagogik sich derart mit den erzieherischen Implikationen des vorindustriellen Handwerks verband, hat sie bis in die 60er Jahre keinen Zugang zur modernen Industriearbeit gefunden.

Dort nämlich gelten die technischen und sozialen Regeln des Handwerks schon lange nicht mehr. Weder garantiert die Industrie, einen einmal erlernten Beruf für den Rest des Arbeitslebens auch ausüben zu können, noch kann sie wegen der ständigen Zerlegung der Arbeitstätigkeiten ganzheitliche Erwartungen daran gebrauchen; und die Sittlichkeit, die sich dabei lernen läßt, ist allenfalls eine abstrakt-formale: Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und natürlich Fleiß und Pünktlichkeit sind die erforderlichen Tugenden und Verhaltensweisen. Obwohl die Industrie schon gegen Ende des vorigen Jahrhunderts über die für ihre Zwecke unzureichende Ausbildung durch das Handwerk klagte, ergriff sie lange kaum eigene Initiativen. Das lag zum einen an dem erwähnten Ausbildungsmonopol des Handwerks, zum anderen auch einfach daran, daß die Industrie nicht so recht wußte, wie sie in ihren eigenen Betrieben Ausbildung organisieren sollte, denn der Betrieb selbst ist ja nicht auf systematische Ausbildung hin strukturiert, sondern auf die möglichst effektive Organisation der Produktion, und daß beides kaum in Einklang mit einander zu bringen ist, mußte auch die polytechnische Erziehung in der DDR erfahren, die ja einen Teil des Schulunterrichts in einem Betrieb durchführte - den sogenannten "Unterrichtstag in der Produktion". Entweder muß die systematische Ausbildung an einem eigenen Ort, z.B. in einer Lehrwerkstatt, oder im ständigen Wechsel zwischen Arbeitsplatz und einem Unterrichtsraum erfolgen. Der moderne Industriebetrieb ist jedenfalls per se kein Bildungsunternehmen. Erst in den zwanziger Jahren ließ die Industrie forciert eigene Ausbildungsanstrengungen erkennen, und 1937 wurde reichseinheitlich für Handel und Gewerbe eine Liste mit Ausbildungsberufen und den dafür erforderlichen Anforderungen festgelegt, die allerdings ständig wuchs: im Jahre 1937 wurden 118 anerkannte Industrie-Lehrberufe gezählt, 1939 schon 240 und fünf Jahre später bereits 333. Dazu kamen fast ebenso viele Anlernberufe, die mit geringeren Ansprüchen als die Lehrberufe ausgestattet und für untergeordnete Tätigkeiten im Betrieb bestimmt waren. Zu jedem dieser Berufe gehörte ein sogenanntes "Berufsbild", in dem im

Hinblick auf die späteren Anforderungen beschrieben wurde, was dafür im einzelnen zu lernen war. Das Interesse der Nationalsozialisten an einer generellen Regelung der Ausbildung lag auf der Hand, weil wegen der geplanten Aufrüstung der Mangel an qualifizierten Facharbeitern beseitigt werden mußte. Sie führten deswegen mit dem Reichsschulgesetz von 1938 auch reichseinheitlich die Berufsschulpflicht ein. Die Berufsschule sollte die praktische Ausbildung im Betrieb durch systematische Fachunterweisung ergänzen. Diese Schulform entstand im 19. Jahrhundert als zunächst am Sonntag freiwillig zu besuchende Fortbildungseinrichtung. In der Weimarer Verfassung wurde der Berufsschultag auf einen Arbeitstag verlegt und zur Pflicht gemacht, was aber mangels gesetzlicher Präzisierung erst 1938 durchgesetzt werden konnte. Nun galt die Berufsschulpflicht für alle Jugendlichen bis zum 18. Lebensjahr, sofern sie nicht allgemeinbildende Schulen besuchten. Handwerk und Industrie standen ihr von Anfang an skeptisch gegenüber, weil sie eine "Verschulung" der Berufsausbildung befürchteten. Erst im Berufsbildungsgesetz von 1969, das bis heute gilt und das den Begriff "Auszubildender", abgekürzt: AZUBI, anstelle des Begriffs "Lehrling" einführt, konnte deshalb das System der Berufsausbildung umfassend geregelt werden. Aber die grundlegenden Probleme und Widersprüche konnte auch dieses Gesetz nicht lösen.

Dank der im Grundgesetz vorgesehenen Kompetenzverteilung zwischen Bund und Ländern gilt dieses Gesetz nämlich nur für den praktischen Teil der Ausbildung in den Betrieben. Die Berufsschulen unterstehen, wie das übrige Schulwesen auch, den Ländern. So besteht die erste Schwierigkeit schon darin, die Lehrpläne der Berufsschulen mit den Ausbildungsplänen der Betriebe didaktisch sinnvoll zu verknüpfen. Die didaktische Logik des Schulunterrichts kann nicht dieselbe sein wie die der praktischen Ausbildung. Am ehesten ist eine Synchronisierung noch möglich, insofern die praktische Ausbildung in eigens dafür eingerichteten Lehrwerkstätten stattfindet, aber wenn solche vorhanden sind, kann die fachliche Unterweisung auch genau so gut in diesen selbst erfolgen, was in

größeren Betrieben auch meist geschieht. Die Berufsschule ist ohnehin nur als "berufsbegleitend", also nicht als Teil der Berufsausbildung de jure anerkannt. Ihre Abschlußprüfung hat für die Gesellen- bzw. Facharbeiterprüfung bis heute so gut wie keine Bedeutung. So ist sie keineswegs ein gleichberechtigter Partner und sie klagt über zu wenige und zu alte Lehrer, überholte Lehrpläne, Stundenausfall und zuwenig Kontakt zwischen Betrieb und Schule. Nur ein Fünftel der Berufsschulen kann den Schülern den vorgeschriebenen Mindestunterricht bieten, weshalb sie von ihnen oft als überflüssig angesehen wird, zumal sie mit Fächern wie Deutsch und Sozialkunde auch noch allgemeinbildende Ambitionen verfolgt.

Zweitens ist die Frage, wie man die vielfältigen und sich zudem unentwegt verändernden beruflichen Qualifikationen so ordnen und zusammenfassen kann, daß sich daraus Berufsbilder ergeben, die sich einerseits von einander abgrenzen lassen und andererseits auch eine spezifische berufliche Qualifizierung erlauben. Das handwerkliche Berufsideal ging ja davon aus, daß sich die vorhandene Berufswelt in einzelne Berufe dauerhaft unterteilen lasse, die eine lebenslange Berufstätigkeit zu tragen, also den Absolventen zuverlässig zu ernähren vermöchten. Angesichts der sich unablässig verändernden Betriebswirklichkeit ist das aber sogar für große Teile des Handwerks eine Illusion; denn viele Handwerksbetriebe, z.B. der Holz- oder Metallbearbeitung, haben sich am Markt derart spezialisiert, daß die in der jeweiligen Ausbildungsordnung geforderten praktischen Lernanforderungen bei ihnen teilweise gar nicht mehr vorkommen. Deshalb schließen sich oft mehrere Betriebe zusammen und betreiben eine überbetriebliche gemeinsame Ausbildung. Die lange Liste der anerkannten Ausbildungsberufe muß immer wieder je nach den Veränderungen der Arbeitswelt revidiert werden, Berufe verschwinden und neue kommen hinzu. Gegenwärtig gibt es etwa 370 offiziell registrierte Ausbildungsberufe, aber in 40 von ihnen wird überhaupt nicht mehr ausgebildet, weitere 80 sind so

dünn besetzt, daß man sie mit anderen zusammenlegen könnte. Aber bis sich solche Veränderungen bei denen herumgesprochen haben, die für die Ausbildungsordnungen verantwortlich sind, können Jahre vergehen. Immer wieder wurde und wird deshalb die Klage laut, daß die Absolventen Berufe ergreifen müssen, für die sie gar nicht ausgebildet sind, weil für ihren Ausbildungsberuf keine Nachfrage mehr besteht - die oft zitierten Bäcker, die anschließend im benachbarten Autowerk arbeiten. Fast ein Viertel der männlichen und weiblichen Arbeitnehmer mit abgeschlossener Berufsausbildung arbeiten auf ungelernten Positionen.

Das System der angebotenen Berufsausbildungen ist also verhältnismäßig unflexibel, und viele neue Berufstätigkeiten z.B. im Dienstleistungsbereich werden davon gar nicht erst erfaßt. In der Vergangenheit hat man versucht, beruflichen Spezialisierungen dadurch gerecht zu werden, daß man auch die Ausbildungsberufe spezialisierte. Auf diese Weise kam man etwa zu einem Dutzend Variationen von Schlossern oder Schreibern. Manche Großbetriebe gingen den umgekehrten Weg und versuchten, die Ausbildung auf die Grundlagen z.B. der Holz- oder Metallbearbeitung zu konzentrieren, um daran anschließend notwendige Spezialisierungen durch Anlernmaßnahmen hinzuzufügen. Aber auch das waren nur kurzfristige Notlösungen, die mit der technischen Entwicklung nicht Schritt halten konnten. Aus dem noch in den 60er Jahren anzutreffenden Facharbeiter, der auf Weisung seines Meisters arbeitete, ist in den 90ern der eigenverantwortliche Programmierer und Überwacher der Fertigung geworden. Aus dem Betriebs- oder Maschinenschlosser wurde vielfach der Industriemechaniker, der als Spezialist einen Arbeitsauftrag komplett allein oder im Team bearbeitet. Ist das, was ein solcher Arbeitertyp können muß, in einer der traditionellen Ausbildungsordnungen überhaupt noch unterzubringen?

Damit ist ein drittes Problem angesprochen, daß nämlich das überlieferte System der Berufsausbildung, wie es sich in Deutschland entwickelt hat, mit einem relativ niedrigen Standard der Allgemeinbildung auskam, ja, dieses zur Voraussetzung hatte. Man muß sich eine durchschnittliche deutsche Volksschule vor dem 1. Weltkrieg vorstellen, um zu verstehen, daß damals relativ lange Lern- bzw. Anlernzeiten nötig waren, bis ein Schulabgänger zu einem brauchbaren Facharbeiter herangereift war, bis er z.B. eine Konstruktionszeichnung so lesen konnte, daß er danach ein Werkstück präzise anzufertigen vermochte. In der Regel ging das nicht ohne Weisung und Kontrolle durch einen Vorgesetzten, und wenn wir es heute für innerbetriebliche Demokratisierung halten, daß - wie am Beispiel des modernen Facharbeiters soeben gezeigt wurde - Hierarchien und Weisungsverhältnisse abgebaut werden und weitgehende Selbständigkeit der Arbeitsplanung und Arbeitsausführung gefordert ist, dann darf man nicht übersehen, daß eine unerläßliche Voraussetzung dafür die Hebung der Allgemeinbildung eines großen Teils der Bevölkerung war. Dabei ist nicht nur an die Wirkung der allgemeinbildenden Schule zu denken, sondern auch an die gestiegenen Alltagsanforderungen, wie sie etwa die Massenmedium und der Konsumsektor stellen. Für die schulische Anhebung der Allgemeinbildung muß bekanntlich eine Menge Geld investiert werden, und erst nach dem 2. Weltkrieg konnte sich die Bundesrepublik - und unter anderen Bedingungen auch die DDR - dies leisten. Aber die Dauer der Lehrzeit - je nach Beruf drei bis dreieinhalb Jahre - basiert in vielen Fällen immer noch auf jenem alten Bildungsstandard. So wurde schon in den 60er Jahren, als das System der Berufsausbildung zum ersten Mal massiv in die öffentliche Kritik geriet und zum Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen wurde, die Frage laut, ob eine so lange Lehrzeit etwa für den Beruf der Verkäuferin noch angebracht sei, oder ob hier nicht wie in anderen Fällen diese jungen Leute eher als billige Arbeitskräfte angesehen werden müssen. Wenn heute etwa ein Viertel der Lehrverhältnisse nicht beendet

werden, liegt dies neben anderen Gründen auch daran, daß mancher Lehrling nicht einsehen kann, warum er so lange als Azubi tätig sein soll, wenn er nicht das Gefühl hat, etwas für seinen Beruf wichtiges dabei zu lernen. Das schon erwähnte Berufsbildungsgesetz von 1969 hat in der Tat vielfach Lerninhalte festgelegt, die einerseits relativ lange Ausbildungszeiten zu rechtfertigen scheinen, andererseits aber für nicht wenige Berufe auch als Überqualifizierung bzw. als Überforderung erscheinen können. Damit wollte man die ausbildenden Betriebe zwingen, ihre Ausbildung auch ernst zu nehmen. Die Folge war aber u.a., daß viele Betriebe die Ausbildung aufgegeben haben, weil sie dafür zusätzliches Personal und eine entsprechende innerbetriebliche Ausstattung benötigt hätten. Die erwähnte höhere Allgemeinbildung der meisten jungen Menschen macht jedenfalls neue Überlegungen zur Berufsausbildung in Handel und Gewerbe nötig. Einerseits nämlich rekrutieren gerade Großbetriebe ihren Nachwuchs zunehmend aus Fachhochschulen, Anlernprogramme für deren Absolventen, die etwa 50000 DM kosten, erscheinen ihnen günstiger als die langwierige und teure Ausbildung von Gesellen. Zudem sind Modellversuche für Abiturienten im Handwerk angelaufen. Neben Fachwissen werden dabei EDV, Englisch, Managementkenntnisse und Grundlagen der Betriebswirtschaft unterrichtet. Zur Führung eines selbständigen Handwerksbetriebes gehört heute eben mehr als Fachwissen im engeren Sinne.

Auf der anderen Seite haben nicht Ausgebildete immer weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Der Anteil der Ungelernten an den Beschäftigten hat sich in den vergangenen Jahrzehnten mehr als halbiert und liegt unter 20%. Für diese mit mehr praktischer als theoretischer Begabung ausgestatteten Jugendlichen will die Industrie kürzere Ausbildungswege anbieten. Gebraucht werden ja z.B. nicht nur qualifizierte Facharbeiter, die hochwertige Kabel produzieren, sondern auch solche Arbeitskräfte, die diese Kabel dann auch verlegen. Gegen diese sogenannte "Schmalspur-Lehre", nämlich die Schaffung neuer Ausbildungsberufe, die durch geringere Anforderungen und kürzere

Ausbildungszeit gekennzeichnet sind, wehren sich die Gewerkschaften, weil sie darin eine rein innerbetriebliche Ausbildung vermuten. Sie weisen darauf hin, daß jetzt bereits 40% der Absolventen des dualen Systems verkürzte Lehrzeiten haben; vor allem Abiturienten und Realschüler werden früher zur Prüfung zugelassen, während Lernschwache die Chance bekommen, das Pensum in einem längeren Zeitraum zu lernen. Bildungspolitisch gesehen braucht aber gerade diese Gruppe eine Chance, die ihnen der Weg über die Fachhochschule wegen ihrer Schulschwächen nicht geben kann. Seit den Reformen der 70er Jahre ist zudem wie nie zuvor das Abitur zum Leitbild des ganzen Schulwesens geworden, das auch den Lehrplan der Hauptschule wesentlich bestimmt. Für Jugendliche, die aus welchen Gründen auch immer die damit verbundenen relativ hohen Verbalisierungsfähigkeiten nicht einlösen können, durchaus aber in der Lage wären, vom Zentrum einer praktischen Tätigkeit her zu lernen, bieten sich immer weniger Chancen für die Entfaltung ihrer spezifischen Begabungen. Zwar ist regelmäßig die Rede davon, die Berufsausbildung als gleichrangig und mit vergleichbaren Aufstiegsmöglichkeiten neben der akademischen Ausbildung einzurichten, aber gemeint ist damit dann doch wieder nur der Hochschulzugang über den Beruf. Daneben gibt es aber in den modernen Industrien auch den sogenannten "horizontalen" Aufstieg in komplexere Tätigkeiten, der im wesentlichen auf dem Weg über die innerbetriebliche Fortbildung möglich wird, wofür die Betriebe erhebliche Mittel aufwenden. Kritiker meinen, das duale System sei gebunden an die sogenannten "alten" Industrien und an das Handwerk und insofern unmodern geworden. Aber das Handwerk wurde schon im vorigen Jahrhundert totgesagt, wie wir gesehen haben, aber es behauptet in veränderter Form immer noch seinen Platz. Auf jeden Fall aber ist das duale System nach wie vor die einzige Alternative zur notwendig und unaufhaltsam fortschreitenden Verschulung der jungen Generation, und ein nicht geringer Teil von ihr bleibt auf seine praxisorientierte Konzeption angewiesen. Auch das Handwerk, seiner alten

Ideologie längst ledig, ist als Ausbildungsort für einen bestimmten Lerntypus nach wie vor unersetzlich. Um ihn müßten sich die Bildungspolitiker verstärkt bemühen. Der Staat kann keinen Unternehmer zur Ausbildung zwingen, sondern ihm nur dann gesetzliche Auflagen machen, wenn und insofern er sich dazu entschließt. Wenn das Angebot an Lehrstellen soweit zurückginge, daß der Staat den Ausfall kompensieren müßte, kämen nicht nur erhebliche Kosten auf ihn zu, vielmehr würde dieser Ausbildungsbereich, da der Staat ja nicht als Unternehmer tätig ist, weitgehend verschult werden. Auf der Strecke blieben dann erneut diejenigen Jugendlichen, die jetzt schon benachteiligt sind. Ihnen sollte man dadurch entgegenkommen, daß die Ausbildungsansprüche soweit differenziert werden, daß ein möglichst großer Teil der dabei in Frage kommenden Jugendlichen auch erreicht werden kann. Die Regelungswut muß dort ihre Grenze haben, wo sie dem pädagogischen Ziel widerspricht. Maßstab kann nicht mehr sein, ob man in der Berufsausbildung alles für die Zukunft wichtige lernt, sondern ob man das dabei mitbekommt, womit man später angesichts neuer Anforderungen weiterlernen kann. Der Kampf um die Berufsausbildung ist über Jahrzehnte ein politischer Kampf zwischen den Organisationen der Arbeitnehmer und der Arbeitgeber sowie dem Staat gewesen, in dem jede Seite ihre besonderen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Interessen zur Geltung brachte. Die dabei entstandenen Positionen zur Ausbildungsfrage müssen heute im Interesse der betroffenen Jugendlichen überprüft werden.

F 26. Brauchen Schüler noch Religionsunterricht? (1996)

Gesendet von NDR 4 am 7. 8. 1996, 18.30 – 19.00

Anmoderation:

Im März 1996 hat der Landtag von Brandenburg ein Schulgesetz verabschiedet, das für öffentliche Aufregung sorgt. Im Unterschied nämlich zu allen anderen neuen Bundesländern hat Brandenburg den Religionsunterricht nicht als ordentliches Unterrichtsfach zugelassen, sondern statt dessen das für *alle* Schüler vorgesehene, bekenntnisneutrale Fach „*Lebensgestaltung-Ethik-Religionskunde*“, abgekürzt: LER, eingeführt. Den beiden christlichen Kirchen bleibt nur die Möglichkeit, außerhalb des üblichen Unterrichts in den Räumen der Schule mit finanzieller Unterstützung des Staates tätig zu werden oder sich auf kirchliche Unterweisung im Rahmen der Gemeindearbeit zu beschränken. Die Gegner dieser Regelung - vor allem natürlich die beiden christlichen Kirchen - haben heftigen Widerstand angemeldet und bereiten eine Verfassungsklage vor.

Autor:

Die Kernfrage des Streites ist, ob der Religionsunterricht noch zu den staatlichen Bildungsaufgaben in unseren öffentlichen Schulen gehört oder ob er zur ausschließlichen Angelegenheit der Kirchen werden soll, aus der sich der Staat gänzlich zurückzieht.

Unser Grundgesetz hat in dieser Frage deutlich Stellung bezogen. In Artikel 7 Abs. 3 heißt es: *“Der Religionsunterricht ist in den öffentlichen Schulen mit Ausnahme der bekenntnisfreien Schulen ordentliches Lehrfach“*. Das bedeutet unter anderem, daß die Religionslehrer wie die aller anderen Fächer vom Staat besoldet und nach den üblichen Grundsätzen, z.B. wissenschaftlich, ausgebildet werden, und daß es einen vom Staat zu genehmigenden Lehrplan gibt. Ferner heißt es in diesem Artikel: Der Religionsunterricht soll *„in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt“* werden. Damit wird den Kirchen ein Mitbestimmungsrecht über die Inhalte dieses Faches, aber auch über die Ausbildung der Religionslehrer eingeräumt. Auf diese Weise erhält der Religionsunterricht im Kontext der übrigen Schulfächer einen Sonderstatus, denn nur hier wird die ausschließliche Zuständigkeit des Staates eingeschränkt. Zum Ausdruck kommt darin ein historischer Kompromiß, der die jahrzehntelangen Auseinandersetzungen zwischen Kirche und Staat über die Gestaltung des Schulwesens befrieden sollte.

Die erwähnte grundgesetzliche Regelung haben nun auch die neuen Länder mit Ausnahme Brandenburgs übernommen. Im Regelfalle nehmen demnach die Schüler am Religionsunterricht ihrer Konfession teil. Wenn die Eltern dies nicht wollen, müssen sie ihr Kind abmelden; ist das Kind - mit 14 Jahren - religionsmündig, kann es diese Entscheidung selbst treffen. Als sich in den 70er Jahren die Abmeldungen häuften, wurde auf Betreiben der Kirchen und konservativer Landesregierungen in den meisten westlichen Bundesländern das Fach „Ethik“ oder „Werte und Normen“ als Ersatzfach eingeführt; wer nicht am Religionsunterricht teilnimmt, muß sich nun in diesem Fach unterrichten lassen,

in dem allgemeine Fragen der Moral und Lebensführung konfessionsneutral behandelt werden. Die Möglichkeit, den Religionsunterricht abzuwählen, resultiert aus der Tatsache, daß der Staat in Artikel 4 des Grundgesetzes die Religionsfreiheit garantiert und deshalb in seinen Schulen niemanden zur Teilnahme an einem konfessionell gestalteten Religionsunterricht zwingen darf. Allerdings mußten die Länder Bremen, Hamburg und Westberlin die Grundgesetzmaßgabe, Religionsunterricht als ordentliches Schulfach einzurichten, von Anfang an nicht übernehmen, weil ihre Landesverfassungen schon vor Inkrafttreten des Grundgesetzes diese Frage bereits anders geregelt hatten. Darauf ist in Artikel 141 des Grundgesetzes mit der sogenannten „Bremer Klausel“ Rücksicht genommen worden. Auf diesen Artikel hat sich nun auch die Regierung Brandenburgs berufen. Ihre Begründung: Am 1. Januar 1949, als das Grundgesetz in Kraft trat, enthielt die 1947, also längst vorher verabschiedete Verfassung für die Mark Brandenburg ebenfalls bereits eine Regelung für den Religionsunterricht. Diese gestattete den Kirchen, in eigener Verantwortung in den Räumen der Schule außerhalb des Lehrplans Religionsunterricht zu erteilen. Genau dies, sagt die Brandenburgische Regierung, gelte auch nach dem neuen Schulgesetz. Das Verfassungsgericht müßte also prüfen, ob die sogenannte „Bremer Klausel“ auch für Brandenburg gilt.

Seinem Urteil soll hier nicht vorgegriffen werden. Davon abgesehen hat der Streit jedoch politische und pädagogische Aspekte, die auch unabhängig vom Ausgang des Rechtsstreites eine genauere Erörterung verdienen. Das gilt schon für die Genese des politischen Konfliktes selbst. Die Idee, ein konfessionsübergreifendes Schulfach einzurichten, wurde in der Wendezeit nicht etwa, wie man annehmen könnte, von ehemaligen Anhängern des SED-Regimes propagiert, die ihre frühere kirchenfeindliche Einstellung nun fortführen wollten, sondern von engagierten evangelischen Christen selbst. Sie plädierten nach ihren leidvollen Erfahrungen mit dem kirchenfeindlichen SED-

Regime nun für eine Schule, in der alle jungen Bürger gemeinsam und in Toleranz zu einander und zu unterschiedlichen weltanschaulichen Positionen über die grundlegenden Werte des öffentlichen und privaten Lebens nachdenken können. Diese Erwartung hängt mit der Entwicklung der evangelischen Kirche in der DDR insgesamt zusammen, die sich von der der westlichen Bundesländer erheblich unterscheidet. In der DDR waren Kirche und Staat strikt getrennt, und die Kirche hatte gelernt, daraus für sich auch Nutzen zu ziehen, indem sie ihre Angelegenheiten im allgemeinen wie auch die religiöse Unterweisung des Nachwuchses im besonderen in die eigenen Hände nahm. So entwickelte sie eine „Christenlehre“, die sich zunächst auf die Vermittlung biblischen Wissens und auf die Einführung in das Leben der Gemeinde konzentrierte. Später wurde deren Zielsetzung erweitert mit dem Auftrag, „*die Welt zu verstehen*“ und „*als Christen in der sozialistischen Gesellschaft in Verantwortung vor Gott leben zu können*“. „*Gemeinsam glauben und leben lernen*“ war die Formel, und das erste Konzept für das umstrittene neue Schulfach trug folgerichtig den Titel „*Gemeinsam leben lernen*“. Ein solches Programm gemeindlichen Lebens ist jedoch nicht einfach auf die Schule zu übertragen, deshalb lag es aus dieser Erfahrung fern, nach der Wende nun einen solchen Religionsunterricht an den Schulen zu fordern, wie er sich in den alten Bundesländern etabliert hatte. Zu den kirchlich engagierten Bürgern gesellten sich solche aus der Bürgerrechtsbewegung. Gemeinsam dachten sie darüber nach, wie Werterziehung in den Schulen nun in einem neuen Fach konsensfähig und zugleich mit Respekt vor den unterschiedlichen weltanschaulichen Grundpositionen gestaltet werden könnte. Zu diesem Zweck wurde 1992 ein dreijähriger Modellversuch an über 40 Schulen des Landes gestartet, der von dem Berliner Erziehungswissenschaftler Achim Leschinsky wissenschaftlich begleitet wurde. In einer ersten Phase wurde integriert unterrichtet, d.h. die staatlichen Lehrer und die Vertreter der evangelischen Kirche - die katholische hatte von Anfang an nicht mitgemacht - sollten gemeinsam den Unterricht

gestalten. In einer anschließenden Differenzierungsphase sollten eigenständiger Religionsunterricht einerseits und ein ebenso eigenständiges Fach „*Lebensgestaltung-Ethik*“ andererseits wahlweise angeboten werden. Aber schon in der ersten Phase häuften sich die Konflikte. Weil das Ministerium festgelegt hatte, daß der Unterricht in Phase 1 in der Verantwortung der staatlichen Lehrer liege, konnten in vielen Fällen die kirchlichen Mitarbeiter nicht eigene Stunden mit Religion füllen, sondern fühlten sich nach eigenen Aussagen wie im Zoo als Bekenner ihres Glaubens und als dessen „authentische Vertreter“ vor die Schulkinder gestellt. Deshalb stieg die ev. Kirche 1995 aus dem Modellversuch aus, bevor er zu Ende war.

In der zweiten Phase, als die Schüler wählen konnten, entschieden sie sich meistens gegen den Religionsunterricht und für „*Lebensgestaltung - Ethik*“, was die Kirche nicht gerade als Erfolg buchen konnte. Jedenfalls war das neue Schulfach in der Erprobungsphase nicht konsensfähig geworden, die Fronten hatten sich vielmehr verhärtet.

Die Gründe für die politische Polarisierung sind vielschichtig und selbst Insider können die Fronten nicht genau definieren. Eine Rolle spielt sicher, daß die relativ reiche westdeutsche Kirche die ostdeutsche inzwischen dominiert und dort ihr Verständnis des Verhältnisses von Kirche und Staat durchgesetzt hat. Zudem ist auch die SPD, die im Brandenburger Landtag über die absolute Mehrheit verfügt, in dieser Frage gespalten. Neben einem harten, aus Tradition antikirchlichen Kern gibt es eine moderate Gruppe um den Ministerpräsidenten Stolpe, die auf Konsens aus ist. Diese setzte denn auch durch, daß das neue Schulfach wie der „ordentliche“ Religionsunterricht in den anderen Bundesländern auf Antrag abgewählt werden kann, wenn ein Schüler am zusätzlich angebotenen Religionsunterricht teilnimmt. Zur Begründung heißt es, man wolle den Anhängern eines Glaubens nicht zumuten, daß ihre Religion unter Verzicht auf Glaubenserziehung behandelt wird. Diese spitzfindige Rechtfertigung zeigt schon, wie verfahren die Sache ist; denn auch in anderen

Fächern, z.B. Geschichte, werden die Religionen nicht unter Glaubensgesichtspunkten behandelt. Jedenfalls hat sich die Rangfolge der Fächer nun umgekehrt: der weltliche Ethikunterricht ist der Normalfall und nur dann abwählbar, wenn dafür Religionsunterricht gewählt wird. Damit aber sind zwei neue Probleme entstanden: zum einen ist so die ursprüngliche Vorstellung hinfällig geworden, daß dieses Fach überkonfessionell für *alle* Schüler verbindlich sein soll; zum anderen erscheint es auf diese Weise doch als ein vom Staat inszeniertes Weltanschauungsfach, was ihm seine Kritiker ja auch unermüdlich vorwerfen.

Dieser Vorwurf ist nicht ganz abwegig, wie die begleitende Untersuchung gezeigt hat. Allerdings handelt es sich dabei weniger um eine staatliche als um eine pädagogische Weltanschauung, und die hat mit dem Problem zu tun, was denn in diesem neuen Fach eigentlich unterrichtet werden soll. Marianne Birthler, die erste Kultusministerin des Landes, die dem Konzept wesentliche Anstöße gab, mußte für dessen didaktische Planung auf westdeutsche Pädagoginnen und Pädagogen zurückgreifen, da es im Osten dafür keine pädagogische Tradition und deshalb auch kaum geeignete Persönlichkeiten gab. Auf diese Weise kam jedoch eine reformpädagogische Mentalität zum Zuge, die im Westen längst selbst in die Kritik geraten war. Zu deren Grundüberzeugungen gehört, daß das Lehren und Unterrichten zweitrangig geworden sei im Vergleich zu den damit verbundenen erzieherischen Zwecken und der optimalen Beziehung zwischen Lehrern und Schülern. Selbst wenn man aber vernünftigerweise unterstellt, daß gerade in diesem Fach viel Zeit gelassen werden soll für die Reflexion des eigenen Lebens, der eigenen Erfahrungen und für den geistigen Austausch unter den Schülern, muß ja irgendeine sachliche Vorgabe vorgelegt, also etwas gelehrt werden: Sonst versinkt das ganze in kommunikativer Beliebigkeit oder - um es im Schülerjargon zu sagen - im „Gelaber“ und kommt geistig nicht von der Stelle. Statt dessen heißt es, die Schüler seien selbst das Thema dieses Faches. Wenn deren Erfahrungen jedoch

sich nicht an irgendwelchen kulturellen Sachverhalten abarbeiten müssen - an philosophischen oder theologischen Texten, an biblischen Geschichten, an historischen Ereignissen, an literarischen oder massenmedialen Produkten -, dann tritt in diese Lücke leicht die weltanschauliche Sicht des jeweiligen Lehrers. Das wäre anders, wenn etwa eine biblische Geschichte zunächst einmal kompetent gedeutet wird, bevor sie persönliche Standpunkte provoziert. Problematisch sind nicht die allgemein vorgegebenen Themen wie: „*Menschen als Individuen*“, „*Menschen in Gemeinschaft*“, „*auf der Suche nach einem sinnvollen und erfüllten Leben*“, „*die Menschen und ihre Religionen*“, „*Weltanschauungen und Kulturen*“. Darüber ließe sich durchaus ein fachlich fundierter Unterricht gestalten, der das Alltagsinteresse der Schüler zu überschreiten vermag. Die Versuchsphase hat nämlich gezeigt, daß die Alltagsbezogenheit schnell erschöpft ist, so daß die spannenden Stoffe bald ausgehen. Die Themen, die den Schülern unmittelbar auf den Nägeln brennen, sind ja begrenzt, und sie führen von sich aus nicht zu einem Stoffplan, der das Bewußtsein fortschreiten läßt und der verhindert, daß sich längst Bekanntes immer nur wiederholt. „Schülerzentrierung“ wird dann leicht zur bornierten Fixierung auf das, was alle eigentlich immer schon wußten oder wenigstens vermuteten. Schule ist aber gerade dazu da, die Unmittelbarkeit der Schülerexistenz zu durchstoßen, indem sie diese mit noch unbekanntem, ungewöhnlichen und verfremdenden Stoffen konfrontiert. Für die bloße Reproduktion seiner unmittelbaren Bedürfnisse braucht der Mensch keine Schule.

Eine weitere Gefahr wurde ebenfalls in der Versuchsphase erkennbar, daß nämlich der nicht auf kulturelle Objektivierungen bezogene Unterricht leicht die Intimsphäre der Schüler tangiert. Es ist ein Unterschied, ob der Deutschunterricht die Geschichte von Romeo und Julia behandelt und darauf bezogen dann auch Raum läßt für die Mobilisierung eigener Erfahrungen, deren Intimität sich jedoch immer an der zu behandelnden Geschichte begrenzen läßt,

oder ob „bloß mal so“ über Liebe, Sexualität oder das eigene Familienleben dahergeplaudert wird, um Betroffenheit zu mobilisieren. In diesem Falle können die Grenzen des Persönlichkeitsschutzes nicht nur der Schüler, sondern auch ihrer Eltern leicht überschritten werden, wie die Begleituntersuchung an Beispielen festgestellt hat. Ohnehin ist zweifelhaft, ob gerade jüngeren Kindern die Reflexion ihrer unmittelbaren Existenz z.B. im Rahmen der Familie wirklich gut tut; wo sie subjektiv befriedigend verläuft, beruht sie gerade auf einer dumpfen, unaufgeklärten Selbstverständlichkeit. Erst wenn diese in Frage steht, vermag Aufklärung darüber vielleicht zu helfen; dann aber handelt es sich um eine *therapeutische* Strategie, die Schule ist aber von ihrem eigenen Sinn her keine therapeutische Einrichtung, und es wäre pädagogisch höchst bedenklich, sie dazu machen zu wollen.

Angesichts derartiger Probleme ergibt sich die grundsätzliche Frage, ob ein Ethikunterricht als besonderes Fach in der allgemeinbildenden Schule überhaupt notwendig ist. Die Befürworter verweisen auf den Rückgang der familiären Sozialerziehung, auf zunehmende Gewaltbereitschaft und eine allgemeine moralische Orientierungslosigkeit der jungen Generation. Unterstellt, diese Diagnose sei im wesentlichen zutreffend, bleibt immer noch die Frage, ob diesem Mangel durch ein besonderes Schulfach abgeholfen werden kann. Die Hoffnung, die Schule könne, wenn sie es nur richtig mache, eine Moralität wieder zum Leben erwecken, die außerhalb ihrer Mauern keine soziale Unterstützung mehr hat, ist nach aller historischen Erfahrung illusorisch. Sie kann die Pluralität der Lebensentwürfe nicht überwinden, sondern nur durch einen fachlich zuverlässigen und kundigen Unterricht bildungswirksam zu machen versuchen, - in der Hoffnung, daß dann auch etwas davon für die persönliche Lebensgestaltung abfällt.

Der ganze sonstige Schulunterricht steckt schließlich voller ethischer Probleme. Zumindest die geisteswissenschaftlichen Fächer wie Deutsch, Geschichte oder Sozialkunde haben immer auch mit menschlichem Handeln und mit dessen

unterschiedlichen Interpretationen zu tun und bieten deshalb genügend Anlaß für entsprechende Reflexionen und auch für den Meinungs- und Erfahrungsaustausch der Schüler. Das für die moralischen Grundlagen von Staat und Gesellschaft zuständige Fach ist die Sozial- bzw. Gemeinschaftskunde.

Denkbar wäre deshalb auch, ethische Probleme nicht in einem besonderen Fach, sondern als Unterrichtsprinzip zu behandeln, also die dafür bedeutsamen Themen und Aspekte dort aufzugreifen, wo es sich von der jeweiligen Sache her anbietet; dafür müßten die Lehrpläne dann natürlich eine angemessene Zeit vorsehen. Die Schule kann ein Problem nur *mit ihren eigenen Mitteln* angehen, und das sind im wesentlichen zwei: Einmal die Gestaltung des Zusammenlebens der Schüler nach denjenigen Maßstäben, die den öffentlichen Umgang der Menschen im allgemeinen bestimmen; dazu gehört auch das Nachdenken über deren Grundlagen, wenn es zu innerschulischen Konflikten kommt. Zum anderen geht es um die Einführung in die Welt durch Unterricht. Der Streit um das neue Ethikfach geht an diesen spezifischen Aufgaben und Möglichkeiten der Schule vorbei. Wenn man jedoch ethische Probleme in einem eigenständigen Schulfach unterrichten will, dann werden dafür Bezugswissenschaften gebraucht, in denen die Lehrer ausgebildet werden. Dann muß es im Unterschied zur Regelung in Brandenburg auch Zensuren geben, die selbstverständlich nicht die Gesinnung, sondern die Kenntnisse zu bewerten haben. Ohne eine auch von den zuständigen Wissenschaften mit getragene fachliche Fundierung wird ein Schulfach kaum öffentliche Anerkennung erlangen, Fortbildung allein kann dafür nicht ausreichen.

Wenn das Bedürfnis der Schüler nach einer engagierten Diskussion ihrer Alltagsprobleme wirklich so stark ist, wie immer behauptet wird, dann könnte man auch besondere Verfügungsstunden dafür vorsehen, die nicht an ein bestimmtes Fach gebunden sind. Dann wäre allen Beteiligten jedenfalls klar, daß es sich dabei nicht um Unterricht handelt, sondern um einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch zwischen Lehrern und Schülern. Er könnte von aktuellen

Themen ausgehen, die kein Lehrplan vorwegnehmen kann, auf Zensuren verzichten und den Wünschen der Schüler in hohem Maße Rechnung tragen.

Die kritischen Rückfragen an das neue Ethikfach gelten inzwischen aber auch für den überlieferten Religionsunterricht, wie ihn das Grundgesetz gewollt hat. Nach übereinstimmender Ansicht der Experten befindet er sich in einer Krise, die nicht nur darin besteht, daß die Abmeldungen sich auch in den westlichen Bundesländern häufen. In den östlichen Ländern sind nur noch etwa 20% der Bürger Kirchenmitglieder, nur jeder 5. Schüler käme also noch für einen konfessionellen Religionsunterricht überhaupt in Frage. In den westlichen Bundesländern vermitteln die Elternhäuser immer weniger die christlichen Symbole, Rituale und religiöses Grundwissen; in den östlichen Ländern ist davon kaum mehr etwas bekannt. Die Krise ist, mit diesem Schwund zusammenhängend, aber auch eine didaktische. Ursprünglich war es Aufgabe des Religionsunterrichts, die Schüler gleichen Bekenntnisses in die Lehre, Symbole und Normen ihrer Kirche einzuführen. In diesem Sinne hat das Bundesverfassungsgericht den Religionsunterricht in einem Urteil 1974 definiert: er sei keine überkonfessionelle Betrachtung religiöser Lehren oder bloße Morallehre; sein Gegenstand seien vielmehr die *Glaubenssätze* der jeweiligen Religionsgemeinschaft; diese als *bestehende Wahrheiten* zu vermitteln, sei seine Aufgabe.

Im Sinne dieses Urteils konnte früher von einem Bildungsauftrag des Religionsunterrichts im Rahmen der übrigen Schulfächer gesprochen werden: die Kirchen führen die Schüler in denjenigen kulturellen Bereich ein, den sie selbst repräsentieren. Sinnvoll war dies jedoch nur solange, wie die Schüler sich außerhalb der Schule dem jeweiligen kirchlichen Milieu auch zugehörig fühlten und an ihm teilhatten. In dem Maße nun, wie dies für immer mehr Schüler fragwürdig wurde, versuchten die Kirchen - insbesondere die evangelische - , durch reformpädagogische Modernisierung des Unterrichts die Abwanderung der Schüler zu verhindern. Allgemein lebenskundliche Themen, wie wir sie auch

in dem Brandenburgischen Ethikfach finden, gerieten nun in den Vordergrund, und die ursprüngliche religiöse Bildungsaufgabe trat dem gegenüber zurück. Ein Dilemma stellte sich ein: religiöse Bildung traf immer weniger auf das Interesse der Schüler, die Öffnung des Unterrichts ins Allgemein-Lebenskundliche war jedoch bald thematisch erschöpft und drohte in unverbindlichen Gesprächen zu versanden. In dieser Form gehört der Religionsunterricht aber ebenso wenig in die Schule wie das neue Ethikfach. Schulfächer können nur solche sein, die dem Schüler einen bestimmten Teil der kulturellen oder natürlichen Wirklichkeit erschließen. Allgemeine Lebenskunde unterhalb dieses Anspruchs kann nicht Aufgabe der Schule sein. Insofern ist die Entscheidung, das abnehmende Interesse am Religionsunterricht durch ein Ersatzfach zu kompensieren, oder - wie in Brandenburg - durch ein neues Pflichtfach für alle Schüler aufzufangen, primär politisch motiviert und schulpädagogisch wenig überzeugend: Gäbe es keinen in die Krise geratenen Religionsunterricht, hätte wohl auch ein Ethikfach keine nachhaltige politische Unterstützung.

So wird denn wohl der Kompromißvorschlag Geltung erlangen, den die Kirchen - auch die katholische - dem Land Brandenburg vorgetragen haben: einen Wahlpflichtbereich mit mehreren *gleichberechtigten* Fächern einzuführen, z.B. christlichen Religionsunterricht - möglicherweise nicht mehr nach Konfessionen getrennt - auf der einen Seite und „Lebensgestaltung/Ethik/Philosophie“ auf der anderen Seite. Dann dürften die Schüler eines davon wählen, aber sie müßten es auch. Neu an dieser Lösung wäre, daß keines dieser Fächer mehr Vorrang hätte vor den anderen und die Schüler nicht das eine erst wählen können, wenn sie das andere, an und für sich vorrangige, abgewählt haben. Die aus der alten Bundesrepublik übernommene Regelung, die dem kirchlichen Religionsunterricht einen Vorrang gibt, führt nämlich in den kirchenfernen neuen Ländern dazu, daß ein Ethikunterricht nicht angeboten werden darf, wenn Religionsunterricht mangels Beteiligung nicht zustande kommt - eine Konsequenz, die auch den Kirchen nicht nützt.

Möglicherweise wäre der von beiden Kirchen vorgeschlagene Kompromiß nicht nur in Brandenburg politisch tragfähig, sondern auch als Modell für die Reform des Religionsunterrichts in den übrigen Ländern vorstellbar. Schulpädagogisch entscheidend wird jedoch sein, ob die Wahlfächer dann eine solide sachliche Fundierung gewinnen, so daß die Schüler daraus etwas Wichtiges lernen können, ob sie dies nun für ihr eigenes Leben zum praktischen Maßstab machen oder nicht. Die Schule ist eine Bildungsanstalt, sie soll keine Seelen gewinnen, sondern fachkundig die Welt verständlich und so den Bestrebungen der Schüler zugänglich machen. Dabei muß der Staat als Schulträger ein Interesse daran haben, daß der Unterricht bestimmten Standards entspricht im Hinblick auf die Qualifikation der Lehrkräfte, auf den Wissenschaftsbezug der Ausbildung und auf die Orientierung an den Grundrechten.

Wenn der Staat jedoch wie bei der gegenwärtigen brandenburgischen Regelung seinen Einfluß auf den Religionsunterricht aufgibt und ihn den Kirchen in den Räumen seiner Schulen überläßt, dann kann das sehr bald zu neuen politischen Konflikten führen. Dann könnten nämlich auch andere Weltanschauungsgemeinschaften das gleiche Recht beanspruchen. Beispiele gibt es bereits. In Berlin, wo der Religionsunterricht als freiwilliges Zusatzfach angeboten wird, lehrt die Freidenkerorganisation „Humanistischer Verband“ an einigen Schulen ihre „Lebenskunde“, die „Zeugen Jehovas“ klagen derzeit für dieses Recht. Und wie sollen die muslimischen Schüler in dieser Frage behandelt werden? Der Islam ist nicht nach Kirchen und Konfessionen organisiert, so daß unklar ist, wen der Staat als Partner ansprechen soll. Zudem kennt der Islam auch fundamentalistische Positionen, die zumindest *einigen* Grundwerten unserer Verfassung widersprechen. Um solchen Positionen die Spitze zu nehmen, will Nordrhein-Westfalen neben dem christlichen Religionsunterricht auch islamischen anbieten, dessen Lehrpläne dann auch der staatlichen Aufsicht unterliegen würden.

In der Auseinandersetzung um das neue Fach in Brandenburg ist die jeweils andere Seite der Intoleranz geziehen worden - nicht zu Unrecht. Lehrern des neuen Faches wird mit dem Unterton des Spitzels angedroht, daß man ihren Unterricht künftig genau unter die Lupe nehmen werde; aus den Reihen der PDS wird die Befürchtung geäußert, der Unterricht könne wegen der zahlreichen christlich orientierten Lehrer dieses Faches zum trojanischen Pferd für eine Christianisierung des deutschen Ostens werden. Solches mag man als billige Polemik abtun, aber auch an Grundsätzliches ist zu erinnern: Den Kirchen wäre zu sagen, daß unser gegenwärtiges Potential an Humanität keineswegs ihnen und ihrer Tradition allein zu danken ist. Religionsfreiheit, Menschenrechte, Meinungsfreiheit und Pressefreiheit stammen aus der Aufklärung und mußten *gegen* die christlichen Religionen durchgesetzt werden. Den Hardlinern in Sachen Ethikunterricht wäre zu sagen, daß sie ein Zerrbild des heutigen Religionsunterrichts in ihrem Kopf tragen, wenn sie ihn für einen Ort purer Indoktrination halten. Wenn er wirklich die Substanz dessen behandelt, was für die betreffende Kirche wichtig ist und wofür sie öffentlich einsteht, und wenn er dabei auch die Anstrengung des Geistes herausfordert, wird er auch niemandem schaden, der vielleicht religiös eher distanziert lebt. Toleranz könnte auch darin bestehen, daß man sich einläßt auf eine kulturelle Tradition, auch wenn sie für das eigene Leben dann schließlich doch nicht maßgebend sein sollte.

Brauchen Schüler noch Religionsunterricht? Jedenfalls brauchen sie einen Unterricht, der ihr Orientierungsbedürfnis ernst nimmt, sie aber zugleich herausführt aus den Fallen ihrer unmittelbaren Befindlichkeit und ihren Blick fachkundig auf etwas richtet, auf das sich geistig einzulassen der Mühe Wert ist. Das mag für die einen Religionsunterricht, für die anderen Ethik oder Philosophie sein, aber niemandem würde es schaden, wenn er von allem etwas mitbekäme.

F 27. Demontage des Gymnasiums (1996)

Gesendet vom NDR 4 am 18.12.1996, 18.30-19.00 Uhr

Die gegenwärtige bildungspolitische Diskussion ist in erster Linie finanzpolitisch bestimmt. Es geht ums Geld, das in den überschuldeten öffentlichen Haushalten fehlt. Gespart muß werden, darin sind sich alle Beteiligten jedenfalls solange einig, wie es sich um die anderen handelt und der eigene Bereich davon nicht betroffen ist. Jeder Interessent hat plausible Gründe dafür parat, daß ihm und Seinesgleichen nichts weggenommen werden dürfe, weil dann dem Gemeinwohl Schaden entstünde. In diesem Sinne lassen sich landauf und landab auch Bildungspolitiker, Lehrerverbände, Elternorganisationen und Hochschulverbände vernehmen. An der wichtigsten Zukunftsinvestition für den „Standort Deutschland“, nämlich an der Bildung der jungen Generation, dürfe auf keinen Fall gespart werden.

Unterstellt wird dabei meist, daß unser Bildungswesen, so, wie es ist, tatsächlich noch eine zukunftssträchtige Investition darstellt. Diese Vermutung muß jedoch erheblich bezweifelt werden. Niemand scheint nämlich mehr mit dem zufrieden zu sein, was sich an unseren Schulen und Hochschulen abspielt. Professoren klagen über die Studierunfähigkeit ihrer Studenten, Lehrer über disziplinelose und Leistung verweigernde Schüler, Eltern über Lehrermangel und Unterrichtsausfall und Schüler über unerträglichen Leistungsdruck und vor allem darüber, daß sie den Sinn und Zweck dessen nicht einsehen, was sie in der Schule lernen sollen.

Finanzielle Grenzen müssen jedoch nicht nur das Bildungssystem beeinträchtigen, sie können auch zum Nachdenken darüber führen, ob in unseren Schulen und Hochschulen wirklich noch vernünftige Ziele mit angemessenen Mitteln verfolgt werden. Dies soll hier am Beispiel des Gymnasiums geschehen. Daß es in einer tiefen Krise steckt, behauptet nicht nur seit Jahren der Philologenverband, dem man als Standesorganisation von Gymnasiallehrern

vielleicht parteiliche Interessen dabei unterstellen könnte; vielmehr gibt es inzwischen auch Bücher von Gymnasiallehrern selbst, die Interna des Schullebens so detailliert schildern und belegen, daß es an der Krise dieser Schulform keinen Zweifel mehr geben kann, in der immerhin die Studenten von morgen und die Führungskräfte von übermorgen ausgebildet werden. Zu den vehementen Kritikern gehören z.B. Wulff Rehfus, Leiter eines Düsseldorfer Gymnasiums, mit seinem Buch *Bildungsnot* und der bayerische Gymnasiallehrer Hans Maier, der vom *Tatort: Gymnasium* spricht. Die Bildungsreform - so Rehfus - habe weder zur sozialen Gerechtigkeit, noch zu mündigen Staatsbürgern geführt, weder das Wissen noch das Können der Schüler gesteigert, sondern einen Kulturkollaps verursacht. Maier spricht gar von einem „Bildungsbetrug“ an unseren Schulen.

Das deutsche Gymnasium hat in diesem Jahrhundert viel Kritik über sich ergehen lassen müssen. Es galt spätestens seit der Jahrhundertwende vielen als eine reine Paukschule der puren Wissensvermittlung, an der alle modernen pädagogischen Errungenschaften vorbeigegangen seien. So wird es auch in der Literatur vielfach geschildert, etwa in Heinrich Manns berühmtem Roman *Professor Unrat*. Zudem war es als „Klassenschule“ etikettiert, die reserviert war für die Kinder - lange Zeit nur für die Söhne - gutbürgerlicher Eltern, die sich selbst zur Elite der Nation zählten und ihrem Nachwuchs einen solchen Status ebenfalls privilegieren wollten. Noch nach dem zweiten Weltkrieg waren die wortführenden Besatzungsoffiziere - vor allem die amerikanischen - davon überzeugt, daß zumindest *eine* wichtige Ursache für die nationalsozialistische Barbarei in den Traditionen des deutschen Gymnasiums zu suchen sei. Dennoch konnte es sich in den 50er und 60er Jahren wieder durchsetzen, weil sein sozialer und geistiger Träger, das Bildungsbürgertum, nach seiner Diskriminierung durch den Nationalsozialismus noch einmal tonangebend zu werden vermochte.

Der Verfall des Gymnasiums begann Ende der 60er Jahre mit einer auf den ersten Blick überzeugenden Idee, nämlich der Bildungswerbung. Ein wichtiger Auslöser dafür war die Streitschrift von Georg Picht mit dem Titel *Die deutsche Bildungskatastrophe* aus dem Jahre 1964. Picht rechnete den Westdeutschen vor, daß nur etwa 7% eines Schülerjahrgangs das Abitur erreichten - weit weniger als in allen vergleichbaren westlichen Industrieländern. Dieser Anteil müsse erheblich gesteigert werden, wenn Deutschland im internationalen Vergleich und nicht zuletzt im Hinblick auf die sozialistisch-kommunistischen Länder wirtschaftlich bestehen wolle. Bildung war nun im Bewußtsein der Westdeutschen nicht mehr nur eine in sich selbst sinnvolle Veranstaltung für Kinder und Jugendliche, deren ökonomischer Wert später schon von selbst zu Tage treten werde, wie man bisher geglaubt hatte; vielmehr wurde sie nun zu einem Thema der wirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Rechnung. Nur mit diesem wirtschaftlichen Argument war damals die Reform des Bildungswesens überhaupt politisch durchsetzbar; denn die Aussicht, die nach den schwierigen Nachkriegsjahren gerade in Blüte stehende bundesrepublikanische Wirtschaft könne Schaden erleiden, erschien den Zeitgenossen weitaus überzeugender als alle denkbaren *pädagogischen* Gründe für eine Reform. Mit dieser ökonomischen Wende waren jedoch zwei Folgerungen verbunden, die sich bis heute auswirken: Einmal mußte nun die wirtschaftliche Effizienz auch tatsächlich gemessen werden, was durch die neu entstandene wissenschaftliche Fachrichtung der „Bildungsökonomie“ versucht wurde. Diese kam dabei auch zu unerwarteten Ergebnissen wie etwa dem, daß die Berufsausbildung durch die Wirtschaft diese aufs ganze gesehen erhebliche Summen *koste* und keineswegs, wie vorher vielfach angenommen wurde, zu ihrem Profit beitrage. Die Folgen dieser Einsicht sehen wir heute im eklatanten Mangel an Lehrstellen. Zum anderen wurde die wirtschaftliche Effizienz des Bildungswesens in erster Linie in ihrem Nutzen für die *berufliche* Qualifizierung gesehen, während die überlieferte Allgemeinbildung daran gemessen als Luxus erschien.

„Lebensnähe“ und „Praxisorientierung“ waren die neuen Maßstäbe. Dem Gymnasium trug die ökonomische Wende der Bildungsdebatte nun den Vorwurf ein, es verhindere den wirtschaftlichen Fortschritt durch alles das, was ihm schon in der Vergangenheit angelastet wurde: durch elitäre Leistungsmaßstäbe und durch Ausgrenzung der nicht-bürgerlichen Schichten aus seiner Schülerschaft. Damit begann eine Attacke auf diese Schulform, die noch in vollem Gange ist.

Die ökonomische Argumentation wurde unterstützt durch eine demokratisch--politische, mit der auch die eher wirtschaftskritischen Intellektuellen der Linken überzeugt wurden. Unter dem Titel *Bildung ist Bürgerrecht* veröffentlichte der Soziologe Ralf Dahrendorf ein Jahr später als Picht, 1965, ein Buch, in dem er darauf hinwies, daß die gymnasiale Bildung unter den Deutschen höchst ungleich verteilt sei. Deutlich benachteiligt seien die Arbeiterschaft, die Landbevölkerung, die Frauen und die Katholiken. Ein katholisches Mädchen, das in Bayern auf dem Lande wohne, habe die statistisch geringste Chance, einer gymnasialen Bildung teilhaftig zu werden. Jedes Kind habe jedoch in einem demokratischen Staat das Recht, entsprechend seinen Fähigkeiten optimal schulisch gefördert zu werden.

Ergänzt wurden beide Begründungen, die ökonomische und die politische, zur gleichen Zeit durch eine pädagogische. Bis zu den Attacken von Picht und Dahrendorf ging die öffentliche Meinung nämlich davon aus, daß das dreigliedrige Schulwesen - Hauptschule, Realschule, Gymnasium - im wesentlichen der Begabungsverteilung unter den Kindern und Jugendlichen gerecht werde: nach einer gemeinsamen vierjährigen Grundschule gingen die eher praktisch begabten zur Hauptschule und anschließend in eine gewerbliche oder kaufmännische Lehre, die überdurchschnittlich begabten aufs Gymnasium, und für die mittleren Begabungen waren die Realschulen vorgesehen. Der Göttinger Erziehungswissenschaftler Heinrich Roth wies - ebenfalls schon in den 60er Jahren - jedoch darauf hin, daß „Begabung“ keine feste, genetisch

bedingte Größe sei, sondern durch den Schulunterricht sowie durch das Elternhaus gefördert werden könne, daß also ein Kind in diesem Sinne auch begabt *werden* könne. Er kam zu diesem Schluß, nachdem er die einschlägige ausländische Forschung, vor allem die amerikanische, daraufhin untersucht hatte. Damit war eine Allianz geschaffen für die Ende der 60er Jahre einsetzende Bildungsreform: sie konnte als wirtschaftlich geboten, politisch im Sinne zunehmender Demokratisierung als erforderlich und pädagogisch als realisierbar erscheinen und fand deshalb einen breiten Konsens in der Bevölkerung. „*Mobilisierung der Begabungsreserven*“ lautete der bildungspolitische Slogan.

Diese Reformtendenzen konnten solange als weithin konsensfähig gelten, wie es wirklich darum ging, bisher verkannten Begabungen den Zugang zu weiterführenden Schulen zu eröffnen, die Zahl der Gymnasiasten und Abiturienten also zu vermehren. Rein statistisch gesehen ist dies auch in hohem Maße gelungen. Gut ein Drittel eines Schülerjahrgangs macht inzwischen das Abitur, in manchen Städten sogar die Hälfte, und jeder Abiturient ist nach der gültigen Rechtslage zu jedem Studium an den Hochschulen berechtigt, wenn er denn einen von ihm gewünschten Studienplatz findet.

Diese Expansion markiert aber zugleich auch das Dilemma, in die das Schulwesen, vor allem das Gymnasium, geriet; sie war nämlich verbunden mit einer Senkung des früheren Leistungsniveaus. Die Verteidiger der Reform bestreiten dies zwar nach wie vor mit dem Hinweis, daß sich nicht das *Niveau*, sondern lediglich das *Profil* der Leistung verändert habe; heute würden eben *andere* Leistungen von den Schülern erbracht als damals - z.B. größere Selbständigkeit, mehr Kreativität und soziale Kompetenz. Aber auch die Anhänger der Reform gestehen damit letztlich ein, daß die *fachlichen* Ansprüche im Vergleich zu früher gesunken sind. Wie ist es dazu gekommen? Viele Faktoren haben dazu einzeln wie gemeinsam beigetragen, von denen die folgenden die wichtigsten sind.

Weiterhin bleibt zwar die Einsicht richtig, daß man vorhandene Begabungen durch intensive Förderung erweitern kann, aber deren Reichweite ist begrenzter, als die Reformoptimisten sich erhofft hatten. Schon dem gesunden Menschenverstand muß einleuchten, daß die erwähnte Erhöhung der Abiturientenquote von 7 auf über 30% nicht auf Begabungen beruhen kann, die früher nicht entdeckt worden sind.

Ferner hat die Fixierung der Bildungsreform auf die Steigerung der Abiturientenquote in den Augen der Eltern und der Öffentlichkeit andere Schulformen in Mißkredit gebracht. Die Stoßrichtung der Reform richtete sich nämlich nicht nur gegen das Gymnasium, sondern auch gegen die Hauptschule, weil sie dafür Sorge, daß ihre Schüler in ihrem Herkunftsmilieu befangen blieben und den Übergang in eine weiterführende Schule auch dann nicht schafften, wenn sie eigentlich dafür begabt genug seien. Mit dem Austrocknen der Hauptschule, die zur Restschule geschrumpft ist und in manchen Bundesländern gar nicht mehr existiert, ist aber einem besonderen Begabungsprofil unter unseren Kindern seine Chance genommen worden. Also müssen diese Schüler in den anderen Schulen mitgeschleppt werden, kommen dort nicht auf ihre Kosten, sind deshalb ständig überfordert und üben gewollt oder ungewollt Druck auf die Leistungsbereitschaft der anderen Schüler aus.

Zudem hat sich unter den Eltern eine instrumentelle Sicht der Schule breit gemacht: Hauptsache, ihr Kind erhält den höchstmöglichen Abschluß, was der Unterricht geistig, seelisch und sozial für ihr Kind bedeutet, ist zweitrangig; bekommt ihr Kind Schwierigkeiten in der Schule, werden diese leicht der Unfähigkeit der Lehrer zugeschrieben; denn die Reformpädagogik hatte ja versprochen, mit geeigneten pädagogischen Maßnahmen jedem Kind den Weg zur höheren Bildung öffnen zu können, also muß es doch an den Lehrern liegen, wenn das nicht gelingt. Der Druck der Eltern auf das Niveau der Schule macht sich vielfach Luft beim Verwaltungsgericht, dessen Urteile wiederum die Lehrer zu vorsichtigen, rechtlich möglichst „wasserdichten“ Beurteilungen zwingen;

am besten ist es für den Lehrer, wenn er von vornherein keine strittigen Noten, sondern im Zweifelsfalle eher die bessere erteilt. Unterstützt wird diese Tendenz durch die Vorschrift, daß eine Klassenarbeit ohne ausdrückliche Genehmigung durch den Schulleiter nicht gewertet werden darf, wenn 30% der Noten schlechter als ausreichend sind. Dann wird unterstellt, der Lehrer habe den Stoff nicht genügend intensiv unterrichtet. Ist also das Leistungsniveau einer Klasse verhältnismäßig schlecht, wird es auf diese Weise jedenfalls nicht verbessert. Folgenreich wirkt sich in diesem Zusammenhang die sog. „Freigabe des Elternwillens“ aus, d.h. die Eltern dürfen ihr Kind auch entgegen einer anders lautenden Empfehlung der Lehrer zum Gymnasium schicken.

Im instrumentellen Verhalten vieler Eltern kommt aber nur die Tatsache zum Ausdruck, daß sich das Bildungsverständnis der Öffentlichkeit seit Ende der 60er Jahre überhaupt entscheidend verändert hat. Gab es zu Beginn der Reformphase noch eine weit verbreitete Aufstiegsorientierung, die mit der Hoffnung verbunden war, durch eine gute Schulleistung auch bessere berufliche Chancen zu erwerben, so hat die stetig steigende Arbeitslosigkeit inzwischen zu einer eher defätistischen Stimmung geführt, die auch die Kinder und Jugendlichen selbst ergriffen hat. Warum sollen sie sich in der Schule noch anstrengen, wenn später keine Belohnung in Gestalt einer angenehmen Arbeit und eines gesicherten Einkommens in Aussicht steht?

Abgesehen davon hat das Gymnasium Konkurrenz bekommen durch die Gesamtschule, die die „Bildungsbarrieren“ der bisher benachteiligten sozialen Gruppen dadurch beseitigen soll, daß wie in der Grundschule alle Kinder in dieselbe Schule gehen und dann je nach ihren Fähigkeiten nach der Sekundarstufe I, also nach dem 10 Schuljahr, oder nach der Sekundarstufe II, also mit dem Abitur, ihren Abschluß finden. Die Idee der Gesamtschule war nicht neu, schon vor dem 1. Weltkrieg hatten Volksschullehrer und Sozialdemokratie sie als „Einheitsschule“ verfochten, um das Bildungsprivileg des Bürgertums zu brechen, das sich ihnen in der Exklusivität des Gymnasiums

offenbarte. Abgesehen von der vierjährigen gemeinsamen Grundschule, die seit 1920 für alle Kinder verbindlich ist, konnte sich dieses Konzept in Deutschland allerdings nicht durchsetzen. Nun jedoch erhielt diese Idee einer einheitlichen Schule für alle Kinder in Gestalt der Gesamtschule eine neue politische Chance, die vor allem von den sozialdemokratisch regierten Bundesländern Nordrhein-Westfalen und Hessen genutzt wurde. Diese neue Schulform sollte möglichst flächendeckend eingeführt werden und das dreigliedrige Schulsystem, also auch das Gymnasium, ersetzen. Daß dies nur teilweise gelang, resultiert vor allem aus dem massiven Widerstand, der aus der Bevölkerung und von der politischen Opposition mobilisiert wurde.

Die Gesamtschule konnte jedoch die in sie gesetzten Hoffnungen nicht erfüllen. Zwar hat sie nicht unwesentlich zur Beseitigung der Bildungsbarrieren vor allem in ländlichen Regionen beigetragen, aber dafür mußte sie auch hohe Preise zahlen. Um das Begabungsgefälle unter ihren Schülern aufzufangen, mußte sie in den einzelnen Fächern „Leistungskurse“, sogenannte A-, B- und C-Kurse einrichten, wodurch der Klassenverband als orientierende und insofern auch disziplinierende Schülergemeinschaft aufgehoben wurde. Auf diese Weise wurden die Schüler gleichsam sozial heimatlos in ihrer eigenen Schule, verbringen den Tag in immer wieder anderen Kursen und Gruppen. Dieser Nachteil wurde um so gravierender, je mehr die Disziplin ohnehin absank. Außerdem mußten die weniger begabten Kinder, die früher in einer ihnen angemessenen Schulform, etwa der Hauptschule, unter Ihresgleichen waren, nun täglich im Vergleich zu den Begabteren ihre Defizite erleben. Die geistige und damit auch soziale Diskriminierung der schwächeren Schüler, die eigentlich durch das gemeinsame Leben in der Gesamtschule verhindert werden sollte, wurde tatsächlich durch diese eher verstärkt. Viele Eltern schicken zudem ihre Kinder weniger aus pädagogischer Überzeugung auf diese Schule, sondern weil sie ganztätig zur Verfügung steht. Nachteilig wirkte sich auf die Dauer aus, daß das Gymnasium, das ja nicht abgeschafft werden konnte, die leistungsfähigeren

Schüler abzieht, so daß in vielen Fällen die Gesamtschulen wie die Hauptschulen Restschulen geworden sind. Zum pädagogischen Konzept gehörte aber, daß die guten Schüler die weniger guten mitreißen sollten. Eingetreten ist jedoch eher das Gegenteil, daß nämlich die leistungsfähigeren Schüler unterfordert sind, weil zuviel pädagogische Kraft in die anderen gesteckt werden muß. Außerdem sind dieser Reformschule gleichsam die Kinder abhanden gekommen, für die sie einmal gedacht war. Sieht man von den besonderen Problemen der ausländischen Kinder und der jungen deutschstämmigen Zuwanderer ab, existiert das Bildungsgefälle zwischen den sozialen und konfessionellen Gruppen längst nicht mehr, das Picht und Dahrendorf noch im Auge hatten. Die schulischen Problemkinder von heute stammen überwiegend aus der Mittelschicht, und aus dieser Tatsache sind ganz andere pädagogische Schlußfolgerungen zu ziehen als damals gezogen worden sind.

Wäre die Gesamtschule lediglich eine Alternative zum Gymnasium, könnte sie als Variation im Konzert des ganzen Schulsystems nur begrüßt werden. Sie hat jedoch zur Aushöhlung des Leistungsanspruchs der Gymnasien insofern erheblich beigetragen, als die Kultusminister, die ja nur einstimmige Beschlüsse fassen können, auf deren Ziele immer Rücksicht nehmen müssen. Jüngstes Beispiel: Vor kurzem haben die Kultusminister beschlossen, nur drei Fächer als Kernfächer bis zum Abitur vorzuschreiben, die nicht abgewählt werden können, nämlich Deutsch, Mathematik und eine Fremdsprache; fünf Fächer hatten einige Kultusminister verlangt, konnten damit aber unter ihren Kollegen keinen Konsens erzielen.

Darin kommt aber nur zum Ausdruck, daß die Bedeutung der Schulfächer insgesamt ständig gemindert wurde, woran die Gesamtschule wesentlichen Anteil hat, weil gerade über sie neue Schulziele transportiert werden, die den Unterricht durch die Lehrer als immer unwichtiger erscheinen lassen. Er soll sich vom Unterrichter zum Moderator von Lernprozessen wandeln; er soll nicht Fächer, sondern Kinder unterrichten - so oder ähnlich lauten die mit dem Gestus

des pädagogischen Fortschritts verkündeten Slogans. Gewiß sind die gymnasialen Schulfächer historisch teilweise zufällig entstanden, je nach Macht- und Marktlage. Insofern läßt sich durchaus darüber streiten, ob die gegenwärtig vorhandenen Schulfächer nicht teilweise durch andere ersetzt werden sollten, die den modernen Herausforderungen angemessener sind. Auch über Inhalt und Stofffülle der einzelnen Fächer ist Streit berechtigt, weil sie im Kern auf politischen Entscheidungen beruhen, für die es keine unstrittige wissenschaftliche oder pädagogische Begründung geben kann. Aber bis zum Beginn der Reform war allen Kundigen klar, daß die Schulfächer auch den Inhalt dessen markierten, was von den Schülern zu lernen sei. Sie galten als Ausschnitte aus der natürlichen und kulturellen Wirklichkeit, über die sie aufklären sollten. Das änderte sich nun dadurch, daß die Schulfächer übergeordneten Lernzielen unterworfen wurden. Im Zuge der Oberstufenreform des Gymnasiums im Jahre 1972 beschlossen die Kultusminister, den Fächern zwei oberste Lernziele vorzugeben: „Wissenschaftspropädeutik“, also die Vorbereitung auf wissenschaftliches Arbeiten, und „Selbstverwirklichung in sozialer Verantwortung“. Die daraufhin neu zu gestaltenden Lehrpläne der einzelnen Fächer mußten nun nachweisen, daß und inwiefern sie diese Lernziele auch erreichen.

Die Idee, allgemeine Lernziele zu formulieren, denen die Fächer zu dienen haben, resultierte aus der nicht unberechtigten Annahme, daß der überlieferte Kanon der Gymnasialfächer und damit die ihm zugrunde liegende traditionelle Idee der Allgemeinbildung fragwürdig geworden seien; sie stammen ja im wesentlichen aus dem 19. Jahrhundert, und seitdem ist in Wissenschaft, Wirtschaft, Kultur und Politik viel geschehen. Nun hätte man sich ja auf einen neuen Bildungskanon pragmatisch verständigen können. Statt dessen kam man auf den Gedanken, das Leben der Schüler selbst - das gegenwärtige wie das künftige - zum Maßstab für die Unterrichtsinhalte zu machen und nannte dieses Verfahren „Curriculum“. Zu diesem Zweck wurde das Leben in typische

Situationen aufgeteilt - Leben in der Familie, in der Schule, im Beruf, in der Freizeit usw. - und überlegt, was die Schüler zur „Bewältigung“ solcher Situationen alles lernen müßten. Heraus kamen dabei Kataloge von Stoffen und Gesichtspunkten, die im Unterschied zu den fachorientierten Stoffen keinen inneren Zusammenhang mehr haben, sondern nur additiv zusammengestellt sind. Die Stoffe der Fächer wurden auf diese Weise zerstückelt und - was schwerer wog - instrumentalisiert, d.h. auf von außen gesetzte Zwecke bezogen. Nun wurde nämlich der Weg frei für alle möglichen Lernziele, die das Leben angeblich verlangt, und bald gab es kein gesellschaftliches oder privates Problem mehr, das nicht als Lernziel an den Unterricht herangetragen wurde. Zum „Leben“ in diesem Sinne gehören aber bekanntlich nicht nur Wissen, Gedanken und Vorstellungen, sondern auch Verhaltensweisen und Gefühle; auch diese sollten nun im Rahmen der Schulfächer eingeübt werden. Inzwischen ist von „Schlüsselqualifikationen“ - z.B. Teamfähigkeit - die Rede, die der Unterricht *aller* Fächer vermitteln soll, und von „Schlüsselproblemen“ - wie das Umweltproblem - an deren Lösung sie sich beteiligen sollen. Das klingt auf den ersten Blick alles plausibel; da jedoch die Stoffe der Fächer sich nur sehr vage auf diese Qualifikationen beziehen lassen - was kann die Mathematik zur Teamfähigkeit der Schüler und die Musik zur Lösung des Umweltproblems beitragen? - wurden durch derlei Forderungen die unterrichtlichen Ansprüche immer mehr relativiert. Bevor noch die Sachverhalte als solche einigermaßen verstanden sind, werden sie schon bei der Unterrichtsplanung des Lehrers auf entsprechende Zwecke hin instrumentalisiert. Und die Schüler fragen, noch bevor sie an die geistige Arbeit gehen, wozu ihnen oder sonst jemandem das ganze nützen soll.

Die erwähnte Oberstufenreform von 1972, die trotz aller Kritik daran im Jahre 1995 nur unwesentlich modifiziert wurde, erlaubt den Gymnasiasten in der Oberstufe zudem, innerhalb der Fächer bis zum Abitur persönliche Schwerpunkte zu setzen. Sie sollen nun nicht wie vorher alle in denselben

Fächern unterrichtet werden, sondern sich auf solche konzentrieren dürfen, für die sie sich für besonders begabt oder interessiert halten. Viele Eltern sind verwirrt, wenn ihre Kinder zum ersten Mal zu Hause darüber brüten, was sie nun als „Leistungskurs“ oder als „Grundkurs“ belegen sollen. Denn das ist keineswegs beliebig, es gilt viele Vorschriften dabei zu beachten, was mit wem kombiniert werden darf und was nicht. Immerhin müssen die Kultusminister ja auch dafür sorgen, daß die Rechtsgleichheit gewahrt und z.B. das bayerische Abitur mit dem in Hessen vergleichbar bleibt. Von der ursprünglichen Idee, auf diesem Wege eine bestimmte Leistungsherausforderung selbst zu wählen, macht jedoch nur eine Minderheit der Schüler Gebrauch; die anderen versuchen, mit möglichst geringen Anstrengungen den Weg zum Abitur zu finden und greifen dabei nur diejenige instrumentelle Sicht der Sache auf, die ihre Eltern vielfach ebenfalls an den Tag legen: Hauptsache, man bekommt den „Schein“, also das Abitur. Die komplizierte Bürokratisierung des Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe hat die Schüler eher von den inhaltlichen Gesichtspunkten abgelenkt und ihre Aufmerksamkeit stärker auf das Sammeln der für das Abitur erforderlichen Punkte gerichtet, woraus man ihnen nicht einmal einen Vorwurf machen kann; denn sie gehen dabei ja nur clever mit den administrativen Vorgaben um. Zu Grabe getragen war jedenfalls die Idee, daß Allgemeinbildung gerade nicht auf einer solchen Spezialisierung beruhe, sondern darauf, daß der Schüler seine Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit einem *breiten* Spektrum von Fächern entfalten, also Grundkenntnisse über die Natur, die Kultur, die Gesellschaft und die Künste erwerben soll. Der pädagogische Sinn der so verstandenen Allgemeinbildung bestand nicht zuletzt darin, daß die Schüler in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Anforderungen der verschiedenen Fächer entdecken sollten, was ihnen mehr liegt und was weniger, damit sie auf dem Hintergrund solcher Erfahrungen ihre Zukunftsplanung entwickeln und z.B. eine vernünftige Wahl für das künftige

Studium treffen konnten. Der Verfall des Gymnasiums beruht also im wesentlichen auf dem Verfall seiner allgemeinbildenden Funktion.

Die Schüler sollen also ihr Bildungsprofil weitgehend selbst bestimmen, es individualisieren. Auch das klingt zunächst einmal plausibel. Müssen wir den Nachwuchs nicht in der Tat so früh wie möglich daran gewöhnen, in dieser Welt selbstverantwortlich und autonom zu werden? Ist Individualisierung nicht zu einer Notwendigkeit in der pluralistischen Gesellschaft geworden? Der Denkfehler liegt jedoch darin, daß die Fähigkeit dazu in der Innerlichkeit der jeweiligen Person vermutet wird, die sich nur entfalten können müsse. Tatsächlich jedoch bildet sie sich heraus in der Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Anforderungen des Lebens; wären diese Anforderungen gleichgerichtet, wäre Individualisierung geradezu weltfremd. Deshalb widerspricht es der gewiß notwendigen Individualisierung der Schüler nicht, wenn sie die gleichen Anforderungen erfüllen müssen, also in der Oberstufe des Gymnasiums sich mit einer einheitlichen Fächerkombination und den gleichen Stoffen auseinandersetzen müssen, was ja zusätzliche Schwerpunktbildungen nicht ausschließt.

Angesichts der geschilderten Entwicklung, die hier nur unter einigen Gesichtspunkten skizziert werden kann, ist nur folgerichtig, daß das Abitur immer mehr entwertet wurde. Eine Berechtigung zur allgemeinen Studierfähigkeit ist es nur noch im juristischen Sinne. Tatsächlich kann niemand mehr ernsthaft bestreiten, daß ein großer Teil der Abiturienten nicht studierfähig ist. Ein Viertel der Studienanfänger bricht das Studium denn auch wieder ab, in manchen Fächern sind es bis zu 70 Prozent. Immer öfter wird gefordert, die Hochschulen sollten sich ihre Studenten selbst aussuchen können. Wäre es da nicht vernünftiger, unser Bildungswesen wie vor 30 Jahren erneut auf den Prüfstand zu stellen, die Fehlentwicklungen zu revidieren und den Schülern wieder eine realistische Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit zu ermöglichen? Dazu würde nicht zuletzt auch gehören, die reformpädagogischen Ideen mit den

Zuständen zu vergleichen, die sie angerichtet haben. Den schwächeren und von Hause aus benachteiligten Schülern, auf die sich die Verfechter der Reformen gerne berufen, wird damit inzwischen am allerwenigsten geholfen. Gewiß bleibt es ein wichtiges Ziel demokratischer Bildungspolitik, möglichst vielen Kindern eine möglichst hohe Allgemeinbildung zu verschaffen, aber es ist Augenwischerei, wenn dabei nur die Leistungsstandards gesenkt werden. Andererseits kann es nicht undemokratisch sein, wenn eine dazu befähigte Minderheit von Schülern auf dem Gymnasium eine anspruchsvolle Allgemeinbildung erfährt, damit sie, mit diesem Fundus ausgestattet, später auch entsprechende Verantwortung in der Öffentlichkeit übernehmen kann.